

En förskola för alla

Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik

Linda Palla

Palla, Linda (2009). En förskola för alla: Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 3.

I föreliggande rapport presenterar doktoranden Linda Palla tre små artiklar med funderingar och forskningsinblickar om barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Specialpedagogens roll lyfts fram och problematiseras liksom begreppet pedagogik i förhållande till specialpedagogik. Med parenteser kring ”special” i titeln vill författaren markera denna gren som en del av pedagogiken.

Artikel 1: En förskola för alla: Ett uppdrag för specialpedagogen - eller?

Den första av artiklarna behandlar förskollärares kompetens i förhållande till barn i behov av särskilt stöd och med frågeställningarna: Hur ser det ut då olika yrkeskategorier ska samverka kring ett och samma uppdrag? Är det möjligt och vad krävs?

Artikel 2: Förhållningssätt till den flerdimensionella specialpedagogiken

I den andra artikeln redogörs för en beskrivning av specialpedagogik och därtill kopplade dilemman. Olika perspektiv på specialpedagogik skildras därefter och några av de begrepp som problematiseras inom området idag uppmärksammas. Avslutningsvis ges ett exempel på en visionär beskrivning av intentioner kring hur specialpedagogik i en förskola för alla kan förstås och vad den kan innebära i praktiken.

Artikel 3: Behov av särskilt stöd - vad, vem, när och hur

I den tredje och avslutande artikeln problematiserar författaren begreppet behov av särskilt stöd med exempel från barn hon mött i förskolan. Hon ställer – och försöker besvara frågan: Vad är då egentligen specialpedagogik, hur definieras den och vad innefattas i respektive utsluts från den?

Artiklarna har tidigare, i förkortade versioner, publicerats i *Förskoletidningen*, Nr 1, 2008.

Nyckelord: förskola, intervjuundersökning, specialpedagogik.

En förskola för alla: Ett uppdrag för specialpedagogen- eller?

Förskolan är en lärandemiljö som inte låter sig fångas och beskrivas med enkelhet, utan som är en levande verksamhet med ständig rörelse och dynamik. Till detta faktum vill jag koppla begreppet kompetens. Kompetens uppfattar jag också som något föränderligt, något som hör samman med insikt genom utveckling och utmaning. Något som formas och omformas tillsammans med andra.

I förhållande till begreppet kompetens vill jag diskutera den pågående och omdebatterade politiska intentionen om en *förskola/skola för alla*. Ett antal frågor och funderingar är insprängda i texten. Avsikten är inte att besvara dem alla till fullo, utan de kan fungera som en passus för läsaren att stanna upp och fundera vidare kring. Kanske något att diskutera med kollegor och arbetskamrater. Det kan till och med vara så att vissa frågor aldrig låter sig besvaras.

Förskolan är barnets första skola. I förskolan arbetar lärare i arbetslag tillsammans med barnskötare, under ledning av rektor eller motsvarande. Inom förskolan finns även specialpedagoger som yrkeskategori. I en reform i slutet av 1990-talet fick förskolan sin första läroplan (Lpfö 98) och sin tillhörighet i utbildningssystemet. Läroplanen ersatte det pedagogiska program som tidigare varit rådgivande för förskolan då denna sorterades under socialstyrelsen. Att förskolan är en pedagogisk verksamhet och en del i skolväsendet innebär möjligheter att skapa en berikande, trygg och lärande miljö. Denna förändring innebär också krav.

I den första nationella utvärderingen av förskolan sedan läroplanen infördes (Skolverket, 2004) beskrivs den så kallade svenska förskolemodellen genom synen på barn som ständigt lärande och utvecklingsbenägna. Lärandet antas alltså inte endast äga rum vid särskilda tillfällen, vilket också får konsekvenser i utformandet av verksamheten. Detta kännetecknas av att pedagogik och omsorg förenas i vardagens praktik.

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, (Skolverket, 2006) innehåller beskrivningar av förskolans uppdrag där det livslånga lärandet uppmärksammas. Likaså framhävs just treenigheten omsorg, fostran och lärande som tillsammans ska bilda en helhet i den pedagogiska verksamheten. Förskolan ska arbeta för att varje individ ges möjlighet att utvecklas efter sina egna förutsättningar. Det är den pedagogiska verksamheten som ska anpassas efter barnen, inte tvärtom. Skolverket (2004) menar att dessa formuleringar medför höga krav på personalen i förskolan. Det måste finnas en ständig beredskap för förändring av verksamheten utifrån de barn som vid ett visst tillfälle finns där.

Den pedagogiska verksamheten ska alltså inte anpassas efter vissa barn, några barn eller nästan alla barn, utan verksamheten ska anpassas efter alla barn. I denna mån kan vi tala om förskolan som en skola för just alla. Av tradition är det också så att förskolan har välkomnat alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar eller behov.

Trots det politiska uppdraget om en förskola för alla och trots inkluderingstraditionen inom förskolan finns i dag i vissa av landets kommuner tendenser på särlösningar i form av specialavdelningar eller specialförskolor för barn med olika typer av funktionshinder och barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd av olika anledningar. Resultatet från Skolverkets kommunenkät (2004) visar att det är i storstäder som detta avsteg från visionen om en förskola för alla är som vanligast.

I förhållande till denna beskrivning av delar av förskolan och dess uppdrag kan det vara relevant att ställa sig frågan om vad det egentligen innebär att vara kompetent i en förskola för alla. En av mina funderingar rör sig om vem det är som antas vara kompetent och hur denna kompetens är tänkt att ta sig uttryck. Enligt Åman (2006) kan kompetens uppfattas som en yrkesgemensam kunskap som praktiseras inom ett specifikt verksamhetsområde. Hur ser det

ut då olika yrkeskategorier ska samverka kring ett och samma uppdrag? Är det möjligt och vad krävs?

Vidare kan man fundera över om det är en specialpedagogisk eller en pedagogisk kompetens som behövs. Vad är skillnaden dem emellan? Specialpedagogik som kompetens- och kunskapsområde omtalas ofta som något som träder in när den så kallat vanliga pedagogiken inte räcker till. Men är det egentligen fruktbart att tala om en speciell pedagogik? Handlar möjligen kompetensen om att göra det speciella till utgångspunkt för det pedagogiska arbetet? Om att differentiera verksamheten istället för barnen? Behövs det då specialpedagogik i en förskola för alla? Eller är det så att det speciella riskerar att försvinna om vi endast benämner det som det generella? Vidare kan det finnas en vinst i att ställa sig frågan om specialpedagogik och pedagogik är så intimt förknippade med varandra så att det inte blir fruktbart att skilja dem åt.

Är det då upp till varje förskola att bestämma vad som ska rymmas i deras uppdrag och vilken kompetens som behöver utvecklas? Vissa kanske uppfattar begreppet en förskola för alla som att alla barn ska få en fysisk plats i förskolan, medan andra ser det mer kopplat till ett pedagogiskt eller specialpedagogiskt innehåll. Ytterligare några hävdar att en förskola för alla innebär olika förskolor för olika typer av barn, medan andra går i tron att en förskola för alla innebär att alla barn ska vistas i samma rum alltid. Vi kan konstatera att det inte finns en konstruktion av vad förskolan är och bör vara, utan att det finns utrymme för olika tolkningar. Beroende på hur vi uppfattar begreppet förskola för alla, finns det kanske också skillnader i vem vi ser som utförare av detta uppdrag.

Inom den svenska förskolan idag har en förhållandevis ny yrkeskategori börjat infinna sig runt om i landets kommuner. Det handlar om specialpedagoger. Inte speciallärare, inte resurspersonal, inte elevassistenter- utan specialpedagoger. Några uppgifter om hur många anställda specialpedagoger som finns med koppling till förskolan finns inte att tillgå. En under tidigt 2000-tal genomförd rundringning i några sydsvenska kommuner av olika storlek visade då att det främst var i de större kommunerna specialpedagoger var anställda. Varför dessa specialpedagoger anställdes och vad de ska arbeta med är troligen inte helt klargjort bland övrig personal i förskolan och det finns behov av förtydliganden och forskning beträffande specialpedagogens uppdrag och yrkesroll (Se Palla, 2003).

Vi vänder oss istället till de utbildningspolitiska intentionerna med specialpedagogutbildningen. Presentationen nedan, av kärnan i det specialpedagogiska uppdraget så som det är uttryckt i de offentliga styrdokument, ger bilden av ett brett uppdrag med arbetsuppgifter på olika nivåer i verksamheten. I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande SOU 1999:63, *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, vilken ligger till grund för målen i det specialpedagogiska programmet, beskrivs specialpedagogens uppdrag på följande vis.

Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning. En central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare för att utveckla samverkan och samarbete såväl i arbetslaget som mellan familjen och skolan för att eleven skall få adekvat stöd. Specialpedagoger får därigenom en central funktion i skolans kvalitetsarbete, i uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan (s. 24ff).

Ett liknande sätt att uttrycka detta på har Persson (2001) som menar att specialpedagogen har en viktig roll i det pedagogiska arbetet. Tillsammans med rektor ska specialpedagogen verka

för att verksamheten är till för alla barn. Specialpedagogen ska även arbeta för skapandet av en god lärandemiljö för alla, genom utveckling av kvalitet i det inre arbetet. Att vara en kvalificerad samtalspartner för både personal och föräldrar är en betydelsefull uppgift. Specialpedagogen ska kunna arbeta nära arbetslag eller enskilda lärare. Arbetet innebär då exempelvis att utifrån det enskilda barnets behov delta i utvecklandet av arbets sätt och arbetsformer samt att medverka i upprättande, eventuellt genomförande och utvärdering av åtgärdsprogram (a.a.). Även det ännu inte är lagstadgat att förskolan ska upprätta åtgärdsprogram så vet vi att flera förskolor runt om i landet som använder sig av detta verktyg.

Beskrivningen ovan visar på en uppgift som kräver stor kompetens. Om vi ser specialpedagogik som en uppgift för all personal i förskola så krävs kompetens på olika nivåer som länkar i varandra. Om specialpedagogen får arbeta utefter intentionerna kan denna ses som en kompetenshöjare i verksamheten.

När det gäller lärarnas kompetens kan det kopplas till de förutsättningar Skolverket (2004) omnämner i form av redskap som kan vara användbara i strävan mot att förverkliga läroplanen i verksamheten och i förhållande till den egna barnsgruppens behov och förutsättningar. Av dessa ses möjligheter till planering, utvärdering och pedagogisk dokumentation såväl som kompetensutveckling som betydelsefullt för att skapa en gemensam grund och förståelse för arbetet i förskolan. För att kunna skapa väl fungerande arbetslag finns behov av samarbete och gemensam reflektion kring viktiga frågor. Eftersom Skolverket talar om arbetslag är det rimligt att anta att även barnskötare är inkluderade i detta tänk. Att skapa möjligheter för samarbete och gemensam reflektion vill jag alltså lyfta fram som två aspekter med betydelse för hur arbetslaget i förskolan ska kunna utföra sitt uppdrag på ett kompetent vis. I förskolan är varken individuell eller gemensam planeringstid något självklart, trots idoga fackliga ansträngningar och undertecknanden av avtal. De stora barngrupperna är ett tänkbart hinder. I mina ögon är det en omöjlighet att verka för utveckling av verksamheten och kompetensen i förskolan om inte dylika strukturella faktorer tillgodoses. I mitt tycke ligger i varje medarbetares ansvar och intresse att värna om planeringstiden. För hur ska en verksamhet kunna ses som målinriktad och lärande, om det inte finns möjlighet till planering, utvärdering och reflektion?

Något som ibland saknas i skrivningar gällande förskolan är ett uppmärksammande av den skillnad det rimligen bör innebära att ha en pedagogisk högskoleutbildning till lärare i förskolan och en gymnasial utbildning till barnskötare. I texter av normativ karaktär kan skrivningar ses som påtalar att det bör finnas lärare i förskolan med övergripande ansvar för barnens utveckling och lärande (prop. 2004/05:11) medan det i andra så som *Läroplan för förskolan* (Skolverket, 2006) talas om arbetslagets ansvar. Det ansvar det innebär att vara lärare i förskolan förutsätter en gedigen utbildning med samma utbildningsmöjligheter och krav som andra lärare inom skolväsendet. En utbildning på avancerad nivå, som dessutom ger möjlighet till forskarutbildning torde vara ofrånkomligt för att inte förskolan ska urholkas.

Barnskötaren, läraren, specialpedagogen och rektorn har alla sin egen kompetens. Dessa olikheter eller skillnader innebär inte att man i arbetslaget inte kan mötas. Det innebär inte heller att den ena skulle vara mer värd än den andra. Men vi måste våga sätta ord på denna skillnad utan att för den sakens skulle värdera den ena kompetensen över den andra. Alla kan vi bidra med något.

Att reflektera tillsammans kan istället leda till att det kan utvecklas en gemensam kompetens, där var och en får lov att vara kunnig inom sitt gebit. Med barnens och verksamhetens bästa för ögonen kan de olika kompetenserna synliggöras istället för att döljas eller slätas över. I prop. 2004/05:11 hävdas att en avgörande faktor för barns välbefinnande, utveckling och lärande är just personalens kompetens. Att kontinuerligt få ventilera, sätta ord på och reflektera kring verksamheten, det gemensamma uppdraget och de olika delar av

ansvar som yrkesgrupperna i förskolan har, tror jag kan göra att man närmar sig den förståelse som behövs för att skapa grogrund för kompetens att på olika vis bidra till mötet med alla barn i förskolan.

I förhållande till specialpedagogens uppdrag så som det beskrivits ovan, skulle detta kunna innebära att specialpedagogen på olika sätt stöttar arbetslaget till en gemensam fördjupad kompetens så att barns olikheter verkligen kan göras till grundbult för verksamheten, genom att individualisera och anpassa. Skillnader mellan barnen kan ses som normala och något fruktbart, inte som ett hinder eller en svårighet. Detta synsätt förutsätter att alla barn verkligen får finnas med i gemenskapen, inte i speciella avdelningar med speciell personal.

I en tidigare studie (Palla, 2003) som handlade just om specialpedagogers uppdrag och yrkesroll i förskolan framkom bland annat följande. Att specialpedagogerna är en av flera bitar som bidrar till att personalen höjer sin kompetens menar en specialpedagog och ger en beskrivning av den handledning hon utförde bland förskolepersonalen.

Det handlar om att man förhoppningsvis via handledningen kommer dithän att man kan se saker och ting utifrån olika perspektiv och att man kan angripa problem på olika sätt. --
- Det handlar ju om tankar, förhållningssätt som gör att man förhoppningsvis kan gripa sig an ett problem på ett mer kvalificerat sätt än tidigare. Det finns grader i vad och hur jag gör och förhåller mig och det kan faktiskt vara det som är den avgörande skillnaden i hur ett barn utvecklas.

Personalen måste få möjlighet att planera för, dokumentera och reflektera kring barns olikheter som grund för verksamheten tillsammans med målen i läroplanen. På så vis kan deras kompetens höjas. En strävan efter, kanske inte ett gemensamt yrkesspråk, men dock ett gemensamt förskolespråk som delas av såväl barnskötare, lärare, specialpedagoger och rektorer kan vara ett annat sätt att närma sig en gemensam kompetens. Om specialpedagogen får möjlighet att handleda arbetslaget kan tyst kunskap artikuleras. Svårigheter kan komma upp till ytan, problem kan göras till möjligheter.

Att specialpedagogen ser till barnets tillgångar och det positiva framträder tydligt i svaren i Pallas (2003) studie, samtidigt som svårigheter identifieras.

Oftast när jag kommer in i bilden, då är det ett problem. Då är det mörkt och då är det svårt och de vet inte hur de ska hantera det. Barnet är jättejobbigt och förstör alltihop... Då brukar jag fråga vad som är bra. 'Han är bra ute'. Ja, jobba på det då, fånga in honom ute. Ta med honom i det som han är bra på ute, ta med det in för att stärka honom i sitt jag. --- Det gäller att få personalen att lägga energi på rätt ställe och för att få det positivt. Mycket inom barnomsorgen är tungt idag och man behöver den positiva snurran. Det är faktiskt så att vårt uppdrag är att möta barnen. Och inte glömma bort att vi sökte jobbet för att vi tyckte det var kul. Så mycket av det jag jobbar med är just det att hitta det positiva.

Att identifiera, analysera och undanröja hinder och orsaker till svårigheter i lärandemiljön som är en stor del av specialpedagogens uppdrag liksom att genomföra pedagogiska utredningar tar ofta sin början i konkreta observationer. Kontakten med specialpedagogen initieras ofta av personalen på förskolan då de upplever något som ett problem.

Mitt uppdrag är att kunna handleda personalen när de känner att de inte når barnet och inte vet hur de ska möta barnet.

Kanske skulle specialpedagogen till och med kunna finnas med i verksamheten innan det uppstått svårigheter och få möjlighet att tillsammans med de olika yrkeskategorierna utveckla ett förebyggande arbetssätt. Detta kräver dock att specialpedagogen får mandat att utföra sitt arbete. Stöd av rektor, förtroende hos och tillträde in i verksamheten av medarbetarna liksom ett färre antal förskolor som arbetsplats är bara några av de förutsättningar som behövs. En

person menar att det handlar om förhållningssätt och respekt. Hon framför att man som specialpedagog bör vara lyhörd och förtroendeingivande liksom pålitlig och kunnig.

Det är att man har ett förhållningssätt där man verkligen respekterar människor. Där man lyssnar in och man är lyhörd. Att man är en person som inger förtroende och att man har den här faktakunskapen för att få förtroende. Att man som personal känner att det här är någon vi kan lita på, någon som faktiskt har kunskapen och som vi känner att vi kan bolla med.

Likaså behövs en förståelse för vad det egentligen är specialpedagogen gör i sitt yrkesutövande.

Det märks att man måste förstå vad som menas med pedagogisk handledning som personal. Det är en process och ett tillfälle för reflektion för personalen. Där har vi lite kvar att jobba med.

Även två av specialpedagogerna betonar behovet av fler specialpedagoger i förskolan.

Men jag känner att jag skulle behöva en kollega. Nu blir man själv i det här och det är stort. Det kommer väl mer och mer specialpedagoger i förskolan. Det har blivit mycket tankar på det. Annars har det varit mer specialpedagoger i skolan. Det finns så mycket man kan hämta upp och det är betydligt enklare många gånger därför att barnen är små och föräldrarna nära. Det finns så mycket man kan göra bra. Därför tror jag att man ska satsa mycket på förskolan.

En av rektorerna i studien uttalar sig även om självklarheten av att ha specialpedagog i förskolan.

Min förhoppning är att lika självklart att man har specialpedagog i skola, lika självklart ska det vara att vi har det i förskolan. Jag hör detta gång på gång med tidiga insatser. Att ju tidigare insatser vi gör desto bättre är det. Vi vet allihopa att det är så (a.a.).

Avslutningsvis kan framhållas att det inte är specialpedagogens uppgift att vara den som ensam och avskilt arbetar med specialpedagogik. Att differentiera inom ramen för den pedagogiska verksamheten är varje enskild lärares uppdrag tillsammans med sitt arbetslag. Det är det som i mina ögon utgör kärnan i en lärares professionella yrkesutövande- att verka för att bibehålla och utveckla en inkluderande förskola där alla får lov att finnas med, ses som värdefulla och kan bidra efter förmåga. För detta krävs att personalen får lov att utvecklas. En specialpedagog säger att handledning är en typ av fortbildning, ett sätt att öka sina kunskaper och ett lärande.

God handledning ser jag som en form av fortbildning som ger personalen större förutsättningar att hantera problem som dyker upp på ett mer kvalitativt sätt än innan (a.a.).

Om vi benämner sedan kallar detta för specialpedagogik eller pedagogik är en fråga som behövs diskuteras och utvecklas vidare. Det är kanske dock så, som jag hävdade i denna artikel, att vi måste se bortom den enskilde medarbetarens kompetens och börja tala i termer av en gemensam kompetens- en kompetens för att möta alla barn.

Referenser

- Palla, L. (2003). *Specialpedagog i förskolan: En kvalitativ studie om specialpedagogisk verksamhet med fokus på specialpedagogens uppdrag och yrkesroll*. C-uppsats i specialpedagogik. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Institutionen för beteendevetenskap.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239, 2004. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (2006). Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av lärarutbildningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik: Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen, nr 135), Stockholm: Stockholms universitet.

Förhållningssätt till den flerdimensionella specialpedagogiken

Jag tror på möjligheter. På människans inneboende förmåga att utvecklas och att lära. Därför tänker jag på när det gick upp för mig vad specialpedagogik egentligen handlar om, i alla fall för mig. Specialpedagogiken handlar inte om ”jobbiga ungar”. Specialpedagogik kan sägas handla om hur vi tillsammans kan skapa möjligheter så att alla människor, stora som små, kan få vara delaktiga i den gemenskap som vårt demokratiska samhälle innebär och strävar efter. Där varje individ är betydelsefull, har något att bidra med och kan känna tillhörighet. Därför skulle jag vilja karakterisera specialpedagogik som en möjligheternas pedagogik.

När jag själv gick min specialpedagogutbildning, gjorde jag det inledningsvis utifrån en stark vilja och ambition att utbilda mig vidare för att kunna hjälpa och stötta ”barn i svårigheter”. Någonstans under utbildningens gång upptäckte jag att min definition av specialpedagogik visat sig alldeles för snäv. Specialpedagogiken transformerades i mina ögon till att omfatta så mycket mer än barn i svårigheter, specialpedagogiken blev till en pedagogik för alla. Vanligen brukar man säga att specialpedagogiken träder in då den allmänna pedagogiken inte räcker till. För visst har specialpedagogiken ett speciellt förhållande till pedagogik, men den har även andra förhållanden.

Vad är då egentligen specialpedagogik, hur definieras den och vad innefattas i respektive utesluts från den? Det här är inga enkla frågor att besvara, men denna artikel får utgöra ett försök till att bena ut begreppen i någon mån. I föreliggande artikel görs inga anspråk på att göra en objekt beskrivning, det tror jag inte låter sig göras, utan jag väljer snarare att i vissa avsnitt ge resonemanget en personlig prägel. Med detta vill jag öppna upp för diskussionen kring specialpedagogik. Olika personer kanske tillskriver specialpedagogiken olika attribut och för att vara någorlunda överens om vad vi menar, tror och tänker så behöver vi skapa utrymme för dialoger och meningsutbyten. Vi behöver alla inom förskolan förhålla oss till specialpedagogiken och dess innebörder för att kunna skapa mening i vårt uppdrag.

Inledningsvis i denna artikel redogörs således för en beskrivning av specialpedagogik och därtill kopplade dilemman. Olika perspektiv på specialpedagogik skildras därefter och några av de begrepp som problematiseras inom området idag uppmärksammas. Avslutningsvis ges ett exempel på en visionär beskrivning av intentioner kring hur specialpedagogik i en förskola för alla kan förstås och vad den kan innebära i praktiken.

Specialpedagogik är en tvärvetenskaplig disciplin som hämtat inspiration från såväl pedagogik och psykologi som sociologi och filosofi för att nämna några av områdena. Flera (Atterström & Persson, 2000; Persson, 2001, Rosenqvist, 2007; SOU 1999:63 m.fl.) är de som talar om svårigheterna att beskriva och skapa en enhetlig definition av vad specialpedagogik är. Just på grund av ämnets tvärvetenskaplighet och ibland politiskt känsliga och så kallat normativa natur har det varit svårt att definiera ämnesområdet på ett tydligt sätt. Den normativa karaktären skulle förenklat kunna beskrivas som att specialpedagogiken talar om hur någonting bör vara, vilket Rosenqvist (2007) menar inte sällan speglas genom politiska viljeriktningar.

Redan i mitt inledande resonemang kan du till exempel se spår av sådana ideologiska värderingar, vilka vi som sagt vet även präglar politiska resonemang och beslut. Det handlar om vilket samhälle vi vill leva i. Detta får i sin tur implikationer för vilken förskola och skola vi vill ha. Likaså får värderingarna och de politiska intentionerna följer i form av styrande dokument som reglerar målen att sträva mot i förskolan. Specialpedagogik kan vi alltså sätta i relation till begreppet en förskola för alla barn. Norrstrand (2003) framhåller i sin tur om en skola för alla och specialpedagogiken att

Samhällets ansvar för att organisera »en skola för alla» är ett löfte till varje elev om att bli sedd och få sina behov tillgodosedda. I samma stund som utbildningspolitikens

fundament definieras som en likvärdig skola, får specialpedagogiken sitt direkta uppdrag att garantera dess genomförande (s. 77).

Den nordiska specialpedagogiska traditionen, menar Norrstrand, vilar på hörnstenarna människovärde, likvärdighet samt normalisering. Likaså har de nordiska ländernas specialpedagogiska tänkande utmärkts av ideologiska och filosofiska perspektiv hellre än fokusering på teknik och instrumentala lösningar. En väsentlig betydelse för elevens rättigheter har Skollagsstiftningen haft. I *Att lära och leda* som är det slutbetänkande som Lärarutbildningskommittén presenterade 1999 poängteras just att

en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete (SOU 1999:63, s. 192-193).

Den traditionella uppfattningen att arbetet med barn i behov av särskilt stöd är en specialpedagogisk uppgift vid sidan av den reguljära undervisningen inte är fruktbar. Det är istället inom den vanliga undervisningen som problematiken ska hanteras. Därför finns det behov av specialpedagogiskt stöd i t.ex. arbetslagen (a.a.).

Att greppa specialpedagogiken som ämne, område och begrepp är alltså inte helt enkelt. Om dilemman kopplade till specialpedagogiken, både som verksamhet och som vetenskap, reflekterar Rosenqvist (2007). Han framhåller bland annat att man inte sällan tänker kvantitativt om förhållandet mellan specialpedagogik och pedagogik men även om specialpedagogiska insatser. Som exempel skriver Rosenqvist att det inte är ovanligt att som specialpedagogiska insatser ge ”more of the same”, vilket kan översättas med mera av samma sak, till den som anses vara i behov av specialpedagogiskt stöd. Detta innebär att om en åtgärd visat sig otillräcklig, då ökar man den timmen till två timmar. Vidare kan ett annat dilemma vara att man till exempel inom forskningen blir tvungen att så att säga isolera eller framhålla ”det speciella” för att kunna se ”det generella” i (special)pedagogiken. Speciellt framträdande som dilemma blir detta om man strävar efter att närma sig specialpedagogiska problemställningar med koppling till hela skolpraktiken och inte uppfattar dem som enskilda angelägenheter vilka är beroende av speciella egenskaper som vissa människor skulle besitta. Parentesen kring special kan sägas känneteckna svårigheten med att avgränsa vad som är pedagogik respektive specialpedagogik.

Ett sätt att förstå bakgrunden till de olika dilemman som är förknippade med specialpedagogiken är att blicka bakåt. Det talas idag om att det inom specialpedagogiken skett ett paradigmskifte. Att fokus har skiftat från ett psyko-medicinskt synsätt till ett mer relationellt, socialt fokuserande synsätt där samspelet mellan individ och omgivning står i blickfånget. Verneresson (2002), som beskriver specialpedagogik ur ett historiskt perspektiv, klargör att olika delar av det specialpedagogiska området har haft olika framträdande roll under perioder i svensk skola. Detta eftersom skolan ständigt påverkas av utvecklingen i samhället (a.a.). Från att i hög grad ha varit psykologiskt inriktad understryks idag inom specialpedagogiken alltså omgivningens betydelse för exempelvis skolans möjligheter att möta alla elever (Fischbein, 1996). Skola kan i detta sammanhang likväl innefatta förskolan, barnets första skola.

Ett annat sätt att försöka förstå specialpedagogiken är genom de perspektiv som finns inom området. Här kommer jag att göra några nedslag med hjälp av några svenska professorer genom att presentera perspektiv på specialpedagogik.

Emanuelsson (2007), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) samt Persson (1998, 2001) redogör för två olika perspektiv på specialpedagogisk verksamhet liksom sätt att se på svårigheter och behov. De benämner dessa perspektiv som *kategoriskt* respektive *relationellt* perspektiv. Emanuelsson (2007) tydliggör att perspektiven handlar om förståelse av orsaker till elevers svårigheter och hur dessa svårigheter ska kunna bemötas och motverkas. I något förenklade ordalag kan det kategoriska perspektivet kännetecknas av att det inom perspektivet talas om barn/elever *med* svårigheter. Svårigheter reduceras vanligen till att handla om låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Svårigheterna bestäms ofta av diagnoser och ses som

avvikelser hos individer. Åtgärder inom detta perspektiv riktas ofta mot den enskilda individen i form av speciella metoder och särskild behandling så som specialundervisning.

Det relationella perspektivet innebär i sin tur ett bredare perspektiv där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Viktigt om man ansluter sig till detta synsätt blir då det som händer i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer. Benämningen i det relationella perspektivet är barn/elever *i* svårigheter, istället för barn/elever *med* svårigheter. Inom detta perspektiv ses barnets förutsättningar relationellt (Emanuelsson, 2007; Emanuelsson m.fl., 2001; Persson, 1998, 2001). Det innebär en förståelse för att förändringar i ett barns omgivning påverkar. Det går inte att finna orsaker till svårigheter genom att uteslutande se på en enskild individs sätt att bete sig (Emanuelsson, 2007).

Enligt Emanuelsson (2007) liksom Persson (1998, 2001) innebär det kategoriska respektive det relationella perspektivet två genomgripande olika sätt att se på barns svårigheter och hur nödvändigt stöd ska ges. Det kategoriska perspektivet kan kopplas till det medicinskt/psykologiska synsättet, medan det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell. Den specialpedagogiska traditionen sägs tillhöra det kategoriska perspektivet. Traditionellt sett har kategorisering av avvikelser stått i centrum för en del av specialpedagogiken. Kategoriseringen har skett i förhållande till det som uppfattats som normalt. Vad som tolkats som avvikelser har skiftat över tid, då begreppet normalitet får anses vara en social konstruktion (Emanuelsson m.fl., 2001).

Persson (1998, 2001) poängterar att det finns skäl att tro att det kategoriska perspektivet dominerar även idag och ställer sig frågan varför förskjutningen mot det relationella perspektivet sker så långsamt. Emanuelsson (2007) menar att traditionen fortfarande inte är bruten, utan hävdar att det kategoriska perspektivet leder till specialundervisning och differentierande exkludering medan det relationella perspektivet öppnar upp för möjligheter till inkludering.

Även Nilholm (2007) redogör för perspektiv på specialpedagogik och benämner dessa *kompensatoriskt* respektive *kritiskt* perspektiv samt *dilemmaperspektiv*, där det kompensatoriska kan sägas vara jämförbart med det kategoriska. Det kritiska perspektivet kännetecknas genom en syn på olikheter som grund för det pedagogiska arbetet, något som berikar och är en tillgång. Särlösningar ska undvikas och betoningen på delaktighet är tydlig. Svårigheter förläggs till faktorer utanför individen och kategorisering liksom diagnosticering ses som stigmatiserande. Det (special)pedagogiska arbetet handlar om att anpassa undervisningen så att alla kan delta.

Dilemmaperspektivet har, menar Nilholm (2007), vuxit fram som en kritik av såväl det kritiska perspektivet som det kompensatoriska. En central hypotes inom detta perspektiv är just att utbildningssystem har vissa primära dilemman att brottas med. Som anhängare av ett dilemmaperspektiv intresserar man sig för frågor som har koppling till undervisning, mikropolitik och politik. De inom perspektivet viktiga frågorna studeras med koppling till det sociala och kulturella sammanhanget. Nilholm hävdar att detta perspektiv står för en annan demokratisyn än de båda andra perspektiven såtillvida att de två andra perspektiven lägger stor makt hos de professionella och hos forskarna medan det senare perspektivet skulle vara mer neutralt i fråga om vems perspektiv det är som ska råda. Samtidigt finns det då kritik även mot dilemmaperspektivet så som att just öppenheten för dilemman och komplexitivet gör perspektivet vagt och relativistiskt.

I resonemanget ovan görs kopplingar till skolan, undervisning och dess specialpedagogiska verksamhet. För att nå en förståelse för specialpedagogik är perspektiven lika viktiga att förhålla sig till även för den som arbetar med barn i förskoleåldrarna. Dock är det i mångt och mycket så att det saknas forskning kring specialpedagogik och förskola. Detta område är i behov av utveckling och prioritering. För vilket förhållande har egentligen specialpedagogiken och förskolan?

Förskolan kan sägas ha en tradition som skiljer sig från grundskolans i fråga om specialundervisning och särskiljande av elever. Verksamheten i förskolan har i högre grad än i skolan varit av inkluderande art. Bladini (2004) menar att när olikheter har uppfattats som problem i grundskolan har lösningen inte sällan varit av särskiljande karaktär. I grundskolans

historia finns exempel på särskilda grupper så som klinik, observationsklass eller lilla gruppen. Förskolan, en institution yngre än grundskolan, har varit en sammanhållen verksamhet av tradition och särlösningar har varit undantag. På grund av detta är förutsättningarna för att implementera intentionen om en skola för alla inte desamma i förskolan som i grundskolan.

Idag finns dock tendenser i vissa kommuner att använda sig av särlösningar. Det kan handla om att skapa särskilda grupper, avdelningar eller förskolor för barn som anses vara i svårigheter och därav i behov av ett stöd av så särskild karaktär att det inte kan ges inom ramen för den ordinarie verksamheten. Skolverkets (2004) första nationella utvärdering av förskolan efter läroplanens införande 1998 *Förskola i brytningstid* pekar dock på att det är i storstäder som dessa särlösningar är mer vanligt förekommande. Utvärderingen visar att avsevärda skillnader kommuner och kommuntyper emellan råder. Författarna menar att dessa särlösningar kan uppfattas som ett avsteg från tanken om att förskolan är till för alla barn. En tanke utifrån ovanstående resonemang är att behovet finns, inte bara att blicka bakåt, utan att också blicka framåt och ställa oss frågor som: Vart är förskolan på väg idag? Vilka är de bakomliggande motiven och grunderna till liksom syftena med de här segregerade och segregerade grupperna?

Integrering och *segregering* är två begrepp som under åren använts och till viss del fortfarande lever kvar i diskussionen kring särskiljning av respektive delaktighet hos barn/elever. Det begrepp som under 1990-talet kom att introduceras i förhållande till integrerings- och segregeringsterminologin, *inclusion*, kan ges den svenska betydelsen inkludering. Nilholm (2006) tolkar inkluderingsbegreppet som ett svar på vad som uppfattats som brister i hur integreringsbegreppet kommit att brukas. Han menar att inkludering kan sägas känneteckna en systemförändring medan integrering kan sägas stå för en individanpassning. I praktiken används dock inte inkluderingsbegreppet alltid på det systemförändrande sättet, utan har omtolkats till att inneha samma betydelse som integrering, med betydelsen delens anpassning till helheten istället för tvärtom. Nilholm framhåller vidare att om även inkluderingsbegreppet kommer att urholkas finns ånyo ett behov av begrepp som visar på att det är utbildningssystemet som i grund och botten måste anpassas utifrån elevernas olikheter.

Inkludering avser allas rätt till delaktighet i exempelvis den gemensamma utbildningen. Inkluderingsvisionen innebär att sträva efter en skola för alla, en skola där även elever med svåra funktionshinder ska finnas med (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården, & Jacobsson, 2004). Integrering syftar alltså till att det är en elev som integreras medan inclusion innebär att skolan anpassas efter eleverna och att olikheter uppskattas, enligt Westling Allodi, 2005.

Avslutningsvis och med utgångspunkt i rådande styrdokument skulle en vision om (special)pedagogik i dagens förskola kunna karakteriseras med hjälp av inkluderingsbegreppet. I en förskola för alla är verkligen alla del i gemenskapen. Alla har lika värde. Ingen behöver integreras för ingen har varit segregerad. Alla kan bidra, ses som värdefulla och ska få trivas. I en förskola för alla finns förståelse för olikheter. Olikheter ses som en resurs och tillvaratas. Det finns ömsesidig respekt mellan barn-barn, vuxen-barn och vuxen-vuxen. Förskolan för alla präglas av ett varmt, öppet och tillåtande klimat. Goda relationer är ett exempel på detta. I en förskola för alla samverkar och samarbetar olika yrkeskategorier med barnets bästa för ögonen.

Läroplan och andra styrdokument är aktiva dokument på vilka arbetet i förskolan för alla vilar. Här finns planer för att motverka mobbning, för att främja mångfald, för lokala mål som personalen tillsammans vill arbeta efter. Föräldrar deltar aktivt i förskolans arbete, har inflytande och ses som samarbetspartners. Elevdemokrati är ett centralt begrepp, på barnens nivå. I denna förskola är särskiljande inte ett eftersträvt mål. Istället arbetar förskolan i

flexibla grupperingar skapade utifrån barnens behov och utvecklingsmöjligheter. Barnen hjälper varandra och ses även de som resurser. Olika språk talas i förskolan och alla får veta att de kan, vad de kan och hur de kan hjälpa varandra. Det kompetenta barnet är ledord. I förskolan finns en uttalad struktur och spelregler både för barn och för personal. Ledarskapet är klart och tydligt.

Även om förskolan av tradition har varit en skola för alla på så vis att alla barn har välkomnats så innebär det inte att arbetet är klart. Att arbeta för inklusion och mot dess motsats måste vara en kontinuerlig strävan. Att arbeta med människors förhållningssätt och att medvetandegöra kan vara ett av de främsta syftena i förändringsarbetet. Att skapa ett möjlighetstänkande där problem förvandlas till utförbarheter. Genom handledning, kompetensutveckling och ett aktivt ledarskap kan alla inom förskolan utveckla ett relationellt tänkande där utveckling och lärande är till för alla.

Att ambitionsnivån i den inkluderande skolan är hög, menar Haug (2003). Ibland till och med svårt hög. Han säger vidare att om det ska ske en utveckling så måste dock dessa ideal finnas. Haug har i fyra begrepp sammanfattat fundamentet för den inkluderande skolan vilket, i mitt tycke, är den övergripande intention som all personal i förskolan har att förverkliga. Specialpedagoger, barnskötare, lärare och rektorer tillsammans. Begreppen är enligt min översättning: samvaro, delaktighet, samarbete och utbyte.

I förskolans läroplan aviseras att "Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån vars och ens förutsättningar" (Skolverket, 2006, s. 4). Detta välanvända valspråk har blivit något av en grundpelare inom förskolan. Men frågan återstår: hur gör vi för att förverkliga dessa grundbultar? Läroplanen (a.a.) stipulerar vidare att "Verksamheten skall utgå från varje barns behov. Barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver" (s. 5).

Även om formuleringen i sig skulle behöva uppdateras med tanke på dess något kategoriska innebörd, så talar meningen om att barnen skall ges stöd. Den talar dock inte om hur. Förskolans frihet att utforma undervisningen och verksamheten utifrån uppsatta mål har medfört frihet men samtidigt ett stort ansvar.

Referenser

Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter?: Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss., Karlstad University Studies 2004:64. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik.

Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning- förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson, *Därför inkludering* (ss. 10–23). Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1 (2), 89–99.

- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), (ss. 86–94).
- Norrstrand, M. (2003). Det specialpedagogiska uppdraget – överlever den nordiska modellen? *Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), (ss. 76–78).
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken- Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (ss. 36–51.)
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av Lärarutbildningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad & Malmö: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Vernersson, I.-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla: Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Individ, omvärld och lärande.

Behov av särskilt stöd- vad, vem, när och hur?

Genom mina år som lärare i förskolan har jag mött en mängd fantastiska individer i små skor. Alla unika, men även lika. Jag tänker till exempel på Arash, som vid fyra års ålder inte hade ett särdeles utvecklat tal, men som ofta tog mig i handen och berättade om samtliga dinosauriearter på den plansch vi hade fäst upp på väggen. I övrigt kunde man räkna de ord han uttalade på ena handens fingrar.

Om Andy som under traumatiska omständigheter kom från Rumänien till vår avdelning och som förstummande nog lärde sig tala svenska på två veckor. Jag minns Saba som trots trubbel med koncentrationen lyckades hitta sin plats i gruppen. Hon visade på både stor lekförmåga och omtänksamhet gentemot såväl kamrater som vuxna. Likväl kunde Saba yra runt som en virvelvind och vända upp och ner på en hel avdelning. Inte glömmet jag Knut som fascinerades av bilar och som kunde ligga på golvet i timmar och bara köra fram och tillbaka, fram och tillbaka. En oerhört söt kille, utan tal och med en stor portion charm och glitter i ögonen. Knut var inte så intresserad av ögonkontakt, utan undvek helst det. Han uttryckte sig istället genom sin kropp och med ljud.

Troligen skulle du karakterisera dessa barn som barn i behov av särskilt stöd, inte sant? Ja, det kanske man skulle kunna säga att de är. I ett annat sammanhang kanske de skulle kunna grupperas som människor med brun hårfärg eller personer som tycker om att spela fotboll. Ofta ges ”de här” barnen epitet som: barn vi bekymrar oss om, barn med olika typer av svårigheter så som socioemotionella, språkstörningar, autism etcetera. Vissa uttryck är att föredra, andra inte. En störning klingar till exempel inte särskilt vackert i mina öron. Vem vill egentligen vara störd? Någon som skiljer sig från det som kallas normalt? Just begrepps användning har jag för avsikt att återkomma till, så mer om detta senare.

Att vi människor har ett behov av att kategorisera är kanske inte så märkligt, det gör världen begripbar. Men det kan också finnas en fara med denna kategorisering om den riskerar att bli permanent, att segmenteras. För är det säkert att bara för att du är i behov av stöd i en situation så är du det också i alla andra situationer? Och är det troligt att om du en gång är i behov av stöd så kommer du alltid att vara det? Och på vilket vis är du i behov av stöd? Vad innebär ”särskilt stöd” egentligen? Med detta inledande anförande i bakhuvudet, kommer nu denna artikel att föröka belysa ut begreppen som vi rör oss med dagligen och som är synliga i våra styrdokument och verksamhetsplaner.

Förskolan har under flera årtionden vilat under socialtjänstlagen men har sedan 1998 en egen läroplan, lyder under skollagen samt utgör första steget i utbildningsväsendet. Det vet vi och det är utgångspunkten för vårt arbete. Förskolan har i jämförelse med andra skolformer en, vad jag skulle vilja påstå, till viss del unik tradition. Till förskolan välkomnas alla barn oavsett behov, förutsättningar eller kunskaper. Persson (2001) är en av dem som bekräftar detta. Han skriver att förskolan till skillnad från skolan har haft som tradition att välkomna alla barn oavsett svårigheter.

Vidare är förskolan en lärandemiljö som utmärker sig för sin tydliga helhetssyn på barnet. Att ha en helhetssyn på barnet är en grundpelare inom förskolan. Genom observationer och dokumentation uppmärksammas barnets olika kompetenser. Det kan handla om helhet i fråga om barnets olika utvecklingsområden så som den sociala och emotionella utvecklingen liksom den kognitiva, språkliga och motoriska. Det kan också betyda helhetstänkande i fråga om de olika världar förskolebarnet befinner sig i. Här tänker jag på hemmiljö kontra förskolemiljö och så vidare. Hänsyn måste tas till de erfarenheter och upplevelser som barnet gör även utanför förskolans väggar. Egentligen är det inte tillräckligt att bara ta hänsyn, utan det kan till

och med vara så att om man tar sin utgångspunkt i just barnets erfarenheter som grund för planeringen av förskolans verksamhet så finns mycket att vinna.

Helhetssynen betyder även, som det står i läroplanen, att "Förskolans verksamhet skall präglas av en pedagogik, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" (Skolverket, 2006, s. 8). Förskolans arbete med barnet ska ske i nära samarbete med hemmet, vilket innebär att personalen måste skapa goda kontakter med föräldrarna och ge dem möjligheter till insyn och delaktighet i verksamheten. Detta underlättas av den dagliga kontakt som finns vid lämning och hämtning av barnet samt vid utvecklingssamtal. En nära och professionell kontakt såväl som samverkan med barnets vårdnadshavare tycks tillhöra grundförutsättningarna för ett lyckat uppdrag.

Det är i arbetet med barn i behov av särskilt stöd som förskolans kvalitet sätts på sin spets. Förskolan är till för alla barn. Då måste det finnas beredskap, kunskap och kompetens att verkligen möta alla barn och skapa bästa möjliga förutsättningar för att ge barnen det stöd, den stimulans och de utvecklingsmöjligheter som är deras odiskutabla rätt. Skolan börjar i förskolan. Lärandet börjar inte vid en viss ålder och sker inte på bestämda klockslag. I läroplanen står det klart och tydligt att "Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande" (Skolverket, 2006, s. 4).

Skollag (1985:1100) stadgar om kraven på förskolans pedagogiska verksamhet. I 2 a kap. Förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg, 3§ kan vi läsa att

Förskoleverksamhetens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad. --- För bedrivande av förskoleverksamhet... skall det finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. --- Förskoleverksamheten... skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver. Lag (1997:1212).

I 6§ står att

Förskoleverksamhet... skall tillhandahållas i den omfattning det behövs med hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete eller studier eller barnets eget behov.

samt i 9§ poängteras att

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall anvisas plats i förskola..., om inte barnens behov av sådant stöd tillgodoses på något annat sätt (Skolverket, u.å./2007).

Även om formuleringarna ovan kanske är i behov av en justering eftersom de, som jag ser det, endast berör behov på så kallad individnivå så visar innehållet trots allt på de rättigheter barn har i förskolan. Det är alltså inte tillräckligt att ett barn placeras i förskolan för att behoven ska ses som uppfyllda. Placeringen ställer också krav på verksamheten i sig.

Läroplanen (Skolverket, 2006) talar också sitt tydliga språk då vi kan läsa att "Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar" (s. 4). Vidare står det att förskolans uppgift är att tillsammans med föräldrarna "verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (s. 5). Kort och koncist uttryckt, men på ett sätt ändå innehållsrikt. På något vis så kan det här vara kärnan i vad vårt uppdrag handlar om, att skapa en förskola som är till för alla barn. Meningarna visar på just detta. Verksamheten omfattar alla barn och varje barn deltar på sina villkor.

En sökning på begreppet *barn i behov av särskilt stöd* i prop. 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan* ger information om att rektor i egenskap av skollädares ansvar för till exempel arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det är speciellt avgörande för barn i behov av särskilt stöd, menar regeringen i denna kvalitetsgranskning av förskolan, att det finns tillräckligt med kompetent personal. Därför väljer regeringen att satsa på att anställa fler förskollärare, barnskötare och annan personal. Här uttrycks att personalens kompetens ses som en avgörande faktor för barns välbefinnande, utveckling och lärande.

Det skrivs även att om mer personal anställs i förskolan kan barngruppernas storlek minska. Då ökar också förutsättningarna för att mer tid ägnas åt barn i behov av särskilt stöd (a.a.). En tanke utifrån ovan citerade text är om mer tid blir synonymt med stödåtgärder. Men är det automatiskt så att bara för att mer tid tillsätts så försvinner svårigheterna? Det sägs i citatet ingenting om kvalitet eller innehåll i detta stöd.

I den internationella överenskommelsen *Salamanca-deklarationen* som Sverige var med och undertecknade 1994 poängteras det att den sunda pedagogiken utgår ifrån att alla skillnader mellan individer är normala. Därför måste lärandet anpassas till barnens varierande behov (Svenska Unesco-rådet, 2001).

Men vem är då egentligen ett barn i behov av särskilt stöd, ett barn i svårigheter? Och vad är det för skillnad på att vara ”med” behov eller ”i” behov? Vidare kan vi ställa oss frågan om huruvida det egentligen är fruktbart att tala i dessa termer eller om vi måste börja tänka annorlunda.

Barn i behov av särskilt stöd är ingen enhetlig grupp. Barn kan av olika anledningar och med varierande intensitet behöva olika typer av stöd. Likaså kan stödet vara av mer varaktig karaktär eller ske under en mer avgränsad period. Vidare kan stödet kopplas till såväl individ-, som grupp- eller organisationsnivå.

Emanuelsson (2007), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) samt Persson (1998, 2001) redogör för två olika perspektiv på specialpedagogisk verksamhet tillika sätt att se på svårigheter och behov. Eller som Emanuelsson (2007) uttrycker det: Perspektiven handlar om förståelse av orsaker till elevers svårigheter och hur dessa svårigheter ska kunna bemötas och motverkas.

Utan att i denna artikel alltför mycket fördjupa mig i redogörelsen av vad dessa perspektiv innebär kan nämnas att de betecknas som det kategoriska respektive det relationella perspektivet. (Se artikel *Förhållningssätt till den flerdimensionella specialpedagogiken* för mer ingående förklaring och diskussion kring perspektiven.)

I något förenklade ordalag kan det kategoriska perspektivet kännetecknas av att här talas det om barn/elever *med* svårigheter. Svårigheter reduceras vanligen till att handla om låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Svårigheterna bestäms ofta av diagnoser och ses alltså som avvikelser hos individer. Åtgärder inom detta perspektiv riktas ofta mot den enskilda individen i form av speciella metoder och särskild behandling så som specialundervisning (a.a.).

Det relationella perspektivet innebär i sin tur ett bredare perspektiv där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Viktigt om man ansluter sig till detta synsätt blir då det som händer i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer, i vårt fall på förskolearenan. Benämningen i det relationella perspektivet är barn/elever *i* svårigheter, istället för barn/elever *med* svårigheter. Inom detta perspektiv ser man barnets förutsättningar relationellt. Detta innebär en förståelse för att förändringar i ett barns omgivning påverkar. Det går inte att finna orsaker till svårigheter genom att uteslutande se på en enskild individs sätt att bete sig (a.a.). Emanuelsson (2007) skriver att ”Orsaker till uppkomsten av svårigheter är inte enbart, och oftast heller inte främst, enskilda elevers karakteristiska, utan förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som *kännetecknar* verksamhet och *bemötande* i den skola som skall vara en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn” (s. 18). Svårigheternas art och grad är konsekvenser av verksamhetens brister i att möta den naturliga variationen av individer.

Enligt Emanuelsson (2007) liksom Persson (1998, 2001) innebär det kategoriska respektive det relationella perspektivet två genomgripande skilda vis att se på barns skolsvårigheter och hur nödvändigt stöd ska ges. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att våra styrdokument visar på ett relationellt förhållningssätt. Men vet vi egentligen hur det ser ut i våra förskolor idag? Vilka värderingar råder och vilket eller vilka perspektiv har tagit plats? Vilka följder får vårt syn- och förhållningssätt konkret i praktiken?

Det finns ett behov av forskning som innefattar just nämnda perspektiv. I den nationella utvärderingen av förskolan *Förskola i brytningstid* (Skolverket, 2004) visar resultatet av den del som grundar sig i en kommunenkät på tendenser av särlösningar. Detta gäller främst i storstäder. Dessa särlösningar innebär att det upprättas specialavdelningar eller specialförskolor för barn med olika typer av funktionshinder och barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd av olika anledningar. Detta inkluderar traditionen i förskolan till trots och de relationellt fokuserande styrdokument som vi än idag har att rätta oss efter. Fortsatt forskning som är mer kvalitativt inriktad och går mer på djupet skulle kunna klargöra hur till exempel beslutsfattare med koppling till förskolan resonerar i ämnet eller hur personal de facto arbetar ute i förskolorna. Vilka diskurser och synsätt är rådande och vad är tillåtet respektive inte tillåtet att tycka.

Tidigare i artikeln nämnde jag att vi kan tala om stöd på olika nivåer. När vi talar om stöd på individ-, grupp- och eller organisationsnivå kan det innebära insatser riktade mot just en speciell person, med bredare fokus innefatta en grupp eller utifrån ett skolutvecklande perspektiv röra organisationsnivå.

Som ett konkret exempel kan vi återknyta till Arash, som jag nämnde inledningsvis. Arash, vars tal var i behov av utveckling hade ett stort intresse för dinosaurier. Stöd till individen kan i Arashes fall innebära att jag som Arashes lärare genom observationer och samtal uppmärksammar svårigheter såväl som styrkor när det gäller Arash. Resultatet dokumenterar jag tillsammans med mitt arbetslag i Arashes individuella portfolio vilken ligger till grund för utvecklingssamtal som genomförs tillsammans med Arashes föräldrar. Kanske finner vi att det finns fog för att upprätta ett åtgärdsprogram för att synliggöra och skapa möjligheter till vidare utveckling av Arashes språk.

Känner jag mig osäker på hur jag ska gå tillväga kan jag kontakta förskolans specialpedagog för stöd i upprättandet. Ansvar för att upprätta åtgärdsprogrammet vilar dock på mig som enskild lärare. Kanske känner vi i arbetslaget att vi vill att någon annan ska studera det som sker i vår vardag. Specialpedagogen kan hjälpa oss med observationerna och den pedagogiska kartläggningen.

Åtgärdsprogrammet upprättas sedan tillsammans med Arashes föräldrar under själva utvecklingssamtalet. Åtgärdsprogrammet är tidsbestämt, avgränsat och fokuserar på positiva aspekter. Det är ett levande dokument som är konkret och koncist i sina uttryck. I åtgärdsprogrammet lyfts både vad som fungerar bra och vad som är i behov av förändring fram.

Utgångspunkt för åtgärden är Arashes styrkor och intressen, vilket rent konkret betyder att dinosaurier kan bilda grund för vidare möjligheter till kommunikation och språkstimulans. Men naturligtvis vill jag inte att det bara är jag och Arash som ska stå vid planschen och prata, även om det är en fin möjlighet att se och bekräfta honom.

Åtgärder på gruppnivå kan innebära att vi på avdelningen beslutar att vi ska ha dinosaurier som tema under en period eftersom det är fler barn i gruppen som har just dinosaurier som intresse. Vi skapar en god lärandemiljö där Arash kan få delta på sina villkor likväl som de andra barnen i gruppen. Genom att insatserna byggs in i den ordinarie verksamheten finns ingen anledning att lyfta ur Arash ur gruppen för punktinsatser av träningskaraktär.

Det finns även en stor skillnad i "tänket" bakom vårt arbetslags arbetssätt idag gentemot hur vi tänkte förr. Genom att utgå från det Arash redan kan och det han intresserar sig för tycks möjligheterna att bygga vidare oändligt mycket större än om vi hade tagit vår utgångspunkt i det pojken inte kan. Det finns ett uttryck som kallas "more of the same". Det betyder ungefär att om ett barn inte behärskar ett visst moment så tränar man just det momentet. Klarar barnet fortfarande inte av momentet sätts det in ytterligare insatser av samma karaktär. Mer träning alltså. En stilla undran är vad barnet egentligen lär sig då. Att han kan eller att han inte kan? Att han duger eller att han inte duger?

I vårt arbetslag har vi genom vår planeringstid och handledning av specialpedagogen fått möjlighet att analysera och diskutera våra arbetsformer och arbetssätt. Vi har med tiden blivit medvetna om och satt ord på våra bakomliggande synsätt och värderingar. I diskussioner i arbetslaget finner vi att vi har likartade men kanske också till viss del olika föreställningar om hur vi ska gå tillväga i det fortsatta arbetet och vad som är viktigt. Någon menar att vi ska vänta och se medan en annan anser att tidiga insatser är att föredra. Genom den specialpedagogiska handledningen kan vi kontinuerligt bearbeta våra erfarenheter, sätta ord på känslor och närma oss ett gemensamt synsätt liksom målsättning för den pedagogiska verksamhet vi bedriver. Handledningen har vi lagt in med jämna mellanrum i vår planering, som ett förebyggande arbete. Specialpedagogen arbetar proaktivt istället för reaktivt.

I åtgärdsprogrammet som är kopplat till Arash sätter vi upp mål och delmål. Små steg. Vi beskriver hur vi ska gå tillväga och vem som är ansvarig för vad. Vad vi på förskolan kan göra och vad föräldrarna kan göra hemma. För föräldrarnas del kan det handla om att läsa för Arash på modersmålet liksom att tala med honom på modersmålet. Föräldrarna har gått i tron att de har gjort det bästa för sitt barn genom att uteslutande tala med honom på svenska. I samtal med föräldrarna kan vi uppmärksamma dem på vikten av att de talar med sitt barn på modersmålet, deras känslor. Vi arbetar alltså tillsammans med föräldrarna.

Vi bestämmer att vi ska träffa föräldrarna och utvärdera åtgärdsprogrammet efter fyra veckor. Vi träffar dem som vanligt vid den dagliga hämtning och lämningen. Då kan vi efterhand stämma av hur det går.

På organisationsnivå kan insatser som inbegriper rektors ansvar samt organisering av modersmålsstöd i förskolan placeras. Kanske behövs en översyn av modersmålsstödet i hela kommunen. En ambulering modersmåls lärare som träffar Arash en timme varannan vecka, i ett avskilt till avdelningen angränsande rum är inte att föredra. Vi bjuder in modersmåls läraren till vår planering. Vi måste börja arbeta tillsammans. I skolområdet initieras en fortbildningsinsats om modersmålets betydelse och svenska som andraspråk. Avslutningsvis kan vi också fundera över vem det är som är i behov av särskilt stöd i den beskrivna situationen. Är det Arash eller är det vi som förskolans personal?

Genom forskning framhålls alltmer vikten av tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd. Däremot finns det inga klara uppgifter om hur stödet ska formuleras. Persson (2001) menar att ”*Behov av särskilt stöd* är ett i grunden pedagogiskt problem och bör därför lösas av pedagoger och specialpedagoger tillsammans” (s. 134). Det här är ett sätt.

Även om den nyss beskrivna situationen kan uppfattas som en idealsituation så är jag av övertygelsen att med vilja, engagemang och samarbete har vi mycket vunnit. Visst krävs resurser, men resurser kan, som ni läst ovan, betyda så mycket mer än ekonomiska förutsättningar. Med ett relationellt förhållningssätt kan vi komma långt. Vi kan börja se Arash som ett barn med förmågor. Ett barn som har mycket att tillföra gruppen och inte uteslutande eller i första hand ett barn med språksvårigheter. Just begreppet språksvårigheter kanske inte säger oss så mycket egentligen. Trots epitet måste vi ändå se till individen, alla barn med språksvårigheter är inte i behov av samma typ av stöd. Kanske inte heller barn med autism eller barn med rörelsehinder. Kan vi till och med tänka oss att se bortom svårigheterna och se olikheter istället? Vidare kan vi ställa oss frågan om det verkligen är intressant att fördjupa oss i orsaker till svårigheter. Är det istället mer fruktbart att tydligare fokusera på vad vi i förskolan kan göra?

Risken finns annars att Arash till slut kanske bara betraktas som barnet med svårigheter, han blir sin svårighet. Fokusera istället på möjligheterna. Jag menar inte att vi ska bortse från att det kan finnas svårigheter, men chanserna tycks mycket större att lyckas i arbetet om vi istället utgår från det som är positivt, det som fungerar, det som är styrkor.

I läroplanen kan vi se det jag nyss beskrivit och argumenterat för genom följande formulering. ”Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg,

övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Skolverket, 2006, s. 5).

Det handlar inte om att utjämna olikheter mellan människor. Tvärtom, det handlar om att se till varje individs förmågor och inneboende möjligheter. Det handlar snarare om att utjämna uppväxtvillkoren för barn som kommer till förskolan med olika ryggsäckar. Om vi gör olikheterna till något naturligt och aktivt synliggör dessa i den pedagogiska verksamheten torde det heller inte bli något konstigt för barnen att med ökande ålder skapa goda möten med människor som både är lika men också olika dem själva. Genom mötet kan vi motverka rädsla för det främmande vilket ofta bygger på okunskap och brist på erfarenheter. Men för detta krävs ett aktivt möte, inte en avskiljande kategorisering och konstant indelning i separata grupper, rum eller byggnader.

Referenser

- Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning- förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson, *Därför inkludering* (ss. 10–23). Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken- Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239, 2004. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (u.å./2007). *Skollag (1985:1100)*. <http://www.skolverket.se>
- Svenska Unescorådet. (2001). *Salamancadeklarationen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.