



**MALMÖ  
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Barn i behov av särskilt stöd i förskolan – tolkningar och tillämpningar

*Pre-schoolers with special needs – interpretations and  
implementations*

Sarah Gayle Harling

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2019-01-10

Examinator: Elaine Kotte

Handledare: Kristian Sjövik

## **Förord**

Jag vill tacka de förskollärare som trots hög arbetsbelastning tagit sig tid ur sin arbetsdag att delta i studien och tålmodigt och utförligt svara på mina frågor. Jag vill även tacka min handledare Kristian Sjøvik för allt stöd och för ditt lugnande bemötande under denna intensiva arbetsprocess.

## **Sammanfattning/Abstract**

Gayle Harling, Sarah (2018). *Barn i behov av särskilt stöd i förskolan – tolkningar och tillämpningar*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## **Förväntat kunskapsbidrag**

Studien förväntas bidra med ökad kunskap om vad begreppet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan” innebär och om hur förskollärare tolkar och resonerar kring fenomenet.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om hur förskollärare tolkar begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Frågeställningarna är:

- Vad inrymmer tidigare forskning om barn i behov av särskilt stöd i förskolan?
- Hur definierar förskollärare begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan och vilka kriterier utgår de ifrån när de bedömer om ett barn är i behov av särskilt stöd?
- Vilka förutsättningar och vilket stöd menar förskollärare att de har i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd?
- Hur kan resultatet tolkas och vilka implikationer har det för den specialpedagogiska professionen inom förskolan?

## **Teori- och metodansats**

Kvalitativa intervjuer har genomförts på fem yrkesverksamma förskollärare i samma kommun. Arbetet har en fenomenologisk metodansats och bearbetningen av det empiriska materialet har inspirerats av Giorgis analysmetod för behandling av empiriska data inom den fenomenologiska metodologin.

## **Resultat**

Forskningsunderlaget vad gäller barn i behov av särskilt stöd i förskolan har visat sig vara bristfälligt. Officiella definitioner av barn i behov av särskilt stöd saknas i styrdokumentet för förskolan. Även övergripande riktlinjer för arbete med barn i behov av särskilt stöd i förskolan saknas. Förskollärarna i studien baserar sina definitioner av begreppet på egna tolkningar och beskriver barn i behov av särskilt stöd framförallt som barn som avviker socialt och språkligt

från normen i gruppen. Förskollärarna upplever att de har bristfälliga möjligheter att arbeta med de barn de anser är i behov av särskilt stöd med de resurser som är tillgängliga och det stöd som erbjuds i deras verksamheter.

### **Specialpedagogiska implikationer**

Studien har kommit att handla mycket om normalitet och avvikelse. Specialpedagogens roll kan vara att tillsammans med pedagoger diskutera och reda ut dessa begrepp med koppling till pedagogernas egen verksamhet. En viktig uppgift för specialpedagogen kan vara att arbeta förebyggande genom att hålla i fortbildning för- och handledning av pedagoger i exempelvis anknytningsfrågor och att jobba för att fenomenet barn i behov av särskilt stöd ses på ur ett helhetsperspektiv. Specialpedagogens roll bör även vara, i fall det är möjligt, att yrka för att hålla barnantalet nere i barngrupperna. Detta med tanke på de konsekvenser ett högt barnantal kan innebära för den pedagogiska miljön och för pedagogernas möjligheter att tillgodose barnens behov.

### **Nyckelord**

Avvikelse, Förskola, Normalitet, Specialpedagogik, Särskilt stöd.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>7</b>
<b>3. LITTERATUR OCH TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>8</b>
3.1 SÄRSKILT STÖD I STYRDOKUMENTEN .....	8
3.2 VAD INNEBÄR BEHOV AV SÄRSKILT STÖD? .....	9
3.3 DEN SOCIALA OCH FYSISKA MILJÖNS BETYDELSE.....	10
3.4 ATT DEFINIERA DET SOM ÄR AVVIKANDE .....	12
3.5 SAMMANFATTNING.....	14
<b>4. METODOLOGI (TEORI- OCH METODANSATS)</b> .....	<b>15</b>
4.1 URVALSGRUPP .....	17
4.2 GENOMFÖRANDE .....	17
4.3 ANALYS OCH BEARBETNING.....	18
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	19
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>20</b>
5.1 DET AVVIKANDE BARNET .....	20
5.2 TIDS- OCH RESURSBRIST .....	22
5.3 KÄNSLAN AV OTILLRÄCKLIGHET .....	23
5.4 STORLEK PÅ BARNGRUPP .....	23
5.5 BRISTFÄLLIGT STÖD .....	24
5.6 SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	25
<b>6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER</b> .....	<b>26</b>
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	26
6.1.1 Ett godtyckligt begrepp .....	26
6.1.2 Miljön påverkar.....	27
6.1.3 Vem behöver stöd och vilket stöd behövs?.....	28
6.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	29
6.3 METODDISKUSSION.....	30
6.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	32
<b>REFERENSER</b> .....	<b>33</b>
<b>BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>35</b>
<b>BILAGA 2 - MISSIVBREV</b> .....	<b>36</b>

# 1. Inledning

Under mina år som verksam förskollärare, och framförallt under nuvarande utbildning till specialpedagog, har många funderingar dykt upp kring vad begreppet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan” innebär och varför vissa barn anses vara i behov av särskilt stöd i verksamheten. En åsikt om att begreppet förefaller godtyckligt och diffust har vuxit fram. Mitt antagande är att de flesta som arbetar inom förskola eller skola har stött på flertalet barn som ansetts vara i behov av särskilt stöd. Det kan exempelvis handla om barn som inte följer den förväntade utvecklingen i sitt lärande, barn med tillfälliga bekymmer, barn med samspelsproblem och känsloutbrott eller barn som förskolepersonal eller vårdnadshavare bedömer är i behov av särskilt stöd av diverse andra anledningar (Simonsson, 2016). Min erfarenhet är att dessa barn ibland har fastställda medicinska diagnoser, men oftast inte. Jag upplever också att åsikterna kring de upplevda behoven inte sällan går isär pedagoger emellan.

I artikel 3 i Barnkonventionen (Unicef, 2009) står att konventionsstaterna ska säkerställa att de inrättningar som ansvarar för omvårdnad eller skydd av barn uppfyller av behöriga myndigheter fastställda normer särskilt vad gäller säkerhet, hälsa, personalens antal och lämplighet samt behörig tillsyn. Min erfarenhet är att förståelsen för ”särskilt stöd i förskolan”, som ett fenomen, kan påverkas och bedömas i relation till den omgivande miljön. Inte sällan talar personal i förskolan om barnantal kontra personalantal och uttrycker svårigheter att genomföra sitt uppdrag och möta vissa barns behov på grund av bristande resurser.

Vid litteratursökningar kring barn i behov av särskilt stöd i förskolan insåg jag snabbt att området verkade relativt utforskat jämfört med liknande forskning kopplad till skolan. Detta blev även tydligt vid artikelsök i elektroniska databaser<sup>1</sup>. I skolans värld verkar fenomenet särskilt stöd ofta kopplas till kunskapskraven i de olika skolämnena, vilket gör förståelsen för begreppet i skolsammanhanget om än inte självklar så något tydligare. I skollagen framgår det till exempel att utbildningen för barn och ungdom ska vara likvärdig och att elever i behov av särskilt stöd ska ges samma möjligheter att uppnå kunskapsmålen (kap 1, 2§ första och andra stycket). Även i Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonas att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som riskerar att inte uppnå måluppfyllelsen. Fokus ligger således på att eleverna ska uppnå de individuella

---

<sup>1</sup> ERIC & NB-ECEC. Sökord: Pre-school, special needs, environment, disabilities, särskilt stöd, avvikelse, normalisering).

kunskapsmålen, och vid risk att dessa mål inte uppnås ska särskilt stöd sättas in för att möjliggöra detta.

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev -16) står det förvisso att barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling eller befinner sig i svårigheter ska uppmärksammas särskilt. Men utan individuella kunskapsmål förblir syftet med det särskilda stödet samt vilka kriterier som ligger till grund när ett förskolebarn anses vara i behov av särskilt stöd oklart. Det kan därför vara av både intresse och vikt att fördjupa sig i ämnet. Som yrkesverksam specialpedagog kommer begreppet barn i behov av särskilt stöd i högsta grad vara aktuellt i det professionella vardagsarbetet. Pedagogers olika tolkningar och förståelse för fenomenet kommer indirekt ha en inverkan på potentiella framtida arbetsuppgifter, som exempelvis handledning och hälsofrämjande arbete för barn i verksamheten. Målet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om vad fenomenet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan” innebär och ge en uppfattning om hur förskollärare tolkar och resonerar kring begreppet barn i behov av särskilt stöd.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om hur förskollärare tolkar begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan. För att kunna uppnå detta syfte har jag valt att formulera följande fyra frågeställningar:

- Vad inrymmer tidigare forskning om barn i behov av särskilt stöd i förskolan?
- Hur definierar förskollärare begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan och vilka kriterier utgår de ifrån när de bedömer ett barn är i behov av särskilt stöd?
- Vilka förutsättningar och vilket stöd menar förskollärare att de får i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd?
- Hur kan resultatet tolkas och vilka implikationer har det för den specialpedagogiska professionen inom förskolan?

### **3. Litteratur och tidigare forskning**

Detta avsnitt inleds med en redovisning av de delar i styrdokumentet för förskola och skola som tar upp begreppet särskilt stöd. Vidare presenteras litteratur och tidigare forskning som berör ämnet barn i behov särskilt stöd som är relevant för studiens syfte och som behandlar forskningsfråga 1. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av forskningsläget.

#### **3.1 Särskilt stöd i styrdokumentet**

I skollagen och i läroplanen för grundskolan relateras begreppet elever i behov av särskilt stöd, som tidigare nämnt, till kunskapskraven i de olika skolämnena. I skollagen (SFS 2010:800 kap 3 7-12 §§) anges det att särskilt stöd får ges istället för den ordinarie undervisningen eller som komplement till denna om det befaras att en elev inte kommer att uppnå kunskapskraven. Det står även skrivet att utredning om särskilt stöd ska göras om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation, till exempel har psykisk ohälsa, funktionsnedsättning, psykosocial problematik, koncentrationssvårigheter eller hög frånvaro. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonas dessutom att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen samt att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Läraren ska således ge särskilt stöd till elever som har svårigheter och det är rektorns ansvar att verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver. I skolverkets allmänna råd *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014:40) beskrivs det hur processen bör se ut när en elev i grundskolan misstänks vara i behov av särskilt stöd. Det framgår bland annat att lärare ska anmäla detta till rektorn så att en utredning kan påbörjas, samt informera eleven och dennes vårdnadshavare om åtgärderna. Det framgår även hur kartläggningen av en elevs svårigheter ska utformas och vikten av att i denna ta hänsyn till omständigheter på individ-, grupp- och skolnivå, samt att kartläggningen ska följas av en pedagogisk bedömning av elevens eventuella behov av särskilt stöd. Om utredningen visar att eleven har behov som inte kan tillgodoses genom anpassningar i den ordinarie verksamheten eller att eleven riskerar att inte uppnå kunskapskraven ska ett åtgärdsprogram utarbetas.

I Lpfö 98 rev-16 (Skolverket, 2016) betonas att barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2016). Det framgår även att arbetslaget särskilt ska uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i



sin utveckling, samt ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. Det beskrivs att förskolechefen har ett särskilt ansvar för att verksamheten utformas så att barn får sina behov tillgodosedda. I kapitel 8 i skollagen, som är förskolans eget kapitel, står det i 9§ att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Det står även att om det på något sätt framkommer, genom exempelvis uppgifter från vårdnadshavare, från ett barn eller från förskolans personal, att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen vidta nödvändiga åtgärder. I *Allmänna råd för måluppfyllelse i förskolan* (2017) poängteras att barn i behov av särskilt stöd ska ges detta, men inga direkta riktlinjer för hur denna process ska se ut presenteras mer än att pedagoger och chef kontinuerligt bör analysera hur verksamheten utformas så att de barn som är i behov av stöd ska få tillgång till detta. Det betonas även att det systematiska kvalitetsarbetet kan vara ett bra verktyg för förskolan i förbättringen av arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det poängteras även att det inte är reglerat hur dokumentationen för stödinsatser i förskolan ska se ut, men att det är centralt med dokumentation för att kunna utvärdera insatsernas effekt.

### **3.2 Vad innebär behov av särskilt stöd?**

Ahlgren (2013) poängterar att barn som av någon anledning inte anses passa in i skolans värld alltid har funnits, och beskriver att det när folkskolan infördes år 1842 började diskuteras möjliga förhållningssätt till elever som ansågs avvikande eller som hade svårigheter i undervisningen. Istället för att förse dessa elever med särskilt stöd i undervisningen sänktes deras kunskapskrav. Några årtionden senare började dessa elever istället att segregeras från den ordinarie undervisningen genom att så kallade hjälpklasser som kunde bestå både av elever med beteendestörningar och begåvningsnedsättningar inrättades. Differentialpedagogiken under 1920-talet och uppkomsten av Binets intelligenstest underlättade uppdelningen av dessa elever. Under 1940-talet och framåt skedde därför en utbyggnad av specialundervisning genom olika typer av specialklasser beträffande skilda funktionsnedsättningar eller klasser för elever som ansågs avvika från normaliteten på något sätt. Specialklasserna började på 60-talet att kompletteras med särskild stödundervisning i ordinarie klassrum, och den särskilda stödundervisningen utvecklades sedan och blev så småningom allt mer etablerad (Maltén, 1991).

Nilholm (2012) förklarar barn och elever i svårigheter som barn som behöver ett särskilt stöd för att nå målen för verksamheten eller för att helt enkelt kunna fungera i förskolan eller

skolan. Ahlgren (2013) lyfter fram att skolan har en skyldighet att ge elever i grundskolan särskilt stöd eftersom de har svårigheter att nå upp till skolans mål. Författaren menar vidare att det är ett starkt fokus på just kunskapsmålen och att eleverna ska få godkänt i alla ämnen. Skolans så kallade ”värde mål” ges inte lika mycket uppmärksamhet.

Nilholm (2012) påpekar hur diffus skollagens skrivning om särskilt stöd i förskolan är. I paragraf 9 i kapitel 8 läses att barn som är i behov av särskilt stöd ska få tillgång till detta, dock står det ingenting om vilka skäl som finns för att ett barn faktiskt ska få det särskilda stödet. Nilholm (2012) anser att även förskolans läroplan brister i tydlighet avseende begreppet särskilt stöd och refererar till den del i texten som beskriver att målet med det särskilda stödet är att barnen ska få positiva erfarenheter av förskolan. Även Sandberg och Norling (i Sandberg, 2014) anser att begreppet barn i behov av särskilt stöd är relativt. De påpekar att det inte är känt vilka kriterier som personal i förskolan använder i avgörandet av barns eventuella behov av särskilt stöd, och skriver att pedagogers personliga svårigheter att i praktiken hantera vissa barn kan vara avgörande vid definitionen av särskilt stöd. Författarna refererar till en studie i forskningsprojektet *Pedagogisk verksamhet för små barn i behov av särskilt stöd i förskolan – generellt och specifikt (PEGS)* där resultatet visar att det på många förskolor är pedagogerna som identifierar de barn som de anser är i behov av särskilt stöd. Författarna menar att det finns vissa barn som på grund av exempelvis medicinska orsaker, vissa funktionsnedsättningar eller psykosociala problem identifierade av sociala myndigheter är formellt berättigade till särskilt stöd. Andra barn är inte formellt berättigade till detta stöd utan kan istället anses av pedagoger eller familj vara exempelvis utvecklingsförsenade och därför i behov av särskilt stöd. Sandberg och Norling (2014) tar även upp den politiska aspekten kring begreppet särskilt stöd i förskolan, och anser att definitionen är viktig när resurser och tjänster i förskolans verksamhet ska utdelas.

Simonsson (2016) problematiserar det faktum att begreppet ”barn i behov av särskilt stöd” används i läroplanen för förskolan, samtidigt som det inte ges några riktlinjer för hur personalen bör arbeta med detta på lokal nivå på förskolan. Istället är det förskolepersonal och arbetslag som gör olika tolkningar av begreppet, skapar och återskapar förståelser och överför dessa i det praktiska arbetet menar författaren.

### **3.3 Den sociala och fysiska miljöns betydelse**

Eftersom de allra flesta i Sverige redan från ung ålder går i förskola och spenderar stor del av sin tid där, menar Sandberg (2014) att det som sker i förskoleverksamheten har en stor påverkan på barn, samt är viktigt för deras utveckling och lärande.

Ahlgren (2013) påpekar att bedömningen av vem som är i behov av särskilt stöd skiftar från skola till skola och påpekar att detta behov kan ha koppling till den pedagogiska lärmiljön. Denna åsikt ställer sig även Maltén (1991) bakom, som betonar att en skolas upplevelse av svårigheter kring ett barn är situations- och miljörelaterad. Maltén beskriver även att brister i skolmiljön, i många fall, kan vara orsaken till en elevs svårigheter och menar att det därför är logiskt att i första hand göra en analys av denna när ett barn bedöms vara i behov av särskilt stöd. Även Gerland och Aspeflo (2015) betonar att barn som upplevs som besvärliga eller svåra att hantera i förskolan kan ha ett flertal anledningar till detta utöver en annorlunda utveckling. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) lyfter fram betydelsen av den pedagogiska miljön för barns lärande och utveckling och menar att den bör utformas på ett sådant vis att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas. Författarna poängterar också vikten av tydliga ramar och återkommande rutiner för barns välmående. Brodin och Hylander (2002) menar att det är lustfyllda upplevelser som leder till utveckling och som förebygger konflikter i verksamheten genom att de gynnar skapandet av positiva relationer.

Björck-Åkesson (i Sandberg, 2014) belyser vikten av att ha tillräckliga kunskaper om barns utveckling och lärande för att kunna arbeta med åtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Sandberg (2014) menar att när det gäller barn i behov av särskilt stöd i förskolan är det mer gynnsamt att förebygga eventuella svårigheter än att försöka reparera problemen i efterhand. Författaren beskriver att dessa förebyggande insatser både kan vara generella och gälla förskolemiljön i sin helhet, samt vara på individnivå. Lutz (2009) betonar att generella anpassningar av den befintliga miljön kan gagna hela barngruppen och vara ett sätt att komma ifrån det kategoriska synsättet. Författaren poängterar att sådana anpassningar kan medverka till en mer inkluderande verksamhet. Hebbeler och Spiker (2016) lyfter fram att skapandet av miljöer som främjar socialt samspel både kan avhjälpa och förebygga inlärnings- och beteendeproblematik hos förskolebarn. De menar vidare att pedagogiska miljöer inte är neutrala faktorer när det kommer till funktionsvariationer och betonar att miljön både kan hjälpa och stjälpas ett barns funktion. Författarna påpekar även att den pedagogiska miljön, i vissa fall, kan vara den enda orsaken till att ett barn överhuvudtaget bedöms vara funktionshindrad eller i behov av särskilt stöd i verksamheten.

Brodin och Hylander (2002) beskriver att det är känslomässigt krävande att varje dag jobba med små barn och deras kraftiga känslouttryck. Det är, enligt författarna, lätt att drabbas av förtvivlan och känslor av maktlöshet när upplevelsen att inte räcka till infinner sig, men det finns även en risk att pedagoger ”stänger av” och gör sig okänsliga för att orka hantera känslomässigt krävande situationer. Broberg et al (2012) beskriver exempelvis hur politiska

beslut drastiskt har förändrat förskolans förutsättningar i Sverige sedan slutet av 1980-talet, bland annat genom att barngrupperna ökat och personaltätheten minskat. Detta har i sin tur gjort det svårare för pedagoger att tillgodose barnens anknytningsbehov. Anknytning beskrivs som en väsentlig aspekt för små barns optimala utveckling i förskolan. En trygg anknytning anses även underlätta utvecklingen av barns förmåga till känslomässig reglering. Att uppfylla barnens behov underlättas således inte av de ytterligare arbetsuppgifter som tillkommit för förskollärare i dagens förskoleverksamhet, exempelvis dokumentationskravet och en rad andra praktiska uppgifter såsom beställningar och felanmälningar (Broberg et al, 2012).

### **3.4 Att definiera det som är avvikande**

Den nuvarande förskolan i Sverige har få specialarrangemang gällande barn med olika funktionsnedsättningar eftersom de allra flesta barn vistas i den allmänna förskoleverksamheten (Lutz, 2009). Palla (2011) poängterar i sin avhandling *Med blicken på barnet* att barnet i förskolan står i centrum, vilket innebär att förskollärares blick är riktad mot barnet och dess kunskaper och egenskaper. Simonsson (2016) menar att en av förskolans uppgifter är att identifiera barn i olika svårigheter i ett tidigt stadie och både förebygga problematik samt hjälpa de barn som är i behov av särskilt stöd. Maltén (1991) ifrågasätter dock var gränsen mellan det som ses som normalt och det som ses som avvikande ligger. Gerland och Aspeflo (2015) betonar hur viktigt det är att minnas att variationer individer emellan kan vara stora även inom ”normalskalan”. Författarna lyfter dilemmat mellan att vilja upptäcka svårigheter i tid och att riskera att se problem ”överallt”. De nämner vidare en oroande utveckling där förskolans och skolans personal får en allt snävare uppfattning av vad en normal utveckling innebär. De menar att i takt med att fler barn diagnosticeras med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, tror sig även personal i skolan och förskolan se tecken på detta hos barn, trots att personalen ofta saknar tillräckligt djupa kunskaper i ämnet. Brodin och Hylander (2002) betonar risken med att fokusera för mycket på brister hos barn då detta anses kunna bidra till att aspekter, som faktiskt går att arbeta med i förskolan och som kan vara avgörande för många barns utveckling, försummas.

Nilholm (2012) lyfter fram begreppet inkludering och beskriver att specialpedagogisk forskning länge framhållit inkludering och delaktighet som viktigt att sträva efter i förskolans och skolans verksamhet. Utgångspunkten för inkludering beskrivs vara att verksamheten utformas och anpassas efter barnen/eleverna, snarare än att barnen förväntas anpassa sig efter verksamheten. Det anses även bidra till minskad risk för stigmatisering och utstötning av vissa

individer. Inkludering betyder även att särlösningar undviks, enligt Nilhom. Författaren problematiserar dessutom det faktum att begreppet inkludering inte nämns i de dominerande styrdokumenterna för svensk skola, eftersom detta uppfattas försvåra förverkligandet av idén i praktiken.

Björck-Åkesson (i Sandberg, 2014) påpekar vikten av att hjälpa barn i behov av särskilt stöd i förskolan då förskolan är barnets första steg i en lång utvecklings- och kunskapsprocess inför framtiden. Författaren menar vidare att ett medvetet och systematiskt arbete med specifika och generella insatser för varje barn, inom ramen för förskolans vardagliga verksamhet, kan exemplifiera hur Sverige följer FNs barnkonvention beträffande barns rättigheter till utveckling och utbildning. Björck-Åkesson beskriver även vikten av en välarbetad kartläggning, som ger förklaringar till de upplevda svårigheterna när särskilt stöd ska sättas in för ett barn i förskolan. Författaren anser att kartläggningen bör ses som en problemlösningsprocess där olika personer kring barnet, exempelvis vårdnadshavare, pedagoger och externa experter vid behov, är delaktiga. Förklaringar till problemen som identifieras av personer som står nära barnet kan handla både om barnet, samspelet och den sociala och fysiska miljön. Experter är ofta mer individfokuserade och känner till förklaringar som grundar sig i olika sorters utredningar, exempelvis utvecklingsbedömning. Författaren menar att alla dessa olika aspekter är relevanta och behövs för att komma fram till en rimlig bild av vad svårigheterna är och varför de uppstått, samt hur detta påverkar barnet.

Simonsson (2016) betonar att även om alla barn i förskolan tas emot i verksamheten oavsett behov, förmågor och förutsättningar så blir processer som rör kategorisering och normalisering av barnen aktuella redan från inskolningen. Synsättet på vad som är normalt och avvikande, vilka faktorer som kräver särskilt stöd och vilka egenskaper som behöver kompenseras för skapas redan då. Palla (2011) beskriver att barn i förskolan jämförs med varandra och menar att pedagoger ofta refererar till barnets ålder och vad barnet borde kunna då de tar upp avvikande beteende med specialpedagog. Författaren anser att pedagoger i dessa fall innehaver ett kategoriskt perspektiv där barnet ses som problembärare. Även Gustafsson (2009) diskuterar normalitetsbegreppet och menar att folk i skolans värld inte sällan helt godtyckligt bestämmer sig för vad barn bör klara av eller hur de bör bete sig, och bedömer sedan utifrån detta vad som är normalt och inte. Palla (2011) beskriver hur normalitet kan ses som kontextbunden. Till exempel kan ett beteende som anses vara ”speciellt” eller avvikande i ett sammanhang normaliseras i ett annat om tillräckligt många barn uppvisar beteendet. Författaren problematiserar även pedagogisk dokumentation eftersom vissa typer av pedagogisk dokumentation anses kunna bidra till att rikta blicken mot barnet utifrån ”förenklade

frågeställningar” (s. 121) om den eftersträvansbara och normala utvecklingen som majoriteten av barn följer. Lutz (2013) betonar att varje gång vi beskriver något som avvikande eller särskilt cementeras bilden av det som är normalt och allmängiltigt, och beskriver att det som anses avvikande konstrueras i relation till den övriga kontexten. Författaren lyfter fram att barn som anses vara i behov av särskilt stöd får denna bedömning av vuxna med utgångspunkten att de utgör ett problem. I sin avhandling *Kategorisering av barn i förskoleåldern* (2009) poängterar Lutz även att kategoriseringen av gruppen barn i behov av särskilt stöd bidrar till synen på vissa barn som problem som förskolan som institution ska ”hantera”. Författaren menar att det är pedagogers föreställningar om normalitet och avvikelse som ligger till grund när barn bedöms vara i behov av särskilt stöd, och att avvikelserna uppkommer i jämförandet av barnen i verksamheten.

### **3.5 Sammanfattning**

Innan vi övergår till den empiriska undersökningen presenteras nedan en sammanfattning av litteraturgenomgång och tidigare forskning.

Under rubrik 3.1 beskrivs att skolans och förskolans styrdokument inte har samma tydlighet när det kommer till definitionen av, och riktlinjerna för, barn i behov av särskilt stöd. I Skollagen (SFS 2010:800 kap 3 7-12) står det att särskilt stöd i skolans verksamhet bör ges då det befaras att en elev inte kommer uppnå kunskapskraven. Det presenteras även andra rimliga orsaker för utredning om särskilt stöd som psykisk ohälsa, funktionsnedsättning, psykosocial problematik, koncentrationssvårigheter och hög frånvaro. Även i Lgr-11 betonas att särskilt stöd ska ges till elever som har svårt att nå kunskapsmålen för verksamheten. I Skolverkets allmänna råd *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014:40) finns en beskrivning om hur processen bör se ut när en elev misstänks vara i behov av särskilt stöd. I förskolans läroplan, Lpfö 98, står att de barn som tillfälligt eller varaktigt är behövt mer stöd än andra barn ska få detta utformat med hänsyn till sina behov och förutsättningar. I förskolans eget kapitel i skollagen (9§) betonas att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Även i *Allmänna råd för måluppfyllelse i förskolan* (2017) poängteras att barn i behov av särskilt stöd ska få tillgång till detta. Dock saknar samtliga av dessa styrdokument för förskolan både en definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd och direkta riktlinjer för hur arbetet med dessa barn bör genomföras.

Under rubrik 3.2 redovisas olika författares tolkningar och beskrivningar av begreppet barn i behov av särskilt stöd. Ahlgren (2013) menar att det i skolan är ett starkt fokus på just kunskapsmålen och att eleverna ska få godkänt i alla ämnen. Nilholm (2012) förklarar barn och elever i svårigheter som barn som behöver ett särskilt stöd för att nå målen för verksamheten eller för att helt enkelt kunna fungera i förskolan eller skolan och påpekar även hur diffus skollagens skrivning om särskilt stöd i förskolan är. Han menar även att Lpfö 98 brister i tydlighet när det kommer till särskilt stöd, vilket han får medhåll av från Sandberg och Norling (2014) som beskriver begreppet särskilt stöd i läroplanen för förskolan som relativt. Sandberg och Norling (2014) refererar också till tidigare forskning som visar att pedagogers personliga svårigheter att hantera vissa barn kan vara avgörande i definitionen av barn i behov av särskilt stöd. Simonsson (2016) problematiserar att begreppet används i läroplanen för förskolan, samtidigt som det inte ges några riktlinjer för hur personalen ska arbeta med detta på lokal nivå. Under rubrik 3.3 beskriver olika författare att upplevda svårigheter hos barn kan ha koppling till den omgivande miljön (Ahlgren, 2013; Maltén, 1991; Gerland & Aspflo, 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016; Hebbeler & Spiker 2016). Detta problematiseras i relation till dagens förskolas förutsättningar (Broberg et al, 2012; Brodin & Hylander, 2002) och konsekvenserna av otillräckliga resurser samt vikten av förebyggande arbete presenteras (Sandberg, 2014; Broberg et al, 2012).

Under rubrik 3.4 är definition av avvikelse ett centralt tema. Var går gränsen mellan det som ses som normalt och det som ses som avvikande? (Maltén, 1991). Gerland och Aspflo (2015) lyfter fram dilemmat att vilja upptäcka svårigheter i tid och att därför riskera att se problematik ”överallt”. Kategorisering, normalisering och möjliga konsekvenser av detta tas också upp (Simonsson, 2016; Gustafsson, 2009; Lutz, 2013, Palla, 2011).

Efter litteraturgenomgång och presentation av tidigare forskning kvarstår en otydlighet i definitionen och innebörden av begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan och forskningsläget är till synes magert. Det finns med andra ord behov för vidare forskning och denna undersökning kan således bidra till att öka kunskapen inom fältet.

## **4. Metodologi (teori- och metodansats)**

I denna undersökning har teorier till en början lagts åt sidan och istället har fokus legat på att finna till exempel mönster, begrepp och teman i det empiriska materialet med syfte att försöka analysera detta mer öppet och fördomsfritt. När forskaren vill utgå från ett empiriskt material

istället för en teori passar fenomenologi bra som forskningsmetod (Fejes & Thornberg, 2009) och därför har jag i denna studie valt en fenomenologisk ansats. Jag kommer att motivera detta val ytterligare nedan.

Fenomenologi som filosofisk teori skapades av Edmund Husserl runt år 1900 (citerad i Kvale & Brinkmann, 2014) och är genom ett anti-positivistiskt ställningstagande en inriktning som fokuserar på hur filosofen ska lägga sina egna förutfattade meningar åt sidan när det handlar om att förstå världen (Bryman, 2018). Fenomenologi i kvalitativa studier innebär en fokusering och ett intresse för att förstå hur människor upplever fenomen genom att lyssna på deras egna beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Fejes och Thornberg (2009) beskriver att fenomenologin som metodologi talar för att fokus i människors upplevelser bör ligga på essensen, det vill säga det oföränderliga och väsentliga i fenomenet, eller fenomenets väsen. För att komma fram till essensen hos ett fenomen genomförs en så kallad eidetisk reduktion, vilken avgränsar det väsentliga i det empiriska materialet från det oväsentliga (Fejes & Thornberg, 2009).

Fejes och Thornberg (2009) beskriver de två kriterier som krävs för att ett kunskapsintresse ska kunna utforskas med hjälp av fenomenologisk forskningsmetod. Det första kriteriet är att kunskapsintresset måste röra ett fenomen, som exempelvis upplevelsen av stress. I studie rör fenomenet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan”. Det andra kriteriet (Fejes & Thornberg, 2009) innebär att kunskapsintresset inriktas på det mest substantiella i den undersökta upplevelsen. Denna studie fokuserar på essensen i informanternas utsagor kring fenomenet barn i behov av särskilt stöd i förskolan.

En kvalitativ intervjustudie har genomförts för att söka svar på tidigare presenterade frågeställningar. Kvalitativ forskning har som huvuduppgift att tolka de resultat som framkommer, snarare än att generalisera, förklara och förutsäga (Stukát, 2011). Den syftar till att förstå världen ur informanternas synvinkel och fokus ligger på de vardagliga och kulturella aspekterna av människors tänkande, lärande, handlande och egna uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2014). Även Fejes och Thornberg (2009) beskriver att kvalitativ forskning i kontrast till kvantitativ forskning syftar till att förstå och tolka insamlad ”orddata” snarare än att söka förklaringar med statistiska beräkningar. I kvalitativa intervjuer är det önskvärt att vara flexibel beträffande den riktning informanternas svar tar en, då kunskap om det som informanterna själva upplever viktigt och relevant är det eftersträvarsbara. Detta kan innebära att behöva avvika från sin intervjuguide, ställa passande följdfrågor eller ändra ordningen på de förutbestämda frågorna (Bryman, 2018). Mänskliga faktorer är både styrkan och svagheten med



kvalitativ forskning och eftersom varje kvalitativ studie är unik kommer även det analytiska arbetssättet att vara detta (Fejes & Thornberg, 2009).

## **4.1 Urvalsgrupp**

Samtliga fem informanter är legitimerade förskollärare som arbetar i samma kommun och inom den kommunala förskoleverksamheten. Anledningen att fokus i denna studie ligger på just förskollärares uppfattningar kring barn i behov av särskilt stöd är att de är närmast barnen i den verksamhet som undersöks. Det är också pedagogerna i förskolan som i de allra flesta fall uppmärksammar barn som anses vara i behov av särskilt stöd och som söker stöd för detta i verksamheten (O'Connor & Yasik & Horner, 2016).

Förskollärarna tjänstgör på tre olika förskolor. Från början kontaktades sex olika förskollärare då den ursprungliga tanken var att intervjua två personer per förskola. Dock blev det ett bortfall (Stukát, 2011) på grund av tidsbrist (för informanten), vilket resulterade i att fem förskollärare återstod. I samråd med min handledare bestämdes att till en början nöja sig med fem intervjuer och i efterhand söka upp ytterligare en person om det insamlade materialet bedömdes bristfälligt. Det empiriska materialet bedömdes dock vara tillräckligt för att uppnå studiens syfte och besvara forskningsfrågorna. Både Stukát (2011) och Bryman (2018) poängterar att rekommenderat antal informanter i kvalitativa undersökningar är svårt att fastslå och menar därför att antalet får bero på den arbetsinsats som krävs i relation till uppsatsens omfattning. Då transkribering och upprepade genomläsningar av intervjumaterialet är en tidskrävande process (Stukát, 2011) innebar detta att antalet informanter fick hållas relativt lågt. Fler intervjuer att transkribera hade tagit bort tid från analysen av det empiriska materialet vilket hade riskerat att denna blev ytlig.

Informanterna bestämdes genom ett frivilligt urval (Stukát, 2011) vilket i detta fall innebar bekantas bekanta. Ett frivilligt urval kan vara nödvändigt när det annars är svårt att få tag i en undersökningsgrupp (Stukát, 2011). I detta fall gjorde tidspressen för studien och det faktum att terminsslutet och juledigheten för förskolepersonalen närmade sig att denna typ av urval var det bästa alternativet. Samtliga informanter kontaktades via mail där även ett missivbrev bifogades. Informanterna benämns i studien A, B, C, D och E.

## **4.2 Genomförande**

Intervjuerna har varit fältintervjuer, det vill säga har genomförts på respektive informants arbetsplats. Detta för att eftersträva en trygg, lugn och för informanten ohotad miljö (Stukát,

2011). Informanterna fick själva välja en lokal på sin arbetsplats som kändes bekväm och där intervjun kunde genomföras. Cirka 45 minuter avsattes för varje intervju. Intervjuerna har varit individuella och spelats in med diktafon för att sedan transkriberas i sin helhet. Detta för att möjliggöra analys av materialet i textform. Fejes och Thornberg (2009) beskriver att intervjuer i fenomenologiska studier är ostrukturerade eller semistrukturerade och att forskaren använder sig av ett aktivt lyssnande och öppna frågor i samspelet med intervjupersonen. Intervjuerna har varit av semistrukturerad typ vilket inneburit att de haft sin grund i en intervjuguide utformad med öppna frågor som täckt in relevanta områden för studien. Följdfrågor har ställts vid behov och ordningen på frågorna har varierat något (Bryman, 2018).

### **4.3 Analys och bearbetning**

Analysen har inspirerats av Giorgis analysmetod för behandling av empiriska data inom den fenomenologiska metodologin. Detta eftersom Giorgis analysmetod med fördel kan användas i studier som har en mindre omfattande datainsamling (Fejes & Thornberg, 2009).

Det första steget i analysprocessen innebar en genomläsning av det transkriberade materialet för att få en överblick av innehållet och huruvida det var begripligt och användbart i studien (Fejes & Thornberg, 2009). De fem olika texter som skapats utifrån ljudfilerna kodades sedan med varsin bokstav från A till E.

Det andra steget i analysprocessen var läsa varje transkriberad text mer ingående för att strukturera och avgränsa den i mindre delar med syftet att upptäcka nyanser i meningsinnehållet och kunna definiera olika meningsbärande enheter i form av exempelvis enstaka fraser, meningar eller meningssekvenser. De enheter som bedömdes relevanta för studiens syfte och berörde det undersökta fenomenet gavs ett nummer efter den bokstav det transkriberade textmaterialet fått, till exempel A1 eller C1 (Fejes & Thornberg, 2009).

Det tredje steget innebar en kontextuell analys av de meningsbärande enheterna som identifierats i steg två, vilket innebar att enheterna relaterades till varandra och till den kontext de ingick i (Giorgi, 1979, i Fejes & Thornberg, 2009) och tolkades och reflekterades över för att urskilja meningsinnehåll och hitta mer generella teman. Texterna komprimerades genom att vardagliga beskrivningar utbyttes av kortare och mer precisa uttalanden.

I det fjärde steget komprimerades texterna ytterligare för att underlätta det slutgiltiga analysarbetet. Men eftersom komprimerandet aldrig får medföra att något av det relevanta meningsinnehållet utelämnas eller felaktigt återges, togs detta i beaktning. Eventuella

irrelevanta uppgifter och upprepningar eliminerades dock. De meningsenheterna med liknande innehåll fogades samman (Fejes & Thornberg, 2009).

Slutligen, i det femte steget, började analysen med en noggrann genomläsning och granskning av de beskrivningar som utvecklades i steg fyra för att identifiera framträdande centrala teman. För att enklare få en överblick över framträdande teman i informanternas utsagor valde jag att markera dessa genom att använda en viss färg på texten kopplat till ett visst tema. När centrala teman identifierats genomfördes en reduktion till det utforskade fenomenets essens vilket syftar till att separera de teman som varierar från de teman som inte varierar. De teman som är föränderliga anses vara oväsentliga då de utgör det utforskade fenomenets existens, till skillnad från de oförändliga temana som utgör fenomenets essens. Essensen kan bestå av ett eller flera teman och beskrivs alltså vara en samling av de likheter som kan urskiljas i det bearbetade materialet och återspeglar fenomenets generella struktur (Fejes & Thornberg, 2009).

#### **4.4 Etiska överväganden**

Det finns inga specifika kriterier för vad som gör en bra intervju när det kommer till vetenskaplig och etisk kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2014). Det finns dock flera etiska aspekter att förhålla sig till som forskare vid en intervjustudie. Kvale och Brinkmann (2014) menar att etiska problem uppträder under hela intervjuundersökningen och poängterar att möjliga etiska dilemman bör tas i beaktning redan från början av en undersökning. De tillfrågade informanterna har därför tilldelats missivbrev via email där information omkring studien och dess syfte presenterats, samt information om att studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2018). Detta har inneburit att varje deltagare i studien haft rätt att avbryta sin medverkan vid önskemål, utan några negativa konsekvenser, att varje deltagare blivit tillfrågad inför materialinsamlingen och haft möjlighet att därefter avböja medverkan i studien, att deltagarna och deras verksamheter avidentifierats i det färdigställda arbetet och att materialet enbart kommer att användas för aktuell studie och förstöras när denna är examinerad.

Forskningsintervjuer inrymmer ofta en maktasymmetri mellan informant och forskare, vilket kan förstås som ett etiskt dilemma. Maktasymmetri är inget som behöver vara avsiktligt från forskarens sida, utan handlar om strukturella positioner (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjun är inte ett vardagligt samtal mellan jämbördiga parter, utan intervjuaren har exempelvis kontrollen och makten över frågorna, över hur och vad som ska diskuteras, när

intervjun ska avslutas, samt har en förförståelse som informanten inte nödvändigtvis har. Även om det kanske inte går att eliminera maktasymmetrin så menar Kvale & Brinkmann (2014) att det är viktigt att som forskare reflektera över vad detta kan ha för innebörd i datainsamlingen.

Kvale & Brinkmann (2014) nämner ytterligare ett etiskt dilemma som uppträder för intervjuare, nämligen balansgången mellan att få en så djup intervju som möjligt utan att informanten känner sig kränkt, och att vara respektfull mot informanten med risk att intervjun blir ytlig och intetsägande.

Frågor kring konfidentialitet är alltid aktuella i vetenskapliga studier (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är viktigt att säkra konfidentialiteten för informanterna genom att inte avslöja privata data som riskerar möjliggöra identifiering av deltagarna. Det är även relevant ur ett etiskt perspektiv att bedöma de konsekvenser undersökningen kan komma att orsaka för informanterna. Forskarens roll har även koppling till etiska frågor då hans kunskap och moraliska integritet är den avgörande faktorn i de etiska beslut som tas i undersökningen. Det är även ett etiskt krav att forskaren ska försöka uppnå så hög vetenskaplig kvalitet som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5. Resultat

Nedan redogörs för de oföränderliga centrala teman som har kunnat urskiljas i informanternas resonemang genom fenomenologisk reduktion och de fem olika analyssteg beskrivna i avsnitt 4.3. Rubrikerna *det avvikande barnet*, *tids- och resursbrist*, *känslan av otillräcklighet*, *storlek på barngrupp* och *bristfälligt stöd* utgör tillsammans essensen hos fenomenet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan”, det vill säga de likheter som återspeglar fenomenets generella struktur (Fejes & Thornberg, 2009). Under varje rubrik beskrivs och sammanfattas likheterna i informanternas utsagor och ett urval av relevanta citat presenteras. I slutet av avsnittet presenteras en kort sammanfattning av resultatet med koppling till studiens forskningsfrågor.

### 5.1 Det avvikande barnet

Informanterna beskriver samstämmigt barn i behov av särskilt stöd som barn som på ett eller annat sätt avviker från normen i barngruppen. Flera pedagoger jämför beteende och behov hos de barn som anses avvika med beteende och behov hos ”de andra barnen”.

*Att barnet är senare i sin utveckling... långt senare än de andra barnen (...) Barn som behöver någon form stöd utöver de andra barnen... alltså jämfört med de andra barnen (D)*

*Barn som behöver särskilt stöd är barn som vi märker avviker från en norm (...) de andra barnen kräver inte lika mycket och klarar sig... inte själva... men de klarar sig (A)*

*Alla barn har ju behov av någonting men frågan är hur mycket de behöver... och är det så pass mycket att de behöver extra stöd än alla andra då är det kanske... det är ju det begreppet handlar om, barn i behov av särskilt stöd (B)*

*Det är väl mer att man får känslan av att det här barnet behöver något mer än vad alla andra barn behöver... det här lilla extra (E)*

Informanterna fokuserar framförallt på så kallade sociala och språkliga avvikelser i sina resonemang då de förklarar hur de tänker kring vilka barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan. De menar att det är de sociala och språkliga avvikelserna som märks tydligast i en barngrupp eftersom de ofta anses leda till konflikter och missförstånd, samt till att andra barn riskerar bli skadade. Sociala svårigheter som inte yttrar sig i utagerande och konflikter, utan istället exempelvis ängslan, anses inte lika akut att söka stöd för. I de fallen försöker pedagogerna i större utsträckning att på egen hand försöka lösa situationen.

*Jag tänker först och främst på det sociala och språket. Barn som inte vet hur de ska leka utan liksom slåss istället... och knuffas och bits... såna grejer. Eller barn som liksom bara är utanför, alltså ängsliga och inte vågar ta kontakt med någon och så. Fast då känner jag ofta att man kanske jobbar med det i arbetslaget utan hjälp. Men utåtagerande barn söker man hjälp för. Det måste väl bero på att man känner att det kan vara farligt för de andra (C)*

*Ett barn som kanske hamnar i affekt ofta... och där vi kanske ser att ett barn har svårigheter i kommunikationen med sina jämnåriga (A)*

*Om man har problem med leken eller kompisrelationer... det märks rätt så tydligt, och även språkligt (B)*

*Alltså jag tänker väl ofta utåtagerande... det både syns och hörs och det är ju ofta det som andra barn reagerar på också, mest. Om det är någon som slåss och puttas och rivs... det blir ju väldigt tydligt på något vis (...) men det kan ju också vara att man blir tyst... att man slutar prata att man drar sig undan. Men det märker man kanske inte lika snabbt. Det man märker oftast är just det här utåtagerande beteendet. För att andra kanske råkar illa ut. (E)*

## **5.2 Tids- och resursbrist**

Ett annat oföränderligt tema som uppenbarade sig i pedagogernas yttranden kring barn i behov av särskilt stöd var den upplevda tids- och resursbristen i verksamheten. Det framgick ett dilemma att vilja ge vissa barn i verksamheten extra tid samtidigt som möjligheten till detta upplevdes som begränsad. Pedagogerna är överens om att högre personalantal hade underlättat arbetet i barngrupperna, frigjort mer tid till enskilda barn och möjliggjort uppdelning av verksamheten i små barngrupper i större utsträckning.

*Ja men extra tid med oss vuxna... men då försvinner ju tiden från de andra barnen... så det är en balansgång. Som känns jättesvår... för att självklart så vill man hjälpa och stötta de barnen som har det tufft. Men på ett sätt blir det på bekostnad av de andra barnen. (...) Ett barn kanske hamnar i affekt ofta, och så har vi varken tid eller resurser eller kunskap att bryta det. Ibland önskar man ju att man var fler eller kunde räcka till åt fler (A)*

*Det är tiden också... tiden spelar så otrolig stor roll. Har man då alltså mer än ett, två barn som har behov av stöd ja då är det lite tidskläm (...) Och just att det här med tiden och förmågan till att faktiskt testa sakerna man får på fortbildningarna till exempel, det är ju jätteviktigt (B)*

*Eller så får vi en resurs i ovanliga fall och då blir det ju väldigt annorlunda för barnet, alltså då blir det ju jättebra oftast faktiskt... därför att då har man ju tid att verkligen jobba så som man behöver (C)*

*I första hand försöker vi lösa det själv... genom att faktiskt ge det här barnet mer tid... och då får de andra klara sig lite... med mindre stöd på nåt vis (...) att få en person till i gruppen kan vara till stor hjälp (...) då har man ju möjlighet att dela in i mindre grupper och det främjar ju alla barn. För då ser jag alla...och barnen får ett lugn. Och det är väl ofta då man får de här små förtroendena och de kan berätta saker som jag sen kan ta nytta av på något vis. Och det*

*är ju de stunderna som jag tycker är fantastiska... just när man får den här lilla gruppen och kan göra något lite speciellt med den... (E)*

### **5.3 Känslan av otillräcklighet**

En majoritet av pedagogerna i studien uttrycker en känsla av att inte ha den kompetensen som upplevs viktig i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Även en viss grad av uppgivenhet kan skönjas i vissa yttranden:

*Ibland känner jag bara kom... kom och stå där i vår verklighet när barnet skriker så att liksom andra barn börjar gråta och man själv får tinnitus och migrän och jag vet inte vad på samma gång (...) jag är duktig pedagog, jag löser många problem, men jag kan inte lösa alla och jag har inte full kompetens med barn som har kanske neuropsykiatriska svårigheter eller diagnoser... jag har inte den specialkompetensen (...) (A)*

*Jag känner själv att jag har ju ingen specialutbildning för just att möta alla olika barn som har behov av stöd (B)*

*Vi kan ju ändå mycket liksom och vet hur vi ska göra men ändå går det inte. (C)*

*Vi kan säga att han blir jättearg, att man har jättesvårt för att stoppa honom (...) vad vi ska göra för att hans utveckling ska komma framåt... och när han blir jättearg hur stoppar vi det? (...) Mer kunskaper omkring diagnoser... för det kommer fler och fler barn som har diagnoser så att.... mera kunskaper... har man kunskap så kan man ju förstå det på ett bättre sätt (D)*

### **5.4 Storlek på barngrupp**

Även barnantal och storlek på barngrupp är ett oföränderligt tema som genomsyrar pedagogernas intervjuvar. De reflekterar kring hur situationen för de barn som anses vara i behov av särskilt stöd och verksamheten i helhet hade kunnat se ut om antal barn i grupperna varit färre.

*Jag menar här på denna förskolan är det väldigt mycket relationer som barnen ska bygga. Och känna sig trygga med. Det är ju liksom en stor förskola med många pedagoger och vi samarbetar, vi har ju alltid öppna miljöer kallar vi det (...) En sak jag också tänker är att*

*minska barngrupperna, minskar du barngrupper så får de pedagoger som jobbar där mer tid till att ge stöd. (B)*

*Att gå ifrån och göra små pauser i vardagen för det barnet och bara vara med ett fåtal barn för att leken ska bli bättre, det går ju inte när man bara är en vanlig bemanning (...) Drömscenariot hade ju varit att det var färre barn. Det pratade jag och en kollega om häromdagen, att många barn som har resurs kanske inte hade haft det i en liten barngrupp. För det är ju ofta väldigt tydligt när det är sociala svårigheter att det funkar mycket bättre i mindre grupper. Och då kanske det inte hade behövts en vuxen till just det barnet (C)*

*Det krävs en pedagog till honom vid vissa tillfällen och då kan ju inte den pedagogen vara med de andra tretton barnen... då får liksom två pedagoger ta alla tretton barnen. (D)*

## **5.5 Bristfälligt stöd**

Samtliga informanter beskriver att det stöd som erbjuds i kommunen, det vill säga handledning av kommunens förskoleteam, inte är tillräckligt. Flera menar också att det stöd som teamet ger hade varit mer givande om de hade genomfört observationer ute i verksamheten, vilket de inte gör i nuläget. En uppfattning som delas av olika pedagoger i undersökningen är att de tips och råd som teamet erbjuder ofta upplevs som orealistiska och svåra att applicera i verksamheten. Detta anses delvis bero på att handledningen enbart utgår från pedagogernas personliga upplevelser av situationer och inte observationer av den faktiska verksamheten.

*Jag förstår hur förskoleteamet tänker... att man handleder pedagogerna... men ibland, i vissa fall, så skulle jag vilja att de kom ut och tittade på oss in action med barnet och barngruppen. Alltså att de skulle observera oss... för att det vi sitter och berättar på de här mötena det är ju alltid på något sätt vår sanning och våra upplevelser (A)*

*Då är det liksom att vi beskriver olika situationer och så får vi liksom tips om hur vi kan agera... av teamet då. Fast det känns ju oftast som att de tipsen är lite orealistiska. (...) det kanske är svårt när man aldrig har träffat barnen och aldrig sett hur barngruppen är utan bara fått det beskrivet för sig. Att kunna ge tips liksom... (C)*



*Det allra bästa tycker jag egentligen är när någon kan komma in och observera... vara med i barngruppen... både observera oss och observera barnen... förr när man gjorde så så tyckte jag man lärde sig jättemycket. För det kunde ju vara enkla saker som man kunde ändra på själv (...) om man då får någon som kan sitta och observera så tycker jag det är jättestor hjälp... men det gör man ju inte längre. (E)*

En pedagog uttrycker en önskan att förskoleteamet hade erbjudit mer service till personalen på förskolan:

*Om barnet behöver en särskild stol att sitta på eller en särskild mugg att dricka ur, om barnet behöver en särskild tallrik att äta ur... att de liksom har med sig det nästa gång så att vi inte ska ta så mycket tid att sitta på nätet och kolla där kan vi köpa det och där kan vi få tag i detta utan liksom att det sker mer automatiskt, och mer service till oss från specialteamet. (D)*

Annat stöd som efterfrågas av pedagogerna är fler utbildningar och mer konkreta och handfasta råd kring specifika situationer.

*Fler utbildningar kan man också gå på... mer liksom hur man kan jobba, konkret material och metoder och så... det är det jag saknar. (B)*

*Där önskar jag att det fanns nån om stöd bredvid och sa, nä men testa det här istället... eller testa det här... mycket mer handfast. (A)*

## **5.6 Sammanfattning av resultat**

Förskollärarna i studien definierar begreppet ”barn i behov av särskilt stöd i förskolan” som barn som avviker från normen i barngruppen. De utgår främst från språkliga och sociala kriterier när de bedömer att ett barn är i behov av särskilt stöd. Förskollärarna upplever det stöd de får i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd som bristfälligt. Framförallt anser de att förutsättningarna att tillgodose barns behov i verksamheten är begränsade, på grund av tids- och resursbrist, samt högt antal barn i grupperna. Förskollärarna yttrar samstämmigt att de efterlängtar specialpedagoger på plats i verksamheten med möjlighet att observera det vardagliga arbetet i barngruppen. Förskollärarna uttrycker även en önskan att utveckla sina egna kompetenser inom området ”barn i behov av särskilt stöd”.

## **6. Diskussion och slutsatser**

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat kopplat till tidigare litteratur och forskning samt till syfte och forskningsfrågorna 2, 3 och 4. Relevans till den specialpedagogiska praktiken diskuteras och följs av en kritisk reflektion kring metodval. Slutligen presenteras förslag på fortsatt forskning.

### **6.1 Resultatdiskussion**

#### **6.1.1 Ett godtyckligt begrepp**

I litteraturgenomgången problematiserar olika författare fenomenet barn i behov av särskilt stöd i förskolan, och lyfter fram begreppet som diffust och otydligt framskrivet i styrdokument som skollag och läroplan (Nilholm, 2012; Sandberg & Norling, 2014; Simonsson, 2016). Ingenstans i de styrdokument som granskats i denna studie har det påträffats en tydlig beskrivning av begreppet. Faktum är att det inte heller verkar finnas några konkreta kriterier att utgå ifrån i definierandet av barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Konsekvensen av detta blir i sin tur att förskolepersonal tolkar begreppet på olika sätt, skapar och återskapar egna förståelser, vilka sedan överförs till arbetet i verksamheten (Simonsson, 2016). Jag ifrågasätter hur denna otydlighet går ihop med tanken om en likvärdig förskola (Lpfö 98, rev-16). Jag anser att om begreppet barn i behov av särskilt stöd används i förskolans styrdokument bör det rimligtvis även presenteras någon definition av innebörden.

Jag har undersökt hur förskollärare definierar begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan och vilka kriterier de utgår ifrån när de avgör om ett barn är i behov av särskilt stöd. De förskollärare som medverkat i denna studie har alla personliga tolkningar beträffande vad begreppet barn i behov av särskilt stöd kan innebära. Deras tolkningar kommer inte från exempelvis styr- eller andra för förskolan officiella dokument utan från egna föreställningar och slutsatser. Ett oföränderligt tema, som framkommit i analysen av det empiriska materialet, är att bilden av barn i behov av särskilt stöd har en stark koppling till de normer som råder i barngruppen. Detta blir påtagligt i de jämförelser som görs mellan de barn som anses avvika och de barn som inte anses avvika från normalitetens gränser. Det behov av särskilt stöd vissa barn upplevs ha står i kontrast till andra barns inte lika uppenbara eller ”akuta” behov. Beteenden hos barn som anses avvika jämförs också med beteenden hos barn som inte bryter mot normen på avdelningen. Detta överensstämmer med vad Palla (2011) lyfter fram i sin studie

angående att jämförelse av barn är ett vanligt fenomen i förskolans verksamhet. Författaren anser att denna typ av jämförelse tyder på ett kategoriskt synsätt hos pedagogerna där barnet ses som problembärare. Jag anser att ett kategoriskt synsätt genomsyrar informanternas beskrivelser av barn i behov av särskilt stöd med tanke på de jämförelser som görs mellan barn som anses avvika och barn som följer normen i gruppen.

Främst fokuserar informanterna på sociala och språkliga avvikelser när de beskriver vilka barn som de anser är i behov av särskilt stöd eftersom de menar att det är lättast att observera detta i verksamheten. Sociala och språkliga avvikelser anses ofta yttra sig i utagerande beteende såsom konflikter, missförstånd och genom risken att andra barn blir skadade. Svårigheterna som inte yttrar sig i utagerande beteende upplevs inte lika akut att söka stöd för, vilket styrker Sandberg & Norlings (2014) tankegång om att pedagogernas personliga svårigheter att hantera vissa barn har en avgörande betydelse i definitionen av särskilt stöd i förskolan.

### **6.1.2 Miljön påverkar**

Det kan inte vara långsökt att tyckas se ett samband mellan informanternas upplevda arbetsbörda och deras upplevelser av barn i behov av särskilt stöd. En informant säger uttryckligen att vissa barn kanske inte hade varit i behov av särskilt stöd om barngruppen hade varit mindre. I linje med vad Broberg et al (2012) beskriver om att politiska beslut kraftigt förändrat förskolans förutsättningar sedan slutet av 1980-talet, genom exempelvis ökade storlekar på barngrupper och minskad personaltäthet, så är ett oföränderligt tema i förskollärarnas resonemang en upplevelse av tids- och resursbrist i verksamheten. De reflekterar kring huruvida dessa förutsättningar kan ha en inverkan på de barn som anses vara i behov av särskilt stöd och lyfter fram barnantal och storlek på barngrupp som faktorer som skulle kunna påverka barns behov av stöd.

Maltén (1991) betonar att upplevelsen av svårigheter kring barn är situations- och miljörelaterad. Även Ahlgren (2013) och Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) lyfter den pedagogiska miljöns påverkan på barns lärande och utveckling och på bedömningen av vem som är i behov av särskilt stöd. De faktorer som pedagogerna i denna studie presenterar, exempelvis ett högt barnantal och resursbrist, menar jag kan påverka den pedagogiska miljön de arbetar i och således även barnen som befinner sig i den. I en förskoleverksamhet där pedagogerna inte upplever sig ha tillräckliga förutsättningar i form av tid och resurser för att utföra sitt uppdrag på bästa sätt ser jag en svårighet i att tillgodose barnens behov. Det kan även bli svårt för pedagogerna att erbjuda barnen den utvecklande och trygga miljö de enligt läroplan och skollag har rätt till. Broberg et al. (2012) menar att det inte underlättar för pedagoger att

tillgodose små barns anknytningsbehov när resurser är bristande och arbetsuppgifter som krav på dokumentation och praktiska uppgifter som felanmälningar och beställningar tar tid. Med tanke på de konsekvenser en bristande anknytning beskrivs kunna orsaka borde det vara angeläget att skapa rimligare arbetsvillkor för pedagoger inom förskolan. Sandberg (2014) beskriver att det är mer effektivt att förebygga eventuella svårigheter när det gäller barn i behov av särskilt stöd i förskolan än att försöka reparera problemen i efterhand. Med tanke på detta kan lugna och trygga miljöer ses som en grundläggande faktor i ett förebyggande och hälsofrämjande arbete i förskolan.

Om förskollärare i allmänhet, utöver de förskollärare som medverkat i denna studie, vittnar om att barnantal kontra personalantal är i obalans, och att tillgängliga resurser inte är tillräckliga för att säkerställa en god kvalitet i verksamheten, kan det ifrågasättas hur det stämmer överens med Barnkonventionens framskrivelser om säkerhet och personalantal i inrättningar som ansvarar för barns omvårdnad.

### **6.1.3 Vem behöver stöd och vilket stöd behövs?**

Informanterna beskriver att de vid behov av stöd i frågor kring specifika barn i första hand måste diskutera saken med förskolechefen. Förskolechefen kontaktar sedan kommunens förskoleteam som besöker förskolan och handleder pedagogerna. Stödet som erbjuds består alltid av handledning och informanterna anser inte detta vara tillräckligt. De upplever råden de får som orealistiska i relation till verksamhetens verklighet och önskar att bli observerade samt få fler verktyg att hantera konkreta situationer. Intervjuszvaren presenterar en bild av att pedagogerna känner sig otillräckliga när det kommer till att uppfylla alla barns behov samtidigt som de ska hantera andra arbetsuppgifter. Barn i behov av särskilt stöd heter det, men studiens resultat får mig att ifrågasätta vem det egentligen är som är i behov av stöd. Jag tolkar det som att pedagogerna i denna undersökning efterfrågar stöd i form av tillräckliga kunskaper och resurser för att kunna möta varje barn oavsett behov. Det är i min mening bekymmersamt att barnen görs till problembärare när det i själva verket ofta verkar handla om att omgivande faktorer försvårar för pedagoger att utföra sitt pedagogiska uppdrag. Jag tvivlar på att det är etiskt försvarbart att barn kan utpekas som problembärare på grunderna av något så diffust som exempelvis "en känsla" hos pedagogerna av att "här behövs det lilla extra", som uttrycktes i en av intervjuerna. Eller på grund av att pedagogerna är för få för att hantera barngruppen i sin helhet. Att barn riskerar stigmatisering på grund av en verksamhet med ohållbara förutsättningar anser jag inte är rätt. "Det lilla extra" hade kanske överhuvudtaget inte behövts om förutsättningarna var annorlunda.

Björck-Åkesson (i Sandberg, 2014) poängterar att tillräckliga kunskaper om barns utveckling och lärande är essentiellt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Informanterna reflekterar kring de egna kunskapernas betydelse och nämner en önskan att få ta del av fler utbildningar och konkreta metoder att använda sig av i verksamheten och att få ökade kunskaper kring barn i behov av särskilt stöd. Eftersom samtliga informanter är utbildade förskollärare väcks funderingar kring om förskollärarytbildningen med fördel hade kunnat utvecklas för att i större utsträckning möta uttryckta behov och önskemål från yrkesverksamma pedagoger. Kanske hade en mer omfattande del specialpedagogik i förskollärarytbildningen gett pedagogerna känslan av att vara mer rustade för sitt yrkesliv.

## **6.2 Specialpedagogiska implikationer**

Denna studie har kommit att handla mycket om normalitet och avvikelse vilka är begrepp som både är relevanta och aktuella inom specialpedagogiken. Att som specialpedagog uppmärksamma och tala om de normer som råder i verksamheten tillsammans med kollegor ur olika yrkeskategorier kan leda till intressanta och utvecklande diskussioner. Att begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan verkar vara godtyckligt innebär att olika personer kommer att tolka begreppet på olika sätt. Som specialpedagog kan ett möjligt ansvarsområde vara att avgränsa och reda ut innebörden i begreppet på den specifika arbetsplatsen tillsammans med förskolechef och pedagoger.

Nilholm (2012) beskriver det faktum att inkludering länge betonats som eftersträvansvärt inom specialpedagogisk forskning, samtidigt som begreppet saknas i både skollag och styrdokument för förskola och skola som problematiskt. Att arbeta för en ökad inkludering där verksamheten anpassas och utformas efter barnen snarare än det motsatta är tveklöst ett viktigt uppdrag för specialpedagogen eftersom detta dessutom anses bidra till minskad risk för stigmatisering och utanförskap (Nilholm, 2012).

Både litteratur (Broberg et al, 2012; Brodin & Hylander, 2002; Hebbeler & Spiker, 2016; Sandberg, 2014; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016; Ahlgren, 2013, Maltén, 1991) och studiens egen empiriska undersökning indikerar att pedagogers arbetsförhållanden, resurser och storlek på barngrupp innebär en koppling till kvaliteten på den pedagogiska miljö förskolebarnen vistas i. Kvaliteten på den pedagogiska miljön kan i sin tur innebära en koppling till huruvida vissa barn bedöms vara i behov av särskilt stöd. Specialpedagoger innehar kanske inte makten att minska barngrupperna drastiskt, men i nära arbete med förskolechef finns det möjligen ändå en chans att yrka för att hålla barnantalet nere. Att handleda pedagoger i

anknytningsfrågor och i att skapa trygga och lugna lärmiljöer är således något som kan gynna både barn och pedagoger. Dock framgår det tydligt i denna studie att handledning inte anses vara tillräckligt i arbetet med de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Specialpedagoger inom förskolans verksamhet tror jag att riskerar att mötas av mycket frustration från pedagoger eftersom det stöd de kan erbjuda inte alltid upplevs räcka till. Jag tror även att frustration kan vara vanlig hos specialpedagogen, som dras mellan sitt arbete för varje barns rätt till en trygg och utvecklande lärmiljö och realiteten av bristande resurser. Förskollärarna i undersökningen beskriver en önskan att ha specialpedagoger på plats ute i verksamheten, för att kunna observera samt på ett mer realistiskt sätt kunna ge stöd och råd kring konkreta situationer. Jag presumerar att det hade inneburit en kvalitetsökning för förskolans verksamhet om specialpedagoger i större grad varit knutna till specifika förskolor snarare än placerade i centrala förskoleteam. På detta vis hade specialpedagogen bättre kunnat följa verksamheten samt ha ett starkare inflytande på ett organisatoriskt plan. Det hade också möjliggjort för specialpedagogen att se den specifika verksamheten ur ett större helhetsperspektiv.

Att identifiera barn i olika svårigheter i ett tidigt stadium för att kunna förebygga problematik och ge nödvändigt stöd till vissa barn (Simonsson, 2016) kan även innebära en risk att se problematik ”överallt” (Gerland & Aspeflo, 2015). Detta kan onekligen ses som ett dilemma i förskolans verksamhet och jag tror att specialpedagogen har en viktig roll att skifta fokus från upplevd problematik hos barnet som individ till fokus på gruppen, miljön och de insatser som kan göras där. Att introducera ett helhetsperspektiv och yrka för pedagogiska hjälpmedel och generella lösningar som kan gynna hela barngruppen minskar också risken för stigmatisering av enskilda barn, samtidigt som det kan ses som förebyggande arbete för verksamheten i sin helhet.

### **6.3 Metoddiskussion**

I denna studie lades teorier till en början åt sidan vilket tillät fokus att istället ligga på att identifiera mönster, begrepp och teman i det empiriska materialet. Undersökningen har inspirerats av fenomenologisk forskningsmetod med syfte att försöka analysera det empiriska materialet mer öppet och fördomsfritt (Fejes & Thornberg, 2009). Ett viktigt validitetskriterium inom fenomenologin och all kvalitativ forskning är ett starkt empiriskt stöd och resultatets tillförlitlighet har en direkt koppling till rimligheten i de tolkningar forskaren gjort. Som fenomenologisk forskare är det därför viktigt att noga kontrollera empirisk förankring under hela tolkningsprocessen (Fejes & Thornberg, 2009). Därför har det empiriska materialet i sin

helhet varit tillgängligt parallellt under analysprocessen, och jag har inte enbart förlitat mig på det komprimerade innehållet när tolkningar gjorts. Beträffande validiteten går det inte i denna studie att säkerställa att informanterna talat sanning. Det finns alltid en risk att de svar som framkommer är mer eller mindre sanna, av olika anledningar, och detta är viktigt att ha med i beräkningen (Stukát, 2014).

Valet att göra kvalitativa intervjuer av semistrukturerad typ möjliggjorde att ställa följdfrågor och därmed få en djupare förståelse för och en mer omfattande tillgång till informanternas medvetande (Bryman, 2018) samt få insikt i det enskilda och kanske unika fallet (Stukát, 2014). Stukát tar upp möjliga brister i reliabiliteten inom kvalitativa studier, och lyfter fram risken för feltolkning av frågor och yttre störningars påverkan. Det går aldrig att försäkra sig om att informanterna tolkat intervjufrågorna exakt som forskaren menat, men med tanke på den semistrukturerade intervjuformen där följdfrågor ställts och förtydliganden efterfrågats anser jag att risken för feltolkning varit förhållandevis låg i denna undersökning. Vid tre av fem tillfällen genomfördes intervjuerna efter informanternas arbetstid, vilket innebar att de inte väntades tillbaks i verksamheten. Dessa intervjuer hade mindre yttre störningsmoment i form av stress att återgå till barngruppen än de två intervjuer där informanterna hade begränsat med tid. Samtliga informanter valde dock väl avskilda och lugna platser att genomföra intervjun på. För att kontrollera reliabiliteten hade en upprepning av det empiriska materialet kunnat genomföras, på så sätt hade risken för att exempelvis informanternas dagsform påverkat svaren kunnat kontrolleras.

Hammersley (Bryman, 2018) anser att relevans bör vara ett viktigt kriterium för kvalitativ forskning. Denna relevans ska bedömas utifrån hur angeläget ett tema är inom sitt område och vilket kunskapsbidrag det kan lämna. Denna studies relevans är ur den definitionen tydlig då det utforskade området både är betydelsefullt och bidrar till att fylla i en kunskapslucka i ämnet barn i behov av särskilt stöd i förskolan.

För att öka tillförlitligheten i resultaten hade det empiriska materialet kunnat presenteras för informanterna genom en *respondentvalidering* för att bekräfta att jag som forskare uppfattat resultaten på ett riktigt sätt (Bryman, 2018). Att informanterna får verifiera forskningsresultatet och fenomenets essens är även något som Colaizzi (i Fejes & Thornberg, 2009) menar bör göras inom fenomenologiska studier för att kontrollera att forskarens slutsatser stämmer överens med informanternas upplevelser (Fejes & Thornberg, 2009). Dessvärre fanns det inte utrymme för detta i denna studie ur tidssynpunkt, men det är något att ha i åtanke inför eventuella framtida undersökningar.

Att uppnå replikerbarhet inom kvalitativa studier är svårt om inte omöjligt menar Bryman (2018), eftersom kvalitativa data är ostrukturerade och helt beroende av forskarens subjektiva bedömning och tolkningar. Att generalisera resultaten från kvalitativa studier anses också ofta vara svårt eftersom utvalda informanter sällan är representativa för en hel population. Dock menar Bryman (2018) att resultaten från kvalitativ forskning inte bör generaliseras till population utan till teori, det vill säga att de väsentliga kriterierna för generaliserbarhet i kvalitativa studier inte är statistiska. Istället är det kvaliteten på de teoretiska slutsatser som presenterats som är viktig vid värderingen av generaliserbarheten. Även Stukát (2014) anser att kvalitativ forskning inte ämnar generalisera resultat utan snarare att tolka och förstå de resultat som framkommer.

#### **6.4 Förslag på fortsatt forskning**

Denna studie omfattar bara en bråkdel av ämnet barn i behov av särskilt stöd i förskolan, men bidrar med intressanta öppningar för ny forskning.

Relativiseringen av avvikandet som denna studie visar hade kunnat undersökas vidare genom att exempelvis granska olika förskolemiljöer. För att anknyta till informanternas uppfattningar om stora barngruppers negativa inverkan på barn i behov av särskilt stöd, samt till Broberg et al (2012) som betonar svårigheten för pedagoger att uppfylla barns behov när barnantalet är högt, hade särskilt stöd i relation till barnantal kunnat undersökas vidare. Det hade varit intressant att undersöka hur hög andel barn som pedagoger anser är i behov av särskilt stöd i grupper där barnantalet är högt jämfört med grupper där barnantalet är förhållandevis lågt. Att göra jämförelser mellan verksamheter med exempelvis olika socioekonomisk status och olika andel pedagogiskt utbildad personal och undersöka om dessa faktorer har någon inverkan på hur vi tolkar begreppet särskilt stöd i förskolan hade varit även varit intresseväckande. Att i större omfattning undersöka hur arbetet med de barn som anses vara i behov av särskilt stöd genomförs på olika förskolor och hur dessa barn definieras hade också kunnat ge en ännu klarare bild av begreppets innebörd. Det hade även kunnat bidra med ny kunskap att undersöka hur förskolor arbetar med inkludering av barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Slutligen anser jag att det i allmänhet borde genomföras mer pedagogisk forskning kopplad till barn i förskoleåldern med tanke på den brist som jag efter litteratur- och artikelsök bedömer finns i ämnet.



## Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Broberg, M. & Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan – vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Eriksson Gustavsson, A. & Forslund Frykedal, K & Samuelsson, M (red.) (2016). *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gerland, G. & Aspflo, U. (2015). *Barn som väcker funderingar – Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Estland: Pavus Utbildning AB.
- Gustafsson, L. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Hebbeler, K. & Spiker, D. (2016) *Supporting young children with disabilities*. Future of Children No. 2 s. 185-205. Hämtad från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118562.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2009) *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – styrning och administrativa processer*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 44
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola – möte med det som anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Maltén, A. (1991). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Kristianstad: Gleerups.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Connor, E. & Yasik, A. & Horner, S. (2016) *Teachers' Knowledge of Special Education Laws: What Do They Know?* Insights into Learning Disabilities No. 1 s. 7-18. Hämtad från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103671.pdf>
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter i förskolan som diskursiv praktik*. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs

- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, A. (2014). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Simonsson, M. (2016). *Förskolan – en inkluderande arena för alla barn*. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Forslund Frykedal & M. Samuelsson. (Red). *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken*. (s.36-50). Stockholm: Liber AB.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2017). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Sverige (2013). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2018). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

## **Bilaga 1 - Intervjuguide**

1. Hur skulle du beskriva begreppet barn i behov av särskilt stöd i förskolan?
2. Hur avgör ni på din avdelning när ett barn är i behov av särskilt stöd? Vilka kriterier utgår ni ifrån?
3. Vilka egenskaper/beteenden brukar oftast ligga till grund när ni anser att ett barn behöver extra stöd i verksamheten?
4. Hur går processen till när ni söker stöd för barn i behov av särskilt stöd på förskolan?
5. Vilken typ av stöd brukar ni få? Vilken typ av stöd brukar barnet få?
6. Vilken typ av stöd önskar du att ni/barnet kunde få?

## Bilaga 2 - Missivbrev



**MALMÖ HÖGSKOLA**

Lärande och samhälle

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Malmö högskola skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö högskolas databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).*

---

Datum 2018-11-13

### Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Sarah Gayle Harling och jag studerar sista terminen på specialpedagogprogrammet vid Malmö Universitet.

Jag skriver för närvarande på mitt examensarbete som handlar om barn i behov av särskilt stöd i förskolan, och önskar intervjua pedagoger i förskolan om deras tankar kring detta begrepp.

Intervjuerna kommer att vara individuella och dokumenteras med hjälp av ljudinspelning för att de ska vara så tidseffektiva som möjligt och för att underlätta vid databearbetningen. Det är endast jag som kommer ha tillgång till det inspelade materialet.

Studien lutar sig mot Vetenskapsrådets forskningsetiska principer,

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Tack för din medverkan!

Sarah Gayle Harling

.....

Studentens underskrift

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer: 0735-xxxxxx

E-mailadress: xxxxxx@gmail.com

Ansvarig lärare/handledare: Kristian Sjövik

Kontaktuppgifter Malmö högskola:

[www.mah.se](http://www.mah.se)

040-665 70 00

*Om barn/elev ingår i studien måste vårdnadshavares samtycke inhämtas. Det är alltid en fördel att inhämta samtycke även från vuxna respondenter som deltar i studien. Samtyckesblanketten anpassas då till dem den gäller.*