

“Spindeln i nätet” – Ambulerande speciallärare inom  
småbarnspedagogik och deras uppfattning om sin arbetsroll  
vid stödåtgärder

Isa Muotio

Magisteravhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2023

## Abstrakt

Författare	Årtal
Muotio Isa	2023
Arbetets titel	
“Spindeln i nätet” – Ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik och deras uppfattning om sin arbetsroll vid stödåtgärder	
Publicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	44 (48)
Referat	
<p>Ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik har en mångfacetterad roll. Sedan lag om småbarnspedagogik (540/2018) trädde i kraft år 2018 samt genomgick en reform år 2022, har speciallärarens roll och ansvar genomgått en förändring. Ökade krav och en konstant förändring i arbetsmiljön påverkar arbetet. Arbetsbördan varierar mycket bland speciallärarna och bristen på tydliga riktlinjer skapar utmaningar då det kommer till att definiera arbetsrollen. Ett av de områden där oklarheter kring speciallärarens roll kan uppstå är inom de tre nivåerna av stöd.</p> <p>Speciallärare är en del i ett mångprofessionellt samarbete. Det finns ett gemensamt ansvar mellan speciallärare och annan personal inom småbarnspedagogiken att ge barn i behov av stöd de stödåtgärder de har rätt till, vilket backas upp av både lagar och styrdokument. Dock fungerar detta inte alltid i praktiken.</p> <p>Syftet med denna studie är att undersöka hur ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin roll och sitt ansvar inom småbarnspedagogik och förskola. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hur upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd inom småbarnspedagogik och förskola?</li> <li>2. Vilka utmaningar upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik att det finns då det kommer till mångprofessionellt samarbete?</li> </ol>	

Avhandlingen är en kvalitativ studie som baserar sig på data från fyra fokusgruppintervjuer med ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik våren 2021. Tematisk analys har använts för att få fram olika teman som svarar på forskningsfrågorna.

Resultatet visar att speciallärarna upplever att deras arbete formas av kontexten, som till exempel barngruppens storlek och behovet av stöd i gruppen. De upplever sig också fungera som handledare och stöd för personal inom småbarnspedagogik. Speciallärarna upplever sig också ha en nätverkande och sammanförande roll mellan personal, föräldrar, terapeuter och andra personer inom det mångprofessionella samarbetet. Det mångprofessionella samarbetet upplevs också i vissa fall som utmanande.

Studiens slutsats visar på att speciallärarna har en mångfacetterad och oklar roll som förändrats över tid. Arbetet kan se mycket olika ut beroende på kontextuella faktorer så som antal grupper, antal barn i behov av stöd samt personalens attityd, arbetserfarenhet och kunskap. Det finns även en förväntning på att specialläraren bör fungera som spindeln i nätet inom det mångprofessionella arbetet.

Sökord / indexord

De tre nivåerna av stöd, trestegsstöd, kolmiportainen tuki, three-tiered support, speciallärarens roll, mångprofessionellt samarbete, special education, ambulerande speciallärare, kiertävä varhaiskasvatuksen opettaja, itinerant early childhood special education teachers

## Innehåll

<b>Abstrakt.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1. Bakgrund och val av forskningsområde.....	6
1.2. Syfte .....	8
1.3. Avhandlingens disposition.....	8
<b>2. Specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogik och förskola .....</b>	<b>10</b>
2.1. Styrdokument för småbarnspedagogik och förskola .....	10
2.1.1. Lag om småbarnspedagogik.....	10
2.1.2. Grunderna för planen för småbarnspedagogik och Grunderna för förskoleundervisningens läroplan .....	11
2.1.3. De tre nivåerna av stöd.....	12
2.2. Speciallärarens roll, ansvar och mångprofessionellt samarbete.....	13
2.2.1. Roll och ansvar.....	13
2.2.2. Mångprofessionellt samarbete.....	16
<b>3. Metod.....</b>	<b>18</b>
3.1. Syfte och forskningsfrågor .....	18
3.2. Kvalitativ forskningsansats .....	18
3.3. Fokusgrupper som datainsamlingsmetod.....	19
3.4. Deltagare, urval och genomförande .....	20
3.5. Bearbetning och analys.....	21
3.6. Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik.....	25
3.6.1. Tillförlitlighet .....	25
3.6.2. Trovärdighet .....	26
3.6.3. Forskningsetik .....	27
<b>4. Resultatredovisning.....</b>	<b>29</b>
4.1. Speciallärarnas upplevelser av sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd .....	29

4.1.1. Kontexten och förändringar i arbetsbilden påverkar speciallärarrollen .....	29
4.1.2. Speciallärare förväntas fungera som spindeln i nätet.....	30
4.1.3.Handledning och konsultation är en betydande del av speciallärarnas arbetsroll..	32
4.1.4. Att vara en modell och stöttepelare kan vara problematiskt .....	33
<i>4.2. Det mångprofessionella arbetets utmaningar .....</i>	<i>34</i>
4.2.1. En oklar roll- och ansvarsfördelning kan leda till frustration .....	35
4.2.2. Tids- och personalbrist leder till svårigheter i samarbetet .....	36
4.2.3. Olika sätt att arbeta, okunskap samt ovilja bland personalen på fältet har en negativ inverkan på samarbetet.....	37
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>39</b>
<i>5.1. Resultatdiskussion .....</i>	<i>39</i>
5.1.1. Förändring i arbetsbilden, nätverkande roll, handledning och att vara en modell hör till den ambulerande speciallärarens arbete .....	39
5.1.2. En oklar rollfördelning, brist på tid och personal samt ovilja försvårar det mångprofessionella arbetet.....	41
<i>5.2. Metoddiskussion .....</i>	<i>42</i>
<i>5.3. Slutsats och förslag till fortsatt forskning .....</i>	<i>43</i>
<b>Referenser .....</b>	<b>45</b>
 <b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1: Exempel på utdrag ur analysprocessen .....</b>	<b>24</b>

# 1. Inledning

*I detta kapitel presenteras bakgrunden till val av forskningsområde, forskningens övergripande syfte samt avhandlingens disposition.*

## 1.1. Bakgrund och val av forskningsområde

Jag har valt att skriva min magisteravhandling om hur ambulera speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin arbetsroll och sitt ansvar inom de tre nivåerna av stöd. Den största orsaken till att jag valde detta forskningsområde var mina egna erfarenheter av arbetet som speciallärare inom småbarnspedagogik. Jag har upplevt att speciallärare, lärare och annan personal ofta har olika syn på vad speciallärarens roll och ansvar egentligen innebär.

Drigas och Kokkalia (2014) menar att småbarnspedagogik och förskola på senare tid fått en allt viktigare roll världen över. Detta bidrar till att även den roll speciallärare och annan personal har inom småbarnspedagogiken genomgår en förändring. Trots att speciallärare inom småbarnspedagogik är en viktig resurs för att hjälpa barn med behov av stöd, finns det lite forskning som berör deras arbetsförhållanden samt specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogiken (Gäreskog, 2020; Staffans & Ström, 2022). Det finns dock forskning som visar att arbetsbilden för speciallärare inom småbarnspedagogik är oklar eftersom den ständigt förändras i takt med att de professionella kraven ökar. Oklara riktlinjer för speciallärare inom småbarnspedagogik kan leda till svårigheter i att utföra arbetsuppgifterna på bästa sätt (Curran & Boddison, 2021; Gäreskog, 2020; Heiskanen et al., 2021; Viljamaa & Takala, 2017).

Lag om småbarnspedagogik (540/2018), som trädde i kraft den 1 september 2018, bjöd på nya förändringar. Enligt lagen ska en individuell plan för småbarnspedagogik göras upp i syfte att genomföra barnets fostran, undervisning och vård. Från och med augusti 2022 trädde en ny lag om småbarnspedagogik i kraft (Utbildningsstyrelsen, 2021). I och med den nya lagen gjordes bland annat en reform där barn som deltar i småbarnspedagogiken nu har rätt till allmänt stöd samt vid behov intensifierat och särskilt stöd (Lag om ändring av lagen om småbarnspedagogik, 1183/2021; Statsrådet, 2021). Inom förskolan följs samma riktlinjer för de tre nivåerna av stöd som inom den grundläggande utbildningen. Enligt Utbildningsstyrelsen (2021) hade många kommuner redan innan reformen av lag om småbarnspedagogik togs i bruk använt sig av de tre nivåerna av stöd, även kallat trestegsstöd, för barn inom småbarnspedagogiken.

Enligt Staffans och Ström (2022) fick lagändringarna konsekvenser med tanke på speciallärarens roll och ansvar. Bristen på tydliga riktlinjer för speciallärare inom småbarnspedagogik och deras arbete gör deras roll svårdefinierbar, bland annat eftersom kontextuella förhållanden som miljö, barnantal, barngrupper, antal barn i behov av stöd samt arbetsbördan under en arbetsvecka varierar stort. Vidare skapar bristen på tydliga riktlinjer samt ständiga förändringar i arbetsbilden utmaningar då det kommer till att definiera speciallärarens roll.

I Finland har alla barn inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen rätt till stöd på sin nivå. Enligt lag om småbarnspedagogik (540/2018) har barnet rätt till heldagsvård om det behövs med tanke på dess utveckling eller behov av stöd, på grund av familjens omständigheter eller om det i annat fall är för barnets bästa. I lag om grundläggande utbildning (628/1998) står det att målet med förskoleundervisningen är att som en del av småbarnsfostran förbättra barnets förutsättningar för inläring samt att barnet har rätt till tillräckligt stöd för inläring genast när behov uppstår. Vem som har ansvaret för att upptäcka behovet av stöd är dock inte specificerat i lagen. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022)* står det att initiativet till att stärka stödet för barnet inom det allmänna stödet kan komma från vårdnadshavarna, personalen i gruppen eller från andra sakkunniga. Det står även att en person som är behörig lärare och/eller speciallärare inom småbarnspedagogik har ansvar för att planera stödet samt för att utvärdera hur det genomförts. Varken speciallärarens eller lärarens exakta roll definieras.

Enligt de få studier som gjorts, då det kommer till hur speciallärare arbetar inom småbarnspedagogik i Norden, har det visat sig att speciallärare ofta har en handledande roll (Gäreskog & Lindqvist, 2020). I Finland förväntas speciallärare inom både småbarnspedagogik och skola fungera som någon personalen kan rådfråga vid sidan av sin undervisande roll. Speciallärare har därför en komplex roll där de både undervisar, sköter administrativa uppgifter samt handleder lärare. Synen på speciallärarens roll varierar (Sundqvist, 2018). Forskning visar dock på att många speciallärare inom småbarnspedagogik inte är lika bekväma i den handledande rollen utan trivs bäst med att arbeta enskilt med barn i behov av stöd (Viljamaa & Takala, 2017).

Heinämäki (2007) menar att när speciallärarens arbetsbeskrivning blivit mer varierad och innehållsrik än tidigare har även förväntningarna på dem förändrats och fortsätter att förändras. Staffans och Ström (2022) fann resultat i sin forskning som visar på att speciallärare

inom småbarnspedagogik behöver ha omfattande professionell kunskap då det kommer till att stödja både barn i behov av stöd samt personal i barngrupperna. I ett gott samarbete mellan speciallärare och personal strävar de mot samma mål. Utan ett gott samarbete fungerar inte de stödåtgärder som sätts in och konflikter kan uppstå.

Enligt Palla (2019) bör forskning om specialpedagogik i relation till förskolan få en större synlighet och systematisering eftersom det är första steget i utbildningssystemet. I denna studie ligger fokus på ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik och hur de ser på sin egen roll. Mot bakgrund av att temat är aktuellt och relativt outforskat är det viktigt att detta synliggörs.

## 1.2. Syfte

Enligt Staffans och Ström (2022) är ett fungerande samarbete en avgörande faktor för speciallärare då de vidarebefordrar kunskap och redskap för att ge barnen de stödåtgärder de är i behov av. Temat är aktuellt med tanke på utveckling och samarbete med andra aktörer inom småbarnspedagogik och förskola. Syftet med denna studie är att undersöka hur ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin roll och sitt ansvar inom småbarnspedagogik och förskola. Utifrån detta syfte har två forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd inom småbarnspedagogik och förskola?
2. Vilka utmaningar upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik att det finns då det kommer till mångprofessionellt samarbete?

## 1.3. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i fem huvudkapitel. I det första kapitlet, *Inledning*, beskrivs bakgrund och val av ämne samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2, *Specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogik och förskola*, presenteras olika styrdokument inom småbarnspedagogik och förskola samt speciallärarens roll, ansvar och mångprofessionellt samarbete. I kapitel 3, *Metod*, presenteras syfte och forskningsfrågor samt kvalitativ forskningsansats. Därefter presenteras fokusgrupper som datainsamlingsmetod samt deltagare, urval och genomförande. Även bearbetning och analys samt tillförlitlighet,



trovärdighet och forskningsetik presenteras. Avhandlingens resultat presenteras i kapitel 4, *Resultatredovisning*, och i kapitel 5, *Diskussion*, diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning, metod samt avslutningsvis slutsats och förslag till fortsatt forskning. I texten använder jag mig främst av benämningen speciallärare. I teoridelen använder jag termen ambulerande speciallärare då jag specifikt syftar på den yrkesgruppen.

## **2. Specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogik och förskola**

*I detta kapitel beskrivs de olika styrdokument som styr det pedagogiska arbetet samt vilken roll och vilket ansvar speciellärare inom småbarnspedagogik har då det kommer till det specialpedagogiska stödet inom småbarnspedagogik och förskola. I kapitlet beskrivs även hur det mångprofessionella arbetet inom småbarnspedagogik och förskola ser ut.*

### **2.1. Styrdokument för småbarnspedagogik och förskola**

I Finland har alla barn rätt att delta i småbarnspedagogik och förskola. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2022) genomförs småbarnspedagogiken i samspel mellan personalen, barnen och omgivningen. Planen för småbarnspedagogik omfattar tre nivåer; de nationella grunderna, de lokala planerna och barnens egen plan för småbarnspedagogik. Inom det specialpedagogiska arbetet betonas en anpassning av lärmiljön så att alla barn kan utvecklas optimalt (Swärd, Reichenberg & Fischbein, 2020), något som på senare tid blivit allt viktigare inom småbarnspedagogik och förskola. Dessa aspekter bildar enligt Staffans och Ström (2022) en helhet där fostran, undervisning och vård hänger ihop och lägger grunden för ett livslångt lärande. Tanken bakom det enhetliga stödsystemet är att jämlikhet uppnås samt att alla barn, oavsett var de bor, garanteras tidigt och adekvat stöd vid behov. För att uppnå detta finns det en rad styrdokument och lagar som vägleder personalen på daghemmen i deras pedagogiska och fostrande arbete. Nedan beskrivs de olika styrdokument.

#### **2.1.1. Lag om småbarnspedagogik**

Enligt lag om småbarnspedagogik (540/2018) har ett barn som deltar i småbarnspedagogisk verksamhet rätt till målinriktad fostran, undervisning och vård (Sandberg, 2021; Utbildningsstyrelsen, 2022). För att säkerställa att detta verkligen sker utarbetas en individuell plan för småbarnspedagogik av personalen på daghemmet (Staffans & Ström, 2022). En liknande plan görs upp för förskoleundervisningen, det vill säga barnets egen plan för förskoleundervisningen, för att säkerställa att barnet får förskoleundervisning med hög kvalitet (Sandberg, 2021). Målet med planen är att barnet ses som en individ med individuella behov där både styrkor, utvecklingsbehov samt eventuellt behov av stöd beaktas (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018; Sandberg, 2021; Utbildningsstyrelsen, 2022).

I planen anges mål för småbarnspedagogiken och utifrån det bygger personalen upp den pedagogiska verksamheten och lärmiljöerna för att på bästa sätt stödja barnets utveckling, lärande och välbefinnande. En person med behörighet som lärare och/eller speciallärare inom småbarnspedagogik har ansvaret för uppgörandet och utvärderingen av planen i samråd med gruppens övriga personal samt barnets vårdnadshavare (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018; Sandberg, 2021; Utbildningsstyrelsen, 2022).

Från och med augusti 2022 trädde en ny lag om småbarnspedagogik i kraft (Utbildningsstyrelsen, 2021). I och med den nya lagen gjordes bland annat en reform där barn som deltar i småbarnspedagogiken nu enligt 15a § har rätt till allmänt stöd samt vid behov intensifierat och särskilt stöd (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018; Statsrådet, 2021).

### ***2.1.2. Grunderna för planen för småbarnspedagogik och Grunderna för förskoleundervisningens läroplan***

Syftet med styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2022) är att stödja och styra hur småbarnspedagogiken i Finland ordnas, genomförs och utvecklas. Utgångspunkten är att varje barn har rätt till stöd som ordnas i den egna barngruppen med hjälp av flexibla arrangemang eller vid behov i en mindre grupp eller specialgrupp. På lokal nivå beslutar anordnare av småbarnspedagogik hur stödet ordnas samt hur ansvarsfördelningen för hur stödet genomförs ser ut. I den lokala planen för småbarnspedagogik beslutas och beskrivs hur stödet i praktiken ordnas på daghemmen och i familjedagvården. Minst en speciallärare inom småbarnspedagogik bör finnas tillgänglig i kommunen.

I *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014) används termen stöd för växande och lärande. Målet är att stödet ska ordnas utifrån det enskilda barnet samt barngruppens styrkor, inlärnings- och utvecklingsbehov. Det är viktigt att lärandet för barnen kan förflyta så obehindrat som möjligt och att eventuella inlärningssvårigheter förebyggs och upptäcks i ett tidigt skede. På lokal nivå beslutar anordnare av grundläggande utbildning hur stödet ordnas och genomförs samt hur ansvarsfördelningen ser ut. I den lokala läroplanen beslutas och beskrivs hur stödet ordnas i praktiken i förskola och skola.

### *2.1.3. De tre nivåerna av stöd*

I Finland ges barn inom småbarnspedagogik och förskola stöd genom de tre nivåerna av stöd. Sedan lag om ändring av småbarnspedagogik (1183/2021) togs i bruk har barn som deltar i småbarnspedagogik rätt till allmänt, intensifierat eller särskilt stöd vid behov i enlighet med de tre nivåerna av stöd. Barn som deltar i förskoleundervisning har enligt lag om grundläggande utbildning (628/1998) rätt till stöd genast då behovet uppstår.

De tre stödnivåerna som ingår i de tre nivåerna av stöd är allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Enligt Sandberg (2021) har alla barn inom småbarnspedagogiken rätt till allmänt stöd. Det allmänna stödet är det första sättet att möta barnens behov på, förklarar Pihlaja och Viitala (2019) och fungerar på samma sätt i förskolan. Stödet fås genast behovet uppstår och det genomförs i den egna barngruppen genom enskilda pedagogiska lösningar och stödåtgärder. Stödet är kortvarigt och förutsätter inte ett förvaltningsbeslut (Utbildningsstyrelsen, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2022).

Det intensifierade stödet i sin tur är individuellt planerat men med utgångspunkt i hela barngruppen, både inom småbarnspedagogik och förskola, och ges för ett barn direkt då det allmänna stödet inte räcker till (Utbildningsstyrelsen, 2022). Enligt Sandberg (2021) betonas samarbete inom det intensifierade stödet och dess plan tas genast i bruk då beslutet gjorts. Genom att göra en pedagogisk bedömning utvärderas behovet av intensifierat stöd tillsammans med barnets föräldrar, daghems- eller förskolepersonal samt specialläraren inom småbarnspedagogik. Om slutsatsen blir att behov finns, görs ett beslut om intensifierat stöd.

Det intensifierade stödet kräver ett förvaltningsbeslut. Utifrån den pedagogiska bedömningen görs vid behov en plan för lärande upp. I planen för lärande beskrivs mål för barnets välbefinnande, växande och lärande, pedagogiska lösningar, samarbete och tjänster som stödet förutsätter samt uppföljning och utvärdering av stödet (Pihlaja & Viitala, 2019; Sandberg, 2021; Utbildningsstyrelsen, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2022). Inom förskolan ges stödet i regel ända tills förskoleundervisningen avslutas. I planen ingår inga medicinska klassificeringar eftersom det inte är pedagogiskt viktig information. Om barnet erbjuds specialpedagogisk undervisning av en speciallärare eller är i behov av assistent skrivs även detta in (Sandberg, 2021).

Då det allmänna eller intensifierade stödet inte räcker till kan barnet inom småbarnspedagogik och förskola få särskilt stöd. Det är den starkaste nivån av stöd som kan

erbjudas och kan ges vid funktionsnedsättning, sjukdom, försenad utveckling eller något annat som gör att barnets stöd för lärande eller utveckling sänker barnets funktionsförmåga betydligt. Innan det särskilda stödet sätts in görs en pedagogisk utredning genom mångprofessionellt samarbete mellan lärare och elevvårdspersonal. Även barnets föräldrar och barnet själv deltar i processen. Barnet har rätt till särskilt stöd genast när behovet framkommer. Stödet består av flera stödformer samt stödtjänster som tillämpas kontinuerligt och på heltid. Ett förvaltningsbeslut förutsätts för särskilt stöd. (Sandberg, 2021; Staffans & Ström, 2022; Utbildningsstyrelsen, 2022).

Det särskilda stödet innefattar specialundervisning och annat stöd som barnet är i behov av och har rätt till (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998; Sandberg, 2021). Dock bör observeras att ett beslut om särskilt stöd kan göras även utan pedagogisk utredning och tidigare stödåtgärder på basis av utredning hos läkare eller psykolog (Sandberg, 2021). Förskoleundervisningens anordnare ska se till att det finns tillgång till speciallärare som kan stödja personal och barn i behov av särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## **2.2. Speciallärarens roll, ansvar och mångprofessionellt samarbete**

För att vara behörig speciallärare inom småbarnspedagogik krävs det, enligt lag om småbarnspedagogik 30 §, behörighet för uppgiften som lärare inom småbarnspedagogik samt utöver examen genomförda studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter som speciallärare eller Pedagogie magisterexamen med specialpedagogik som huvudämne, det vill säga utbildning till speciallärare inom småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik, 540/2018; Pihlaja & Viitala, 2019). I följande två underkapitel beskrivs vilken roll och vilket ansvar speciallärare inom småbarnspedagogik har inom småbarnspedagogik och förskola samt på vilket sätt de arbetar mångprofessionellt.

### **2.2.1. Roll och ansvar**

Speciallärare inom småbarnspedagogik har en mångfacetterad och svår roll på grund av ökade krav och en konstant förändring i arbetsmiljön. Antalet barn i behov av stöd, barngrupper, barnantal samt kulturella värderingar påverkar arbetet och dessutom varierar arbetsbördan stort bland speciallärarna. Vidare skapar bristen på tydliga riktlinjer samt ständiga förändringar i arbetsbilden utmaningar då det kommer till att definiera speciallärarens roll (Curran & Boddison, 2021; Heiskanen et al., 2021; Staffans & Ström, 2022; Viljamaa & Takala, 2017).

Det finns två typer av speciallärare inom småbarnspedagogik och förskola, de som arbetar i specialgrupper eller integrerade grupper och de som ambulerar. Arbetet kan se mycket olika ut beroende på hur ens jobb är uppbyggt. Att arbeta som ambulerande speciallärare är det vanligaste arbetssättet och de har en viktig roll då det kommer till att stödja personal inom småbarnspedagogik och förskola. I motsats till de speciallärare som arbetar i grupp har ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik ofta ansvaret för många olika barngrupper runt om i kommunen där de arbetar. Rekommendationen för hur många barn en ambulerande speciallärare ansvarar för är 250, men det är inte ovanligt att antalet barn i verkligheten är det dubbla. På grund av detta är det svårare för ambulerande speciallärare att fastställa sin roll (Heiskanen et al., 2021; Pihlaja, 2022; Staffans & Ström, 2022).

Enligt Gäreskog och Lindqvist (2020; 2022) finns det många studier som visar på att speciallärarens roll inom småbarnspedagogik och förskola är oklar och att många speciallärare har svårt att hitta sin roll under sitt första arbetsår. Även när de väl hittat sin yrkesroll så finns det osäkerhet kring vad deras uppgifter innebär. I forskning gjord av Göransson et al (2015) urskiljdes tre specialpedagogiska roller utifrån specialpedagogers egna beskrivningar; 1. Den rådgivande och samverkande rollen, 2. Den undervisande mångsysslaren och 3. Den undervisande.

Det är lärarna inom småbarnspedagogik som har det övergripande ansvaret då det kommer till planering av verksamheten i barngruppen samt att genomföra och utvärdera verksamheten planenligt. Speciallärarens roll är att tillsammans med övrig personal inom småbarnspedagogik planera och genomföra verksamheten (Utbildningsstyrelsen, 2022). Arbetsbilden för ambulerande speciallärare kan dock variera stort beroende på deras specifika kommunala arbetsbeskrivning och ansvar. Dessutom finns det en variation i sättet de arbetar på eftersom olika speciallärare till viss grad kan välja hur de lägger upp sitt arbete (Heiskanen et al., 2021; Staffans & Ström, 2022).

Gäreskog (2020) menar att speciallärarna i huvudsak arbetar med konsultation, rådgivning samt samtal med lärare inom småbarnspedagogik. Den sakkunskap som specialläraren besitter används också för att konsultera personal inom småbarnspedagogik och vårdnadshavare (Utbildningsstyrelsen, 2022). Den handledande rollen hos specialläraren har blivit viktigare på grund av att större vikt nu läggs på inkludering både inom småbarnspedagogik och skola (Pihlaja & Viitala, 2019). Speciallärare inom småbarnspedagogik har en viktig uppgift då det kommer till att hjälpa lärarna identifiera och

stödja barn i behov av stöd. Detta kräver ett gott samarbete parterna emellan, vilket inte alltid är det lättaste. För att kunna ge högklassigt stöd måste daghemspersonalen ha kunskap och kompetens för att kunna identifiera barns behov av stöd i en inkluderande miljö. Ett skifte i fokus från barns svårigheter till att hitta nya vägar för att kunna stödja mångfald behövs. Lärare inom småbarnspedagogiken behöver hjälp och stöd i denna uppgift (Staffans & Ström, 2022).

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2022) är det en behörig lärare och/eller speciallärare inom småbarnspedagogik som ansvarar för att planera stödåtgärder samt hur stödet realiserats. Stödåtgärderna antecknas i barnets plan för småbarnspedagogik. Om barnets behov av stöd kräver undervisning av en speciallärare har barnet rätt till det. Processen att avgöra barnets behov av stöd och stödåtgärder påbörjas utifrån iakttagelser som gjorts av personalen inom småbarnspedagogik. Vid behov bör dock en speciallärare delta i bedömningen. Specialläraren är även delaktig i planeringen och utvärderingen av stödåtgärderna. Stödet som ges bör vara kontinuerligt och kan ske individuellt eller i grupp och kan även ges genom samundervisning tillsammans med läraren i gruppen.

Enligt Sandberg (2021) har speciallärare inom småbarnspedagogik en del i både att upptäcka barnets stödbehov, uppgöra en plan för stödåtgärder samt uppfölja och utvärdera stödbehovet. Inom de tre nivåerna av stöd är speciallärare inom småbarnspedagogik mest närvarande inom det särskilda stödet. Barn med svårigheter kopplat till sitt lärande fångas enligt Wilder och Östlund (2022) ofta upp i förskolan i samband med övergången från förskola till skola och en speciallärare kopplas då in. Tillsammans med förskolepersonalen och specialpedagogen bestämmer föräldrarna om de vill gå vidare med utredning kring barnets särskilda behov.

Enligt Staffans och Ström (2022) kan ansvaret speciallärare inom småbarnspedagogik har, då det kommer till att stödja barn i behov av stöd, utföras på två vis; genom direkt eller indirekt stöd. Med direkt stöd menas att specialläraren arbetar individuellt med barnet, medan indirekt stöd ges genom handledning av personalen. Till speciallärarens uppgift hör även att finnas som stöd och experthjälp för lärare inom småbarnspedagogik och daghemsföreståndare, förklarar Suhonen et al. (2020).

Speciallärarens roll och ansvar har förändrats över tid. Enligt Laatikainen (2001) och Rix et al. (2010) behöver speciallärare vara beredda på livets ständiga förändring, vilket är det enda som hålls konstant. Även om förändring är en naturlig del av livet förklarar Takala och

Viljamaa (2017) att arbetet kan bli utmanande då det upplevs vara externt styrt, bestämt av någon annan eller när förändringen är drastisk. Ofta sker genomförandet av förändringar för snabbt och informationen är otillräcklig.

### ***2.2.2. Mångprofessionellt samarbete***

Att börja förskolan eller flytta över till skolan kan för barn i behov av specialpedagogiskt stöd betyda stora förändringar. Forskning (Janus, Lefort, Cameron & Kopechanski, 2007) visar att personal inom småbarnspedagogik har svårt att identifiera sin roll och sitt ansvar i övergången från småbarnspedagogik till förskola, samt i kommunikationen mellan de olika instanserna.

Det finns, enligt Staffans och Ström (2022), ett gemensamt ansvar mellan speciallärare och annan personal inom småbarnspedagogiken att ge barn i behov av stöd de stödåtgärder de har rätt till. Dock fungerar detta inte alltid i praktiken. Då det kommer till inkludering finns det till exempel ofta en konflikt mellan idé och praktik där genomförandet hämmas av bland annat kommunens otillräckliga ekonomiska stöd (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Viljamaa & Takala, 2017).

Speciallärare inom småbarnspedagogik ingår i det mångprofessionella samarbetet inom småbarnspedagogik och förskola, vilket betyder att de är delaktiga i det team som på ett eller annat sätt stöder barn i deras utveckling samt planering och anordnande av stöd. Specialläraren samarbetar bland annat med personal inom småbarnspedagogiken, barnrådgivningen, hälsovården, barnskyddet och socialvården. Syftet med samarbetet är att se till att barnets stödbehov blir tillgodosedda och är därmed grunden för en inkluderande småbarnspedagogik. Specialläraren är också delaktig i förverkligandet och bedömningen av behovet av stöd samt stödåtgärder (Heiskanen et al., 2021; Pihlaja och Viitala, 2019).

Enligt Gäreskog och Lindqvist (2020) spenderar speciallärare inom småbarnspedagogik mest tid på uppgifter som konsultation, samarbete och evaluering. Pihlaja och Viitala (2019) beskriver det mångprofessionella samarbetet som en stor del av speciallärarens handledande arbete inom småbarnspedagogiken. Tillsammans med andra sakkunniga ger speciallärare inom småbarnspedagogik råd till personal samt vårdnadshavare om hur de på bästa sätt kan stödja barn i behov av stöd. De kan även ge handledning till barn i behov av stöd enskilt eller i grupp. Speciallärare behöver därför ha en bred kännedom kring riskfaktorer för utveckling och lärande



samt kunskap kring det mångprofessionella nätverket inom kommunen där bland annat talterapeuter, psykologer, läkare och ergoterapeuter ingår.

Även om speciallärare inom småbarnspedagogik hör till daghemspersonalens team menar Pihlaja och Viitala (2019) att hen inte alltid kan finnas tillgänglig för att stödja och handleda personal och barn. Teamet bör dock sträva till att ge barnen en trygg och kvalitativ miljö som stöder utveckling och lärande. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014) upptäcks behovet av stöd hos barn i förskola ofta innan de börjat inom förskoleundervisningen. Ett yrkesövergripande samarbete mellan speciallärare, lärare och övrig personal i förskolan samt andra sakkunniga är av största vikt för att stödbehov ska upptäckas men även då stödet planeras och genomförs.

### 3. Metod

*I detta kapitel presenteras syfte och forskningsfrågor. Även kvalitativ forskning, valet av metod och deltagare, genomförande, tillförlitlighet och trovärdighet samt forskningsetik redovisas.*

#### 3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin roll och sitt ansvar inom småbarnspedagogik och förskola. Temat är aktuellt med tanke på utveckling och samarbete med andra aktörer inom småbarnspedagogik och förskola. Utifrån detta syfte har två forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd inom småbarnspedagogik och förskola?
2. Vilka utmaningar upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik att det finns då det kommer till mångprofessionellt samarbete?

#### 3.2. Kvalitativ forskningsansats

Enligt Olsson och Sörensen (2011) kan varje forskningsbart problem belysas ur två perspektiv, kvantitativt och kvalitativt, där kvalitativ forskning går på djupet och resultaten i kvantitativ forskning är generella och variablerna entydiga. Inom kvalitativ forskning strävar man efter en helhetsförståelse av speciella förhållanden för att kunna få en så fullständig bild av temat som möjligt. Kvalitativa metoder är ett sätt att samla in data i stor utsträckning i form av språkliga enheter som sedan bearbetats språkligt beskrivande och kategoriserande (Allwood, 2004).

Inom den kvalitativa forskningen menar Patel och Davidson (2019) att fokus ligger på en strävan efter förståelse för människans upplevelser, tolka dem och därigenom upptäcka nya möjligheter och problem. Forskaren försöker få en helhetsbeskrivning av en studerad situation, en företeelse eller ett fenomen. Den egna förståelsen och erfarenheter ses som en tillgång för tolkningen, men forskaren bör vara medveten om hur dessa kan inverka på resultattolkningen.

Trost (2010) förklarar att fokus i kvalitativ forskning ligger på att se verkligheten som informanten ser den för att sedan tolka vad det innebär sett ur det givna teoretiska perspektivet samt situationen. I min studie utgår jag inte från någon teori, men genom att analysera data från

fokusgruppintervjuer med ambulera speciallärare inom småbarnspedagogik vill jag få en djupare helhetsförståelse för hur de ser på sin arbetsroll då det kommer till de tre nivåerna av stöd.

### **3.3. Fokusgrupper som datainsamlingsmetod**

Enligt Tjora (2012) är en förenklad förklaring på fokusgrupp en gruppintervju där man samlat ett antal informanter för att diskutera ett eller flera teman och kan på detta sätt samla in kvalitativa data från flera informanter samtidigt. Även om fokusgrupper kan vara en typ av gruppintervju så är inte alla gruppintervjuer fokusgrupper förklarar Wibeck (2010), utan det finns tre delar som kan skilja dem åt: 1. fokusgrupper är alltid en form av forskningsteknik, det vill säga en metod där data samlas in för forskningsändamål, 2. data samlas i fokusgrupper in genom gruppinteraktion och 3. i en fokusgrupp finns det en moderator, vanligtvis forskaren, som styr diskussionen.

Fokusgruppintervjuer karaktäriseras enligt Trost (2010) av att informanterna själva för ett samtal. Forskaren observerar med både ögon och öron samt styr samtalet så att det inte avlägsnar sig alltför mycket från intervjuens fokus. Wibeck (2010) förklarar att det fokusgruppintervjuer har gemensamt med andra kvalitativa forskningsmetoder är att de ger möjlighet till upptäckande genom att få kunskap om grupper av människor och ämnen samt nå en djupare förståelse för det som studeras. Forskningsfrågorna i studien styr hur fokusgruppintervjuerna byggs upp samt om fokusgruppen är mer eller mindre strukturerad. Ju mer intervjuaren styr interaktionen i gruppen, desto mer strukturerad är den. En ostrukturerad fokusgruppintervju innebär att deltagarna i så stor utsträckning som möjligt får tala med varandra.

Fokusgrupper är en sammansättning av personer med ett särskilt intresse eller erfarenhet av ämnet som studeras (Gillham, 2008; Yin, 2013). Genom att använda sig av homogena grupper vid intervjuerna har deltagarna lättare att dela med sig av sina åsikter och av personlig information. Fokusgrupper kan hjälpa forskaren att få in ett brett perspektiv på ämnet man vill studera eftersom det förekommer mycket interaktion mellan deltagarna (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010).

En stor fördel med att använda fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod är effektivitet (Olsson & Sörensen, 2011; Yin, 2013). Dock kan information från varje enskild

deltagare gå förlorad eftersom risken är stor att en eller två personer dominerar diskussionen (Yin, 2013). Här har moderatorn en viktig roll att som samtalsledare uppmuntra till diskussion och samtidigt se till att alla får ordet (Patel & Davidson, 2019).

### **3.4. Deltagare, urval och genomförande**

Det empiriska material denna studie baserar sig på är data som samlades in av en forskare vid Åbo Akademi våren 2021. Data baserar sig på fyra fokusgruppintervjuer med sammanlagt 14 ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik. På grund av COVID-19 skedde alla intervjuer online under mars till juni månad. För att hitta deltagare kontaktades 15 speciallärare via e-post. Tidigare kunskap om speciallärares arbete i kombination med information från kommunernas webbsidor användes för att nå ambitionen att hitta 12-15 deltagare. Av de som kontaktades valde 14 kvinnliga speciallärare från fem olika kommuner att delta i studien. Sju av deltagarna arbetar i städer, fyra på landsbygden och de resterande tre representerade både städer och landsbygd. Deltagarna hade alla behörighet att arbeta som speciallärare inom småbarnspedagogik samt varierande erfarenhet av att arbeta som ambulerande speciallärare på svenska. Arbetserfarenheten varierade mellan 1 – 27 år med ett medeltal på 12,86 år.

I kvalitativ forskning görs enligt Yin (2013) ofta ett avsiktligt urval. Syftet med att välja ett specifikt urval är att arbeta med det som ger mest relevant data för ämnet i studien. Dock är det lika viktigt att eftersträva ett brett spektrum av information och synpunkter på studiens ämne. Med strategiskt urval menas att deltagarna väljs ut i enlighet med projektets mål och på så sätt få ökad insikt och förståelse genom att studera på djupet vad en mindre grupp med människor har att säga i en viss fråga (Trost, 2010; Wibeck, 2010). Urvalet i min studie baserades på en strategisk process där personer med erfarenhet av att arbeta som ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik på svenska med åtminstone en kollega i kommunen valdes ut.

I den första fokusgruppintervjun deltog fem speciallärare och de resterande intervjuerna hade tre deltagare. Fokusgrupperna delades in enligt hemkommun. Enligt Gillham (2008) är det bättre att ha viktiga data av begränsad mängd med hög kvalitet än en stor mängd data med låg kvalitet. I min studie hade jag begränsad mängd data men kvaliteten var hög eftersom alla deltagare var noga utvalda med tanke på behörighet som speciallärare samt arbetsuppgifter. Det fanns dock en variation i arbetserfarenhetens längd vilket bidrog till ett bredare perspektiv. I en kvalitativ studie räknas varje fokusgrupp som en datainsamlingsenhet (Yin, 2013).

Innan fokusgruppintervjuerna ägde rum fick speciallärarna ta del av de teman som skulle diskuteras så att de kunde reflektera och förbereda sig på förhand. Intervjuerna hade fem teman som speciallärarna uppmuntrades till att diskutera under intervjuens gång. De teman som diskuterades var: a) ansvarsområde, b) organisering av stödåtgärder, c) handledning som stöd för personal inom småbarnspedagogiken, d) individuell handledning för barn med språkliga utmaningar och e) barn med språkliga utmaningar och flerspråkighet. Intervjuerna varade mellan en timme och 15 minuter till en timme och 32 minuter. Eftersom samtalen gick in i varandra använder jag mig av alla fokusgruppintervjuer i sin helhet för att svara på studiens forskningsfrågor.

### **3.5. Bearbetning och analys**

Inför min studie transkriberade jag inte själv data utan jag fick ta del av 67 stycken A4-sidor färdigt transkriberat material. Jag läste igenom det upprepade gånger för att bilda mig en uppfattning om innehållet och hitta ett relevant fokus för min studie. Jag använde mig till en början av pennor i olika färger och strök under ord och meningar jag ansåg relevanta och hittade på detta sätt ett passande forskningsfokus och forskningsfrågor. Enligt Olsson och Sörensen (2011) handlar resultaten i kvalitativa studier ofta om att gestalta något så att nya innebörder uppstår. Tillsammans med struktur och teori utgör detta grunden för forskningsresultatets kvalitet.

Syftet med analys av data är att finna ny information och på så vis lyfta förståelsen för ett fenomen till en ny nivå. Dataanalys i kvalitativ forskning är en process där forskaren systematiskt undersöker och arrangerar sitt datamaterial för att utifrån detta komma fram till ett resultat. Den största utmaningen i kvalitativ analys är att skilja mellan det triviala och att kunna identifiera mönster som har betydelse i studien. Forskaren arbetar aktivt med sina data, organiserar och bryter ner dem till hanterbara enheter, kodar dem, sammanfattar dem och letar efter mönster (Braun & Clarke, 2006; Fejes & Thornberg, 2019; Wibeck, 2010).

Enligt Bryman (2018) är tematisk analys ett av de vanligaste angreppssätten när det kommer till kvalitativa data. Att söka efter teman är något som kan ses i de allra flesta tillvägagångssätt vid en kvalitativ dataanalys. Braun och Clarke (2006) förklarar att vid tematisk analys identifieras och analyseras teman från en samling data. Jag har valt att i min analys utgå från den tematiska analys Braun och Clarke beskriver.

Braun och Clarke (2006) har delat upp tematisk analys i två delar; induktiv tematisk analys och teoridrivna tematisk analys. Den induktiva tematiska analysen är datadriven medan den teoridrivna tematiska analysen är teoridrivna och inriktar sig mot redan utvalda teman. Med induktiv ansats menas att forskaren drar generella slutsatser utifrån en mängd enskilda fall, förklarar Fejes och Thornberg (2019). I en tematisk analys som fokuserar på innehåll kan gemensamma teman, som erfarenheter, identifieras och skrivs samman. Dessa teman kan vara vida eller snäva. Jag har valt att göra en induktiv analys och har därmed utgått från vad deltagarna sagt om sina upplevelser av speciallärarrollen under fokusgruppintervjuerna och kodat data utifrån det. Braun och Clarke (2006) förklarar dock att sällan är en tematisk analys helt induktiv på grund av att analysen formas av forskarens tidigare kunskap, teoretiska antaganden och förförståelse.

Enligt Braun och Clarke (2006) är målet med en induktiv tematisk analys att forskaren håller sig så nära innebörden som möjligt. Processen sker i sex steg som jag valt att följa under min analys. Under steg ett bekantar forskaren sig med data och får på detta sätt en förståelse för innehållets djup och bredd. I steg två har forskaren bekantat sig med data samt gjort en lista på datainnehåll och vad som är intressant för forskningen. Därefter produceras koder från data genom att systematiskt gå igenom hela datamängden och rikta lika stort fokus på all data. Forskaren kan sedan identifiera intressanta aspekter som formar återkommande mönster och som sedan organiseras i grupper som är relevanta för studien. I steg tre sorteras de olika koderna till potentiella teman som forskaren sedan analyserar och kombinerar inom övergripande teman. Sedan organiseras koderna till huvudteman och underteman och de koder som inte passar in läggs åt sidan.

Under steg fyra kan man se två nivåer. I nivå ett börjar forskaren ta fram de teman som hen vill fokusera på och organiserar därefter om och kombinerar eller separerar eventuellt olika teman. På den andra nivån sker en liknande process i förhållande till hela datamängden. Dessutom övervägs giltigheten i individuella teman. Forskaren går än en gång igenom data eftersom kodningen är en pågående process där behovet av omkodning förekommer. I steg fem identifierar forskaren vad varje tema har för innehåll samt bestämmer vilka aspekter av data varje tema fångar upp. En detaljerad analys skrivs sedan över varje tema och forskaren funderar på hur temat passar in i övergripande data samt om de speglar forskningsfrågorna. Här får även alla teman ett slutgiltigt namn. I steg sex skrivs en kortfattad, sammanhängande och logisk rapport som bör innehålla tillräckligt dataunderlag för att kunna visa förekomsten av temat i

studien. Rapporten ska redogöra för vad dataunderlaget berättat samt föra ett argument i relation till forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006).

Eftersom jag inte samlade in data eller transkriberade fokusgruppintervjuerna själv behövde jag i steg ett läsa igenom materialet många gånger för att få ett ordentligt grepp om innehållet och vad jag kunde ta fasta på i min forskning. I steg två började jag med att stryka under relevanta ord och meningar i olika färg som jag sedan överförde till en lista för att få en bättre överblick över innehållet. Sedan övergick jag till steg tre där jag sorterade de olika orden (koderna) och meningarna för att hitta relevanta teman och samband. Efter noga övervägande organiserade jag dessa till relevanta huvud- och underteman (se Tabell 1).

I steg fyra såg jag över de teman jag valt och märkte att jag behövde organisera om dem för att passa det övergripande temat för forskningen. Då jag var nöjd med mina val gick jag över till steg fem där jag började analysera data mer ingående. Även här skedde det några ändringar i strukturen. Jag gav sedan varje huvudtema samt undertema ett slutgiltigt namn som passade forskningens syfte och forskningsfrågor. I steg sex skrev jag sedan en rapport med diskussion kring vad som framkom i studien i relation till forskningsfrågorna samt relevant data.

**Tabell 1: Exempel på utdrag ur analysprocessen**

Tema	Kod	Utdrag
Specialläraarnas upplevelser av sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd	Kontexten påverkar arbetet.	”På vissa ställen finns det ganska många som har stödbehov och ett annat år är det inte någon i det huset som har stödbehov” (Fokusgrupp 3)
	Spindeln i nätet	”Som speciallärare tänker jag att man är spindeln i nätet. Det är jag som har kontakten till terapeuterna och ordnar nätverksmöten” (Fokusgrupp 1)
	Handledande roll	”Läraren har ansvar för sin grupp, teamet och barnen i den grupp där hon är, medan det som vi kan tillföra är vår sakkunskap inom specialpedagogiken” (Fokusgrupp 4)
	Modell	”Jag tror att vår roll som speciallärare är väldigt viktigt där och att vi tänker på i vilka situationer och hur vi kan vara modeller för det som vi vill förmedla” (Fokusgrupp 1)



### **3.6. Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik**

Trost (2010) skriver att reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi och dessa termer blir därför lite annorlunda i samband med kvalitativa studier. Att försöka mäta reliabilitet och validitet kvantitativt i en kvalitativ studie blir malplacerat. Dock bör studien utföras så att intervjuer och annan datainsamling sker på ett sätt så det leder till trovärdig, adekvat och relevant data.

Trovärdighet, eller giltighet, kallas enligt Tjora (2012) validitet inom den kvantitativa forskningen. Det finns en diskussion kring om det verkligen är korrekt att använda termen validitet eller om den rätta termen är trovärdighet (Fejes & Thornberg, 2019; Wibeck, 2010). Jag har därför valt att använda begreppet trovärdighet. Istället för reliabilitet använder jag tillförlitlighet.

Hur kvalitet i kvalitativa studier uppnås har forskare olika åsikter om, förklarar Fejes och Thornberg (2019). I vilken utsträckning det går att nå full koherens bland kvalitativa forskare i detta ämne kan diskuteras. En användbar lista över kvalitetskriterier då det kommer till kvaliteten hos framställningar i sin helhet är; perspektivmedvetenhet, intern logik och etiskt värde. Perspektivmedvetenhet syftar till att om en forskare använt sig av ett teoretiskt perspektiv som utgångspunkt för datainsamling och analys bör det tydligt redovisas. Antaganden bakom metodologi bör också redovisas. Intern logik syftar till att det ska finnas en harmoni mellan syfte, forskningsfrågor, antaganden om forskning, datainsamling, analys, resultat och diskussion som i sin tur bildar en logisk helhet. Etiskt värde syftar till att forskaren i sin forskning tillämpat god forskningsetik och inte förvridit eller hittat på dataresultat.

#### ***3.6.1. Tillförlitlighet***

Tillförlitlighet betyder pålitlighet i genomförandet av forskning och bearbetning av empirisk data och fungerar som en del av förutsättningen för trovärdighet (Halkier, 2010; Trost, 2010; Wibeck, 2010). Tillförlitlighet innebär att olika forskare ska komma fram till samma resultat då samma data används. Samma forskare bör även komma fram till samma slutresultat vid olika tidpunkter. (Fejes & Thornberg, 2019; Kvale & Brinkmann, 2009; Olsson & Sörensen, 2011; Wibeck, 2010). Trost (2010) förklarar dock att problemet med detta är att ett statistiskt förhållande förutsätts. Med ett symboliskt interaktionistiskt synsätt utgår man från att vi är konstant delaktiga i processer vilket gör att vi kan förvänta oss skilda resultat vid skilda tidpunkter.

Ibland kan fyra komponenter inom begreppet reliabilitet eller tillförlitlighet särskiljas, förklarar Trost (2010): 1. Kongruens, det vill säga likheter mellan frågor som avses mäta samma sak, 2. precision, som hänger ihop med intervjuarens sätt att registrera svar, 3. objektivitet, som visar på likheter och skillnader i olika intervjuares sätt att registrera svar – om de registrerar samma sak likadant så är objektiviteten hög och 4. konstans, som tar upp tidsaspekten och förutsätter att fenomenet hålls oförändrat. Konstans är dock inte lika aktuell vid kvalitativa intervjuer som det är vid kvantitativa eftersom det är förändringar som intresserar.

Enligt Trost (2010) innebär begreppet standardisering graden till vilken frågorna och kontexten är densamma för alla informanter. Kvalitativa intervjuer har ofta en låg standardisering vilket gör att det ibland är svårt att mäta och redovisa tillförlitlighet. Det är mycket viktigt att en analys kan verifieras, förklarar Wibeck (2010), eftersom människor ofta väljer att se det som passar in i det egna tankemönstret och bekräftar den egna ståndpunkten. För att detta ska vara möjligt krävs tillräckligt med data och att dessa redovisas ordentligt. I en fokusgruppstudie kan man försäkra sig om tillförlitligheten genom att låta flera forskare, oberoende av varandra, göra översiktsanalyser som därefter jämförs och diskuteras. Om samma person leder alla fokusgrupper som ingår i studien så ökar tillförlitligheten.

### **3.6.2. Trovärdighet**

Det är lika viktigt med hög trovärdighet som hög tillförlitlighet. Trovärdighet handlar om att man konkret undersöker det som man tänkt studera och hänför sig till sanningen, riktigheten och styrkan i det man undersöker. Finns det en överensstämmelse mellan tolkning och verklighet så finns även trovärdighet (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Olsson & Sörensen, 2011; Wibeck, 2010).

Ett adekvat resultat är, enligt Kvale och Brinkmann (2009), korrekt härledd från sina premisser och ett giltigt argument är både hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande. Genom att vara öppen med hur forskningen utförs och redogöra för de val som gjorts under processens gång samt vara känslig för förändringar i de faktorer som är centrala i vår tematik så kan trovärdighet styrkas, förklarar Tjora (2012).

Både Halkier (2010) och Wibeck (2010) menar att i undersökningar med fokusgrupper handlar trovärdighet om att göra forskningen och data genomskinlig för andra samt att argumentera så analytiskt övertygande att resultatet accepteras av andra. Genom att bygga in

trovärdigheten som små strategier under forskningens gång kan man stärka den. Dessa strategier bör övervägas då antalet fokusgrupper fastställs. Antalet deltagare i varje fokusgrupp, vem som ska delta, hur informanterna kontaktas och om deltagarna representerar den kontext som undersöks bör beaktas. Det är på forskarens ansvar att bedöma om det som sägs under fokusgruppintervjuerna går att lita på. För att kunna bedöma trovärdigheten måste forskaren gå tillbaka till sin forskningsfråga, se hela studiens kontext och titta på forskningen utifrån informanternas synvinkel.

### ***3.6.3. Forskningsetik***

Inom all forskning där människor är involverade finns det etiska aspekter som bör tas i beaktande, även då det kommer till fokusgruppintervjuer. Halkier (2010) lyfter upp fyra grundprinciper för etik inom denna typ av intervjuer. För det första bör informanterna vara medvetna om rätten till anonymitet. I allt producerat material bör deltagarnas identitet skyddas, till exempel genom att ge deltagarna pseudonymer. Den andra grundprincipen är att informanterna bör informeras om vad forskningen går ut på och vad forskaren får ut av deras deltagande. För det tredje bör forskaren hålla vad de lovat och inte lova informanterna mer än vad man har resurser till. Den fjärde grundprincipen är att forskarens beteende bör vara passande för att representera den akademiska världen. Trost (2010) förklarar dock att det oftast inte går att uppnå total anonymitet under en kvalitativ intervju eftersom intervjuaren oftast är medveten om namnet på den de intervjuar. Men intervjun kan vara konfidentiell eftersom inget som sagts under intervjun förs vidare och det ska heller inte gå att känna igen vem som sagt vad.

Enligt Olsson och Sörensen (2011) kan forskningsetiska grundläggande principer ibland tolkas olika vilket gör att de kan komma i konflikt med varandra. Etiska problem inom forskning karaktäriseras ofta av att det finns en konflikt mellan intresse, värden och rättigheter. Det är därför viktigt att en objektiv och etisk granskning av studiens upplägg görs för att kontrollera att problemanalys och frågeställningar är väl underbyggda och motiverade.

Trost (2010) skriver att det är viktigt att den etiska aspekten tas i beaktande vid all forskning. De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och värdighet under hela processen. Det är också viktigt att som forskare ta i beaktande vad deltagandet i intervjun kan föra med sig. Bara genom att höra en intervjufråga kan väcka olika tankar hos deltagarna vilket kan leda till både sorgliga och glädjande reaktioner, något som forskaren bör vara beredd på. Under en

fokusgruppintervju är det även viktigt att komma ihåg att genast intervjun börjar har deltagarna försatts i en tillfällig gruppsituation. Att inte svara på en fråga kan i denna kontext anses som oartigt. Det är därför viktigt att deltagarna är medvetna om att de inte behöver svara på de frågor som ställs, den tystnadsplikt som råder samt att intervjupersonerna gett sitt samtycke till att delta. Innan det data jag använt mig av i den här studien samlades in, ansökte forskaren om forskningslov av dagvårdscheferna i de olika kommunerna. Hon blev då tillsagd att vara i direkt kontakt med speciallärarna på fältet. Möjliga intervjupersoner kontaktades skriftligen via e-post med en inbjudan om att delta i studien och 14 av dessa gick med på att delta.

## 4. Resultatredovisning

*I följande kapitel presenteras resultaten med utgångspunkt i studiens två forskningsfrågor. De teman jag presenterar verifieras med hjälp av citat från de fyra fokusgrupperna med ambulerande speciallärare. De olika grupperna benämns som fokusgrupp 1, 2, 3 och 4.*

### 4.1. Speciallärares upplevelser av sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd

I följande underkapitel presenteras de fyra teman, med fokus på forskningsfråga ett, som framkom under analysprocessen.

Forskningsfråga 1 hade följande formulering: Hur upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd inom småbarnspedagogik och förskola? De teman som identifierades var: A) Kontexten och förändringar i arbetsbilden påverkar speciallärares rollen, B) Speciallärare förväntas fungera som spindeln i nätet, C)Handledning och konsultation är en betydande del av speciallärares arbetsroll och D) Att vara en modell och stöttepelare kan vara problematiskt.

#### 4.1.1. Kontexten och förändringar i arbetsbilden påverkar speciallärares rollen

Alla fokusgrupper var överens om att den roll ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik har är mångfacetterad och att deras arbetssätt påverkas av både kontext, stödbehov, resurser samt den tid som finns till förfogande. Dessa faktorer varierar årligen. ”På vissa ställen finns det ganska många som har stödbehov och ett annat år är det inte någon i det huset som har stödbehov” (Fokusgrupp 3). Hur speciallärares arbete påverkas också av deras personlighet samt arbetserfarenhet.

Samtliga fokusgrupper upplevde att enskilt och smågruppsarbete är gynnsamt både för det egna och för lärarnas arbete samt för barn i behov av stöd. Att som utomstående arbeta enskilt med ett barn eller med en liten grupp barn ger utrymme för att upptäcka stödbehov eller se annat som personalen i barngruppen kan ha missat på grund av gruppens storlek. Alla fokusgrupper upplevde även att arbetsmetoden och arbetsrollen påverkas av behovet av stöd i barngrupperna på arbetsområdet. ”Man måste själv avgöra var det riktiga behovet finns. Det varierar årligen på vilket ställe man är mycket och var man är lite” (Fokusgrupp 3).

Även barn i behov av stöd och deras vardag kan påverka hur speciallärare väljer att fördela sitt arbete med tanke på inkludering. Att arbeta enskilt med barn i behov av stöd, som redan tas ur gruppen flera gånger per vecka för att arbeta enskilt med exempelvis fysioterapeut och ergoterapeut, kan därför ses som ett sätt att gå emot inkludering. ”Jag tycker att det är helt idiotiskt att plocka bort barnet ur gruppen hela tiden” (Fokusgrupp 2).

Även lagar och styrdokument påverkar speciallärarnas arbete. Barn med särskilt stöd har enligt lag om småbarnspedagogik (540/2018) rätt till regelbundet stöd från specialläraren, något som merparten av fokusgrupperna lyfte fram. ”Vissa barn har rätt till speciallärarens tjänster och det kan vi inte bortse från” (Fokusgrupp 4). Samtliga fokusgrupper upplevde dock att deras arbetstid oftast inte räcker till på grund av mängden barn de har på sitt område. Även det lagstadgade stödet för barn i behov av särskilt stöd kan då bli lidande. ”I värsta fall är det så att man träffar barnet varannan vecka en halvtimme” (Fokusgrupp 2).

Förutom den förändring som sker i barngruppen varje år upplevde samtliga fokusgrupper att deras arbetsroll förändrats över tid och att det ofta dyker upp nya saker de bör ta till sig och implementera. Detta påverkar i sin tur deras arbete negativt eftersom det tar tid att få in nya arbetsmetoder i system.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de ambulerande speciallärarna i samtliga fyra fokusgrupper upplevde att deras arbetsroll i hög grad har påverkats och fortsättningsvis påverkas av faktorer som de själva inte har kontroll över så som lagar, kontext och antalet barn i behov av stöd.

#### ***4.1.2. Speciallärare förväntas fungera som spindeln i nätet***

Deltagarna i alla fyra fokusgrupper var överens om att speciallärare inom småbarnspedagogik, utöver sin specialpedagogiska expertis, upplever sig ha en nätverkande och sammanförande roll samt ett nära samarbete med personal inom småbarnspedagogik. Deltagarna lyfte även fram att det ofta är specialläraren som är i kontakt med bland annat terapeuter och sammankallar till nätverksmöten gällande barn i behov av stöd. ”Som speciallärare tänker jag att man är spindeln i nätet. Det är jag som har kontakten till terapeuterna och ordnar nätverksmöten” (Fokusgrupp 1). Speciallärarna upplevde även att det fanns en viss förväntan från personalen inom småbarnspedagogik om att specialläraren tar på sig den här rollen.

Tillsammans med personalen på fältet har specialläraren ett delat ansvar då det kommer till att stödja barn i behov av stöd. Kommunikationen med lärarna är därmed viktig för speciallärarens arbete. ”Vi har olika perspektiv som är värdefulla” (Fokusgrupp 1). Samtliga fokusgrupper lyfte fram att speciallärare, utöver personal inom småbarnspedagogik, även har kontakt och samarbetar med bland andra olika terapeuter, rådgivningspersonal samt föräldrar. Detta är både tidskrävande och givande. ”Vi lägger ganska mycket tid på att prata med terapeuter tycker jag. Dagligen är det någon terapeut på tråden. Vi har nog det här Lars Huldéns tankesätt ’ti arbeit ilag e en fröjd’” (Fokusgrupp 1).

Merparten av fokusgrupperna upplevde även att de har ett nära samarbete med föreståndarna vid de daghem de har på sitt område. Detta för att föreståndaren bör vara medveten om vad som sker på fältet samt för att undvika eventuella missförstånd. ”Jag skulle säga att vi arbetar tätt ihop med föreståndarna. De har ju det pedagogiska ansvaret och det är de som leder verksamheten” (Fokusgrupp 3).

Då det kommer till beslut om assistent diskuterar personalen inom småbarnspedagogik antingen först med föreståndaren eller direkt med specialläraren. Dock upplevde deltagarna att det till slut är specialläraren som för vidare informationen till sin förman som i sin tur fattar ett beslut baserat på speciallärarens åsikter samt resurser. ”Lärarna kan gå via föreståndaren och säga att nu går inte det här, men föreståndaren kontaktar ändå oss. Det är alltid via oss det ska gå” (Fokusgrupp 2).

Merparten av fokusgrupperna upplevde att det är viktigt att specialläraren känner till de olika grupperna på fältet som de ansvarar för. Även om en grupp inte har något barn i behov av stöd så bör specialläraren ändå besöka och hålla kontakt med personalen i gruppen eftersom det främjar samarbetet. ”Man har ju det här egna området och nog tycker man att åtminstone det hör till mig att veta vad som händer och sker på mitt område och i mina hus” (Fokusgrupp 3).

Kontakten till barnens föräldrar upplevde speciallärarna i samtliga fokusgrupper att även den är en viktig del i deras arbete. Kommunikationen är speciellt viktig då det kommer till barn i behov av stöd eftersom man har olika relation till barnet och därmed ser barnets behov från olika synvinklar. Det är även viktigt att föräldrarna är medvetna om att specialläraren är en del av husets team och att det går att kontakta dem om de behöver diskutera något som rör deras barns behov av stöd. ”Samarbete med föräldrarna är A och O kring dessa barn” (Fokusgrupp 3).

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga fokusgrupper var överens om att de upplever sig ha, och närmast förväntas ha, en nätverkande roll och fungerar som spindeln i nätet inom det mångprofessionella samarbetet. Dock hade deltagarna inget negativt att säga om denna tilldelade roll, snarare tvärtom.

#### ***4.1.3.Handledning och konsultation är en betydande del av speciallärarnas arbetsroll***

En stor del av speciallärarnas arbetsroll handlar om att ge handledning och konsultation samt stödja personal inom småbarnspedagogik, något som samtliga fokusgrupper lyfte fram under intervjuerna. Med sin expertis kan speciallärare inom småbarnspedagogik bjuda på en utomståendes synvinkel då det kommer till barn i behov av stöd samt verksamheten i stort. ”Vi kan se på det från ett annat perspektiv som gör att verksamheten kan anpassas mer till barnens behov” (Fokusgrupp 1).

Samtliga fokusgrupper var överens om att regelbunden handledning och diskussion med personalen är viktig. Orsaken är att dessa tillfällen ger specialläraren en chans att ta del av vad som händer i gruppen till vardags samt dela med sig av hur arbetet med barn i behov av stöd fungerat. ”Då man har jobbat med ett barn är det ofta man sitter ner och diskuterar och berättar vad man gjort och vad de (personalen) kunde göra” (Fokusgrupp 2). Hur handledningstillfällena eller diskussionen ser ut varierar och kan ske både enskilt med läraren eller med all personal i gruppen.

Enligt samtliga fokusgrupper är det allmänna stödet på lärarens ansvar men speciallärarna ansåg att de trots detta har ett finger med i spelet både i det allmänna stödet och i uppgörande av pedagogisk bedömning samt plan för lärande. I fokusgrupp 1 och fokusgrupp 4 tog speciallärarna även fasta på deras upplevelse av att fungera som ett bollplank för personalen, speciellt då personalen är osäker på om ett barn är i behov av intensifierat stöd eller ej. ”Vi kommer starkt in vi med vår roll när de börjar fundera på allmänt till intensifierat stöd. Då är vi viktiga och då vill de ha oss med i diskussionen” (Fokusgrupp 4).

Samtliga fokusgrupper upplevde att en del av deras roll och ansvar inom småbarnspedagogik och förskola är att hjälpa personalen att implementera specialpedagogiska arrangemang i vardagen. ”Läraren har ansvar för sin grupp, teamet och barnen i den grupp där hon är, medan det som vi kan tillföra är vår sakkunskap inom specialpedagogiken” (Fokusgrupp 4). I fokusgrupp 1 och fokusgrupp 4 upplevde speciallärarna även att de behöver finnas där för



att tydliggöra och påminna personalen om hur barnets plan för lärande och dokumenten för de tre nivåerna av stöd finns där som ett stöd i vardagsarbetet med barn i behov av stöd.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att samtliga fokusgrupper upplevde sig ha en viktig roll som både handledare och bollplank för personal inom småbarnspedagogik. De var alla överens om att denna roll är en av de viktigaste rollerna att fylla för att få till stånd ett gemensamt specialpedagogiskt samarbete.

#### ***4.1.4. Att vara en modell och stöttepelare kan vara problematiskt***

Att agera modell för personalen ute på fältet var något som samtliga fokusgrupper upplevde att hör till speciallärarens roll. Dock varierar behovet av att ge modell mellan de olika grupperna eftersom personalen har olika erfarenheter och olika situationer de behöver tackla. Merparten av fokusgrupperna lyfte även fram att det, speciellt som ny speciallärare, kan kännas obekvämt att arbeta tillsammans med personalen på fältet och att de därför helst arbetar enskilt med barn i behov av stöd. ”Jag tror att vår roll som speciallärare är väldigt viktigt där och att vi tänker på i vilka situationer och hur vi kan vara modeller för det som vi vill förmedla” (Fokusgrupp 1).

I samtliga fokusgrupper lyfte deltagarna även upp upplevelsen av att viss personal tar initiativ till att arbeta för att ge barn i behov av stöd det stöd de är i behov av, medan andra behöver både uppmuntran och stöd i sitt arbete. Fokusgrupp 1 och fokusgrupp 2 upplevde även att speciallärare behöver ta i beaktande att alla på fältet inte arbetar på samma sätt och att just den arbetsmetod de föreslår kanske inte passar gruppens personal. Därför behöver speciallärarna lära känna personalen i de olika grupperna för att veta hur de arbetar tillsammans och vara lyhörd för hur mycket ny information de kan ta till sig på en gång. ”Vi kan ju faktiskt inte förvänta oss att alla vet exakt hur vi har tänkt och vet hur man stöder. För vissa kan det vara ganska svårt. Då måste vi ju erbjuda hjälp, förklara och visa samt ge modell” (Fokusgrupp 2).

Fokusgrupp 1 lyfte fram att speciallärarens sätt att arbeta ibland kan ifrågasättas. En upplevelse som nämndes var att en lärare hade svårt att förstå varför specialläraren gärna vill ha med läraren under en arbetsstund med ett barn i behov av stöd. Det handlar om att finnas där som modell för läraren och visa hur specialläraren arbetar, inte att specialläraren behöver hjälp med att utföra sina arbetsuppgifter.

Det handlar ju om att vidga perspektiv och att få en uppfattning om varandras arbetssätt. Jag tycker att man måste jobba mera öppet så att jag ska kunna visa vad jag gör och hur jag tänker på samma sätt som de då också visar för mig hur de gör och vad de tänker. (Fokusgrupp 1)

Alla fokusgrupper var överens om att gruppernas team-möten är ett ypperligt tillfälle att få diskutera med alla i personalen på en och samma gång. Dock är det inte alltid hela personalen har möjlighet att delta. Detta är problematiskt eftersom ett möte med hela personalen samtidigt vore fördelaktigt för samarbetet. ”Ibland har vi fått det att lyckas för hela personalen, men det är inte alltid så lätt, men dit strävar vi” (Fokusgrupp 3).

Även om vissa grupper har få eller inga barn i behov av stöd är det viktigt att all personal känner sig sedd. I vissa fall kan det dock hända att personalen helst vill att specialläraren ska hålla sig borta, men även då är det viktigt att visa att specialläraren finns där som stöd.

Alla behöver bli sedda och hörda. Viktigt att hålla kontakt med alla, speciellt de som inte vill att vi kommer. På något sätt ta bort den där rädslan att inte är vi farliga, att vi sitter där med dem och pratar och funderar, inte kritiserar vi ju dem nu på det sättet inte utan vi försöker mera på ett uppbyggande sätt ge råd och stöd. (Fokusgrupp 3)

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga fokusgrupper upplevde att det är viktigt att specialläraren kan vara tillgänglig som modell och stöd för personalen inom småbarnspedagogik. Dock är det inte alltid så lätt att bolla flera grupper som alla har olika sätt att arbeta på samt olika stödbehov i gruppen. Specialläraren bör trots detta känna till hur personalen i de olika grupperna arbetar och vad som fungerar för dem.

## **4.2. Det mångprofessionella arbetets utmaningar**

I följande underkapitel presenteras de tre teman, med fokus på forskningsfråga två, som framkom under analysprocessen.

Forskningsfråga 2 hade följande formulering: Vilka utmaningar upplever ambulande speciallärare inom småbarnspedagogik att det finns då det kommer till mångprofessionellt samarbete? De teman som identifierades var: A) En oklar roll- och ansvarsfördelning kan leda till frustration, B) Tids- och personalbrist leder till svårigheter i samarbetet och C) Olika sätt att arbeta, okunskap samt ovilja bland personalen på fältet har en negativ inverkan på samarbetet.

#### ***4.2.1. En oklar roll- och ansvarsfördelning kan leda till frustration***

I samtliga fokusgrupper lyftes det fram att det ibland kan råda oklarheter kring roll- och arbetsfördelningen ute på fältet. I merparten av fokusgrupperna framkom det att speciallärarna upplevt att lärare inom småbarnspedagogik skjutit över en stor del av sitt ansvar för barn med behov av stöd på gruppassistanten och ibland även på specialläraren, vilket i sin tur kan leda till frustration hos specialläraren. ”Jag är lite sur på dem när de bara skickar gruppassistanten att göra allting hela tiden. Det är ganska problematiskt, det borde ju inte vara så” (Fokusgrupp 2). Detta upplevde fokusgrupperna att kan bero både på tidsbrist och ovilja att ta på sig mer arbete. ”Läraren har mycket arbete och mycket att göra. I vissa grupper finns det mer ansvar hos assistenten än hos lärare när det gäller det här specialarbetet” (Fokusgrupp 4).

I fokusgrupp 4 upplevde speciallärarna att det kan uppstå osäkerhet bland personalen då det kommer till vem de ska lyssna på och rätta sig efter. Föreståndaren har det pedagogiska ansvaret över verksamheten och därför upplevde fokusgrupperna att personalen anser att de inte behöver lyssna på specialläraren. Därför är det mycket viktigt att samarbetet mellan föreståndare och speciallärare är gott. ”Det blir en liten konflikt att de också behöver höra på oss. Vårt samarbete med föreståndaren kan vara jätteviktigt” (Fokusgrupp 4).

Speciallärarna i samtliga fokusgrupper lyfte fram att stödja barn med språkliga svårigheter hör till deras roll. Barn som har problem med språket på grund av att de har ett annat modersmål än svenska hör dock inte till deras område utan då är det S2-läraren (svenska som andraspråk) som har ansvaret. Dock finns det inte tillgång till en S2-lärare på alla områden. Fokusgrupperna upplevde att ansvaret för barn med annat modersmål i detta scenario ofta faller på specialläraren. ”Vi har blivit tillsagda att det inte hör under vårt arbete, att det är S2 lärarna som ska göra sånt, men det finns inte på den svenska sidan” (Fokusgrupp 2).

Inom de tre nivåerna av stöd är det allmänna stödet något alla barn har rätt till genast då behovet uppstår. Detta är på lärarens ansvar. Dock lyfte fokusgrupp 4 upp att specialläraren trots allt kopplas in eftersom en del lärare känner sig osäkra på vad som menas med allmänt stöd. I fokusgrupp 1 nämndes även att speciallärarna ibland valt att helt ta på sig ansvaret för att skriva plan för lärande eftersom de upplevt att det då blivit korrekt gjort.

Jag upplever att jag har lärare på mitt område som inte skriver in det allmänna stödet fast de själv ser att de behöver det utan de måste ändå rådfråga mig. Om det sen är osäkerhet eller ligger det mer där bakom. (Fokusgrupp 4)

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga fokusgrupper upplevde att det finns en viss osäkerhet kring vilken roll och vilket ansvar som hör till specialläraren och vad som hör till personalen på fältet. Detta kan i sin tur leda till frustration som i värsta fall kan påverka samarbetet mellan speciallärare och personalen på fältet.

#### ***4.2.2. Tids- och personalbrist leder till svårigheter i samarbetet***

Speciallärarna i samtliga fokusgrupper upplevde att det är viktigt att samarbeta över gränserna på grund av att alla parter (föräldrar, terapeuter, lärare osv) har olika expertis och kunskapsområden. ”Där har vi ju olika ögon och vi har olika skolningsbakgrund och man ser saker från olika perspektiv. Tillsammans får man en bättre bild av helheten” (Fokusgrupp 1).

I samtliga fokusgrupper lyftes dock upplevelsen av tidsbrist fram, både för speciallärare och personal på fältet. Att tiden för diskussion mellan speciallärare och gruppens personal inte räcker till kan leda till svårigheter i samarbetet eftersom informationsutbyte då uteblir. Ett kortare möte kan räcka till men då krävs det att personalen har erfarenhet och kunskap. ”Ibland känner man sig som en läkare på en läkarmottagning. Man har 10 minuter för nästa patient” (Fokusgrupp 3).

I fokusgrupp 2 upplevde speciallärarna att de ibland inte har tid att besöka alla grupper på sitt område, även om det är deras mål. All personal har inte heller tid att ta tag i de stödåtgärder som har planerats in tillsammans med specialläraren. Detta leder till att samarbetet mellan personal och speciallärare blir lidande och barnen i behov av stöd inte får ta del av de stödåtgärder de har rätt till. Fokusgrupp 4 tog även fasta på det faktum att de stödåtgärder som specialläraren och läraren kommit överens om kanske inte nått resten av personalen på grund av att gruppens personal inte haft tid att diskutera med varandra i lugn och ro. ”Ibland är situationen sådan att läraren kanske inte har tid att föra vidare allting eller att det är någonting lite större på gång som man behöver tänka kring” (Fokusgrupp 4).

Det är inte bara tidsbrist som kan försvåra samarbetet mellan speciallärare och personal. Samtliga fokusgrupper upplevde även personalbrist på fältet som ett problem. Detta leder till att mycket av tiden går åt till att fundera ut dagens upplägg så att barnen i behov av stöd får det

stöd de behöver. ”Vi har hela tiden brist på personal. På det sättet går för mycket tid till det här praktiska, hur får vi den här dagen att lyckas” (Fokusgrupp 3).

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga fokusgrupper var överens om att både tids- och personalbrist kan påverka det mångprofessionella samarbetet, speciellt mellan speciallärare och personalen på fältet. Detta påverkar i sin tur barngruppen i stort men framför allt barn i behov av stöd eftersom stödåtgärderna i värsta fall uteblir.

#### ***4.2.3. Olika sätt att arbeta, okunskap samt ovilja bland personalen på fältet har en negativ inverkan på samarbetet***

I samtliga fokusgrupper upplevde speciallärarna att arbetssätt, erfarenhet och samarbetsvilja varierar stort bland personalen i barngrupperna. Dessa faktorer kan påverka samarbetet mellan speciallärare och personal samt det specialpedagogiska arbetet både negativt och positivt. ”Det är väldigt olika från avdelning till avdelning hur mycket de satsar eller hur mycket de vill sätta tid att fundera på vad behöver det här barnet” (Fokusgrupp 2). För att samarbetet ska fungera bör det därför finnas en balansgång mellan speciallärare och lärare. I fokusgrupp 4 upplevde speciallärarna att de behöver vara lyhörda och läsa av hurdan person läraren de möter på fältet är, hur läraren arbetar och på vilket sätt specialläraren bäst kan kommunicera sin åsikt utan att trampa någon på tårna.

I merparten av fokusgrupperna upplevde speciallärarna att viss personal på fältet inte ser dem som en resurs utan någon som kommer in i gruppen och skapar mer arbete för personalen. Detta kan i sin tur leda till att personalen väljer att inte kontakta specialläraren då stödbehov uppstår, något som påverkar det specialpedagogiska arbetet negativt. ”Vi kan ju inte veta behovet om de (personalen) inte har fört fram det” (Fokusgrupp 2). En annan orsak som fokusgrupperna lyfte fram var okunskap och osäkerhet hos personalen, som bland annat kan bero på bristande yrkeskunskap och utbildning. Det kan därför vara svårt för lärarna, som har det pedagogiska ansvaret i gruppen, att ta till sig och få in stödåtgärder i verksamheten. De förlitar sig därför på att specialläraren är den som har hand om och ger stöd till de barn som behöver det. ”En del lärare tycker att det här extra är att vi kommer in och ger specialpedagogiken” (Fokusgrupp 4). Att personalen väljer att inte kontakta specialläraren vid behov samt okunskap påverkar barn i behov av stöd negativt eftersom deras behov i värsta fall helt ignoreras.

Samtliga fokusgrupper hade någon gång upplevt en ovilja bland personalen att sitta ner och diskutera samt att ta till sig de tips och idéer som delgetts dem. Speciallärarna hade ibland även känt sig ovälkomna. ”Man kan ge handledning, tips och idéer på vad de kan göra men sen är det på personalens ansvar att ta tag i det” (Fokusgrupp 2). I vissa fall, som inte har med lagstadgat stöd att göra, upplever fokusgrupperna att det är lättare att inte ta striden med personalen eftersom dessa konflikter kan påverka det framtida samarbetet negativt. I fokusgrupp 4 lyfte speciallärarna fram att ett haltande samarbete mellan personal och speciallärare även kan påverka samarbetet med föräldrarna till barn i behov av stöd. Det gäller därför att hitta en gemensam väg att gå. ”När man tar de här diskussionerna just med föräldrarna så det är jätteviktigt att vågen väger jämnt, att vi ser både det här som funkar bra och där det finns ett stödbehov” (Fokusgrupp 4).

I fokusgrupp 2 och fokusgrupp 3 lyfte speciallärarna dock fram att över hälften av den personal de träffar på fältet trots allt är tacksamma och glada att speciallärarna finns tillgängliga. ”Vi har aktiva lärare som är jätte ivriga och de vill bolla pedagogiskt. Det ger mig jättemycket” (Fokusgrupp 3).

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga fokusgrupper upplevde att olika sätt att arbeta, ovilja samt okunskap kan påverka det specialpedagogiska arbetet och samarbetet med personalen på fältet negativt.

## 5. Diskussion

*I detta kapitel diskuteras studiens resultat kopplat till tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens metodval, genomförande och tillvägagångssätt. Avslutningsvis presenteras avhandlingens slutsatser och förslag på fortsatt forskning ges.*

### 5.1. Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin roll och sitt ansvar inom småbarnspedagogik och förskola. Resultaten visar på att det finns likheter och olikheter då det kommer till ansvars- och rollfördelningen mellan olika speciallärare. Resultaten diskuteras nedan utgående från de två forskningsfrågorna:

1. Hur upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stöd inom småbarnspedagogik och förskola?
2. Vilka utmaningar upplever ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik att det finns då det kommer till mångprofessionellt samarbete?

#### ***5.1.1. Förändring i arbetsbilden, nätverkande roll, handledning och att vara en modell hör till den ambulerande speciallärarens arbete***

Forskningsfråga ett har som avsikt att svara på hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin roll och sitt ansvar vid förverkligande av stödåtgärder inom småbarnspedagogik och förskola. I resultaten framkom det att ambulerande speciallärare upplever att deras arbetsbild varierar beroende på kontexten, som till exempel barngruppens storlek, sammansättning och stödbehov. Staffans och Ström (2022) konstaterar i sin forskning att speciellt barnens behov av stöd påverkar speciallärarens arbete.

Studiens resultat tyder på att ambulerande speciallärarens arbete har förändrats över tid. Gäreskog och Lindqvist (2022) menar att studier inom småbarnspedagogik och förskola har visat på att speciallärarens yrkesroll är otydlig och utvecklas på olika sätt beroende på den lokala kontexten. Detta ger upphov till outtalade förväntningar på specialläraren vilket i sin tur

kan få konsekvenser för de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Enligt Viljamaa och Takala (2017) kan oklara riktlinjer försvåra speciallärares arbete.

I resultaten kom det fram att de ambulerande speciallärarna arbetar både individuellt och i smågrupper med barn i behov av stöd. Detta sätt att arbeta gynnar både barnen men också speciallärares arbete eftersom de då har chansen att se saker från en annan synvinkel. Det framkom även att en del speciallärare känner sig mer bekväma i sin roll då de arbetar enskilt med barn i behov av stöd, något som även Viljamaa och Takala (2017) uppmärksammat. Gäreskog (2020) poängterar dock vikten av att specialläraren kommer in i gruppen utifrån och därmed kan bidra med nya perspektiv då det kommer till att arbeta med barn i behov av stöd. Att vara en del av gruppen varje dag kan dock skapa en närhet som kan bli ett hinder för utveckling av verksamheten.

Resultaten visar på att det specialpedagogiska arbetet också påverkas av lagar och styrdokument och att det inte går att bortse från att barn med särskilt stöd har rätt till specialpedagogiska tjänster. Dock visar resultaten på att tidsbrist är en faktor som försvårar de ambulerande speciallärares arbete och i vissa fall kan det därför vara omöjligt att arbeta kontinuerligt med barn i behov av stöd. Sandberg (2021) förklarar att även om det inte finns någon speciallärare inom arbetsgruppen eller i kommunen är det inte en skälig orsak till att barnets specialundervisning uteblir eftersom rätten till det finns skriven i lagenliga dokument.

De ambulerande speciallärarna förväntas enligt resultaten ha en nätverkande roll och är den som har kontakt med personal inom småbarnspedagogik, föreståndare, terapeuter, psykologer, rådgivningen samt barnens föräldrar bland annat då det kommer till barn i behov av stöd. Då stödbehovet för ett barn kartläggs som helhet utgår man, enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2022) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014), från barnets bästa. Barnets åsikter och önskemål samt samarbetet med vårdnadshavarna bör tas i beaktande vid bedömning av stödbehovet, stödåtgärderna samt när stödet genomförs. Specialläraren fungerar därmed som en spindel i nätet och sammanför alla olika grupper inom det mångprofessionella samarbetet.

I resultaten kom det fram att ambulerande speciallärare även har en handledande och konsulterande roll och en viktig del av speciallärares arbete.Handledning och konsultation kan ges på olika sätt beroende på kontext och behov. Till den ambulerande speciallärarens roll hör även att vara en modell och stöttepelare för personalen inom småbarnspedagogiken. Dock kom



det fram att detta kan vara problematiskt eftersom det sällan händer att all personal kan vara samlad och ta del av information samt att all personal arbetar på olika sätt och alla grupper har olika stödbehov.

Resultaten tyder på att all personal på fältet behöver känna sig sedd. Därför är det viktigt att den ambulera specialläraren är i kontakt med personalen i alla barngrupper även om inget barn är i behov av stöd. Enligt Gäreskog och Lindqvist (2020; 2022) är speciallärare utbildade i att undervisa barn i behov av stöd, handleda lärare och personal, dokumentera bedömningar, genomföra utvärderingar samt stödja organisationsutveckling i daghem. Pihlaja och Viitala (2019) menar att lärare inom småbarnspedagogik har det pedagogiska ansvaret och ansvarar för att barn som behöver det får stöd, men även specialläraren behöver ha en god kännedom om barngrupperna och dess personal. Detta kan vara en utmaning på grund av att specialläraren ofta ansvarar för stora områden.

### ***5.1.2. En oklar rollfördelning, brist på tid och personal samt ovilja försvårar det mångprofessionella arbetet***

Forskningsfråga två har som avsikt att svara på vilka utmaningar som finns inom det mångprofessionella arbetet. I resultatet kom det fram att en oklar roll- och ansvarsfördelning kan leda till frustration hos den ambulera specialläraren. Många lärare inom småbarnspedagogiken skjuter till exempel gärna över ansvaret för barn med behov av stöd på gruppassistanten eller specialläraren. Resultaten tyder på att detta kan bero på tidsbrist men även på ovilja från lärare inom småbarnspedagogik.

I resultaten framkom det också att det finns en osäkerhet hos personalen både då det kommer till uppgifter som är på deras ansvar samt vem de ska rätta sig efter. Personalen kan till exempel vara osäker på om de borde lyssna på föreståndaren eller specialläraren då det kommer till stödinsatser. Därför är det också viktigt att specialläraren och föreståndaren har ett nära samarbete. Viljamaa och Takala (2017) samt Heiskanen et al (2021) menar att oklara riktlinjer kan leda till svårigheter i att utföra sina arbetsuppgifter på bästa sätt.

Resultaten visar på att tids- och personalbrist är ett problem som försvårar samarbetet. Speciallärarna har ibland inte tid att besöka alla barngrupper och ibland har personalen i barngrupperna inte tid att ta tag i de stödåtgärder som planerats tillsammans med specialläraren. Enligt Staffans och Ström (2022) påverkar antalet barn i behov av stöd deras arbete tidsmässigt.

Även den tid det tar att förflytta sig från ett ställe till ett annat påverka den tid de har i barngruppen och att handleda personalen.

I resultaten framkom att ambulera speciallärare upplever en variation i arbetssättet mellan personalen i olika barngrupper och att detta kan påverka samarbetet negativt. Det bör finnas en balansgång mellan ambulera speciallärare och lärare där man trots allt hittar en gemensam väg att gå. En del av personalen på fältet ser inte specialläraren som en resurs utan någon som ger dem mer jobb vilket gör att de väljer att inte ta kontakt. Detta i sin tur leder till svårigheter i det specialpedagogiska arbetet. Väl ute på fältet kan även speciallärarens arbetssätt ifrågasättas. Staffans och Ström (2022) menar att om speciallärare inom småbarnspedagogik och personalen på daghemmet har olika ambitionsnivå då det kommer till stödåtgärder kan detta påverka samarbetet. Ett fungerande samarbete är därför en avgörande faktor för speciallärare då de vidarebefordrar kunskap och redskap för att ge barnen stöd. Detta innebär att om förväntningarna inte uppfylls kan nya utmaningar uppstå.

Resultaten visar på en upplevd ovilja bland personal inom småbarnspedagogik att diskutera och ta del av tips och idéer från den ambulera specialläraren och ibland kan specialläraren även känna sig ovälkommen i gruppen. Oviljan att ta till sig av speciallärarens tips kan eventuellt länkas till oron för extra arbete, vilket i sin tur eventuellt kan länkas till brist på tid och resurser. I resultaten framkom det dock att trots att upplevelsen av ovilja förekommer så är det en större procent av personalen som är tacksamma för den hjälp och det stöd specialläraren erbjuder.

## **5.2. Metoddiskussion**

Denna studie har en kvalitativ forskningsansats. Jag fick ta del av oanvänd data som samlats in genom fokusgruppintervjuer för en annan studie samt transkriberats. Att data samlats in genom fokusgruppintervjuer passade ypperligt eftersom syftet med min studie var att få en fördjupad kunskap om ambulera speciallärarens upplevelse av sin egen roll i förverkligandet av stödåtgärder. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) karaktäriseras en fokusgruppintervju där det viktiga är att få fram en rik samling synpunkter angående ämnet som diskuteras. Det viktiga är inte att nå samförstånd i gruppen eller att finna lösningar på problem, utan tanken är att få fram olika uppfattningar i en fråga.

Halkier (2010) menar att en fördel med fokusgruppintervjuer är den sociala interaktionen i som sker under intervjuerna, där deltagarnas jämförelser av erfarenheter och förståelser i gruppprocesserna vilket producerar kunskap som är svår att få fram i en individuell intervju. Enligt mig hade fokusgrupp intervjuerna lyckats bra och det kom in olika upplevelser men också mycket som de var eniga om. I det data jag utgår ifrån kan jag se att en del av deltagarna hade mer att säga än andra, vilket gör att risken för att data går förlorad finns.

Eftersom jag inte själv utförde intervjuerna kunde jag inte påverka hur fokusgruppernas storlek. En av fyra fokusgrupper hade fem deltagare medan resterande grupper hade tre deltagare. Antalet personer inom fokusgruppintervjuer varierar. Det vanligaste är att en fokusgruppintervju har minst sex deltagare och högst tio till tolv deltagare (Gillham, 2008; Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Halkier (2010) är det dock möjligt att ha färre än sex personer i en fokusgrupp och nå ett bra resultat. Jag anser att de olika fokusgrupperna kunde varit mer jämnt fördelade med tanke på att de alla gjordes online vilket ger mer flexibilitet. Samtidigt upplever jag att jag fick den information jag behövde utifrån den data jag delgavs.

I avhandlingen använde jag mig av tematisk analys som analysmetod, vilket jag anser lämpade sig bra för studiens ändamål. Efter att jag fördjupat mig i det material jag hade till förfogande kunde jag koda data och finna olika teman som passade studiens syfte. Braun och Clarke (2006) förklarar att under en induktiv analys kan studiens forskningsfrågor ta ny form, vilket de gjorde i min analysprocess. Detta skedde mycket på grund av att det tog ett tag att välja hur mina teman skulle grupperas, vilket jag anser till stor del berodde på att jag själv inte samlat in data. Under processens gång fick jag nya aha-upplevelser varje gång jag gick igenom den data jag hade till förfogande. I efterhand kan jag konstatera att det hade gett mig mer djup och nyanserad information att själv intervjua och transkribera materialet. Dock anser jag att det samtidigt var bra att personerna, vars upplevelser jag bekantade mig med genom läsning, var helt anonyma för mig eftersom deras sätt att kommunicera både verbalt och med kroppsspråk inte stärkte min förförståelse. Personligen tror jag att det finns både för och nackdelar med båda sidorna av myntet.

### **5.3. Slutsats och förslag till fortsatt forskning**

Baserat på resultaten kan slutligen konstateras att ambulera speciallärare har en mångfacetterad och oklar roll som förändrats mycket över tid. Arbetsrollen påverkas av

kontextuella faktorer såsom antal grupper, antal barn i behov av stöd samt personalens attityd, arbetserfarenhet och kunskap. Även brist på tid och personal försvårar speciallärarens arbete samt samarbetet med personalen på fältet. Detta i sin tur bidrar till frustration eftersom det specialpedagogiska arbetet blir lidande. Det finns även en förväntning på att specialläraren bör fungera som spindeln i nätet inom det mångprofessionella arbetet, vilket är en tidskrävande uppgift.

Palla (2019) konstaterar att forskning inom specialpedagogik i en förskolkontext har fått ett uppsving, men mer forskning behövs, och jag håller med. Min studie har bidragit med att specifikt lyfta fram ambulera speciallärares syn på sin roll, sitt arbete och de problem som påverkar deras vardag. Resultaten lyfte även fram det faktum att ambulera speciallärare kan tvingas möta en del negativa attityder från personal inom småbarnspedagogik och kan bli sedda som ett problem istället för en resurs. En klar arbetsbeskrivning för speciallärare inom småbarnspedagogik kunde ge både personal och speciallärare en klarare bild av sina roller och på så vis kunde missförstånd och frustration undvikas. Mer personal inom småbarnspedagogik och förskola samt fler speciallärare per kommun kunde ge både speciallärare och lärare mer tid för samarbete och kommunikation vilket skulle gynna både dem själva men framför allt barn i behov av stöd.

Det vore därför värdefullt att forska i hur personal inom småbarnspedagogik ser på speciallärarens roll och ansvar. Med tanke på den mångfacetterade roll speciallärare överlag har samt den negativitet de möter, vore det även viktigt att studera både deras psykiska och fysiska mående.

## Referenser

- Allwood, C. M. (2004). *Perspektiv på kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Curran, H. & Boddison, A. (2021). ‘It’s the best job in the world, but one of the hardest, loneliest, most misunderstood roles in a school.’ Understanding the complexity of the SENCO role post-SEND reform. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 39–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12497>
- Drigas, A. S. & Kokkalia, G. K. (2014). ICTs and Special Education in Kindergarten. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9 (4), 35–42. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i4.3662>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Studentlitteratur.
- Gäreskog, P. (2020). *Jurisdiktion och arbetsfördelning. Yrkesgruppers arbete med särskilt stöd i förskolan*. Uppsala universitet. Hämtad 25 maj, från <https://www.edu.uu.se/news/?tarContentId=894514>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Gäreskog, P. & 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/nbf.v19.225>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad University Studies. Hämtad 2 juni 2023, från

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Liber.

Heinämäki, L. (2007). *Varhaista tukea koulun arkeen – Työvälineenä kehittämissalikko*.

Stakes: Opetusministeriö.

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R.

(2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa*.

*Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:

13. Hämtad 25 maj 2023, från

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM\\_2021\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. & Kopechanski, L. (2007). Starting Kindergarten:

Transition issues for Children with Special Needs. *Canadian Journal of Education/*

*Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 628–648. <https://doi.org/10.2307/20466656>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-Kustannus.

*Lag om grundläggande utbildning 628/1998*. Hämtad 21 februari 2023, från

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>

*Lag om småbarnspedagogik 540/2018*. Hämtad 26 maj 2023, från

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180540>

*Lag om ändring av lagen om småbarnspedagogik 1183/2021*. Hämtad 23 maj 2023, från

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2021/20211183>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Liber.

Rix, J., Nind, M., Sheeny, K., Simmons, K. & Walsh, C. (2010). *Equality, Participation and Inclusion 1. Diverse Perspectives*. Taylor & Francis Group.

- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *SAGE journals*, 15(1), 85–109. Hämtad 3 juni 2023, från <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Palla, L. (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441337>
- Patel, R. & Davidson, B. (2019) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Pihlaja, P. (2022). Early childhood special education in Finland. In H. Harju-Luukkainen, N. B.Hanssen & C. Sundqvist (Red). *Special education in the early years. International perspectives on early childhood education and development*, 36, 13–30. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_2)
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-Kustannus.
- Staffans, E. & Ström, K. (2022). Mission impossible? Finnish itinerant early childhood special education teachers' views of their work and working conditions. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(3), 1–21. <https://journal.fi/jecer/article/view/120395>
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Statsrådet. (2021). *Lag om ändring av lagen om småbarnspedagogik*.
- Sundqvist, C. (2018). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 1–30. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>
- Swärd, A-K., Reichenberg, M. & Fischbein, S. (2020). *Positiv specialpedagogik. Teorier och tillämpningar*. Studentlitteratur.

- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki. Hämtad 25 maj 2023, från <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/VEO-malli-yliopiston-hankeraportti.pdf>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Hämtad 25 maj 2023, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-forskoleundervisningens-laroplan>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 25 maj 2023, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Hämtad 25 maj 2023, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-planen-smabarnspedagogik>
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiseityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksisista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229. <https://journal.fi/jecer/article/view/114079/67278>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wilder, J. & Östlund, D. (2022). *Specialpedagogik i pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.