

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Barndom och lärande**  
15 högskolepoäng, grundnivå

I behov av stöd: En kvalitativ studie av  
förskollärares perspektiv på specialpedagogiskt  
stöd

*In need of support: A qualitative study of preschool teacher's  
perspectives on special educational support*

Sheen Andersson  
Anna Hasselquist

# Förord

Det är med stor glädje och tacksamhet som vi presenterar denna studie, som markerar det avslutande steget i vår utbildning. Det har varit en lärorik och utvecklande resa att utföra denna undersökning, och vi känner oss stolta över att kunna dela våra resultat och insikter. Vi vill rikta ett hjärtligt tack till vår handledare, Emma Eleonoradotter för det ovärderliga stödet och den vägledning som hon har bidragit med under hela forskningsprocessen. Din expertis och ditt tålamod har varit avgörande för att forma och förfina vårt arbete. Vi vill också tacka alla forskollärare och specialpedagoger som har ställt upp som intervjupersoner i vårt examensarbete. Ert engagemang och villighet att dela med er av era erfarenheter har varit en viktig del av studiens framgång och har gett oss en djupare förståelse för ämnet.

Slutligen vill vi tacka oss själva för det fantastiska samarbetet. Genom vår öppna kommunikation och ömsesidiga pepp har vi lyckats stötta varandra genom toppar och dalar. Vårt samarbete har fungerat suveränt bra, och det har varit ett nöje att dela denna erfarenhet med en så engagerad och kompetent skrivpartner. Vi hoppas att resultaten av denna studie kommer att bidra till en djupare förståelse för hur forskollärare och specialpedagoger kan samverka för att skapa en mer inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd och att våra insikter kan vara till nytta för framtida forskning och praktik.

Malmö Universitet, november, 2024

Sheen Andersson & Anna Hasselquist

# Abstract

Denna studie undersöker samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger i förskolan. Med fokus på deras uppfattningar och förväntningar av varandras yrkesroller. Samt hur detta påverkar skapandet av en inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd. Genom semistrukturerade kvalitativa intervjuer lyfts fram deras syn om arbetsfördelning, samverkan och utmaningar för samarbetet. Utifrån studiens frågeställningar visar resultatet att förskollärarna har huvudansvaret för barnens lärande och utveckling, vilket är förenligt med Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplanen för förskolan (Lpfö 18, 2018). Förskollärarna identifierar individuella behov och definierar barn i behov av särskilt stöd. Däremot framträder specialpedagogernas roll som rådgivande och stödjande. Det synliggörs även utmaningar som bristande resurser och tidsbegränsningar påverkar möjligheten att ge relevant stöd, och förskollärarna efterfrågar mer kontinuerlig närvaro från specialpedagogerna. Studien identifierar utmaningar för samverkan, såsom brist på öppenhet, vilket i sin tur kan leda till missförstånd. Genom att fokusera på det "gap" som kan förekomma mellan yrkesgruppernas perspektiv ges kännedom om arbetsfördelningen och utmaningar för barnens utveckling och inkludering. Denna studie bidrar till diskussionen om specialpedagogikens roll i förskolan och föreslår förbättringar i samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger.

Nyckelord: arbetsfördelning, barn i behov av särskilt stöd, förskollärare, inkludering, samverkan, specialpedagoger

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>8</b>
2.1 Förskolans roll och uppdrag.....	8
2.2 Beskrivningar av yrkesroller i svenska förskolor.....	8
<b>3. Teoretiska perspektiv.....</b>	<b>10</b>
3.1 Relationell pedagogik.....	10
3.2 Begrepp inom den relationella pedagogiken.....	11
3.2.1 Sam-verkan och sam-varo.....	11
3.2.2 Gapet.....	12
3.3 Sammanfattning av teoretiska perspektiv.....	12
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>14</b>
4.1 Samverkan mellan olika yrkeskategorier.....	14
4.2 Specialpedagogik och specialpedagogens roll.....	15
4.3 Förskollärares perspektiv på specialpedagogens roll.....	16
4.4 Barn i behov av särskilt stöd.....	17
4.5 Inkludering och styrdokument.....	18
4.6 Sammanfattning av tidigare forskning.....	19
<b>5. Metod.....</b>	<b>20</b>
5.1 Kvalitativ metod.....	20
5.1.2 Semistrukturerad intervju.....	20
5.2 Urval.....	21
5.3 Genomförande.....	21
5.4 Analys och bearbetning av material.....	22
5.5 Presentation av respondenterna.....	23
5.6 Forskningsetiska övervägande.....	23
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>25</b>
6.1 Arbetsfördelning och yrkesroller.....	25
6.1.1 Förskollärares roll i förskolan.....	25
6.1.2 Specialpedagogens roll i förskolan.....	28
6.1.3 Ansvarsfördelning mellan förskollärare och specialpedagog.....	30
6.2 Barn i behov av särskilt stöd.....	31
6.2.1 Förskollärares definition.....	31
6.2.2 Utmaningar.....	32
6.3 Samverkan mellan förskollärare och specialpedagoger.....	35

6.3.1 Utmaningar.....	35
6.3.2 Möjligheter.....	37
6.4 Sammanfattning.....	40
<b>7. Diskussion.....</b>	<b>41</b>
7.1 Resultatdiskussion.....	41
7.1.1 Perspektiv på professionella roller i förskolan.....	41
7.1.2 Begreppet särskilt stöd: reflektioner och utmaningar.....	42
7.1.3 Samverkan i förskolan: utmaningar och möjligheter.....	43
7.2 Metoddiskussion.....	44
7.3 Vidare forskning.....	44
<b>9. Bilagor.....</b>	<b>50</b>
Bilaga 1- Missiv och samtyckesblankett.....	50
Bilaga 2- Intervjuguide.....	53

# 1. Inledning

Under våra år som vikarie och personal i olika förskolor har vi haft förmånen att möta barn i behov av särskilt stöd och observerat hur specialpedagoger arbetar, både med barngrupper och enskilda barn. Trots våra inblickar har vi erfarit att det främst är förskollärarna som har kontakt med specialpedagogerna. Vilket har begränsat vår uppfattning för hur dessa yrkesgrupper samarbetar i praktiken. Linda Palla (2020), forskare i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, förklarar att i förskolan spelar specialpedagogik en central roll för att skapa en inkluderande lärandemiljö där alla barn, även de med särskilda behov, får möjlighet att utvecklas på lika villkor.

Förskollärarna i vår studie uttryckte en tydlig önskan om att specialpedagogerna skulle vara mer närvarande. De lyfte fram att de skulle dra stor nytta av ökad närvaro av specialpedagogerna i vardagen med barnen. Detta resonemang stöds av Petra Gäreskog och Gunilla Lindqvist (2022), forskarna i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Som skriver att många förskollärare efterfrågar mer stöd från specialpedagogerna i det dagliga arbetet. Detta väcker frågor om hur specialpedagogernas roll är definierade och hur specialpedagogiska insatser ska integreras i det pedagogiska arbetet. Vidare skriver Emma Olsson, reporter, i tidningen "Vi Lärare" (2023) om de utmaningar som förskollärare står inför, såsom hög arbetsbelastning, stora barngrupper och brist på behöriga kollegor. Olsson (2023) betonar behovet av fler utbildade specialpedagoger för att öka deras närvaro i verksamheten. Samt statliga insatser för att säkerställa hög kvalitet på den specialpedagogiska kompetensen. Hon föreslår dessutom att resurser behövs för att främja samarbete mellan olika aktörer som samverkar med förskolan.

I enlighet med styrdokumentet, som Skollagen (2010) och Läroplanen för förskolan (2018), är förskolans uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning anpassad efter varje barns behov. Förskollärarens roll och ansvar är tydligt definierade i Läroplanen (2018), med ett starkt fokus på det pedagogiska uppdraget. Till skillnad från detta skriver Petra Gäreskog & Gunilla Lindqvist (2022), att specialpedagogernas funktion inte är lika tydligt beskriven i förskolans styrdokument, trots deras centrala roll för att möjliggöra anpassning av utbildningen till barns behov. Otydligheten kring specialpedagogernas roll, som Gäreskog och Lindqvist (2022) diskuterar,

ställer höga krav på att personalen, inklusive specialpedagoger och förskollärare, samarbetar nära för att möta alla barns utvecklingsmöjligheter. I forskningsprojektet “Pedagogisk verksamhet för små barn i behov av särskilt stöd i förskolan – generellt och specifikt” (PEGS) påpekar Anette Sandberg och Martina Norling (2021), forskarna med inriktning mot förskolepedagogik, att förskolepersonalen ofta saknar tid för att reflektera över metoder och arbetssätt för barn i behov av särskilt stöd. De menar att detta kan kopplas till resursbrist och bristande samsyn mellan förskollärare och specialpedagoger. Vilket försvårar det gemensamma arbetet med att stödja barnens behov på ett adekvat sätt. Högskoleförordningen (SFS 2017:1111) fastslår att specialpedagogen ska arbeta förebyggande och undanröja hinder i lärandemiljöer samt samarbeta med andra yrkesgrupper för att främja barns utveckling. Trots detta påpekar Gäreskog och Lindqvist (2022) att det saknas tydliga riktlinjer för hur denna samverkan ska struktureras, vilket försvårar ett välfungerande samarbete mellan förskollärare och specialpedagoger. Denna insikt leder oss till behovet av att närmare undersöka hur dessa yrkesgrupper kan samverka bättre för att uppnå en inkluderande lärandemiljö i förskolan.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare och specialpedagoger uppfattar varandras yrkesroller i relation till de samarbeten de bedriver, samt de samarbeten som de förväntas bedriva. Vidare syftar studien till att undersöka hur dessa uppfattningar påverkar skapandet av en inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd.

- Hur ser arbetsfördelningen ut mellan förskollärare och specialpedagoger i förskolan?
- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger sina egna och varandras roller?
- Vilka utmaningar upplever förskollärare och specialpedagoger i sitt samarbete när det gäller att skapa en inkluderande miljö för barn med särskilda behov, och hur påverkar dessa utmaningar det gemensamma arbetet?

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt redogör vi för förskolans roll och uppdrag utifrån styrdokument som Skollagen (2010), Läroplanen (2018) och FN:barnkonventionen (UNICEF, 2009). Dessa dokument betonar vikten av att alla barn får en rättvis och inkluderande utbildning. Avsnittet kommer även att kort beskriva roller och ansvar för specialpedagogen och förskolläraren.

### 2.1 Förskolans roll och uppdrag

Skollagen (2010) understryker vikten av att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd får det stöd som krävs. I enlighet med FN:barnkonventionen (2009) har varje barn rätt till utbildning, skydd och stöd. Vilket i sin tur ställer krav på förskolan att skapa en miljö där allas behov respekteras. Vidare föreskriver lagen att förskolan ska erbjuda en likvärdig utbildning som motverkar diskriminering och förskolan måste aktivt arbeta för att respektera och tillgodose dessa rättigheter. Det blir således viktigt att alla beslut och åtgärder utgår från barnets bästa, vilket innebär att verksamheten ska främja barnens välbefinnande och utveckling. Läroplanen (2018) understryker vikten av en trygg och stimulerande miljö som uppmuntrar barnens nyfikenhet och lärande. Verksamheten ska anpassas efter varje barns behov, intressen och förutsättningar för att stödja deras individuella utveckling. Förskolan ska skapa en inkluderande lärandemiljö där alla barn får möjlighet att delta och utvecklas på lika villkor. Vilket innebär att särskilt stöd ska ges till de som behöver det för att fullt ut delta i aktiviteter (Skolverket, 2018).

### 2.2 Beskrivningar av yrkesroller i svenska förskolor

I svensk förskola samarbetar flera yrkesgrupper med olika utbildningar och ansvarsområden för att stödja barnens utveckling och välmående (Skollagen, 2010; Läroplanen, 2018). Denna studie fokuserar på förskollärare och specialpedagoger och undersöker hur de förstår och förhåller sig till varandras yrkesroller.



Specialpedagogens roll i förskolan saknar tydliga riktlinjer i styrdokumentet. Vilket innebär att deras uppgifter och ansvar inte är formellt definierade. Trots detta spelar specialpedagoger en viktig roll i att arbeta förebyggande, analysera och undanröja hinder i lärandemiljön. Samt stödja utvecklingen av åtgärdsprogram i samverkan med andra aktörer (Gäreskog & Lindqvist, 2022). Examensförordningen (2017) fokuserar på de krav som ställs på utbildningen för specialpedagoger, men specificerar inte deras roll i förskolan. Den understryker istället vikten av att specialpedagoger har den kompetens som krävs för att arbeta inom olika utbildningsmiljöer. Trots att förskolan inte har en lagstadgad skyldighet att ha tillgång till specialpedagogisk kompetens, menar Gäreskog och Lindqvist (2022) att specialpedagogers expertis är en tillgång för att skapa inkluderande lärandemiljöer och erbjuda rätt stöd till barn som behöver särskilda insatser. Maria Ohlsson (2020), specialpedagog inom förskoleförvaltningen i Malmö stad, betonar att specialpedagoger har en avgörande roll i att bidra med specialpedagogiska insatser.

I enlighet med Skollagen (2010) och Läroplanen (2018) har förskollärare en central roll och ett tydligt ansvar för att skapa en pedagogisk miljö, där alla barn kan delta och utvecklas. De förväntas använda vetenskapligt grundade metoder som anpassas efter varje barns individuella behov, så att deras utveckling och lärande stöds på bästa möjliga sätt. Denna ansvarsfördelning innebär att förskollärare inte bara undervisar utan även kontinuerligt reflekterar över undervisningens innehåll och metodik för att säkerställa att den möter barnens varierande behov och intressen. För att alla barn, särskilt de med särskilda behov, ska få samma möjligheter att delta och nå sina mål, måste lärandemiljön vara inkluderande. Det kräver att förskollärare är medvetna om de utmaningar barn med särskilt stöd kan möta och att de kan anpassa pedagogiken för att möta dessa behov. Ett nära samarbete mellan förskollärare och specialpedagoger är därför avgörande, där de tillsammans utvecklar strategier för att skapa en gynnsam lärandemiljö för alla barn. Genom att kombinera sina kompetenser kan de gemensamt arbeta för att möta varje barns unika förutsättningar och skapa en trygg, stödjande miljö (Palla, 2021; Ohlsson, 2022).

## 3. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt redogör vi för de teoretiska perspektiv som används i studien. Syftet är att undersöka hur förskollärare och specialpedagoger förstår varandras yrkesroller och hur detta påverkar skapandet av inkluderande lärandemiljö i förskolan. Relationell pedagogik och dess centrala begrepp tillämpas för att analysera deras samarbete och hur det stödjer barnens lärande, samt hur utmaningar i samarbetet kan påverka den inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd.

### 3.1 Relationell pedagogik

Jonas Aspelin är en forskare inom pedagogik med inriktning på relationell pedagogik. Hans forskning inriktar sig på hur relationer mellan lärare, barn och kollegor påverkar den pedagogiska processen samt utvecklingen av lärandemiljöer. Aspelin (2013) understryker vikten av interaktion och socialt samspel för att skapa meningsfulla och inkluderande lärandesituationer. Relationell pedagogik betonar att lärande och undervisning inte enbart är individuella prestationer, utan snarare processer som formas genom relationer och socialt samspel (Aspelin, 2013). Detta perspektiv belyser betydelsen av interaktioner mellan alla aktörer i utbildningssammanhanget, inte endast mellan pedagoger och barn, utan också mellan pedagoger sinsemellan. Forskaren understryker att relationer fungerar som en viktig faktor för lärande. Där kvaliteten på dessa relationer har en direkt inverkan på den pedagogiska processen och barns lärande. Genom detta perspektiv kan man analysera relationerna mellan pedagoger och barn samt de relationer som pedagoger etablerar sinsemellan. Samarbetet, det kollegiala lärandet och hur pedagoger stödjer varandra i sin professionella utveckling utgör centrala aspekter av relationell pedagogik. Det kollegiala samspelet bidrar till att forma en inkluderande och dynamisk lärandemiljö, vilket gör relationell pedagogik till en värdefull teori för att studera både barn-pedagog-relationer och sam-verkan inom personalgruppen (Aspelin, 2013).

Aspelin och Persson (2011) framhåller att relationell pedagogik är ett centralt teoretiskt perspektiv inom förskolans utbildning. Forskarna identifierar fyra aspekter av relationell

pedagogik: 1) Pedagogiska möten, som betonar interaktioner och relationer mellan alla involverade i lärandeprocessen. 2) Pedagogiska tillvägagångssätt, som fokuserar på metoder för att skapa meningsfulla lärandesituationer. 3) Pedagogisk rörelse, som syftar till dynamiken i lärandeprocessen, där lärande ses som en aktiv och förändringsbar process som utvecklas genom relationer över tid. 4) Pedagogisk teori, som innebär att reflektera över och förstå de underliggande principerna för relationell pedagogik och hur dessa kan tillämpas i praktiken. Dessa aspekter betonar vikten av att aktivt arbeta med relationer och att erkänna det kollegiala samarbetets roll i utbildningens syften inom förskolan. Enligt Aspelin och Persson (2011) bidrar relationerna mellan individer till att utveckla färdigheter och förmågor. Den relationella kontakten påverkar både miljön och de personer som finns där. Om förskolepersonal och specialpedagoger kan etablera fungerande relationer, kan detta leda till en mer gynnsam lärandemiljö. Samarbetet inom personalen och de relationer som byggs i verksamheten är avgörande för att alla barn ska få likvärdiga möjligheter att lära sig. Ett framgångsrikt lärande i förskolan kännetecknas därför av inkludering och en ständig utveckling i relation till de individer som deltar (Aspelin & Persson, 2011).

## 3.2 Begrepp inom den relationella pedagogiken

I detta avsnitt presenteras och redogörs för de centrala begreppen inom den relationella pedagogiken som kommer att användas i analysen.

### 3.2.1 Sam-verkan och sam-varo

En central aspekt av relationell pedagogik är distinktionen mellan begreppen sam-verkan och sam-varo. Sam-verkan beskriver hur individer koordinerar sina handlingar för att uppnå gemensamma mål. Vilket är avgörande för att förstå organisatoriska och strukturella aspekter av utbildningen. Å andra sidan betonar sam-varo den personliga och ömsesidiga interaktionen mellan individer. Vilket är viktigt för att bygga genuina relationer och skapa en inkluderande lärandemiljö. Dessa begrepp ger pedagoger en fördjupad förståelse för hur relationerna med både barnen och kollegor påverkar lärandeprocessen. Genom att integrera dessa perspektiv kan

utbildningen bli mer samordnad och bättre anpassad efter barnens individuella behov. Detta är särskilt betydelsefullt för barn i behov av särskilt stöd, eftersom en relationell ansats kan främja en mer inkluderande och stödjande lärandemiljö (Aspelin, 2013). I denna studie kommer begreppen sam-verkan och sam-varo att användas för att analysera hur förskollärare och specialpedagoger förstår och organiserar sina roller i förskolan. Tillsammans ger dessa begrepp en helhetsbild av hur både organisatoriska och relationella aspekter bidrar till arbetet med att skapa en inkluderande lärandemiljö.

### 3.2.2 Gapet

Gert Biesta (2004), forskare i pedagogisk teori, lyfter fram “gap”, som en positiv och produktiv arena där lärande och kommunikation kan äga rum. Men forskaren betonar också att det innebär ett outnyttjat utrymme, en klyfta, där potentialen för samarbete och förståelse kan förbises. I relation till studiens syfte, att undersöka hur förskollärare och specialpedagoger förstår varandras yrkesroller. Samt att belysa hur dessa förståelser påverkar skapandet av inkluderande lärandemiljöer, kan begreppet “gap” beskriva det utrymme där olika yrkesgrupper möts. Detta “gap” refererar till de skillnader och variationer i perspektiv och kompetens som finns mellan förskollärare och specialpedagoger. Att kalla det för “gap” är relevant för denna studie då det ger ett teoretiskt verktyg för att förstå de utmaningar och möjligheter som kan uppstå i sam-verkan. Där olika erfarenheter och synsätt kan leda till både kompletterande insatser och potentiella konflikter (Aspelin, 2013; Biesta, 2004). Genom att fokusera på detta “gap” kan studien utforska arbetsfördelningen mellan dessa yrkesgrupper och identifiera de utmaningar som de upplever i sitt gemensamma arbete för att skapa en inkluderande miljö i förskolan.

## 3.3 Sammanfattning av teoretiska perspektiv

I denna studie utgår vi från Jonas Aspelins (2013) relationella pedagogik, som betonar den avgörande betydelsen av interaktioner och relationer mellan pedagoger, barn och kollegor i både den pedagogiska processen och utvecklingen av lärandemiljöer. Aspelin (2013) betonar att lärande inte bara är en individuell process utan också formas av socialt samspel. Inom denna

teori är sam-verkan och sam-varo centrala begrepp. Sam-verkan innebär att samordna handlingar för att nå gemensamma mål, medan sam-varo fokuserar på relationsbyggande. Biestas (2004) begrepp "gap" fungerar som en produktiv arena där dessa relationer och interaktioner möts. Dessa begrepp belyser såväl organisatoriska som personliga aspekter av samarbetet och bidrar till att identifiera utmaningar och möjligheter i mötet mellan förskollärare och specialpedagoger. Det valda perspektivet ger studien en möjlighet att undersöka hur samarbetet kan bidra till att skapa en inkluderande miljö för barn i behov av särskilt stöd. Vilket gör teorin och dess centrala begrepp relevanta för studiens syfte.

## 4. Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi forskning om sam-verkan mellan förskollärare och specialpedagoger. Med fokus på deras yrkesroller och hur dessa bidrar till att skapa en inkluderande miljö för barn i behov av särskilt stöd. Vi har valt att inkludera tidigare forskning som belyser både förskollärares och specialpedagogers perspektiv. Samt de utmaningar och möjligheter som uppstår i deras samarbete. Vi kommer även att redogöra för barn i behov av särskilt behov och hur inkludering är centralt i denna kontext. För att fördjupa förståelsen för vårt ämnesområde har vi systematiskt sökt och analyserat relevant litteratur genom databaser som Swepub, Malmö universitetsbibliotek och Nordisk barnehageforskning. Vi har också granskat referenslistor i utvalda artiklar och använt fyra kurslitteraturer som stärkt vår förståelse av området.

### 4.1 Samverkan mellan olika yrkeskategorier

Skolverket (2024) påpekar i rapporten “Extern samverkan för att tidigt möta barns och elevers behov” att samarbetet mellan olika aktörer inom skolväsendet gynnar barn i behov av särskilt stöd. Désirée von Ahlefeld Nisser (2009), forskare i pedagogik, genomförde en studie där elva nätverksträffar organiserades för att främja samarbete mellan specialpedagoger. Intervjuer genomfördes med specialpedagogerna och deras chefer, och synpunkter samlades in via ett diskussionsforum. Forskningsresultaten visar att förskolor bör bestämma hur samarbetet ska struktureras. Och att diskussioner mellan alla berörda parter kan tydliggöra sam-verkan och utveckla verksamheten. Forskaren betonar vikten av samarbete mellan professioner för att förstå barnens svårigheter ur ett helhetsperspektiv. I samverkansramverket definieras varje parts roll, och fokus ligger på gemensam koordination och uppföljning av insatser. Genom reflektion och diskussion kring praktik i relation till förskolans strävansmål kan ett professionellt förhållningssätt utvecklas. Vidare understryker von Ahlefeld Nisser (2011) att professionell kommunikation är viktig för att främja inkludering och lärande. I pedagogiska verksamheter som förskolan, där lärande sker genom interaktion, behövs samtal på flera nivåer: organisationsnivå för att kommunicera verksamhetens kultur och behov, gruppnivå för att klargöra uppdraget, och

individnivå för reflektion med barn och vuxna. Samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger är centralt för att skapa en inkluderande miljö för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Tidigare forskning visar att en tydlig struktur och väl definierade roller kan stärka denna sam-verkan. I en studie av Gäreskog och Lindqvist (2022), baserad på intervjuer med förskollärare som haft kontakt med specialpedagoger, framkommer det att samarbetet mellan dessa yrkesroller är väl etablerat. Det ses ofta som en självklar del av arbetet för att skapa en inkluderande lärandemiljö. Sam-verkan mellan dessa två yrkesgrupper underlättas när både förskollärare och specialpedagoger har en gemensam förståelse för varandras yrkesroller.

## 4.2 Specialpedagogik och specialpedagogens roll

Ohlsson (2022) beskriver specialpedagogik som en pedagogisk inriktning som tillämpas när den ordinarie pedagogiken inte är tillräcklig för barn som behöver särskilt stöd. Både i Sverige och internationellt har specialpedagogiken utvecklats ur en grundläggande tanke om alla barns rätt till utbildning, vilket belyser behovet av stöd när den ordinarie pedagogiken inte räcker till. Palla (2021) instämmer och definierar specialpedagogik som en disciplin som träder in när traditionell pedagogik inte tillgodoser alla barns behov. Ohlsson (2022) understryker specialpedagogikens betydelse för att öka medvetenheten om hur pedagogers synsätt och bemötande kan påverka barns lärande och utveckling.

Enligt Palla (2021) omfattar specialpedagogens uppdrag pedagogiska utredningar för att kartlägga svårigheter i relationen mellan barnet och verksamheten, vilket sker på individ-, grupp- och organisationsnivå. Kristian Lutz (2021), forskare i specialpedagogik, förklarar att inom förskolan är specialpedagogens roll relativt ny och mindre etablerad än inom grundskolan och att det finns stora variationer i organiseringen av specialpedagoger mellan kommuner. I vissa kommuner arbetar specialpedagoger nära förskolor och handleder arbetslagen, ofta utifrån personalens oro kring enskilda barn eller för att anpassa verksamheten för hela barngruppen (Lutz, 2021). I en studie av Karin Renblad och Jane Brodin (2014), där tre specialpedagoger nationellt intervjuades, framkom det att deras viktigaste roll upplevs som handledare och rådgivare för personalen. Specialpedagogens arbete syftar även till att öka pedagogernas

förståelse för barn i behov av särskilt stöd och bidra till kompetensutveckling inom förskolan. Specialpedagogerna samarbetar också med andra professioner, såsom logoped, sjukgymnaster och arbetsterapeuter, samt olika myndigheter som socialförvaltningen och barnavårdscentralen.

### 4.3 Förskollärares perspektiv på specialpedagogens roll

I Gäreskogs (2021) studie, baserad på intervjuer med 15 förskollärare, framkommer det att specialpedagogen har djupa kunskaper om barn i behov av särskilt stöd, särskilt gällande neuropsykiatriska funktionshinder, diagnoser och språkutveckling. Förskollärarna ser specialpedagogen som en resurs för nya perspektiv när de stöter på utmaningar. I Gäreskogs och Lindqvists (2022) studie, som bygger på intervjuer med 15 förskollärare som haft kontakt med specialpedagoger i arbetet, uppfattas specialpedagogen av intervjupersonerna som en extern resurs som främst riktar sig till personalen. Ibland upplever förskollärarna att specialpedagogen ger allmänna förslag som inte alltid ger konkret hjälp för det enskilda barnet, vilket kan skapa en känsla av avstånd från barnets situation.

Lutz (2021) noterar att specialpedagogens handledning kan vara till nytta för pedagogerna genom erfarenhetsutbyte, vilket kan gynna barnens lärande. Problemet kan dock uppstå om det finns en skillnad mellan pedagogernas behov och specialpedagogens erbjudande. Särskilt om specialpedagogen intar en mer tillbakadragen roll, vilket ofta rekommenderas. Lutz (2021) menar att i sådana fall kan kollegorna uppfatta stödet som mindre relevant. Om specialpedagogen drar sig tillbaka i samtalen kan deras kunskap bli mindre uppskattad. Vilket kan leda till ett glapp mellan de råd pedagogerna söker och det stöd som ges. Detta kan göra att specialpedagogens roll förlorar sin tydlighet och expertis i arbetslaget. Gäreskog (2021) påpekar att det är oklart vilken roll specialpedagogen ska ha i förskolan och yrkesgruppen nämns inte i styrdokumentet. Förskolan har inte samma lagstadgade rätt till stödfunktioner som skolans elevhälsa. Som arbetar med att främja elevernas hälsa och lärande genom ett tvärprofessionellt team, inklusive skolläkare, skolsköterska, kurator, psykolog och specialpedagog (Skolverket, 2024). Gäreskog (2021) konstaterar att förskollärare inte alltid anser att specialpedagogen har den nödvändiga kunskaper för att hantera specifika problem. Vilket leder till otydlighet kring förväntningar och ansvar i handledande samtal. Vidare visar resultatet av Gäreskogs och



Lindqvists (2022) studie att förskollärare har varierande förväntningar på specialpedagogens roll och bidrag i förskolan.

## 4.4 Barn i behov av särskilt stöd

I studien av Renblad och Brodin (2014) framkommer det att omkring vart fjärde barn i förskolan upplever psykiska, emotionella eller sociala svårigheter. De noterar att Skollagens vaga definition av "barn i behov av särskilt stöd" ofta leder till subjektiva tolkningar av vilka barn som inkluderas samt vilket stöd som ska erbjudas. Specialpedagoger i studien framhåller att barn i behov av särskilt stöd vanligen har utmaningar som kräver extra tid och stöd. Exempelvis i språkutveckling eller beteendereglering, vilket kan leda till konflikter med kamrater. Dessa svårigheter kan dessutom vara kopplade till social problematik i hemmet eller funktionsvariationer.

Enligt Eva Björck-Åkesson (2021), forskare i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik (2021) hamnar många barn utan formell diagnos i en "gråzon". Där de identifieras av pedagoger som i behov av anpassningar för att tillförsäkras likvärdiga förutsättningar för utbildning och utveckling. Att befinna sig i denna "gråzon" innebär att barnet balanserar mellan behovet av stöd och frånvaron av en formell diagnos, vilket kan försvåra både resursfördelning och stödinsatser. Lutz (2021) fördjupar denna problematik och belyser hur samhällets och förskolans normer ofta bygger på en idealbild av det "normala", vilket kan resultera i att barn som inte följer dessa normer uppfattas som problematiska. Bedömningar av barn i behov av särskilt stöd tenderar att ske utifrån ett vuxenperspektiv. Vilket påverkar hur behoven identifieras och hanteras. I en studie av Palla (2021), som baserar sin forskning på berättelser från "Förskoleupproret", framhålls vikten av att kritiskt granska de normer och förväntningar som råder i förskoleverksamheten. Forskaren argumenterar för att dessa normer måste ifrågasättas för att skapa en mer inkluderande miljö. Där barn i behov av särskilt stöd inte ses som avvikelser från normen, utan som individer med specifika behov. Sandberg och Norling (2020) påpekar att synen på "barn i behov av särskilt stöd" i stor utsträckning är en social konstruktion. Bedömningar baseras ofta på faktorer som funktionsvariationer och utvecklingsförseningar, men även personalens förhållningssätt, kompetens och den fysiska miljön påverkar hur barnens behov identifieras och bemöts.

Björck-Åkesson (2021) och Palla (2021) belyser de utmaningar förskolepersonalen möter i arbetet med barn utan diagnos. Björck-Åkesson (2021) menar att personalen ofta känner sig otillräcklig eftersom resurser tilldelas utifrån diagnoser, vilket begränsar förståelsen av barns behov. Palla (2021) framhåller att barn utan diagnos ofta får begränsat stöd, vilket försvåras av brister i personalens utbildning. Skolinspektionen (2017) bekräftar att även om personalen kan identifiera barn i behov av stöd, saknas tydliga riktlinjer för hur de ska agera efter identifieringen.

## 4.5 Inkludering och styrdokument

Begreppet inkludering används inte explicit i Skollagen (2010) eller i förskolans Läroplan (2018), dock är styrdokumentet skrivna med inkluderande intentioner. Inkludering har sina rötter i internationella konventioner, såsom Barnkonventionen (2009) och Salamancadeklarationen (2006), vilka understryker allas rätt till delaktighet och anpassade lärandemiljöer. Salamancadeklarationen (2006) betonar vikten av tvärprofessionellt samarbete och pedagogernas utbildning i stödjande metoder, vilket är centralt för att främja inkludering och jämlikhet i utbildningen. Lutz (2021) beskriver inkludering som en anpassning av miljön för att möta barnens olika behov och skapa förutsättningar för en pedagogik som motverkar exkludering. Johanna Lundqvists (2016) avhandling, som omfattar sex studier med både kvalitativa och kvantitativa metoder, betonar att undervisningen i förskolan bör anpassas för att möta alla barns behov. Hon menar att barngruppens olikheter är en tillgång och att förskolor behöver adekvat stöd och resurser för att alla barn ska kunna delta i samma aktiviteter. Samtidigt är det viktigt att barn i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver för att känna sig inkluderade. I en internationell studie av Serap Keles, Dieuwer ten Braak och Elaine Munthe (2020), baserad på en omfattande litteraturoversikt av 135 studier, betonas att även om det råder global enighet om vikten av inkluderande utbildning och rättigheter för barn i behov av särskilt, kvarstår betydande utmaningar i att tydligt definiera och genomföra dessa principer i de nordiska länderna. Studien undersöker kontexten för de nordiska utbildningssystemen. Där ambitionen att tillhandahålla inkluderande utbildning möter specifika strukturella och kulturella hinder, exempelvis genom skillnader i resurstilldelning, policys och pedagogiska metoder. Forskarna genomförde en systematisk granskning av empirisk forskning kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd

utbildningsbehov i de nordiska länderna och identifierade en stadig ökning av antalet studier om inkluderande metoder över tid. Denna utveckling speglar ett växande behov och en strävan att fördjupa förståelsen och utvecklingen av inkluderande utbildningssystem i Norden. Resultaten visar dock att utmaningar kvarstår i att omsätta teoretiska ideal om inkludering i praktiken. Därmed aktualiseras frågor kring hur utbildningssystemen kan utvecklas för att på ett mer effektivt sätt stödja elever med särskilda behov.

## 4.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att sam-verkan mellan olika yrkesgrupper inom förskolan, särskilt mellan förskollärare och specialpedagoger, är avgörande för att identifiera och möta barns behov av särskilt stöd. Ett välfungerande samarbete kräver tydliga roller och riktlinjer, men specialpedagogen ses ofta som en extern resurs snarare än en integrerad del av arbetslaget, vilket kan skapa distans mellan det stöd som erbjuds och barnens faktiska behov (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Lutz, 2021). Forskningen lyfter också fram otydligheter i förskolans system för att möta barns särskilda behov, vilket i sin tur kan leda till att vissa barn inte får det stöd de behöver. Denna otydlighet, tillsammans med rådande normer kring "normalitet", kan påverka hur barns behov uppfattas och bemöts (Lutz, 2021). Därför betonas vikten av en inkluderande förskola med anpassade lärandemiljöer (Björck-Åkesson, 2021). Trots globala intentioner kring inkludering påpekar Keles et al. (2020) att organisatoriska utmaningar och brist på samsyn om inkludering kvarstår, särskilt i de nordiska länderna. Dessa forskningsrön är relevanta för vår studie då de belyser utmaningar som påverkar samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger. Genom att undersöka deras roller och de utmaningar de möter kan studien bidra till ökad förståelse för hur sam-verkan kan förbättras för att bättre stödja barn med särskilda behov.

## 5. Metod

I följande kapitel kommer undersökningens genomförande att redogöras. Valet av metod, urval, genomförandet av studien, hanteringen av det empiriska materialet samt de etiska överväganden som gjorts kommer att belysas.

### 5.1 Kvalitativ metod

Den kvalitativa metoden skapar en djupare förståelse av komplexa sociala interaktioner och relationer, såsom sam-verkan mellan yrkesroller (Alvehus, 2023). Runa Patel och Bo Davidsson (2019) förklarar att intervjuer syftar till att utforska materialet på djupet. Trots vissa nackdelar, som att intervjuer kan vara tidskrävande och all forskning påverkas av forskaren, kan viktiga insikter i människors tankar och upplevelser. Vi är medvetna om att intervjuerna speglar deltagarnas uppfattningar snarare än den faktiska praktiken. Men de ger ändå en värdefull inblick i deras erfarenheter och värderingar kring sam-verkan. Genom intervjuer kan vi utforska hur yrkesroller reflekterar över samarbeten och spänningar. Vilket är centralt för att förstå hur detta påverkar en inkluderande miljö och barnens utveckling och välmående (Patel & Davidsson, 2019).

#### 5.1.2 Semistrukturerad intervju

Vi valde semistrukturerade intervjuer för att undersöka förskollärares och specialpedagogers upplevelser av sina yrkesroller och samarbetet dem emellan. Denna metod ger utrymme för öppna, nyanserade svar och möjliggör en djupare förståelse av deras erfarenheter (Patel & Davidsson, 2019). Intervjuerna styrdes av ett frågeschema, men vi lät samtalet utvecklas fritt och anpassade frågornas ordning beroende på samtalets gång. För att strukturera intervjuerna använde vi "tratt-teknik", där vi började med breda, öppna frågor för att få intervjupersonerna fritt uttrycka sina tankar. Vi övergick sedan gradvis till mer specifika frågor för att samla detaljerad information. Denna metod främjade både engagemang och en systematisk utforskning av deras upplevelser (Patel & Davidsson, 2019).

## 5.2 Urval

Inledningsvis definierade vi tydligt de grupper vi ville intervjua, vilket omfattade förskollärare och specialpedagoger, för att säkerställa relevanta perspektiv i vår studie. Efter att ha övervägt våra alternativ kom vi fram till att bekvämlighetsurval skulle vara en lämplig metod, där den första förskollärare och specialpedagog som valdes ut var personer som vi har en tidigare relation med. Vilket Johan Alvehus (2023) beskriver som en praktisk men potentiellt snedvriden metod. Denna metod kan medföra vissa nackdelar, särskilt med tanke på att studier vanligtvis inte har representation som fokus. Urvalet kan därför bli ännu snävare och riskerar att inte spegla de breda aspekterna av det fenomen som undersöks. Trots detta valde vi denna metod för dess praktiska fördelar och tidsbesparande karaktär, vilket var avgörande för genomförandet av vår studie. Genom de första intervjupersonerna fick vi kontakt med fler förskollärare och specialpedagoger via snöbollsmetoden, där nya deltagare rekryteras genom rekommendationer från tidigare respondenter (Alvehus, 2023). För att öka variationen i urvalet och ge en bredare bild av fenomenet inkluderade vi också strategiskt urval, där vi fokuserade på att inkludera olika yrkesroller, erfarenhetsnivåer och arbetsmiljöer. Detta säkerställde att vi fångade ett mångsidigt perspektiv på sam-verkan mellan förskollärare och specialpedagoger, vilket stärkte den kvalitativa analysen (Alvehus, 2023). Totalt genomfördes åtta intervjuer: fyra specialpedagoger och fyra förskollärare, verksamma i olika kommuner. Tre av deltagarna var från samma kommun, medan de övriga kom från andra kommuner, vilket ytterligare breddade perspektiven i studien.

## 5.3 Genomförande

Innan intervjuerna skickade vi ut ett missivbrev via e-post som presenterade studiens syfte och förberedde deltagarna på samtalets fokusområden. Vid varje intervju gick vi igenom en samtyckesblankett (se bilaga 1) för att informera om deltagarnas rättigheter och säkerställa deras konfidentialitet. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor om deltagarnas yrkeserfarenhet och utbildning för att kontextualisera deras perspektiv (Patel & Davidsson, 2019). Frågorna i intervjuerna fokuserade huvudsakligen på fyra centrala områden: arbetsfördelningen mellan förskollärare och specialpedagoger, hur de beskriver sina respektive roller och varandras roller,

hur förskollärare definierar begreppet “barn i behov av särskilt stöd”, samt de utmaningar de upplever i sitt samarbete för att skapa en inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd. Syftet med frågorna var att belysa deras syn på rollfördelningen och identifiera potentiella utmaningar och möjligheter i samarbetet kring inkludering. Sju av de åtta intervjuerna genomfördes på deltagarnas arbetsplatser, vanligtvis i personalrummet, vilket skapade en bekant och trygg miljö. En intervju genomfördes via Zoom för att tillgodose deltagarnas önskemål. Samtliga intervjuer varade mellan 30 till 50 minuter och dokumenterades genom ljudinspelningar och anteckningar för att säkerställa att all information bevarades. Efter varje intervju transkriberades materialet noggrant. För att uppnå en djupare förståelse och minimera påverkan från våra egna uppfattningar använde vi oss av öppna och reflekterande frågor, vilket gav deltagarna utrymme att fritt dela sina erfarenheter och perspektiv (Patel & Davidsson, 2019).

## 5.4 Analys och bearbetning av material

För att analysera det empiriska materialet genomfördes en upprepad genomläsning för att identifiera mönster och teman. Alvehus (2023) understryker vikten av att systematiskt organisera och tematisera materialet för att koppla det till studiens syfte och frågeställningar. Tematisering innebär att dela upp materialet i kategorier som belyser de centrala aspekterna av studien. Materialet, som bestod av åtta semistrukturerade intervjuer, transkriberades och analyserades i enlighet med studiens syfte och teoriramverk. Bearbetningen följde en trestegsprocess av Jens Rennstam och David Wästerfors (2011): sortering, reducering och argumentation. Först sorterades materialet genom färgkodning som representerade olika kategorier kopplade till syftet. De huvudsakliga kategorierna var: arbetsfördelning, samverkansprocessen, utmaningar och möjligheter i samarbetet, definition av barn i behov av särskilt stöd och skapandet av en inkluderande lärandemiljö. Materialet reducerades genom att skapa underkategorier för att göra det mer överskådligt. Efter detta identifierades samband och skillnader i yrkesrollernas beskrivningar av de centrala kategorierna. Slutligen formulerades argumentationen med stöd av de teoretiska perspektiven, vilket kopplade samman analysen med studiens frågeställningar (Alvehus, 2023).

## 5.5 Presentation av respondenterna

Detta avsnitt presenterar deltagarna i studien, som har fått fiktiva beteckningar för att säkerställa anonymitet och skydda deras integritet. Förskollärarna har betecknats som förskollärare 1–4 och specialpedagogerna som specialpedagog 1–4. Genom att använda dessa beteckningar följer vi etiska riktlinjer för att bevara konfidentialitet och organisera deltagarnas synpunkter utan att koppla dem till deras verkliga identiteter.

Yrkesroll	År av erfarenhet
Förskollärare 1	32 år
Förskollärare 2	6 år
Förskollärare 3	20 år
Förskollärare 4	13 år
Specialpedagog 1	4 år
Specialpedagog 2	4 år
Specialpedagog 3	7 år
Specialpedagog 4	2 år

## 5.6 Forskningsetiska övervägande

Forskning utgör en central del av kunskapsutvecklingen och är av stor betydelse både för individer och för samhället i stort (Vetenskapsrådet, 2017). Vid genomförandet av vetenskapliga studier krävs en noggrann avvägning mellan forskningens samhällliga nytta och skyddet av deltagarnas rättigheter. Forskning måste därför säkerställa att individens integritet respekteras och att ingen form av skada, kränkning eller förödmjukelse sker under studiens gång (Vetenskapsrådet, 2017). Enligt Annica Löfdahl Hultman (2021), forskare i pedagogiskt arbete, är det avgörande att studenter redogör för de etiska överväganden som gjorts i samband med en studie. I enlighet med detta har vi i vår undersökning tillämpat de etiska principerna från Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer, som omfattar fyra krav.

Det första etiska kravet, 1) Informationskravet, innebär att deltagarna ska informeras om forskningens syfte, innehåll och att deltagandet är frivilligt. Deltagarna ska också veta att de kan avbryta sitt deltagande när som helst utan konsekvenser, och att insamlade uppgifter enbart används för studien (Vetenskapsrådet, 2017). Innan vi delade ut informations- och samtyckesblanketten (se bilaga 1) kontaktade vi intervjupersonerna för att erhålla deras godkännande. Samtliga åtta intervjupersoner deltog frivilligt i den kvalitativa intervjun. 2) Samtyckeskravet, innebär att deltagarna måste ge sitt informerade samtycke och har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst (Löfdahl Hultman, 2021). Samtyckesblanketter delades ut och undertecknades före intervjuerna, vilket säkerställde att deras medverkan var frivillig och baserad på tydlig information om studiens syfte och villkor.

Det tredje kravet, 3) Konfidentialitetskravet, säkerställer att deltagarna inte kan identifieras och att insamlad data förvaras säkert (Vetenskapsrådet, 2002). I vår studie har vi undvikit att använda personuppgifter som namn, ålder eller kön för att skydda deltagarnas anonymitet. All data har förvarats på Malmö universitets server och kommer att raderas efter att arbetet är klart och godkänt. 4) Nyttjandekravet, är det sista och fjärde kravet, som enligt Vetenskapsrådet (2002), innebär att de uppgifter som samlas in endast får användas inom ramen för den pågående studien. Det insamlade empiriska materialet användes enbart för vårt examensarbete, och ljudinspelningarna, utan personuppgifter, delades endast med vår handledare och examinator.



## 6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultaten från de genomförda intervjuerna samt en efterföljande analys i relation till studiens syfte och frågeställningar. Analysen sker genom relationella pedagogiska glasögon, där resultaten kopplas till de teoretiska ramverk som ligger till grund för studien. Biestas (2004) begrepp om “gap” och Aspelins (2013) relationella perspektiv med dess centrala begrepp används för att fördjupa förståelsen och analysera sam-verkan och samv-aron mellan förskollärare och specialpedagoger.

### 6.1 Arbetsfördelning och yrkesroller

I kommande avsnitt kommer det insamlade materialet om arbetsfördelningen redovisas utifrån specialpedagogers och förskollärares perspektiv i förhållande till studiens syfte.

#### 6.1.1 Förskollärarnas roll i förskolan

I detta avsnitt redovisas det empiriska materialet baserat på förskollärarnas egna beskrivningar av sin yrkesroll inom förskolan. För att skapa en tydligare översikt har vi delat in materialet i olika kategorier. De intervjuade förskollärarna beskriver sina yrkesroller utifrån de krav som ställs av styrdokumentet som Skollagen (2010) och Läroplanen (2018), samt genom att betona vikten av relationer i det pedagogiska arbetet.

#### **Att skapa inkluderande utbildning**

Förskollärare 3 betonar sitt ansvar att stödja varje barns individuella utveckling: “Jag ska kunna se vad barnen behöver och hur jag kan utveckla, inkludera och nå dem i det vardagliga”. Denna beskrivning av förskollärarens roll knyter an till ett relationellt perspektiv på pedagogik, där lärande ses som en process som formas genom relationer och interaktioner (Aspelin, 2013). Här betonas kvaliteten på relationerna mellan pedagoger och barn samt mellan pedagoger sinsemellan. Förskollärare 3:s syn på sin roll speglar detta genom att understryka vikten av att vara närvarande och lyhörd för barnens behov, vilket innebär att lärande och utveckling sker i

samspel. Hen förklarar också: “Jag tycker att min roll som förskollärare är att vara närvarande, lyhörd och inlyssnande för barnen och kollegorna och vara en förebild”. Detta understryker hur förskollärarens uppgift är att vara en aktiv deltagare i barnens lärande. Vilket skapar en lärandemiljö där både barn och pedagoger utvecklas genom sina relationer. Det relationella perspektivet visar att lärande sker genom dessa interaktioner, där pedagogens lyhördhet och barnens delaktighet är avgörande för en meningsfull utveckling (Aspelin, 2013).

Förskollärare 1 ger ett konkret exempel på hur ett inkluderande arbetssätt kan tillämpas i praktiken genom att använda “praxisalfabetet”, som fokuserar på språkljuden istället för bokstäverna. Varje bild i praxisalfabetet visar hur ett specifikt språk ljud låter och hur det ska göras med munnen, vilket ger barnen en tydlig vägledning. Genom att koppla varje ljud till en bild, utan att tänka på bokstäverna, kan barnen enklare förstå och uttala ljuden. Materialet är särskilt utformat för att stödja barn med dyspraxi, som innebär svårigheter med att samordna och utföra rörelser precist, vilket kan påverka tal- och munmotorik. Vid oral dyspraxi kan det vara svårt för barnen att kontrollera rörelser som krävs för att forma ljud och utföra andra munrörelser. Vid verbal dyspraxi påverkas framför allt de muskler som styr talproduktionen (SPSM, 2023). Förskollärare 1 uttrycker:

Vi jobbar med praxis. Praxis är ett sådant material för dyspraxi bland annat. Det jobbar vi jättemycket med alla barn eftersom alla barn har nytta av att lära sig språkljud. Då behöver vi inte särskilja dem som inte har talet som fattas när man har dyspraxi. Jag ser på det som ett material eller som ett tänk som man kan använda med alla barn. Det kan alla ha nytta av, och det är väl det mest inkluderande också. (Förskollärare 1)

Här synliggörs ett inkluderande förhållningssätt, där alla barn, även de med dyspraxi, får tillgång till materialet utan att särskiljas. Genom att använda gemensamma metoder som gynnar hela gruppen kan pedagoger skapa en lärandemiljö där alla är inkluderade. Detta arbetssätt blir förenligt med relationell pedagogik, som enligt Aspelin (2013) understryker att lärande formas genom ömsesidigt samspel mellan pedagog och barn. På så sätt kan alla barn, oavsett behov, delta i samma aktiviteter och övningar, vilket bidrar till en inkluderande miljö utan kategorisering eller exkludering. Däremot är det viktigt att reflektera över om denna metod fullt ut tillgodoser individuella behov, särskilt för barn med dyspraxi eller andra behov.

## **Att väcka barnens engagemang**

Förskollärarna understryker sin roll i att väcka barnens engagemang och nyfikenhet. Förskollärare 1 beskriver sin uppgift som att: "Min roll är att ge omsorg, undervisa, och hjälpa barnen att intressera sig. Att visa på saker som kan vara bra. Jag är ett redskap mellan lärandet och barnet, kring kunskap". Detta synsätt betonar hur pedagoger fungerar som stödjande krafter i barnens lärandeprocess, där interaktionen mellan barn och pedagog är avgörande för att väcka intresse och stödja lärande. Förskollärare 4 beskriver sin roll som att "väcka barnens intresse för lärande och skapa en miljö där deras nyfikenhet kan växa", vilket understryker vikten av att skapa en miljö som stimulerar barnens naturliga nyfikenhet och lärande för att upprätthålla engagemang. Enligt Aspelin och Persson (2011) påverkar relationerna mellan individer både lärandemiljön och de personer som är en del av den, vilket innebär att förskollärarna spelar en central roll i att skapa förutsättningar för engagemang som främjar lärande. De betonar även vikten av att vara närvarande och lyhörda för barnens behov. Vilket blir förenligt med förskollärare 1:s och 4:s uttalanden som förstärker hur relationer inte bara skapar en trygg miljö utan också fungerar som en drivkraft för lärande och utveckling.

## **Att hålla i föräldrakontakterna**

Förskollärare 2 lyfter fram föräldrakontakter och utvecklingssamtal som centrala delar av sin yrkesroll: "Förskolläraryrollen handlar ju mycket om att... Alltså det administrativa, tänker jag, men även föräldrakontakt och utvecklingssamtal". Denna beskrivning understryker att förskollärarens ansvar sträcker sig bortom undervisning och även omfattar att etablera och upprätthålla en kontinuerlig dialog med föräldrarna. Föräldrakontakterna spelar en betydande roll i att skapa en helhetssyn på barnets utveckling och lärande. Vilket är centralt för att anpassa och stödja pedagogiken utifrån varje barns individuella behov. Denna synpunkt av förskollärarens arbete kan relateras till begreppet pedagogisk rörelse, som beskriver lärande som en dynamisk och utvecklingsbar process som formas genom relationer och interaktioner över tid (Aspelin, 2013). Genom föräldrakontakterna ges pedagogerna möjlighet att kontinuerligt justera och följa barnets utveckling, vilket skapar en flexibel och anpassad lärandemiljö. Detta möjliggör en pedagogik som bättre svarar mot både barnets behov och föräldrarnas perspektiv, vilket är väsentligt för ett mer individanpassat lärande.

## **Att vara arbetsledare**

Förskollärare 4 beskriver sin ledarroll: “Jag är arbetslagsledare och ser till att sätta agendan för att strukturera upp dagen, jag har huvudansvar för att planera undervisningen”. Detta belyser förskollärarens ansvar att organisera arbetsdagen och säkerställa ett gemensamt mål för arbetslaget. I relationell pedagogik betonas det kollegiala samarbetet, där samspelet mellan pedagogerna är en viktig del av lärandemiljön (Aspelin, 2013). Genom samarbete och reflektion kan pedagogerna bättre möta barnens behov. Förskollärare 4:s ledarskap understryker vikten av en gemensam förståelse för uppdraget, vilket främjar både pedagogernas och barnens utveckling. Enligt Aspelin och Persson (2011) bidrar relationer till utveckling av färdigheter och förmågor, vilket visar hur samordnat arbete inom arbetslaget kan skapa en inkluderande lärandemiljö.

### **6.1.2 Specialpedagogens roll i förskolan**

I detta avsnitt presenteras det empiriska materialet som rör specialpedagogens roll i förskolan. Genom intervjuer och insamlad data har vi identifierat två centrala teman: att skapa relationer och att stötta personalen, som belyser specialpedagogernas bidrag till inkludering och utveckling.

#### **Att skapa relationer**

Intervjuerna med specialpedagogerna visar att deras arbete med relationer är en central aspekt av deras roll i förskolan. Specialpedagog 1 uttrycker:

Jag skapar relationer och finns där för att bolla tankar och ge stöd till pedagoger. Jag arbetar främjande, förebyggande och åtgärdande, med fokus på barnens intressen och styrkor, både på organisations-, grupp- och individnivå. (Specialpedagog 1)

Denna beskrivning visar hur specialpedagogen anpassar sitt arbete för att möta barnens behov genom att främja positiva pedagogiska möten. Genom dessa möten främjas ett samspel som ligger till grund för ett meningsfullt lärande, där alla parter aktivt bidrar till att skapa en inkluderande lärandemiljö. Specialpedagog 3 beskriver sin roll som “en spindel i spindelnätet” och betonar vikten av att skapa länkar mellan olika aktörer: “Det gäller att skaffa de olika kontakterna, alltså med habiliteringen, vårdnadshavare, förskolan, och pedagogerna”.

Specialpedagogen agerar som en bro mellan olika aktörer, vilket innebär att relationer inte bara utvecklas mellan individen och pedagogen, utan även mellan andra viktiga parter som föräldrar och externa professionella. Genom dessa interaktioner främjas ett samspel som lägger grunden för ett långsiktigt lärande, där alla involverade aktivt arbetar för att skapa en stödjande lärandemiljö. Specialpedagog 2 beskriver också sitt arbete med att skapa kopplingar, där hen ofta deltar i möten med olika aktörer: “Jag har ofta också kontakt med habilitering och logoped. Alltså de externa kontakterna. Så att jag på något sätt synkar det mellan pedagoger, vårdnadshavare och förskola.” Detta uttalande belyser hur viktiga relationerna mellan individer är för att utveckla färdigheter och förmågor. Genom att skapa en kontinuerlig och strukturerad kommunikation mellan pedagoger, vårdnadshavare och externa aktörer säkerställer specialpedagogen att barnets individuella behov beaktas och att arbetet sker i en samordnad riktning. Denna samordning skapar förutsättningar för att barnets utveckling kan stödjas på flera nivåer, både genom pedagogiskt stöd och genom en helhetssyn där olika aktörer bidrar med sina perspektiv och kompetenser (Aspelin & Persson, 2011).

### **Att stötta personalen**

Specialpedagogernas beskrivningar av sina arbetsuppgifter visar att deras fokus ligger på observationer och handledning av personalen, snarare än på direkt arbete med barnen. Specialpedagog 2 förklarar sitt arbete med: “Resterande arbete är väldigt mycket mer organisatoriskt och handledning med personalen. Jag gör mycket observationer av personalen. Inte av barnen så mycket. Alltså bemötande förhållningssätt”. Här syns en tydlig betoning på sam-verkan, där specialpedagogen samordnar sina insatser med pedagogerna för att förbättra deras arbetssätt och bemötande. Genom att observera pedagogernas förhållningssätt i interaktionen med barnen kan specialpedagogen identifiera områden för utveckling. Denna form av samordning innebär att personalens utveckling blir en integrerad del av den övergripande arbetsmiljön. Vilket på lång sikt skapar förutsättningar för en mer stödjande och inkluderande lärandemiljö för barnen. Den organisatoriska aspekten av arbetet, där specialpedagogen samarbetar med både pedagoger och rektor, understryker vikten av ett gemensamt arbetsflöde. Specialpedagog 4 beskriver: “Pedagoger tillsammans med rektor skickar in deras ärenden till oss och sen kommer vi ut. Sen kommer jag på observation, och sen har vi handläggning efter

observationen”. Detta arbetssätt speglar ett systematiskt samarbete för att lösa gemensamma problem. Observationerna följs av handläggning för att tillsammans hitta lösningar som förbättrar både arbetsmiljön för pedagogerna och lärandemiljön för barnen. Vilket i sin tur gör det möjligt att arbeta mot gemensamma mål och säkerställa rätt stöd i pedagogernas utvecklingsarbete.

Samtidigt lyfter Specialpedagog 3 vikten av att titta på pedagogernas förhållningssätt och kompetens: “Jag tittar på miljön. Pedagogernas kompetens. Förhållningssätt från dem. Det speglas i klimatet i gruppen”. Här skiftar fokus från den organisatoriska sam-verkan till den ömsesidiga interaktionen, sam-varo, mellan pedagoger. Förhållningssättet och kompetensen hos pedagogerna blir en nyckel för hur lärandemiljön formas. Detta uttalande belyser hur de ömsesidiga relationerna mellan pedagogerna påverkar gruppens klimat och därmed också barnens lärande. Genom att stödja och utveckla pedagogernas kompetens och förhållningssätt bidrar specialpedagogen till en mer inkluderande och stödjande lärandemiljö, där relationer spelar en central roll för både personalens och barnens utveckling (Aspelin, 2013).

### 6.1.3 Ansvarsfördelning mellan förskollärare och specialpedagog

I samarbetet mellan förskollärare och specialpedagog framträder en tydlig arbetsfördelning där specialpedagogens huvudsakliga fokus ligger på att stödja pedagogerna snarare än att arbeta direkt med barnen. Förskollärare 2 uttrycker: “Specialpedagogen är mer där för att handleda oss som arbetar på golvet.” Detta visar hur specialpedagogen fungerar som en stödresurs genom vägledning. Genom att främja pedagogernas förhållningssätt och arbetsmetoder bidrar specialpedagogen till en arbetsmiljö som långsiktigt gynnar barnens lärande genom stärkt pedagogisk kompetens. Förskollärare 2 förklarar vidare att det är förskollärarna som har det primära ansvaret för att genomföra förändringar i barngruppen och konstaterar: “Det är vi som själva måste göra arbetet i barngruppen.” Specialpedagog 2 instämmer: “Det är du (förskollärare) som gör förändringen,” vilket förstärker bilden av specialpedagogen som en stödjande resurs snarare än en direkt del av arbetslaget. Specialpedagog 3 beskriver processen där pedagogerna först försöker lösa svårigheter själva:

Först när pedagogerna uppmärksammar svårigheter så diskuterar de med varandra. Och kanske löser det med detsamma genom att byta plats (på lärandemiljöer) eller bemöta på ett speciellt sätt. Uppstår svårigheterna kvar så ska de prata med ledning och påbörja en kartläggning där man kartlägger svårigheterna. (Specialpedagog 3)

Denna process reflekterar en pedagogisk rörelse där lärande och problemlösning ses som en dynamisk och kontinuerlig process, utvecklad i samverkan mellan olika aktörer och i respons till nya insikter och förändrade förhållanden. Detta synsätt understryks ytterligare när Specialpedagog 3 säger: "Det är inte jag som är expert, det är ni som är experter. Det är ni som känner barnet." Här ges pedagogerna en central roll i att förstå barnets behov, medan specialpedagogen fungerar som en resurs (Aspelin, 2013).

## 6.2 Barn i behov av särskilt stöd

I detta avsnitt presenteras förskollärares definition av barn i behov av särskilt stöd samt de utmaningar och komplexiteten som uppstår i arbetet med dessa barn. En viktig aspekt är hur brist på tid och resurser, tillsammans med balansen mellan olika barns behov, kan skapa känslor av otillräcklighet. Avsnittet diskuterar även frågan om ansvar och vem som bär ansvaret för att stödja barnen på bästa sätt.

### 6.2.1 Förskollärarnas definition

Förskollärarna i denna studie har en bred förståelse av begreppet barn i behov av särskilt stöd. Begreppet omfattar inte bara barn med diagnoser utan de inkluderar alla barn som av olika anledningar kan behöva extra stöd i förskolans verksamhet. Ett återkommande tema i intervjuerna är att alla barn har någon form av behov av stöd. Förskollärare 1 uttrycker en inkluderande syn på begreppet:

Jag definierar det som att alla har behov av stöd. Sedan finns det de som behöver extra stöd, och de faller under den här kategorin. Men om man ser det ur ett större perspektiv, borde alla barn kunna få vara som de är utan att behöva få en sådan stämpel. (Förskollärare 1)

Enligt Förskollärare 1 handlar det om att ge varje barn möjlighet att delta och utvecklas i verksamheten, och att stöd bör vara anpassat efter dessa behov. Hen lyfter fram att alla barn,

oavsett behov, ska kunna vara sig själva utan att bli “stämplade” som särskilda. Denna syn betonas också av Björck-Åkesson (2021), som talar om “gråzonen” där barn utan formell diagnos ändå kan behöva särskilt stöd. Detta perspektiv framträder i intervjuerna som en vilja att vidga begreppet för att inkludera alla barn som har svårigheter i verksamheten, inte enbart de som faller under diagnostiska kategorier.

I intervjuerna synliggörs också en annan viktig aspekt, att förskollärarna ser stödbehov som något som handlar om att skapa en lärandemiljö där alla barn kan vara delaktiga. Förskollärare 2 förklarar: “Det tänker jag är ett barn som kräver någonting annat för att vara fungerande i verksamheten”. Detta speglar en inställning inom relationell pedagogik, där fokus inte är att definiera ett barn som problematiskt, utan att ge barnet de verktyg som behövs för att kunna delta i verksamheten. Lärande formas genom ömsesidiga relationer mellan barn, pedagoger och omgivningen, där varje individs behov förstås i relation till de andra. Lärandemiljön anpassas för att ge barnen möjlighet att utvecklas genom interaktion och stöd (Aspelin & Persson, 2013). Förskollärare 3 beskriver en utmaning om vad som är en “riktig” svårighet: “Det svåra är att reda ut vad som är ‘riktig’ svårighet eller ‘endast’ en brist i gränssättning.” Denna reflektion påminner om Lutz (2021), som menar att normer om vad som är “normalt” i förskolan ofta är baserade på idealbilder, vilket kan göra det svårt att särskilja mellan utvecklingsbehov och avvikelser från normen.

### 6.2.2 Utmaningar

I detta avsnitt presenteras utmaningarna som förskollärare möter i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Dessa utmaningar har delats upp i fyra huvudområden: brist på tid och resurser, en balansgång mellan olika barns behov, känslor av otillräcklighet och frågan om vems problemet egentligen är.

#### **Brist på tid och resurser**

En central utmaning som förskollärarna lyfter fram är bristen på tid och resurser för att både identifiera och möta barnens behov. Förskollärare 1 berättar: “För att identifiera behov måste du ha tid framför allt och kunskap. Och man måste vara flera med olika perspektiv, men just



kunskap och tid är avgörande, vilket fattas i verksamheten”. Detta belyser en viktig resursbrist inom förskolan, där identifiering av barn med särskilda behov är möjlig. Men där tid och rätt kompetens saknas för att hantera dessa behov på ett effektivt sätt. Förskollärare 4 beskriver en aspekt av denna utmaning: “Vi räcker inte till att kunna nå så långt med varje enskilt barn samtidigt som vi har barngrupper med många barn”. Detta pekar på hur stora barngrupper och begränsade resurser gör det svårt att ge varje barn det stöd de behöver. Förskollärarna betonar att även om personalen ofta har en tydlig förmåga att upptäcka barn som behöver särskilt stöd, är det svårare att komma vidare med konkreta åtgärder när behovet har identifierats. Detta problem förstärks av de stora barngrupperna och begränsade resurser. Vilket gör det svårt att ge alla barn det stöd de behöver. Detta skapar ett tydligt “gap” som innebär att, trots att förskollärarna ofta kan identifiera barn i behov av stöd, hindras de från att agera effektivt för att möta dessa behov på grund av de praktiska begränsningarna i resurser och tid. Resultatet blir att den potential för lärande och stöd som finns, inte alltid kan tas tillvara på ett optimalt sätt. Vilket försvårar för en inkluderande lärandemiljö där alla barn får det stöd de behöver.

### **En balansgång mellan olika barns behov**

Förskollärare 3 lyfter fram svårigheten att balansera undervisningen för barn med olika behov: “Svårt att hitta balansgången i att undervisa med ‘normala’ och barn i behov av särskilt stöd. Jobba på olika sätt, då barnen lär sig på olika sätt”. Här uppstår en tydlig spänning mellan behovet av att anpassa undervisningen för varje barn och att följa en standardiserad undervisningsmodell. Denna balansgång är en central fråga inom forskningen om inkluderande utbildning. Där det gäller att möta individuella behov utan att åsidosätta andra barns rätt till lärande. En annan aspekt som framkommer är behovet av att beakta alla barns behov, även de som inte syns lika tydligt. Förskollärare 4 tar upp vikten av att uppmärksamma de barn som inte syns lika tydligt: “Det är ju inte säkert att de har behov av särskilt stöd, men att man ändå inte glömmer bort dem, just för att de är tysta”. Här understryks behovet av att inte bara fokusera på de barn som uttrycker sina svårigheter tydligt. Utan också på de vars behov kan vara mer dolda eller svårupptäckta. Detta understryker vikten av att skapa en inkluderande miljö där alla barn, oavsett hur deras behov manifesterar sig, får stöd för att utvecklas. Det handlar om att inte förbise de mer undangömda behoven, utan att ha en helhetssyn på barnen och deras individuella utveckling.

## En känsla av otillräcklighet

Förskollärare 3 uttrycker en känsla av otillräcklighet: “Just nu känner jag mig rätt slagen och känner att jag inte räcker till, på grund av stora barngrupper och antalet barn i behov av särskilt stöd”. Denna upplevelse av att inte räckta till återkommer i intervjun och belyser de svårigheter pedagogerna möter när barngrupperna är stora och de individuella behoven många. Det skapar en känsla av att inte kunna ge varje barn den uppmärksamhet och det stöd som krävs, vilket i sin tur påverkar både lärandemiljön och kvaliteten på det stöd som erbjuds.

## Vems är problemet?

En annan viktig aspekt som tas upp av specialpedagogerna handlar om vem som egentligen äger problematiken när ett barn har behov av särskilt stöd. Specialpedagog 2 säger:

Jag jobbar väldigt mycket med det här att vem äger problematiken? Är det barnet eller är det vi? Barnet kanske har ett avvikande beteende, men varför? Om vi har ett annat förhållningssätt, ett annat bemötande, andra metoder. Kan vi då hjälpa barnet? Då är det faktiskt inte barnet som har problemet, då är det vi. (Specialpedagog 2)

Detta reflekterar en viktig pedagogisk insikt som handlar om att problem ofta kan bero på den miljö eller de metoder som pedagogerna använder, snarare än barnets egenskaper. Specialpedagog 4 lyfter också fram en liknande tanke: “Så ett barn i särskilt stöd, kanske främst ett stöd ut till pedagogerna. Det är inte bara fokus på barnet i sig. Man tänker på arbetslaget, hur de kanske jobbar med det här barnet till exempel”. Här betonas vikten av att inte bara se på barnet som den enda aktören utan också på det stöd som pedagoger och arbetslaget ger, samt att reflektera över sina egna metoder och bemötande. En annan viktig utmaning handlar om att ifrågasätta normer och förväntningar i förskolan. Förskollärare 2 reflekterar över hur lätt det är att se ett barns svårigheter som barnets “problem” istället för att överväga omgivningens roll och möjliga anpassningar: “Det är lätt att tänka att det är barnet som har ett problem.” Detta återspeglar en vanlig fallgrop där barnet ses som avvikande, snarare än att omgivningen behöver förändras. Palla (2021) och Lutz (2021) argumenterar för att en vuxencentrerad syn på barnets svårigheter kan hindra en mer inkluderande pedagogik. För att tillgodose alla barns behov måste pedagogerna förstå sin roll i att anpassa verksamheten, snarare än att enbart fokusera på barnets “problem”.

## 6.3 Samverkan mellan förskollärare och specialpedagoger

I detta avsnitt analyseras de utmaningar och möjligheter som framkommer i empiriska materialet. Empirin visar på både utmaningar och potential i deras samarbete för att stödja barn i behov av särskilt stöd.

### 6.3.1 Utmaningar

I det empiriska materialet framträder flera utmaningar i samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger, ofta kopplade till olika perspektiv och kompetens. Dessa skillnader kan förstås genom begreppen sam-verkan, sam-varo och gap, vilka är centrala för att skapa en inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd.

Enligt Specialpedagog 1 uppstår en utmaning när förskollärare inte är öppna för nya perspektiv: “Om en pedagog inte kan lyssna in, blir det väldigt svårt att samarbeta. Om jag inte lyckas få fram det jag vill, känner jag mig misslyckad”. Detta uttalande belyser hur ett bristande inlyssnande från förskollärarnas sida kan skapa utmaningar för samarbetet, vilket skapar ett “gap” i kommunikationen. Detta “gap” gör det svårt för specialpedagogen att bidra med sina perspektiv och förslag, vilket kan försvåra skapandet av en gemensam och inkluderande lärandemiljö (Biesta, 2004). En annan dimension av detta “gap” handlar om hur förskollärare och specialpedagoger ser på feedback och kritik. Specialpedagog 2 beskriver:

Vissa pedagoger är väldigt obekväma när jag gör det [observerar dem]. Medan andra pedagoger säger att ‘jag vill ha feedback’. Men jag ser också en skillnad på pedagoger och hur gammal man är. De som är äldre har lite svårare att ta till sig den här feedbacken. (Specialpedagog 2)

Här synliggörs en skillnad mellan yngre och äldre förskollärare, vilket kan skapa ett “gap” i hur feedback tas emot och användas i arbetet. Denna skillnad i attityd kan leda till spänningar i samarbetet, vilket hindrar en välfungerande sam-verkan. Uttalande från Förskollärare 2 pekar på en utmaning med otydlig rollfördelning, vilket skapar förvirring och hinder för ett välfungerande samarbete. Förskollärare 2 beskriver:

Det är en stor utmaning när normerna ska brytas. Det kräver tydlighet i rollfördelningen, och det kanske saknas på vissa håll. Ibland vet inte pedagogerna riktigt vad de ska be om hjälp med från

specialpedagogen. Vi lutar oss mycket mot läroplanen, men där står väldigt lite om hur vi ska arbeta med barn i särskilt behov. Det står om rektorns ansvar, förskollärarens ansvar, men inte mycket om specialpedagogens roll. Jag tror det hade hjälpt om det var tydligare i läroplanen. (Förskollärare 2)

Detta uttalande visar på ett "gap" i rollfördelningen, där förskollärarna känner sig osäkra på när och hur de ska involvera specialpedagogen i sitt arbete. Eftersom läroplanen inte tydligt definierar specialpedagogens ansvar, uppstår förvirring och frustration. Uttalande från Specialpedagog 4 belyser också ett "gap" i förväntningarna mellan professionerna:

Min roll är tydlig men pedagogernas förväntningar på mig och vad min roll egentligen är, är kanske inte lika tydlig. Jag upplever att pedagogerna förväntar sig att man kommer med facit. Och det har jag inte. De vill ha lite mer spot-on. (Specialpedagog 4)

Specialpedagoger upplever att förskollärare ibland har varierande förväntningar på dem, vilket kan skapa frustration och missförstånd. Förskollärare söker ofta omedelbara lösningar, vilket inte alltid är möjligt. Denna otydlighet förstärker "gapet" mellan professionerna och påverkar samarbetet negativt. För att förbättra samarbetet krävs en gemensam förståelse för yrkesrollerna och ansvaret. Missförstånd kan undvikas genom tydliga riktlinjer och yrkesrolls beskrivningar i styrdokument som Läroplanen (2018). En mer specificerad definition av specialpedagogens roll, och när denne ska involveras, kan förbättra samarbetet och främja en inkluderande lärandemiljö för barnen.

Samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger påverkas av fysisk närvaro, vilket förskollärarna upplever som avgörande för en effektiv sam-verkan. Förskollärare 3 uttrycker en brist på sam-verkan när specialpedagogen inte är tillräckligt närvarande: "Man saknar specialpedagogens 'hands-on', i och med att specialpedagogen inte är ute på förskolan så mycket". Förskollärare 4 beskriver också svårigheter med den fysiska distansen: "Vår specialpedagog sitter i Stockholm. Det hade varit lättare om personen är närmare. I alla fall ha någon relation med barnen". Dessa uttalanden belyser hur fysisk frånvaro påverkar relationen och samarbetet mellan förskollärare och specialpedagog. En närvaro på plats gör det möjligt för specialpedagogen att observera barnen direkt, vilket bidrar till en djupare förståelse av deras behov och hur stöd bäst kan erbjudas. När specialpedagogen inte är närvarande, förloras möjligheten till kontinuerlig sam-varo, vilket skapar ett "gap" i samarbetet. Det blir svårt att

skapa en gemensam förståelse av barnens behov, vilket gör samarbetet mer ytligt och mindre effektivt. I relationell pedagogik betonas vikten av närvarande och kontinuerliga relationer för att skapa en inkluderande lärandemiljö (Aspelin, 2013). För att verkligen förstå barnens individuella behov och kunna erbjuda anpassat stöd krävs ett nära samarbete och en djup relation mellan pedagoger och specialpedagoger. När den fysiska närvaron saknas, försvagas dessa relationer, vilket hindrar en gemensam förståelse och en genuin sam-varo. Detta leder till att samarbetet inte fullt ut kan tillgodose barnens behov och att den inkluderande lärandemiljön inte kan utvecklas på ett optimalt sätt.

### 6.3.2 Möjligheter

Möjligheterna i sam-verkan mellan förskollärare och specialpedagoger framträder tydligt i det empiriska materialet, där flera förskollärare betonar hur denna sam-verkan gör det möjligt att möta barnens behov på ett mer nyanserat och effektivt sätt. Förskollärare 2 uttrycker hur den kollegiala sam-verkan skapar en trygg och strukturerad arbetsmiljö:

Vi har ju rutiner för hur vi jobbar tillsammans, och vi vet vad specialpedagogen kan hjälpa till med, som observationer och handlingsplaner. De är där mer som ett bollplank och kan ge oss stöttning kring hur vi ska arbeta kring barnen. (Förskollärare 2)

Uttalandet belyser vikten av att ha välstrukturerade och tydliga rutiner för ett samarbete. Genom att ha klara förväntningar på varandras roller och uppgifter, kan förskollärarna känna sig trygga i att de har ett konkret stöd från specialpedagogen. Detta är en viktig del i relationell pedagogik, där pedagogiska möten, i detta fall mellan förskollärare och specialpedagog, möjliggör för ömsesidigt lärande och gemensam reflektion (Aspelin & Persson, 2011). Genom att arbeta tillsammans på ett strukturerat sätt kan pedagogerna utveckla en gemensam förståelse för barnens behov. Det skulle vara intressant att vidare reflektera över hur denna trygghet och struktur inte bara ger kortsiktigt stöd, utan även kan leda till långsiktig kompetensutveckling för både förskollärare och specialpedagoger. Om sam-verkan fortsätter att utvecklas och stärkas över tid, kan den ge både förskollärarna och specialpedagogerna möjlighet att växa i sina yrkesroller. Denna ömsesidiga utveckling stärker inte bara deras professionella förmåga att hantera barnens behov. Utan även deras förmåga att arbeta mer inkluderande och bättre tillsammans för att möta

barnens olika behov. Specialpedagog 2 beskriver hur den fysiska närvaron spelar en avgörande roll i att skapa en nära och välfungerande sam-verkan: “De ser mig som ett bollplank. Och just eftersom jag är så nära, kan de bara komma in om jag sitter här. Har du tid?”. Uttalandet belyser hur den fysiska närvaron gör det möjligt att ge snabb och relevant hjälp i realtid. Vilket underlättar för förskollärare att hantera konkreta situationer med barnen. Här spelar sam-varon, den personliga och ömsesidiga interaktionen mellan pedagogerna, en central roll för att skapa pedagogiska möten där båda parter lär av varandra och utvecklas tillsammans (Aspelin & Persson, 2011). Att specialpedagogen är tillgänglig på plats gör det möjligt att få omedelbar återkoppling och stöd. Vilket stärker sam-verkan och gör att pedagogerna kan agera mer effektivt i sitt arbete. Detta kan kopplas till relationell pedagogik, där sam-verkan och ömsesidigt lärande ses som centrala för att skapa en flexibel och inkluderande lärandemiljö (Aspelin, 2013). Det skulle emellertid vara intressant att vidare utforska om denna närvaro alltid är nödvändig, eller om det finns alternativa sätt att säkerställa samma nivå av sam-verkan. Exempelvis genom digitala verktyg eller schemalagda reflektionsmöten. Om förskollärare och specialpedagoger kan upprätthålla högkvalitativ sam-verkan även på distans, kan detta bidra till att maximera möjligheterna till samarbete utan att vara beroende av fysisk närvaro. Detta skulle också kunna minska eventuella begränsningar som kan uppstå på grund av tidsbrist.

Förskollärare 3 betonar vikten av att se barnen från ett annat perspektiv och hur specialpedagogen bidrar med nya lösningar: “Barngrupperna och vi pedagoger behöver denna kunskap som en annan yrkesroll kan ge oss. Möjligheter är att vi ser barnen på nya sätt utifrån specialpedagogen. Lösningar och möjligheter utifrån en annan kompetens”. Här ser vi en möjlighet som uppstår när specialpedagogen bidrar med en annan kompetens och nya perspektiv. Förskollärarna får möjlighet att förstå barnens behov ur ett annat synsätt. Det gör att de kan utveckla sina egna arbetssätt och erbjuda bredare anpassat stöd till barnen. Detta speglar den pedagogiska rörelse som relationell pedagogik talar om, där lärande är en aktiv och förändringsbar process som utvecklas genom ömsesidiga relationer över tid (Aspelin & Persson, 2011). I linje med detta uttrycker Förskollärare 4 att specialpedagogen hjälper till att skapa förutsättningar för en annan förståelse av barnet:

Men specialpedagoger stöter ju oss personal och att man också ser barnet och jobbar med barnet med andra glasögon. De skapar förutsättningar för oss förskollärare. Och jag är själv förskollärare. Så då är det ju ändå jag som på så vis sätter förutsättningar för gruppen också. (Förskollärare 4)

Specialpedagogen utmanar förskollärarnas synsätt och hjälper till att bredda deras förståelse för barnen, vilket är en central del i relationell pedagogik. Här är sam-verkan inte bara en fråga om arbetsdelning utan om att utveckla en gemensam förståelse för barnens behov. Detta ökar möjligheterna att arbeta mer inkluderande och skapa bättre förutsättningar för barnens utveckling. Sam-verkan får också en fördjupad innebörd när specialpedagogen träffar hela arbetslaget för att få ett bredare perspektiv på de svårigheter som kan uppstå. Specialpedagog 3 uttrycker:

Sen bokar jag in mig på handledning. Och så vill jag träffa hela arbetslaget. Där pratar jag med fler än en pedagog för att få ett bredare perspektiv. Då pratar vi om vilka svårigheter som ofta uppstår. För att kunna se helheten. (Specialpedagog 3)

Att samla arbetslaget för att diskutera svårigheter är ett exempel på hur sam-verkan kan bidra till en mer inkluderande lärandemiljö. I detta sammanhang handlar relationell pedagogik om lärande som en kontinuerlig utvecklingsprocess genom interaktion och reflektion (Aspelin, 2013).. Genom att reflektera tillsammans i arbetslaget stärks den kollegiala sam-verkan och förståelsen, vilket främjar en dynamisk lärandemiljö för barnen.

En annan aspekt av sam-verkan kommer fram genom Specialpedagog 4, som beskriver sin roll i fortbildning av förskollärare: "Jag håller också föreläsningar, det är ju också ett samarbete med dem, och en form av fortbildning för förskollärare om specialpedagogiken i förskolan". Här syns en annan möjlighet för sam-verkan att bidra till långsiktig kompetensutveckling. Genom att erbjuda fortbildning och gemensamma lärandeprocesser får förskollärarna nya verktyg och perspektiv. Vilket stärker deras förmåga att möta barnens behov på ett mer anpassat sätt. Detta är en viktig aspekt av sam-verkan som inte bara handlar om omedelbara lösningar, utan även om långsiktig professionell utveckling. I relationell pedagogik ses det gemensamma lärandet och utvecklingen som grundläggande för att skapa en hållbar lärandemiljö som både gynnar pedagogerna och barnen (Aspelin, 2011).

## 6.4 Sammanfattning

I denna studie besvaras tre centrala frågeställningar som rör samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger i förskolan: Hur ser arbetsfördelningen ut mellan förskollärare och specialpedagoger? Hur beskriver dessa yrkesgrupper sina egna och varandras roller? Vilka utmaningar upplever de i samarbetet när det gäller att skapa en inkluderande miljö för barn med särskilda behov, och hur påverkar dessa utmaningar det gemensamma arbetet?

Resultatet visar att arbetsfördelningen mellan förskollärare och specialpedagoger varierar beroende på förskolans behov. Generellt sett har förskollärare ansvar för omsorgen och lärandet i barngrupper. Medan specialpedagoger bidrar genom att stödja barn i behov av särskilt stöd med hjälp av anpassningar och pedagogiska strategier. Trots denna uppdelning framkommer att rollerna ofta upplevs som otydligt definierade, vilket kan skapa osäkerhet kring vem som har ansvar för vad. När det gäller beskrivningen av egna och varandras roller, framgår det att förskollärare ser sig själva som ansvariga för barnens utveckling och välmående, medan specialpedagogerna ser sin roll som stödjande. Specialpedagogerna erbjuder framför allt rådgivning och hjälp med anpassningar för att möta särskilda behov. Även om båda yrkesrollerna beskrivs som komplementära, saknas ofta en tydlig avgränsning mellan dem, vilket kan leda till missförstånd och frustration. Den tredje frågeställningen berör utmaningarna i samarbetet och deras påverkan på skapandet av en inkluderande miljö. Här framkommer att både tids- och resursbrist är betydande hinder, liksom en ibland bristande förståelse för varandras kompetenser. Förskollärare uttrycker ofta att de saknar tillräckligt stöd för att hantera barn i behov av särskilt stöd. Medan specialpedagoger kan uppleva att deras kompetens och råd inte alltid tas tillvara på bästa sätt. Den begränsade fysiska närvaron av specialpedagoger i förskolan försvårar även det kontinuerliga samarbetet och kan påverka det gemensamma arbetet negativt. Sammanfattningsvis visar studien vikten av ett tydligare och mer strukturerat samarbete mellan förskollärare och specialpedagoger. För att övervinna de utmaningar som identifierats och underlätta skapandet av en inkluderande miljö för barn med särskilda behov är det avgörande att rollerna blir bättre definierade, att kommunikationen förbättras och att det finns tillräckliga resurser. En öppen dialog och respekt för varandras kompetens är centrala för att bygga ett starkt och välfungerande samarbete.



## 7. Diskussion

Studiens syfte har varit att ta reda på hur och på vilket sätt förskollärare och specialpedagoger sam-verkar i förhållande till deras yrkesroller för att skapa en inkluderande lärandemiljö för alla barn. Nedan kommer kapitlet att diskutera resultatet samt vårt tillvägagångssätt utifrån tre olika rubriker: resultatdiskussion, metoddiskussion och vidare forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

Detta avsnitt kommer att diskutera begreppet barn i behov av särskilt stöd samt de reflektioner och utmaningar som uppstår i sam-verkan mellan förskollärare och specialpedagoger. Fokus ligger på att diskutera de möjligheter och utmaningar som påverkar arbetet med att skapa en inkluderande lärandemiljö för barn i behov av särskilt stöd.

#### 7.1.1 Perspektiv på professionella roller i förskolan

Resultaten från denna studie visar på ett samarbete mellan förskollärare och specialpedagoger som stämmer överens med tidigare forskning, där förskollärare har ett ansvar för att skapa en inkluderande lärandemiljö och anpassa sin undervisning utifrån barnens individuella behov (Skollagen, 2010; Läroplanen, 2018). Förskollärarna i studien beskriver sin roll som sträcker sig bortom undervisningen, där det också ingår att stödja barnens utveckling genom att skapa en trygg och anpassad verksamhet. Detta kan kopplas med vad som framgår i styrdokumentet, där förskollärare förväntas arbeta för att skapa en inkluderande pedagogik, anpassad till barnens olika behov och förutsättningar. Jämförelse med tidigare studier visar att resultaten är i linje med de studier som beskriver en positiv effekt av samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger, där förskollärare ofta ser specialpedagogen som en viktig rådgivare och handledare (Palla, 2021; Renblad & Brodin, 2014). Dock finns det även forskning som påpekar att samarbetet inte alltid fungerar på bästa möjliga sätt. Särskilt om specialpedagogens roll inte är tydligt definierad eller om det finns bristande tid och resurser för att arbeta tillsammans på ett väl fungerande sätt (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Lutz, 2021). Betydelsen av resultaten av studien för praktiska verksamheter innebär att det kan vara viktigt att förskolor kontinuerligt reflekterar

över och strukturerar sina samarbeten mellan förskollärare och specialpedagoger för att stödja barn i behov av särskilt stöd på bästa möjliga sätt. Förskollärare kan dra nytta av specialpedagogens profession och kunskap, men det kan också vara avgörande att tydliggöra roller och skapa en gemensam förståelse för samarbetets syfte.

### 7.1.2 Begreppet särskilt stöd: reflektioner och utmaningar

Resultaten visar att förskollärarna ser särskilt stöd som relevant för alla barn, inte enbart för dem med formella diagnoser. Detta stödjer Björck-Åkesson (2021) som diskuterar en "gråzon" för barn utan diagnos, där behov ofta identifieras utifrån observation snarare än formella kriterier. Synsättet speglar också Lutz (2021), som menar att normerna kring "det normala" kan hindra inkluderingen av barn med varierande behov. En central utmaning som lyfts fram i studien är förskollärarnas känsla av otillräcklighet och ensamhet, särskilt när resurser och utbildning saknas, vilket bekräftas av Palla (2021) och Björck-Åkesson (2021). Förskollärarna i studien strävar efter att inkludera barn som ofta inte "syns", såsom tysta barn utan uttalade behov. Detta påminner om Lundqvists (2016) perspektiv att se olikheter som en tillgång. Samtidigt uttrycks en osäkerhet kring gränsdragningen mellan anpassning och särskilt stöd, något som Lutz (2021) menar kan bero på förskolans normer och förhållningssätt. Forskningen visar också att balansgången mellan att anpassa undervisningen och möta alla barns behov försvåras av stora barngrupper och begränsade resurser, vilket enligt Keles, ten Braak och Munthe (2020) är en välkänd utmaning i de nordiska länderna. Vidare betonar Sandberg och Norling (2020) att "behov av särskilt stöd" är en social konstruktion, där bedömningar ofta påverkas av pedagogernas egna kompetenser och förhållningssätt. Detta reflekteras i förskollärarnas insikt om att deras eget förhållningssätt påverkar hur de identifierar barnens behov. Slutligen påvisar studien behovet av tydligare riktlinjer för hur förskollärarna kan agera efter att ha identifierat barnens behov. Samt behovet av mer resurser för att säkerställa en inkluderande miljö där alla barns behov kan tillgodoses.

### 7.1.3 Samverkan i förskolan: utmaningar och möjligheter

Tidigare forskning av von Ahlefeld Nisser (2009) samt Gäreskog och Lindqvist (2022) understryker vikten av gemensam förståelse för yrkesroller och strukturerat samarbete för att skapa en inkluderande lärandemiljö. Detta synsätt bekräftas även i den aktuella studien, där både förskollärare och specialpedagoger anser att samarbete är avgörande för att kunna ge barn i behov av särskilt stöd det de behöver. Samtidigt lyfter studien en viss skillnad i förväntningar och upplevelser av detta samarbete, särskilt kring ansvaret och rollerna inom stödprocessen, vilket överensstämmer med Gäreskog och Lindqvist (2022) som påpekar att sam-verkan fungerar bäst när båda professionerna har en gemensam syn på sina yrkesroller. En utmaning i både denna studie och tidigare forskning är specialpedagogens roll, som ibland uppfattas som otydlig. Gäreskog (2021) diskuterar att specialpedagoger ofta ses mer som externa resurser än som integrerade medlemmar i arbetslaget, vilket också framkommer i denna studies resultat. När specialpedagogen inte betraktas som en naturlig del av arbetslaget kan stödet riskera att bli mindre effektivt, då det uppstår en distans mellan specialpedagogen, barnens specifika behov och förskollärarnas förväntningar. Lutz (2021) samt Gäreskog och Lindqvist (2022) lyfter risken med att en specialpedagog som har en tillbakadragen roll inte tillräckligt möter förskollärarnas konkreta behov i arbetet med barnen. Detta understryker behovet av att tydliggöra specialpedagogens roll i exempelvis styrdokumentet för att undvika missförstånd och för att skapa ett mer sammanhållet stödteam. Förskollärarna som intervjuats i denna studie beskriver vikten av regelbunden kommunikation mellan alla parter för att klargöra samarbetet och förbättra verksamheten. Von Ahlefeld Nisser (2009) betonar att gemensamma samtal och en helhetssyn på barnens utmaningar är centrala för att främja en stödjande och inkluderande lärandemiljö. Genom att stärka kommunikationen, både mellan förskollärare och specialpedagoger och med andra relevanta aktörer, kan stödet för barn i behov av särskilt stöd bli mer målinriktat och anpassat. Slutligen visar resultaten att den aktuella studien bekräftar flera centrala aspekter som lyfts fram i tidigare forskning. Men samtidigt belyser den specifika utmaningar, särskilt i relation till specialpedagogens roll och den kommunikativa sam-verkan mellan förskollärare och specialpedagoger. Det framgår att samarbetet är komplext och att det krävs ytterligare förtydligande av yrkesroller och ansvar för att optimera stödet för barn i behov av särskilt stöd.

## 7.2 Metoddiskussion

I denna studie har vi använt semistrukturerade intervjuer för att utforska samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger. Den kvalitativa ansatsen har gett oss en djupare förståelse för de komplexa sociala interaktionerna och relationerna i samarbetet (Alvehus, 2023). En styrka med metoden är att den fångar deltagarnas egna perspektiv, vilket belyser både yrkesroller och eventuella spänningar i samarbetet. Genom att använda "tratt-teknik" kunde vi börja med öppna frågor och gradvis fokusera samtalet på mer specifika teman, vilket gav en nyanserad datainsamling (Patel & Davidsson, 2019). Det finns dock vissa begränsningar i metodvalet. Intervjuer är tidskrävande och kan påverkas av intervjuarens subjektiva uppfattningar, vilket innebär att svaren inte alltid reflekterar den faktiska praktiken. Vi är medvetna om att deltagarna kan ha betonat positiva aspekter av samarbetet, vilket kan ha skapat en viss bias. Detta bör beaktas vid tolkning av resultaten (Alvehus, 2023). Urvalet genom bekvämlighetsurval och snöbollsmetoden gav oss en mångsidig grupp, men vi erkänner att detta inte ger en helt representativ bild av alla yrkesverksamma inom förskolan. Detta påverkar generaliserbarheten av våra resultat. En viktig inblick från vår analys är att organisatoriska och kommunikativa hinder ofta påverkar samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visar att sådana faktorer har en stor påverkan på samarbetets kvalitet. En ökad förståelse för varandras yrkesroller och tydligare arbetsfördelning kan förbättra samarbetet, vilket är en viktig aspekt för framtida utveckling inom förskolan.

## 7.3 Vidare forskning

Vidare forskning bör fokusera på hur samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger kan stärkas genom tydligare roller, strukturer och en rättvisare resursfördelning. Att öka tillgången till specialpedagoger i varje kommun kan skapa förutsättningar för kontinuerligt stöd till förskollärare och underlätta arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det är även viktigt att studera hur specialpedagogernas roll kan anpassas efter olika kommuners behov och hur förväntningarna på deras stöd kan stämma bättre med tillgängliga resurser, för att främja hållbara, inkluderande lärandemiljöer.

## 8. Referenslista

Alvehus, Johan (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Tredje upplagan Stockholm: Liber.

Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik? I: Jonas Aspelin (red), *Relationell Specialpedagogik: I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press (s. 13-25).

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Första upplagan 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Barnkonventionen, FN:s konvention om barnets rättigheter (2009). Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen> [Hämtad 2024-09-10].

Biesta, G. (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation".

I C. Bingham & A. Sidorkin (red.) *No Education without relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.

Björck-Åkesson, E. (2021). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, A. (red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur. Ss. 25-51.

Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). (SFS 2017:1111).

Tillgänglig på: [SFS 2017:1111 Förordning om ändring i högskoleförordningen \(1993:100\) \(lagboken.se\)](https://www.lagboken.se/SFS_2017:1111_Förordning_om_ändring_i_högskoleförordningen_(1993:100)) [Hämtad 2024-09-04].

Gäreskog, Petra (2021). Yrkesgruppers anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd: En studie av jurisdiktion, arbetsfördelning och professionellt arbete i förskolan. *Educare*. 4, s. 29-53

Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1456182/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2024-09-04].

Gäreskog, Petra & Lindqvist, Gunilla (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar [Elektronisk resurs]. *Nordisk Barnehageforskning*. 19:1, 61-81

Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-41301> [Hämtad 2024-09-04].

Keles, S., ten Braak, D. and Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, pp.1–16. Doi: Tillgänglig på: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277> [Hämtad 2024-10-03].

Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education* [Stockholm university, Doctoral thesis Department of Special Education]. Tillgänglig på <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2024-10-03].

Lutz, Kristian (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Andra upplagan Stockholm: Liber.

Löfdahl Hultman, Annica (2021). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 2 uppl., ss. 31-41. Stockholm: Liber.

Ohlsson, Maria (2022). *Ett specialpedagogiskt förhållningssätt i förskolan: förståelse, bemötande och pedagogiska strategier*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, E. (2024). Barngrupperna är för stora - kräver ny lagstiftning. *Vi lärare*. 24 maj. Tillgänglig på: <https://www.vilarare.se/nyheter/forskola/barngrupperna-ar-for-stora-kraver-ny-lagstiftning/> [Hämtad 2024-10-21].

Palla, Linda (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*. 190:5, s. 698-711. Tillgänglig på: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03004430.2018.1488171?needAccess=true> [Hämtad 2024-09-12].

Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Palla, Linda (2021). När barn blir till problem och belastning i svensk förskola [Elektronisk resurs] Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-46932> [Hämtad 2024-09-25].

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Renblad, Karin & Brodin, Jane (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan?. *Socialmedicinsk Tidskrift*. 91:4, s. 384-390. Tillgänglig på: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:762693/FULLTEXT02.pdf> [Hämtad 2024-09-25].

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. I: G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

*Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. (2006). [Stockholm]: Svenska Uneskorådet  
Tillgänglig på Internet:  
<http://web.archive.org/web/20070629185651/http://www.unesco-sweden.org/informationsmaterial/pdf/Salamanca%2007.pdf> [Hämtad 2024-10-03].

Sandberg, A. & Norling, M. (2021). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I Sandberg, A (red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. 3:e uppl., ss. 55-77. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.

Tillgäng

på:

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K8](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8) [Hämtad 2024-09-10].

Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Kvalitetsgranskningsrapport Dnr: 400-2016:209). Skolverket.

Tillgänglig

på:

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/> [Hämtad 2024-09-12].

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. (Skolverkets allmänna råd med kommentarer)*. Stockholm: Skolverket

Tillingäg

på:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2022/kommentarer-till-allmanna-rad-for-arbete-med-extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram> [Hämtad 2024-09-23].

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på: [Läroplan för förskolan, Lpfö 18 \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/laroplan-for-forskolan-lpfo-18) [Hämtad 2024-09-10].

Skolverket. (u.å.). *Extern samverkan för att tidigt möta barns och elevers behov*.

Tillgänglig

på:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extern-samverkan-for-att-tidigt-mota-barns-och-elevers-behov> [Hämtad 2024-09-23].

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2024. *Hur utreds dyspraxi?*.

Tillgänglig

på:

<https://www.spsm.se/stod-och-rad/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/hur-utreds-dyspraxi/>  
[Hämtad 2024-11-12].

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

Tillgänglig

på

Internet:



[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningssetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningssetiska_principer_VR_2002.pdf) [Hämtad 2024-09-22]

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig

på:

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf) [Hämtad 2024-09-22].

von Ahlefeld Nisser, Désirée (2009). *Vad kommunikation vill säga: En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

von Ahlefeld Nisser, Désirée. (2011). Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet. I Bartholdsson, Åsa. & Hultin, Eva (red.) (2011) *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna*. Nr: 2011:2. 69-88

## 9. Bilagor

### Bilaga 1- Missiv och samtyckesblankett



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
BARNDOM-UTBILDNING-SAMHÄLLE

#### **SAMTYCKE TILL MEDVERKAN I STUDENTPROJEKT**

#### **KONTAKTUPPGIFTER MALMÖ UNIVERSITET:**

—

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

Telefonnummer: 040-xxx xx xx

#### **KONTAKTUPPGIFTER STUDENTERNA:**

—

**Anna Hasselquist**

Mail: [xxxx.xxxxxxxxxx@outlook.com](mailto:xxxx.xxxxxxxxxx@outlook.com)

Telefonnummer: 073-xxxxxxx

**Sheen Andersson**

Mail: [sheenandersson@yahoo.com](mailto:sheenandersson@yahoo.com)

Telefonnummer: 070-xxxxxxx

---

#### DATUM:

På förskolläraryrket utbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. 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 förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA

(<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dsid=-3569>)

---

Vi heter Anna Hasselquist och Sheen Andersson och är studenter på förskolläraryrket utbildningen vid Malmö universitet. Vi studerar för närvarande på vår sista termin och planerar att ta vår examen i januari 2025.

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare och specialpedagoger förstår varandras yrkesroller i relation till de samarbeten de bedriver och förväntas bedriva, samt att undersöka hur dessa förståelser påverkar skapandet av en inkluderande lärandemiljö. Vi är särskilt intresserade av att undersöka hur specialpedagoger samarbetar med förskollärare.

Materialinsamlingen genomförs genom kvalitativa intervjuer och ljudupptagningar av dessa intervjuer. Vi kommer att intervjua rektorer, förskollärare och specialpedagoger, för att få en djupare förståelse för vårt ämne. Vi kommer att använda oss av ljudupptagning för att säkerställa att vi fångar alla detaljer i samtalen. Endast vi, samt vår handledare och examinator, kommer att ha tillgång till det insamlade materialet.

Allt insamlat material och personuppgifter kommer att lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna kommer att förvaras oåtkomligt på Malmö universitet eller raderas tillsammans med inspelat material ett halvår efter att examensarbetet har godkänts och avslutas.

**Ansvarig handledare:**

—

**Emma Eleonorasdotter**

**Mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx@mau.se**

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som du kan läsa mer om här:

[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Deltagare har rätt att avbryta sin medverkan utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer endast att användas för den aktuella studien och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vi tackar dig för din medverkan och stöd i denna studie. Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar,

Anna Hasselquist & Sheen Andersson

Studenter på förskolläroret utbildningen Malmö Universitet

---

Anna Hasselquist

---

Sheen Andersson



## Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Namn: .....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum: .....

## Bilaga 2- Intervjuguide

### **Förskollärare:**

#### Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Kan du berätta om din motivation till att börja arbeta inom förskolan?

#### Yrkesroller och arbetsfördelning

- Hur uppfattar du din egen roll i förskolan när det gäller att stötta barn med särskilda behov?
- Hur skulle du beskriva specialpedagogens roll, och hur skiljer den sig från din egen?
- Hur ser arbetsfördelningen mellan dig och specialpedagogen ut när ni samarbetar för att skapa en inkluderande miljö?

#### Samverkan och kommunikation

- Hur upplever du samverkan med specialpedagogen i praktiken? Vad fungerar bra, och vilka utmaningar finns?
- Hur ser kommunikationen ut mellan dig och specialpedagogen när ni planerar insatser för barn med särskilda behov?

#### Möjligheter och hinder

- Vilka hinder eller utmaningar upplever du i samarbetet med specialpedagogen när det gäller att skapa en inkluderande miljö för barn?
- Hur påverkar dessa hinder ert gemensamma arbete för att stötta barn med särskilda behov?

## **Specialpedagoger:**

### Bakgrund och erfarenheter

- Hur länge har du arbetat som specialpedagog, och vilken typ av erfarenhet har du inom förskolan?
- Hur har din roll som specialpedagog förändrats eller utvecklats under din yrkeskarriär?

### Ansvar och yrkesroll

- Hur uppfattar du din roll som specialpedagog i relation till förskolläraarnas arbete?
- Hur definierar du ”barn i behov av särskilt stöd” och vilka faktorer tar du hänsyn till när du identifierar dessa behov?
- Vilka delar anser du ingå i det specialpedagogiska uppdraget?

### Samverkan med förskollärare

- Hur ser samarbetet med förskollärare ut i praktiken? Kan du beskriva hur ni samarbetar kring barn med särskilda behov?
- Hur sker kommunikationen mellan dig och förskollärarna när det gäller insatser och strategier för barnen? Vad fungerar bra, och vilka utmaningar möter ni?
- Kan du ge exempel på situationer där samarbetet med förskollärare har varit särskilt utmanande? Vad tror du orsakar dessa utmaningar?
- Hur upplever du att ledningen stödjer samarbetet mellan dig och förskollärarna? Vilken roll spelar strukturer och rutiner i detta?