



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete avancerad nivå

15 högskolepoäng

Handlingsplan som pedagogiskt verktyg i förskolan

ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Actionplan as a pedagogical tool in pre-school

from a special education perspective

Petra Bauer

Petra Johansson

Specialpedagogexamen 90 hp

Specialpedagogik

2013-01-17

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Anna-Karin Svensson

Abstract

Bauer, Petra, Johansson, Petra (2012). Handlingsplan som pedagogiskt verktyg i förskolan – ur ett specialpedagogiskt perspektiv (*Actionplan as a pedagogical tool in pre-school - from a special education perspective*). Specialpedagogprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Bakgrund

Kravet på dokumentation i förskolan synliggörs i *Lpfö- 98, rev. 2010*. Vi ser att det i förskolan idag finns mer eller mindre standardiserade verktyg att använda sig av. Handlingsplanen är en form av dokumentation. Vi är intresserade av om handlingsplanen är ett verktyg som främjar inkluderande miljöer, eller om de leder till en normaliserande syn på barn och barns utveckling.

Syfte

Syftet är att studera om handlingsplaner leder till verksamhetsutveckling som möter *alla* barn där de befinner sig i sin utveckling. Vi vill studera om och hur organisationen av verksamheten påverkas av hur vi ser på och bemöter barnet. Utifrån de specialpedagogiska perspektiven kan vi synliggöra hur samtalet inverkar på våra bilder av barnet. Vi vill studera på vilket sätt rådande perspektiv påverkar val av åtgärder. Likaså vill vi synliggöra specialpedagogens möjligheter att bedriva ett proaktivt arbete utifrån arbetet med handlingsplaner. Ett arbete där barnets behov ses i relation till den förskolemiljö det befinner sig i.

Teoretisk ram

Studiens teoretiska inramning utgörs av det sociokulturella perspektivet som sätter samspelet i fokus. För att ytterligare synliggöra och förstärka det sociokulturella perspektivet tar vi stöd av de specialpedagogiska perspektiven.

Metod

Då vi vill undersöka specialpedagogers erfarenheter och upplevelser har vår studie en kvalitativ ansats. Den består av semistrukturerade intervjuer med åtta specialpedagoger. Som ett led i att öka vår egen förståelse, inledde vi studien med en materialinsamling. Materialet består av 21 handlingsplaner som vi studerat.

Resultat med analys

Vårt resultat visar att arbetet med handlingsplaner inte är en isolerad företeelse, utan en lång process. Vidare ser vi att samtalet är ett betydelsefullt verktyg för specialpedagogerna. Det visar sig framför allt när pedagoger ska göras delaktiga och när svårigheter ska identifieras. Det finns omständigheter som har betydelse för om handlingsplanen leder till verksamhetsutveckling som möter alla barn. En viktig aspekt handlar om specialpedagogerna får möjlighet att samtala med hela arbetslag, och inte enbart en ansvarspedagog. Andra aspekter handlar om utbildningsnivån hos pedagogerna och om hur stor personalomsättningen är. Handlingsplaner som är tydliga, konkreta och bygger på pedagogers kunskaper och delaktighet är mest verkningsfulla.

Konklusion

Den specialpedagogiska forskningen, både gällande verksamhet och specialpedagogens roll, inom förskolan är begränsad. Vi ser därför vår uppsats om handlingsplanen som verktyg som ett betydelsefullt bidrag.

Implementering

Med utgångspunkt i vår studie ser vi möjligheter för specialpedagoger att bedriva ett proaktivt arbete som en del i processen med handlingsplaner. Genom att bedriva utvecklingsarbete och kontinuerlig handledning, ser vi möjligheter med att höja kvaliteten på verksamheten. En allmän kvalitetshöjning ser vi gynna hela verksamheten, och framför allt barn som anses vara i behov av särskilt stöd.

Nyckelord: Barn i behov av särskilt stöd, dokumentation, förhållningssätt, förskola, handlingsplan, inkludering, specialpedagogiska perspektiv

Petra Bauer

Petra Johansson

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Att skriva examensarbete har varit en lärorik och utmanande uppgift. Vi har fått tillfälle att fördjupa våra kunskaper inom ett område som vi kommer att möta i vår framtida yrkesroll.

Vi vill tacka vår handledare Anna-Karin Svensson för stöd och vägledning. Till er specialpedagoger som bidragit med era kunskaper och erfarenheter vill vi rikta ett särskilt tack. Utan er medverkan skulle det här arbetet inte gått att genomföra. Vi vill också tacka varandra och våra familjer för allt stöd och uppmuntran under arbetets gång.

Vi tar ett gemensamt ansvar för uppsatsens innehåll. Samtliga delar har vi tillsammans diskuterat och reflekterat kring, men av tidsskäl har vi delat upp några avsnitt. I kunskapsöversikten har Petra B haft huvudansvar för barn i behov av särskilt stöd och handlingsplaner, Petra J har haft huvudansvar för inkludering och dokumentation. I metoddelen har Petra J haft huvudansvar för kvalitativa och kvantitativa ansatser, metod och materialval, dokumentinsamling, intervju och tillförlitlighetsaspekter. Petra B har haft huvudansvar för urvalsgrupp, genomförande, databearbetning samt analys och etik.

Petra Bauer

Petra Johansson

Lomma och Malmö december 2012

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	9
2. PROBLEMFÖRMULERING	11
2.1 SYFTE	11
2.2 PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR:	12
2.3 AVGRÄNSNINGAR	12
3. KUNSKAPSÖVERSIKT	13
3.1 CENTRALA BEGREPP.....	13
3.1.1 <i>Barn i behov av särskilt stöd</i>	13
3.1.2 <i>Inkludering</i>	13
3.1.3 <i>Dokumentation</i>	14
3.1.4 <i>Handlingsplaner</i>	14
3.2 TIDIGARE FORSKNING	14
3.2.1 <i>Barn i behov av särskilt stöd</i>	14
3.2.3 <i>Inkludering</i>	16
3.2.4 <i>Dokumentation</i>	18
3.2.4.1 Organisations- grupp- och individnivå	19
3.2.5 <i>Handlingsplaner</i>	20
3.3 SAMMANFATTNING	22
4. TEORETISK INRAMNING	23
4.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	23
4.2 SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	25
4.3 SAMMANFATTNING	26
5. METOD	27
5.1 KVANTITATIVA OCH KVALITATIVA ANSATSER	27
5.2 METOD- OCH MATERIALVAL.....	28
5.3 DOKUMENTINSAMLING	28
5.4 INTERVJU	29
5.5 URVALSGRUPP	29
5.6 GENOMFÖRANDE	30
5.7 DATABEARBETNING OCH ANALYS.....	31
5.8 TILLFÖRLITLIGHETSASPEKTER	32
5.9 ETIK	34

6. RESULTAT OCH ANALYS	35
6.1 PERSPEKTIV	35
6.1.1 <i>Val av åtgärder</i>	35
6.1.2 <i>Olika perspektiv på svårigheter</i>	37
6.1.3 <i>Analys</i>	38
6.2 SPECIALPEDAGOGENS ROLL	39
6.2.1 <i>Samtalets betydelse</i>	39
6.2.2 <i>Stödjande funktion</i>	40
6.2.3 <i>Analys</i>	41
6.3 LEVANDE VERKTYG	42
6.3.1 <i>Pedagogers delaktighet</i>	42
6.3.2 <i>Att vara konkret</i>	43
6.3.3 <i>Analys</i>	44
6.4 SAMMANFATTANDE ANALYS.....	45
7. DISKUSSION	46
7.1 RESULTATDISKUSSION	46
7.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	49
7.3 METODDISKUSSION.....	49
7.4 FORTSATT FORSKNING	50
REFERENSLISTA.....	52
BILAGOR	55

1. Inledning

Vi har arbetat som förskollärare i 20 år med erfarenhet från både förskola och skola. Vi ser att kravet på dokumentation i förskolan har ökat precis som i grundskolan. Vi frågar oss vad förskolans dokumentation används till. Använder vi oss av den kunskap vi fått genom dokumentation till att utveckla verksamheten? Läroplanen för förskolan är nu mer inriktad på ämnesområde, det står beskrivet om språk, matematik och naturkunskap, som påminner om grundskolans ämnen. Gör den här utvecklingen det svårare för barn i behov av stöd att delta på lika villkor? I förskolan finns det, till skillnad från grundskolan, inget krav på att upprätta åtgärdsprogram eller handlingsplan. Förskolans uppdrag beskrivs på följande sätt i Läroplanen:

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Lpfö-98, rev.2010, s. 5).

En intressant fråga berör bilden av barn i behov av särskilt stöd. Vår uppfattning är att olika stöd ges beroende på om svårigheter definieras utifrån avvikelser hos *barnet* eller som brister i *verksamheten*. Vilken uppfattning pedagogerna i förskolan har om barns lärande och utveckling påverkar hur man talar om barn i behov av särskilt stöd samt vilka åtgärder pedagogerna ser behov av (von Wright, 2000). Om svårigheter ses i förhållande till en norm eller i förhållande till verksamheten är olika fokus på samma dilemma. Vår erfarenhet är att verksamheten planeras och organiseras olika beroende på var fokus ligger. I förlängningen grundar sig dessa uppfattningar i vilken syn på lärande och utveckling som föreligger. Vi pekar i vår studie på två olika inriktningar. Dels den utvecklingspsykologiska och dels det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

Vi upplever att de individuella utvecklingsplanerna som används inom förskolan ofta är fokuserade på barnets individuella prestationer där vi ska kryssa i det barnet klarar att uppnå eller inte. Leder det till att vi ser mer på det individuella barnets kunskaper än till gruppens kapacitet som helhet?

Pedagogernas uppgift är att skapa en verksamhet där alla kan känna sig delaktiga och betydelsefulla. I Skolverkets ”*Kvalitet i förskolan*” kan vi läsa: ”För att förskolan på bästa sätt

ska kunna stödja barnet är det viktigt att en diskussion förs tillsammans med barnets vårdnadshavare och att exempelvis en handlingsplan upprättas” (Skolverket, 2005 s. 34).

I en studie av Sandberg m.fl. (2010) gjord i syfte att studera hur pedagoger identifierar ”barn i behov av särskilt stöd”, konstaterades att 17 % procent av barnen definierades som varande i behov av extra stöd. Endast 4 % av dessa barn hade diagnos av något slag. Det betyder att hela 13 % av barnen definierades på informella grunder.

Mycket av den forskning som bedrivs inom specialpedagogiken är inriktad på grundskolan. Det leder till att det tyvärr inte finns så mycket undersökningar gjorda när det gäller handlingsplaner i förskolan. Vi är intresserade av om specialpedagogerna, som arbetar mot förskolan, kan se handlingsplanerna som ett verktyg för att utveckla verksamheten så att den möter upp alla barn efter deras förutsättningar.

2. Problemformulering

”Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas” (Lpfö -98, rev 2010, s. 14). Kravet på att förskolans kvalitet systematiskt och kontinuerligt ska dokumenteras och utvärderas är tydligt i förskolans läroplan. Vägen dit ska gå via dokumentation och analys av barns lärande och utveckling (a.a.). Det står även skrivet: ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Lpfö -98, rev 2010, s. 5). Skolverkets utvärdering (2008a) visar att skolledare anser att andelen barn i behov av särskilt stöd ökar. Kan det ha någon koppling till det ökade kravet på dokumentation och hur denna görs?

Det finns en mängd olika verktyg för pedagoger att ha som stöd i sin dokumentation. Den individuella utvecklingsplanen, RUS (Relationsutvecklingsschema) och TRAS (Tidig registrering av språkutveckling) är olika exempel. En risk med denna standardiserade form av utvärdering är att det blir de enskilda barnens prestationer som utvärderas och bedöms istället för verksamhetens (Skolverket, 2008a). Vi funderar över om definitionen ”barn i behov av särskilt stöd” påverkas av vilket specialpedagogiskt perspektiv som råder. Vi vill med dessa tankar som bakgrund studera hur handlingsplaner används som verktyg i förskolan. Vidare vill vi studera om handlingsplanerna främjar inkluderande miljöer eller om de blir ett verktyg för normalisering. Vi vill även studera specialpedagogens roll i arbetet med handlingsplanerna.

2.1 Syfte

Syftet är att studera om handlingsplaner leder till verksamhetsutveckling som möter *alla* barn där de befinner sig i sin utveckling. Vi vill studera om och hur organisationen av verksamheten påverkas av hur vi ser på och bemöter barnet. Utifrån de specialpedagogiska perspektiven kan vi synliggöra hur samtalet inverkar på våra bilder av barnet. Vi vill studera på vilket sätt rådande perspektiv påverkar val av åtgärder. Likaså vill vi synliggöra specialpedagogens möjligheter att bedriva ett proaktivt arbete utifrån arbetet med handlingsplaner. Ett arbete där barnets behov ses i relation till den förskolemiljö det befinner sig i.

2.2 Preciserade frågeställningar:

- Vad ligger till grund för utarbetande av handlingsplaner?
- Vad leder handlingsplanerna till för åtgärder på organisations-, grupp- och individnivå?
- Hur gestaltar sig specialpedagogens roll i processen med handlingsplaner?

2.3 Avgränsningar

Vårt huvudsakliga fokus är riktat mot specialpedagogernas upplevelse och förståelse av handlingsplaner i förskolan. Av detta skäl bortser vi från övriga pedagogers upplevelser och erfarenheter, även om dessa har en viktig del i processen. Likaså bortser vi från barn och föräldrars upplevelser. Av samma skäl studerar vi inte handlingsplanens faktiska utfall i verksamheten. I vår studie är vårt intresse riktat mot handlingsplanen som verktyg i förskolan. Vi bortser från handlingsplanernas precisa utformning.

3. Kunskapsöversikt

Avsnittet inleds med en förklaring av centrala begrepp som vi anser är relevanta i vår studie. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning och litteratur som vi menar är aktuell för vårt ämnesval. Då den specialpedagogiska forskningen inom förskolan är begränsad, har vi valt att presentera en del forskning från grundskolan. Vi anser att den kan vara relevant även för förskolans verksamhet. Ämnesområdena som presenteras är barn i behov av stöd, inkludering, dokumentation och handlingsplaner.

3.1 Centrala begrepp

3.1.1 Barn i behov av särskilt stöd

Begreppet barn i behov av särskilt stöd syftar inte på någon enhetlig eller klart avgränsad grupp. Alla barn behöver stöd för sin utveckling i förskolan, några behöver särskilt stöd under vissa perioder, andra under hela förskoletiden. Barns behov av särskilt stöd är relaterat till den miljö de vistas i, vilket betyder att barn kan behöva särskilt stöd i en miljö men inte i en annan (Skolverket, 2005, s. 33).

I den nationella utvärderingen av förskolan ”*Tio år efter förskolereformen*” framgår att behov av stöd identifieras till största del av förskolepersonalen och till viss del av föräldrar och diagnoser (Skolverket, 2008a).

3.1.2 Inkludering

I Salamanca-deklarationen (2006) har man valt att översätta begreppet *inclusion* med integration. Vi väljer i vår studie att hålla oss till begreppet ”inkludering” för att undvika missförstånd. I deklarationen beskrivs en syn som gör gällande att då olikhet ses som normalt, är det miljön som således ska anpassas efter barns olika behov. Detta snarare än att barnen anpassas efter i förväg bestämda antaganden. Man skriver:

De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstemon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom

lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället (Svenska Unescorådet, 2006 s. 18).

I Läroplanen för förskolan läser vi: ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Lpfö -98, rev 2010 s. 5).

3.1.3 Dokumentation

”Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas” (Lpfö -98 rev 2010, s. 14). Detta ska göras genom att följa, dokumentera och analysera barns utveckling. I Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) beskriver man vikten av att på tidigt stadium identifiera, bedöma och stimulera de barn i förskolan som ses vara i behov av särskilt stöd. Vidare står det i *Lpfö -98 rev 2010* att syftet med dokumentationen är att utveckla bättre arbetsprocesser, alltså inte för att bedöma individuella barns utveckling och lärande. Samtidigt står det i skollagen 8 kap. 11 § beskrivet att utvecklingssamtalet som ska hållas minst en gång per år med barnets vårdnadshavare, ska handla om barnets utveckling och lärande (SFS 2010:800).

3.1.4 Handlingsplaner

Förskolan är till skillnad från skolan inte enligt skollag och läroplan skyldiga att upprätta åtgärdsprogram för barn i behov av stöd. Vår erfarenhet säger dock att det skrivs handlingsplaner i förskolan, vilka motsvarar åtgärdsprogrammets funktion, där barnets behov och åtgärder dokumenteras. ”Ett åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses” (Skolverket, 2008b, s. 6).

I ”*Kvalitet i förskolan*” kan vi läsa följande: ”Det är viktigt att personalen tillsammans med barnets vårdnadshavare planerar och dokumenterar arbetet med särskilt stöd samt kontinuerligt följer upp detta” (Skolverket, 2005, s. 32).

3.2 Tidigare forskning

3.2.1 Barn i behov av särskilt stöd

Barn i behov av särskilt stöd är inte en enhetlig grupp, barns behov kan se olika ut i olika miljöer och variera över tid (Skolverket, 2005).

Palla (2011) har ur ett feministiskt poststrukturellt förhållningssätt belyst hur barns beteende formuleras i specialpedagogiska sammanhang i förskolan. Det är genom språket vi får tillgång till verkligheten och det är genom det fenomenet "förskolan" som skapas. Hon menar att om vi ser på förskolan som ett politiskt samhällsuppdrag, så får de diskurser som skapas där en stor makt. Vidare anser hon att pedagogerna har makten att definiera barn i behov av stöd. Behovet uppstår i relation till förskolans krav, förväntningar och föreställningar om hur ett förskolebarn ska vara. Sandberg m.fl. (2010) beskriver på liknande sätt i sin artikel hur barn kan bli definierade att vara i behov av stöd för att de inte uppfyller kraven på hur ett idealiskt förskolebarn ska vara. Artikelförfattarna belyser vidare det faktum att barn i behov av stöd uppmärksammas, i både skollag och läroplan, men att det saknas gemensamma kriterier för definition och stöd. Konsekvensen av det blir att barn bedöms olika beroende på vilken kontext de befinner sig i och på vad de aktuella pedagogerna lägger i begreppet barn i behov av stöd. Materialet till artikeln är insamlat genom en enkätundersökning som avslutas med en öppen fråga. Analysen har sedan delats in i två olika steg med en kombination av kvalitativ analys av den öppna frågan och en kvantitativ analys av enkäten.

Nordin-Hultman (2004) vill i sin studie lyfta betydelsen av den pedagogiska miljön i förskola och skola. Genom att utveckla verksamheten anser hon att vi bättre kan möta alla barn och deras olikheter. Författaren menar dessutom att utvecklingssamtalen i förskolan numera vänder blicken mot förmågor som tidigare tillhört barnets personlighet. Hon skriver: "Dessa breddade bedömningsunderlag kan ses som en del av den ökande diagnostiska kultur som nu omfattar alla barn" (Nordin-Hultman, 2004 s. 18). Pedagogikprofessor Claes Nilholm (2012) som har en lång erfarenhet inom den specialpedagogiska forskningen anser att traditionen inom skola och förskola är stark när det gäller att se barnet som ägare till de problem som uppstår. Palla (2011) kan också se att fokus ofta läggs på barnets brister när pedagogerna använder blanketter med färdigformulerade kategorier när de dokumenterar.

Lutz (2009) har i sin studie velat flytta fokus från att se på individuella egenskaper hos barnet, till att se vad som sker på organisationsnivå när resurser för barn i behov av stöd ska fördelas. Författaren har studerat hur ekonomi, ideologi och administration påverkar processen. Pedagogernas kunskap upplevs ha mindre betydelse jämfört med externa experter, trots att det rör sig om pedagogiska bedömningar. Förskolans pedagoger får på så sätt ett begränsat utrymme för att påverka och förändra verksamheten för barn i behov av särskilt stöd.

Taggart m.fl., (2006) presenterar i sin artikel en sammanfattning av en brittisk undersökning av vad förskolan har för betydelse för barn som befinner sig i riskzonen. Resultatet visar att förskolan kan ses som en strategi för att förebygga att barn i riskzonen blir barn i behov av stöd. Skolverkets undersökning ”Kvalitet i förskola” (2005) visar på ett liknande resultat, att förskolor med hög kvalitet når de bästa resultaten och ska ses som en viktig insats i arbetet med barn i behov av stöd. Förskolan kan genom ett proaktivt arbete undvika att barn hamnar i situationer som gör dem till *ett barn i behov av stöd*. När fokus läggs på att utveckla verksamheten och miljön efter barnens behov höjer vi också kvaliteten i förskolan.

Nordin-Hultman (2004) frågar sig varför den samspelssyn, där vi ser barnet och dess interaktion med omgivningen, inte har fått större fäste in den praktiska verksamheten. I förskolan finns många pedagoger som är skolade i utvecklingspsykologiska teorier. Författaren menar att det finns en vana att se och bedöma det enskilda barnet utifrån det synsättet. Dokumentation som tenderar att inriktas på barnets individuella utveckling och prestationer kan vara av betydelse när det gäller pedagogernas identifiering av barn i behov av stöd.

3.2.3 Inkludering

Begreppet inkludering kan upplevas mångtydigt och kräver sin definition. Lindsay (2007) menar att vinsterna med inkluderande undervisning är svåra att belägga just utifrån de definitionsskillnader som råder. Nilholm (2007) beskriver att idén om inkludering är kopplad till kritik mot att skolmiljöer inte anpassats efter barns olika förutsättningar. Persson och Perssons (2012) definition handlar om att alla barn ska ges stimulans, erkännande och meningsfullt deltagande i verksamheten. De menar att det ytterst handlar om vilka intentioner vi har om vår framtid och inte om var barn fysiskt placeras. Asp-Onsjö (2008) beskriver i sin tur inkludering som varande verksamhetens anpassning till de barn som befinner sig i den. Vidare illustrerar författaren begreppet ur tre olika perspektiv: rumsligt, socialt och didaktiskt. Asp-Onsjö (a.a.) belyser därmed det komplexa i begreppet. Det kan handla om fysisk placering, om delaktighet i ett socialt sammanhang, men även om de pedagogiska förutsättningarna anpassas efter barnen.

Ett liknande resonemang för Björck-Åkesson (2009) då hon beskriver dilemmat i förskolan. Författaren beskriver att även om en majoritet av barnen är fysiskt integrerade med andra barn i förskoleverksamhet, så behöver det inte innebära att de är socialt delaktiga. Begreppet ”delaktighet” är betydligt mer förekommande än ”inkludering” i forskning och

litteratur riktad mot förskolan. Med ovanstående resonemang går det att ge dem synonym betydelse. Eriksson (2009) skriver: "Delaktighet är ett begrepp som handlar om att få bli sedd och hörd, att få möjlighet att uttrycka sina uppfattningar och samtidigt få uppleva att någon intresserar sig för att lyssna på det som uttrycks" (a.a., s. 203).

Vidare diskuterar Nilholm (2007) att begreppet ses vara kopplat i huvudsak till specialpedagogik. Att det inte lika tydligt är kopplat till den allmänna pedagogiska diskursen, kan utgöra en förklaring till att begreppet inte gjort avtryck i några styrdokument. Persson och Persson (2012) gör tolkningen att det beror på att begreppet dels är laddat och dels att det är mångtydigt och därmed bidrar till osäkerhet.

I Läroplanen för förskolan används inte begreppet inkludering, utan vi läser: "Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan" (Lpfö -98, rev 2010, s. 5). Denna formulering stämmer överens med uttrycket "en skola för alla", som Nilholm (2007) beskriver haft stor relevans i den svenska utbildningshistorien. Inte heller i skollagen finner vi begreppet inkludering. Gällande verksamheten står det att läsa: "Verksamheten ska utgå ifrån en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (SFS, 2010:800, 8 kap., 2§). Varken i skollag eller i läroplan står det att läsa om hur erbjudande av särskilt stöd ska utformas. Lindsay (2007) ser i sin översikt två huvudsakliga skäl för inkluderingstankar. De handlar om ett rättighetsperspektiv för barnen samt om en politisk agenda.

Enligt Nilholm (2007) kan inkludering ur ett kritiskt perspektiv komma att ges en normerande innebörd. Författaren förespråkar att inkludering bör ses ur ett dilemmaperspektiv som är mindre normativt och mer öppet för de sociala skeenden som äger rum i verksamheterna. Perspektivet öppnar enligt författaren upp för ett intresse för hur människor förstår verkligheten, vilket dessutom är intressant utifrån sociokulturell teori.

Nordin-Hultman (2004) anser att även där konsensus finns kring synen på barn, samspel och miljö, så ser hon att blicken ändå tenderar att riktas mot barnen. För att över huvud taget belägga inkluderingstankarnas fördelar och effektivitet efterfrågar Lindsay (2007) mer evidensbaserad forskning. Tendenserna författaren ser i sin studie är svårtydda, men försiktigt positiva.

I Sverige utgör förskolan en stor del av vardagsmiljön för barn, även för dem som är i behov av särskilt stöd. Björck-Åkesson (2009) diskuterar vikten av god utformning av verksamheten, då det som äger rum i förskolan i hög grad inverkar på barnen. För att skapa en verksamhet som möter varje barn, ser författaren att den sociala miljö där barnet befinner sig

måste studeras. Det handlar om samspelet och om bemötandet med och mellan andra barn och pedagoger. Vidare handlar det om hur lärmiljön organiseras, både gällande aktiviteter och fysisk utformning.

Eriksson (2009) argumenterar för delaktighetens betydelse kopplat till utvecklingsfrämjande omständigheter. Om denna koppling synliggörs, menar författaren att pedagoger kommer att ges bra redskap för att skapa goda och utvecklingsbara verksamheter. Nordin-Hultman (2004) beskriver att en god miljö utmärks av olikhet och omväxling. Författaren ser detta som en nödvändighet för att lyckas möta barn med dess olikheter och variationer.

Svårigheter med inkludering och delaktighet, beskriver Eriksson (2009) kan handla om barns fostran, förskolans rutiner och struktur, om ett styrande vuxenperspektiv, pedagogernas upplevelse av låg personaltäthet, olika yrkeskategorier, resursbrist och barngruppens storlek. För att förebygga dessa svårigheter menar författaren att pedagoger måste känna och visa på professionalism. Viktigt är även att ha välfungerande arbetslag. Nordin-Hultman (2004) ser liknande svårigheter i sin studie av pedagogiska miljöer. Nämligen att den svenska förskolan starkt är styrd av tid, rum och aktiviteter. Författaren menar att detta resulterar i låg delaktighet för barnen, som istället blir beroende av pedagogerna. Nordin-Hultman (2004.) menar att det inte enbart är barnen som blir begränsade. Även pedagogerna blir underkastade den struktur de själva varit med och format.

3.2.4 Dokumentation

Förskolan har gått från att ha varit statligt styrd till att idag vara lokalt styrd med större självständighet. Förändringar i gruppstorlekar, personaltäthet och besparingar skapar olika behov för pedagoger, beslutsfattare och föräldrar att se över förskolans verksamhet och kvalitet. Lenz Taguchi (2000) ser att behovet av att utvärdera verksamheten blir allt angelägnare.

Dokumentationens syfte att nå kunskap om förskolans kvalitet skrivs fram i *”Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan”* (Utbildningsdepartementet, 2010). Författarna framför att dokumentationen bör leda till att utveckla bättre arbetsprocesser. Det handlar om att synliggöra moment i verksamheten som har betydelse för barns lärande och utveckling. Viktigt är att denna process har ett tydligt barnperspektiv.

I en översikt av olika former för bedömning inom förskolan i USA, menar Appl (2000) att det i förskolan skapas trender för olika former för dokumentation innan stöd i forskningen finns. Lutz (2009) ser att man i förskolan använder sig av tekniker tagna ur grundskolans

praktik. Tekniker som författaren anser vara dåligt anpassade efter förskolans läroplan. Lutz (a.a.) ser ett samband mellan en alltmer individualiserad barnsyn, barns utveckling, och ökningen av skriftlig dokumentation.

Hjørne och Säljö (2008) beskriver vikten av att göra sin dokumentation skriftligt. De menar om detta inte görs noggrant, riskerar utvärderingen att bli bristfällig med följderna att ny lärdom blir svår att dra. Författarna anser att skolan har en svagare tradition av att dokumentera och utvärdera vad man gör, än t.ex. vad sjukvården har. Eriksson (2009) ser ett dilemma i att det finns för lite tid för pedagogerna att arbeta med denna fråga. Ytterligare en risk med bristfällig dokumentation är att samtal och beslut riskerar bli otydliga (Hjørne & Säljö, 2008).

3.2.4.1 Organisations- grupp- och individnivå

Varken i skollag eller i läroplan finns bestämmelser för dokumentation av barns individuella lärande. Det finns inga uppnåendemål utan endast strävansmål. Det står i Läroplanen för förskolan beskrivet att syftet med dokumentationen är att utveckla verksamheten. Svårigheter i tolkning kan uppstå då det samtidigt står: "För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras" (Lpfö -98, rev 2010 s. 14). I Utbildningsdepartementets promemoria (2010) försöker man klargöra detta då man skriver att pedagoger ska dokumentera barns läroprocesser och lärstrategier, men även hur den pedagogiska verksamheten svarar mot målen. Vilken form av dokumentation man ska använda sig av, menar Appl (2000) ska styras efter vilket syfte man har med den. Detta för att säkerställa att man verkligen dokumenterar vad man har för avsikt att nå kunskap om.

En form av dokumentation är en pedagogisk kartläggning. Den kan ses som ett verktyg för att inhämta information och för att kunna göra en analys av barnets hela situation i förskolan. En kartläggning skapar struktur och tydlighet (Runström Nilsson, 2011). För att skapa en så hel och fullkomlig bild som möjligt är det viktigt att kartlägga på organisationsgrupp- och individnivå samt att se till både styrkor och svagheter. Författaren menar att denna form av dokumentation utgör ett bra stöd både i arbetet med varje barn, men även som stöd i att utveckla själva verksamheten. Dessa tankar stämmer överens med hur Lenz Taguchi beskriver pedagogisk dokumentation: "Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete" (Lenz Taguchi, 2000, s. 15). Författaren ser dokumentation som ett verktyg för förändringsarbete i verksamheten där man

arbetar nerifrån och upp. Både pedagoger, barn, föräldrar och förskolan som helhet deltar för att skapa en helhetssyn.

Appl (2000) säger sig se en trend som pekar åt dokumentation som involverar föräldrarna och barn i fria aktiviteter. Smith m.fl. (2003) beskriver i sin artikel portfolio som ett verktyg för dokumentation. Författarna menar att detta är ett flexibelt verktyg som involverar både barn, pedagoger och föräldrar. Den information som dokumenteras ger pedagogerna information som kan ligga till grund för att skapa bättre lärmiljöer.

En annan form av dokumentation som förekommer inom förskolan är individuella utvecklingsplaner. Vallberg Roth och Månsson (2008) diskuterar i sin artikel konsekvenser dessa planer för med sig för förskolebarn. Författarna menar att man i dessa planer ser uttryck för rådande syn på barn och lärande. Anmärkningsvärt är att många planer var mer eller mindre starkt standardiserade med målformuleringar att likna vid uppnåendemål. Tänkvärt då förskolan arbetar gentemot strävansmål (Skolverket, 2008a). Detta skapar i sig en normaliserande praktik. Likaså såg de en enspråkig norm gälla då de både fann stora brister i det interkulturella innehållet och i att dokument i princip endast fanns på svenska. Detta begränsar föräldrars delaktighet som *Lpfö -98, rev2010* framhåller.

För att synliggöra just rådande barnsyn och förhållningssätt, menar Lenz Taguchi (2000) att pedagogisk dokumentation är ett viktigt redskap. Dokumentationen hjälper oss att se och förstå verksamheten. I promemorian från Utbildningsdepartementet (2010) tydliggörs att förskolan inte ska arbeta efter en fastställd norm för barns utveckling och lärande. Den kunskap dokumentationen ger oss om barnet ska användas till att utveckla verksamheten och inte för att kategorisera eller jämföra barn med varandra.

3.2.5 Handlingsplaner

Forskning inriktad mot specialpedagogik i förskolan och arbetet med handlingsplaner är mycket begränsat. Larsson-Swärd (1999) beskriver hur arbetet med åtgärdsprogram kunde fungera i förskolan innan läroplanen för förskolan trädde i kraft. Det pedagogiska programmet för förskolan var då vägledande, där kan vi läsa följande: ”I en individuell plan dokumenteras de gemensamma ställningstagandena kring målen för arbetet med barnet samt vars och ens uppgift och ansvar” (Socialstyrelsen, 1987:3, s. 75). De få åtgärdsprogram som fanns var ofta riktade mot barn med handikapp. Författaren redogör även för en undersökning, där två förskolor arbetat med åtgärdsprogram. Pedagogerna var positivt inställda till arbetet, men betonade vikten av att de som arbetar med barnet ska vara aktiva i processen.

Idag ser Asp-Onsjö (2006) att åtgärdsprogram oftast arbetas fram genom samarbete inom arbetslag. Vidare ser författaren att specialpedagogens medverkan ökar ju närmre arbetslaget hon verkar.

I propositionen till den nya skollagen beskrivs hur förskolan idag använder individuella handlingsplaner i arbetet med barn i behov av stöd. Med anledning av att förskolan blir en egen skolform och införandet av allmän förskola för 4-5 åringar diskuteras att bestämmelserna om särskilt stöd även borde omfatta förskolan. På så vis skulle barnens rätt till stöd i förskolan stärkas (SOU 2002:121).

Arbetet med åtgärdsprogram i grundskolan har enligt Skolverket (2008c) dominerats av en individriktad förståelse av elevens svårigheter. När de positiva sidorna beskrivs är det egenskaper, som glad och snäll, som lyfts fram istället för de kompetenser som eleven har. Det är även sällsynt att tidigare mål diskuteras samt att åtgärderna ofta är inriktade på att öva det eleven har svårt för dvs. *mer av samma*. I skolverkets nationella utvärdering ”*Tio år efter förskolereformen*” framgår att det är vanligt att problemet läggs hos barnet och att förskolan sällan anpassar sin verksamhet efter barns olikheter (Skolverket, 2008a). Det går emot *Lpfö 98, rev 2010* som betonar vikten av att det är verksamheten som ska utvärderas. På så sätt kan arbetssätt, miljö och verksamhet utvecklas till att möta alla barn efter deras behov.

Nilholm (2012) problematiserar begreppet ”åtgärdsprogram” i den bemärkelsen att det är något, i det här fallet barnet, som ska åtgärdas. Han menar vidare att när åtgärdsprogrammet är skrivet till eleven, är det lätt att pedagogerna ser problemet som orsakat av eleven och åtgärderna tenderar då att bli individriktade. I förskolan har man valt att kalla det handlingsplan istället för åtgärdsprogram, vilket vi anser leder fokus från åtgärd till handling.

För att istället se barnets svårigheter i den miljö de befinner sig i är det viktigt att pedagogerna gör en kartläggning. På så sätt tydliggörs barnets förutsättningar och förmågor och utifrån resultatet kan sedan mål och åtgärder arbetas fram (Björk-Åkesson, 2009). Författaren menar vidare att målen måste vara konkreta och möjliga att nå upp till under en kortare tid. Tyvärr ser hon att det är vanligt att mål och metod förväxlas vilket försvårar arbetet.

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling studerat åtgärdsprogram i grundskolan med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, där hon ser språket som det mest väsentliga redskapet för att förstå och samspeka. Hon lyfter också upp problematiken med att det specialpedagogiska fältet förstås utifrån flera vetenskapsgrenar, t.ex. psykologi, sociologi och

medicin. Det är faktorer som påverkar hur pedagogerna talar, tänker och förstår problematiken kring barn i behov av särskilt stöd.

I förskolan blir uppgiften än mer komplex. Palla (2011) ser i sin studie en osäkerhet hos specialpedagoger när de ska förhålla sig till kartläggningar och tester, samtidigt som de säger sig utgå från varje barns utveckling. Asp-Onsjö (2006) menar att fast det i åtgärdsprogrammet finns åtgärder på organisations-, grupp- och individnivå är det inte alltid de faller ut väl i praktiken. Författaren menar att orsaken till det är dels att specialpedagogen kommer med förslag till åtgärder som pedagogerna anser vara svåra att genomföra. En annan förklaring är att skolan förenklar arbetet med att individualisera undervisningen genom att kategorisera eleverna i grupper.

3.3 Sammanfattning

I det här avsnittet har vi diskuterat barn i behov av särskilt stöd. Det är svårt att finna en gemensam och tydlig definition då detta inte är en homogen grupp. Faktorer som påverkar definitionen är vilken kontext barnet befinner sig i och vilka förväntningar som ställs. Organisatoriska faktorer som ekonomi är också av betydelse när bedömningar görs.

Vidare har vi resonerat utifrån begreppet inkludering. I forskningen inom förskolan används begreppet delaktighet oftare. Det handlar om att anpassa verksamheten utifrån barnens behov och att se till samspelets betydelse för barnens möjlighet till delaktighet.

Dokumentation i förskolan ska leda till verksamhetsutveckling och inte till att bedöma det individuella barnet. Olika former för dokumentation visar på möjligheter och begränsningar för att uppnå verksamhetsutveckling .

Handlingsplaner tenderar att fokusera på individen. För att undvika individualisering är det viktigt att göra en grundlig kartläggning över hela barnets situation.

4. Teoretisk inramning

Teorier kan ses som en ram och hjälper oss att begripa och tolka det vi studerar (Bryman, 2011). Vi har i vår undersökning valt att utgå från det sociokulturella perspektivet, då vi är intresserade av samspelet mellan människor och hur vi påverkas av de kontexter vi befinner oss i. Vi tar främst utgångspunkt i Dysthe (2003) och Säljö (2000) när vi tolkar Piaget och Vygotsky (1978). För att tydliggöra vår ståndpunkt vill vi även förstå det empiriska materialet ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Förskolan utgör en praktik med skilda synsätt på barn och som präglar synen på normer, olikhet och värderingar. De synsätt som är gällande i verksamheten får konsekvenser för de barn man möter.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

För att förstå ett barns utveckling kan olika perspektiv intas. Genom Piagets stadieteori kan barnet studeras utifrån generella steg i utvecklingen. Ett alternativt synsätt gör gällande att barnet ses i en social värld som präglas av olika historiska och kulturella skeenden. Detta sociokulturella perspektiv gör gällande att utveckling och lärande ses utifrån en mångfald av aspekter. Perspektivet vidgar förståelsen från utveckling knuten till individen till ett större perspektiv (Hundeide, 2006). Vidare menar författaren att då barnet betraktas utifrån utvecklingsteorier kan det föra med sig att avvikelser ses som begränsningar. Då vårt samhälle idag präglas av stor omväxling och mångkultur är det mer fruktbart att betrakta avvikelser som olikhet. Olikhet i den bemärkelsen att människor väljer olika vägar för att uppnå olika mål.

När vi talar om sociokulturell teori, menar Dysthe (2003) att det egentligen inte finns någon entydig teori, utan olika riktningar och tonvikter. Säljö (2000) menar att både likheter och skillnader står att finna i olika perspektiv. För att tydliggöra ett sociokulturellt perspektiv väljer vi att synliggöra det genom att visa på två dominerande perspektiv att se på lärande och kunskap, ett kognitivt och ett sociokulturellt. Piaget förestår en rationalistisk, kognitivistisk kunskapssyn, där tyngdpunkten ligger på individens egen förmåga att förstå och lära. Piagets tankar grundar sig i utvecklingsstadier. En syn på lärande och utveckling som kommande inifrån. Individen ses som den aktiva i den egna inlärningsprocessen till förmån för gemenskapen. I centrum ser man det mänskliga tänkandet och intellektet. Utifrån ett

sociokulturellt perspektiv ses lärande som beroende av den kultur och det sammanhang individen ingår i. Språket ses som högt värderat för lärande och förståelse (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Vidare menar Säljö (a.a.) och Dysthe (a.a.) att medan kognitiva teoretiker betonar vikten av den inre motivationen för lärande, menar man utifrån ett sociokulturellt perspektiv att motivation är beroende av omgivningen. Ytterligare en aspekt värd att jämföra handlar om bedömning och utvärdering. Kognitiva teoretiker lägger vikt vid förståelse av hur kunskaper ska användas för att lösa förekommande uppgifter. Bedömningen sker utifrån de kunskaper som kan redovisas. Utifrån det sociokulturella perspektivet läggs fokus på kvaliteten av individens deltagande under hela processen. Bedömnings ses som en kontinuerlig process och en del av lärandet.

Det sociokulturella perspektivet sätter samspelet mellan individen och gruppen i fokus. Betydelsefullt för lärandet är också den historia och den kultur vi bär med oss, samt det sammanhang som vi befinner oss i. Vårt agerande påverkas således av våra förkunskaper och av de förväntningar som en aktuell situation kräver av oss (Säljö, 2000). För oss innebär det att ett barn kan uppfattas på olika sätt i olika situationer dels beroende på sitt kulturella och historiska bagage, dels av sina tidigare erfarenheter. Hundeide (2006) beskriver att kulturer tas för givna då vi omedvetet socialiseras in i dem. Vidare menar författaren att dessa kulturer påverkar hur vi tänker och samtalar då de utgör ramar och regler för vårt handlande.

Vygotskys tankar och teorier har haft stor betydelse för utvecklingen av det sociokulturella perspektivet. Hans begrepp mediering innebär att människan med hjälp av redskap och tecken förstår omvärlden (Smidt, 2010; Vygotsky, 1978). Vygotsky (a.a.) menar att vi inte förstår världen av oss själva, utan vi behöver stöd av språket och fysiska redskap.

Mediering är ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) förklarar det så här: "Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap" (Säljö, 2000, s. 81).

I det sociokulturella perspektivet innebär redskap intellektuella och praktiska resurser. Det kan vara tidigare erfarenheter, men också arbetsredskap som underlättar vår tillvaro och vårt lärande (Dysthe, 2003; Säljö, 2000,). De här redskapen som skapats av människan för att underlätta tillvaron kallas också för artefakter. Exempel på artefakter kan vara mobiltelefon, penna och papper. De blir effektiva och självklara redskap i vårt vardagliga liv (Hundeide, 2006). Den ständiga utvecklingen av dessa medför att den mänskliga utvecklingen inte har något slut (Säljö, 2000).

Vygotsky (1978) beskriver språket som ett verktyg för att lösa uppgifter. Han menar att barnet på sin väg mot målet använder språket och sitt handlande som gemensamma medel för att nå fram till en lösning.

Språk och kommunikation är viktiga beståndsdelar i det sociokulturella perspektivet. Det gäller också i skapandet och förmedlingen av de intellektuella och praktiska resurserna (Säljö, 2000). Vidare menar författaren att det är genom språket som barnet får kontakt med andra och på så vis tar del av deras tankar och erfarenheter. På så vis sker lärandet hela tiden och nya erfarenheter förändrar vårt sätt att uppleva och interagera med omvärlden. Ahlberg (2001) menar att människans främsta redskap för att skapa gemenskap, förståelse och kunskap är genom det talade och det skrivna språket.

I det sociokulturella perspektivet är agerandet och lärandet nära förenat med den situation som vi befinner oss i. Det innebär dels att vi anpassar vårt agerande efter de förväntningar som vi upplever att den aktuella situationen kräver (Säljö, 2000). Men det betyder också att vi måste se till kontexten när vi bedömer ett barns kunskaper och agerande.

Vygotsky (1978) beskriver den proximala utvecklingszonen som det område mellan den faktiska och den potentiella utvecklingsnivån. För att nå den högre nivån behövs samarbete och stimulans från någon som kan mer.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2007) definierar perspektiv som olika centrala sätt att se på och förstå den specialpedagogiska verksamheten. Vidare beskriver författaren perspektiv som något som existerar i interaktion och som utvecklas i sociala och kulturella sammanhang.

Det finns i forskningen flera olika benämningar för olika perspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) resonerar i sin forskningsöversikt kring det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska ser svårigheter som knutna till individen, barn ”med” svårigheter. I det relationella perspektivet ses samspelet som det väsentliga, barn ”i” svårigheter. Nilholm (2007) väljer att benämna perspektiven för kompensatoriskt och kritiskt samt lägger till ett tredje, vilket han benämner dilemmaperspektivet. I kompensatoriska perspektivet strävar man efter att kompensera svårigheter som identifierats hos barnet. Som kritik mot det tidigare nämnda perspektivet uppstod det kritiska perspektivet. Här förespråkas att barns olikheter bör ses som möjligheter för verksamheten, att verksamheten anpassas och inkluderar *alla* barn. Nilholm (a.a.) beskriver dilemmat med att alltför ensidigt använda sig av

ett kompensatoriskt respektive kritiskt perspektiv. Dilemmaperspektivet förklaras som öppet för det komplexa i mötet med barn och verksamhet. von Wright (2000) ställer ett punktuellt perspektiv mot ett relationellt. Vilket perspektiv pedagoger intar får pedagogiska konsekvenser för barnen de möter. von Wright (a.a.) beskriver skillnaden i om pedagoger uppfattar barns behov och förutsättningar som egenskaper, punktuellt, eller som företeelser som uppstår i relationen, relationellt. Författaren problematiserar detta i relation till uppdraget att utgå från varje barns behov (Lpfö-98, rev 2010). Det punktuella perspektivet riskerar medföra att barnet bedöms i förhållande till ett ideal, utifrån ett normalitetstänkande. Författaren förespråkar det relationella förhållningssättet där hon menar att pedagoger ska sträva efter att inta barnens perspektiv och bli delaktiga i processen.

4.3 Sammanfattning

I det sociokulturella perspektivet ses individen i ett större sammanhang. Människans utveckling sker i samspel med omgivningen. Vi är präglade av den kultur och historia vi bär med oss, likaså påverkas vi av den kontext och de människor vi möter längs vägen.

För att förstå och lära oss mer om vår omvärld använder vi oss av olika redskap. Det kan vara fysiska redskap som penna och papper, men även intellektuella som t.ex. språket.

Vi har även diskuterat olika specialpedagogiska perspektiv. Det kategoriska perspektivet eller det kompensatoriska som ser barnet som bärare av problemet, det relationella eller det kritiska som ser samspelet mellan barnet och situationen som det centrala. Dilemmaperspektivet belyser det komplexa i att använda sig av endast ett, av ovanstående perspektiv.

5. Metod

Vi kommer nedan att diskutera möjligheter och begränsningar med kvantitativa och kvalitativa ansatser. Vidare kommer vi kortfattat diskutera olika metoder som kan ses som intressanta för vår studie. Därefter presenterar vi vårt val av metod.

5.1 Kvantitativa och kvalitativa ansatser

Holme och Solvang (1997) menar att ingen definitiv skillnad föreligger mellan kvantitativa och kvalitativa ansatser, då de anser att båda tillvägagångssätten strävar efter att skapa förståelse för olika fenomen. Dock föreligger åtskillnader. De kvantitativa ansatserna kan beskrivas som att de omvandlar information till siffror för användning av statistiska analyser. I användandet av kvalitativa ansatser är det forskarens förståelse och tolkning som är i fokus.

Kvantitativa metoder ger möjligheter att ge oss exakta data. Då metoderna inte är anpassningsbara, kan en begränsning innebära att exakt data riskerar bli ytlig. De kvalitativa metoderna är med sin flexibilitet mer anpassningsbara, och kan därmed gå mer på djupet. Samtidigt kan flexibilitet leda till att data blir svårtolkad och därmed inte tillförlitlig (Holme & Solvang, 1997).

Om syftet är att nå en större grupp människor för sin undersökning lämpar sig enkäten som metod bra. Fördelar är att ett stort deltagande ökar möjligheterna för att generalisera sitt resultat. Likaså undviker man intervjuareffekten med omedveten styrning, som kan inträffa vid intervjuer. Då enkäten inte är anpassningsbar kan detta ses som en begränsning. Risken med bortfall ses som stor (Stukát, 2005).

Skillnaden mellan vad människor gör och säger kan vara betydande. För att studera denna skillnad menar Stukát (2005) att observation lämpar sig bra. Författaren menar att dess fördelar är att kunskapen man får är konkret vilket underlättar tolkningsarbetet. Metoden ses dock som tidskrävande. Ytterligare en begränsning berör ytligheten i det som observeras.

Intervjun som metod kan användas på olika sätt beroende på vilket syfte man har. De mest strukturerade intervjuerna går att likna vid en muntlig enkätundersökning då frågorna är mer eller mindre slutna. En fördel jämfört med enkäten är att man riskerar ett mindre bortfall. Ytterligare fördelar är att man når många informanter på relativt kort tid och att resultatet blir lätt att bearbeta. Stora krav ställs på utformningen av frågor. Metodens brist på flexibilitet kan

ses som begränsning. Intervjuer kan även genomföras mindre strukturerat. Dessa benämns då som semistrukturerade. I denna intervjuform utgår man ifrån bestämda teman. Följdfrågor formuleras och svar följs däremot upp på ett mer personligt sätt. Denna form är mer anpassningsbar vilket gör att intervjun kan nå längre och djupare. Begränsningar är att metoden ses som tidskrävande och beroende av intervjuarens skicklighet (Stukát, 2005).

5.2 Metod- och materialval

Stukát (2005) beskriver att valet av metod ska styras av forskningsfrågan. Författaren beskriver vikten av att ha god kännedom om olika metoder. Detta för att välja den för ämnet bäst lämpade metoden och därmed inte låta sig begränsas i sitt val. Utifrån detta resonemang, menar Holme och Solvang (1997) att både kvantitativa och kvalitativa ansatser kan komma att användas. Utifrån ovanstående resonemang, samt vårt syfte att söka förståelse för specialpedagogers uppfattningar och erfarenheter, ser vi att en kvalitativ semistrukturerad intervju lämpar sig väl. För att finna mönster och struktur till våra intervjuer, har vi valt att som utgångspunkt ta stöd av insamlade dokument.

5.3 Dokumentinsamling

För de som arbetar med handlingsplaner innebär processen både samtal och skrift. Utifrån det sociokulturella perspektivet ser vi det som intressant att studera både det som uttrycks i text och tal. Tankar som vi kan knyta till Nilholms (2007) resonemang om att handlingar och språkliga formuleringar i samma fråga kan ta sig olika uttryck. Vi är dock i denna studie inte explicit intresserade av *hur* informanterna språkligt uttrycker sig. Vårt fokus ligger i att förstå *vad* våra informanter uttrycker.

För att möjliggöra ett större djup i våra intervjuer har vi initialt samlat in handlingsplaner som ett material att utgå ifrån. Genom att studera och analysera dessa dokument har vi sökt efter olika mönster och kluster. Denna process har givit oss en bredare kunskap och en större förförståelse för vårt valda ämne. Lantz (2007) betonar förförståelsens betydelse för att ge nyanser och fördjupning av det som sägs i intervjuerna. Dessa insikter menar vi hjälper oss i arbetet med att skapa en intervjuguide med för vårt syfte relevanta frågeområden.

5.4 Intervju

I planeringen av arbetet med en intervjustudie skriver Kvale och Brinkmann (2009) att nyckelfrågor i processen handlar om att klargöra syftet med studien, att införskaffa förkunskap om studiens ämne samt att inhämta kunskap om olika intervju- och analysmetoder. Vidare menar författarna att det är studiens syfte som styr hur en kvalitativ intervju ska utformas.

En del av planeringsförfarandet innefattar utformningen av en intervjuguide. Guiden fungerar som ett stöd under intervjun och ska vara utformad i enlighet med vald intervjuform (Lantz, 2007). Stukát (2005) ser guiden som en checklista konstruerad efter uppsatta teman. I arbetet med denna guide lämpar det sig att göra en pilotstudie där frågorna kan testas (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom den kritik av innehåll och disposition som framkommer vid en provstudie, ser Lantz (2007) möjligheter att öka kvaliteten på intervjun.

Under arbetet med själva intervjuerna utökas sannolikt våra kunskaper om både vårt ämne och om själva intervjutekniken. Kunskaper som leder till frågan om vi ska omarbota vår intervjuguide eller inte. En förändring av guiden leder till dilemman att det kan bli svårare att göra jämförelser mellan olika informanternas utsagor (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale och Brinkmann (2009) menar att valet av intervjuform ska styras av vad vi är ute efter samt vår epistemologiska ståndpunkt. Vi är i vår studie inte ute efter "den enda sanningen", utan efter våra informanternas upplevelser och av vår förståelse och tolkning av dessa. Därför ser vi att den semistrukturerade intervjun svarar mot vårt syfte.

Stukát (2005) ser möjligheter med att använda sig av metodtriangulering. Genom att angripa ett område med mer än en metod kan man tränga djupare in i problemet. Därmed kan området komma att klarläggas grundligare.

5.5 Urvalsgrupp

Vårt syfte med studien är att studera om handlingsplanerna kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla verksamheten. Vi vill genom intervjuer ta del av specialpedagogens uppfattningar när det gäller arbetet med handlingsplanerna och på vilket sätt de upplever att de kan stödja pedagogerna i det arbetet. Utgångspunkten var därför att vi behövde komma i kontakt med specialpedagoger inom förskolan och få ta del av handlingsplaner. Urvalet

gjordes således utifrån att det var *specialpedagoger* som var relevanta för vår studie (Bryman, 2011).

Vi kontaktade tio förskolechefer och fyra resursteam i en större stad, med en förfrågan om de kunde hjälpa oss med vår studie. Medvetet valde vi att skicka informationen till olika delar av staden. Dels för att få ett bredare underlag men också för att upptagningsområdena ser olika ut. På så sätt förmedlades kontakt med åtta specialpedagoger, sex stycken av dem kunde dessutom tillhandahålla sammanlagt 21 handlingsplaner. Specialpedagoger både inom centrala och lokala team finns representerade, vilket vi anser ökade variationen.

Informanterna var alla kvinnor, för att få en bredare bild hade vi hade gärna sett, att även manliga specialpedagoger deltagit, men tyvärr var det inte möjligt. Deras arbetslivserfarenhet inom det specialpedagogiska området varierade mellan sju och sexton år. Samtliga har en bakgrund som förskollärare.

Antalet informanter är begränsat till åtta, vilket var ett medvetet val. Det är ett tidskrävande arbete att transkribera och analysera intervjuer. Om antalet varit fler finns risken att analyserna av tidsbrist blivit ytliga (Stukåt, 2005). Alla intervjuerna genomfördes vilket gjorde att vi inte fick något bortfall.

5.6 Genomförande

När vi kommit i kontakt med våra informanter genom det missivbrev (Bilaga 1) som skickats ut via e-post till förskolechefer och resursteam, åkte vi personligen ut och hämtade de aidentifierade handlingsplanerna. På så vis minimerade vi risken med att de skulle komma i orätta händer. Handlingsplanerna bearbetades genom att vi läste dem enskilt och sedan tillsammans. Det vi fann var att dokumenten såg väldigt olika ut. Vi fick uppslag till frågor angående specialpedagogens deltagande vid upprättandet och delaktighet i åtgärderna. Vi fann även underlag för frågor rörande processen fram till val av åtgärder.

Genom en pilotstudie med en specialpedagog testade vi om våra frågor fungerade. Några små justeringar och omformuleringar gjordes för att förbättra guiden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuerna ägde rum på specialpedagogernas arbetsplatser, vilket vi anser skapade en trygghet hos informanterna då det för dem var en bekant miljö (Stukåt, 2005). Vi valde att närvara båda två vid alla intervjuerna, den ena höll i samtalet medan den andra kunde flika in med följdfrågor. På så sätt kunde vi garantera att intervjuerna utfördes på samma vis och att vi

utifrån våra olika upplevelser, hade fler möjligheter att tolka och förstå det informanten sa (Stukåt, a.a.). Varje intervju startade med information om ramar, syfte och etik, därefter följde en inledning med bakgrundsfrågor där informanten fick berätta om sin yrkeserfarenhet. På så vis ökade vi möjligheten att skapa en avslappnad situation.

Intervjuguiden delades upp i tre frågeområden (se Bilaga 2). Under varje frågeområde fanns sedan ett antal frågor som intervjun utgick ifrån. Ordningen på frågorna och eventuella följdfrågor har inte varit lika i de olika intervjuerna, beroende på vad informanterna berättat. Samtalens längd varierade mellan 41 och 58 minuter. Alla samtal spelades in med diktafon, vilket gjorde det lättare för oss att koncentrera oss på samtalet och vi kunde vara säkra på att alla detaljer kom med (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.7 Databearbetning och analys

Vi har i vår analys tagit inspiration från hermeneutiken. Det hermeneutiska förhållningssättet har utvecklats inom humanvetenskaperna. Ett förhållningssätt där människors handlingar och fenomen studeras, sedda i sitt sammanhang (Sjöström, 1994). Thurén (2007) beskriver hur hermeneutiken i grunden skiljer sig från positivismen genom att den går ut på att *förstå* och inte enbart *begripa* förståndsmässigt.

Dokumentet behandlades som ett material, vi läste dem och försökte hitta mönster, likheter och olikheter som kunde öka vår förförståelse för det aktuella ämnet. De var på så sätt en hjälp när vi bestämde frågeområde och konstruerade frågor i vår intervjuguide. Thurén (2007) menar att förförståelsen formar vår upplevelse av verkligheten, genom att denna uppfattas både genom våra sinnen och genom tolkning. Vidare beskriver Ödman (2007) att förståelsen grundas i förförståelsen som i sin tur anger en riktning i vårt sökande. Genom vår tolkning kan denna riktning komma att ändras i takt med att vår förståelse breddas. En redogörelse av vår egen förförståelse bör enligt Ödman (a.a.) göras för att underlätta förståelsen för våra läsare.

För att säkerställa rimliga och bästa möjliga tolkningar av intervjuerna, har vi valt att transkribera samtalen i sin helhet. Det vi dock valt bort är inledningarna, som vid varje tillfälle varit likadan. Likaså har vi bortsett från intervjuernas bekräftelseord i bakgrunden. Vi är medvetna om att vårt bekräftande påverkar samspelet i samtalet. Språket har till viss del ändrats från talspråk till skriftspråk. Vi bedömer att dessa val inte påverkat analysarbetet. Arbetet delades upp så att vi fick fyra var. För att de skulle utföras så lika som möjligt

konstruerade vi med inspiration av Kvale och Brinkmann (2009) en transkriberingsnyckel enligt följande:

- (.) liten paus
- Ord understrykning, extra betoning av ord
- (...) stycke som uteslutets pga. Sekretess eller för att det var ovidkommande
- (skratt) när någon skrattat
- () ohörbart

För att få en förståelse för helheten i intervjuerna har vi läst igenom texterna många gånger. Först enskilt och sedan har vi tillsammans diskuterat det vi upptäckt. I nästa steg letade vi efter delar i texterna som vi ansåg hade betydelse för vårt syfte med studien.

För att förstå och bilda oss en uppfattning av ett material börjar vi ofta studera det tämligen osystematiskt. Därefter påbörjas ett pusselläggande, där först mindre delar börjar uppfattas. Dessa fogas i sin tur samman till större delar som skapar ny förståelse. Både för det större men även för de mindre, som nu ses utifrån en ny synvinkel. På detta sätt fortsätter tolkningsarbetet i en ständig cirkel, den hermeneutiska cirkeln, från del till helhet och från helhet till del (Ödman, 2007).

På så vis kunde vi kategorisera tre teman som vi sedan presenterar vårt resultat utifrån. Våra teman är *perspektiv*, *specialpedagogens roll* och *levande dokument*.

Citat från intervjuerna har plockats fram och används i resultatdelen för att förstärka våra tolkningar. Tolkning bygger på tidigare upplevelser och kunskap och är därför en personlig handling. När vår förståelse och våra tolkningar ska förmedlas måste därför särskild hänsyn tas till språket samt till vår förförståelse (Ödman, 2007). Vår förförståelse grundar sig på en väl genomförd litteratur och forskningsgenomgång av det aktuella ämnet och den kunskap vi fått av att studera handlingsplaner. Vi har även i egenskap av forskollärare en lång erfarenhet av förskoleverksamhet och arbete med barn i behov av särskilt stöd.

5.8 Tillförlitlighetsaspekter

För att granska undersökningens kvalitet måste hänsyn tas till ett antal aspekter. Vid kvantitativa undersökningar är det viktigt att ta hänsyn till reliabilitet och validitet. Det vill säga om mätningar är riktigt gjorda och om man verkligen undersökt det man utsagt sig att

undersöka (Thurén, 2007). Stukát (2005) menar att i kvalitativa undersökningar är dessa begrepp mer sammanvävda. Då vi gjort en kvalitativ intervjuundersökning väljer vi att istället använda begreppen tillförlitlighet och giltighet. Vi anser oss stärka tillförlitligheten och giltigheten då vi med stöd av insamlade handlingsplaner, varit väl pålästa. Denna kunskap stärkte vår förståelse för både ämnet och våra informanter (Lantz, 2007).

Pilotstudien har bidragit till ett säkerställande av intervjufrågorna (Lantz, 2007). Vi är medvetna om att om pilotstudien varit större, skulle den gett oss än mer information.

I vår intervjuundersökning utgick vi ifrån en frågeguide, utformad efter olika teman. Detta har inneburit att inget intervjutillfälle blivit det andra exakt likt. Olika följdfrågor har kommit att ställas för att möta informanterna på ett ärligt och intresserat sätt (Stukát, 2005). Detta har inneburit att även ledande följdfrågor vid tillfälle har använts. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ledande frågor kan visa sig stärka både tillförlitlighet och giltighet i kvalitativa forskningsintervjuer. Detta genom att säkerställa äktheten i informanternas svar.

Vi har båda två medverkat vid samtliga intervjutillfällen vilket stärker tillförlitligheten. Detta har säkerställt att intervjuerna utformats på likartat sätt. Likaså stärks den av att vi skapat möjligheter för en djup och bred analys då vi gemensamt gjort även det arbetet.

Vår studie bygger på åtta specialpedagogers olika berättelser runt ett visst fenomen. Vi har inte fått något bortfall. Det begränsade underlaget och urvalet gör att resultatet givetvis inte speglar en objektiv sanning. Vi har inte heller i vår undersökning strävat efter att finna den objektiva sanningen. Då vi varit intresserade av våra informanternas upplevelser och erfarenheter, har vi inte heller någon avsikt att generalisera resultatet. Däremot menar vi att vårt resultat, genom de mönster och skillnader vi kunnat påvisa, erbjuder kunskap som speglar svårigheter och möjligheter gällande handlingsplaner i förskolan (Stukát, 2005, Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi har eftersträvat att skapa förtroendefulla möten med våra informanter. Detta genom att tydligt redogöra för bl.a. studiens syfte, deras anonymitet samt valet av att utföra intervjuerna på tider och platser som för deras del upplevts som trygga. Vi är trots detta medvetna om riskerna med att informanternas svar inte alltid stämmer överens med hur de agerar i praktiken. Likaså är vi medvetna om att informanterna kan ha upplevt en omedveten styrning från vår sida. (Stukát, 2005).

5.9 Etik

I undersökningar inom det humanistiska och samhällsvetenskapliga området är det som inom andra forskningsområden viktigt att beakta det etiska perspektivet. Vi har i vår studie utgått från fyra huvudkrav för att skydda individen (Vetenskapsrådet, 2009).

Informationskravet uppfyllde vi så här: Ett missiv brev (Bilaga 1) skickades ut i samband med en förfrågan om det fanns ett intresse av att delta i undersökningen. Brevet innehöll information om studiens syfte, en kort presentation av vem vi var och hur undersökningen skulle gå till. De specialpedagoger som sedan anmälde sitt intresse fick också ta del av brevet. Vi började varje intervju med att återigen informera om vad deltagandet innebar, studiens syfte och de etiska principerna.

Samtyckeskravet uppfylldes dels genom missiv brevet men också genom muntlig information, vid intervjuerna och när vi hämtade handlingsplanerna. Vi informerade då om att deltagandet var frivilligt, att de när som helst kunde avbryta och att vi garanterade anonymitet.

Konfidentialitetskravet har behandlats på följande sätt: Dokumenten har avidentifieras (av specialpedagogerna) för att inte röja varken barn, pedagogers eller förskolas identitet. Vid transkriberingen av intervjuerna har vi uteslutit eventuella namn på delar av staden, kollegor eller namn på arbetsplatser. De inspelade intervjuerna kommer att raderas efter avslutat arbete.

Nyttjandekravet har behandlats så att materialet bara har varit tillgängligt för oss och kommer efter undersökningen att förstöras.

Vi har under hela arbetet diskuterat och tagit hänsyn till ett etiskt förhållningssätt när vi behandlat vårt material. Vi är medvetna om att barn och pedagoger som berörs i samtalen inte har valt att delta i vår studie.

6. Resultat och analys

Vårt empiriska material bygger på åtta intervjuer med specialpedagoger som arbetar inom förskolan. Vi är inte intresserade av att jämföra de olika informanterna och kommer därför inte att särskilja vem som har sagt vad. Vi har valt att genomgående benämna alla som arbetar i förskolan för pedagoger. Resultatet kommer att presenteras under följande tre rubriker: perspektiv, specialpedagogens stödjande roll och levande verktyg. Efter varje område kommer en analys, avsnittet avslutas med en sammanfattande analys.

6.1 Perspektiv

Specialpedagogerna i vår undersökning säger att alla barn någon gång behöver särskilt stöd och att det är knutet till den situation som barnet befinner sig i. Det är pedagogernas upplevelser som ligger till grund för att det ska bli ett ärende för specialpedagogen.

Jag kan ibland uppleva när man sitter i samtal med personalen att barn blir barn med särskilda behov när det är för tätt med personalsammansättningen. Och då kan jag ibland få ta sådana diskussioner, att här tycker jag att det här barnet blir ett resursbarn på grund av att den här pojken befinner sig i en väldigt svår miljö ofta.

Våra specialpedagoger möter pedagoger som är bekymrade över barns språksvårigheter, koncentrationssvårigheter, utåtagerande och bitande. Det kan också vara barn som pedagogerna säger att det är mycket runt och som en specialpedagog kallar för ”gråzons barn”. Barn med diagnoser är en grupp som samtliga specialpedagoger skriver handlingsplaner för. Det sker mer eller mindre i samarbete med habiliteringen.

6.1.1 Val av åtgärder

Vårt resultat visar på att specialpedagoger arbetar med att förändra pedagogernas syn på barnen. En del av specialpedagogerna betonar att det är viktigt att byta fokus från barnen till pedagogerna och verksamheten. En specialpedagog uttrycker att det inte alltid är så lätt, hon säger:

Det som är bekymmersamt, sen så är det ju så att när man gör handlingsplanerna så är det ju så att förskolan, så får vi ju inte lov att sätta

upp några mål på barnet, så det ligger egentligen på organisationsnivå och på personalen. Men det är en sanning med modifikation, man tänker ändå att det ska ge barnet någonting. För barnet får inte bli bärare av ett mål.

Flera av specialpedagogerna pratar om förhållningssättets betydelse i arbetet. Det kan ses som en åtgärd för att skapa bättre förutsättningar för barnet.

Det som är bra för det här barnet som är i behov av särskilt stöd, det är ofta bra för väldigt många andra barn också. För det som är väldigt vanliga stödinsatser, det är ju det här med att bli tydligare i sitt förhållningssätt mot barnet.

Resultatet visar på att samtliga specialpedagoger upplever förändringar i organisationen som en viktig åtgärd. De nämner åtgärder som att dela barnen i mindre grupper, korta ner eller ta bort samlingen, organisera om övergångssituationer och att se över placering av möbler och material. En informant säger: ”En situation kan du jobba med att förändra. Vi gör så här att då delar vi gruppen, alltså att ändra i miljön eller i strukturen, eller i tänket och i förhållningssättet”.

Det förekommer även individuella åtgärder så som språkträning, en till en eller i mindre grupp. En del av specialpedagogerna arbetar med individuella barn. Andra handleder pedagogerna i hur de ska arbeta med barnet. I vår undersökning handlar det främst om barn med språksvårigheter.

Åtgärder som bilder för att få struktur på dagen och tecken som stöd, är åtgärder som specialpedagogerna upplever gagnar både individen och hela gruppen.

Dom saker man gör i en handlingsplan passar ju alla barn. Det är ju aldrig något dåligt för andra. Tvärtom handlar det om att synliggöra, konkretisera, komplettera, alltså berika verksamheten med saker och ting som bara inte är bra för dom här barnen. Som det här med dagordning t.ex. att synliggöra dagen, tecken och bilder, alltså det är ju spännande för alla barn på olika sätt.

En annan specialpedagog resonerar utifrån vad det kan få för konsekvenser för barnet, hon säger:

Jag tror inte vad jag vet att det skulle få en negativ, alltså men det får vara med i bakhuvudet någonstans så att man tänker både på det enskilda barnet men på alla, på alla barn. Ja framförallt om jag tänker på, vi har ju vissa barn som har andra barn som modeller, men dom får ju inte bli bärare av det.

6.1.2 Olika perspektiv på svårigheter

För ungefär hälften av våra informanter står *barn i behov av särskilt stöd* för barn som behöver extra stöd längre eller kortare tid. De andra uppfattar det mer som en arbetsuppgift. Det är situationen som barnet befinner sig i som måste observeras. En informant säger: ”Därför man kommer liksom inte någonstans riktigt när man börjar titta på barnet, man kommer ingenstans i arbetet. Man konstaterar saker men man kommer inte vidare i arbetet”.

En av specialpedagogerna funderar över om inkludering mer är ett teoretiskt begrepp än något som går att genomföra i praktiken. En specialpedagog uttrycker att pedagogerna är i en reaktionsfas när hon blir inkopplad, vilket gör att de ser barnet som bärare av problemet. En annan uttrycker det så här:

Det finns ju också barn som hamnar i det här med att nu har vi fått ett kvitto på att du är så jobbig som du är, och det måste väl leda till en diagnos. Och bara du får en diagnos så har jag haft rätt. Det är väl det absolut negativaste, det är när man helt enkelt bara letar en anledning till varför du är så besvärlig och det är det ju inget barn som blir hjälpt av.

Samtliga informanter är eniga om att handlingsplaner alltid skrivs till barn med diagnoser. En av specialpedagogerna talar om formella och informella handlingsplaner. Hon säger:

Ja men jag tänker, handlingsplaner de formella, det tycker jag räcker till dom där det är fler aktörer inblandade. Habilitering och föräldrar man har ett samarbete på ett annat sätt när det är diagnoser, då kräver det nästan ett samlat material och så. Men annars räcker det att göra så här, oftast handlar det om gråzonbarn, alltså då är det bättre att göra upp en struktur, hur gör vi och då behövs det en annan typ av handlingsplan.

En annan specialpedagog berättar om att det ibland kan räcka med att skriva ner några punkter att tänka på i arbetet med barnet. En tredje uttrycker att en bedömning görs om handlingsplanen ska skrivas för barnet eller för arbetslaget.

Ett par av specialpedagogerna lyfter sin uppgift med att ansöka om tilläggsbelopp, vilket innebär att förskolan kan ansöka om extra resurser för barn i behov av stöd. Det extra stödet ges i form av möjlighet att anställa extra personal. En informant säger: ”Så det är det optimala som specialpedagog. När man kan erbjuda handledning, dels erbjuder man idéer om hur man kan jobba och tänka och sen sätter chefen till lite resurser”.

6.1.3 Analys

Specialpedagogerna utgår från pedagogernas upplevelser när de påbörjar ett uppdrag. Vi förstår utifrån specialpedagogernas berättelser, att det finns en skillnad i hur de och pedagogerna ser på definitionen barn i behov av särskilt stöd. Vi kan se svårigheter i mötet mellan specialpedagoger och pedagoger när det inte finns någon enhetlig definition av barn i behov av särskilt stöd (Sandberg m.fl., 2010; Skolverket, 2005). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi förklara de olika upplevelserna som uppstår, genom att specialpedagoger och pedagoger verkar i olika kulturer (Hundeide, 2006). Olika kulturer kan skapa skilda synsätt på förståelsen av olikhet.

Vi tolkar, genom specialpedagogernas skildringar, att språket har stor makt då barn ska definieras som varande i behov av särskilt stöd (Palla, 2011). Vi förstår detta i beskrivningar av de barn pedagoger uttrycker har koncentrationssvårigheter, är utåtagerande och bitare. Vi tolkar detta som ett uttryck för barn som på olika sätt inte infriar normen för hur ett förskolebarn bör vara (Sandberg m.fl., 2010). Denna norm kan förklaras med att barn bedöms utifrån stadieteorier, vilket riskerar medföra en begränsande syn på barnet (Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

Tvärtemot vad Nilholm (2012) diskuterar gällande att se barnet som bärare av problemet, ser vi en strävan från specialpedagogernas sida av att fokusera på verksamheten snarare än på barnet. Med verksamheten i fokus förstår vi att specialpedagogerna ser barns lärande och utveckling vara kopplat till det sammanhang barnet befinner sig (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Vi tolkar det som att de mer informella handlingsplanerna oftare inriktar sig på hur verksamheten kan förändras.

Våra informanter använder sig inte av begrepp som inkludering. Flera av våra specialpedagogers redogörelser rör sig dock på organisationsnivå. Vi gör tolkningen att de undviker begreppet inkludering beroende på dess mångtydighet, men även på dess frånvaro i förskolans styrdokument (Persson, 2012; SFS 2010:800; Skolverket, 2010). Vi tolkar att specialpedagogerna i vår undersökning strävar efter att skapa inkluderande miljöer i förskolan. I arbetet med att få pedagogerna att byta perspektiv, vill de få dem att lyfta blicken från det enskilda barnet, till hur verksamheten eller situationen kan förändras. När verksamheten utvecklas ökar möjligheten att möta alla barn (Nordin- Hultman, 2004).

Likaså förstår vi att specialpedagogerna ser en förskola med allmänt hög kvalitet som betydelsefullt i arbetet med *alla* barn (Björck-Åkesson, 2009; Skolverket, 2005; Taggart m.fl., 2006). Genom förändringar i verksamheten ser våra informanter möjligheter med att utveckla

miljö, struktur och förhållningssätt. Detta stämmer väl överens med Asp-Onsjös (2008) tolkning av inkludering där verksamheten ska anpassas efter barnen. Tolkningen kan ses utifrån ett kompensatoriskt perspektiv där barnets svårigheter kompenseras genom förändringar i verksamheten (Nilholm, 2007).

Några av våra specialpedagoger är i sina berättelser tydliga med att arbetet med handlingsplaner inte helt går att skilja från ekonomi. Precis som Lutz (2009) beskriver, tolkar vi att denna aspekt i hög grad påverkar vilka insatser som kan göras för att åstadkomma förändringar för barn i behov av särskilt stöd.

6.2 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens uppdrag beskrivs olika beroende på var i organisationen de befinner sig. Vi har i vår undersökning mött specialpedagoger som arbetar i centrala team med ett ansvar för över 80 avdelningar. I undersökningen finns även specialpedagoger som arbetar under en förskolechef med ansvar för tre förskolor.

6.2.1 Samtalets betydelse

Samtalet upplevs som centralt i arbetet med handlingsplanerna för samtliga informanter. Specialpedagogerna berättar att samtalets stödjande funktion kan röra sig om att hjälpa pedagogerna att se andra vägar, tänka nytt, vara ett bollplank, tydliggöra och bekräfta pedagogernas arbete. En informant säger ”Kan vi tänka på ett annat sätt, hur gör vi då? Det hade kanske varit bättre, ja då testar vi det”. En annan informant uttrycker det så här:

Att man kan bekräfta pedagogerna i det de tänker redan. Plocka fram det här de känner, pedagogerna, att de gör jobbet, att vi kan liksom uppmuntra dem i det och att de gjort ett bra jobb och de är på rätt väg och tänker rätt och så vidare. Så att det är deras process som de ska igenom.

Betydelsen av hur vi använder vårt språk i samtalet kring handlingsplanerna lyfts av flera av informanterna. Det handlar om hur vi formulerar oss i tal och skrift, vilka ord vi använder och vilken betydelse de får. En specialpedagog säger: ”Vi pratar mycket om vilka ord använder vi till föräldrarna, när vi tycker att ditt barn inte klarar vad det borde klara. Hur beskriver vi då det i ord”? I handlingsplanen är det viktigt att formulera sig konkret: ”Samtidigt som det ska vara dom som skriver så försöker jag ju hjälpa dem så mycket som möjligt. Och det ska bli

konkret och att man ska veta vad det är”. En specialpedagog beskriver att det är viktigt att vara medveten om vem hon har framför sig, för det påverkar vilka ord hon använder:

Det beror jättemycket på vilken kompetens den människan har som man träffar, för träffar du en förskollärare så har de ändå en viss förförståelse, träffar jag en utbildad så måste jag ha vissa realistiska förväntningar på vad det är jag hjälper till med, alltså jag måste vara mycket mer konkret.

En av specialpedagogerna berättar att språket speglar förhållningssättet. Hon säger: ”Det märker man ibland när personalen skriver saker om barn, om situationer det speglar ju jättemycket förhållningssättet och ens känslor, hur man tänker kring det”.

6.2.2 Stödjande funktion

Specialpedagogerna arbetar på olika sätt för att stödja pedagogerna i arbetet med handlingsplanerna. Samtliga specialpedagoger berättar om hur de i ett inledande skede går ut och observerar verksamheten samt tar del av pedagogernas upplevelser. En specialpedagog beskriver det så här: ”Jag observerar inte bara barnet, utan jag observerar dig och dig och dig i mötet med barnet och de andra barnen och hela verksamheten”.

Pedagogernas tankar och upplevelser av vad de upplever som är bekymmersamt är en viktig del i processen. Flera av informanterna lyfter vikten av att lyssna på pedagogerna och att ställa frågor om barnet, gruppen och om hur man arbetar. En uttrycker svårigheter genom att säga: ”Och sen sätter man sig ner med pedagogerna och pratar om vad man har sett och försöker diskutera fram till vad man kan göra. Då är det ju mycket det går inte därför att och så kan vi inte”.

Det uppföljande arbetet med handlingsplanerna ser väldigt olika ut. Specialpedagogerna uttrycker det så här. ”Varannan månad ungefär gör jag”, ”Jag är lite dålig på att tidsbegränsa dem”, ”ja det ser lite olika ut, dom uppdrag vi har som är lite svårare kanske så brukar vi försöka revidera var 3:e månad eller så där någonting en gång/termin kanske ungefär”,

Uppföljningssamtalet ca 6 veckor bort ungefär, 6-8 veckor, men efter 2 veckor brukar jag, hur går det, är det något annat är det något ni tänker nu, så att man inte vänta, för tänker man redan i början att man känner att det här funkar inte. Då finns det ingen anledning att vänta.

Specialpedagogerna beskriver sig lite som spindeln i nätet när det gäller det övergripande ansvaret i arbetet med handlingsplanerna. En informant tydliggör det genom att säga:

”Men en viktig del i specialpedagogens arbete, tycker jag också är det här att vi står för kontinuiteten i samtalet, att vi, vi skriver ju och antecknar mycket”.

Pedagogerna kan behöva hjälp med att ringa in svårigheterna, att se vad som är problemet: ”Det är väl också en sådan del som specialpedagogen håller i, det här med att faktiskt samla vad är det just nu, för det kan spreta jättemycket”.

6.2.3 Analys

Vi tolkar att samtliga specialpedagoger uttrycker att samtalet har en viktig funktion i processen med handlingsplanerna. Vi kan se ett samband med det sociokulturella perspektivet som betonar språk och kommunikation i mötet med andra (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Samtalet upplevs som ett verktyg för att stödja pedagogerna i att se och förstå svårigheten i hela den uppkomna situationen. På motsvarande sätt beskriver Vygotsky (a.a.) att vi genom samtalet förmedlar kunskaper och tankar.

I våra samtal med specialpedagogerna framkommer att arbetet med handlingsplanerna inte är en isolerad företeelse. Processen är lång och innefattar observationer, kartläggning, reflektion, dokumentation och uppföljning. Under alla de här delarna används samtalet som en bärande funktion. Pedagogerna på fältet är präglade av sin kultur och sitt sätt att organisera verksamheten. Hundeide (2006) menar att detta är en omedveten process som påverkar människans agerande. Vi tolkar att specialpedagogens roll blir att komma in och lyfta nya perspektiv att se på svårigheter, genom att bidra med sina kunskaper och erfarenheter.

I specialpedagogens stödjande funktion förstår vi att samspelet mellan specialpedagogen och pedagogerna är betydelsefullt. Samspelet är viktigt för att få en helhetssyn av situationen. Specialpedagogernas strävan efter en helhetssyn tolkar vi som en önskan om att belysa barns svårigheter i ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Samtalet öppnar upp för att synliggöra nuvarande förhållningssätt och även för tankar och idéer på förändringar. Liknande tankar har Lenz Taguchi (2000) när hon diskuterar betydelsen av gemensam reflektion i arbetet med pedagogisk dokumentation. Möjligheterna att skapa förutsättningar för samspel mellan specialpedagoger och pedagogerna ser olika ut beroende på var i organisationen specialpedagogen befinner sig. Avståndet mellan specialpedagoger och pedagoger är större i en organisation med centrala team.

Hjörne och Säljö (2008) diskuterar vikten av skriftlig och noggrann dokumentation. Brister det i denna får det konsekvenser för samtal, beslut och utvärdering. I vårt resultat ser vi en stor variation i det uppföljande arbetet. När det inte finns någon bestämd tid för uppföljning minskar möjligheterna att utvärdera processen. Risken blir då att utvärderingen

fokuserar på det som är gjort och inte på vilka lärdomar vi kan ta med oss. Utifrån det sociokulturella perspektivet tolkar vi att uppföljningen är viktig och kan ses som en kontinuerlig del av lärandet (Dysthe, 2003).

Vi kan se att specialpedagogen har en viktig och omfattande funktion i det övergripande ansvaret i arbetet med handlingsplanerna. Specialpedagogerna kan bekräfta pedagogerna i deras arbete, stå för kontinuitet samt synliggöra svårigheter. På så vis kan pedagogerna stärkas i sin professionalism (Eriksson, 2009).

6.3 Levande verktyg

För att underlätta arbetet med handlingsplanerna beskriver våra informanter en fördel med att samma dokument används inom hela området. En berättar så här:

Jag menar om ett barn flyttade från en förskola till en annan, så var det plötsligt en annan typ av handlingsplan. Jag kunde röra mig under samma förmiddag från den ene till den andra (förskolan), ja just det, det är här de använder den här. Det är så här de tänker här, här ska man skriva på detta sätt. Det blir ju jättejobbigt.

6.3.1 Pedagogers delaktighet

Majoriteten av de tillfrågade specialpedagogerna diskuterar pedagogers delaktighet i processen. Flera av dem säger att deras delaktighet är avgörande för om det blir ett levande verktyg. Specialpedagogerna upplever att ansvarskänslan ökar om lösningar kommer från pedagogerna själva. En av informanterna uttrycker det så här: ”Jag kan väl känna någonstans att det där en kraft när personalen gör det själv, det blir alltid svårare när någon utifrån kommer och säger hur det ska gå till, eller tror sig veta mer”. En annan säger: ”Viktigt att de (pedagogerna) är med när man skriver målen för annars kanske, ja alltså vad är det man ska göra”.

Det finns tillfälle när handlingsplanerna inte används så mycket som specialpedagogerna uttrycker att de önskar. När pedagogerna har lagt problematiken hos barnet eller hos familjen tror de sig inte kunna påverka och förändra genom sitt eget arbete. Stora barngrupper och personalomsättning är andra faktorer som påverkar hur handlingsplanen används. En specialpedagog säger: ”Men då kommer det ny personal, så byts dom ut så är plötsligt inte dom där längre. Så det är lite tungrott ibland”.

Specialpedagogerna berättar att de saknar möjligheten att vid handledning och samtal kunna sitta ner med hela arbetslaget. En ansvarspedagog har oftast kontakt med specialpedagogen och får sedan föra informationen vidare. En informant uttrycker det så här: ”Samtal och så med pedagogen, oftast är det ju så nu tyvärr att det finns inte mycket möjlighet till samtal med hela arbetslaget, utan det blir en som blir ansvarspedagog oftast som sen får föra det vidare”.

6.3.2 Att vara konkret

”Så ibland skriver man jättemycket och lägger jättemycket tid och så blir det ingenting av det”. En viktig förutsättning för att handlingsplanen ska vara ett levande verktyg är att den formuleras konkret. Brister det i tydlighet riskerar planen att bli en ”hyllvärmare”. Det kan också leda till att pedagoger felaktigt tror att de gjort det de kommit överens om. En av specialpedagogerna uttrycker det så här:

Ja, men att det är tydligt och konkret och att det är riktat enbart till vad jag som pedagog ska göra. Vad är det jag ska göra för att underlätta för det här barnet, att vi går in först eller sist. Rent konkret, det ska vara lätt att följa upp, utvärdera, att se har det här hjälpt. Framförallt så tycker jag att, som vi tryckte på i början, vem är det som gör vad. Det är så svårt i förskolan, man vill gärna skriva alla, alla pedagoger, alla på avdelningen. Alla, jag brukar säga ni får gärna tycka att alla ska göra det, men jag vill att någon av er har uppföljningsansvaret.

Flera av våra informanter berättar om möjligheter med tydliga och konkreta handlingsplaner. Det ska vara så konkret att det nästan går att checka av det som är gjort. Specialpedagogerna beskriver att pedagogerna på så vis kan känna att det händer något, vilket ökar motivationen till det fortsatta arbetet och att komma igång.

När det inte fungerar beskriver specialpedagogerna det som sin roll att vägleda pedagogerna vidare i arbetet. En informant säger:

Men sen om man säger i kanske språkående, så kan jag ju komma mer och peka med hela handen och säga vad dom ska jobba med och hur dom ska göra det. Både för att man inte har den kunskapen och man inte vet vad man ska göra.

Det finns också specialpedagoger i vår undersökning som uttrycker att de upplever dokumenten som omständliga och svårarbetade. En informant säger:

Jag tycker ibland att de är lite omständliga. Jag tycker att man göra dom rent layoutmässigt på ett lite bättre sätt. Det är ju en utmaning för att det ska bli lättare så att säga att jobba med.

6.3.3 Analys

Pedagogernas kunskaper om barnen och sin egen verksamhet är betydelsefull i arbetet med handlingsplanen. Specialpedagogens uppgift att lyfta och tydliggöra den kunskapen har en avgörande betydelse för om handlingsplanen blir ett levande verktyg. Enligt vår tolkning ser specialpedagogerna i vår undersökning det till och med som en avgörande faktor. Det leder till att pedagogerna blir aktiva i processen och att de ser arbetet som meningsfullt (Larsson-Svärd, 1999).

Vi kan se att det kartläggande arbetet som leder fram till upprättandet av handlingsplanen är en process, där pedagogernas delaktighet ökar deras förståelse för vad som upplevs bekymmersamt. Det är i denna fas som pedagogerna i dialog med specialpedagogerna, kan belysa och vid behov skifta fokus på svårigheter. Perspektiv kan ändras från kategoriskt till relationellt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det är också i den här processen som lösningar och åtgärder kan bli tydliga för pedagogerna (Björk-Åkesson, 2009; Runström Nilsson, 2011).

Det ökade antalet barn i grupperna och att personal slutar är faktorer som har en negativ inverkan på arbetet med handlingsplanerna. Svårigheten med att ersätta förskollärare leder till ett ökat antal utbildad personal, vilket vi anser leder till en kvalitetssänkning. Eriksson (2009) menar det här kan vara faktorer som försvårar inkludering och delaktighet. Med stöd av Skolverket (2005) tolkar vi att denna utveckling påverkar arbetet med barn i behov av stöd negativt. Vår tolkning är att det uppstår ett dilemma som riskerar medföra att de här faktorerna leder till att pedagogerna förlägger problematiken till barnet och familjen istället för i verksamheten. När pedagogerna inte ser betydelsen av sin egen delaktighet, är det svårare för dem att se sina egna metoder som väsentliga i arbetet med att påverka barnets möjligheter. Vi kan se ett dilemma med att möjligheten är begränsad för specialpedagogen att sitta ner med hela arbetslaget i samtalen kring processen med handlingsplanen. När alla pedagoger kan vara med i diskussionen ökar förståelsen för det gemensamma uppdraget och likaså gör möjligheten till framgång. Ahlberg (2001) ser samtalet som ett av de viktigaste verktygen för att nå gemensam förståelse. Vygotsky (1978) ser språket som ett verktyg för att lösa problem.

Den viktigaste delen i arbetet med handlingsplanerna är att de är tydliga och konkreta. När pedagogerna vet varför, vad, vem och när det ska göras blir arbetet meningsfullt och lättare att genomföra (Björk-Åkesson, 2009).

Dokumentets utformning kan försvåra möjligheterna att belysa de centrala delarna på ett konkret sätt.

6.4 Sammanfattande analys

I ovanstående avsnitt har vi presenterat resultat och analys av vår undersökning. Vi har utifrån vårt syfte identifierat tre övergripande huvudfrågor: Perspektiv, Specialpedagogens roll samt Levande verktyg.

Sammanfattningsvis tolkar vi att specialpedagogerna strävar efter att skapa en inkluderande förskola som möter *alla* barn. Svårigheter och begränsningar uppstår dels när svårigheter ska identifieras och definieras. Dels uppstår begränsningar i förverkligandet av inkludering som är knutna till ekonomiska faktorer. Vidare är samtliga specialpedagoger eniga om samtalets bärande funktion i arbetet med handlingsplaner. Det är i samtalet som specialpedagogerna kan bekräfta pedagogerna och samtidigt öppna upp för att synliggöra rådande förhållningssätt. Därmed skapas möjligheter att identifiera nya perspektiv på svårigheter och möjligheter.

För att handlingsplaner ska bli levande dokument ser våra informanter att pedagogernas delaktighet i processen är av avgörande betydelse. Delaktighet uppnås under det kartläggande arbetet. Omständigheter som påverkar hur delaktiga pedagogerna blir knyter de till bland annat utbildningsnivån hos pedagogerna samt hur stor personalomsättning är.

Ytterligare en aspekt som samtliga specialpedagoger lyfte som en viktig del i arbetet med handlingsplaner handlar om konkretion och tydlighet.

Det finns stora variationer i det uppföljande arbetet. Möjligheten att utvärdera processen och dra lärdomar av det som gjorts, påverkas av hur väl specialpedagogerna tidsbegränsar handlingsplanen.

7. Diskussion

I det här avsnittet diskuterar vi vårt resultat utifrån syfte och frågeställningar. Sociokulturella teorier och specialpedagogiska perspektiv har tillsammans med tidigare forskning varit våra utgångspunkter för analysen av vår empiri. Med inspiration av hermeneutiken har vi försökt att tolka och skapa förståelse av vårt resultat. Därefter följer specialpedagogiska implikationer, metoddiskussion och fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka specialpedagogers upplevelser om handlingsplanen som verktyg i förskolan. Utifrån deras upplevelser ville vi studera om handlingsplanen leder till verksamhetsutveckling. Vi vill också belysa de specialpedagogiska perspektiven och synliggöra samtalets betydelse av hur vi ser på och förstår barnen.

Vårt resultat visar på att specialpedagogerna inte tydligt kan definiera vad som ligger till grund för att en handlingsplan ska upprättas. Vi kan se att specialpedagogerna måste förhålla sig till flera aktörer med olika behov, intresse och uppdrag. Aktörerna är förskolechefer som ansvarar för budget och resurser samt pedagoger som kan känna uppgivenhet och maktlöshet över hur de ska hantera barnet. Båda dessa aktörer, men även specialpedagogerna, är omedvetet präglade av sin historia och sin kultur (Hundeide, 2006; Säljö, 2000). Det betyder att de erfarenheter och den kunskap de bär med sig formar och påverkar deras förståelse för hur de definierar och identifierar svårigheter runt barn.

Lutz (2009) beskriver i sin studie att ekonomi har stor betydelse i förskolans arbete med barn i behov av stöd. Vi bedömer att specialpedagogerna upplever att de kan få ett begränsat utrymme och begränsade resurser för att påverka och skapa de förändringar de skulle önska i verksamheten. I kommunikationen med pedagogerna ser vi att svårigheter kan uppstå då specialpedagogerna säger sig eftersträva att se svårigheter i ett relationellt perspektiv, medan pedagogerna beskrivs inta ett mer kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Vi upplever att specialpedagogerna strävar efter att se barnens behov i relation till den miljö de befinner sig i. För att ta till vara på pedagogernas kunskaper och göra dem delaktiga i processen, beskriver specialpedagogerna att de måste lyssna in och bekräfta dem. Vi ser en

risk med att problematiken i denna process indirekt förläggs hos barnet. Vi kan förstå skeendet om vi betraktar det utifrån olika specialpedagogiska perspektiv. Medan vi tolkar att specialpedagogerna har ett relationellt perspektiv på barn och svårigheter, framställs förskolepedagogerna som att de intagit ett kategoriskt perspektiv, där de ser svårigheterna knutna till barnet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). För att bekräfta pedagogernas upplevelser, ser vi i likhet med vad Nilholm (2007) diskuterar, att åtgärder utformas för att i viss mån kompensera för de brister som pedagogerna upplever att barnet har. Detta förhållningssätt menar vi riskerar leda till att barnet kvarstår som ägare av svårigheterna.

Pedagogernas delaktighet anser vi skulle öka om det fanns bättre förutsättningar för specialpedagogerna att samtala med hela arbetslag i stället för med endast en ansvarspedagog. Det skulle leda till att öka den gemensamma förståelsen av hela situationen. Vi ser att samtalen spelar en väldigt stor roll när det gäller att synliggöra pedagogens förhållningssätt och förmågan att se sina egna brister och styrkor. Vidare menar vi att med språket som redskap kan samtalen mediera till det komplexa i mötet mellan verksamhet, pedagoger och barn (Vygotsky, 1978). Genom att inta ett dilemmaperspektiv, ökar möjligheten för förståelse av hela den uppkomna situationen. Då kan blicken lyftas från enbart barnet till att även omfatta miljön och pedagogerna (Nilholm, 2007).

För att handlingsplanen ska bli ett levande verktyg måste den vara konkret och tydlig. Konkreta formuleringar som tydligt anger vad, vem och när något ska ske, bidrar till att handlingsplanen används som ett levande dokument. Handlingsplanen blir ett meningsfullt verktyg som stöder pedagogerna i deras arbete. Även här anser vi att pedagogernas delaktighet är av vikt för att de ska lära och förstå att innehållet i handlingsplanen kommer att leda till verksamhetsutveckling (Eriksson, 2009; Lenz Taguchi, 2000). Vi ser att specialpedagogerna med sin kunskap, och sin stödjande roll kan motivera pedagogerna att arbeta vidare mot de mål man kommit överens om. Vi menar att pedagogernas motivation kommer att påverkas av hur väl specialpedagogerna lyckas stödja dem i sitt arbete (Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

Det uppföljande arbetet och utvärderingen av de uppsatta åtgärderna anser vi är en viktig del i processen med handlingsplanen. I det uppföljande arbetet kan vi synliggöra vilka skillnader som kommit barnet till gagn. På så vis kan vi dra lärdom av våra erfarenheter och ta de med oss i det framtida arbetet. Utifrån det sociokulturella perspektivet förstår vi att lärande sker i interaktion med omgivningen och att lärande påverkas av den kontext vi befinner oss i (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Vi anser därför att uppföljning bör göras i

samtal mellan alla berörda parter, d.v.s. specialpedagog, pedagoger, föräldrar och eventuellt även barnet. Om uppföljningstiden inte tidsbestäms eller är för lång, menar vi att det finns en risk för att handlingsplanen inte används. Konsekvensen blir då att åtgärder riskerar att visa sig felriktade eller att de rinner ut i sanden. Vi anser att för att handlingsplanen ska bli ett pedagogiskt verktyg, bör det uppföljande arbetet ses som en kontinuerlig process. När utvärderingar görs bör man studera, inte enbart om åtgärder är utförda, utan även se på kvaliteten i utförandet för att kunna dra lärdomar (Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

Handlingsplanen ska leda till åtgärder som gör skillnad för barnet. Skillnaden som består i att skapa bättre förutsättningar för barnet måste därför i första hand skapas på grupp- och organisationsnivå. Vi kan utifrån specialpedagogernas berättelser se svårigheter i detta resonemang. Processen är lång och kan försvåras av olika eller bristande utbildningsnivå och stor omsättning på personal. Vi tolkar att specialpedagogerna strävar efter att skapa inkluderande miljöer som möter *alla* barn. Eriksson (2009) beskriver att ett verktyg för att nå dit handlar om att stärka pedagogerna i sin professionalism. Det faktum att specialpedagoger möter pedagoger med mycket varierande bakgrund ställer stora krav på dem i dessa möten. Vi kan också se det som en möjlighet för specialpedagogerna att här stödja och utmana pedagogerna i att gå från sin faktiska till sin potentiella utvecklingsnivå (Vygotsky, 1978).

Organisatoriska förutsättningar som personaltäthet och stora barngrupper påverkar möjligheterna för hela arbetslaget att hitta tid för att gemensam reflektion. Precis som Eriksson (2009) diskuterar, ser vi ett dilemma i svårigheterna med att finna gemensam tid för reflektion för pedagogerna. Bristen på gemensam tid får följder för kvaliteten på reflektion, dokumentation och utvärdering. Konsekvenser vi ser är att, det medför en risk för att svårigheter i verksamheten förläggs hos barnet istället för att se svårigheter i ett vidare perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2007; von Wright, 2000). Vi menar att en förutsättning för att verksamhetsutveckling ska ske, kräver att det skapas möjligheter för pedagogerna att vara delaktiga.

Vår studie visar tydligt att arbetet med handlingsplaner inte är en isolerad företeelse, utan en lång process. Den här processen innehåller observationer, kartläggning av barn, situation och verksamhet, dokumentation och uppföljning. Samtalet är den bärande funktionen under hela processen.

7.2 Specialpedagogiska implikationer

En viktig insikt vi gjort under den här studien, är att handlingsplanen inte kan ses som enbart ett dokument, om det ska leda till verksamhetsutveckling. Det är i processen som leder fram till upprättandet av handlingsplanen, som förståelse och insikter växer fram. Vi menar att specialpedagogen i sin roll här kan bidra med ett helhetsperspektiv över hela situationen. Samtalet är specialpedagogens viktigaste verktyg i mötet med pedagogerna, i samtalet kan hon lyssna in och skapa förståelse för pedagogernas upplevelser. Det skapar också möjligheter för att vidga pedagogernas perspektiv samt göra dem delaktiga i processen. Kontinuerliga uppföljningar som dokumenteras är också en viktig del i processen, för att handlingsplanen ska leda till verksamhetsutveckling. Det är här vi kan se om vi valt rätt åtgärder och vilka konsekvenser det fått för barnet och verksamheten. Först genom att dra lärdom av de här kunskaperna kan vi skapa möjligheter för förändring.

Förskolor med allmänt hög kvalitet kan ses som en viktig insats i arbetet med barn i behov av stöd (Skolverket, 2005; Taggart m.fl., 2006). Specialpedagogen kan genom ett proaktivt arbete i form av utvecklingsarbete och handledning, bidra med kvalitetshöjning och verksamhetsutveckling i förskolan. På så vis anser vi att förutsättningarna för att se på barnet och verksamheten ur ett relationellt perspektiv ökar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; von Wright, 2000).

Vi förstår att utformningen av handlingsplanen påverkar hur svårigheterna framställs. Miljöns och situationens betydelse är bidragande faktorer för hur vi bedömer barn. Genom att flytta fokus från barnet och istället skriva handlingsplanen på verksamheten, menar vi skulle leda till bättre åtgärder.

7.3 Metoddiskussion

Forskningsfrågan är enligt Stukát (2005) det som är avgörande för metodvalet. Då vårt intresse i den här studien varit att söka förståelse för specialpedagogernas uppfattningar och erfarenheter, valde vi att göra semistrukturerade intervjuer.

För att öka vår förförståelse inom ämnet valde vi att i ett tidigt skede samla in handlingsplaner. Dokumenten användes som ett material och underlättade arbetet med att utforma intervjuguiden. Om vi valt att analysera dokumentens text och innehåll hade det

förmodligen tillfört studien ett större djup. Vi valde dock att avgränsa undersökningen, dels på grund av att tiden var kort och för att dokumenten som samlades in var väldigt olika varandra.

Vår pilotstudie var liten, den utfördes på en specialpedagog för att prova om frågorna fungerade. Det hade varit bättre om vi provat frågorna på åtminstone en specialpedagog till, men bristen på tid och möjligheten att hitta någon som kunde ställa upp begränsade den möjligheten.

Antalet informanter begränsades till åtta specialpedagoger, det valet kan tyckas litet men för att öka möjligheten till en fördjupad analys anser vi att det var ett klokt beslut.

Intervjuguidens huvudrubriker skickades efter önskemål ut till fem av informanterna innan intervjun. Ett missförstånd gjorde att alla inte fick samma möjlighet. Vi är medvetna om att det kan ha påverkat informanternas svar.

Vi valde att vara två vid alla intervjuerna vilket gjorde att intervjuerna genomfördes på samma sätt. Vi kunde efter varje intervju diskutera samtalet och på så vis påbörja analysen tidigt. Vi är medvetna om att vi genom att vara två har en viss makt. Det kan av informanten upplevas som ett övertag och kan ha påverkat hur de svarade (Stukát, 2005). Genom att vi varit aktivt lyssnande och följsamma i intervjuerna, menar vi emellertid att vi skapat utrymme för informanterna att känna sig betydelsefulla och delaktiga (Lantz, 2007).

Analysen genomförde vi gemensamt vilket vi tror berikat studien. Våra olika erfarenheter ökar möjligheten att se och tolka det empiriska materialet utifrån olika perspektiv. Vi är dock medvetna om att det är våra tolkningar som bygger på våra kunskaper och vår förförståelse. Möjligheten finns därför att någon skulle kunna tolka materialet annorlunda.

Vi har i vår kunskapsöversikt tagit del av litteratur som berör både skola och förskola. Det hade varit önskvärt om mer forskning och litteratur varit relaterad till förskolan, men tyvärr upplever vi att forskning som berör handlingsplaner inom förskolan är begränsad. Efter de förutsättningar vi haft tycker vi att ämnet belyses från flera relevanta perspektiv.

7.4 Fortsatt forskning

I arbetet med den här studien har vi fått ta del av specialpedagogers upplevelser och erfarenheter. Det skulle som en fortsättning vara intressant att undersöka vad handlingsplanerna leder till i praktiken. Med observationer och samtal med pedagoger och föräldrar som metod skulle vi få en bredare bild av processen med handlingsplanen.

Det skulle vara intressant att studera och jämföra hur barn bedöms beroende på vilken social kontext de befinner sig i.

De allt större barngrupperna upplevs av specialpedagogerna påverka pedagoger och barn negativt. Kan vi se ett samband mellan de stora grupperna och det ökade antalet barn i behov av särskilt stöd?

Har förskolepersonalens utbildning någon betydelse för hur väl inkluderande verksamheter skapas och utvecklas?

Referenslista

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund, Studentlitteratur.
- Appl, Dolores J. (2000). Clarifying the Preschool Assessment Process: Traditional Practices and Alternative Approaches. [Digital version]. *Early Childhood Education Journal*, vol. 27 nr. 4 s. 219-25.
- Asp Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg: en fallstudie i en kommun*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, Lisa (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Björck-Åkesson, Eva (2009). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, Anette (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, ss. 17-35. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder, UPPL 2*. Stockholm; Liber.
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Dysthe, Olga (Red.). *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar; Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, Anette (2009). Barns delaktighet i förskolan. I Sandberg, Anette (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, ss. 203-219. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.
- Holme, Magne Idar & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund; Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund; Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund; Studentlitteratur.
- Larsson-Swärd, Gunnel (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund; Studentlitteratur
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm; HLS förlag.

- Lindsay, Geoff (2007). Annual Review: Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. [Digital version]. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77 nr. 1 s. 1-24.
- Lpfö -98, rev 2010. *Läroplan för förskolan*. Stockholm; Skolverket.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarytbildningen, Malmö högskola.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund; Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter en pedagogisk utmaning*. Lund; Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm; Liber.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet [Elektronisk resurs]: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarytbildningen
- Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm; Liber AB.
- Runström Nilsson, Petra (2011). *Pedagogisk kartläggning. Att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö; Gleerups Utbildning AB.
- Sandberg, Anette; Lillvist, Anne; Eriksson, Lilly; Björck-Åkesson, Eva & Granlund, Mats (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. [Digital version]. *International Journal of Disability, Development & Education*, vol. 57 nr. 1 s. 43-57.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm; Sveriges Riksdag.
- Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 73-90). Lund; Studentlitteratur.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Stockholm; Skolverket.
- Skolverket (2008a). *Tio år efter förskolereformen, nationell utvärdering av förskolereformen*. Stockholm; Skolverket
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm; Skolverket.
- Skolverket (2008c). *Särskilt stöd i grundskolan, en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm; Skolverket

- Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och de yngre barnens lärande*. Lund; Studentlitteratur.
- Smith, Janedian; Brewer, Denise M. & Heffner, Tom (2003). Using Portfolio Assessments with Young Children Who Are at Risk for School Failure. [Digital version]. *Preventing School Failure*, vol. 48 nr. 1 s. 38-40.
- Socialstyrelsen (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Socialstyrelsen; Stockholm. SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Nedladdat på: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/06/77/effc8b84.pdf>
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund; Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* Svenska Unescorådets skriftserie, 2006:2. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm; Prisma
- Taggart, Brenda; Sammons, Pam; Smees, Rebecca; Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Siraj-Blatchford, Iram et al (2006). Early identification of special educational needs and the definition of 'at risk': The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project. [Digital version]. *British Journal of Special Education*, vol. 33 nr. 1 s. 40-45.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö; Liber
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm.
- Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Nedladdat på: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotsky, Lev S (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. Harvard U.P.
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Månsson, Annika. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige; ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1)
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Uddevalla; Bokförlaget Daidalos AB.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm; Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor



MALMÖ HÖGSKOLA

Bilaga 1

Hej!

Vi heter Petra Bauer och Petra Johansson och studerar till specialpedagoger vid Malmö Högskola. Vi har nu kommit fram till den sista delen av vår utbildning som innebär att skriva en D- uppsats. Vi vill i uppsatsen undersöka handlingsplaner som pedagogiskt verktyg i förskolan.

Syftet är att studera om handlingsplaner leder till verksamhetsutveckling som möter *alla* barn där de befinner sig i sin utveckling. Vi vill visa på betydelsen av specialpedagogisk kompetens i förskolan. Kan Specialpedagogen stödja pedagogerna i att bedriva ett proaktivt arbete där barnets behov förstås i relation till den förskolemiljö det befinner sig i?

För att kunna genomföra studien behöver vi få ta del av avidentifierade handlingsplaner som underlag för intervjuerna i vår studie. Vi vill också intervjua specialpedagoger för att få ta del av era erfarenheter och åsikter i ämnet. Intervjuerna är alltså inte kopplade till specifika handlingsplaner. Vi blir mycket tacksamma om Du accepterar att delta i vår studie.

Medverkan är naturligtvis frivilligt och materialet kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt.

Handlingsplaner kommer vi efter överenskommelse och hämtar hos Er under v. 45- 46.

Intervjuerna kommer att ta ca 30 min. För att underlätta bearbetningen kommer dessa att spelas in. Intervjuerna kommer att äga rum under v. 47-48.

Önskar Du ytterligare upplysningar är Du välkommen att kontakta oss på nedanstående tel.nr eller e-postadresser:

Petra Bauer

Petra Johansson

Handledare Anna-Karin Svensson

Våra frågeställningar:

1. Vad ligger till grund för utarbetande av handlingsplaner?
2. Vilken roll har specialpedagogen i processen med handlingsplaner?
3. Vad leder handlingsplanerna till för åtgärder på O-G-I-nivå?

Inledning och bakgrund:

- Syfte med undersökningen
- Yrkeserfarenhet?
- Huvudsakliga arbetsuppgifter?
- Specialpedagogens (din) roll i organisationen?

Vad ligger till grund för utarbetande av handlingsplaner?

- Vad betyder ”barn i behov av särskilt stöd” för dig?
- Beskriv hur du ser på tillåtelse av olikheter i förskolan.
- Vilka barn får handlingsplaner?
- När ser du behov av att upprätta en handlingsplan, när blir de aktuella?
- Vad anser du är viktigt att en handlingsplan innehåller?

Vilken roll har specialpedagogen i processen med handlingsplaner?

- Berätta om din roll i processen med handlingsplaner.
- Berätta om vad du anser ska stå i fokus i arbetet med handlingsplaner.
- Hur kommer ni fram till mål och åtgärder?
- Beskriv din syn på handlingsplanen som varande ett levande dokument.

Vad leder handlingsplanerna till för åtgärder på organisation, grupp och individnivå?

- Vilka följder får handlingsplanen för barnet?
- Vilka följder får handlingsplanen för pedagogerna?
- Vilka följder får handlingsplanen för verksamheten?

Avslutning

- Berätta om din vision av arbetet med handlingsplaner.
- Något mer/ annat du vill tillägga?