

doi: 10.24834/educare.2021.4.2

## **Yrkesgruppers anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd: En studie av jurisdiktion, arbetsfördelning och professionellt arbete i förskolan**

*Petra Gäreskog*

ORCID number <https://orcid.org/0000-0002-2945-9814>

[petra.gareskog@edu.uu.se](mailto:petra.gareskog@edu.uu.se)

This study aims to illuminate preschool teachers describe which occupational groups – preschool teachers and special educational needs coordinators (SENCOs) – claim jurisdiction (i.e. the area that the professional group controls) over the work with children in need of special support. The data consist of interviews with 15 preschool teachers. The analysis is based on Abbott's (1988) division of professional work into three aspects: a) formulation of a problem b) reasoning about the problem and c) treating the problem. One area where preschool teachers claim jurisdictional control is related to the formulation of the problem. When it comes to the aspect of the professional work which concerns reasoning about the problem, the preschool teachers report that SENCOs claim jurisdictional control instead. The results show a less straightforward image of the treatment of the problem. Preschool teachers sometimes report themselves to claim jurisdictional control over treatment and other times report that SENCOs have jurisdiction over the treatment of the problem. In the discussion, jurisdiction is related to the various aspects of professional work with children in need of special support and the issue of inclusion. The fact that SENCOs seem to have a strong jurisdiction over treatment and expert knowledge of children's perceived shortcomings could contribute to the preschool teachers renouncing responsibility for children in need of special support. Another conclusion is that preschool teachers need to be strengthened in their professional roles and that increased special educational knowledge could contribute to preschool teachers feeling more secure in their professional roles and thus are able to meet all children's needs in preschool.

Keywords: children in need of special support, division of labor, inclusion, jurisdiction, preschool

## 1. Introduktion

Denna artikel behandlar den arbetsfördelning som, förskollärare beskriver, sker mellan förskollärare och specialpedagoger när det gäller barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Närmare bestämt vilken yrkesgrupp som gör anspråk på jurisdiktion, det vill säga det område som yrkesgruppen kontrollerar, över arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I svensk förskola är det förskolläraren som har det övergripande ansvaret för undervisningen och rektorns roll är att skapa goda förutsättningar för förskolläraren att utöva detta ansvar (Skolverket, 2018; Skolverket, 2017). Förskolan riktar sig till alla barn och verksamheten behöver därmed anpassas för att alla barn ska utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar. Det ställer höga krav på förskollärarna att skapa en pedagogisk verksamhet för alla barn och anta ett inkluderande synsätt. Skollagen anger att ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (SFS 2010:800, kap 8 9§). Skollagen är därmed tydlig med att barn som är i behov av särskilt stöd ska erhålla stöd, däremot framkommer det inte hur barn i behov av särskilt stöd ska identifieras, hur insatserna ska ges och hur insatserna ska dokumenteras. Detta innebär att förskollärare behöver identifiera de barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan. Den vaga definitionen av barn i behov av särskilt stöd i skollagen kan bidra till en godtycklig bedömning av vilka barn som är i behov av särskilt stöd och vad det särskilda stödet innebär. En svensk studie visar att 17 procent av barnen i förskolan anses vara i behov av särskilt stöd, enligt förskolepersonalen, och av dessa barn var fyra procent diagnostiserade (Lillvist & Granlund, 2010). Detta innebär att en stor del av barnen identifierats av förskollärarna som barn i behov av särskilt stöd utan att de har diagnostiserats.

Som redan nämnts riktar sig förskolan till alla barn, vilket borde innefatta att den är inkluderande. Ordet inkludering nämns dock inte i förskolans läroplan och flera forskare har visat på komplexiteten när det gäller betydelsen av begreppet inkludering (Carlsson & Nilholm, 2004; Göransson & Nilholm, 2014). I Lundqvists (2016) studie omfattar inkluderande utbildning både filosofiska och praktiska aspekter relaterade till utbildning och omsorg. Detta innebär bland annat att stöd och planering av undervisningen ska passa alla barn, uppskattning av mångfald och att skillnaderna mellan barn ses som en resurs för barns utveckling och något som berikar utbildningen. För att utveckla inkluderande undervisning är lärarnas kompetens avgörande menar Haug (2017). Det är oklart vilken roll specialpedagoger ska ha i förskolans arbete. Specialpedagogen nämns inte heller i

styrdokumenten för förskolan men yrkesgruppen är etablerad i svensk förskola. Förskollärare samverkar med specialpedagoger och det har visat sig att kvalificerade samtal med enskilda arbetslag är den uppgift som specialpedagogerna i förskolan ägnar mest tid åt (Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015). Utifrån dessa undersökningar tycks det som att specialpedagoger arbetar på distans från enskilda barn och barngrupper. Mot bakgrund av att styrdokumenten saknar en preciserad definition av vilka barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan, inte nämner förekomsten av specialpedagoger i det specialpedagogiska arbetet samt ger få indikationer på hur detta arbete ska utföras och av vem, blir det viktigt att undersöka arbetsfördelningen mellan förskollärare och specialpedagoger när det gäller arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

Förskollärare och specialpedagoger samarbetar alltså i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och det ger upphov till frågor som exempelvis: vilken yrkesgrupp gör anspråk på jurisdiktion, det vill säga kontrollerar området, gällande olika aspekter av detta arbete? Vem gör anspråk på jurisdiktion över att formulera ett problem, att motivera det och vidta behandling och åtgärd? Är grupperna överens om vem som ska göra vad? Hur ser gränsdragningen mellan yrkesgrupperna ut när det gäller ansvar och tolkningsföreträde över hur barns svårigheter ska tolkas och behandlas?

Forskning om specialpedagogik i förskolan har visat sig vara ett bristområde (Palla, 2015). Behov av forskning om tillgången av specialpedagoger i förskolan och kunskap om specialpedagogers uppdrag, arbete och roll i förskolan är också något som efterfrågas (Palla, 2015; Persson, 2007). Tidigare studier har visat att specialpedagogens yrkesroll är otydlig och att yrkesrollen utvecklas på olika sätt beroende av den lokala kontexten (Klang, Gustafsson, Möllås, Nilholm & Göransson, 2017; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011; Magnússon, Göransson & Nilholm, 2018). Mot bakgrund av detta ses denna studie som särskilt viktig eftersom den avser att bidra med kunskap om vilken yrkesgrupp som gör anspråk på jurisdiktion när det gäller arbetsområdet barn i behov av särskilt stöd.

## 2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet är att öka kunskapen om vilken yrkesgrupp som gör anspråk på jurisdiktion över det professionella arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt hur förskollärarna beskriver den arbetsfördelning som sker i relation till specialpedagogernas arbete.

Följande forskningsfrågor ställdes:

- Vilken yrkesgrupp gör anspråk på jurisdiktion att formulera problem enligt förskollärarna?
- Vilken yrkesgrupp gör anspråk på jurisdiktion att resonera om problem enligt förskollärarna?
- Vilken yrkesgrupp gör anspråk på jurisdiktion att behandla problem enligt förskollärarna?

Innan redovisningen av denna studie presenteras en beskrivning av de yrkeskategorier som arbetar i förskolan. Därefter följer tidigare forskning om förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd samt om specialpedagogens roll.

### 3. Yrkeskategorier i förskolan

I förskolan arbetar flera olika yrkesgrupper med olika lång utbildning och skilda uppdrag. Enligt förskolans styrdokument innehar dessa yrkesgrupper skilda ansvarsområden utifrån sina olika roller (Skolverket, 2017, 2018). Det som tidigare kallats för förskolechef benämns numera rektor (Skolverket, 2018). Rektorn är den som leder det pedagogiska arbetet och har ansvaret för förskolans kvalitet (Skolverket, 2018). Förskolläraren har ett särskilt ansvar för att arbetet främjar varje barns utveckling och lärande (Skolverket, 2017). Förskolläraren har en universitetsutbildning som är tre och ett halvt år. I de flesta förskolläraryrkesprogram ingår en kortare kurs eller enstaka moment som behandlar specialpedagogik, men förskollärare anser ofta att de inte fått tillräckligt med kunskap inom detta område (Renblad & Brodin, 2014). Förskolans arbete har sedan Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) präglats av ett gemensamt arbetslagsansvar. Som redan nämnts är förskollärarnas ansvar för undervisningen tydligt framskrivet i de senaste styrdokumenterna. Dock framgår att ”I undervisningen medverkar även andra i arbetslaget, t.ex. barnskötare, till att främja barns utveckling och lärande” (Skolverket, 2018, s. 7).

I Sverige finns även andra yrkesgrupper som förväntas arbeta med barn i behov av särskilt stöd och en av dem är specialpedagoger. Utbildningen för specialpedagoger introducerades i början av 1990-talet (UHÄ 1990-06-27). För att bli specialpedagog krävs lärarexamen följt av tre års erfarenhet av undervisning och ett och ett halvt år av specialpedagogiska studier på avancerad nivå för att få en examen som specialpedagog. Specialpedagoger är utbildade för att bland annat medverka i förebyggande arbete med att undanröja hinder i lärmiljöer, vara en kvalificerad samtalspartner och

rådgivare i pedagogiska frågor till kollegor och vårdnadshavare, samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn (SFS 2017:1111). I de flesta kommuner anlitas specialpedagoger för att ge stöd till flera förskolor och skolor (Skolverket, 2008; Göransson m.fl., 2015). Specialpedagoger kan även arbeta inom habiliteringen (Törnberg & Svensson, 2012). Förskollärare kan därmed möta specialpedagoger som är anställda för att stödja förskolans verksamhet men även specialpedagoger som är anställda inom habiliteringen.

### 4. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas tidigare forskning om definition, identifikation och formulering av vilka barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan. Därefter följer även beskrivningar av forskning som berör behandling och stödinsatser när det gäller barn i behov av särskilt stöd samt av specialpedagogens yrkesroll. I artikeln används begreppet behandling utifrån ett teoretiskt perspektiv (se Abbott, 1988). Förskollärarens arbetsuppgifter benämns vanligen inte med termen behandling utan det talas om stödinsatser i arbetet med barn i behov av särskilt stöd (se Skolinspektionen, 2017; Skolverket, 2017).

#### *4.1 Barn i behov av särskilt stöd – vilka är de?*

Definitionen barn i behov av särskilt stöd finns, som tidigare nämnts, i förskolans styrdokument. Flera forskare beskriver komplexiteten i denna vaga definition (Lutz, 2009; Sandberg, Lillvist, Erikson, Björck & Granlund, 2010). Att definitionen av barn i behov av särskilt stöd är otydlig kan vara en bidragande orsak till att ett stort tolkningsutrymme ges förskollärare när det gäller hur svårigheterna för dessa barn ska identifieras, formuleras och bedömas. Sandbergs m.fl. (2010) studie visar att de kriterier som förskolepersonalen anger när de ska definiera och formulera att barn är i behov av särskilt stöd är relaterade till förskolans organisation men även till barnets egenskaper. Personalen formulerade problemen utifrån sina bedömningar av hur barnen fungerade i gruppen och i interaktion med kamrater. Antalet förskolenheter där personalen kategoriserade sina definitioner utifrån ett barnperspektiv var dubbelt så många som antalet förskolenheter som baserade sin definition ur ett organisatoriskt perspektiv. Detta tyder enligt Sandberg m.fl. (2010) på att en majoritet av förskolepersonalen relaterar särskilt stöd till sådant som är avvikande från det som anses vara typiskt för barn i förskolan. Lillvist och Granlund (2010) visar i en studie att de flesta barn som förskollärare bedömde vara i behov av särskilt stöd är barn som inte är diagnostiserade, men med svårigheter att fungera i förskolan. Personal inom förskolan har ofta stor kunskap om barns

generella utveckling och de kan identifiera barn som på olika sätt avviker från det typiska utvecklingsmönstret menar Björk-Willén (2014). Nilsson-Jobs (2018) hävdar att förskolepersonal kan vara en tillgång i identifieringen och i den diagnostiska bedömningen av barn med autismspektrumstörning (AST). Förskolepersonalen i Nilsson-Jobs (2018) studie kunde särskilja barnen med AST från de andra barnen i högre grad än föräldrarna. Palla (2011) visar hur olika sätt att observera, kartlägga och dokumentera barn uppfattas av personalen som ett sätt att säkerställa ett synliggörande av barnets utveckling och lärande. Detta synliggörande kan dock bidra till att skapa föreställningar av vad ett barn bör veta, kunna och göra vid en viss ålder. Dessa kartläggningar och sätt att dokumentera kan därmed begränsa utrymmet för barns olikheter (Palla, 2011). Flera forskare diskuterar vad den tilltagande dokumentationen och bedömningen av barn i förskolan kan innebära (se t.ex. Ala-suutari & Markström, 2011; Emilson & Pralning Samuelsson, 2014; Palla, 2018; Vallberg & Månsson, 2008). Dessa olika undersökningar visar komplexiteten när det gäller att tidigt identifiera barn i behov av särskilt stöd och därmed formulera ett problem som kräver specifik behandling.

#### ***4.2 Behandling och stödinsatser i arbetet med barn i behov av särskilt stöd***

Sjöman (2018) visar i en undersökning av så kallade beteendestörningar i förskolan att endast de barn där problemformuleringen berörde beteendesvårigheter som störde aktiviteten eller barngruppen erhöll särskilt stöd. En ofta använd åtgärd var att minst en person i arbetslaget höll sig nära barnet eller distraherade barnet från situationer som bedömdes kunna utlösa barnets svårigheter. Sjöman (2018) drar slutsatsen att barnets behov behöver definieras så att förskolans verksamhet kan organiseras utifrån barns olikheter och att stödet bör utformas för att stödja barnets engagemang i aktiviteter. Sandberg, Norling och Lillvist (2009) har undersökt hur förskollärare beskriver det pedagogiska stöd som ges till barn i behov av särskilt stöd. Det framkommer två olika perspektiv i studien. Det ena är att förskollärarna anser att barn i behov av särskilt stöd inte behandlas på något unikt sätt medan det andra perspektivet framhåller att barnen behöver och får mer stöd av personalen. Förskollärarna i studien beskriver hur handledning av specialpedagog är viktig för dem i deras arbete och hur deras arbete förbättras genom handledning. Förskollärarna beskriver även andra yrkesgrupper som kan ge det stöd barnet behöver, till exempel logoped och barnpsykolog (Sandberg m fl., 2009). Sandberg och Ottosson (2010) har undersökt samverkan mellan föräldrar,

förskollärare och andra yrkesverksamma, såsom specialpedagog och psykolog. Förskollärarna i studien upplever höga krav från specialpedagoger, psykologer och logopedier när de förespråkar en typ av stödinsats som normalt inte är en del av förskoleverksamheten (Sandberg & Ottosson, 2010).

### ***4.3 Specialpedagogens yrkesroll***

Som tidigare nämnts har specialpedagogens yrkesroll i flera studier beskrivits som komplex och otydlig både i Sverige och i andra länder (von Ahlefeld Nisser, 2009; Bladini, 2004; Lindqvist m.fl., 2011; Rosen-Webb, 2011). Det har även visat sig att svenska specialpedagoger har olika arbetsuppgifter beroende på var i skolorganisationen de arbetar. Det är vanligare att specialpedagoger i förskolan arbetar med rådgivning och handledning inom förskolan medan specialpedagoger inom grundskola, gymnasieskola och specialskolor oftare undervisar elever i mindre grupp eller individuellt (Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015). Några europeiska studier visar att specialpedagoger i grundskolan har arbetsuppgifter som huvudsakligen består av att undervisa mindre grupper av elever snarare än att arbeta med handledning och ledningsuppdrag (Abbott, 2007; Cole, 2005; Pearson & Ralph, 2007). Som tidigare nämnts är det brist på forskning om specialpedagogens roll i förskolan, speciellt när den sätts i relation till förskollärarens arbete. I de få studier som berör specialpedagogens roll i förskolan framträder bilden av en yrkesroll där handledning och rådgivning är i fokus (Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Renblad & Brodin, 2014). I Lindqvists m.fl. (2011) studie anser förskollärare att specialpedagoger bör ha en handledande roll.

Det finns några svenska studier som behandlar specialpedagogens handledande roll i förskolan mer specifikt (se bl.a. von Ahlefeld Nisser, 2009; Bladini, 2004). I Bladinis (2004) studie berörs frågan om specialpedagogens ansvar i de handledande samtalen och det föreföll som att specialpedagogen tar ansvar för barnet i de fall där det upplevdes som att pedagogerna saknade förutsättningar eller förmåga att ta ansvar för barnets svårigheter. I Lindqvists m.fl. (2011) studie framkommer att det finns förväntningar bland lärare att specialpedagoger tar ansvar för de barn som är i behov av särskilt stöd. Det bidrar till bilden av att det är specialpedagogerna som innehar jurisdiktion över arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Föreliggande studie kan bidra med nya perspektiv på arbetet med barn i behov av särskilt stöd genom att arbetet undersöks i ljuset av Abbotts (1988) resonemang om yrkesgruppers jurisdiktion. Nästa stycke behandlar föreliggande studiers teoretiska utgångspunkter.

## 5. Teoretiska utgångspunkter

I flera studier har det visat sig fruktbart att använda Abbotts (1988) resonemang om yrkesgruppers fördelning av arbetsuppgifter (se t.ex. Liljegren, 2008; Lindqvist, 2013). Abbotts (1988) teoretiska resonemang blir även intressant och användbar för denna studie då den fokuserar på hur förskollärares arbetsuppgifter avgränsas och förhandlas i relation till specialpedagogers arbete. Därmed kommer Abbotts resonemang att användas i analysen av denna studies resultat.

Professionellt arbete och dess styrning är under ständig förändring. Evetts (2013) urskiljer två idealtyper i fråga om styrning av professionellt arbete: organisationsprofessionalism och yrkesprofessionalism. Organisatorisk professionalism är implementerad ovanifrån medan yrkesmässig professionalism växer inom yrkesgruppen. Organisationsprofessionalism innehåller bl.a. hierarkiska strukturer av beslutsfattande, en ökad standardisering av arbetsrutiner och översyn av resultat. I förskolan har dokumentation och utvärdering blivit alltmer framträdande (Palla, 2018). Förskolan omfattas inte av kravet på åtgärdsprogram, trots detta förekommer åtgärdsprogram i varierande omfattning enligt Palla (2018). Detta kan påverka och styra förskollärares och specialpedagogers arbete mot mer av kontroll och standardiserade dokument. Yrkesprofessionalism grundar sig i autonomi och bedömning som baseras på de professionellas eget omdöme. Legitimitet skapas genom högre utbildning. För specialpedagogerna skulle det kunna innebära att de ges högre legitimitet utifrån den kunskap de anses inneha p.g.a. påbyggnadsutbildning.

Yrkesgrupper är beroende av varandra i ett system och de påverkar därmed varandra inom detta system (Abbott, 1988). Inom detta system gör yrkesgrupper anspråk på en viss typ av arbetsuppgifter och jurisdiktion. Anspråk på jurisdiktion kan göras på tre olika arenor: ”the legal system”, ”the public arena” och ”the workplace” (den legala arenan, den publika arenan och arbetsplatsen) (Abbott, 1988, s. 59-60). I denna studie är det arbetsplatsen som fokuseras genom att förskollärarna beskriver den arbetsfördelning som sker när det gäller arbete med barn i behov av särskilt stöd. Jurisdiktion innebär således det område som yrkesgruppen strävar efter att kontrollera vilket även påverkar andra yrken. Detta innebär att gränserna mellan jurisdiktioner kan förändras på arbetsplatsen och yrkesgrupper kan vidare lösa konflikter om jurisdiktionen på olika sätt (Abbott, 1995; 2005). Abbotts resonemang blir av intresse när det gäller yrkesgrupperna förskollärare och specialpedagoger eftersom yrkesgrupperna kan ses som olika enheter med etablerade gränser. Dessa gränser kan utmanas och omförhandlas och på så vis förändra yrkesgruppernas arbetsområden. Förskollärare och specialpedagoger förhandlar således om jurisdiktionen över den kunskap och de



arbetsuppgifter som handlar om barn i behov av särskilt stöd. Gränsdragningarna kan vara problematiska och innebära konflikt men de kan också ske genom konsensus och därmed vara oproblematiska för yrkesgrupperna.

Yrkesgrupper gör anspråk på jurisdiktion inom tre delar: att klassificera ett problem, att motivera det och att vidta åtgärder. Abbott benämner det på följande vis: ”to diagnose, to infer, and to treat” (Abbott, 1988, s. 40). Dessa tre aspekter kommer i föreliggande studie att benämnas: att formulera ett problem, att resonera om problemet och att behandla problemet. Teoretiskt sett är dessa tre aspekter av professionell praktik men i realiteten är de ofta sammanbundna och utförs nödvändigtvis inte i en viss följd. Yrkesutövaren kan börja med behandling för att sedan formulera problemet. Inom dessa tre delar sker förhandling om kunskap och arbetsuppgifter mellan yrkesgrupper. I artikeln används begreppet behandling utifrån ett teoretiskt perspektiv. Som nämnts tidigare benämns förskollärarens arbetsuppgifter vanligen inte med termen behandling utan det talas om stödinsatser i arbetet med barn i behov av särskilt stöd (se Skolverket, 2017).

Att formulera ett problem innebär att identifiera det och att samla in relevant information och i detta fall skulle det kunna vara när förskollärare menar att ett barn är i behov av särskilt stöd. För att kunna göra denna upptäckt och avgöra om barnet är i behov av särskilt stöd använder förskollärarna sin professionella kunskap vilket kan innebära att de bedömer att specialpedagog behöver kontaktas. Den andra aspekten, att resonera om problemet, avser den sammanlänkning av problem och behandling som yrkesgrupper utför och kräver kunskap som är specifik för yrkesgruppen (Abbott, 1988). Även denna del bidrar till att definiera yrkesområdet och forma jurisdiktionen. Den tredje aspekten innebär att behandla problemet och det innefattar de åtgärder som vidtas för att lösa problemet. I förskolan kan det gälla de stödinsatser som sätts in i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Abbott (1988) menar att ju mer specialiserad en behandling är desto mer kan yrkesgruppen behålla kontrollen över den. Kontroll över en viss typ av behandling kan därmed vara central för ett yrkesjurisdiktion. Genom dessa tre aspekter, att formulera ett problem, att resonera om problemet och att behandla problemet, gör således yrkesgrupper anspråk på professionell jurisdiktion.

## 6. Metod

### 6.1 Deltagare

I denna studie har 15 förskollärare deltagit, se tabell 1. Urvalskriterierna var dels att de har förskollärarutbildning och dels att de haft kontakt med specialpedagoger genom sitt arbete. Urvalet av deltagare i studien innebär därmed ett målstyrt urval genom att strategiskt välja de deltagare som är relevanta utifrån studiens forskningsfråga (Bryman, 2018). Hur mycket och tät kontakt förskollärarna har haft med specialpedagog varierar kraftigt. Vissa har haft kontakt varje dag medan andra endast har haft kontakt några gånger under en femårsperiod. Förskolorna är placerade både i en större stad och ute på landsbygden. Tolv förskolor är således belägna inom samma kommun och tre förskolor ligger i en liten grannkommun. Tretton av deltagarna arbetar inom kommunal förskola och två arbetar på förskolor som drivs i fristående regi. Informanterna har olika typer av kompetensutbildning utöver förskollärarutbildning, exempelvis i matematik, användning av digitala verktyg, språk, specialpedagogik och/eller flerspråkighet. Några av informanterna har även gått kurser via habiliteringen om autism eller tecken som stöd. Flera av deltagarna uppgav att de hade ett stort engagemang för barn i behov av särskilt stöd.

**Tabell 1.** Presentation av informanterna (namnen är i alfabetisk ordning utifrån antal yrkesverksamma år)

<b>Förskollärare</b>	<b>Antal år i yrket</b>
Ann	1
Britt	5
Carina	6
Charlotte	6
Denise	8
Diana	8
Erika	9
Fanny	12
Frida	12
Gunnel	18
Helen	19
Inger	20
Johanna	27
Kristina	33
Lena	35

### 6.2 Genomförande

Intervjuguidens utformning utvecklades med stöd av Abbotts (1988) teoretiska resonemang om yrkesgruppers fördelning av arbetsuppgifter. Intervjuguiden testades genom tre pilotintervjuer, med två förskolechefer och en förskollärare mellan december 2017 och mars 2018. Resultaten av

dessa pilotintervjuer innebar att intervjuguiden justerades något när det gällde ordningen på frågorna och ledde även till att någon fråga förtydligades. Eftersom inga större ändringar gjordes inkluderades pilotintervjun med förskolläraren i studien. Under februari och mars 2018 kontaktades rektorer via e-post för att nå förskollärare som haft kontakt med specialpedagog och var villiga att delta i studien. De förskollärare som rektorerna identifierade kontaktades. Jag har följt Vetenskapsrådets (2017) etiska principer och fått deltagarnas samtycke. De informerades om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. De informerades även om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att alla namn är anonymiserade i studien.

De semi-strukturerade intervjuerna ägde rum under perioden december 2017 till december 2018 och varade mellan 45 och 60 minuter. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och transkriberades kort efter att intervjun ägt rum.

### **6.3 Dataanalys**

Intervjuerna bearbetades genom en riktad kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) och tar sin utgångspunkt i Abbotts (1988) resonemang om professioner (jfr Magnússon & Göransson, 2019). Analysen följde tre faser. I första fasen lästes varje intervju upprepade gånger för att skapa förtrogenhet med materialet och för att få en känsla av helheten (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). Den andra fasen bestod av en kategorisering utifrån Abbotts (1988) indelning av professionellt arbete i olika aspekter:

- att formulera ett problem
- att resonera om problemet
- att behandla problemet

De teoretiska aspekterna utgjorde därmed grunden utifrån vilket intervjumaterialet kodades i denna fas av analysen. I denna fas exkluderades även sådant material som var irrelevant för studiens frågeställningar. Därefter följde en tredje fas där underkategorier identifierades utifrån begreppet jurisdiktion, se tabell 2. Underkategorierna är således hämtade ur det empiriska materialet med fokus på hur förskollärarna beskriver jurisdiktionen inom respektive kategori. För att spegla den komplexitet som fanns i deltagarnas beskrivningar finns en variation av citat med i resultatdelen som visar både likheter och skillnader. Underkategorierna utifrån aspekterna att formulera ett problem

och att resonera om problemet kan ses som en utveckling av Abbots begrepp inom ramen för det undersökta professionsområdet, nämligen yrkesgrupperna specialpedagoger och förskollärare. I resultatdelen citeras intervjupersonerna för att skapa trovärdighet och ge stöd åt de tolkningar som gjorts samt för att åskådliggöra exempel på de olika underkategorierna (Bryman, 2018). Citaten illustrerar således variationen inom de olika kategorier som identifierats.

Tabell 2. Aspekter av professionellt arbete enligt förskollärarnas beskrivningar

Kategorier	Att formulera ett problem	Att resonera om problemet	Att behandla problemet
Underkategorier:	Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över problemformuleringen och problemet förläggs till barnet	Specialpedagogen tillskrivs anspråk på jurisdiktion genom sin expertkunskap om barns uppfattade brister	Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över behandling
	Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över problemformuleringen och problemet förläggs till organisationsnivå	Specialpedagogen tillskrivs anspråk på jurisdiktion genom ett utifrånsperspektiv	Specialpedagogen gör anspråk på jurisdiktion över behandling

## 7. Resultat och analys

Nedan presenteras studiens resultat. Abbots (1988) resonemang om professionellt arbete och jurisdiktion används både som en teoretisk analysram och som ett redskap för att tolka förskollärarnas svar.

### 7.1 Att formulera ett problem

När det gäller att formulera problemet framträder bilden av att förskollärarna gör anspråk på jurisdiktion över detta område. Underkategorierna innehåller beskrivningar av 1) problemformuleringar som förlägger problemet till barnet och 2) problemformuleringar på organisationsnivå.

#### ***Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över problemformuleringen och problemet förläggs till barnet***

Den första underkategorin samlar förskollärarnas beskrivningar som formulerar problemet på individnivå. Alla förskollärarna i studien beskriver att de ser när ett barn har svårigheter. En typ av beskrivningar som förskollärarna ger under intervjuerna fastställer olika orsaker knutna till barnet som gör att det är i behov av särskilt stöd. Följande är exempel på hur förskollärarna beskriver förklaringar till varför barnet är i behov av särskilt stöd och förskollärarna använder dessa begrepp,

barnet: a) har en diagnos, b) är annorlunda, c) har språkliga brister, d) har brister motoriskt, e) har svårigheter i socialt samspel, f) är nyanlänt, g) avviker från typutvecklingen, h) har koncentrations-svårigheter, i) är hypoaktivt, j) har otillräckliga hemförhållanden och h) är extra känsligt. Dessa beskrivningar kan tolkas som att förskollärarna gör anspråk på den del av arbetet som berör att kunna urskilja vilka barn i verksamheten som är i behov av särskilt stöd. Utifrån förskollärarna beskrivningar tycks problemet formuleras på individnivå. Förskollärarna använder sin kunskap för att värdera och sammanställa vilken information och vilka uppgifter som bör vägas in i formuleringen av problemet (jfr Abbot, 1988). Med andra ord tycks förskollärarna göra anspråk på jurisdiktion att identifiera vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

En annan typ av beskrivningar ges av fyra av förskollärarna. De menar att barn i behov av särskilt stöd kan vara *alla* barn eftersom *alla* barn har mer eller mindre behov och att stödet även kan vara tillfällig:

Jag tänker att det kan vara alla barn, alltså alla barn har ju mer eller mindre behov tänker jag. (Erika)

Även denna typ av beskrivning visar att problemet tillskrivs barnet. Erfarenhet påverkar att förskollärarna kan upptäcka och urskilja vilka barn som är i behov av särskilt stöd och därmed formulera problemet:

Som förskollärare, med åren och erfarenhet, så ser man väldigt fort när det är någonting, det kan vara någon rörelse, någon muskeltonus, man märker att det är något med språket, man kan märka i sociala sammanhang att de drar sig undan eller blir oroliga, det där är väldigt svårt att sätta ord på ibland, men man ser det, man har blicken för det. (Kristina)

Kristina uttrycker en stor säkerhet angående sin förmåga att identifiera barn som avviker från i hennes tycke ett normalt utvecklingsmönster.

***Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över problemformuleringen och problemet förläggs till organisationsnivå***

Den andra typen av kategoriseringar där förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över problemformuleringen innebär att problemet beskrivs som ett organisationsproblem och inte som ett problem hos barnet. Fem förskollärare menar att stora barngrupper och brist på personal bidrar till att barn får svårigheter:

Man skapar barn i behov av särskilt stöd, det här att man gör stora enheter, vi skapar en miljö där en del barn blir i behov av särskilt stöd, men det skulle de inte behöva om det var en liten grupp. (Fanny)

Förskolläraren tycks göra anspråk på jurisdiktion över att formulera problemet som gör att barnet får svårigheter i förskolan.

## **7.2 Att resonera om problemet**

Specialpedagogen gör anspråk på jurisdiktion över att resonera om problemet enligt förskollärarna i studien. Underkategorierna innehåller beskrivningar av specialpedagogens 1) jurisdiktion genom sin expertkunskap om barns uppfattade brister och 2) jurisdiktion genom ett utifrånperspektiv.

***Specialpedagogen tillskrivs anspråk på jurisdiktion genom sin expertkunskap om barns uppfattade brister***

Samtliga förskollärare i studien beskriver att specialpedagogen innehar mer och djupare kunskap än förskollärare när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Exempel på denna typ av beskrivningar är att förskollärarna menar att specialpedagogen har kunskap om: speciella problematiker, neuropsykiatriska funktionshinder, diagnoser, specifika beteenden, autism, ADHD och språkets utveckling. Följande exempel visar denna typ av beskrivning:

De är mer inriktade på kunskap kring varje svårighet och det finns så mycket svårigheter, det finns många olika sorters diagnoser, det finns alla möjliga benämningar och det kommer nya hela tiden och det får de information om. (Frida)

Förskollärarna i studien gör inte anspråk på resonerandet utan specialpedagogen bedöms ha specifik kunskap om barns uppfattade svårigheter. Förskollärarna i studien gör således inte anspråk på

jurisdiktion utan upprättar därmed en gräns mot specialpedagogens professionella jurisdiktion (se Abbott, 1988; 1995).

### *Specialpedagogen tillskrivs anspråk på jurisdiktion genom ett utifrånperspektiv*

Genom att specialpedagogen inte är en del i arbetslaget utan tillför perspektiv utifrån innehas jurisdiktion över att resonera om problemet. Enligt samtliga förskollärare i studien kan specialpedagogen bidra med nya tankar när förskollärarna låst sig och inte kommer vidare i sitt sätt att tänka när det gäller att resonera om problemet. Följande exemplifierar dessa beskrivningar: specialpedagogens roll som handledare, bollplank, stödjare, guide och att specialpedagogen kan se med nya ögon på sådant som förskollärarna har blivit vana att se på ett visst sätt. Följande är ett exempel på hur specialpedagogen kan bidra med nya perspektiv utifrån i resonemanget om problemet:

Hon [specialpedagogen; min anm.] ska tillföra sin syn utifrån när hon har hört våra synpunkter och hur vi tycker och tänker, så hon tillför nya vinklar, kan skapa ett lugn hos oss, ny kunskap hos oss. (Erika)

Tre av förskollärarna menar att det blir en annan tyngd när specialpedagogen kommer utifrån och leder arbetslaget i resonemanget om problemet. Följande är exempel på en beskrivning av hur specialpedagogen anses ha mer legitimitet än förskollärarna:

Specialpedagoger har, inte en annan makt, men den existerar någonstans i den hierarkiska ordningen en liten bit ovanför oss och det gör det lättare att ta att någon kommer in i ens verksamhet och petar, men det är svårare att som kollegor säga att det här behöver ni ändra på för att stödja det här barnet om någon utifrån gör det och speciellt om man vet att det finns en kompetens. (Diana)

Specialpedagogen har, enligt dessa förskollärare, en legitimitet som förskollärare saknar vilket bidrar till att deras ord väger tyngre i resonemanget om problemet.

### **7.3 Att behandla problemet**

När det gäller den tredje aspekten av professionellt arbete som innebär att behandla problemet varierar det vilken yrkeskategori som gör anspråk på jurisdiktion. Nedan kommer denna komplexa

bild att presenteras utifrån följande kategorisering av förskollärarnas svar 1) förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över behandling och 2) specialpedagogen gör anspråk på jurisdiktion över behandling. Således skiljer sig dessa underkategorier från de föregående som presenterats under rubrikerna: ”att formulera ett problem” och ”att resonera om problemet” genom att anspråken på jurisdiktion är föränderlig mellan yrkeskategorierna när det gäller behandling av problemet. Yrkesgrupperna påverkar varandra och därmed pågår förhandling om vilken yrkesgrupp som ska ha kontrollen över kunskap och arbetsuppgifter (se Abbott, 1988).

### ***Förskolläraren gör anspråk på jurisdiktion över behandling***

Tre av förskollärarna beskriver hur specialpedagogen gav samma förslag på behandling vid upprepade tillfällen som att det borde hjälpa alla barn och alla problem. Ett exempel på detta är följande beskrivning:

Ibland kan jag känna att det blir prova bildstöd, att det blir slentrian, ni har bildstöd, hur har ni jobbat, varför fungerar det inte, ibland kan jag tänka det kanske är lätt att bli specialpedagog, man kan bara säga använd bildstöd. (Charlotte)

Det framstår utifrån denna utsaga som att förskolläraren inte anser att specialpedagogen besitter den kunskap som önskas när det gäller behandling av problemet. Specialpedagogen bidrar således inte med något nytt eller specifikt anpassat för situationen när det gäller behandling av problemet.

### ***Specialpedagogen gör anspråk på jurisdiktion över behandling***

Under intervjuerna beskriver förskollärarna att de upplever sig okunniga och osäkra och att de överlåter bedömningen av hur barnet som är i behov av särskilt stöd ska bemötas och behandlas åt någon annan. Experten, i detta fall specialpedagogen, tros kunna se, förstå och tolka barnets svårigheter. Detta har diskuterats ovan i termer av att specialpedagogen har jurisdiktion när det gäller att resonera om problemet. Det är således specialpedagogen som anses besitta den kunskap som krävs för att behandla problemet. En typ av beskrivningar, som samtliga förskollärare i studien uttrycker, handlar om vad specialpedagogen kan bidra med och det formuleras som: metoder, tips, konkreta verktyg, förslag på arbetssätt, hjälpmedel och olika lösningar. Följande är ett exempel på specialpedagogens kunskap om barnets svårighet och hur det bör behandlas:



Hon [specialpedagogen; min anm.] ska kunna se att, men det här är en solklar autism, men vi har inte satt någon diagnos på barnet, men att den ska kunna se att det finns autistiska drag, då ska ni jobba så här, det förväntar jag mig att specialpedagogen ska kunna se och ge oss rätt tänk. (Johanna)

Det framträder härmed en bild av att behandlingen av problemet är specialiserad och utifrån Abbotts (1988) resonemang skulle detta bidra till att specialpedagogens jurisdiktion stärks eftersom yrkesgruppen har kontroll över behandlingen av problemet. Beskrivningen nedan kan tolkas som att specialpedagogens uppgift är att arbeta med de barn som förskolläraren inte kan hantera:

Specialpedagoger har mera kompetenser om olika problem som finns på barnet och de kan hitta lösningar, de är utbildade för att hitta lösningar, jag tror att förskollärare visst är de utbildade att veta några grejer, men inte så många som specialpedagoger, jag tror att de är inte utbildade för att hantera så svåra situationer. (Ann)

I citatet konstrueras gränser och skillnader i kunskap, arbetsuppgifter och utbildning framhålls (se Abbott, 1995).

En av förskollärarna berättar om ett barn som utreds för en diagnos. Förskolan har haft kontakt med specialpedagog och personalen hoppas att få gå en kurs i tecken som stöd:

Det blir lättare då om man får, just nu är det i en process, nu försöker vi bara få ett arbetssätt som fungerar, lite så. (Helen)

Beskrivningen kan tolkas som att det är specialpedagogerna som har den kunskap som krävs för att behandla problemet och i väntan på hjälp från experter så försöker förskolläraren få till ett arbetssätt som ändå fungerar någorlunda. Således är behandlingen av problemet specialiserad och det är specialpedagogen som har kontroll över den. Förskolläraren tycks följaktligen upprätta en gräns mot specialpedagogens kunskapsområde som verkar innefatta kunskap om behandling av enskilda barns svårigheter (se Abbott, 1995).

## 8. Diskussion

Avslutningsvis diskuteras studiens begränsningar, resultaten i förhållande till tidigare studier och studiens implikationer för förskolans verksamhet och framtida forskning.

### 8.1 Studiens begränsningar

Denna studie grundas på 15 intervjuer och gör därmed inga anspråk på att vara generaliserbar i statistisk mening (Kvale & Brinkman, 2009). Däremot kan det mönster studien visar när det gäller anspråk på jurisdiktion i arbetet med barn i behov av särskilt stöd vara potentiellt generaliserbart. Studien tillhandahåller perspektiv och mönster i förskollärarnas utsagor som kan vidga och öka förståelsen av den arbetsfördelning som sker i förskolan när det gäller barn i svårigheter. Genom att använda Abbotts (1988) teoretiska resonemang om yrkesgrupper i en pedagogisk kontext, mer specifikt i förskolans verksamhet, har processer mellan yrkesgrupper beaktats på ett nytt sätt. På så vis har nya innebörder uppkommit och nya mönster blivit synliga (Larsson, 2005). Således kan studien ses som ett bidrag där arbetsfördelningen mellan förskollärare och specialpedagoger har belysts utifrån ett teoretiskt resonemang om yrkesgruppers fördelning av arbetsuppgifter. Tillvägagångssättet bidrar till att göra studiens resultat intressant även i andra sammanhang där olika yrkesgrupper samverkar och arbetsfördelning av arbetsuppgifter sker (Larsson, 2005). Att rektorena förmedlat kontakten till förskollärarna skulle kunna vara en begränsning då de styr vilka förskollärare som deltar i studien och att deltagarna därmed har ett särskilt intresse för specialpedagogiska frågor. Dock kan denna aspekt också ses som en tillgång i studien eftersom de förskollärare som intervjuats därmed kan sägas vara kunniga och ha erfarenhet av just sådana frågor som studien berör. I det urval som gjorts av deltagare till studien var ett krav att ha haft kontakt med specialpedagog. Därmed är förskollärare som inte haft kontakt med specialpedagog inte representerade i studien. Det kunde ha berikat och gett en annan bild om dessa förskollärare deltagit. Intervjuemetoden har sina begränsningar och kompletterande observationer kunde ha gett intressanta inblickar i den reella förhandlingen om arbetsfördelningen (se Bryman, 2018).

I praktiken är de tre delarna av professionellt arbete sammanfogade och kan ske i olika ordning. Detta innebär att de tre aspekterna (d.v.s. att formulera ett problem, att resonera om problemet och behandla problemet) pågår samtidigt i praktiken på förskolan. Under handledning resoneras det om problemformulering och hur behandling och stödinsatser ska utformas. Alla tre delar äger därmed rum i förskollärares och specialpedagogers arbete och det sker förhandling om kunskap

och arbetsuppgifter när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Flera tidigare studier har, som redan nämnts, visat specialpedagogens otydliga yrkesroll (t.ex. Lindqvist m.fl., 2011). Denna studie bidrar till att förstå aspekter av specialpedagogers yrkesroll och det görs utifrån ett nytt perspektiv eftersom studien utgår från förskollärarnas beskrivningar.

### ***8.2 Resultaten i förhållande till tidigare studier***

Resultatet visar att förskollärarna gör anspråk på den del av det professionella arbete som berör att formulera problemet. Med andra ord visar resultatet att identifiera vilka barn som är i behov av särskilt stöd är ett område som förskollärarna tycks göra anspråk på (jfr Björk-Willén, 2014; Nilsson-Jobs, 2018). Samtliga av de intervjuade förskollärarna förlägger problemet till barnet. Förskollärarna beskriver detta med följande begrepp: att barnet har en diagnos, är annorlunda, har otillräckliga hemförhållanden eller är nyanlännt är exempel på de intervjuade förskollärarnas beskrivningar där problemet förläggs till barnet. Detta resultat kan jämföras med Sandbergs m.fl. (2010) studie som visar att personalen kategoriserar barn i behov av särskilt stöd utifrån ett barnperspektiv och ett organisatoriskt perspektiv. En majoritet av förskolepersonalen förknippar särskilt stöd till sådant som är avvikande från det som anses vara typiskt för barn i förskolan (Sandberg m.fl., 2010). Både Sandbergs m.fl. (2010) studie och föreliggande studie visar att problemformuleringen på organisationsnivå inte är lika framträdande som beskrivningen av problemet som varandes hos det enskilda barnet. Fem av de intervjuade förskollärarna i denna studie beskriver problemet på en organisationsnivå. Styrdokument framhåller att barns behov av särskilt stöd inte kan förstås som en egenskap hos barnet utan alltid är situationsbundet och att behovet alltid är relaterat till vad som händer i mötet mellan barnet, personalen och miljön i förskolan (Skolverket, 2017). Synen att barnet avviker och har en brist verkar dominera vilket kan vara ett hinder för att skapa en inkluderande miljö där olikheter ses som en tillgång. Lundqvist (2016) innebär av inkludering innefattar att undervisningen ska passa alla barn och att skillnaderna mellan barn ses som en resurs för barns utveckling och något som berikar utbildningen vilket inte går i linje med synen att problemet förläggs hos barnet.

I studien framkommer förskollärarnas beskrivningar av specialpedagogens handledning och att specialpedagogen inte är en del i arbetslaget utan bidrar med perspektiv utifrån. Att specialpedagogerna ägnar sig åt uppgifter som innebär arbete som främst riktar sig till personal framkommer även i tidigare studier (Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Renblad & Brodin, 2014). Sandbergs m.fl. (2009) studie visar att förskollärarna värderar handledning av specialpedagog

högt, vilket kan jämföras med resultaten från denna studie där de intervjuade förskollärarna beskriver specialpedagogen som stödjare, bollplank och bidragande med nya perspektiv. I tidigare studier framkommer det att specialpedagogerna anser att de har stora möjligheter att påverka synen på barn i svårigheter (Gäreskog & Lindqvist, 2020). Ett tydliggörande av specialpedagogens yrkesroll mot handledning av arbetslaget skulle kunna bidra till att blicken riktas mot lärandemiljön och generella insatser. Dock bör det påpekas att direkta effekter för barnen av rådgivning och konsultation till arbetslag är ett tämligen outforskat område (Lindqvist, 2013).

Utfallet av studien visar att jurisdiktionen när det gäller behandling av problemet är föränderlig. Vissa förskollärare uttrycker att de gör anspråk på jurisdiktion medan andra beskriver att specialpedagogen gör anspråk på jurisdiktion. Abbott (1988) menar att gränsarbete äger rum mellan yrkesgrupper och förhandling pågår om vilken yrkesgrupp som ska ha kontrollen över arbetsuppgifter. Några förskollärare i studien menar att specialpedagogen under handledning ger alltför allmänna förslag på behandling av problem så de inte bidrar till hjälp för det specifika barnet. Detta kan jämföras med vad som har framkommit i tidigare studier, vilka visar att specialpedagoger tycks arbeta på distans från barnen i förskolan (Gäreskog & Lindqvist, 2020). Resultatet visar en otydlighet om vilka förväntningar och krav på ansvar som finns på specialpedagogerna i de handledande samtalen. Även Bladinis (2004) studie lyfter frågan om vilket ansvar specialpedagogen har i de handledande samtalen. Kan det vara så att specialpedagogers handledande samtal bör fokusera på reflektion och att utmana föreställningar snarare än att komma med förslag på behandlingar?

Att specialpedagogen är den som anses besitta den kunskap som krävs för att behandla problemet är en typ av beskrivningar som framkommer i denna studie. Bidragande orsaker till denna uppfattning skulle kunna vara att specialpedagoger har mer utbildning och att förskollärare inte anser att de fått tillräckligt med kunskap inom specialpedagogik (Renblad & Brodin, 2014; jfr Evetts, 2013). Sandbergs och Ottossons (2010) undersökning visar att förskollärarna upplever höga krav från specialpedagoger när de förespråkar en typ av behandling och insats som normalt inte är en del av förskoleverksamheten. Att specialpedagogen tycks inneha en stark jurisdiktion över behandling och expertkunskap om barns uppfattade brister skulle kunna bidra till att förskollärarna frånsäger sig ansvaret för barn i behov av särskilt stöd. I Lindqvists m.fl. (2011) studie framkommer att det finns förväntningar bland lärare att specialpedagoger tar ansvar för de barn som är i behov av särskilt stöd. Detta synsätt blir problematiskt i förhållande till förskolans läroplan där det är framskrivet att

förskolan riktar sig till alla barn och verksamheten ska anpassas så att alla barn kan utvecklas (Skolverket, 2018). Specialpedagoger, som nämnts tidigare, anlitas för att ge stöd till flera förskolor. Därmed blir synen att specialpedagogens jurisdiktion handlar om enskilda barn, snarare än arbete på organisationsnivå, diskutabel. Ytterligare en slutsats utifrån studien är att förskollärarna behöver stärkas i sin yrkesroll och att ökad specialpedagogisk kunskap skulle kunna bidra till att förskollärarna upplever sig tryggare i sin yrkesroll att möta alla barn i förskolan och på så sätt bidra till en inkluderande miljö där skillnader mellan barn ses som något som berikar.

### ***8.3 Studiens implikationer för förskolans verksamhet och framtida forskning***

Denna studie har implikationer för beslutsfattare och verksamma inom förskolan och kan bland annat bidra med följande: 1) informera beslutsfattare om behovet av att ytterligare tydliggöra specialpedagogens roll i förskolans verksamhet, 2) informera rektorer och beslutsfattare inom högre utbildning om behovet av specialpedagogisk utbildning i större omfattning för förskollärare och 3) synliggöra behovet av att vidare undersöka specialpedagogens yrkesroll i förskolan och vilken inverkan arbetet de utför har för barn som uppfattas vara i svårigheter. Studien visar behovet av fortsatt forskning inom en rad områden som berör barn i behov av särskilt stöd. Vidare forskning om bland annat vilken typ av kunskap som krävs för att förskollärare ska öka sina anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt olika yrkesgruppers samverkan och gränsdragningar i arbetet med barn i svårigheter.

## **Referenser**

- Abbott, A. (1988). *The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago.
- Abbott, A. (1995). Things of boundaries. *Social Research*, 62(4), 1-15.
- Abbott, A. (2005). Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00253.x>
- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environment: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391-407. <https://doi.org/10.1080/08856250701650003>

- Ahlefeld Nisser, D., von. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande. Doktorsavhandling i specialpedagogik*. Universitetservice US-AB. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Alasuutari, M., & Markström, A-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Education Research*, 55(5), 517-535. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Björk-Willén, P. (2014). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd? I A. Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningsamtal*. (Karlstads University Studies, 2004:64). Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77-95.
- Cole, B. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualisation of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55-78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Graneheim, Hallgren, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. (Karlstad University Studies, 2015:13) Karlstad: Karlstad Universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hsieh, H-F., & Shannon, E. S. (2005). Three Approaches to qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Klang, N., Gustafsson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25)1, 16-35.
- Lillvist, A., & Granlund, M. (2010). Preschool children in need of special support: prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta paediatrica*, 99, 131-134. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01494.x>
- Liljegren, A. (2008). *Professionellt gränsarbete - socionomexemplet*. Diss. Göteborgs universitet.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' views on Special Needs*. PhD diss., Högskolan i Jönköping, Jönköping University Press.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The view of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. PhD diss. Stockholm University, Department of Special Education.

- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – Styrning & administrativa processer*. PhD diss., Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Magnússon, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: a total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18(4), 225-238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>
- Nilsson-Jobs, E. (2018). *Recognizing Disability and Ability in Young Autistic Children*. PhD diss., Uppsala University, Department of Psychology.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. PhD diss., Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Palla, L. (2015). Delstudie 3: Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman, A-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson (red.), *Förskola: tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. (2018). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 89-106
- Pearson, S., & Ralph, S. (2007). The identity of SENCOs: insights through images. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00079.x>
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I E. Björck-Åkesson, & C. Nilholm, (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, s. 52-65. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91/4, 384-390
- Rosen-Webb, M. S. (2011). Nobody tells you how to be a SENCO. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159- 168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x>
- Sandberg, A., Norling, M., & Lillvist, A. (2009). Teachers' View of Educational Support to Children in Need of Special Support. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 102-116.



- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43 – 57.
- Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802504606>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöman, M. (2018). *Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient. The Influence of Social Interaction on the link between Behavior Difficulties and Engagement among Children with and without Need of Special Support*. PhD diss., Högskolan i Jönköping, Jönköping University Press.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. Kvalitetsgranskningsrapport*. Dnr: 400-2016:209.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318 2008*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar*. Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Tornberg, A. & Svensson, L. (2012). *Specialpedagoger och speciallärare, vilka är de?* (Specpedrapport april 12) Stockholm: Lärarförbundet.
- UHÄ (1990-06-27). *Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje*. Reg. Nr D1-1452-90. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.