

Specialpedagog i förskolan

En kvalitativ studie av hur uppdraget tar sig uttryck i praktik och lokala dokument

Special Educational Needs Coordinator in Preschool

A Qualitative Study of how the Mandate is Manifested in Practice and in Local Documents

Linda Gustafsson

Linda Johnston Bergsten

Handledare: Johanna Lundqvist

Examinator: Fredrik Alm

Sammanfattning

Den här studien handlar om hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken, det vill säga vilka arbetsuppgifter de har och hur dessa arbetsuppgifter tar sig uttryck i yrkesvardagen. Studien har en kvalitativ ansats och datainsamlingen omfattar skuggning, intervjuer och dokumentinsamling. Analysmetoden som används är tematisk analys. Studiens teoretiska utgångspunkt är systemteori och Bronfenbrenners bioekologiska modell, kompletterad med specialpedagogiska perspektiv. I likhet med tidigare forskning visar resultaten att specialpedagogens uppdrag i förskolan är otydligt definierat. Denna studie bidrar med nya insikter om hur specialpedagogerna hanterar denna otydlighet, bland annat genom att göra egna prioriteringar och utveckla egna arbetsstrukturer och strategier för hållbarhet. Det framkommer också att specialpedagogens arbete präglas av lärande, både i relation till egen professionell utveckling och i arbetet med att stödja andras lärande. Även uppgifter relaterade till kvalitetsutveckling samt samverkan med andra yrkesgrupper är återkommande. Ett särskilt intressant resultat är att en betydande del av yrkesutövningen består av möjliggörande aktiviteter såsom relationsskapande, reflektion och organisering av arbetstid. Resultaten synliggör därmed behovet av att dessa aktiviteter ges organisatoriskt utrymme och erkänns som centrala delar av uppdraget. Detta framstår som avgörande för att specialpedagogen ska kunna fungera som en sammanlänkande funktion mellan olika systemnivåer och bidra till ett sammanhållet främjande, förebyggande och åtgärdande arbete för ökad inkludering i förskolans praktik. Studien bidrar med fördjupad kunskap om hur specialpedagogens uppdrag tar form i förskolans verksamhet. Resultaten kan därmed utgöra ett stöd i arbetet med att utveckla mer preciserade och ändamålsenliga arbetsbeskrivningar för yrkesrollen samt för att skapa organisatoriska förutsättningar för de främjande och förebyggande arbetsuppgifterna.

Nyckelord

arbetsuppgifter, förskola, specialpedagog, specialpedagogik, uppdrag, yrkesroll

Innehåll

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	3
Bakgrund	4
Centrala begrepp	4
Svensk förskola.....	5
Styrdokument som berör förskolan.....	6
Specialpedagog i förskola.....	8
Tidigare forskning.....	11
Att forma specialpedagogens uppdrag	11
Specialpedagogens arbetsuppgifter och ansvar i relation till andra yrkesgrupper.....	12
Specialpedagogens arbete i praktiken – arbetsuppgifter, hinder och möjligheter	13
Specialpedagogens hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete.....	15
Sammanfattning	15
Teoretisk referensram för studien	17
Specialpedagogiska perspektiv	17
Systemteori	18
Metod	20
Kvalitativ forskningsmetod	20
Datainsamlingsmetoder	20
Urval och kontext.....	20
Genomförande av datainsamling	21
Tematisk analys.....	26
Tillförlitlighet och trovärdighet	28
Etiska överväganden	29
Resultat.....	31
Resultat forskningsfråga 1 – Vad använder specialpedagogerna i förskola sin arbetstid till i praktiken?	31
Resultat forskningsfråga 2 - Vad säger de lokala dokumenten om vad specialpedagoger i förskola ska göra på sin arbetstid?	42

Sammanfattning av resultaten.....	48
Diskussion	49
Metoddiskussion	49
Resultatdiskussion.....	51
Implikationer.....	55
Förslag på vidare forskning	56
Referenser	57
Bilagor	62
Bilaga 1 Missivbrev	62
Bilaga 2 Intervjuguide	63

Inledning

Den här studien handlar om hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken, det vill säga vilka arbetsuppgifter de har och hur dessa arbetsuppgifter tar sig uttryck i yrkesvardagen. Det råder en osäkerhet kring specialpedagogens yrkesroll i allmänhet och i relation till uppdraget i förskolan i synnerhet vilket tidigare forskning har uppmärksammat (Lindqvist et al., 2011, s.152–156; Gäreskog & Lindqvist, 2020, s.56–57; Göransson et al., 2015, s. 289, 301). En bidragande orsak till det kan vara att specialpedagogens roll i förskolan inte regleras av aktuella styrdokument. Varken begreppet specialpedagog eller specialpedagogik nämns i relation till förskolan vare sig i skollag eller i förskolans läroplan (SFS 2010:800, Skolverket, 2025a). Lutz (2021, s. 98–102) menar att oklarheten kring specialpedagogens uppdrag även kan bero på specialpedagogikens tvärdisciplinära karaktär och på hur specialpedagogutbildningen står i relation till speciallärarutbildningen.

Av Högskoleförordningen (1993:100) framgår att en student med specialpedagogexamen ska kunna utvärdera och utveckla det pedagogiska arbetet med syftet att möta behoven hos alla barn och elever. Ur examensordningen kan också utläsas att specialpedagogen har kompetens att arbeta främjande, förebyggande och åtgärdande samt på organisations-, grupp- och individnivå.

Vår tid på specialpedagogprogrammet har väckt frågor kring hur uppdraget för specialpedagoger i förskolan tar form i den praktiska yrkesvardagen. Vi är särskilt intresserade av hur specialpedagogens kompetenser tas till vara och hur förutsättningar ges för de olika delarna av uppdraget att länka i varandra och bli till en helhet. I platsannonser beskrivs ofta specialpedagogens arbetsuppgifter i generella termer, vilket ger en övergripande bild av rollen, men samtidigt väcker ytterligare nyfikenhet på hur det faktiska vardagsarbetet ser ut.

Tidigare forskning har främst fokuserat på hur specialpedagogens roll formas utifrån kontexten, andra yrkesgruppers förväntningar på specialpedagogen, gränsdragning mellan yrkesgrupper samt vilken typ av arbetsuppgifter som huvudsakligen fyller specialpedagogens arbetstid; se till exempel Gäreskog & Lindqvist (2020), Göransson et al. (2015), Erlandsson et al. (2021). Viss kunskap finns alltså kring vilken *typ* av arbetsuppgifter specialpedagoger i förskola kan ägna sig åt, däremot saknas forskning kring vad det rent konkret innebär i praktiken. Mot bakgrund av

detta ses denna studie som viktig för att bidra till fördjupade kunskaper kring specialpedagogens profession.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken.

1. Vad använder specialpedagoger i förskola sin arbetstid till i praktiken?
2. Vad säger de lokala dokumenten om vad specialpedagoger i förskola ska göra på sin arbetstid?

Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs studiens bakgrund och teoretiska ramverk genom att lyfta centrala begrepp, svensk förskola, styrdokument, specialpedagogen i förskola, specialpedagogiska perspektiv och systemteori samt tidigare forskning.

Centrala begrepp

Här presenteras de centrala begrepp som är relevanta för studiens syfte. Avsnittet inleds med en redogörelse för förebyggande, främjande och åtgärdande arbete inom specialpedagogisk verksamhet.

Förebyggande, främjande och åtgärdande arbete

Främjande arbete utgår från ett salutogent perspektiv och innebär arbete som främjar hälsa, utveckling och lärande, som att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Förebyggande arbete syftar till att förhindra att svårigheter uppstår genom att uppmärksamma och undanröja möjliga hinder. Åtgärdande arbete är de insatser som görs då svårigheter redan uppstått. Både det förebyggande och det åtgärdande arbetet utgår alltså från ett patogent perspektiv (Bengtsson & Necovski, 2021, s. 13; Hylander & Guvå 2017, s. 221). Bengtsson och Necovski (2021, s. 13–14) lyfter fram att alla delar behöver finnas med, men att mest tid behöver läggas på det förebyggande och främjande arbetet. I förskolans läroplan (Skolverket, 2025a, s. 8) står begreppet förebyggande en gång, då kopplat till att arbetslaget genom en aktiv närvaro ska stötta kommunikation mellan barnen samt att förebygga och hantera konflikter. Begreppet främja används vid fler tillfällen, exempelvis i samband med att förskolan “ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2025a, s. 4). Åtgärder nämns i förskolans läroplan främst under rubriken Uppföljning, utvärdering och utveckling tillsammans med “åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att leka, lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan” (Skolverket, 2025a, s. 20). Varken förebyggande, främjande eller åtgärdande nämns i Skollagen 8 kap. (SFS 2010:800).

Inkludering

Enligt Palla (2021, s. 43–44) är Salamancadeklarationen det dokument där begreppet inkludering introducerades. I deklARATIONEN (Svenska Unescorådet, 2006, s. 11) står att “varje barn har en

grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå”. Vidare framgår det att barn som är i behov av särskilt stöd ska få det på en skola (förskola förf. anm.) där pedagogiken sätter barnet i centrum.

Begreppet inkludering kan förstås på olika sätt. Palla (2021, s. 73–74) beskriver en inkluderande undervisning som en verksamhet där varje barn bemöts utifrån sina behov och förutsättningar - socialt, didaktiskt, pedagogiskt och i den fysiska miljön, och framhåller också att hennes tolkning av begreppet inkludering är brett. Palla (2021, s. 62) skriver att när specialpedagogik genomsyrar förskolans verksamhet kan det skapa en miljö där alla barn ges möjlighet att utvecklas, känna trygghet och uppleva delaktighet. På så sätt blir barn en betydelsefull del av helheten och den sociala gemenskapen.

Att inkludering är mer än en fysisk placering betonar även Lundqvist (2025, s. 165). Författaren lyfter fram att inkludering innebär att skapa social gemenskap, erbjuda meningsfullt lärande och värdesätta varje barns olikheter. Detta utgör grunden för gemenskap, lärande och utveckling för alla barn.

Nilholm (2020, s. 29–33) menar att inkludering kan förstås som placering, som en bra miljö för elever i behov av särskilt stöd, som en bra miljö för alla elever och som gemenskap.

Sammanfattningsvis finns vissa nyansskillnader i ovanstående tolkningar av begreppet inkludering, men samtliga betonar att inkludering rymmer flera centrala dimensioner, utöver fysisk placering.

Svensk förskola

Förskolan utgör en del av det svenska utbildningssystemet, vilket även omfattar fritidshem, den obligatoriska skolan samt gymnasieskolan (Regeringen, 2025). Förskolans verksamhet ska bygga på en helhetssyn där omsorg, utveckling och lärande integreras. Uppdraget omfattar att främja social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning (Skollagen, SFS 2010:800, 2 §).

Alla barn erbjuds minst 525 timmar förskola per år från hösten det år de fyller tre år. Barn från ett års ålder har rätt till förskola om vårdnadshavarna arbetar, studerar, är eller om särskilda behov finns utifrån familjen eller barnet självt. Barn till arbetslösa eller föräldralediga erbjuds

förskola minst tre timmar per dag eller 15 timmar per vecka. Huvudmannen ansvarar för att gruppernas storlek och miljön är lämplig (Skollagen, SFS 2010:800, § 4–6, § 8). Förskolor i Sverige drivs både i kommunal och fristående regi och verksamheten är avgiftsbelagd.

Förskolan är inte obligatorisk, men en hög andel av alla barn i åldrarna 1–5 år är inskrivna i den svenska förskolan. Hösten 2024 handlade det enligt statistik från Skolverket om nästan 87% (Skolverket, 2025b).

Styrdokument som berör förskolan

Internationella och nationella styrdokument beskriver krav, riktlinjer och mål som det svenska utbildningssystemet grundas på. I det följande beskrivs vad dessa styrdokument tar upp av relevans för specialpedagogik i en förskolekontext.

FN:s barnkonvention

FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta kallad barnkonventionen, antogs av FN:s generalförsamling 1989 och fastslår mänskliga rättigheter för alla barn under 18 år. Det är ett rättsligt bindande internationellt avtal för anslutna länder. Sedan den 1 januari 2020 är barnkonventionen lag i Sverige, vilket ger den en stark juridisk ställning i alla beslut som rör barn (Unicef, 2024, s. 4, 11). Konventionen består av 54 artiklar, av vilka fyra är grundläggande principer som alltid ska beaktas i frågor som rör barn. Dessa är artikel 2 om alla barns lika värde och rättigheter, artikel 3 som betonar barnets bästa som ett primärt övervägande i alla beslut, artikel 6 som fastslår barns rätt till liv, överlevnad och utveckling, samt artikel 12 som tydliggör barns rätt att uttrycka sin mening och bli hörda i alla frågor som berör dem, där hänsyn ska tas till deras ålder och mognad. Artikel 28 rör barnets rätt till utbildning och i artikel 29 uttrycks att denna utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga (Unicef, 2024, s. 5, 26, 27).

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen är ett policydokument som år 1994 antogs av 92 regeringar och 25 internationella organisationer vid en UNESCO-konferens i Salamanca, Spanien (UNESCO, 1994, s. 3.). Den slår fast att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och

inlärningsbehov och att utbildningssystemen skall utformas och utbildning genomföras på sådant sätt att mångfalden av dessa egenskaper och behov tas till vara. Vidare lyfts att ordinarie skolor med en inkluderande undervisning är det mest effektiva sättet att uppnå både god utbildning för alla och ett inkluderande samhälle. Deklarationen betonar alltså vikten av att anpassa utbildningen efter elevernas olikheter snarare än att exkludera dem, varför regeringar uppmanas att förbättra sina utbildningssystem så att de kan inkludera alla barn (UNESCO, 1994, s. 8, 9, 11). I riktlinjerna för insatser på nationell nivå tas upp att tidig upptäckt och tidiga insatser för små barn med särskilda behov är avgörande för en framgångsrik inkluderande skola (UNESCO, 1994, s. 33). Denna skrivning problematiseras av Palla (2021, s. 44,45) eftersom den kan tolkas som att en inkluderande förskoleverksamhet enbart syftar till att förbereda barn för skolan. Salamancadeklarationen är ingen lag och inget formellt styrdokument men påverkar hur svenska styrdokument och lagar utformas.

Skollagen

Förskolan utgör en del av det svenska utbildningssystemet, vilket lyder under skollagen. I skollagens 8 kap 9 § framgår att rektor ansvarar för att ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.” (SFS 2010:800). En plats i förskolan kan också ses som ett stöd i sig. Kommunen ska enligt skollagen erbjuda förskola skyndsamt för barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl har behov av särskilt stöd i sin utveckling samt erbjuda plats tidigare än ett års ålder om behov finns (SFS 2010:800).

Agenda 2030, Mål 4

Agenda 2030 är FN:s globala handlingsplan som syftar till att skapa ett hållbart samhälle i världen till år 2030. Mål 4 i denna plan handlar om att säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och att främja livslångt lärande för alla. I relation till förskolan innebär det att säkerställa att alla barn, oavsett kön, funktionsnedsättning eller om de lever under utsatta förhållanden har tillgång till förskola av god kvalitet som ger omvårdnad och förbereder dem för att börja grundskolan. I delmål 4.A beskrivs att det både handlar om att bygga, och att förbättra, utbildningsmiljöer så att de blir trygga, fredliga, inkluderande och ändamålsenliga för alla.

Läroplan för förskolan

Enligt Läroplan för förskolan ska utbildningen i förskolan vara likvärdig över landet och utformas med hänsyn till barns individuella behov och förutsättningar. Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd för att nå sin fulla utvecklingspotential. Dessa barn ska få sina behov tillgodosedda oavsett om behoven är tillfälliga eller mer varaktiga (Skolverket, 2025a, s. 6).

Förskolläraren har ansvar för det pedagogiska arbetet och undervisningen, medan rektor ansvarar för att skapa förutsättningar för detta. Det är rektors ansvar att utbildningen organiseras och resurser fördelas på ett sätt som möjliggör en tillgänglig lärmiljö där alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver, samt att personalen får den kompetensutveckling de behöver för att kunna utföra ett professionellt arbete (Skolverket, 2025a, s. 22).

Specialpedagog i förskola

Grunden till en förskola för alla lades i och med Barnstugeutredningen 1971. I den föreslogs integrering av barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie förskolan. Tidigare hade barn i förskoleåldern som ansetts avvikande och i behov av särskild behandling eller stöd differentierats och fått plats på till exempel barnavårdsanstalter, barnhem och specialförskolor. I och med 2010 års skollag stärktes rätten till förskola för barn med behov av särskilt stöd ytterligare, då dessa barn fick rätt till förskola oavsett andra förhållanden. (Nielsen & Nyroos, 2022, s. 27, 31).

Trots denna utveckling finns inget lagstadgat krav på personal med specialpedagogisk kompetens i förskolan. Detta skiljer sig från skolan, där elevhälsan enligt lag ska omfatta specialpedagogiska insatser och tillgång till specialpedagog eller speciallärare krävs (SFS 2010:800, 2 kap. 25§). Begreppet specialpedagogik förekommer inte heller i relation till förskolan i styrdokumentet. Det finns dock formuleringar i skollag och förskolans läroplan som indirekt motiverar specialpedagogens yrkesroll i förskolan, som att barn i behov av särskilt stöd ska ges det stöd de behöver (SFS 2010:800, 8 kap 9§) samt att utbildningen i förskolan ska vara likvärdig och ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan (Skolverket, 2025a, s. 6). Eftersom det är förskollärare som ansvarar för undervisningen och rektor som ansvarar för att skapa förutsättningar och en tillgänglig miljö

(Skolverket, 2025a, s. 22) blir specialpedagogens roll dock indirekt, som stöd till förskollärare och rektor.

Det specialpedagogiska uppdraget har förändrats över tid. Då specialläroutbildningen 1990 ersattes med en specialpedagogutbildning blev handledning av pedagoger och skolutveckling centrala delar och uppdraget gick samtidigt från individfokus till ett arbete på systemnivå (Lutz 2021, s. 100, SOU 1999:63).

I den statliga utredningen Leda och lära (SOU 1999:63) konstaterades att specialpedagogens arbetsuppgifter utförs på tre nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå, och att specialpedagogen har ett övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram. Specialpedagogen har också en central roll i samverkan, samt i det systematiska kvalitetsarbetet. Utredningen resulterade bland annat i ett förslag på förändringar i specialpedagogprogrammet, vilket sedan fick genomslag i den examensordning som kom 2001 (SFS 2001:23). I förslaget trycktes särskilt på förskolans behov av specialpedagogisk kompetens med motiveringen att tidig upptäckt är en förutsättning för adekvat stöd, och att förskollärarna behöver stöd i form av kompetensutveckling och handledning.

I examensordningen för specialpedagogexamen beskrivs de kompetenser specialpedagogen förväntas besitta efter utbildningen. Specialpedagogen ska bland annat kunna ”identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare samt leda utveckling med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 1993:100). Dessa formuleringar ger, som vi ser det, stöd för att specialpedagogen ska kunna arbeta främjande, förebyggande och åtgärdande samt på olika nivåer i förskolan.

2017 genomförde Skolinspektionen granskning av förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. Den visade att en framgångsfaktor för att möta dessa barns behov är att det finns en tydlig struktur för hur arbetet ska gå till. En annan framgångsfaktor är att personalen ges möjlighet att reflektera tillsammans med specialpedagog eller annan stödfunktion. Enligt personalen bidrar specialpedagogens kompetens och utifrånperspektiv till att reflektionen sker på en högre nivå. (Skolinspektionen, 2017, s.15, 27). Granskningen visar på ett behov av ökad samsyn och

kompetens i arbetet med särskilt stöd i förskolan, både vad gäller att omsätta uppdraget i praktiken och kunskap om barns utveckling, olika funktionsnedsättningar och arbetssätt (Skolinspektionen, 2017, s. 26). Arbetet med att analysera stödbehov samt att följa upp och utvärdera insatserna behöver också utvecklas. För att möjliggöra detta behöver förskolechefer ge personalen rätt förutsättningar, i form av kompetensutveckling samt handledning och konsultation från stödfunktioner såsom specialpedagoger (Skolinspektionen, 2017, s. 22).

Sammanfattningsvis finns, trots att specialpedagog inte är en reglerad funktion i förskolan, ett tydligt behov av specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogens kompetenser, så som de beskrivs i examensordningen, knyter an till formuleringar i styrdokumentet och de behov som framkommer i granskningar av förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd.

Tidigare forskning

Det finns svensk och internationell forskning om förskola och om specialpedagogens yrkesroll. Här presenterar vi forskning med relevans för studiens syfte och frågeställningar, huvudsakligen forskning i svensk förskolekontext.

Vid en genomgång av det aktuella nordiska forskningsläget kring specialpedagogik i förskolan åren 2006 – 2014 fann Palla (2020, s. 706) enbart fyra studier som fokuserar specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan. Dessa var von Ahlefeldt Nisser (2009), Lansheim (2010), Holst och Pihlaja (2011) och Lindqvist (2013). Palla (2021, s. 107, 108) konstaterar att det skett förskjutning i den specialpedagogiska forskningen från att ha fokuserat på individbaserade insatser till att bland annat handla mer om yrkesgruppers ansvar och möjligheter att skapa en förskola för alla, men att det fortfarande finns stort behov av forskning som belyser fler aspekter av specialpedagogens uppdrag, arbete och roll i förskolan.

Att forma specialpedagogens uppdrag

Lansheim (2010, s. 88, 113, 184–185) har i en studie undersökt hur studerande på den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen uppfattar det specialpedagogiska uppdraget och därefter gjort en uppföljande studie då några av dessa studenter påbörjat arbete i den nya yrkesrollen. Det framkom att studenterna hade förväntningar om en ökad struktur och mening kopplat till att hjälpa barn i sitt framtida arbete. Utöver att arbeta nära barnen, vilket alla ansåg viktigt, fanns föreställningar om att kunna vara behjälplig på flera nivåer och ha större möjlighet att påverka. Samtliga sa sig vara intresserade av utveckling, men tolkningarna av vad utveckling innebar skilde sig åt. I den uppföljande studien framkom en bristande koppling mellan utbildningens teoretiska kunskap och den mer praktiska/metodiska kunskap som efterfrågades av de nyutexaminerade specialpedagogerna. Lansheim (2010, s. 186) såg två strategier som användes för att försöka förstå uppdraget som specialpedagog i praktiken. Den ena var att själv definiera sitt uppdrag genom att försöka hitta en nisch, medan den andra var att försöka identifiera delar av innehållet i påbyggnadsutbildningen i praktiken.

I linje med det senare visar Von Ahlefeldt Nissers (2014, s. 250) studie att yrkesrollen formas av utbildningens innehåll. I sin studie rörande föreställningar av specialpedagogers och

speciallärares roller konstaterar hon att yrkesrollerna konstitueras utifrån sammanhanget, men också utifrån styrdokument och just utbildning och examensförordning. Specialpedagogens roll kopplas oftare till likvärdighetsuppdraget än till det lärandeuppdrag som också skrivs fram i förskolans styrdokument. I de fall då specialpedagogen kan ta ett distansperspektiv, till exempel genom att hen är centralt placerad, kan hen inta en värdefull roll som utmanare av invanda strukturer och sanningar. Vidare beskriver von Ahlefeldt Nisser (2014, s. 249) att specialpedagogen växlar mellan arbete på individ- och gruppnivå men också förväntas fungera som förändringsagent på organisationsnivå, det vill säga arbeta med inkludering genom till exempel handledning och skolutveckling. Även Cowne (2005, s. 67) använder begreppet förändringsagent för att beskriva hur specialpedagoger i skolan agerar för att förbättra undervisning och inkludering på alla nivåer. Enligt Cowne (2005, s. 63–65) arbetar specialpedagogen på organisationsnivå genom att ta fram inkluderande strategier för en hel skola, på gruppnivå då hen ger stöd till lärare att tillämpa anpassningar och metoder för grupper av elever, och på individnivå då hen ger direkt stöd till elever med särskilda behov

Specialpedagogens arbetsuppgifter och ansvar i relation till andra yrkesgrupper

Gäreskog (2021, s. 29, 31, 40–45) har i en studie intervjuat förskollärare med syftet att öka kunskapen om vilken yrkesgrupp som gör anspråk på jurisdiktion över arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt hur förskollärarna beskriver arbetsfördelning i relation till specialpedagogernas arbete. I studien framkommer att förskollärarna gör anspråk på jurisdiktion över att formulera problemet (både när det förläggs hos barnet och när det förläggs på organisationsnivå) men att specialpedagogen tillskrivs anspråk på jurisdiktion över att resonera om problemet utifrån sin expertkunskap och sitt utifrånperspektiv. När det gäller jurisdiktionen över behandlingen, det vill säga vilket stöd som ska sättas in, anser en del förskollärare inte att specialpedagogen har önskad kunskap medan andra anser att specialpedagogen har expertkunskap och tillskriver därför specialpedagogen jurisdiktionen. Gäreskogs studie har utgångspunkt i hur förskollärarna ser på specialpedagogens roll, vilket innebär ett ensidigt perspektiv. Erlandsson et al. (2021, s. 30, 37–38, 40, 45–46) har istället valt att undersöka hur både förskollärare och specialpedagoger uppfattar sin egen och varandras roller. Intervjustudien

fokuserar på yrkesgruppernas roller i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Det framkommer att förskollärare huvudsakligen använder sig av observation på gruppnivå medan specialpedagoger oftast får i uppdrag att observera ett enskilt barn. Förskollärarna dokumenterar barns lärande på gruppnivå som en del av det systematiska kvalitetsarbetet, men saknar tydliga strukturer för att dokumentera individens lärande och utveckling. Specialpedagogerna använder ingen systematisk dokumentation, är osäkra på vad de ska göra med dokumentationen och behåller den ofta för sig själva i form av personliga anteckningar. Artikelförfattarna drar slutsatsen att det finns risk att barns särskilda behov inte uppdagas och att barn inte får det stöd de har rätt till. De argumenterar för att förskollärarna behöver lära sig dokumentera på individnivå för att själva uppmärksamma och möta barns behov tidigare och att det vore bättre att specialpedagogen arbetar förebyggande på gruppnivå tillsammans med arbetslagen.

Specialpedagogens arbete i praktiken – arbetsuppgifter, hinder och möjligheter

Göransson et al. (2015, s. 287, 296, 298) gjorde 2012 en totalpopulationsstudie med syftet att ge en överblick över speciallärares och specialpedagogers arbete. En enkät skickades till alla speciallärare och specialpedagoger som tagit examen i enlighet med examensordningarna från 2001, 2007 och 2008. Resultatet visar att det finns arbetsuppgifter som grupperna är utbildade för men som de sällan utför i vardagspraktiken. Enbart de specialpedagoger som är centralt anställda i en kommun angav till exempel skolutvecklingsarbete som en typisk arbetsuppgift. I studien framkom att de som är anställda centralt eller i förskolan arbetar mer med handledning och extern samverkan än de som är anställda i skolan. När de nyexaminerade specialpedagoger som hade sin anställning i förskolan skulle ange vilka typer av arbetsuppgifter de gör motsvarande en arbetsdag under en vecka svarade över 80% att de (i fallande omfattning) arbetar med handledning, rådgivning och samtal med lärare, samarbete med vårdnadshavare, utvärdering, individuella planer, dokumentation, samarbete med administration, samt extern samverkan. 65% svarade att de arbetar med annat skolutvecklingsarbete. I studien tillfrågades alla informanter också om i vilken mån utbildningen betonat identifiering av individers respektive grupperns lärmiljö, kunskapsmål, sociala mål och så vidare. En högre andel svarade att utbildningen betonat individnivån i hög omfattning.

Även Gäreskog och Lindqvist (2020, s. 61) kommer i sin studie fram till att specialpedagoger i förskolan har som uppgift att handleda lärare och att samarbeta med vårdnadshavare, ledningsgrupp och externa aktörer. De beskriver också att specialpedagogerna utvärderar, dokumenterar och gör individuella utvecklingsplaner/handlingsplaner och att mindre tid spenderas i direktundervisning med barnen (Gäreskog & Lindqvist, 2020, s. 61).

I båda dessa studier nämns samverkan som en central arbetsuppgift. På samma tema skriver Von Ahlefeldt Nisser (2009, s. 224–225, 240–242) i sin avhandling att det ofta saknas pedagogiska professionella som kan agera länk mellan myndigheter, organisationer, professionella och föräldrar, och som har mandat att ställa utmanande pedagogiska frågor. För att specialpedagogen ska kunna göra detta krävs en kommunikativ kompetens vilken innebär en medvetenhet om att ord och begrepp kan förstås på olika sätt och en förmåga att kunna kommunicera kunskap samt att deltagarna visar respekt och förtroende för varandra.

Då specialpedagoger är lokalt placerade begränsas möjligheterna till samtal på organisationsnivå. Författaren menar att specialpedagogen bör ses som en samordnande och övergripande funktion som arbetar med kommunikation och dialoger på alla nivåer. Hon argumenterar därför för att rektor och specialpedagog ses som samarbetspartners utan hierarkisk ordning.

Även Cowne (2005, s. 64) identifierar några svårigheter i arbetet som specialpedagog. Exempelvis upplever specialpedagogen brist på tid och resurser, vilket enligt författaren kan kopplas till administrativa krav och fler arbetsuppgifter. Specialpedagoger på högstadiet lyfter särskilt ett bristande stöd från ledningsgrupp. På liknande sätt beskriver Rochovská et al. (2024, s. 524) att begränsande resurser och stöd från ledning innebär svårigheter i det specialpedagogiska arbetet, då främst kopplat till det inkluderade arbetet. Författarna lyfter även behovet av mer omfattande utbildning för personal och tydligare riktlinjer för inkluderande arbete. Utöver resursbrist lyfter Gäreskog och Lindqvist (2022, s. 74) att otydliga roller och bristande samsyn kan bli en utmaning i det specialpedagogiska arbetet. Med bristande samsyn menar författarna svårigheter för arbetslag och vårdnadshavare att nå en gemensam förståelse för barns behov. I en annan studie av samma författare (Gäreskog och Lindqvist, 2020, s. 70) framkommer att specialpedagogerna ser förskolans bristande beredskap i att hantera barns

olikheter som en huvudorsak till svårigheter. Detta kan kopplas till att specialpedagogerna i studien beskrivs föredra en relationell syn på problem, snarare än en kategorisk.

Specialpedagogens hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete

Detta stycke tar upp forskning som berör specialpedagogens hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete.

Rochovská et al. (2024 s. 523–524) skriver att specialpedagogens hälsofrämjande arbete inrymmer att skapa en positiv arbetsmiljö och stödja barnens utveckling genom individuella handlingsplaner. Ett förebyggande arbete innebär att identifiera potentiella problem tidigt och implementera stödstrukturer, medan de åtgärdande strategierna är direkt intervention och stöd för barn med identifierade behov, samt hjälp med det som blir svårt.

För att ett förebyggande specialpedagogiskt arbete ska komma till stånd är det enligt von Ahlefeld Nissers (2014, s. 256–257) studie av vikt att specialpedagogen deltar i det kontinuerliga arbetet på förskolor och att ledningen organiserar för kvalificerade samtal på olika nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå). Specialpedagogens placering kan också ha betydelse. En central placering av specialpedagogen har fördelen att hen kan inta ett distansperspektiv, men det finns samtidigt risk att hen enbart kallas in då problem redan uppstått och således mestadels kommer att arbeta åtgärdande.

Sammanfattning

Sammantaget visar den tidigare forskningen kring specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan att specialpedagogens roll formas av utbildning och styrdokument, och att specialpedagogen förväntas arbeta på olika nivåer för att främja inkludering. Specialpedagoger i förskolan har som uppgift att handleda pedagoger och samarbeta med vårdnadshavare, ledningsgrupp och externa aktörer. De utvärderar, dokumenterar och skapar individuella handlingsplaner, men spenderar mindre tid i direktundervisning med barnen. De arbetar även, i olika utsträckning, med skolutveckling. Nyutexaminerade specialpedagoger har förväntningar på att kunna påverka arbetet med barn, men upplever en bristande koppling mellan teoretisk

utbildning och praktiska krav. Förskollärare och specialpedagoger uppfattar sina roller och arbetsfördelning olika, där förskollärare ofta ser sig själva som ansvariga för att identifiera problem medan specialpedagoger tillskrivs ansvaret för att resonera om problemen utifrån sin expertkunskap och sitt utifrånperspektiv. Det finns brister i dokumentation av barns individuella behov, vilket riskerar att leda till otillräckligt stöd. Bristande resurser och stöd från ledning är centrala problem, vilket påverkar specialpedagogers förmåga att arbeta inkluderande. Ett hälsofrämjande och förebyggande arbetssätt är viktigt för att stödja barnens utveckling och skapa en positiv miljö. I den specialpedagogiska forskningen har det skett en förskjutning från individbaserade insatser till att fokusera på yrkesgruppers ansvar och möjligheter att skapa en inkluderande förskola. Trots detta kvarstår ett stort behov av forskning kring specialpedagogens uppdrag.

Tidigare forskning har främst riktat in sig på avgränsade delar av specialpedagogens arbete, exempelvis handledning, kartläggning eller samverkan. Denna studie syftar istället till att bidra med fördjupad kunskap om uppdraget i dess helhet, det vill säga vilka arbetsuppgifter som förekommer, hur de förhåller sig till varandra och hur det dagliga arbetet konkret gestaltar sig.

Teoretisk referensram för studien

Specialpedagogik är ett brett och mångfacetterat ämne som bygger på kunskap från flera olika vetenskapsområden. Därför använder sig specialpedagogisk forskning av teoretiska verktyg från många olika discipliner. Inom forskningen anser man sällan att en enskild teori räcker till för att förstå de komplexa frågor som studeras (Ahlberg, 2013, s. 55). Förutom systemteori ingår därför specialpedagogiska perspektiv i det teoretiska ramverket för denna uppsats.

Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2013, s. 42) beskriver fyra överordnade specialpedagogiska perspektiv: individperspektivet, organisations- och systemperspektivet, samhälls- och strukturperspektivet samt det relationella perspektivet.

Individperspektivet innebär att förklaringen till en elevs svårigheter i exempelvis skolan söks hos eleven, det är eleven som är bärare av problemet. Det kan exempelvis vara medicinska eller neuropsykologiska förklaringsmodeller. De åtgärder som framställs kompenserar elevens svårigheter (Ahlberg, 2013, s. 42–43).

När det gäller *organisations- och systemperspektivet* menar Ahlberg (2013, s. 44–45) att förklaringarna till skolproblem söks inom skolans organisation och verksamhet. “Situationer, händelser och handlingar i utbildningssystemet uppmärksammas och målsättning, planering och organisering av skolans arbete studeras” (Ahlberg, 2013, s. 45).

Inom *samhälls- och strukturperspektivet* söks förklaringar till elevers problembeteenden hos strukturer i samhället och maktförhållanden (Ahlberg 2013, s. 46–47). Centrala begrepp i det här perspektivet är rättvisa och likvärdighet, fokus ligger på att eleven inkluderas i samhälle och skola. Ahlberg (2013, s. 46–47) framhäver att skolan är beroende av politiska och ideologiska ställningstaganden. Här är det samhällsstrukturer och skola som ska anpassas eller förändras, inte eleverna.

Det sista av de fyra överordnade specialpedagogiska perspektiven är det *relationella perspektivet* (Ahlberg 2013, s. 53–55). Här söks elevers svårigheter i mötet mellan eleven och den omgivande

miljön. Barnet är *i* svårigheter. I det relationella perspektivet ligger fokus på interaktion och relationer. Samspel mellan nivåerna individ, grupp, skola och samhälle är intressanta.

Systemteori

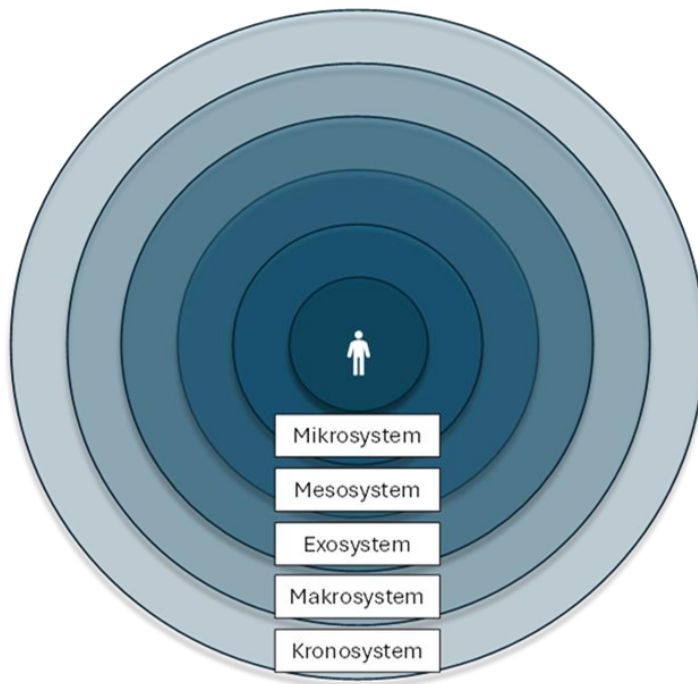
Då studien avser att undersöka specialpedagogens arbete, vilket utförs på olika nivåer i förskolans utbildningssystem, faller valet av teoretisk utgångspunkt på systemteori.

Begreppet helhet, och att helheten är något mer än de delar den består av, är centralt i systemteori. För att förstå hur helheten, systemet, fungerar behöver samspelet mellan delarna men också relationen mellan systemet och omgivningen studeras. Då kan förändringsprocesser, mönster och kedjor av ömsesidig påverkan bli synliga. (Nilholm, 2021, s. 33; Senge, 2001, s. 72,76). I sociala system innebär denna ömsesidiga påverkan att människor måste förstås i relation till varandra, inte som isolerade individer (Gjems, 1995, s. 24).

Bronfenbrenners bioekologiska modell

Enligt Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 2005, s. 80) påverkas en individ av de omgivande system på olika nivåer som hen är en del av. Den första nivån är *microsystemen*, vilka individen själv ingår i, till exempel förskolan eller familjen. Därefter följer *mesosystem* som innefattar relationerna mellan *microsystemen*, till exempel utvecklingsamtal. *Exosystem* är yttre system som påverkar individen även om hen inte själv är närvarande i det. För ett barn i förskolan kan det vara till exempel föräldrarnas arbetsplats eller socialtjänsten, medan *makrosystem* handlar om en samhällslevellelig nivå som lagar och förordningar. *Kronosystemet* rör tidsaspekten (Bronfenbrenner, 2005, s. 119–120). Det innebär att utveckling inte bara påverkas av den aktuella miljön, utan också av individens livshistoria såsom viktiga händelser och övergångar i personens liv (t.ex. att börja skolan, flytta, sjukdom) och vid vilken ålder de inträffar. Historiska och samhällslevelleliga förändringar som större händelser och trender i samhället över tid (till exempel teknologisk utveckling, ekonomiska kriser, krig, pandemier, förändrade samhällsnormer) påverkar också hur individer utvecklas. Sammanfattningsvis betonar teorin att individens utveckling inte kan förstås isolerat, utan som ett resultat av ett samspel mellan relationer, miljöer och tid. Den här studien använder sig enbart av Bronfenbrenners beskrivningar av själva systemet och dess systemnivåer i enlighet med figur 1. Modellen används

således inte för att beskriva hur individens utveckling sker, utan för att belysa hur individer såsom specialpedagoger eller barn är verksamma inom olika systemnivåer, och hur dessa nivåer samspelar och påverkar varandra.



Figur 1

Systemnivåerna i Bronfenbrenners bioekologiska modell (förenklad illustration utifrån Hwang & Nilsson, 2011, s. 73).

Metod

I följande avsnitt redovisas metodval, urval och kontext, tillvägagångssätt vid datainsamling samt analysstrategi.

Kvalitativ forskningsmetod

Då syftet med studien är att undersöka hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken har vi valt en kvalitativ forskningsmetod. Carlström och Carlström Hagman (2012, s. 124, 126) menar att en kvalitativ studie representerar ett inifrånperspektiv, kännetecknas av närhet och inlevelse, och söker svar på frågor om till exempel egenskaper.

I denna studie används en induktiv ansats, vilket innebär att forskaren utgår från enskilda observationer eller erfarenheter för att utifrån dessa formulera en mer allmän slutsats. Det handlar om att identifiera mönster i det konkreta för att nå en teoretisk förståelse (Fejes & Thornberg, 2024, s. 20–21).

Datainsamlingsmetoder

Då syftet med studien inbegriper att få syn på hur specialpedagoger utför sitt uppdrag i praktiken, är det önskvärt att inte enbart ta del av specialpedagogernas beskrivningar av detsamma utan också på något sätt observera specialpedagogens arbete. Alvehus (2023, s. 133) lyfter microetnografi som ett alternativ för att fånga handlingsmönster eller praktiker snarare än kulturer. Precis som vid etnografi kan flera metoder såsom intervju, observation och skuggning kombineras för att få en tät beskrivning, men vid en microetnografi har forskaren ett mer specifikt fokus och kan till exempel följa en person under en kortare tid. Detta inspirerade oss vid vårt val av datainsamlingsmetoder. För att kunna besvara båda forskningsfrågorna har datainsamlingsmetoderna intervju, dokumentinsamling och skuggning använts.

Urval och kontext

Urvalet skedde genom tillgänglighetsurval och snöbollsurval. Tillgänglighetsurval, ibland benämnt bekvämlighetsurval, karaktäriseras av att urvalet utgörs av de personer som vid undersökningstillfället är nära till hands och villiga att delta (Bryman, 2020, s. 243).

Snöbollsurval är en urvalsteknik som startar med en liten grupp individer som uppfyller forskningens kriterier. Dessa individer används sedan som "snöbollar" som rullar vidare och genererar fler potentiella deltagare genom sina kontakter (Bryman, 2020, s. 504).

För att få tillgång till forskningsfältet tog vi kontakt med förskolerektorer i syfte att få kontaktuppgifter till specialpedagoger verksamma inom deras verksamheter, samt för att rektorerna skulle fungera som grindvakt och ge sitt godkännande av specialpedagogernas medverkan i studien (Bryman, 2020, s. 519). Gensvaret var svagt, varför vi även tog hjälp av andra specialpedagoger och specialpedagoger under utbildning som vi träffat på specialpedagogprogrammet för att nå potentiella deltagare (Bryman, 2020, s. 518). Vi bad också ett par informanter om hjälp att hitta fler informanter. Vi upplevde det svårt att få tillgång till informanter som var villiga att delta i både intervju och skuggning. Alla tillfrågade utom en sade nej till skuggning och ja till intervju.

Urvalet av informanter var även kriteriestyrt (Bryman, 2020, s. 497). För att besvara studiens syfte sökte vi specialpedagoger med specialpedagogexamen som var verksamma i förskola. För att fånga en bredare variation av perspektiv, exempelvis olika anställningsformer (centralt placerad eller lokalt), rekryterades informanter från fyra olika kommuner. Tillsammans med det mail som skickades ut till de tilltänkta informanterna, där de tillfrågades om de var intresserade av att delta i studien, bifogades även ett missivbrev (bilaga 1). I missivbrevet framgick exempelvis studiens syfte, hur datainsamlingen skulle gå till och att hänsyn tagits till de principer som nämns i Vetenskapsrådets skrift *God forskningsed* (2024).

Genomförande av datainsamling

I detta avsnitt beskrivs tillvägagångssättet vid insamling av data i studien. Datainsamlingen bestod av flera metoder som valdes för att belysa studiens syfte. Inledningsvis redogörs för skuggning som metod, därefter beskrivs genomförandet av intervjuer samt dokumentinsamling.

Skuggning

Skuggningen, det vill säga att följa en informant i realtid, syftade till att fånga inte bara det informanten *beskriver* att den gör eller tror att de gör i vardagen, utan vad de *faktiskt* gör. Det kan utöver om det som sker planerat även handla om sådant som sker oförutsett eller oreflekterat.

Czarniawska (2022, s. 155) framhåller att skuggning är en särskilt lämplig metod i sammanhang där människor rör sig mellan olika platser och använder varierande kommunikationsteknologier, vilket i hög grad kännetecknar specialpedagogens arbete.

Endast en av de tillfrågade informanterna var villig att bli skuggad. Inför skuggningen genomfördes ett inledande möte med informanten på hens kontor då hen berättade om sin bakgrund, sina nuvarande arbetsuppgifter och planeringen för de kommande dagarna. Mötet gav förförståelse inför själva skuggningen. Direkt efter detta möte skrevs minnesanteckningar ned.

De tre kommande förmiddagarna skuggades informanten under sammanlagt ca 5,5 timmar. Skuggningen ägde rum i samband med informantens arbete på två olika förskolor. Då specialpedagogen gjorde observationer eller höll i möten där flera personer var närvarande eftersträvades att inta en tillbakadragen position, närmast den Chiriac & Einarsson (2021, s. 29) kallar observatör som deltagare, i syfte att minimera störning och påverkan på situationen. Skuggning skiljer sig från traditionell observation på så sätt att syftet, utöver att beskriva beteenden, även är att förstå varför de uppkommer och de relationer som utgör kontexten. Möjligheten att ställa fördjupande frågor under skuggningen gör det till en mer komplett metod (Frostling-Henningsson (2017, s. 142–143, 164). Mellan ovanstående aktiviteter, till exempel vid förflyttningar inom förskolan, ställdes därför klagörande frågor och tolkningar och upplevelser diskuterades. Fältanteckningar fördes kontinuerligt under skuggningen. Direkt efter varje skuggningstillfälle skrevs ytterligare reflektioner och minnesanteckningar ned. Dessa renskrevs sedan på dator så snart som möjligt, för att säkerställa att detaljer inte gick förlorade (Bryman, 2020, s. 536).

Efter att skuggningen avslutats genomfördes, i likhet med övriga informanter, en semistrukturerad intervju. En skillnad med denna intervju var att den kunde ta direkt utgångspunkt i observationer eller samtal som uppstått under skuggningen. Det möjliggjorde fördjupade resonemang och klagöranden av det som observerats.

Intervjuer

Eftersom en frågeställning i studien rör specialpedagogers användning av arbetstid i förskolan, är det avgörande att ta del av deras uppfattningar. Dalen (2019, s. 14) skriver att den kvalitativa

intervjun ämnar göra just det. ”Ett överordnat mål för kvalitativ forskning är att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet” (Dalen, 2019, s. 15). En semistrukturerad intervju passar för att fånga informantens egna beskrivningar (Bryman, 2020, s. 563). I en semistrukturerad intervjuform är samtalet inriktat på bestämda ämnen som forskaren valt ut i förhand. Dessa ämnen ringas in med hjälp av en intervjuguide innehållande centrala teman och frågor. Alla delar av guiden måste vara relevanta för de frågeställningar som studien vill belysa (Dalen, 2019, s. 35). Vi har på förhand valt ett antal områden att beröra, och även formulerat förslag på följdfrågor, se bilaga 2.

Sju specialpedagoger intervjuades. Alla intervjuer utom en, vilken gjordes i ett digitalt mötesverktyg, genomfördes fysiskt. Anledningen till den digitala intervjun var att informanten inte visste vart hen skulle befinna sig vid tiden för intervjun. Två av specialpedagogerna, vilka arbetade i samma kommun, föredrog att göra intervjun tillsammans. Vid detta tillfälle deltog vi båda två. Resterande intervjuer hölls individuellt. Intervjuerna understöddes av schemablankett eller utdrag från kalender, tog mellan 45–50 minuter och spelades in med en ljudupptagnings-app på en mobiltelefon. En fördel med ljudinspelning är att den fångar såväl vad informanterna säger som hur de uttrycker sig. En intervjuare bör kunna ägna sin fulla uppmärksamhet åt informanten och undvika att anteckningar stör fokus (Bryman, 2020, s. 577–578). Intervjun transkriberades med hjälp av transkriberings-funktionen i Word. Därefter lyssnades ljudupptagningen igenom samtidigt som den automattranskribering som gjorts i Word korrigerades manuellt.

Efter det skedde dokumentinsamling.

Dokumentinsamling

Vid intervjutillfället samlades de ifyllda schemablanketterna in, liksom fotografier av kalendrar som några av informanterna utgick ifrån vid intervjun. Dessa dokument avsågs i första hand utgöra stöd för analys kopplat till forskningsfråga 1. I relation till forskningsfråga 2 efterfrågades eventuell arbets- eller uppdragsbeskrivning. Då en sådan oftast saknades bad vi efter intervjun om kompletterande dokument som skulle kunna ge information om specialpedagogens arbetsuppgifter. Några av dem var dokument som nämndes under intervjuerna, exempelvis barnhälsoplan, mallar för handlingsplan och kartläggning samt överlämningsdokument. Andra dokument bad vi om utifrån vår förförståelse av kommunal organisation, nämligen underlag för

medarbetarsamtal, lönesamtal och årshjul. Vid bearbetningen av det insamlade materialet sållades de dokument som inte var relevanta för forskningsfrågorna bort. Då de ursprungliga dokumenten inte gav tillräckligt underlag, kompletterades materialet med platsannonser från de aktuella kommunerna.

Tabellen på nästa sida ger en översikt över informanter, kommuner och vilka datainsamlingsmetoder som använts, samt vilka relevanta dokument som samlats in. Här passar vi samtidigt på att ge informanter, kommuner och dokument fiktiva namn.

Tabell 1*Översikt över informanter, datainsamlingsmetoder och relevanta dokument*

Kommun	Informant	Datainsamling	Relevanta dokument
A	Specialpedagog A1	Skuggning Intervju Dokumentinsamling	Veckans schema Aa
	Specialpedagog A2	Intervju Dokumentinsamling	Mall för medarbetarsamtal Ab Barnhälsoplan Ac
B			Platsannons Ba
	Specialpedagog B1	Intervju <i>samt</i> skriftliga svar på frågor i intervjuguiden Dokumentinsamling	Årshjul för specialpedagog i förskola Bb Kalenderutdrag Bc
	Specialpedagog B2	Intervju	
C			Platsannons Ca, Cb, Cc
	Specialpedagog C1	Intervju Dokumentinsamling	
	Specialpedagog C2	Intervju Dokumentinsamling	Arbetsbeskrivning Cd
D	Specialpedagog D1	Intervju	

Tematisk analys

Vid analysen har tematisk analys i sex steg, i enlighet med Braun och Clarke (2006, s. 15–23, 35) använts. Barman & Weurlander (2024, s. 38, 41, 42) beskriver denna analysansats som induktiv och interpretativ. Den tolkande ansatsen innebär att forskaren använder sin förförståelse för att söka mönster i materialet i relation till sin forskningsfråga. Utifrån dessa mönster konstrueras sedan de teman som utgör resultatet.

Vi har gjort två separata analyser, en för varje forskningsfråga. Vi har inte utgått från någon specifik teori i analysen, utan strävat efter att analysera vår data så öppet som möjligt och istället fokuserat på att identifiera mönster i data. Då vi inför studien läst in oss på det teoretiska ramverk som valts kan vi dock inte utesluta att det påverkat vår analys, vilket enligt Fejes & Thornberg (2024, s. 24, 25) är nödvändigt att klargöra.

Analysen av det empiriska materialet kopplat till forskningsfråga 1, dvs transkriberade intervjuer, fältanteckningar och kalenderutdrag, genomfördes först för att bevara ett öppet förhållningssätt och undvika påverkan från de lokala dokumentens beskrivningar.

Steg 1 Lärde känna våra data

Det första steget innebär att lära känna materialet, vilket började vid transkriptionen av intervjuerna, bearbetning av fältanteckningarna och läsning av insamlade scheman och kalenderutdrag och fortsatte med flertalet genomläsningar av hela materialet. Några första idéer antecknades redan vid transkriptionen då ett antal liknande utsagor tydligt återkom, bland annat kring fysiska förflyttningar och hantering av dokumentation.

Steg 2 Genererade initiala koder

Inför kodningen i steg två skrevs materialet ut och kodningen gjordes med färgmarkeringar och anteckningar i marginalen. En andra genomläsning genererade ytterligare koder.

Steg 3 Sökte teman

En mindmap användes för att synliggöra potentiella samband mellan koder. Denna ritades om ett antal gånger och koderna kombinerades i olika grupper, varvid ett antal subteman skapades och

gavs preliminära namn som ”boka - boka om”, ”komma ihåg”, ”ge andra kunskap”, ”fysiska förflyttningar” och så vidare. Dessa subteman sattes samman till nio olika temaförslag.

Steg 4 Granskade teman

I detta steg lästes hela materialet igen, för att säkerställa att temana representerade hela datamängden och att inga för frågeställningen väsentliga data missats. Några koder som inte tydligt hörde samman med något tema kasserades. Koderna i temat Skapa och hantera material som först organiserats utifrån sin koppling till digitalt respektive analogt material flyttades om och bildade istället två nya underteman; skapa respektive hantera material. Ett tema som handlade om med vilka ord specialpedagogerna beskriver sitt arbete ströks, då det inte är relevant för studiens frågeställningar.

Steg 5 Definierade och namngav teman

I steg 5 ringades det centrala i teman och subteman in och de gavs samtidigt sina slutgiltiga namn.

Steg 6 Presenterade resultatet i uppsatsen

Då temana bedömdes som slutgiltiga skrevs de, samt kopplade underteman, fram i text i uppsatsens resultatdel. För att förankra temana i empirin användes exemplifierande och representativa utdrag från empirin i varje tema. Resultatet presenteras i uppsatsens resultatdel.

Analysprocessen innebar i praktiken en iterativ process där vi rörde oss mellan de olika stegen allt eftersom nya dimensioner av specialpedagogernas arbete blev synliga. Vid den tematiska analysen av dokumenten, det vill säga i relation till forskningsfråga 2, upprepades dessa steg, med skillnaden att koderna i steg 3 först sorterades kommun för kommun för att enklare kunna säkerställa att dokument från alla kommuner (utom kommun D där inga dokument fanns att tillgå) genererat relevanta koder och bidragit till analysen. Därefter skapades sex teman, varav några sattes samman av två underteman.

Tillförlitlighet och trovärdighet

Inom kvalitativ forskning är tillförlitlighet ett centralt begrepp för att säkerställa studiens trovärdighet (Bryman, 2020, s. 467). Enligt Guba och Lincoln (1994, refererad i Bryman, 2020, s. 468) är tillförlitlighet en motsvarighet till begreppet reliabilitet i kvantitativ forskning. För att uppnå detta är transparens, vilket innebär att forskaren noggrant redogör för varje steg i forskningsprocessen av yttersta vikt (Thornberg & Fejes, 2024, s. 282–283). Detta noggranna förhållningssätt omfattar bland annat forskningsfrågor, urval av informanter, transkribering och val av analysmetod.

Studiens trovärdighet och pålitlighet har stärkts på flera sätt. Genom ett reflexivt förhållningssätt har vi systematiskt dokumenterat och beskrivit alla delar av forskningsprocessen, såsom forskningsfrågor, urval av informanter och analysmetod. För att öka transparensen har vi kontinuerligt diskuterat processen med varandra och vår handledare, som fungerat som en viktig vägledare.

För att säkerställa studiens trovärdighet har vi använt oss av triangulering, vilket innebär att vi har kombinerat flera metoder för att undersöka det sociala fenomenet (Bryman, 2020, s. 468). Intervjuer för att få djupgående information från informanterna har kombinerats med dokumentinsamling för att komplettera intervjudata, samt skuggning av en av informanterna för att få ytterligare inblick i dennes praktik. Denna kombination av metoder har gjort det möjligt att jämföra och kontrollera informationen, vilket ökar studiens validitet. En fördel med att använda dokument som källa är enligt Bryman (2020, s. 657) att de är icke-reaktiva, dvs att de inte påverkas av själva forskningsituationen vilket ytterligare ökar validiteten. I denna studie gäller det främst dokumenten i relation till forskningsfråga 2, vilka är offentliga och inte informanternas personliga dokument.

En viktig aspekt av trovärdighet är också respondentvalidering, där resultaten återkopplas till deltagarna för att bekräfta att forskarens tolkning stämmer överens med deras uppfattning (Bryman, 2020, s. 467). Även om ingen fullständig respondentvalidering genomfördes, återkopplade vi till två av informanterna efter att ha kodat empirin och identifierat centrala aspekter av uppdraget. Båda bekräftade att de kände igen sig i vår tolkning.

Vi har använt oss av en vedertagen analysstrategi (tematisk analys) och använt en vanligt förekommande intervjumetod. Studien utgår från en reducerad modell av en befintlig teori (Bronfenbrenner, 2005, s. 80), vilket innebär att etablerad terminologi används för att beskriva förutsättningar för och relationer i specialpedagogens arbete i förskolans utbildningssystem.

Enligt Larsson (2005, s. 23) är ett kvalitetskriterium i kvalitativ analys förankring av tolkningen i det empiriska underlaget. För att öka trovärdigheten har citat från rådata inkluderats i resultatet. Detta ger läsaren en möjlighet att göra egna tolkningar och bedöma vår analys.

Etiska överväganden

I studien har hänsyn tagits till de principer som nämns i Vetenskapsrådets skrift God forskningssed (2024, s. 58–59, 62).

Vetenskapsrådet (2024) framhåller fyra centrala etiska principer som en generell grund för bedömningar när forskning berör eller påverkar människor: principen om att göra gott, principen om att inte skada, principen om respekt för självbestämmande samt principen om att upprätthålla rättvisa. De två sistnämnda principerna innefattar även de mer specifika aspekterna av självbestämmande och rättvisa.

I forskningskontext innebär principen om att göra gott vanligtvis att skapa ny kunskap som kan vara till nytta på olika sätt (forskningsintresse). Viss sådan kunskap kan vara beroende av att människor deltar i forskningen, vilket kan innebära en risk för skada som deltagarna då behöver skyddas mot (skyddsintresse). Vår studie syftar till att undersöka hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken. Specialpedagogers arbetsuppgifter är något vi uppfattat som otydliga under utbildningens gång.

Att respektera självbestämmande handlar i grunden om att tillhandahålla information om vad deltagandet innebär och att ge individen möjlighet att självständigt besluta om och hur hen vill delta. I det missivbrev som skickades ut till informanterna beskrevs de datainsamlingsmetoder som planerades användas, intervju och skuggning. Här gavs utrymme för att självständigt besluta om hen ville delta eller inte, eller tacka nej till att delta i intervju eller skuggning.

Att agera i enlighet med principen om att göra gott under forskningsprocessen kan också bidra till rättvisa genom att säkerställa att de individer eller grupper som deltar i eller påverkas av forskningen direkt får del av de fördelar som genereras.

Vidare betonar Vetenskapsrådet (2024) att en fundamental forskningsetisk princip är att individer ska informeras och ge sitt samtycke innan de involveras i forskning. Information om studien och dess utförande har getts i missivbrev, och informanterna har därefter ombetts skriva på en samtyckesblankett som samlats in.

En specialpedagog samtyckte till att bli skuggad. Då skuggningen skedde i miljöer där även andra personer som barn, vårdnadshavare och förskolepersonal vilka ej kunnat ge sitt samtycke vistas, har anonymisering skett extra noggrant (Christoffersen, 2015, s. 81). Detta har skett genom information om samtliga informanternas ålder, kön och arbetslivserfarenhet uteslutits i tabell 1, samt genom att säkerställa att de citat och fältanteckningar som används i resultatdelen inte innehåller miljöbeskrivningar som kan kopplas till en viss lokalitet. På den skuggade informantens och hans chefs begäran lämnades ett utdrag ut brottsregistret och en förbindelse om tystnadsplikt skrevs på.

Kalenderutdrag, scheman och övriga dokument har avidentifierats innan användande i studien.

Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat baserat på det insamlade materialet. Inledningsvis presenteras de teman som framträdde i relation till forskningsfråga 1, följt av de teman som framträdde i relation till forskningsfråga 2. Avslutningsvis görs en kortare sammanfattning av resultaten.

Resultat forskningsfråga 1 – Vad använder specialpedagogerna i förskola sin arbetstid till i praktiken?

Resultatet bygger på data från intervjuer, skuggning och informanternas egna kalenderutdrag eller veckoscheman och presenteras i form av åtta teman, vilka återfinns i tabell 2 på följande sida.

Tabell 2

Teman i relation till forskningsfråga 1

Tema	Undertema
1 Lära och utveckla	1.1 Eget lärande 1.2 Andras lärande 1.3 Utveckla utbildningens kvalitet
2 Vara i kontakt	2.1 Hej hej! 2.2 Söka kontaktytor 2.3 Förflyttningar 2.4 Använda mötes- och kommunikationsverktyg
3 Skriva och dokumentera	3.1 Anteckna och fylla i 3.2 Hantera och manövrera
4 Skapa och hantera material	4.1 Skapa material 4.2 Hantera och leverera material
5 Tolka och översätta	
6 Bolla, bära och länka samman	6.1 Teama och dela frustration 6.2 Agera länk
7 Stryk, stryk, stryk och planera om	
8 Skapa struktur i ett ostrukturerat uppdrag	8.1 Komma ihåg 8.2 Rama in 8.3 Strategier för hållbarhet

Temat som framträdde i relation till forskningsfråga 1

Lära och utveckla

Det första temat heter lära och utveckla. Det handlar om att specialpedagogernas eget lärande och utveckling samt det som görs för att öka andras kunskande, och utveckla utbildningens kvalitet.

Det första undertemat heter *egget lärande* (undertema 1.1) och handlar om det specialpedagogerna gör för att öka sin egen kunskap, som att hålla sig uppdaterad med hjälp av olika former av kurser, konferenser, webinarium och att läsa in sig på litteratur och ny forskning utifrån de behov man själv ser sig ha. En av dem säger: “Sen på eftermiddagen så hade jag administrativ tid själv och då passar jag på att läsa in mig på en ny forskning som man också ska göra. Vi håller på att läsa en bok nu av Petri Partanen”(D1). Det handlar också om att reflektera, att lära av egna misstag, lära av specialpedagogkollegor och att lära av andra professioner till exempel i möte med psykolog, fråga någon på centrala elevhälsan eller under metahandledning av en konsult.

Det andra undertemat heter *andras lärande* (undertema 1.3) och handlar om det specialpedagogerna gör för att öka andras, framför allt pedagogers, kunskap och/eller förmå dem att förändra sitt tankemönster. Specialpedagogerna beskriver att de handleder arbetslag och individer utifrån återkopplingar från till exempel barn- och ungdomshabiliteringen, ett specifikt ämne som NPF (NeuroPsykiatriska Funktionsnedsättningar) eller ICDP (International Child Development Programme) eller utifrån observationer de gjort. En av dem beskriver: “ja, handledningen är definitivt det [en utvecklande insats]! För då går vi ju verkligen ner på deras barn, deras nivå, liksom vad de gör eller behöver göra. Så jag tänker att det är, att det är utvecklande” (A1).

Specialpedagogerna håller också i föreläsningar och kurser, bland annat om tydliggörande pedagogik, och tipsar om eller skaffar fram artiklar och böcker. De agerar även själva modeller och ger konkreta råd. De beskriver också hur de försöker utmana pedagogernas tankar, “jag vill trigga igång tankebanorna” (C1), bland annat genom att ställa frågor, lyfta fram olika perspektiv eller hur de medvetet avvaktar för att ge pedagogerna en chans att hinna pröva egna strategier först. De befintliga strategierna kan man ”justera” (D1) eller “skruva på” (A2). En informant

beskriver det här arbetet som en resa: ”Jag tycker om att ha lång tid på mig, att kunna ändra lite småsaker utan, att se det som en resa” (B1).

Det tredje undertemat heter *utveckla utbildningens kvalitet* (undertema 1.3) och handlar om det specialpedagogen gör på organisationsnivå för att öka utbildningens kvalitet. Det kan vara att delta i möten med ledningsgrupp eller rektor för att skapa samsyn, få en helhetsbild och ge råd till rektor, för att sedan vara behjälplig med fortbildning och att utveckla lärmiljöer. Det handlar också om att delta i barnkonferenser vilka ses som del av det systematiska kvalitetsarbetet, att läsa in sig på arbetslagens eget kvalitetsarbete (dokumentation) för att kunna ställa frågor vid verksamhetsbesök, eller att ställa frågor till pedagogerna utifrån områdets resultatmål. En specialpedagog säger “så behöver jag ju veta målen och vad de jobbar med liksom för att kunna hjälpa till. Så inte jag styr åt ett håll...” (C1)

Det är specialpedagog, rektor och arbetslag som träffas och det är en del av det systematiska kvalitetsarbetet, så då tittar man på gruppen. ...sen följer man ju upp det här tillsammans med arbetslagen utifrån vad som kommer upp, till exempel att man behöver arbeta mer med de fysiska lärmiljöerna på olika sätt och hur specialpedagog och rektor kan vara behjälplig i det här arbetet. (D1)

Vara i kontakt

Det andra temat heter vara i kontakt. Det handlar om att skapa och upprätthålla relationer, att söka kontaktytor, förflytta sig och att använda kommunikationsverktyg.

Det första undertemat heter *Hej hej!* (undertema 2.1) och handlar om det som görs för att skapa och upprätthålla ett stort antal relationer. Undertemat har fått sitt namn utifrån att det under skuggningen blev tydligt att en arbetsdag kan innehålla väldigt många möten med olika människor som barn, personal, vårdnadshavare, vikarier, rektor och så vidare, och att specialpedagogen aktivt hälsar på alla dessa med ett “Hej hej!” (A1) oavsett om det är ögonblicksmöten, någon som hen söker upp i stunden, eller i förväg planerade möten. Specialpedagogen berättar att det kan vara svårt att minnas alla namn och ansikten, men att “det är bara att hälsa och se glad ut!” (A1). Andra informanter beskriver att de “kikar in” (D1), “svänger inom” (C1) eller “gör inspel” (D1) i relationsskapande syfte när de ändå besöker, eller passerar förskolor. Undertemat handlar också om att lära känna pedagoger och vårdnadshavare för att veta hur man ska uttrycka sig och förhålla sig så att det man vill säga når fram, utan att

relationen tar skada. Det handlar därför också om att organisera och fördela arbetet, då man är flera specialpedagoger, så att relationer kan upprätthållas och stärkas. En informant säger: "Och sen ibland tänker man, ja, men jag har träffat hans bror och jag känner föräldrarna redan så då är det bättre att jag tar det, för jag har redan byggt upp relation med dem" (B2).

Det andra undertemat heter *söka kontaktytor* (undertema 2.2) och handlar om det specialpedagogerna gör för att få möjlighet att träffa och samarbeta med framför allt pedagoger vilka har stor brist på tid och utrymme för detta. En informant konstaterar apropå svårigheten att få till gemensam tid med pedagogerna att "mitt arbete ska helst inte ta någon tid" (A1). En annan informant beskriver att hen använder en hel del tid för att alls få kontakt med en pedagog och boka en tid, till exempel kan det krävas flera telefonsamtal och en längre väntetid innan pedagogen ringer tillbaka. Strategier som specialpedagogerna använder är att söka upp pedagoger på förskolan och prata med dem i barngrupp eller "stå ute i något hörn" (C1), att stämma träff med *en* pedagog för till exempel handledning eller återkoppling istället för ett helt arbetslag och att delta på personalmöten och studiedagar istället för att (som tidigare) träffa pedagoger på reflektionstid.

Det tredje undertemat är *förflyttningar* (undertema 2.3). Det rör förflyttningar mellan förskolor, kontor och platser där till exempel samverkan eller kompetensutveckling sker. Förflyttningarna görs med egen bil, kommunens bil eller till fots. I informanternas beskrivningar framkommer att det är vanligt med flera sådana förflyttningar under samma arbetsdag.

Och så på fredagen var jag ute på landet, var i X och hälsade på, på förskolan, och hade uppföljningar och handlingsplan, och sen åkte jag till förskola Y för där hade jag lovat att göra observationer, och sen så åkte jag hem och dokumenterade lite där, jag kan jobba hemifrån om jag vill. (C2)

Undertemat rör också förflyttningar inom en förskola, till exempel mellan gård och hall, mellan avdelningar, mellan olika rum och inom rummet. Exempel från skuggningen är då specialpedagogen inför en observation först tar sig in på en förskola via gård, tambur och korridor för att hänga av sig, för att sedan förflytta sig till golvet på aktuell avdelning.

Det fjärde undertemat heter *använda mötes- och kommunikationsverktyg* (undertema 2.4) och handlar om hanterandet av verktyg som används för kontakt och kommunikation med andra människor. Specialpedagogerna beskriver att de ringer och svarar i telefon, skickar och tar emot

SMS, läser, skriver och svarar på mejl, deltar i digitala möten och använder chatt och sociala medier. “Då i onsdags så ringde jag, jag tror det var typ fem samtal till olika rektorer och pedagoger” (A1). Det framkommer också att arbetstid går åt till strul med länkar (i relation till digitala möten) och “krångel med dator” (B2).

Skriva och dokumentera

Det tredje temat heter skriva och dokumentera och handlar om specialpedagogernas arbete med dokumentation, administrativa uppgifter och hantering av information. En informant (D1) har posten “admin” i sin kalender och beskriver att denna tid bland annat används både för att föra anteckningar och att lägga in dokumentation i journalsystem. Detta indikerar att dokumentation är en del av vardagsarbetet.

Det första undertemat heter *anteckna och fylla i* (undertema 3.1). Det handlar om det specialpedagogerna skriver på eget initiativ, som till exempel minnesanteckningar under observationer och möten, men även det som fylls i enligt rutiner och riktlinjer. Det kan handla om kartläggningar, pedagogiska utredningar, handlingsplaner, överlämningsdokument, blanketter, orosanmälningar eller ansökningar om extraordinärt stöd. En informant reflekterar kring nyttan i relation till tidsåtgången: “det här kommer nog inte generera någonting men vi gör en ansökan.... och då tänker jag, för då kan jag lyfta med min chef, att det här med vad vi ska lägga tiden på?” (C1).

Det andra undertemat heter *administrera och manövrera* (undertema 3.2) och fokuserar på den praktiska hanteringen av dokumentation och administration. Specialpedagogerna tar emot och sorterar information, scannar och registrerar dokument och blanketter, för in information i olika datasystem, hanterar och lär sig nya datasystem. De läser också riktlinjer för dokumentation, diarieför, rensar och raderar dokumentation. Arbetet kräver alltså både teknisk kompetens och kännedom om riktlinjer och dokumentationsstrukturer. En informant sätter ord på detta när hen säger: "För det tar ju lite tid även att navigera sig fram i strukturen och alla dokument" (D1).

Skapa och hantera material

Det fjärde temat handlar om det som görs för att hantera olika former av material, både i fysisk och digital form. Materialhantering framträder som en central del av vardagsarbetet, där syftet är

att underlätta pedagogiskt stöd, skapa struktur och säkerställa tillgänglighet för både personal och barn.

Det första undertemat heter *skapa material* (undertema 4.1). Det handlar om att skapa fysiskt material, till exempel att klippa ut och laminera bildstöd eller kopiera sidor ur en bok och sätta samman till ett häfte. En informant tittar sig omkring i sitt arbetsrum och säger “sen så ligger det ju högar liksom att man är på gång och man ska hjälpa till att fixa bilder eller laminera något” (C1). Det handlar också om att skapa eller revidera olika former av dokument, som rutiner, språkplan, stödmaterial, barnhälsoplan och sin egen eller en gemensam uppdragsbeskrivning. En specialpedagog berättar att “vi fick i uppdrag att göra en grund eller ett utkast så att då har vi tagit den befintliga uppdragsbeskrivningen...och sen har vi skrivit fram ett nytt förslag”(D1).

Det andra undertemat heter *hantera och leverera material* (undertema 4.2) och fokuserar på den praktiska hanteringen och distributionen av material, både fysiskt och digitalt. Det inkluderar att bygga upp materialbanker, göra dokument tillgängliga digitalt, beställa och leverera material vid förskolebesök samt hantera eget arbetsmaterial, exempelvis dator, kalender och block vid förflyttningar. I fältanteckningar beskrivs detta: “Går in i litet rum med bord och fyra stolar. Tar fram dator, block, penna ur ryggsäcken. Läger psykologutredning på bordet.”

Tolka och översätta

Det femte temat heter tolka och översätta. Det handlar om det specialpedagogerna gör när de konkretiserar och kontextualiserar teori eller teoretiserar praktik, det vill säga när de agerar en slags tolk eller översättare mellan teori och praktik. Specialpedagogerna analyserar och tolkar både barnens och pedagogernas beteenden, och sätter ord på det som observeras. De stöttar pedagoger i att reflektera över händelser, och formulera sig i till exempel kartläggningar och handlingsplaner.

En vill att jag sitter med när vi skriver eller när hen skriver och vi pratar och resonerar, att ja hur ska liksom det här komma ner (ohörbart). Ja, vad var det du sa, vad ville du förmedla, och så liksom kommer vi fram till saker. (C1)

Det handlar också om att tolka andras text, att modellera och att själv formulera sig på lämpligt sätt utifrån sammanhanget. Att agera tolk mellan teori och praktik kan också innebära att gå igenom

utredningar och ge konkreta exempel på hur det som beskrivs kan ta sig uttryck i praktiken, eller att utifrån teori föreslå konkreta pedagogiska tillämpningar. Exempel från skuggningen: “Utifrån utredningen - svårt med övergångar. X kopplar till övergången till samling igår. Bildstöd blir viktigt. Ger förslag, kan vara bild på hens egna saker eller ett fysiskt föremål.”

Bolla, bära och länka samman

Det sjätte temat heter *bolla, bära och länka samman* och handlar om det som specialpedagogerna gör i samarbete och samverkan med andra personer eller instanser.

Det första undertemat heter *teama och dela frustration* (undertema 6.1) och handlar om samarbete och stöd specialpedagoger emellan. Alla specialpedagoger i studien ingår i något slags formellt sammanhang där de träffar och samarbetar med andra specialpedagoger kring vissa gemensamma frågor på särskilt avsatt tid. Det kan vara ett specialpedagogiskt nätverk eller ett centralt placerat team. Organisation som innebär att två kollegor utgör ett slags miniteam förekommer också. Specialpedagogerna beskriver att planerat samarbete med en specialpedagogkollega kan ske vid handledning av arbetslag, någon utbildningsinsats eller för att få stöd vid utmanande möten eller komplicerade ärenden. Informella och spontana möten kollegor emellan ger istället möjlighet att reflektera tillsammans och få någon annans syn på saken, eller att dela frustration och glädje: “Ibland spyr vi här på varandra och så [frustrerat läte], alltså jag har försökt så mycket, det går inte, och ibland så kommer man sådär jätteglad och säger nu har det hänt mycket” (B2). En informant menar att yrket är ganska ensamt och lyfter vikten av att ha ett arbetslag med samma yrkesprofession “det gör någonting också att kunna bolla vissa frågor eller ärenden tillsammans med personer som har liknande bakgrund och förhållningssätt som en själv” (D1).

Det andra undertemat heter *agera länk* (undertema 6.2) och handlar om den samverkan specialpedagogerna har med andra människor och instanser där specialpedagogerna blir en informationsbärande länk. Specialpedagogerna beskriver samverkan med en mängd personer och instanser som rektorer, pedagoger, vårdnadshavare, utvecklingspedagog, psykolog, fysioterapeut, logoped, habilitering, barnvårdscentral, barn-och ungdomspsykiatri, centrala barn- och elevhälsan, konsultativt stöd (en kommunal central stödinstans, vår anm.), socialtjänst och regionen och att samverkan sker i olika forum som ledningsgrupp, barnhälsoteam, SIP-möten,

barnkonferenser, samverkansmöten, nätverksmöten, återgivningssamtal, bedömningsmöten och överlämningsmöten. Dessa forum kan vara fysiska eller digitala, eller i en hybridform. En informant menar att “deras [externa aktörers] perspektiv och insatser kompletterar vårt arbete och ger ett helhetsperspektiv på barnets behov” (B1) och en annan säger angående sin samverkan med centrala barn- och elevhälsan och habiliteringen: “För jag tänker, med barnet i centrum behöver vi gå in från olika håll” (A2). För att denna helhetssyn ska kunna skapas krävs informationsöverföring. Specialpedagogerna beskriver att de sammankallar, agerar samordnare och mellanhand och tar emot och lämnar information. De agerar också länk mellan ledning och arbetslag vilket informanter uttrycker som att de strävar efter samsyn och att hålla i den röda tråden.

Stryk, stryk, stryk och planera om

Det sjunde temat heter stryk, stryk, stryk och planera om och handlar om att specialpedagogerna planerar och, utifrån oförutsedda händelser, planerar om eller blir störda i sitt arbete.

Specialpedagogerna har ofta eget ansvar för schemaläggning och fördelning sin av arbetstid, men denna planering påverkas ständigt av förändrade behov, avbokningar, nya uppgifter och plötsliga händelser. Det framkommer att det är många möten, observationer och så vidare som ska överenskommas om och bokas in, och att någon form av kalender blir ett centralt verktyg,

Planeringen behöver ofta göras om både för dagen och på längre sikt. En informant visar sin kalender och säger: “Kolla min måndag liksom, stryk stryk stryk så eh liksom det, det händer ändringar här också, så det är lite ändringar. Det blir inte som jag hade tänkt mig” (B2).

En annan informant säger “det kommer hända saker under dagen som jag inte har nån aning om liksom ibland. Och då är det bara go with the flow, så det är bara att köra på liksom” (A1). En specialpedagog har just fått i uppdrag av sin chef att ordna en kartläggning inför en ansökan om extraordinärt stöd. “det är det jag är inne i just nu, vid sidan om, det vart en liksom en inspark från sidan här” (C1). Några av specialpedagogerna beskriver också att de vid akut personalbrist behöver vara redo att rycka in och arbeta i barngrupp.

Förutom omplanering påverkas arbetet av akuta eller mindre störningar. Exempel på sådana händelser, varav en del blev synliga under själva intervjuerna, är inkommande telefonsamtal, krångel med datorn, någon som tittar in under ett möte för att ställa frågor, egna och andras

meddelandeaviseringar, en stadvagn som förvaras på kontoret och hämtas av lokalvårdare, en parkeringsapp som måste kollas av för att undgå böter och en familjemedlem som stör i de fall man försöker arbeta hemifrån.

Skapa struktur i ett ostrukturerat uppdrag

Det här temat handlar om det specialpedagogerna gör för att hantera ett stort, relativt otydligt och oförutsägbart uppdrag så som det beskrivs i temana ovan.

Det första undertemat heter *komma ihåg* (undertema 8.1) och handlar om specialpedagogernas strategier för att komma ihåg uppgifter, viktiga händelser och information. Det framgår att framför allt kalendrar men också checklistor och lappar används som minnessystem. Kalendern kan användas för att kolla igenom dagen eller veckan så att man inte glömmer något inplanerat möte, att man får med alla nödvändiga dokument, och för att checka av efteråt eller som en specialpedagog säger: “skriva ner allt som ska göras” (A1). En informant konstaterar att det inte är bra att vara glömsk och en annan säger “som du förstår så är ju jag är djupt beroende av min kalender. Eftersom jag måste ju titta hela tiden” (A2).

Flera av specialpedagogerna planerar sin tid så att de ska kunna skriva rent och dokumentera direkt efter ett möte eller observation för att komma ihåg så mycket som möjligt. Den här dokumentationen blir också viktig för att påminna sig själv senare:

då har jag möte kring det här barnet med vårdnadshavare utifrån det här och då då måste jag ju gå tillbaka till mina papper och läsa. Gud, då måste jag läsa på, så jag kommer ihåg, för jag kommer inte ihåg alla barn så och vad vad vilka diagnoser de har och sånt alltså. Utan, jag måste ju läsa på liksom, för att förbereda mig så. (A1)

Det andra undertemat heter *rama in* (undertema 8.2) och handlar om det specialpedagogerna gör för att på olika sätt smalna av, rikta fokus och hålla en linje i sitt arbete.

Det framgår att alla informanter har byggt upp något slags systematik i sitt arbete i relation till uppdrag/ärenden på individ- och gruppnivå. Denna systematik tar sig ofta uttryck i en återkommande ärendegång vilken tycks fungera som en ledstång för både specialpedagogerna själva och involverad förskolepersonal.

...vill de [pedagogerna] komma i kontakt med mig så är det ett ärende. Och då står det ju vad de har för frågeställning och vad man vill liksom, men vad vill man ha för stöd i. Och oftast, ibland kan jag behöva träffa dem först för att reda ut, och sedan vill du oftast ut i en observation och sen en återkoppling. Och sen kanske en uppföljning. (D1)

Att rama in kan också innebära att specialpedagogen vid handledning eller möten tar ansvar för själva mötesstrukturen, tydliggör agendan eller syftet med att man ses, fördelar ordet, återför samtalen till ämnet vid eventuella sidospår och sammanhangs-markeringar under mötets gång. Detta blev tydligt under skuggningen. Denna informant har för vana att för varje avslutat steg i ärendegången genast boka en ny tid för nästa steg. Hen avslutar därför mötet med att säga “då har vi haft överlämning av utredning. Nu ska vi boka en ny tid för observation” (A1) vilket samtidigt blir ett sätt att markera att mötet nu är slut.

Flera av informanterna ger också uttryck för att de på olika sätt medvetet väljer var de riktar sitt eget fokus, vilket kan ses som ett sätt att rama in sig själv. Det kan till exempel vara att inför en observation eller ett uppdrag bestämma sig för att de ska titta på antingen ett enskilt barn, på det barnet ser, på gruppen, pedagogerna eller miljön. Det kan också vara att uttalat prioritera vissa arbetsuppgifter före andra, vilket en av specialpedagogerna ger exempel på då hen säger “så det där med att skriva kan man göra hemifrån mycket.... Men det, det är att vi prioriterar alltid att vi ska träffa barnen på förskolan” (B2). Att rama in sig själv kan även innebära att dra gränser för var det egna uppdraget slutar. En informant säger till exempel “jag är ingen kurator, terapeut” (C1) och beskriver hur hon ibland hänvisar pedagoger vidare till vårdcentral, chef eller HR.

Det tredje undertemat heter *strategier för hållbarhet* (undertema 8.3) och handlar om det specialpedagogerna gör för att förhålla sig på ett hållbart sätt till sitt uppdrag. Undertemat synliggör hur specialpedagogerna arbetar med långsiktiga rutiner, återhämtningsstrategier och tidsoptimering. Informanterna ger uttryck för att de har en stor frihet i hur de organiserar sin tid och att de därför behövt prova sig fram för att hitta fungerande sätt att strukturera upp sitt arbete. Det kan vara att ha dokumentationstid inlagd varje dag eller att frigöra hela dagar med sammanhängande tid. Ett sätt hantera den oförutsägbarhet som framkommer i temat Stryk, stryk, stryk och planera om är att se till att det finns “lite luft i systemet” (B2) som en informant uttrycker det. “Jag brukar ha lite sådär här som lite obokad, lite fläckar här och där, just för sådana oförutsedda händelser” (B2). En annan informant beskriver hur hen börjar veckan med

“min vanliga rutin” (D1) och det framkommer i intervjun att hen skapat sig rutiner för att starta och avsluta både dagen och veckan, vilket både tycks ge hen överblick men också något återkommande att vila i.

Vidare beskriver informanterna att de försöker utnyttja arbetstiden så effektivt som möjligt, till exempel genom att boka in flera möten eller andra ärenden på en förskola samma dag för att minimera antalet förflyttningar, och att de av samma anledning ibland väljer att arbeta hemifrån eller att stanna kvar på en förskola istället för att åka till kontoret.

Flera informanter lyfter behovet att hinna bearbeta och reflektera kring sitt arbete mellan inplanerade uppdrag. Det görs ibland tillsammans med en kollega på det sätt som beskrivs i undertema 6.1 *teama och dela frustration*, men informanterna beskriver också att de utnyttjar den tid som används för fysiska förflyttningar som ställtid, reflektionstid eller som ett återhämtande andrum. En informant säger “men det är inte bara en promenadtid utan ibland får jag säga åt mig när jag går...nej, titta upp nu, det finns träd här tror jag” (C1).

Ett annat sätt att förhålla sig hållbart är att ställa rimliga krav på både pedagoger och sig själv utifrån de förutsättningar som råder. Det kan till exempel vara att utforma en egen kartläggningsmetod istället för att utgå från kommunens omfattande mall, att välja ut *en* sak att arbeta vidare med åt gången, eller att vara delaktig i att skapa sin egen arbetsbeskrivning så att den överensstämmer med det som faktiskt görs.

Resultat forskningsfråga 2 - Vad säger de lokala dokumenten om vad specialpedagoger i förskola ska göra på sin arbetstid?

Resultatet bygger på data från lokala dokument i och presenteras i form av sex teman, vilka återfinns i tabell nr 3 på följande sida.

Tabell 3

Temat i relation till forskningsfråga 2

Tema	Undertema
1 Stötta, handleda och ge råd	
2 Observera, kartlägga och utreda	
3 Upprätta handlingsplaner	
4 Öka kunskap	4.1 Hålla sig uppdaterad 4.2 Bidra till andras ökade kunskap
5 Samarbeta och samspela	5.1 Samarbeta 5.2 Samtala och skapa relation
6 Utveckla verksamheten	6.1 Utveckling för ökad likvärdighet 6.2 Utveckling för ökad måluppfyllelse

Temat som framträdde i relation till forskningsfråga 2

Stötta, handleda och ge råd

Det första temat heter stötta, handleda och ge råd och handlar om att specialpedagogen förväntas ge professionellt stöd i form av handledning, konsultation och rådgivning riktat mot personal, ledning och organisation. I dokumenten framträder tydligt två aspekter av stöd; handledning och rådgivning. Handledning kan ses som ett mer långsiktigt stöd, vilket också syftar till verksamhetsutveckling. I de flesta dokument kopplas handledningsuppdraget till förskolans personal. Det stöd som ges i relation till ledningen benämns "vägleder och stöder" (Ab) eller "vara rådgivare" (Ca, Cb, Cc). I en platsannons (Ba) tydliggörs dock att handledning sker på flera nivåer "du ger handledning och konsultation på individ-, grupp- och organisationsnivå för att undanröja hinder för lärande".

Det rådgivande stödet innebär att specialpedagogen i rollen som expert förväntas ge konkreta förslag på lösningar och åtgärder. I dokumenten beskrivs detta som alltifrån “tillhandahålla tips och idéer” (Cd) till “genomföra och bistå med adekvata lösningar på komplicerade situationer” (Ab). Utöver detta framkommer att specialpedagogen i vissa fall också förväntas ge personalen stöd i andra, mer specifika, sammanhang som vid orosanmälan till socialtjänsten, vid möten med familjer eller upprättande av handlingsplaner. Temat stötta, handleda och ge råd är ett framträdande tema vilket indikerar att arbetsgivaren ser dessa arbetsuppgifter som centrala i specialpedagogens uppdrag.

Observera, kartlägga och utreda

Det andra temat heter observera, kartlägga och utreda och handlar om att specialpedagogen förväntas samla in och analysera information som grund för stödinsatser, ofta utan tydlig vägledning kring vad eller hur. Ett återkommande inslag i dokumenten är att specialpedagogen förväntas utföra observationer och delta i, eller ansvara för, kartläggningar och utredningar. Vad som ska observeras, kartläggas eller utredas framgår inte alltid, men då det preciseras varierar beskrivningarna mellan kommuner och dokument. I vissa fall rör det sig om att observera “verksamheten” (Ba) som helhet eller “personalens samspel med barnen” (Cd) medan det i andra fall handlar om att kartlägga hinder och möjligheter i miljön eller barnens behov.

I två platsannonser (Ca, Cb) beskrivs att specialpedagogen “har helhetsbilden för förskoleområdet vad gäller pedagogisk kartläggning av enskilda barn och barngrupper i behov av särskilt stöd”. Formuleringen “har helhetsbilden för förskoleområdet” kan tolkas som att specialpedagogen kartlägger på organisationsnivå, utöver individ- och gruppnivå. Den tolkningen stärks av innehållet i en arbetsbeskrivning från samma kommun, där det framgår att specialpedagogen ska medverka vid pedagogisk kartläggning på samtliga nivåer: individ, grupp och organisation.

Upprätta handlingsplaner

Det här temat heter upprätta handlingsplaner och handlar om förväntningar på specialpedagogen att upprätta och följa upp handlingsplaner samt att ge stöd till pedagogerna i samma process. I dokumenten framgår att specialpedagogens delaktighet kan variera, från att hen själv upprättar handlingsplaner till att hen “finns med” som stöd vid upprättande och uppföljning. Materialet

visar också att handlingsplanerna kan avse olika nivåer; i vissa dokument tydliggörs att de gäller individ- och gruppnivå, eller individ-, grupp- och organisationsnivå, medan andra dokument endast talar om “handlingsplaner” (Ac, Ba) utan närmare precisering. Detta innebär att läsarens förförståelse kan påverka hur begreppet förstås.

Öka kunskap

Det här temat heter öka kunskap och handlar om de förväntningar som finns på att specialpedagogen själv ska hålla sig ajour och befinna sig i ett lärande, samt dessutom bidra till andras lärande.

Det första undertemat heter *hålla sig uppdaterad* (undertema 4.1), och handlar om specialpedagogens egen professionella utveckling. Ett tydligt mönster i dokumenten är att specialpedagogen ska följa med i aktuell teori och forskning, särskilt inom sitt kompetensområde. I flera dokument framgår att detta inte bara handlar om att läsa och ta del av ny forskning, utan också om att aktivt använda kunskapen i det egna arbetet. Exempelvis står i mallen för medarbetarsamtal från kommun A att den skickliga specialpedagogen “efterfrågar andra professioners kompetens och kan applicera den nya kunskapen i sitt uppdrag” samt “deltar aktivt i det kollegiala lärandet” (Ab). Detta tyder på en förväntan om att specialpedagogen kontinuerligt utvecklar sin egen kompetens genom att hålla sig ajour med aktuell teori och forskning, välja ut och tillämpa relevant kunskap, samt att ta in och dela ny kunskap i kollegiala sammanhang.

Det andra undertemat är *bidra till andras ökade kunskap* (undertema 4.2) och handlar om de förväntningar som finns på specialpedagogen att öka personalens kompetens genom att sprida aktuell forskning, leda kollegiala nätverk och fungera som en pedagogisk handledare och förebild, det vill säga vara en resurs i andras professionella utveckling. Dokumenten visar på ett brett och delvis dubbelt uppdrag som innefattar både verksamhetsnära stöd i det pedagogiska arbetet och mer övergripande insatser för kunskaps spridning. Specialpedagogen ska “vara en skicklig modell utifrån det pedagogiska uppdraget” (Cc), “stötta arbetslag i arbetssätt och metoder” (Ca, Cb, Cc) men förväntas också “hålla i presentationer, föreläsningar och utbildningar” (Ba). Genom att både stödja personal i det dagliga pedagogiska arbetet och samtidigt ansvara för att förmedla forskning och leda kompetensutveckling får specialpedagogen

en position som länk mellan praktik och teori. Detta visar på en förväntan om att specialpedagogen inte bara ska bidra till individers lärande genom handledning, utan även fungera som en drivkraft i förskolans kunskapsutveckling på organisatorisk nivå.

Samarbeta och samspela

Det här temat heter Samarbeta och samspela och handlar om förväntningar på specialpedagogen i samarbete och samspel med olika aktörer.

Det första undertemat heter *samarbeta* (undertema 5.1). Ett mycket framträdande mönster i dokumenten är att specialpedagogen förväntas samarbeta med en mängd interna och externa aktörer, från pedagoger och ledningsteam till andra specialpedagoger och externa aktörer, såsom barnhälsovård, habilitering och barn- och ungdomspsykiatri. Syftet med samarbetet är att främja barns lärande och utveckling samt att stödja övergångar mellan olika verksamheter, såsom mellan förskola och förskoleklass. I dokumenten framgår att specialpedagogen ska delta i planering och genomförande av övergångar mellan avdelningar och från förskola till skola, samt medverka i bedömningsmöten, överlämnandesamtal och barnkonferenser, samtidigt som hen samverkar med både interna och externa experter. I vissa fall fungerar hen som kontaktperson och ansvarar för att bjuda in till och deltar i nätverk och samlingsgrupper. Hen kan även "arbeta tillsammans med pedagoger i förskolemiljön med syfte att undanröja hinder för lärande" (Ab). I dokumenten framkommer alltså att det ställs krav på att specialpedagogen har en god samarbetsförmåga och kan bidra till en helhetssyn på barnets behov genom samordning mellan olika professioner och verksamheter.

Det andra undertemat heter *samtala och skapa relation* (undertema 5.2). I de granskade dokumenten framträder tydligt en förväntan på att specialpedagogen ska kunna föra samtal och bygga relationer med flera olika aktörer; barn, kollegor, rektor, vårdnadshavare samt externa samverkansparter som skola och barnhabilitering. Exempelvis ska hen enligt en mall för medarbetssamtal "på ett förtroendeingivande sätt lyssna och föra svåra och utmanande samtal" (Ab) och i en platsannonser står "du skapar och bibehåller goda relationer både internt och externt" (Ba). Detta innebär att krav ställs både på samtalskompetens och relationsskapande förmåga. Samtalskompetens uttrycks i termer av tydlig kommunikation, aktivt lyssnande, förmåga att anpassa sitt budskap efter mottagare samt ett respektfullt och lyhört bemötande. Relationer lyfts

fram som en del av det specialpedagogiska uppdraget, men ofta utan att det konkretiseras hur relationer ska byggas eller vad det innebär i praktiken. Ett exempel är formuleringen att specialpedagogen "ser relationer i sitt rätta perspektiv" (Ca, Cb, Cc) vilket signalerar att relationer är viktiga, men lämnar oklart vilket perspektiv som avses eller vad det innebär för det konkreta arbetet.

Utveckla verksamheten

Det sista temat heter utveckla verksamheten och handlar om hur specialpedagogen förväntas bidra till utvecklingen av förskolans verksamhet. I dokumenten återkommer generella formuleringar som att specialpedagogen ska arbeta "aktivt med verksamhetens utvecklingsprocess" (Ab) eller med "att utveckla verksamheten" (Ba, Ca, Cb). Däremot framgår det sällan vad som konkret ska utvecklas, eller vilket syfte som ska uppnås. I materialet kan dock två huvudsakliga inriktningar urskiljas: *utveckling för ökad likvärdighet* (undertema 6.1) och *utveckling för ökad måluppfyllelse* (undertema 6.2).

Det första undertemat heter *utveckling för ökad likvärdighet* (undertema 6.1) och rör specialpedagogens uppdrag att stödja utvecklingen av en likvärdig förskola för alla barn. Det handlar om att skapa tillgängliga lärmiljöer, arbeta förebyggande och säkerställa att varje barn får lika goda förutsättningar att utvecklas och lära, oavsett vilken förskola barnet går i. Begreppet likvärdighet återkommer i flera texter och kan kopplas till formuleringar om att specialpedagogen ska se till hela barngruppens behov, snarare än att fokusera enbart på enskilda barn. Exempelvis beskrivs att specialpedagogen medverkar vid barnkonferenser där *alla* barn i gruppen ska reflekteras och dokumenteras kring, vilket tyder på en bred, inkluderande ansats.

Det andra undertemat heter *utveckling för ökad måluppfyllelse* (undertema 6.2) och handlar om hur specialpedagogen förväntas bidra till ökad måluppfyllelse genom att delta i och driva verksamhetens utvecklingsarbete. I dokumenten framgår att det ingår i specialpedagogens roll att arbeta främjande, förebyggande och salutogent, och att detta arbete ska bedrivas på ett systematiskt sätt. Det handlar bland annat om att, ofta i samverkan med ledningen, analysera barnhälsa och lärande samt identifiera utvecklingsbehov på individ-, grupp- och organisationsnivå. En arbetsuppgift beskrivs exempelvis vara att specialpedagogen "tillsammans med ledningsteamet, är drivande i att utveckla förskolornas måluppfyllelse" (Cc). Flera

dokument kopplar uttryckligen en högre måluppfyllelse till ett *systematiskt* främjande och förebyggande arbete. Genom att bidra i det systematiska kvalitetsarbetet och samverka med olika nivåer i organisationen, förväntas alltså specialpedagogen ta ansvar för hela verksamhetens utveckling och högre måluppfyllelse, inte bara för enskilda barns stödbehov.

Sammanfattning av resultaten

Syftet med denna studie är att bidra med ny kunskap om hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken. Studien visar att det finns både överensstämmelser och skillnader mellan hur specialpedagogens arbetsuppgifter beskrivs i de lokala dokumenten och vad specialpedagogen faktiskt använder sin arbetstid till i praktiken.

Sammantaget visar resultaten att specialpedagogens arbete i stor utsträckning präglas av lärande, både i relation till den egna professionella utvecklingen och i arbetet med att stödja andras lärande. Specialpedagogen befinner sig i en egen kunskapsutvecklande process, samtidigt som uppdraget innebär att bidra till verksamhetens och andras utveckling. Vidare framträder att arbetsuppgifter kopplade till samarbete och samspel med andra yrkesgrupper är återkommande. Relationsskapande och tvärprofessionellt samarbete framstår därmed som centrala delar av specialpedagogens arbete.

I resultatet framkommer också att det finns uppgifter i specialpedagogens vardag som inte beskrivs i dokumenten. Det blir tydligt att en stor del av arbetet inte handlar om konkreta uppdrag i sig, utan om *möjliggörande* aktiviteter som att förflytta sig, skapa kontakt och bygga förtroende. Det handlar också om att hantera oförutsägbarhet, att planera och omfördela tid, det vill säga att organisera, prioritera och strukturera sitt arbete och att skapa utrymme för reflektion och återhämtning.

Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion, följt av en resultatdiskussion, och avslutas med resonemang kring studiens implikationer samt förslag till vidare forskning. Syftet med studien var att undersöka hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken.

Metoddiskussion

I metoddiskussionen diskuteras styrkor och begränsningar med metoden och genomförande.

En styrka med studiens upplägg är användandet av flera datainsamlingsmetoder, vilket gett möjlighet till triangulering och att belysa specialpedagogens arbete ur flera perspektiv. Att använda dokument, vilka är icke-reaktiva, som källa ökar enligt Bryman (2020, s. 657) validiteten. Analysmetoden tematisk analys är väl lämpad för att utgå från en kombination av flera olika typer av datakällor (Barman & Weurlander, 2024, s. 40). Kombinationen av framför allt skuggning och intervjuer gjorde det möjligt att synliggöra aspekter av arbetet som annars riskerat att förbli osedda, som till exempel de relationella aspekterna i undertemat *Hej hej!* Enligt Alvehus (2023, s. 127) är en av skuggningens styrkor just förmågan att fånga situationer som annars inte skulle studerats. Att intervjuerna utgick från scheman och kalendrar gjorde det också möjligt att reflektera kring "mellanrummen", det som sker utanför de formella arbetsuppgifterna. Ytterligare en styrka med studien är att den fångar både teman som sträcker sig över tid och hur dessa teman tar sig uttryck under en enskild veckas arbete.

Samtidigt finns vissa begränsningar. Tillgången till relevanta lokala dokument var begränsad, då flera var under revidering, och en tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagoger ofta saknades. Det är också möjligt att, vilket Bryman (2020, s. 665) påpekar, att det i kommunernas organisationer fanns ytterligare relevanta dokument vilka studien inte fick kännedom om. Detta sammantaget begränsade möjligheten att dra mer övergripande slutsatser om hur uppdraget formuleras i lokala dokument. Till viss del kompensterades bristen på dokument av att aktuella platsannonser, vilka innehåller beskrivningar av arbetsuppgifter, inkluderades i materialet. Ett potentiellt problem med dessa beskrivningar är dock att de inte kan anses vara neutrala, då annonserna samtidigt kan fungera som en form av reklam för arbetsgivaren. Bristen på lokala

dokument kan dock i sig betraktas som ett viktigt forskningsfynd vilket synliggör otydligheten i specialpedagogens uppdrag och därmed motiverar studiens genomförande.

Andra begränsningar som minskar tillförlitligheten är att antalet informanter var få och datainsamlingen genomfördes under en begränsad tidperiod. Skuggning utfördes endast i relation till en informant och under delar av arbetsdagen medan intervjuerna byggde på nedslag under en arbetsvecka. Resultatet kan därför inte ses som representativt för hela arbetsåret, eller för alla specialpedagoger i förskolan utan ska förstås utifrån sin överförbarhet till liknande sammanhang, snarare än utifrån statistisk representativitet (Bryman, 2020, s. 468).

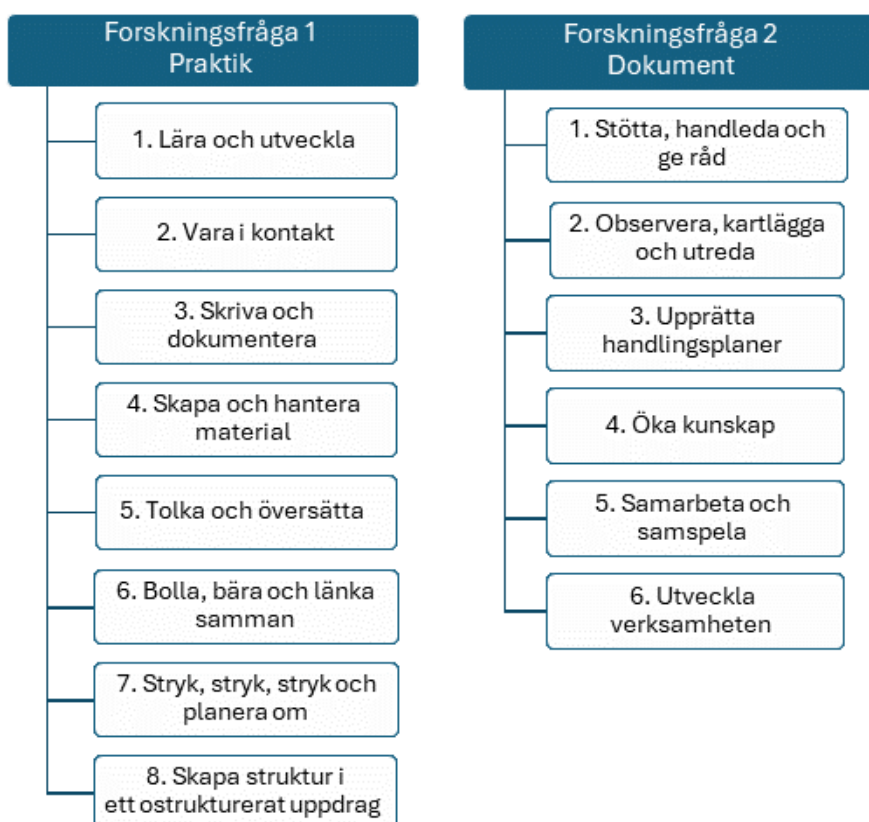
Den informant som tackade ja till skuggning, gjorde det efter godkännande från rektor. Flera andra informanter tackade nej, med hänvisning till att de inte fått ett sådant godkännande. Detta skulle kunna innebära att den skuggade informanten har en särskilt tillitsfull relation till sin rektor, vilket kan ha gett en icke-representativ bild kring deras samarbete och relation.

Ett rimligt antagande är också att den informant som var villig att bli skuggad känner sig trygg i sin roll som specialpedagog, vilket kan ha medfört att vissa utmaningar inte synliggjordes. Det finns dessutom risk att skuggningen fått för stor tyngd och att just denna informants arbete fått för stort tolkningsutrymme i analysen. Bidraget från skuggningen har trots detta bedömts som värdefullt och behållits då det gett konkreta och vardagsnära exempel på hur arbetet kan ta sig uttryck i praktiken, vilket kompletterar data från övrig datainsamling.

Vid skuggningen kan närvaron av en utomstående ha påverkat specialpedagogen vad gäller både beteende och formuleringar. Frågor som ställdes kan dessutom ha bidragit reflektioner vilka i sig kan ha påverkat praktiken. En risk med skuggning som metod är, enligt Gill (2011, s. 128), just att den riskerar att framstå som neutral trots att forskaren alltid påverkar den studerade situationen. Det kräver reflexivitet och medvetenhet om den egna forskarrollen. Detsamma gäller även vid intervjuer och vid tematisk analys, då forskaren har inverkan både på resultatet och hur resultatet tolkas. Genom löpande reflektion och loggbok, vilken ökar möjligheten att följa forskningsprocessen i efterhand, har transparens och reflexivitet eftersträvat (Fejes & Thornberg, 2024, s. 39, 53, 285).

Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning och till de teoretiska utgångspunkterna. Därefter lyfts specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning. Det stora antalet teman som framkom visar hur omfattande och mångfacetterat specialpedagogens uppdrag är, och hur många olika aktiviteter som ryms inom arbetstiden. För översikt, se figur 2.



Figur 2

Huvudteman

Resultaten i denna studie bekräftar i hög grad tidigare forskning om specialpedagogens uppdrag i förskolan. I likhet med vad Göranson et al. (2015, s. 298) och Gäreskog och Lindqvist (2020, s. 61) beskriver framkommer i temana Lära och utveckla och Stötta, handleda och ge råd (se figur 2) att handledning och rådgivning är centrala delar av uppdraget. Specialpedagogerna i studien använder en stor del av arbetstiden till att stödja och vägleda främst pedagoger kring barns

utveckling och lärande, ofta genom olika former av samtal. Temana Bolla, bära och länka samman och samarbeta och samspela (se figur 2) synliggör att specialpedagogernas arbete inbegriper mycket samverkan och samarbete med kollegor, ledning, vårdnadshavare och externa aktörer även detta i linje med resultat från Gäreskog och Lindqvist (2020, s. 61) och Göransson et al. (2015, s. 298).

I temana Öka kunskap samt Tolka och översätta (se figur 2) framkommer att specialpedagogerna förväntas sprida kunskap och att de agerar tolk mellan teori och praktik. Detta ligger i linje med det Ahlefeld Nisser (2009, s. 224–225) skriver om att specialpedagogens uppdrag kräver en kommunikativ kompetens, som innefattar en medvetenhet om hur ord och begrepp kan tolkas olika samt en förmåga att förmedla kunskap. Lansheim (2010, s. 186) beskriver en bristande koppling mellan den teoretiska kunskap som förmedlas i specialpedagogutbildningen och den praktiska kunskap som efterfrågas i yrket. Resultaten i den aktuella studien kan tyda på att förmågan att översätta mellan teori och praktik utvecklas genom erfarenhet. Till skillnad från Gäreskog (2021, s. 40–45) studie där förskollärarna inte uttrycker full tilltro till specialpedagogens förmåga att översätta mellan praktik och teori, framstår här specialpedagogens tolkande funktion som ett av förskollärarna efterfrågat stöd, och som en vanligt förekommande arbetsuppgift för specialpedagogerna. Specialpedagogens samverkans- och tolkningsarbete kan förstås som ett sätt att skapa kontakt och förståelse mellan mikro-, meso- och exosystemet (Bronfenbrenner, 2005, s. 80), se figur 1. Det kan till exempel ske då specialpedagogen överför och omformulerar information mellan till exempel ett arbetslag och habiliteringen eller mellan en forskningsrapport och en ledningsgrupp.

Specialpedagogens arbete med handledning, samverkan och översättning mellan teori och praktik kan även förstås som en del av utvecklingsarbetet i förskolan. Resultaten bekräftar tidigare forskning som beskriver specialpedagogen som en förändringsagent på flera nivåer, från stöd på individnivå till långsiktigt kvalitetsarbete och utveckling på organisationsnivå (von Ahlefeld Nisser, 2014 s. 249, 26–262; Cowne, 2005, s. 63–67). I studien framkommer i temana Lära och utveckla samt Utveckla verksamheten (se figur 2) att utvecklingsarbetet riktas både mot ökad likvärdighet och stärkt måluppfyllelse, samtidigt som mycket tid ägnas åt insatser på individnivå.

Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv kan detta förstås som ett arbete som kopplar samman nivåerna i utbildningssystemet, där individinsatser relateras till det som sker på grupp- och organisationsnivå. Detta är en förutsättning för ett främjande och förebyggande specialpedagogiskt arbete, vilket ligger i linje med Ahlbergs (2013, s. 44–46, 48–49) relationella och organisationsinriktade perspektiv som lyfter fram samspelet mellan individ, miljö och verksamhetens strukturer.

I likhet med tidigare forskning (Lindqvist et al., 2011, s.152–156; Gäreskog & Lindqvist, 2020, s. 56–57) visar resultaten att specialpedagogens uppdrag i förskolan är otydligt definierat. Bristen på tydliga uppdragsbeskrivningar gör att specialpedagogens uppdrag ofta är öppet för tolkning. De lokala dokument som berör uppdraget innehåller diffusa och övergripande formuleringar, vilket gör det svårt att förstå vad som rent konkret ska göras. Olika kommuner och dokument beskriver dessutom uppdraget på olika sätt, vilket bidrar till otydligheten.

Denna studie bidrar med nya insikter om hur specialpedagogerna hanterar denna otydlighet. I stället för att försöka hitta en nisch, eller identifiera innehållet i specialpedagogutbildningen i praktiken, så som Lansheim (2010, s. 186) såg hos nya specialpedagoger, framkommer att specialpedagogerna i denna studie, som en respons på samma otydlighet, själva organiserar sin arbetstid, gör egna prioriteringar och utvecklar egna arbetsstrukturer. I temat Stryk, stryk, stryk och planera om (se figur 2) synliggörs hur specialpedagogerna också behöver hantera oförutsägbarhet och omfördela tid i vardagen, bland annat för att möta akuta behov utan att tappa det långsiktiga främjande och förebyggande arbetet. Detta gör de genom att utveckla strategier för hållbarhet, som att skapa utrymme för reflektion och använda olika former av minnesstöd, så som det beskrivs i tema Skapa struktur i ett ostrukturerat uppdrag (se figur 2).

Att arbetstid behöver användas till att skapa egna arbetsstrukturer, och vissa fall tom även arbetsbeskrivningar, kan ur ett systemteoretiskt perspektiv (Bronfenbrenner, 2005, s. 80) ses som en konsekvens av brist på styrning och oklara ramar på exo- och makronivå. Samtidigt kan resultaten också tolkas som att otydligheten skapar handlingsutrymme i specialpedagogernas praktik. Specialpedagogens handlingar formas i det sammanhang hen befinner sig, vilket i enlighet med Ahlberg (2013, s. 44–49) kan förstås både ur ett relationellt och organisatoriskt

perspektiv där lokala strukturer påverkar yrkespraktiken och ur ett samhälls- och strukturperspektiv där till exempel nationella styrdokument och politiska beslut sätter ramarna.

Studien har i temana Vara i kontakt respektive Skapa struktur i ett ostrukturerat uppdrag (se figur 2) synliggjort den stora mängden förflyttningar i specialpedagogernas vardag och hur denna tid nyttjas som reflektionstid eller som ett återhämtande andrum. Förflyttningarna gör det möjligt för specialpedagogen att närvara i flertalet mikrosystem. Genom att röra sig mellan individer, grupper och organisatoriska sammanhang kan specialpedagogen genom till exempel handledning och utvecklingsarbete även skapa förändring i meso- och exosystemen. Förflyttningar kan ses som en slags mellanrum i specialpedagogens vardag. Ett framträdande resultat i denna studie är att det är i dessa mellanrum, liksom i andra informella sammanhang mellan planerade aktiviteter, en stor del av det relationsskapande arbetet sker. Temat Vara i kontakt (se figur 2) synliggör genom undertemat Hej hej! betydelsen av att medvetet nyttja vardagliga möten och tillfällen som uppstår. Genom många små återkommande interaktioner över tid byggs förtroendefulla relationer vilket kan förstås genom Bronfenbrenners kronosystem (se figur 1) där just tidens betydelse lyfts fram (2005, s. 119–120). I linje med Ahlbergs (2013, s. 48–49) relationella perspektiv visar resultaten att relationsskapande är nödvändigt för att åstadkomma en miljö där samarbete och förändring kan ske. Relationsarbetet blir en främjande och förebyggande insats då förtroendefulla relationer underlättar dialog om barns behov, samsyn och utveckling av tillgängliga lärmiljöer.

Ett särskilt oroande resultat är därför de hinder specialpedagogerna beskriver när det gäller att etablera kontakt med förskolans pedagoger. Denna svårighet att få tillträde till arbetslagen vilken även den synliggörs i temat Vara i kontakt (se figur 2) riskerar att motverka ett främjande och inkluderande arbetssätt. I linje med von Ahlefeld Nissers (2014, s. 256–257) resultat framträder här vikten av att specialpedagogen deltar i det kontinuerliga arbetet på förskolorna och att ledningen organiserar för kvalificerade samtal på individ-, grupp- och organisationsnivå för att ett förebyggande specialpedagogiskt arbete ska bli möjligt. Ur ett systemteoretiskt perspektiv framkommer i de lokala dokumenten en förväntan på samverkan i mikro- och mesosystemen medan specialpedagogerna beskriver hur exo- och makrosystemets ekonomiska och organisatoriska ramar begränsar deras möjligheter till denna samverkan. Detta försvårar en helhetssyn på barnet.

Syftet med denna studie var att bidra med ny kunskap om hur specialpedagoger i förskolan utför sitt uppdrag i praktiken. Studiens viktigaste kunskapsbidrag är att den synliggör hur en stor del av arbetet inte handlar om konkreta uppdrag i sig, utan om *möjliggörande* aktiviteter. Dessa omfattar bland annat att bygga förtroende och relation, skapa kontakt, förflytta sig, hantera oförutsägbarhet, organisera, prioritera och strukturera sitt arbete och att skapa utrymme för reflektion och återhämtning.

Utifrån detta framträder vikten av att dessa aktiviteter ges både status och organisatoriskt utrymme för att specialpedagogen ska kunna fullgöra sitt uppdrag och vara den länkande funktion som binder samman flera systemnivåer. Först då dessa binds samman kan det främjande, förebyggande och åtgärdande arbetet bilda en sammanhängande helhet, vilket är centralt för att öka graden av inkludering i förskolans praktik.

Implikationer

Studien bidrar till en tydligare bild av specialpedagogens arbetsuppgifter i förskolekontext. Resultaten kan användas som underlag för att skapa tydligare och mer konkreta arbetsbeskrivningar för yrkesgruppen.

Huvudmän och rektorer kan använda resultaten för att skapa organisatoriska förutsättningar för de främjande och förebyggande arbetsuppgifterna, till exempel genom att avsätta tid för handledning i arbetslagen.

Resultaten kan också ge ökad medvetenhet om värdet av de informella och relationella delarna av arbetet, och hur dessa kan ges utrymme.

Vidare kan specialpedagoger i förskolan, framför allt nyutexaminerade sådana, få insikt om behovet av att bygga upp egna strukturer och egna strategier samt finna inspiration till dessa.

Studien förtydligar bilden av specialpedagogen som en integrerad del och nyckelperson i förskolans pedagogiska system, inte som en fristående stödfunktion, vilket kan ge implikationer för hur specialpedagogens kompetens tas till vara av huvudmän och rektorer.

Förslag på vidare forskning

Även om studien gett ny kunskap väcker också resultaten nya frågor. En sådan är hur uppdraget kommer förändras och eventuellt förtydligas över tid, speciellt med tanke på att många dokument (främst arbetsbeskrivningar) var under revidering vid denna studie. Uppföljande studier med samma frågeställningar skulle kunna bidra med kunskap om det.

Då skuggningen i denna studie, även i sin mycket begränsade omfattning, synliggjorde aspekter av specialpedagogens arbete som inte framkom i intervjuer eller dokument, vore det värdefullt att i framtida studier använda sig av skuggning som metod i större omfattning, både vad gäller tid och antal informanter.

För en ökad möjlighet att generalisera resultaten skulle framtida forskning också kunna bygga på dokumentinsamling i större omfattning, till exempel arbetsbeskrivningar från fler kommuner eller privata aktörer, eller insamlade kalenderutdrag från ett större antal informanter.

Det vore även värdefullt att undersöka vidare vilka organisatoriska förutsättningar på huvudmanna- och rektorsnivå som bidrar till att specialpedagoger i förskolan blir en integrerad del i förskolans pedagogiska system, inte ett fristående stöd.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.
- Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Barman, L., & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 38–55). Liber.
- Bengtsson, A., & Necovski, I. (2021). *Specialpedagog med kompetens att utveckla skolan*. Gothia Kompetens.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human. Biological perspectives of human development. SAGE Publications Inc.
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Carlström, I., & Carlström Hagman, L-P. (2012). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Studentlitteratur.
- Chiriac, E. H., & Einarsson, C. (2021). *Gruppobservationer: Teori och praktik* Studentlitteratur AB.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Cowne, E. (2005). What do special educational needs educators think they do? *Support for learning*. 20(2), 61-68. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00363.x>
- Czarniawska, B. (2022). Skuggning i fältarbete. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.153-166). Liber.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som metod*. Gleerups.

- Erlandsson, M., Gustavsson, C., & Kalsudd, P. (2021). An unclear task? The perspectives of Swedish preschool and special needs teachers on their role in assessing and documenting child development. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 32(2), 30-50.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Frostling-Henningsson, M. (2017). *Kvalitativa metoder – introspektion, poesi, netnografi, collage och skuggning*. Studentlitteratur.
- Gill, R. (2011). The shadow in organizational ethnography: Moving beyond shadowing to spect-acting. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(2), 115–133. <https://doi.org/10.1108/17465641111159116>
- Gjems, L. (1995). *Handledning i professionsgrupper – ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur.
- Gäreskog, P. (2021). Yrkesgruppers anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd: En studie av jurisdiktion, arbetsfördelning och professionellt arbete i förskolan. *Educare*, (4), 29–53 <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.2>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance: Special needs educators' roles and work in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628333>
- Gäreskog, P. (2021). Yrkesgruppers anspråk på arbetet med barn i behov av särskilt stöd: En studie av jurisdiktion, arbetsfördelning och professionellt arbete i förskolan. *Educare*, 4, 29-53. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.2>
- Gäreskog, A., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan - förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 61–81. <https://doi.org/10.23865/nbfv19.225>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*. 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

Holst, T., & Pihlaja, P. (2011). Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care. *Teacher Development*, 15(3), 349–362.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2011.608517>

Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Natur och kultur.

Hylander, I., & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur.

Imsen, G. (2010). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25, 16–36.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser* [Licentiatavhandling, Malmö högskola]. Holmbergs.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404553/FULLTEXT01.pdf>

Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The view of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>

Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational groups' views on special needs* (Doctoral dissertation). School of Education and Communication

Lundqvist, J. (2025). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagog*. Natur & Kultur.

Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses LAGOM*. Liber AB.

Nielsen, A., & Nyroos, M. (2022) En förskola för alla. I Nielsen, A. & Nyroos, M (red.) *En förskola för alla. Specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. (s.26–41)

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2021). *Teori i examensarbetet. En vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Palla, L. (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), 698-711. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>

Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola. Grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Studentlitteratur.

Regeringen (2025). *Barn- och ungdomsutbildning*. Hämtad 2025.09.30 från <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barn--och-ungdomsutbildning/>

Regeringen (2025). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*. Hämtad 25.12.12 från <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>

Rochovská, I., Klein, V., & Silonová, V. (2024). The roles and responsibilities of school support team in inclusive education in kindergartens. *Problems of the education in the 21st century*, 82(4), 521-538. <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.521>

Senge, P. (2001). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Fakta Info Direkt Sweden AB.

SFS (1993:100). *Högskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.

SFS (2001:23). *Förordning om övergångsbestämmelser i fråga om rätt till examen vid vissa utbildningar*. Regeringskansliet. Hämtad från <https://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/01/010023.PDF?.com>

SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/>

Skolverket. (2025a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 rev. 2025*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13295>

Skolverket (2025b). *Statistik över barn och personal i förskola per den 15 oktober 2024*.
<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/statistik-om-forskola-och-skola/fler-statistiknyheter/statistik/2025-04-16-statistik-over-barn-och-personal-i-forskola-per-den-15-oktober-2024>

Statens offentliga utredningar. (1999). 1999:63). Fritzes. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Unicef. (2024) *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. Vetenskapsrådet. Hämtad från
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningsed-2024.html>

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

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möte och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev

Hej!

Vi heter Linda Gustafsson och Linda Johnston Bergsten och är studenter på Specialpedagogprogrammet på Linköpings universitet. Vi läser just nu vår sjätte och sista termin, vilket innebär att vi ska göra ett fördjupande examensarbete.

Det råder en otydlighet kring specialpedagogens uppdrag i förskolan eftersom det inte beskrivs i förskolans styrdokument. Forskningen kring hur uppdraget omsätts i den praktiska yrkesvardagen är också begränsad. Syftet med den här studien är därför att undersöka vilka arbetsuppgifter specialpedagoger i förskolan utför i praktiken, och hur dessa arbetsuppgifter relaterar till varandra.

Datainsamling kommer att göras i två steg. Första steget innebär att en av oss följer dig i ditt arbete vid några tillfällen under en vecka och för anteckningar under tiden. Vi kommer överens med dig om ett upplägg som fungerar. Du kommer inte behöva förbereda något.

Efter dessa tillfällen önskar vi en uppföljande intervju på ca 45 - 60 min för att be dig berätta om veckan då vi följde dig. Intervjun kommer spelas in som en ljudfil.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att: Ditt deltagande är frivilligt och du har rätt att avbryta din medverkan när som helst. Deltagare och verksamheter kommer att avidentifieras.

Insamlat material enbart används för denna studie, förvaras på ett säkert sätt och förstörs när uppgiften är examinerad.

Vi önskar också skriva på en förbindelse om tystnadsplikt.

Vi hoppas att du vill delta och bidra till att öka kunskapen om hur specialpedagogens uppdrag i förskolan tar sig uttryck i praktiken.

Vid eventuella frågor är du välkommen att kontakta någon av oss studenter eller vår handledare Johanna Lundqvist vid Linköpings universitet.

Vänliga hälsningar

Linda Gustafsson 070-xxxxxxx, linho142@student.liu.se

Linda Johnston Bergsten 070-xxxxxxx, linjo351@student.liu.se

Johanna Lundqvist, bitr professor, Linköpings universitet, 013-xxxxxxx

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrund

Utbildning

Arbetslivserfarenhet

Nuvarande arbetsplats och tjänst

Hur ser organisationen ut?

Veckans schema

Berätta om den här veckan! (Utgå från medhavt veckoschema.)

Hur kommer det sig att din vecka ser ut så här?

Är det här en typisk vecka för dig?

(Är det något du INTE gjort den här veckan, som du annars brukar göra? Finns luckor i schemat?)

Hur upplever du att arbetsuppgifterna i praktiken står i relation till uppdraget?

(Hur viktas arbetsuppgifterna? Tid? Prioritering? Framstår något som viktigare än annat?

Någon del som saknas?)

Relationer mellan arbetsuppgifter

Vilka kopplingar finns det mellan arbetsuppgifterna? Hänger de ihop på något sätt?

Uppdrag och arbetsuppgifter

Hur skulle du beskriva ditt uppdrag?

Hur vet du att det är ditt uppdrag?

Hur vet du vad du ska göra?

Finns det en uppdragsbeskrivning /överenskommelse/ skriftlig beskrivning av arbetsuppgifterna?

(Vem står bakom? Hur har den tillkommit? Efterföljs den? Om det inte finns – hur veta vad som ska göras)

Strukturer

Finns det strukturer och rutiner som kopplar ihop uppdragets olika delar?

Relationer till människor/andra instanser

Kan du berätta om din samverkan med andra människor eller instanser?

Hur ser den ut? Enkelriktad eller åt båda håll?

Vilka relationer är viktiga i ditt uppdrag?

Diskutera insamlade data från skuggningen:

Är det jag uppmärksammat typiskt?

Jag har sett...vad tänker du om det?

Fördjupande frågor:

Kan du berätta mer om...

Hur skulle du beskriva...

Hur kommer det sig att...

Kan du utveckla...

Beskriv syftet...

Följdfrågor: när, var, hur, vad, vilka

Du får gärna rita en bild!

Vi kan använda denna visuella modell som stöd för samtalet:

	Organisation	Grupp	Individ
Främjande			
Förebyggande			
Åtgärdande			