



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# “Att ingå i en grupp där det finns möjlighet att få sina behov tillgodosedda”

- verksammas resonemang om inkludering i förskolan

**Julia Forsstrand och Lina Wiig**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT15 IPS33 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT15 IPS33 SPP600
Nyckelord:	Inkludering, integrering, förskola, delaktighet, förhållningssätt, förutsättningar, barn i behov av särskilt stöd

---

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka och beskriva hur några verksamma inom förskolan resonerar om inkludering.

Centrala frågeställningar är:

- Hur förstås/definieras begreppet inkludering av de verksamma?
- Vilka möjligheter till och hinder för inkludering uttrycker de verksamma?
- Hur önskar de verksamma att inkluderingen gestaltas?

**Metod:** Studien är kvalitativ och utgår från en hermeneutisk ansats. Vinjetter har använts för att samla in materialet. Informanterna består av verksamma inom förskolan: barnskötare, förskollärare och förskolechefer. De verksamma har fått läsa en vinjett och därefter skriftligt besvarat fem frågeställningar. Materialet har analyserats utifrån specialpedagogiska perspektiv.

**Resultat:** En majoritet av deltagarna menade att inkludering är att alla barn har rätt till förskola utifrån sina behov och förutsättningar. Det var även många som påpekade att barnen ska få sina behov tillgodosedda i gruppen och att verksamheten och miljön ska anpassas efter barnens behov. När det gäller möjligheter och hinder skiljde sig svaren mycket åt. Några såg möjligheter där andra såg hinder. De flesta svaren rörde gruppstorlek, personal, miljö och kunskap. Många av deltagarna såg hinder i barngruppernas storlek. När de medverkande svarade på frågan om hur de önskade att en inkluderande verksamhet skulle se ut skrev de flesta att de ville att barngrupperna skulle minska. Det var några som önskade mer personal med "rätt" utbildning. Det var även flera som tog upp specialpedagogens roll och belyste handledning och stöd till arbetslaget. Några få önskade att en specialpedagog skulle ta hand om barnet under hela vistelsetiden på förskolan. Deltagarnas svar kunde ses utifrån flera specialpedagogiska perspektiv. De flesta deltagare gav uttryck för en relationell syn på inkludering medan några få gav uttryck för en kategorisk syn. Deltagarnas svar kunde placeras in i det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Vi upplevde att många gav uttryck för dilemmaperspektivet, då de såg svårigheter att tillgodose barnets behov utifrån rådande omständigheter.

## Förord

Ett stort tack till Lena Fridlund som har handledt oss genom processen, alltid funnits till hands och svarat på våra frågor med kort varsel. Genom hennes professionalitet och kommentarer "Ta't lugnt" och "De ordner sig" har vi fått stöttning och stor tro till oss själva.

Tack till de 25 verksamma, som deltagit, för ett omfattande och bra underlag för studien. Tack även till "nära och kära", ni vet själva vilka ni är och vad ni har bidragit med.

Vi har huvudsakligen arbetat tillsammans med hela arbetet men Lina har haft huvudansvar för "Förskolans historia", "Specialpedagogiska perspektiv" samt "Hermeneutisk ansats" och Julia har haft huvudansvar för "Policydokument och myndighetstexter", "Val av metod" samt "Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet". Vi har båda varit delaktiga i materialinsamlingen och bearbetningen av materialet. Vi har tillsammans gjort resultatpresentationen och diskussionen.

Slutligen vill vi tacka varandra för bra reflektioner och ett gott samarbete!

Göteborg, maj, 2015

Julia Forsstrand & Lina Wiig

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte .....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Litteratur- och forskningsgenomgång .....</b>	<b>3</b>
3:1	Förskolans historia .....	3
3:2	Specialpedagogik .....	4
3:3	Policydokument och myndighetstexter .....	5
3:4	Integrering och inkludering .....	7
3:5	Delaktighet .....	9
3:6	Förhållningssätt .....	10
3:7	Förutsättningar .....	11
3:8	Internationell forskning.....	13
<b>4</b>	<b>Specialpedagogiska perspektiv .....</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Metod.....</b>	<b>16</b>
4:1	Hermeneutisk ansats.....	16
5:1	Val av metod.....	16
5:1:1	Konstruktion av vinjetten.....	18
5:2	Pilotundersökning .....	18
5:3	Urval.....	18
5:4	Genomförande.....	19
5:5	Bearbetning och analys av insamlat material .....	19
5:6	Etiska aspekter.....	20
5:7	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	20
<b>6</b>	<b>Resultat och analys .....</b>	<b>22</b>
6:1	Funderingar .....	22
6:1:1	Sammanfattande analys.....	23
6:2	Inkludering .....	24
6:2:1	Sammanfattande analys.....	25
6:3	Möjligheter och hinder.....	26
6:3:1	Sammanfattande analys.....	28
6:4	Önskningsar .....	29

6:4:1 Sammanfattande analys.....	30
<b>6:5 Specialpedagogens roll.....</b>	<b>31</b>
6:5:1 Sammanfattande analys.....	31
<b>6:6 Analys utifrån specialpedagogiska perspektiv .....</b>	<b>32</b>
6:6:1 Sammanfattande analys.....	33
<b>7 Diskussion.....</b>	<b>34</b>
7:1 Metoddiskussion.....	34
7:2 Resultatdiskussion .....	35
7:3 Slutsatser.....	37
7:4 Specialpedagogiska konsekvenser .....	38
7:5 Framtida forskning.....	39
<b>Referenser .....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>45</b>

# 1 Bakgrund

Inkludering är ett begrepp som har följt oss genom hela den specialpedagogiska utbildningen och vi har förstått att begreppet ständigt är aktuellt för det specialpedagogiska forskningsområdet. Ahlberg (2007) menar att inkluderingsbegreppet har blivit vanligt inom specialpedagogisk forskning och att inkluderings- och exkluderingsprocesser har studerats i relativt stor omfattning. Det handlar, enligt Ahlberg om på vilket sätt barn i behov av stöd utestängs eller är en del av samhället och skolan.

Däremot har vi under vår utbildning inte kommit i kontakt med någon forskning om inkludering inom förskolan. Denna uppfattning bekräftar Lutz (2009) som skriver att det sedan slutet av 1980-talet har gjorts få specialpedagogiska studier riktade mot förskolan. Det finns endast lite svensk och nordisk forskning om ämnet. De senaste åren kan dock ett intresse för specialpedagogiska frågor inom förskolan skönjas. På det internationella planet finns mer omfattande studier kring inkludering även med fokus på förskolan. Det är dock viktigt att ha i åtanke att förhållanden inom barnomsorgen ser olika ut och att inkluderingsbegreppet kan definieras på skilda sätt i olika länder (Lutz, 2009).

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) står det att: ”Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan” (Skolverket, 2010, s. 5). I skollagen står det följande: ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (SFS 2010:800, 8 kap, 9 §). Enligt Skolverkets allmänna råd för förskolan ska stödet i möjligaste mån ges i ordinarie verksamhet och barngruppen ska ses som en tillgång i detta arbete (Skolverket, 2013). Vi ser det som en stor utmaning för pedagoger i förskolan att tillgodose alla barns behov och vi anser att specialpedagoger kan vara en god hjälp i detta arbete. Persson (2013) menar att specialpedagogen har en viktig roll inom förskola och skola. Specialpedagogen ska tillsammans med rektorn arbeta för att verksamheten verkligen är till för alla barns bästa. Enligt Tideman (2004) kan ett barn vara fysiskt integrerat men samtidigt socialt segregat. Relationer till andra människor har stor betydelse för vår livskvalitet. Sociala relationer och tillhörighet kan ses som ett grundläggande mänskligt behov. Specialpedagogik innebär, enligt Björck-Åkesson (2009) att skapa förutsättningar för alla barns lärande. Alla barn har rätt att få plats i förskolan och erbjudas stöd, inom den grupp som barnet tillhör, utifrån sina behov och förutsättningar. Förskolan kan aldrig utformas lika för alla barn eftersom stödet ska utformas utifrån varje barn. Detta leder till att det ställs stora krav på personalen när det gäller utformandet av verksamheten så att alla barn får sina behov tillgodosedda (Björck-Åkesson, 2009).

De flesta pedagoger kommer i sitt arbete inom förskolan någon gång i kontakt med barn i behov av särskilt stöd. Barn i behov av särskilt stöd går ofta i förskolegrupper tillsammans med andra barn. Vi har egna erfarenheter av resursavdelningar och av att dessa resursavdelningar läggs ner eftersom arbetet i förskolan ”ska vara inkluderande”. Med resursavdelningar avses en grupp med färre antal barn där några av barnen är i behov av särskilt stöd och där det oftast är högre personaltäthet. Trenden är att barngruppernas storlek ökar och forskning belyser att kvaliteten i förskolan försämras på grund av gruppernas storlek. Asplund-Carlsson, Pramling-Samuelsson och Kärrby (2001) menar att det inom förskolan under senare år skett en del förändringar, barnantalet har ökat och personaltätheten har minskat. Vidare anser författarna att dessa förändringar har lett till att pedagogerna tvingas lägga mer tid på rutiner och mindre tid på planerade aktiviteter och enskilda barn. I Skolverkets allmänna råd står följande:

Barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling och barn med annat modersmål än svenska gynnas generellt i mindre barngrupper med hög personaltäthet. Utvärderingar visar att andelen barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling ökar i och med att barngruppsstorlekarna blir större (Skolverket, 2013, s. 21).

Då inkludering är omtalat inom specialpedagogisk forskning anser vi att det även behöver diskuteras vad inkludering i förskolan kan innebära och att det inte bara tas för givet att förskolan är inkluderande eftersom "alla barn har rätt att gå där". Med detta som bakgrund anser vi som förskollärare och blivande specialpedagoger att det är av intresse att studera hur några verksamma resonerar om inkludering.

## 2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka och beskriva hur några verksamma inom förskolan resonerar om inkludering.

Centrala frågeställningar är:

- Hur förstås/definieras begreppet inkludering av de verksamma?
- Vilka möjligheter till och hinder för inkludering uttrycker de verksamma?
- Hur önskar de verksamma att inkluderingen gestaltas?

## 3 Litteratur- och forskningsgenomgång

Nedan följer först en kort genomgång av förskolans historia och specialpedagogikens framväxt. Därefter presenteras policydokument och myndighetstexter som är aktuella för förskolan. Sedan behandlas följande begrepp: Integrering och inkludering, delaktighet, förhållningssätt samt förutsättningar. Slutligen presenteras några internationella studier kring inkludering i förskolan.

### 3:1 Förskolans historia

De första "förskolorna" som kom till Sverige var småbarnsskolorna som inrättades år 1836 i Stockholm. Tre år senare startades de i Göteborg och år 1843 inrättades de även i Malmö. Efter detta startades flera småbarnsskolor i städerna och det var då många barn som fick möjlighet att gå där. Till en början var det engagerade privatpersoner som ledde arbetet kring förskolan. Samhällets insatser var då minimala eftersom myndigheterna inte var intresserade av förskolebarn (Simmons-Christenson, 1997).

Barnkrubban startades i Sverige i mitten av 1800-talet. Behovet uppstod när människor flyttade in till städerna för att arbeta. Både män, kvinnor och även äldre barn behövde arbeta för att försörja familjen. Därmed uppstod behovet av någon typ av omsorg för de små barnen. Barnkrubborna bestod av stora barngrupper och personalen hade oftast ingen utbildning. I barnkrubban fick barnen tre mål mat om dagen och de hölls rena. Barnkrubban hade öppet från kl. 7 till kl. 19 och ibland även under natten. Barnkrubban drevs av stiftelser och kyrkliga församlingar. Kindergarten kom till Sverige, från Tyskland, vid ungefär samma tid. Barnträdgården, som blev det svenska namnet, var öppen 3-4 timmar om dagen. Det var en verksamhet som var till för välbärgade familjer och var avgiftsbelagd. Barnträdgården drevs i pedagogiskt syfte och byggde på Fröbels pedagogiska filosofi (Martin Korpi, 2006). Inom Fröbelpedagogiken ansågs leken mycket viktig och skulle ges tid och utrymme. Andra viktiga aktiviteter var: Naturupplevelser, husliga sysslor, sång och rörelse. Barnen skulle enligt Fröbel inte skolas, utan utvecklas. Den vuxne skulle vårda, stimulera och ge ledning åt barnens utveckling (Tallberg Broman, 1995). År 1904 startade systrarna Moberg den första folkbarnträdgården som vände sig till alla barn, även till dem från arbetarklassen. Här fick barnen gå gratis eller mot en låg kostnad. Tanken med folkbarnträdgården var att motverka motsättningar mellan klasser i samhället (Martin Korpi, 2006).

Alva Myrdal skapade på 1930-talet storbarnkammare, där barn till arbetande mammor kunde vara, även under natten vid behov. Övriga barn gick här några timmar om dagen. Alva Myrdal ville få bort fattigstämpeln från barnkrubborna. Här fanns välutbildad personal och det var god kvalitet. Barnkrubborna och barnträdgårdarna är föregångare till senare tids daghem och lekskola. Barnstugeutredningen som kom år 1968 ställde högre krav på barnstugorna. Arbetet skulle riktas mot det pedagogiska innehållet och det skulle finnas allmän verksamhet för 5-6 åringarna och för barn med handikapp. Under denna tid var daghemmen ofta auktoritärt ledda. Mat, vila, hygien och utevistelse ansågs viktigt. Parallellt fanns lekskolor som var till för barn, i åldern 5-6 år, till mammor som inte arbetade. Vanliga aktiviteter här var att sy korsstygn, kärna smör, tova garn och arbeta med träslöjd. Barnstugeutredningens mål var att föra samman daghemmen och lekskolorna under namnet förskola, hel- eller deltid. Förskolorna skulle vara till för alla barn, även barn med olika funktionshinder, vilka tidigare oftast gick på särskilda institutioner. Socialstyrelsen fick uppgiften att implementera barnstugeutredningens



ambitioner ute i landet (Martin Korpi, 2006). I Barnstugeutredningen introducerades begreppen *barn med behov av särskilt stöd* och *barn med särskilda behov*. Hit räknades barn med fysiska funktionsnedsättningar och barn med psykiska, emotionella, sociala, eller språkliga svårigheter. Senare utvecklade Socialstyrelsen i sina allmänna råd begreppet till *barn i behov av särskilt stöd*. Genom ordbytet betonade Socialstyrelsen att barnets svårighet kan ha med omgivningen att göra och inte måste bero på egenskaper hos barnet. Därför framhölls att det är viktigt att anpassa verksamheten till barnens olika förutsättningar (Skolverket, 2005).

År 1975 grundades förskolelagen som innebar avgiftsfri förskola för 6-åringar, utbyggnad av förskoleverksamheten för barn till arbetande eller studerande föräldrar i alla kommuner. Den innebar även platsförtur för barn i behov av särskilt stöd samt uppsökande verksamhet (Martin Korpi, 2006). Det skedde stora förändringar inom förskolan i Sverige på 1990-talet. Ett stort steg var att förskolan som tidigare låg under Socialdepartementet hamnade under Utbildningsdepartementet. Förskolan fick en egen läroplan år 1998 (Asplund-Carlsson et al., 2001).

På 1830-talet handlade det om att rädda få utsatta barn medan förskolan idag handlar om en pedagogisk verksamhet för ett stort antal och en stor mångfald av barn. Förskolan är idag en institution som barn har en nära koppling till (Ytterhus, 2003). Idag går allt fler barn i förskolan. År 2014 gick 84 procent av alla barn i åldern 1-5 år i förskolan (Skolverket, 2014).

Förskolan ska idag vara till för alla barn och ska utgå ifrån varje barns behov och förutsättningar. Förskolans mål är att varje barn upplever sig självt som accepterat och värdefullt i förskolan samt att barnen ges möjlighet att upptäcka världen genom att undersöka, utforska sig själv, andra individer och omgivningen. Barngrupperna ska ha en lämplig sammansättning och lokalerna ska vara anpassade. I förskolan ska det finnas utbildad och erfaren personal för att en god pedagogisk verksamhet ska kunna bedrivas (Ytterhus, 2003).

### **3:2 Specialpedagogik**

Historiskt sett har specialpedagogiken i förskolan varit riktad mot barn med olika sorters funktionsnedsättningar som exempelvis utvecklingsstörning, syn- och hörselnedsättningar, cp-skador eller olika rörelsehinder. Ibland har barnen gått i kommunala förskolor med olika typer av stöd och ibland har de gått i specialförskolor. När landstingen hade ansvar för barn med utvecklingsstörning fram till mitten av 1980-talet gick de barnen i specialförskolor. Sedan när ansvaret hamnade på kommunerna, gick dessa barn i de kommunala förskolorna. För de barn som har behövt gå i förskolan för att få stimulans till utveckling har det funnits möjlighet att få förtur. Det har då varit barn som haft en diagnos ställd av läkare eller psykolog. Runt barn med diagnoser finns det ofta utvecklade stödinsatser för både barn, föräldrar och förskola. Enligt forskning uppstår förskolans svårigheter idag oftare kring barn utan diagnos. Det kan handla om barn med koncentrationssvårigheter, utagerande barn, barn med tal- och språksvårigheter eller barn inom autismspektrumområdet. Dessa grupper av barn finns ofta på varje förskola och är den specialpedagogiska utmaningen för förskolorna. Får dessa barn bra stöd i förskolan har de bättre förutsättningar i förskoleklass och skola. Specialpedagoger inom förskolan är relativt nytt. Det finns inga krav i skollagen att det ska finnas specialpedagoger i förskolan. Ibland finns specialpedagogerna centralt placerade i kommunerna. Ofta arbetar specialpedagogerna med handledning i arbetslagen, observationer i barngrupperna eller med fortbildning (Mohss, 2014).

Specialpedagogik är enligt Persson (2013) ett "kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till" (s. 12). Specialpedagogen har en viktig roll i det pedagogiska arbetet inom förskola och skola. Specialpedagogen ska tillsammans med rektorn garantera att verksamheten verkligen är till för alla barn. I specialpedagogens uppdrag ligger att utveckla kvaliteten i verksamheten och att utveckla en så god lärandemiljö som möjligt för barnen. Likaså att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för personal och föräldrar. Det handlar om att arbeta nära arbetslagen, att kartlägga, analysera och utveckla arbetssätt med utgångspunkt i det enskilda barnets behov (Persson, 2013). Fischbein (2007) skriver: "I den specialpedagogiska praktiken behöver man dock kunna "sätta på sig olika glasögon" och studera sådana situationer med utgångspunkt i att samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningskrav kan skapa möjligheter i stället för svårigheter" (s. 32).

I examensförordningen för specialpedagogexamen står bland annat:

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2007:638).

Atterström och Persson (2000) skriver att skolan förändras i takt med att samhället förändras. Vad förändras och vilka konsekvenser leder det till för pedagogerna, barnen och samhället? Vidare ställer författarna följande frågor: "Hurdan skola vill vi ha? En skola för alla? För nästan alla? Speciella institutioner för speciella barn och ungdomar?" (Atterström & Persson, 2000, s. 9). Clark, Dyson och Millward (1998) anser att inkludering är ett viktigt värde för utvecklingen av specialpedagogiken, men menar att det fortfarande är lång väg att gå för att nå jämlikhet, delaktighet och inkludering i skolan. Helldin (2007) menar att vi behöver diskutera specialpedagogik och inkluderingsbegreppet ur ett samhällsperspektiv. Vidare menar Helldin att inkluderingsbegreppet har en politisk prägel och att det specialpedagogiska fältet behöver ge de konkreta pedagogiska aspekterna av de sociala frågorna större utrymme. Helldin hävdar att välfärdsstaten, genom att kompensera utsatta grupper, förhindrar en förändring av samhälleliga orättvisor samtidigt som denna kompensation är livsviktig för dem som är beroende av den. På samma sätt fungerar specialpedagogiken: Man ger extra resurser till de elever som behöver mer. Detta skydd är fastställt i lagar och förordningar. Denna välfärdslogik leder till ett differentierat tänkande och motarbetar på lång sikt samtidigt som det på kort sikt gynnar de utsatta. Helldin (2007) anser att dagens kompensatoriska tänk är kortsiktigt och att specialpedagogiken ibland måste bortse från vår tids snabbhet och kortsiktiga lösningar. "För specialpedagogik behövs det långsiktiga målet; ett humant samhälle och en human skola" (Helldin, 2007, s. 131).

### **3:3 Policydokument och myndighetstexter**

Ahlberg (2013) skriver att det tydligt märks i officiella dokument att synen på hur skolan ska bemöta barn i behov av särskilt stöd har förändrats i en inkluderande riktning. Nedan presenteras de dokument som förskolan har att förhålla sig till.

Skollagen strävar efter en inkluderande verksamhet och att barnens olikheter ska ses som berikande i förskolan. I skollagens kapitel 8 står det om särskilt stöd i förskolan. Där står följande: "Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver" (SFS 2010:800, 8 kap, 9 §). Det står även i skollagen att: "Huvudmannen ska se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek och att barnen även i övrigt erbjuds en god miljö" (SFS 2010:800, 8 kap, 8 §).

I läroplanen står det bland annat att förskolans uppdrag är att främja barnens lärande samt lust att lära. Det framkommer även att verksamheten ska bestå av omsorg och utgå från barnens välbefinnande. "Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan" (Skolverket, 2010, s. 5). I läroplanen står även att: "Arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling" (Skolverket, 2010, s. 14). Det står vidare att: "Arbetslaget ska ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag" (Skolverket, 2010, s. 14).

I Skolverkets allmänna råd står att alla barn behöver olika sorts stöd i sin utveckling, det kan handla om vissa perioder i ett barns liv eller under hela förskoletiden. Detta kan bero på en mängd olika faktorer såsom, sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller andra svårigheter. Att gå på en förskola med god kvalitet är viktigt för barn i behov av särskilt stöd. Det är förskolechefens uppdrag att se till att verksamheten lämpar sig väl och att barn i behov av särskilt stöd berättigas det stöd, den hjälp och de utmaningar barnet behöver. Det är av stor vikt att arbetslaget är delaktigt i den bedömningen tillsammans med förskolechefen eftersom det är de som dagligen befinner sig i verksamheten. En viktig och aktiv del för det enskilda barnets utveckling och lärande är barngruppen. I Skolverkets allmänna råd för förskolan står även att behovet av särskilt stöd är relaterat till miljön, människorna och aktiviteterna i förskolan. Ett barn kan därför behöva särskilt stöd i en miljö men inte i en annan. Det särskilda stödet ska därför så långt som möjligt tillgodoses i den ordinarie verksamheten. När det gäller behovet av särskilt stöd är det betydelsefullt att titta på vad som händer i möten mellan barnet och miljön. Det kan vara bra att arbetslaget får stöd genom konsultation och handledning inom till exempel det specialpedagogiska, medicinska eller psykologiska området. Det finns olika stödformer att tillgå, en kan vara en minskning av barnantalet i barngruppen, anpassning av lokalerna och personalförstärkning till barngruppen (Skolverket, 2013). "Gruppstorleken är mer avgörande för pedagogisk kvalitet än personaltäthet, det vill säga mindre grupper är att föredra framför större grupper med samma personaltäthet" (Skolverket, 2013, s. 20). I Skolverket (2013) står även att barn i behov av särskilt stöd gynnas av mindre barngrupper samt att utvärderingar visar att antal barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med att barngrupperna blir större.

Barnkonventionen om barnets rättigheter antogs av FN år 1989. Sverige var bland de första att godkänna lagen vilket innebar att landet ska genomföra och följa konventionens intentioner. För barnets rättigheter finns det fyra olika grundprinciper vilka är följande: Barnet har rätt till liv och utveckling, barnet har rätt till likvärdiga villkor, barnets bästa ska betraktas vid alla beslut och barnet har rätt att säga sin mening och få den respekterad (Wener, Flising & Carlsson, 2002). "För att kunna vara aktiv, utöva sina rättigheter och använda de möjligheter som finns, måste barnet få tillgång till verktyg, resurser och stöd" (Wener et al., 2002, s. 147). I Barnkonventionen står bland annat följande:

- Alla barn är lika mycket värda och har samma rättigheter. Ingen får diskrimineras.
- Barnets bästa ska komma i främsta rummet vid alla beslut som rör barn.

- Ett barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv och hjälp att delta i samhället på lika villkor.
- Varje barn har rätt till utbildning. Grundskolan ska vara gratis.
- Skolan ska hjälpa barnet att utvecklas och lära sig om mänskliga rättigheter.
- Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att:

(a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga

(b) utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt för de principer som uppställts i Förenta nationernas stadga (Unicef, 1989).

Salamanca-deklarationen bildades år 1994, då representanter från 92 regeringar och 25 internationella organisationer samlades i Salamanca i Spanien under målsättningen *en undervisning för alla*. I deklarationen har det diskuterats vilka förändringar som krävs för att öka "inclusion" eller "inclusive education", vilket i Sverige översätts med integration. Salamanca-deklarationen handlar främst om integration, att varje individ blir berättigad till rätt undervisning och att hänsyn tas till individers olikheter. Alla individer som är i behov av särskilt stöd ska känna delaktighet (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2006). "Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov" (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2006, s. 11). Regeringar uppmanas till att ta emot alla barn oavsett svårighet/svårigheter. I deklarationen framkommer att den integrerade skolan innebär att skolan är för alla barn och att barn i behov av särskilt stöd ska få det stöd som behövs i den ordinarie undervisningen. "Inom de integrerade skolorna skall barn med behov av särskilt stöd få allt det extra stöd de eventuellt behöver för att de skall kunna undervisas på ett effektivt sätt" (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2006, s. 18-19).

### 3:4 Integrering och inkludering

Nedan presenteras svensk och övrig nordisk forskning och litteratur kring integrering och inkludering.

Begreppet integrering började användas i skolsammanhang i samband med att grundskolan infördes på 1960-talet. Integrering innebar att den vanliga skolan skulle öppnas även för barn från andra mer isolerade skolformer (Persson, 2013). Integrering kom enligt Ahlberg (2013) som en kritik mot den segregering som fanns i skola och samhälle. Inkludering som begrepp skapades i USA under slutet av 1980-talet. Det innebar att det ställdes högre krav på skolan, utbildningsväsendet och samhället då det gällde att anpassa verksamheter så att alla får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan (Persson, 2013). Nilholm (2007) skriver att det fram till 1990-talet talades mycket om integrering av barn, exempelvis barn med funktionshinder, men att det numera internationellt sett talas om "inclusion". Nilholm skriver vidare att inclusion närmast kan översättas med inkludering. Medan integrering har handlat om att anpassa "avvikande" barn till befintliga skolmiljöer, handlar inkludering mer om att förändra hela miljön för att passa mångfalden av elevers olikheter, alltså skapa "en skola för alla" (Nilholm, 2007). Ahlberg (2007) menar att det idag talas mycket om inkludering, men att forskningen inte har lyckats påverka skolan till mer inkludering. Ahlberg skriver att avskiljning av elever i små undervisningsgrupper har ökat och tror att forskningen har väckt frågan kring inkludering men inte bidragit med redskap för att skapa en inkluderande verksamhet.

Det råder delade meningar om begreppet inkludering. Haug (2014) skriver att inkludering är ett begrepp med många betydelser och att det inte finns någon gemensam definition. Begreppet har använts länge internationellt, men är i Sverige ganska nytt. Ibland används begreppet inkludering som ett alternativ till specialundervisning, men inkludering omfattar mycket mer än så. Speciellt viktigt är begreppet för barn som av olika skäl hamnar utanför gemenskapen i skolan. Inkludering handlar enligt Haug om en förskola och skola för alla där ingen ska hamna utanför, där alla får en utbildning som är anpassad till behov, förutsättningar och intressen. Jämlikhet, social rättvisa och jämställdhet är viktiga värden i lärandet. Att inkludering är ett ideal håller de flesta med om, men det kan ändå vara en stor utmaning att skapa denna skola och förskola. Ansvar för arbetet ligger på politiker, de som driver skolor, pedagoger, elever, föräldrar och forskare. Det största ansvaret och utmaningen hamnar dock ofta hos pedagogerna. Avgörande för om inkluderingen lyckas är deras arbetsvillkor och kompetens (Haug, 2014).

Sandström (2014) menar att integrering tidigare ofta användes för samma fenomen som inkludering numera används för. Många väljer att använda ordet inkludering för att de vill påvisa skillnad mellan begreppen. Det engelska ordet inclusion översätts olika, ibland integrering och ibland inkludering. Emanuelsson (2004) menar att begreppet integrering blivit misstolkat och skriver: "Integrering har alltså blivit benämning för en slags åtgärd i form av placering, vilket i många avseenden medfört olyckliga konsekvenser (s. 107). Enligt Emanuelsson är detta inte den ursprungliga innebörden av begreppet. Anledningen till att begreppet integrering har bytts ut mot inkludering tror författaren är att begreppet har fått betydelser som stödjer skolans behov av att särbehandla en del elever. Inkludering anses då mer riktigt eftersom man anser att för att kunna integrera måste man tidigare ha segregerat. Inkludering menas ligga mer i linje med "en skola för alla" och därmed motverka exkludering. Ett ordbyte i sig förändrar dock inte förutsättningar och villkor. Som Emanuelsson ser det är den genuina betydelsen av integrering i stort densamma som betydelsen av inclusion. Ahlberg (2013) menar däremot att begreppet integrering inte är tillräckligt då det inte täcker in den vikt av delaktighet och gemenskap som Salamancadeklarationen står för. Inkludering kan i ett skolsammanhang betyda att skolan är organiserad utifrån realiteten att barn är olika och att skolan är den som ska förändra sig så att alla barn passar in. Integrering å sin sida kan handla om att ett barn ska passa in i en befintlig verksamhet som inte är organiserad utifrån barns rätt att vara olika. Ahlberg menar vidare att inkludering står för system- och organisationsförändringar, medan integrering mer handlar om att barnet ska anpassa sig till befintliga förhållanden. I en inkluderande skola accepteras och möts alla barn. Olikheter och mångfald ses som en tillgång. Inkludering handlar om att alla barn ska uppleva gemenskap och delaktighet (Ahlberg, 2013).

Inkludering är ett omtvistat och laddat begrepp. Begreppet inkludering finns inte med i läroplaner eller i skollagen och i betänkandet som föregick nuvarande lärarutbildning ifrågasätts huruvida inkludering verkligen leder till en bättre lärandesituation för barn i behov av särskilt stöd (Sandström, 2014). Inkluderingsbegreppet har blivit vanligt inom specialpedagogisk forskning och inkluderings- och exkluderingsprocesser har studerats. Inom forskningen diskuteras på vilket sätt barn i behov av stöd utestängs eller är en del i samhället och skolan. Vad inkludering innebär, hur en inkluderande undervisning skapas i verkligheten och om det är självklart att en inkluderande undervisning alltid är det bästa för alla elever är vanliga frågor inom specialpedagogisk forskning (Ahlberg, 2007). Lutz (2009) skriver i sin avhandling att det inte finns mycket svensk specialpedagogisk forskning inom förskolan gjord efter 1980-talet, men att det går att se ett visst nyvaknat intresse för ämnet. Mohss (2013) menar att specialpedagogik oftast diskuteras i skolsammanhang. Förskolan har många gånger fått använda sig av forskning om skolan för att försöka applicera denna på sin verksamhet.

Det finns enligt Mohss ett behov av att hitta teorier och tankar som beskriver specialpedagogiken ur förskolans vinkel. I skolan hamnar ofta fokus på den enskilda eleven. Detta kan förklaras med att skolan har uppnåendemål. Förskolan har strävansmål, det enskilda barnet ska inte bedömas utan man ska istället se till gruppen (Mohss, 2013). Palla (2011) menar att förskolans tradition till viss del skiljer sig från grundskolans när det handlar om specialundervisning och särskiljande av elever. Förskolans verksamhet är i större utsträckning av inkluderande karaktär. Särskiljningar har bara använts i undantagsfall. Det finns dock särskilda grupper, avdelningar och förskolor i vissa kommuner för barn som behöver ett stöd som inte anses kunna ges i ordinarie verksamhet (Palla, 2011).

### 3:5 Delaktighet

Delaktighet är enligt Ahlberg (2013) ett flertydigt begrepp speciellt då det handlar om barn i behov av särskilt stöd. Vad som avses kan variera i olika sammanhang. Det kan till exempel handla om en inkluderande miljö, hänsyn till den enskilde eleven, nära relationer till kamrater eller organisering av lärsituationen på ett sätt som stärker elevernas självkänsla. Det går att dela in delaktighet i två typer: pedagogisk- och social delaktighet. Pedagogisk delaktighet innebär delaktighet i arbetsgemenskapen, det vill säga att alla elever arbetar med samma uppgifter eller att arbetsklimatet tillåter att eleverna arbetar med olika uppgifter. Den sociala gemenskapen handlar om delaktighet vid fria aktiviteter, på raster och på fritiden. Denna sociala delaktighet måste barnen i högre grad skaffa sig själva. Studier visar på stor betydelse av delaktighet för både yngre och äldre barn (Ahlberg, 2013). Folkman och Svedin (2003) menar att förskolan för de flesta barn är en mötesplats som består av kamrater och gemenskap men att det även kan vara en plats för utanförskap och ensamhet.

Emanuelsson (2004) skriver: "Alla har rätt till hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan heller ingen uteslutas eller avskiljas som umbärlig eller oönskad" (s. 105). Emanuelsson menar vidare att människors olikheter snarare bör betraktas som en tillgång för allas bästa än som problem och svårigheter. Ytterhus (2004) menar att social samvaro i första hand handlar om att fysiskt vara tillsammans med andra. Att fysiskt vara på samma plats är trots det inte någon garanti för social samvaro. Det är även viktigt att ha något gemensamt, att dela något. Förskolan kan stimulera till närhet, solidaritet och inkludering och det kan finnas möjligheter till omsorg och vänskap, men förskolan kan också stimulera till isolering, avstånd och ge möjligheter till kränkningar. Det kanske viktigaste i barns samvaro med jämnåriga är att ett barn upplevs lekbart av de andra barnen. Det handlar om att ha förmåga och kunskap att gå in i en lek. Ska leken komma igång och utvecklas måste barnen leka med varandra och ha kompetens att leka. En inkluderande målsättning ger inte alltid en inkluderande vardag för barnen som går i förskolan. Pedagogerna kan dock organisera verksamheten på ett sätt så att villkoren för ett barn med till exempel rörelsehinder kan delta (Ytterhus, 2004). Rabe och Hill (1990) påpekar att "det som är bra pedagogik och bra rutiner för barn med funktionshinder är bra för alla barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling och för alla barn på dagis över huvud taget" (s. 6). Berhanu och Gustafsson (2009) skriver om hur centralt det är med ett aktivt arbete för delaktighet och jämlikhet. En förutsättning för att uppleva delaktighet är fysisk och social tillhörighet. Vidare menar författarna att det inte är tillräckligt för barn med funktionshinder att det kallas för integrering, utan om hur viktigt det är att verksamheten lever upp till det.

Folkman och Svedin (2003) poängterar vikten av att pedagoger är nyfikna och ställer sig frågor som: Vem är hen? Vad vill hen? För att barnen ska känna delaktighet är det oerhört

viktigt att pedagoger i förskolan använder ett nyfiket förhållningssätt mot barnen. När barnen blir sedda av de vuxna blir de också synliga för andra barn. Olika delar som är centrala är: vuxnas närvaro, barnens självuppfattning, känslan för lek, samvaro och kamratskap, lekrum och lekro samt utveckling av barnens sociala lek (Folkman & Svedin, 2003).

Ytterhus (2003) skriver att barn som inte är i behov av särskilt stöd ofta är nyfikna och tar initiativ till kontakt med barn som är i behov av särskilt stöd. Det är många barn som visar sin vilja till att anpassa sig för att alla barn ska vara inkluderade. Barn som har sociala resurser och kreativitet bidrar ofta till ett inkluderande förhållningssätt genom att vara ett lämpligt stöd och anpassa sig efter situationen. Ytterhus tar även upp hur centralt det är att barn har erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd. Det är viktigt att förskolan består av en mångfald eftersom det blir ett sätt för barnen att visa ömsesidig respekt för varandra, att lära sig ta hänsyn till andra människor och upptäcka att vi är olika. I förskolan är den fysiska samvaron bestämd av andra, barnen bara möts där. All sorters social samvaro kan innehålla eller sakna socialt samspel, inklusion och exklusion. Med socialt samspel menas i detta sammanhang ett ömsesidigt utbyte av känslor, erfarenheter, upplevelser och saker. Med social inklusion menas tillhörighet och deltagande i den sociala gemenskapen (Ytterhus, 2003). I förskolan sker barns mognad och utveckling olika oavsett vilken ålder det är på barnen, vilket leder till att yngre barn ofta har lättare att acceptera olikheter hos varandra än vad äldre barn har (Brodin & Lindstrand, 2010).

### **3:6 Förhållningssätt**

Ytterhus (2003) belyser att det är av vikt att ha närvarande och kompetenta vuxna för att lyckas inkludera alla barn i förskolan. För att kunna förverkliga varje potential hos alla barn krävs det att barn får hjälp av vuxna eftersom alla barn har olika utgångspunkter. "Förskolan kräver därför olika hjälp och stöd och olika slags resurser i olika mängd för varje barn" (Ytterhus, 2003, s. 208). Vuxna ska se möjligheter för varje barn och engagera sig i samspelet både för enskilda barn och barngruppen (Ytterhus, 2003). Rabe och Hill (1990) menar att verksamheten, för att möta alla barns behov, kräver personal som är kunnig och initiativrik. Även Brodin och Lindstrand (2010) poängterar betydelsen av personalens inställning och ställer följande fråga: "Är skolan till för barnen eller är barnen till för skolan?" (s. 142). Gustafsson (2011) tar upp vikten av att möta barnet just där barnet är genom att se och bekräfta. Det är lika viktigt att ha kunskap om barnets grundläggande behov som kunskap om barnets utveckling. Vi måste bli bättre på och få hjälp att förstå och tolka olika barns behov och att barn måste mötas olika. Vidare tar Gustafsson upp vikten av kunskap om barns utveckling men även om kunskap i barngruppen om varje barn. Rabe och Hill (1990) poängterar även hur centralt det är att lära känna varje enskilt barn för att kunna möta barnet där det befinner sig. Gustafsson (2011) skriver: "Det är också viktigt att tänka långsiktigt och inte bara på vad som tycks rätt i det korta perspektivet. Det som kan verka vara en bra lösning för ett barn på kort sikt kanske inte alls är det om man tänker på hur fortsättningen kan bli" (s. 44).

Kinge (2000) skriver om vikten av att förhålla sig professionellt, att vuxnas empati innebär att utveckla sitt eget förhållningssätt genom attityder, förståelse och förmåga att förhålla sig till barnet på ett sätt som hjälper barnet i tillvaron. Det innebär att öka sin egen reflektionsförmåga till sig själv och till barnet. Vidare menar författaren att förskolan har en utmaning när det gäller att fånga komplexiteten och söka efter åtgärder som har betydelse för barnets utveckling. "Om vi hade förstått lite mer av barnets behov och situation hade kanske

många felaktiga uppfattningar, missbedömningar och missförstånd kunnat undvikas” (Kinge, 2000, s. 44). Det är centralt att pedagoger är medvetna om sitt ansvar och sin betydelse för barnen. När det handlar om vuxnas empatiska inställning handlar det om att själv söka förståelse och det behövs uthållighet, nyfikenhet och engagemang för att söka den specifika förståelsen. I förskolan gäller det att vara lyhörd för barnets signaler eftersom barn ofta har lättare för att uttrycka sig genom andra kommunikationsformer om språket inte räcker till (Kinge, 2000). Vernersson (2007) skriver om betydelsen av att pedagoger i förskolan får tid till att diskutera vad ett inkluderande förhållningssätt innebär. Vidare menar författaren att detta kan vara förskolechefens viktigaste uppgift när det handlar om barn i behov av särskilt stöd. Genom dessa diskussioner kan pedagogerna se ur ett större perspektiv, de kan se utifrån hela förskolans kunskap och kompetens som kanske inte annars hinner tydliggöras (Vernersson, 2007).

Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010) har skrivit en studie som undersöker definitionerna av “småbarn i behov av särskilt stöd”. Förskolepersonal på 540 förskoleenheter i Sverige deltog. Syftet med studien var att se om definitionerna handlade om den strukturella miljön i förskolan. Resultatet visar två perspektiv, ett barnperspektiv och ett organisatoriskt perspektiv. Det var 307 stycken förskoleenheter som definierade barnperspektivet. De enheter som definierade barn i behov av särskilt stöd ur ett organisatoriskt perspektiv var 149 stycken. De enheter där resultatet visade ett barnperspektiv hade fler barn i behov av särskilt stöd, medan de enheter som visade det organisatoriska perspektivet hade lägre antal barn i behov av särskilt stöd. För att kunna ingripa tidigt är det viktigt att skilja på barn i behov av särskilt stöd och de grupper som har tillgång till särskilt stöd i svenska förskolor. Det är inte känt vilket stöd som erbjuds ute på förskolorna. Förskolor arbetar utifrån läroplanen men arbetet ser olika ut på förskolorna. Barn i behov av särskilt stöd ska få stöd i den ordinarie verksamheten i förskolan. Definitionen av särskilt stöd hänger ihop med samspelet mellan barnet och miljön och att det behövs fler resurser till förskolan. Sandberg et al. (2010) skriver att alla barn någon gång under sin förskoletid kan behöva stöd och att det inte finns någon skillnad mellan barnens behov av stöd och personalens behov av stöd.

Engstrand och Roll-Pettersson (2014) har undersökt förskollärares attityder till inkludering och till att barn med autism går i vanlig förskola. 21 förskollärare som arbetar med barn med autism i vanlig förskola deltog i studien. Resultatet visade att de flesta förskollärarna hade positiva inställningar till att barn med autism går i vanlig förskola, medan vissa hade en mer neutral inställning till det. Författarna menar att det är av stor betydelse för en inkluderande verksamhet att förskollärarna har en positiv inställning till inkludering. Har pedagogerna en negativ inställning leder det till hinder för inkluderingen och barn med autism missgynnas av detta. Författarna menar vidare att de negativa inställningarna berodde på både övertygelser och miljömässiga faktorer. Funktionshindrets svårighetsgrad påverkar även förskollärares inställning. Kunskap inom området är av betydelse för inställningen. De förskollärare som hade högre utbildning inom specialpedagogik var mer positiva till inkludering av barn med funktionshinder än kollegor med lägre utbildning (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014).

### **3:7 Förutsättningar**

Brodin och Lindstrand (2010) poängterar vikten av att personalen är utbildade och har erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar att många förskollärare inte har tillräckliga kunskaper inom området. Rabe och Hill (1990) belyser att det alltför ofta handlar



om att det är barnen som behöver stöd men alltför sällan om vad det är för stöd pedagogerna behöver. Vidare ser författarna brister i utbildningarna inom förskoleområdet då det gäller barn i behov av särskilt stöd och menar att det därför behövs olika stödinsatser. Även Mohss (2014) anser att det för kvaliteten i förskolan är viktigt med välutbildade förskollärare och detta blir extra viktigt för barn i behov av särskilt stöd, men att det i storstäderna dock ofta är brist på förskollärare. Även Ytterhus (2003) trycker på att de vuxna ska vara välutbildade och få tillgång till kontinuerlig kompetensutbildning. Rabe och Hill (1990) poängterar vikten av att förskolan är förberedd inför mottagandet av nya barn. Författarna menar även att det är viktigt att det sedan finns resurser för att följa upp personalens behov av stöd.

Inom förskolan har det under den senaste tiden förändrats en del vilket har lett till att barnantalet har ökat och att personaltätheten har minskat. Dessa förändringar leder till att pedagogerna tvingas lägga mer tid på rutiner och mindre tid på planerade aktiviteter och enskilda barn. Forskning belyser att stora barngrupper gör att kvaliteten i förskolan försämras. Mindre barngrupper skulle gynnas eftersom det skulle minska trycket på pedagogerna och de skulle få fler möjligheter att arbeta på ett sätt som bättre gynnar alla barn (Asplund-Carlsson et al., 2001). Svedberg (2007) skriver att den stora gruppen (om drygt 20 individer) blir mer anonym och opersonlig. Ju större gruppen är desto ojämnare blir också talfördelningen och ansvarskänslan och intresset sjunker. Antalet relationer i den stora gruppen är näst intill omöjlig att överblicka och möjligheten till feedback blir begränsad. Det blir svårare för individen att finna sin roll i en stor grupp. Asplund-Carlsson et al. (2001) skriver att när verksamheten består av stora grupper blir förutsättningarna sämre för barn under 4 år och för barn i behov av särskilt stöd, även då personaltätheten är hög. Det som främst blir lidande är de minsta barnens identitetsutveckling och språkutveckling, vilket är centralt för det fortsatta lärandet. För att barn i behov av särskilt stöd ska få det stöd de har rätt till krävs idag ofta en diagnos. Om barnen istället hade gått i en mindre grupp hade det kanske inte funnits något behov av att diagnostisera dessa barn och de hade kanske inte varit i behov av särskilt stöd i samma utsträckning. Barn i behov av särskilt stöd och de minsta barnen har behov av att gå i en mindre grupp där vuxna stimulerar till kommunikation, lek och samlärande. Gruppstorleken har betydelse för förskolemiljön när det gäller trivsel och utveckling för barn (Asplund-Carlsson et al., 2001). Redan 1990 skrev Rabe och Hill om att barngruppernas storlek ökade och föreslog mindre barngrupper istället för mer personal i grupperna för att gynna barnen.

Hundeide (2006) menar att det inte bara är verksamheten som kan sätta gränser utan att även miljön kan sätta gränser för barnen. Vidare menar Hundeide att miljön bidrar till verksamhetens ramar och att pedagoger måste anpassa miljön och ge förutsättningar till de behov som finns i gruppen. Svensson (2009) menar även att det är väsentligt att tala om miljön eftersom det är i miljön vi kan göra förändringar. Rabe och Hill (1990) menar att personal ofta är bekymrade över barn som beskrivs som jobbiga. Författarna anser att detta kan vara ett tecken på hur dåligt förberedd förskolan är inför att ta emot många barn. Nyckeln för att kunna ta emot alla barn professionellt i förskolan är att ha en väl fungerande organisation (Rabe & Hill, 1990). Vernersson (2007) skriver om nedskärningar och risken med att ekonomiska resurser minskas samt om brist på specialpedagogisk kompetens. Detta är faktorer som försvårar för pedagogerna att arbeta utifrån ett inkluderande förhållningssätt (Vernersson, 2007). Även Atterström och Persson (2000) belyser att: "Samhällsförändringar tillsammans med ekonomiska nedskärningar i skolan ställer huvudfrågan på sin spets: Ska vi ha en skola för alla eller inte?" (s. 18). Författarna menar vidare att: "De segregeringar lösningarna tilltar i takt med besparingarna; ofta genom att man tänjer på styrdokumentens tolkningsutrymme" (Atterström & Persson, 2000, s. 18).

## 3:8 Internationell forskning

Nedan presenteras internationell forskning kring inkludering i förskoleverksamhet.

Forskning kring inkludering är relativt vanlig internationellt och berör hur inkludering kan realiseras i förskoleverksamheten. Det som här benämns inkludering kan enligt Lutz (2009) dock liknas den integrering som genomfördes i Sverige på 80-talet. Det kan vara svårt att jämföra forskning mellan länder då förutsättningarna och organisationen kring barnomsorgen ser olika ut.

Theodorou och Nind (2010) har bedrivit en etnografisk studie där de under sex månader har studerat ett barn med autism som vistas i en inkluderande verksamhet i England. Leken har varit fokus för studien. Författarna kom fram till att leken har en central betydelse när det kommer till utveckling och lärande även för ett barn med autism. Theodorou och Nind menar vidare att det handlar om att hitta rätt balans mellan allmän pedagogik som är till för alla barn, anpassad pedagogik som är till för barn i behov av stöd och individuell pedagogik som är riktad till det enskilda barnet i behov av stöd. Studien visade att ett barn med autism inte alltid kan delta i socialt samspel på egen hand, utan behöver stöd av en pedagog i leken. Barn med autism blir utmanade och utvecklas och lär genom att läraren stöttar barnet i socialt samspel. Theodorou och Nind menar vidare att bästa sättet att lära sig om inkludering är genom att arbeta inkluderat.

I en annan studie, från Turkiet, gjord av Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir och Akalin (2014) kom författarna fram till att erfarenhet inte hade någon större betydelse när det gäller kunskap om inkludering. Större betydelse visade sig utbildning ha. Sucuoğlu et al. har gjort en undersökning om inkludering med hjälp av ett utvärderingsinstrument vid namn Inclusion Knowledge Test (IKT). 169 förskollärare svarade på undersökningen. Utvärderingen visade att förskollärare har begränsad kunskap om inkludering och som sagt att erfarenhet av arbete med barn i behov av särskilt stöd inte hade någon större betydelse för lärarnas kunskaper. ”Work experience and having a child with special needs in the classroom did not significantly affect preschool teachers’ knowledge levels, but having taken a course in special education did” (Sucuoğlu et al., 2014, pp. 1481).

Fyssa, Vlachou och Avramidis (2014) har studerat grekiska pedagogers förståelse av inkludering gällande barn i behov av stöd inom förskolan. Artikeln handlar om de strategier personalen använder i aktiviteter och i rutinsituationer för att få barnen delaktiga. Författarna har använt halvstrukturerade intervjuer som metod och intervjuat 77 lärare (45 förskollärare och 32 specialpedagoger) från 47 förskolor i Grekland. Fyssa et al. (2014) kom fram till att pedagogerna hade uppmärksammat att barn i behov av stöd hade svårigheter både med fri lek och med strukturerade aktiviteter. Majoriteten av pedagogerna hade uppfattningar som mer handlade om integration än om inkludering. ”The analysis of teachers’ responses revealed that the vast majority (N=66, 85,7%) hold beliefs that reflects an ‘integrationist’ rather than a truly inclusive perspective” (Fyssa et al., 2014, pp. 228). De strategier pedagogerna använde var bland annat:

- att muntligt ställa frågor, påminna om eller förklara instruktioner.
- att ge strukturerad hjälp och guidning.
- att välja ut och anpassa material.
- att skapa gruppaktiviteter och ge barnen roller.

Fyssa, Vlachou och Avramidis (2014) kom fram till att det individualistiska synsättet gällande barn i behov av stöd behöver utmanas och att ett socialkonstruktivistiskt perspektiv skulle vara användbart att utgå ifrån. Slutligen skriver Fyssa et al. (2014): ”It could be suggested that Greek teachers may not be negative or sceptical towards inclusion; rather, they may not see solutions to problems that they feel are outside their competence or control” (pp. 234).

## 4 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken är ett mångvetenskapligt kunskapsområde som har kopplingar till och samverkar med andra discipliner. Detta leder till olika syn på både kunskapssökande och verkligheten, vilket för med sig flera olika teorier, ansatser och metoder (Ahlberg, 2007). Trots att specialpedagogiken har vuxit fram ur flera olika bakgrunder går det ändå att urskilja två historiska utgångspunkter. Den ena har fäste inom psykologin och har som ambition att ge alla barn en bra start i livet oberoende av deras förutsättningar. Den andra har sin grund i utbildningssociologi och i en kritik av specialpedagogik som verksamhet. Utifrån dessa två utgångspunkter har olika perspektiv utvecklats. Olika forskare använder sig av olika perspektiv. Inom svensk forskning är det vanligt att dela specialpedagogisk forskning i ett kategoriskt- och ett relationellt perspektiv (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007). De olika perspektiven utgår från olika sätt att förstå barnets svårigheter men behöver trots det inte utesluta varandra. Perspektiven är ”idealtyper” alltså tankemässiga konstruktioner för att visa på skillnader. Med ett kategoriskt perspektiv förklaras ett barns svårigheter med till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Med ett relationellt perspektiv blir det viktigt vad som sker i samspel mellan individer. Inom det kategoriska perspektivet talas det om barn **med** svårigheter medan det inom det relationella perspektivet talas om barn **i** svårigheter. Med ett kategoriskt synsätt är svårigheterna antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen medan det i ett relationellt synsätt påpekas att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön (Persson, 1998).

Det kategoriska perspektivet karakteriseras av att elever kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande och den hjälp barnet får är direkt relaterad till barnets svårigheter. Inom det relationella perspektivet ligger fokus på lärandemiljön. Det talas om barn i svårigheter, då det anses att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i miljön. Därav bör specialpedagogiken handla om att studera och analysera samspelet mellan individ och miljö på individ- grupp- organisations- och samhällsnivå (Ahlberg, 2007). Det relationella perspektivet har sitt ursprung i handikappforskningen. Relationell forskning innebär att skolsvårigheter studeras med fokus på relation och samspel. Förklaring till svårigheterna letas i mötet mellan eleven och miljön (Ahlberg, 2013). Uppfattningen av specialpedagogisk kompetens skiljs åt inom de olika perspektiven. Inom det kategoriska perspektivet ses specialpedagogiken som kvalificerad hjälp direktrelaterad till barnets svårigheter, medan det relationella perspektivet ser specialpedagogen som kvalificerad hjälp att planera en undervisning som passar barns olikheter. Det kategoriska perspektivet har mer kortsiktiga lösningar medan det relationella har mer långsiktiga lösningar. Ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger inom det kategoriska perspektivet på specialpedagoger, speciallärare och elevvårdspersonal medan det inom det relationella perspektivet ligger på arbetslaget, med stöd från rektor och föräldrar (Atterström & Persson, 2000).

Nilholm (2007) urskiljar tre olika perspektiv på specialpedagogik: det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har varit dominerande genom åren. Här handlar det om att kartlägga individens kompetenser och brister för att sedan kompensera för individens brister. Problemet tillskrivs individen och de specialpedagogiska åtgärderna utgår från psykologisk och medicinsk lära. Diagnostisering blir här viktig och det anses lämpligt att arbeta med grupper av barn som uppvisar liknande svårigheter. Normalitetsbegreppet blir inom perspektivet centralt, det handlar om att skilja det normala från det icke normala (Nilholm, 2007).

Det kritiska perspektivet har vuxit fram som en kritik mot det kompensatoriska synsättet. Inom detta perspektiv ligger fokus på den sociala interaktionen. Barn har olika förutsättningar, men fokus ligger inte på individen utan på vad samhället gör med dessa olikheter. Olikheterna ses som en tillgång. Orsaker till skolmisslyckande bör sökas utanför barnet och skolans uppgift blir då att skapa en god miljö för alla barn. Förespråkare för det kritiska perspektivet anser att specialpedagogik är ett sätt för skolan att hantera sina egna tillkortakommanden. Man är också kritisk till begreppet normalitet och till användandet av diagnostisering (Nilholm, 2007).

Det tredje perspektivet, dilemmaperspektivet, har till stor del vuxit fram som en kritik av det kritiska perspektivet. Kritiken handlar i stort om att företrädarna för det kritiska perspektivet tror sig kunna lösa de dilemman som uppstår då skolan som utbildningssystem ska hantera elevers olikheter. Utifrån ett dilemmaperspektiv är dilemman motsättningar som inte går att lösa, men som behöver diskuteras och problematiseras. Ett stort dilemma inom skolan är att ge alla elever en likvärdig utbildning och samtidigt anpassa lärandet till allas olikheter (Nilholm, 2007).

## 5 Metod

Undersökningen utgår ifrån en kvalitativ metod. Detta har vi valt då vi är intresserade av att ta del av några verksammas resonemang om inkludering. Vi är inte ute efter att generalisera utan vill ta del av individernas svar på ett djupare plan. Den kvalitativa metodens främsta uppgift är att tolka och förstå resultaten till skillnad från det kvantitativa synsättet som har som ambition att generalisera, förklara och förutsäga. Materialet inom kvalitativ ansats bearbetas genom kvalitativ analys där forskarens förförståelse har avgörande betydelse och ses som en resurs i tolkningsarbetet (Stukát, 2011).

### 4:1 Hermeneutisk ansats

Den hermeneutiska ansatsen är utgångspunkten för vår studie. För vårt syfte och våra frågeställningar anser vi att en hermeneutisk ansats lämpar sig väl. Detta eftersom vi är intresserade av att tolka och förstå personernas tankar och åsikter om inkludering. Hermeneutik betyder tolkningslära och hermeneutiken handlar om tolkningar av texter som studeras. I hermeneutisk ansats handlar det inte om att finna en sanning utan om att finna möjligheten att tolka och förstå informanternas svar, det bygger mer på att finna en giltig förståelse av textens innehåll (Kvale & Brinkmann, 2014). Inom hermeneutisk ansats tas utgångspunkt från fyra dimensioner, vilka är följande: Tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. För att nå förståelse måste man arbeta sig igenom en betydande tolkningsprocess. Analysen kan liknas vid att lägga ett pussel. Vi går där från del till helhet och från helhet till del. Detta pendlande kallas den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2007). ”Tolknings- och förståelseprocessen saknar början och slut; spiralen är oändlig. Det finns ingen absolut nollpunkt där processen startar, och om dess framtid kan man på sin höjd göra goda gissningar” (Ödman, 2007, s. 107). En grundläggande tanke inom hermeneutiken är att vi förstår allt utifrån vissa förutsättningar som kan betecknas förförståelse. Förförståelse är en förutsättning för att förståelse ska vara möjlig. Vi möter aldrig världen förutsättningslöst. Utan förförståelse skulle vi inte veta vad vi skulle söka efter eller vilken riktning vår undersökning skulle ta (Gilje & Grimen, 2007). Vi har båda flera års erfarenhet av arbete inom förskolan. Detta bidrar till vår förförståelse kring inkludering i förskolan, vilken vi har med oss då vi tolkar materialet. I vår studie använder vi oss av det Giddens (1993) kallar ”dubbel hermeneutik”. Med ”dubbel hermeneutik” avses att forskaren tar del av människors tolkningar av världen, för att sedan själva med hjälp av teoretiska begrepp tolka människornas tolkningar på en högre analytisk nivå (Giddens, 1993).

### 5:1 Val av metod

I vår studie använder vi oss av vinjetter för att samla in materialet, då vi anser att det är en bra metod för att få fram informanternas ställningstaganden. Fördelen med vinjetter är att alla utgår från samma berättelse, vilket ger respondenterna en bra ingång till våra frågeställningar. Jergeby (1999) skriver att: ”Syftet med vinjettstudien är att studera och analysera *människors val och bedömningar* av hypotetiska situationer som konstruerats så att de är så verklighetsnära som möjligt” (s. 7). Enligt Kullberg och Brunnberg (2007) ökar tillförlitligheten med vinjetter i jämförelse med andra metoder eftersom respondenterna utgår

från samma situation. Då respondenterna ges möjlighet att tänka sig in i situationer kan de skapa sig en egen bild och utifrån den bestämma hur de tror de skulle förhålla sig i en verklig situation (Kullberg & Brunnberg, 2007). Forskare kan komma åt människors åsikter eller bedömningar på ett smidigt sätt när det till exempel handlar om frågor som kan vara av känslig karaktär. Vinjetter är en bra metod för att få människor att öppna sig och tala om svåra frågor (Kullberg & Brunnberg, 2007; Renold, 2002).

Vinjetters användningsområde har sin grund där kunskap kring sociala fakta skapas via kvalitativ data (Jergeby, 1999). Vinjetter är korta historier som visar konkreta exempel av människor och deras handlingar på vilka deltagarna ombeds ge kommentarer eller åsikter. Forskaren kan sedan ge möjlighet till diskussion runt de uttryckta åsikterna (Barter & Renold, 2000). Presentationen sker oftast i skriftlig form, ofta används öppna svarsalternativ och öppna frågor som respondenterna besvarar. Respondenterna får ett formulär med några frågor med utgångspunkt från vinjetten (Jergeby, 1999). ”Den kunskapsteoretiska grunden innebär att metoden avser att utveckla en empirisk baserad förståelse för vissa typer av mänskliga bedömningar eller värderingar” (Jergeby, 1999, s. 24). Vinjetter används för att ta reda på vad människor tycker och tänker eller antar i vissa situationer. Det är viktigt att ge deltagarna utrymme att fritt uttrycka sig. Vilken förförståelse människor har påverkar deras svar. Används vinjetter flexibelt är det ett användbart verktyg. Det är många forskare som använder sig av vinjettstudier eftersom den anses vara produktiv (Renold, 2002). Vinjetter har används av forskare från flera olika discipliner för att undersöka diverse sociala frågor och problem. Flera studier har framgångsrikt använt vinjetter för att skildra hur deltagare bedömer olika situationer. Än finns dock mycket få metodologiska studier som undersöker användning av denna teknik inom social och kvalitativ forskning. Den litteratur som finns tillgänglig visar dock tydligt teknikens möjlighet att fånga hur meningar, uppfattningar, ställningstaganden och handlingar är situationsbundna (Barter & Renold, 2000).

Vi valde bort enskilda intervjuer, dels då vi ville nå fler respondenter och dels för att vi såg en risk att respondenterna hade velat ge oss ”rätt” svar i en intervjusituation. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) skriver om den så kallade intervjuareffekten, att det finns en risk att intervjuaren omedvetet påverkar respondenterna eller att de anpassar sig för att svaret ska verka riktigt. Vi funderade även på att använda oss av fokusgruppsintervjuer, men såg där en risk att informanterna hade blivit påverkade av andra deltagare, velat svara ”rätt” och inte vågat säga sin åsikt. Wibeck (2010) nämner att det vid fokusgruppsintervjuer finns en viss risk att deltagarna påverkas av moderatoren eller av andra deltagare. Jergeby (1999) skriver att med vinjetter minimeras risken för intervjuareffekt och påverkan av övriga deltagare. I vinjettstudier är informanterna helt anonyma och fria att skriva från hjärtat. Kullberg och Brunnberg (2007) menar att frågor som ställs i samband med en vinjett inte skiljer sig avsevärt från studier som använder intervjuer eller enkäter. Däremot är en skillnad att frågorna i en vinjettstudie i större utsträckning kopplas till ett specifikt fall och att respondenterna på så vis har samma utgångspunkt. Inom forskning finns det alltid en risk oavsett vilken/vilka metoder som används att respondenterna ger en förskönad, en mer drastisk eller missgivande bild av situationen. Det riktas en del kritik mot vinjettstudier som bygger på att en vinjett består av hypotetiska situationer eller skeenden. Detta leder till att respondenter ställs inför situationer som de själva kanske inte har upplevt vilket i sin tur kan leda till att de formar fram ställningstaganden som de egentligen inte skulle handla efter i verkligheten. Denna kritik har dock hållits tillbaka med ”argument som bland annat hävdar att hypotetiska situationer snarare breddar perspektivet hos den enskilda respondenten” (Jergeby, 1999, s. 29). Respondenten kan då ha lättare att ta ställning (Jergeby, 1999). Genom att använda metoden får vi tillgång till människors uppfattningar och ovissheten om huruvida

människor svarar så som de verkligen skulle ha handlat eller inte finns både med vinjetter och med intervjuer.

### **5:1:1 Konstruktion av vinjetten**

Kullberg och Brunnberg (2007) menar att det i konstruktionen av en vinjett uppstår olika val om vad som kan ingå i vinjetten. Vid konstruktionen av vinjetten hade vi en bild av vad vi ville ha med. Syftet var att respondenterna skulle gå på djupet i sina resonemang om inkludering och inte stanna vid ytan av ordet. Vi valde medvetet att använda oss av X istället för ett pojk- eller flicknamn. Tanken med det var dels att vi inte ansåg det relevantt att könsbestämma barnet, dels att vi inte ville att könet eventuellt skulle påverka deltagarnas svar. Vi hade kontinuerliga diskussioner innan vinjetten påbörjades och under processens gång. Vid utformandet av vinjetten utgick vi både ifrån våra egna erfarenheter om inkludering i förskolan och ifrån Jergebys (1999) fyra grundkriterier om vad en vinjett bör uppfylla: Vinjetten ska vara lätt att följa och förstå, den ska vara logisk, den ska vara trovärdig samt den ska inte vara så komplex att respondenten tappar tråden. Vi konstruerade vinjetten utifrån en fiktiv berättelse i förskolan och syftet var att den skulle bli verklighetstrogen så att den upplevs som trovärdig av respondenterna. Frågorna till vinjetten är utformade utifrån undersökningens syfte. Vi valde att börja med en öppen fråga där deltagarna fritt kunde resonera kring berättelsen (se bilaga 1).

### **5:2 Pilotundersökning**

En pilotundersökning genomfördes i syfte att undersöka om vinjetten och frågorna var väl formulerade. Stukát (2011) menar att det är av vikt att undersökningsinstrumentet, i vårt fall vinjetten och frågorna testas innan undersökningsgruppen medverkar. Vi tog kontakt via telefon med tre verksamma inom förskolan som deltog i vår pilotundersökning. Detta gjorde vi för att se om vinjetten och någon fråga upplevdes som oklar. Vi bad om respons både på berättelsen och på frågorna och vi frågade även hur lång tid de hade lagt ner på att besvara frågorna. Vi fick förslag om att förklara ordet inkludering, då det kan vara oklart för vissa. Vi förde diskussioner kring detta men valde att inte förklara ordet då vi inte ville påverka deltagarnas resonemang av ordet. I övrigt fick vi positiv respons och informativa svar. Efter att vi hade genomfört pilotundersökningen ansåg vi att vår vinjett och frågorna var av god kvalitet för att kunna användas. Då pilotstudien föll så väl ut ändrades inget i vare sig vinjetten eller frågorna. Därför ingår även pilotdeltagarnas svar i resultatet.

### **5:3 Urval**

Vi har valt att vända oss till verksamma inom förskolan, det vill säga barnskötare, förskollärare och förskolechefer. Vi har vänt oss till alla tre yrkesgrupperna för att förhoppningsvis få mer bredd och djup i vår studie. Barnskötarna och förskollärarna är de som arbetar med barnen i verksamheten och förskolecheferna är de som kan göra prioriteringar på organisationsnivå. Vår förståelse säger oss att uppfattningar av möjligheter och svårigheter att ta emot ett barn i behov av stöd kan påverkas av förhållanden och villkor på den aktuella

förskolan/avdelningen. Därför ville vi nå ut till flera förskolor på olika platser. Vi har därför med förskolor från storstad, mindre stad, och landsbygd. Vi vet inte mycket om de olika förskolorna och vilka förutsättningar som finns där, men genom att genomföra undersökningen i flera områden ökar vi möjligheten att nå förskolor med olika förutsättningar.

Vår ursprungliga tanke var att ta kontakt med förskolechefer i olika områden för att genom dem även få kontakt med barnskötare och förskollärare, men det visade sig vara svårt att få tag på förskolechefer och på så sätt deltagare till vår studie. Flera av förskolecheferna vi kontaktade svarade att de inte hade tid att lägga för detta på ett möte, några ville ställa upp via mail, medan andra ansåg att de inte alls hade tid. En arbetsplatsträff blev vi inbjudna till, men när de fick frågorna bad de att få veckan på sig att svara. Det resulterade tillslut dock bara i tre svar. Några förskolechefer sa att de ville delta, men vi fick i slutändan inga svar från dem. Det ledde till att vi använde oss av det Stukát (2011) kallar ett frivilligt urval, genom att vi tog direktkontakt med förskollärare och barnskötare i vår närhet. På detta sätt fick vi in betydligt fler svar. Stukát (2011) menar att ett frivilligt urval ibland kan vara nödvändigt då det är svårt att få tag i undersökningsgrupp. Vi använde oss även av snöbollsurval, det vill säga vi fick av dessa våra första informanter tips på flera andra. Stukát (2011) skriver att ett snöbollsurval kan vara lämpligt när forskare har svårt att komma i kontakt med deltagare till sin studie. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är centralt att ha tillräckligt med informanter så att vi får reda på det vi behöver veta. Därför fortsatte vi att söka upp informanter och när vi hade 25 deltagare ansåg vi att vi hade tillräckligt med material och underlag för vår studie. Vi upplevde då att vi hade fått in variation i svaren men även att vissa svar upprepades.

## **5:4 Genomförande**

Efter överenskommelse fick några vinjetten i pappersformat och andra via mail (för vinjetten se bilaga 1). Samtliga deltagare har fått följande information, några muntligen och andra skriftligen: Vi läser sista terminen på specialpedagogutbildningen på Göteborgs universitet och håller tillsammans på att skriva examensarbete och det är därför vi behöver er hjälp. Vi har gjort en fiktiv berättelse om ett barn och har fem frågor utifrån berättelsen som vi skulle vilja att ni skriftligen besvarade. Det handlar om era tankar och funderingar utifrån berättelsen. Det finns inget rätt och fel. Det är helt frivilligt att delta, men vi är förstås tacksamma om ni vill ställa upp! Det är viktigt att ni svarar individuellt. Om någon fråga är oklar eller konstig kan ni skriva det eller bara hoppa över den. Vi informerade även om de etiska riktlinjerna.

## **5:5 Bearbetning och analys av insamlat material**

Vi läste svaren efter hand de kom in för att få en första överblick av hur de medverkande svarat på samtliga frågor. Det var även en hjälp för att se hur mycket material vi hade som underlag för studien och för att se om det behövdes mer underlag. Därefter gjorde vi en sammanställning av alla svar för att underlätta bearbetningen av materialet. Vid läsandet markerades tänkbara och användbara citat. Vi letade även efter likheter och skillnader samt efter möjligheter och hinder i deltagarnas svar. Vår studie bygger på hermeneutisk tolkning, vilket har hjälpt oss att se till materialets helhet och till delarna och vi har på så sätt kunnat förstå informanternas svar. Vi har varit väl medvetna om att vår egen förförståelse, såsom



erfarenheter och värderingar kan påverka vår analys av resultaten. I analysarbetet har vi använt oss av det Giddens (1993) kallar den dubbla hermeneutiken. Först har vi tagit del av deltagarnas svar utifrån vinjetten och tolkat svaren med utgångspunkt i vår kunskap och erfarenhet och sedan har vi med hjälp av specialpedagogiska perspektiv tolkat svaren på en högre analytisk nivå.

## 5:6 Etiska aspekter

Inom all forskning är det centralt att ta hänsyn till de etiska frågorna för att värna om människors integritet. I vår studie har vi utgått från de etiska riktlinjerna vid planeringen, genomförandet och bearbetningen av studien. Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare (Vetenskapsrådet, 2007).

Informationskravet: Forskaren ska informera undersökningsdeltagare om forskningens syfte och genomförande samt om deltagarnas roll. Deltagarna ska upplysas om att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de så vill (Vetenskapsrådet, 2007).

Samtyckeskravet: Forskaren skall inhämta undersökningsdeltagares samtycke. Deltagarna bestämmer själva över sin medverkan och ska kunna avbryta utan att detta innebär negativa konsekvenser för dem (Vetenskapsrådet, 2007).

Konfidentialitetskravet: Deltagarna ska ges största möjliga konfidentialitet, vilket innebär att de aidentifieras på ett säkert sätt så att ingen ska kunna identifieras. Personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2007).

Nyttjandekravet: De uppgifter som framkommit i studien får endast användas i forskningssyfte, de får inte användas för kommersiellt bruk eller i andra syften (Vetenskapsrådet, 2007).

För att följa de etiska riktlinjerna informerade vi deltagarna om studiens syfte och deltagarnas roll. Vi berättade om att de i studien kommer att vara helt anonyma varken namn, arbetsplats eller ort kommer att framgå. Vi upplyste även om att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta sitt deltagande om de skulle vilja. Till sist berättade vi att den färdiga uppsatsen kommer att läggas upp på GUPEA (Göteborgs Universitets Publikationer - Elektroniskt Arkiv) och går där att sökas upp och läsas för alla som vill.

## 5:7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om den säkerhet med vilken den aktuella egenskapen mäts-mätnoggrannheten. Reliabilitet avser om resultaten är trovärdiga eller ej (Byström & Byström, 2011). Reliabiliteten handlar om hur bra mätinstrumentet är på att mäta det instrumentet är avsett för (Stukát, 2011). Enligt Jergeby (1999) ställs informanterna i en vinjettstudie inför samma kontext och samma frågeställningar vilket bidrar till att reliabiliteten ökar. Johansson och Svedner (2006) menar dock att reliabiliteten aldrig är perfekt i verkligheten. Enligt Jergeby (1999) kan vinjetter dock minimera att respondenterna känner påverkan av socialt tryck vilket kan underlätta för dem att ta ett ställningstagande. Vinjettmetoden anses generellt ge en god reliabilitet, om den används noggrant med kontroll av variabler och värden.

Validitet innebär att mätinstrumentet verkligen mäter det som det är avsett att mäta. Begreppsvaliditet handlar om att frågorna måste utformas så att de är tydliga och inte ger upphov till delade meningar om vad frågorna egentligen står för. Om frågorna ger upphov till tolkning så blir begreppsvaliditeten låg (Stukát, 2011). Vi har därför tänkt på att formulera konkreta frågor till vår vinjett. Enligt Jergeby (1999) visar vinjettmetoden en god "intern" validitet. På grund av att alla respondenterna utgår från fallbeskrivningen, kan man vara ganska säker på att respondenterna har samma referenser att utgå från när de skriver svaren. Det finns dock en risk att den "externa" validiteten inte är lika god, det vill säga att resultaten har mindre generaliserbarhet till verkligheten. Enligt Stukát (2011) finns det alltid en risk för felkälla då vi genomför en studie där människor medverkar. Detta kan bero på en mängd olika aspekter såsom: Hur ärliga informanterna är i sina svar, svarar informanterna utifrån sina egna svar eller är det svar som informanterna tror att vi vill ha, informanterna kanske inte vill erkänna brister eller om det handlar om att kompetensen inte räcker till. Det är något som vi är medvetna om och försöker därför att ge ett så gott förtroende som möjligt. På frågeformuläret har vi därför skrivit följande: "Vi är intresserade av vad just du tycker och tänker. Det finns inga rätt och fel här."

Är undersökningsgruppen för liten så går det inte att generalisera, det vill säga resultatet gäller inte "alla". För vem/vilka resultaten gäller måste mycket grundligt utredas (Stukát, 2011). Göransson och Nilholm (2009) skriver att: "Smygrepresentativitet bygger alltså på distinktionen mellan vad vi säger respektive vad vi gör i texter" (s. 139). Resultatet i vår studie baseras endast på den undersökningsgrupp som har medverkat. Vi har inte som ambition att generalisera vårt resultat till att gälla alla verksamma inom förskolan, men vi har som förhoppning att verksamma till viss del ska kunna känna igen sig i vår text. Vi har valt att göra ett urval på olika förskolor och i olika områden för att få ett bra urval av representanter eftersom vi då inte tvingas begränsa omfattningen av våra slutsatser till endast en förskola och ett område. Markström (2005) poängterar vikten av att undersöka olika förskolor för att få möjlighet att upptäcka fler aspekter.

## 6 Resultat och analys

Vi presenterar resultatet i löpande text och med hjälp av representativa citat. I de fall då vi inte har skrivit ut hela citaten har vi markerat med följande tecken /.../. Vi delar inte upp efter professioner eftersom vi inte är ute efter att jämföra de olika professionernas svar, utan presenterar därför ett sammantaget resultat. Rubrikerna är grundade på deltagarnas svar och dessa har kategoriserats i följande rubriker: Funderingar, Inkludering, Möjligheter och hinder, Önsknings samt Specialpedagogens roll. Varje enskild rubrik efterföljs av sammanfattande analys där vi sätter resultatet i relation till litteratur och forskning. Avslutningsvis analyseras det empiriska materialet mot bakgrund av specialpedagogiska perspektiven.

### 6:1 Funderingar

När de verksamma fritt fick skriva ner sina funderingar utifrån vinjetten var det många som tog upp hur de skulle förbereda för att ta emot barnet i berättelsen på bästa sätt. Flera av informanterna skrev att de ville ta kontakt med den förra förskolan och att de ville tala med föräldrarna för att få veta mer om barnet. Några deltagare skrev att de skulle ta kontakt med specialpedagogen för stöd och handledning och ett par skrev även att de skulle ta kontakter med eventuella vårdinrättningar som varit i kontakt med barnet.

Att vi behöver planera inför mottagandet av detta barn: - Vilken grupp kan passa bäst? - Vilka kunskaper har pedagogerna? - Vilket stöd kan de tänkas behöva? - Vilken kunskap/erfarenhet kan vi få från avlämnande förskola? - Hur tänker föräldrarna?

Om X hade börjat i min barngrupp hade jag först och främst haft ett inskolningssamtal med X föräldrar för att få en bild av X utifrån deras synvinkel. Därefter hade jag tagit kontakt med X förra barngrupp och den ansvariga pedagogen, vilket arbetssätt har de använt för att X skall trivas och få bästa förutsättningarna för att bli inkluderad i barngruppen? Därefter hade jag tagit kontakt med vår specialpedagog för att ha ett tätt samarbete med henne/honom.

Berättelsen väckte frågor kring hur de på bästa sätt skulle kunna lägga upp verksamheten för att barnet ska ha det bra.

Vad behöver vi göra i vår verksamhet för att X ska trivas och bli rätt bemött av både barn, vuxna och miljön.

Mina tankar blir genast hur man på bästa sätt kan inkludera detta barn utifrån dess förutsättningar. Inte bara göra en fysisk inkludering utan se till detta barns styrkor och förmågor.

Ett par deltagare skrev att de ville lära känna X bättre för att bättre veta vad X tycker om och behöver. Några verksamma funderade på vilka sätt de kan möta och kommunicera med barnet.

X gillar musik, så där ser jag en bra ingång till samspel med andra barn och kommunikation via musik.

Om vi inte tidigare arbetar med det hade jag gett förslag på tecken som stöd för hela verksamheten. Det skulle kunna bli en kanal för X att kommunicera med blivande kompisar och kompisarna lär sig kommunicera med X.

Flera funderade kring barngruppens storlek.

En "normalstor" barngrupp hade inte varit att rekommendera för detta barn.

Kan vi ha 20 barn på avdelningen eller finns det möjlighet att tillfälligt ha färre barn?

En tänkte att förskolans resursavdelning är en bra möjlighet för barnet.

Det krävs en extra resurs för att ta emot barn med särskilda behov. På enheten finns en resursavdelning med färre barn och barnen är över 3 år och 4 pedagoger.

Nästan hälften tänkte att barnet i berättelsen var i behov av särskilt stöd och skulle behöva någon form av resursperson.

Jag tänker att det är ett barn med behov av särskilt stöd, kanske någon form av autism och att x behöver ha en person som är med x i barngruppen för att x ska få det så bra som möjligt på fsk.

Flera hade funderingar kring huruvida de skulle få extra personalresurs om de hade fått detta barn till sin barngrupp.

Min första tanke är, får vi extra resurser, alltså extra personal, har barnet en assistent med sig, då jag inser att detta är ett barn som behöver mycket vuxenstöd.

Endast en informant var tveksam till om det bästa är att barnet i berättelsen går på "vanlig" förskola.

Är X på rätt plats? Ska X gå på "vanlig" förskola.

En deltagare skrev att det är viktigt för barnet att mötas av lyhörda pedagoger och några påpekade att det är bra för barn att se olikheter.

Samtidigt är det en förmån att få in olika barn i sin barngrupp då olikheter berikar, ger alla barn erfarenheter.

Bra att barn kan se att vi alla är olika.

Ett par informanter skrev att berättelsen inte väcker några funderingar hos dem då de redan har barn som X i sin verksamhet, några skrev dock att barn med rullstol var nytt för dem.

Låter som en vanlig dag i vår verksamhet, förutom att barn med rullstol är väldigt nytt för mig.

## 6:1:1 Sammanfattande analys

Återkommande svar rörde hur mottagandet av barnet i berättelsen skulle förberedas. Vikten av att förbereda mottagandet tar även Rabe och Hill (1990) upp. Flera informanter funderade kring hur de på bästa sätt skulle kunna ta emot och lägga upp verksamheten för att inkludera barnet i gruppen. Flera författare tar upp vikten av att verksamheten lever upp till inkludering på ett sätt så barnet känner sig delaktigt (Berhanu och Gustafsson, 2009; Tideman, 2004). Flera av informanterna ville ta kontakt med föräldrarna och den förra förskolan. Några tänkte också att de skulle ta kontakt med specialpedagogen. Ett par deltagare skrev att de ville veta mer om och lära känna barnet för att ta reda på möjliga vägar att nå och kommunicera med X. Vikten av att tolka och försöka förstå barnets behov skriver Gustavsson (2011) om. Kinge (2000) menar vidare att det är viktigt att vara lyhörd för barnets signaler eftersom barnet kan ha lättare att uttrycka sig på andra sätt om språket inte räcker till. Flera informanter tänkte att barnet i berättelsen är i behov av särskilt stöd och skulle behöva någon form av resursperson och/eller behöva gå i en mindre barngrupp. Flera uttryckte oro kring om de verkligen skulle få de resurser som skulle krävas. Endast en uttryckte tveksamhet kring om barnet skulle gå i "vanlig" förskola. Resursavdelning tog endast en person upp som en möjlighet för barnet att

gå i en mindre barngrupp. Palla (2011) skriver att förskolan i större utsträckning än skolan är inkluderande, då särskiljande lösningar bara används i undantagsfall, men att det finns särskilda grupper, avdelningar och förskolor i vissa kommuner.

## 6:2 Inkludering

När de medverkande resonerade om vad inkludering innebar för dem kom de flesta fram till att det handlar om att alla barn har rätt till förskola utifrån sina behov och förutsättningar.

Att ge alla barn möjlighet i våra verksamheter på förskolan och möta dem utifrån deras förutsättningar och behov.

En förskola för alla, som är anpassad för att alla barn kan få det som behövs.

Vidare menade de flesta att barnen ska få sina behov tillgodosedda i gruppen och att verksamheten och lärmiljön ska anpassas.

Det är verksamheten som ska anpassas efter barnen och deras behov och inte tvärtom.

Att ingå i en grupp där det finns möjlighet att få sina behov tillgodosedda. Där varje barn kan utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Några belyste att inkludering innebär att "barn med särskilda behov är i en vanlig barngrupp".

Alla barn går i ordinarie grupper, stödet sker integrerat i den gruppen.

Det var flera som poängterade att förskolan ska vara anpassad för att barnen ska få det stöd de behöver.

Barn med särskilda behov bör få stöd och stimulans att utvecklas tillsammans med friska barn.

Att barn med behov ses som vilket annat barn som helst. Att det får möjlighet att vara lika busiga, lika glada, lika ledsna, lika frustrerade och lika omtyckta/behövda/värdefulla. Där kan jag se en viss mening med en enskild personlig assistent som inte är pedagog utan barnets hjälp till att vara barn.

Ett par skriver att det kan vara bra att ha flera "barn med behov" i en och samma barngrupp.

I vissa fall är det bäst att få gå i en liten grupp där flera barn har liknande behov. Lugnare och mer resurser.

Några ansåg att X ska vara tillsammans med en personlig assistent som ska delta i verksamheten i så stor utsträckning som möjligt.

Att alla barn fick/får det stöd de har rätt till, ofta i form av en resursperson - med rätt utbildning!!

Det var många som belyste barns lika värde. Ett antal utvecklade det vidare genom att nämna att det är viktigt att arbeta med tolerans, acceptans och kamratskap. Vidare belystes att barn lär av varandra och vikten av att skapa aktiviteter tillsammans för att uppnå möjlighet till delaktighet.

Alla har rätt att finnas i ett sammanhang och känna gemenskap. Att skapa mindre grupper ibland. Att finnas i en social gemenskap och den lilla gruppen finns integrerad på förskolan.

Det var även ett par som menade att det är centralt att ta vara på alla barns behov i gruppen.

Det ska finnas möjligheter att ta vara på alla barns behov.

Det som görs för att inkludera alla i verksamheten gynnar också alla barn.

Några poängterade att det är nyttigt för barnen att se olikheter genom att ta hänsyn, hjälpa till, bry sig om och att inte ta allt för givet. En belyste att vi lär oss på olika sätt och att alla kan lära av varandra samt att "olikheter berikar vår erfarenhetsvärld". En skrev om en positiv anda i gruppen och menade "att barnen stimuleras till förståelse för varandra". En skrev att inkludering innebär att alla ska känna sig välkomna. Ett par poängterade vikten av att personalen anpassar, arbetssätt och förhållningssätt gentemot barngruppen.

Förhållningssätt hos pedagogerna där barnet är i centrum. Man kan vara inskriven i samma rum men ändå inte inkluderad i gruppen. Viktigt att barnet får vara delaktig utifrån sina egna förutsättningar.

Några få nämnde hur vi ska göra för att lyckas inkludera alla. Det som poängterades var att vi ska se till verksamheten och vad som kan utvecklas och förändras för barnet för att förstå sin omgivning och uppleva den meningsfull. När verksamheten planeras är det enligt informanterna av betydelse att det görs efter individen och gruppen, där hänsyn ska tas till varje barns behov, erfarenheter, intressen och förförståelse på så sätt synliggörs vad individen och gruppen behöver.

Om vi har ett reflekterande arbetssätt och självkritiskt granskar oss själva som pedagoger utifrån hur vi kan anpassa miljön, verksamheten, arbetssätt och förhållningssätt kan vi lyckas inkludera alla.

Att tänka inkluderande ska finnas med i vår dagliga reflektion och inte bara uppstå när vi står inför att få möjlighet att ta emot ett barn med någon form av problematik.

## **6:2:1 Sammanfattande analys**

På frågan om vad inkludering innebär för dem svarade de flesta medverkande att det handlar om att alla barn har rätt till förskola utifrån sina behov och förutsättningar. Detta är även något som styrdokumentet belyser (SFS 2010:800; Skolverket, 2010). De medverkande nämnde även att inkludering handlar om att barnen ska få sina behov tillgodosedda i gruppen och att det är verksamheten och lärmiljön som ska anpassas för att barnen ska få det stöd de behöver. I styrdokumentet står det även att pedagogerna ska erbjuda en god miljö för barnen samt att se till alla barnens behov och förutsättningar (Skolverket, 2010). Det står även att behovet av särskilt stöd är relaterat till miljön, människorna och aktiviteterna i förskolan (Skolverket, 2013). Den integrerade skolan innebär att skolan är för alla barn och att barn i behov av särskilt stöd ska få det stöd som behövs i den ordinarie undervisningen (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2006).

Några deltagare belyste vikten av att arbeta med olikheter och barns lika värde. I styrdokumentet poängteras även att barnens olikheter ska ses som berikande i förskolan. (SFS 2010:800). Vidare framkommer det att hänsyn ska tas till individens olikheter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2006). Ahlberg (2013) belyser även att olikheter och mångfald ska ses som en tillgång.

Ett annat område som de medverkande skrev om var delaktighet. Ytterhus (2004) menar att social samvaro i första hand handlar om att fysiskt vara tillsammans med andra. Berhanu och Gustafsson (2009) skriver om hur centralt det är med ett aktivt arbete för delaktighet och

jämlikhet. Enligt Salamancadeklarationen (2006) ska alla individer som är i behov av särskilt stöd känna delaktighet. Inkludering handlar om att alla barn ska uppleva gemenskap och delaktighet (Ahlberg, 2013).

De deltagande lyfte även fram vikten av att personalen anpassar, arbetssätt och förhållningssätt gentemot barngruppen. Att pedagogerna kan organisera verksamheten på ett sätt så att alla barn kan delta instämmer Ytterhus (2004) i. Folkman och Svedin (2003) menar att det är oerhört viktigt att pedagoger i förskolan använder ett nyfikat förhållningssätt mot barnen. Kinge (2000) menar att det är viktigt att förhålla sig professionellt och att vuxnas empati innebär att utveckla sitt egna förhållningssätt.

## 6:3 Möjligheter och hinder

Respondenternas svar kring vilka möjligheter de såg att i nuläget ta emot barnet i berättelsen skiljde sig mycket åt. Alltifrån "Alla möjligheter!" till "Kan ej ta emot". Samma variation gällde för hinder: Alltifrån "Inga." till "På den avdelning jag jobbar nu, ser jag ingen möjlighet."

De flesta nämnde miljön; några såg den som en möjlighet, det vill säga att de i nuläget har anpassade och rullstolsvänliga lokaler:

Jag anser att vi har goda möjligheter att ta emot detta barn. Vår fysiska miljö är handikappanpassad på det sätt att en rullstol kan ta sig genom dörrar och anpassade trösklar samt hög och sänkbart skötbord.

Andra menade att möjligheterna är goda bara anpassningar i miljön först åtgärdas.

Ganska goda om man verkligen ser till att det finns de hjälpmedel man kommer att behöva, ramper, toalett (större), gästol m.m.

Flera av informanterna såg dock sina nuvarande lokaler som ett hinder, då de har små och dåligt anpassade lokaler.

Vi har det inte handikappanpassat, t.e.x. väldigt trångt vid skötbord /.../. Har pytteliten toalett /.../. Det är trångt i hallen.

Det är ganska litet och trångt för att komma in och ut i lokalerna är det höga kanter, trappor. Det finns inga ramper, inga gungor för rörelsehindrade.

Gruppstorlekens betydelse var också något som de flesta tog upp. Flera nämnde barngruppsstorleken som ett hinder för att ta emot barnet och att barnet ska ha det bra i gruppen.

De stora barngrupperna (20st) /.../. Personalbrist.

Nu arbetar jag på stor förskola med storavdelningar som innebär stora barngrupper. Jag hade haft en diskussion med förskolechefen om hur vår verksamhet skall få utrymme för X i både personaltäthet och omorganisation. Det är oerhört viktigt att varje barn skall synas i gruppen, men idag är grupperna så stora i min verksamhet så jag är rädd att X inte får sina behov tillgodosedda. Hade jag arbetat i en traditionell avdelning hade jag förmodligen sett möjligheterna istället för hinder.

Jag ser att detta barn kommer att få det jobbigt i en grupp på 23 barn. Tempot som råder skulle vara stressande.

Det är alldeles för stora barngrupper och för få pedagoger. Som man upplever situationen just nu så känns det svårt att kunna tillgodose dessa barns behov. Vi behöver som det står i skollagen, anpassa barnantalet efter vilka behov som finns i barngruppen, men det görs ingen utredning innan barnantalet bestäms i varje grupp.

Det är svårt att anpassa verksamheten efter varje individ som man skulle vilja när det är så många barn.

Forskning visar att barn mår bäst i grupper på 15 barn (3-5 år) och 10 barn, (1-3 år).

Flera informanter menade att det antingen behövs färre barn i gruppen eller fler personal. En person såg möjlighet med förskolans resursavdelning, där barnet kan få gå i en grupp med färre barn och fler personal.

Eftersom jag jobbar på en resursavdelning har vi den förmånen att ta emot X till en mindre barngrupp (13 barn).

Några av deltagarna upplevde att de i deras rådande arbetssituation har dåliga förutsättningar att kunna ge det barnet behöver.

Vi har svårt idag att se varje barn och dess utveckling och lärande. Tyvärr så drabbar det barn i behov av särskilt stöd extra hårt, och då menar jag även och kanske faktiskt mer dom s.k "gråzonsbarnen". Dom vi ser varje dag som kanske inte har någon uttalad diagnos men ändå har det tufft med tillvaron. Dom barnen vi hade klarat av i vår dagliga verksamhet om det fanns anpassade barngrupper och lyhörda pedagoger.

Då vi haft en ganska strulig period utan fungerande rutiner, inkl, personalförändringar, kan detta ses som ett stort hinder. Barn med särskilda behov behöver ju ofta stöd också i form av strikta/fast rutiner (samt fast personal).

En informant påpekade att dåliga förutsättningar kan leda till att barnet får en oönskad roll i gruppen:

Det är inte meningen att pedagogerna ska se X som den "jobbige" i gruppen.

Flera av informanterna ansåg att X skulle behöva en personlig assistent, resursperson eller specialpedagog som var med under hela dagen för att det skulle fungera i verksamheten.

Det behövs en stödperson till avdelningen.

X behöver en personlig assistent annars fungerar det inte.

Det behövs en välutbildad specialpedagog i detta fallet, som jobbar X: s hela schematid, för att hjälpa X på bästa sätt i sin UTVECKLING!!

Några informanter såg möjligheter bara de får extra resurs i form av personal, men flera såg hinder i detta, det vill säga att de är tveksamma till om de skulle få extra resurser och ekonomin tas av några upp som ett hinder.

Det finns aldrig tillräckligt med pengar för att genomföra alla åtgärder /... /Allt ska bara lösa sig.

Ekonomin kan vara ett hinder om man behöver förstärka med fler pedagoger i gruppen.

Får vi några extra resurser, alltså extra personal? Dilemmat om man inte får extra resurser, är att detta barn inte får det barnet behöver, alternativt att de andra barnen inte får det de behöver om man måste prioritera.

Att vi inte skulle få extra resurser.



Flera av de verksamma såg möjligheter med utbildning till personalen och stöd från specialpedagog. Några informanter tog upp kompetens som finns på förskolan kring barn i behov av särskilt stöd och att de kan och arbetar med tecken som stöd eller bilder som stöd och såg det som möjligheter. Ett par stycken nämnde sång, musik och dans som möjliga arbetsätt tillsammans med X.

Det finns också kunskap och stöd i form av specialpedagoger som kan handleda. Det finns också kunskap och intresse i verksamheten som skulle kunna möjliggöra detta på ett positivt sätt.

Vår avdelning har arbetat en hel del med just språket och använder oss mycket av tecken som stöd för att förstärka språket vilket vi sett har gett en positiv effekt för flera barn.

Eftersom jag är musikerterapeut får jag massa idéer på hur man skulle kunna utveckla X intresse för musik och öka samspel och kommunikation med andra barn /.../ Vi använder oss till viss del av widget-bilder i vår verksamhet vilket kan bli ett kommunikationsmedel för X.

Flera verksamma menade att personalen skulle behöva kompetensutveckling.

Jag har utbildning kring barn med behov, men vi som arbetslag skulle nog behöva lite extra stöttning, uppräschning av kunskaper, lite utbildning helt enkelt och hjälp av specialpedagog.

Ett par tog även upp brist på kompetens och utbildning som hinder:

/.../ barnskötare som en yrkesgrupp som ofta saknar pedagogisk utbildning.

Vi har ingen utbildning.

Mycket av svaren rörde praktiska möjligheter och hinder, men några få svar handlade mer om förhållningssättet. Några få såg möjligheter i olikheter:

Vi har ett öppet klimat på vår avdelning och vår verksamhet är bra på att se allas olikheter, vilket ger oss alla en styrka. /.../ och vi har en vana att bemöta alla barn efter deras förutsättningar.

Jag ser det som en utmaning, en glädje och stor möjlighet för de andra barnen att vidga sina vyer och träna på lyhördhet - även för oss vuxna.

### **6:3:1 Sammanfattande analys**

De svar som var mest återkommande rörde miljö, barngruppsstorlek och personal. Några informanter ansåg att de hade väl anpassade lokaler och såg det som möjligheter, andra att miljön gick att ordna utan större problem. Flera såg dock sina nuvarande lokaler som ett hinder då de var trånga och dåligt anpassade. Hundeide (2006) menar att miljön bidrar till verksamhetens ramar och att pedagogerna behöver anpassa miljön för att ge förutsättningar till de behov som finns i gruppen. Även Svensson (2009) skriver att det är viktigt att prata om miljön då det är i den vi kan göra förändringar.

I Skollagen står det att barnen ska erbjudas en god miljö och att grupperna ska ha en lämplig storlek (SFS 2010:800). I Skolverkets allmänna råd för förskolan står att det finns olika stödformer att ta till som exempelvis en minskning av barnantalet i barngruppen, anpassning av lokalerna och personalförstärkning till barngruppen (Skolverket, 2013). Barngruppsstorleken var dock något som många såg som ett hinder och menade att det var svårt att ta emot barnet i berättelsen till deras stora barngrupper. Flera verksamma menade att det inte skulle vara det bästa för barnet att gå i en så stor grupp. I Skolverkets allmänna råd står att barn i behov av särskilt stöd gynnas av att gå i en mindre barngrupp. Undersökningar

visar att fler barn blir i behov av särskilt stöd då barngruppsstorleken ökar (Skolverket, 2013). För att barn i behov av särskilt stöd idag ska få rätt hjälp krävs ofta en diagnos, men i en mindre barngrupp hade flera av barnen kanske inte varit i behov av särskilt stöd (Asplund-Carlsson et al., 2001). Att barn i behov av stöd utan diagnos inte alltid får det stöd de behöver var det en av informanterna som tog upp.

Flera ansåg att barnet i berättelsen var i behov av en stödperson, assistent, resursperson eller specialpedagog. Många uttryckte även osäkerhet kring huruvida de skulle få resursperson och såg då hinder i detta. Både Atterström och Persson (2000) och Vernersson (2007) menar att nedskärningar och minskade ekonomiska resurser försvårar för pedagogerna att arbeta inkluderande. Några informanter ansåg att de förutsättningar som fanns på deras förskolor gav dåliga möjligheter att ta emot barnet i berättelsen på ett bra sätt. Haug (2014) menar att det kan vara en stor utmaning att skapa en inkluderande skola och förskola och att avgörande för om inkluderingen lyckas är personalens arbetsvillkor och kompetens.

Möjligheter som nämndes var stöd från specialpedagog och kompetensutveckling. Vidare nämndes tecken som stöd, bilder som stöd samt sång och musik som kunskaper och möjliga arbetssätt för att nå X. Några få informanter såg brist på kompetens som ett hinder. Engstrand och Roll-Pettersson (2014) kom i sin studie fram till att de förskollärare som hade högre utbildning inom specialpedagogik var mer positiva till inkludering av barn med funktionshinder än kollegor med lägre utbildning. Vikten av kunskap och kompetensutveckling tar flera författare upp (Fyssa et al., 2014; Sucuoğlu et al., 2014; Ytterhus, 2003) Olikhet som möjlighet, styrka och ett sätt att öva lyhördhet var något som några få informanter tog upp. Ytterhus (2003) anser att det är viktigt att barn får erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd samt att det är viktigt att förskolan består av en mångfald eftersom barnen då får lära sig att visa respekt, ta hänsyn och se att vi alla är olika. Även Emanuelsson (2004) menar att människors olikheter ska ses som en tillgång för allas bästa och inte som problem och svårigheter.

## 6:4 Önsknings

När de medverkande svarade på frågan om hur de önskade att en inkluderande verksamhet såg ut menade de flesta att barnantalet i barngrupperna behöver minskas samt att personaltätheten behöver ökas.

Mindre barngrupper och större personaltäthet.

/.../ minska gruppernas storlek.

Barngruppernas storlek skulle minskas och det skulle finnas extra resurser vid behov. Då skulle man lättare finnas till för alla barn.

Antalet barn i en grupp med särskilda behov ska alltid skrivas ned /.../.

En nämnde vidare att det i en mindre barngrupp blir lättare för relationer att fördjupas och utvecklas samt att det blir en lugnare miljö med färre intryck.

Hade barngrupperna varit mindre i förskolan så hade det passat för många barn. Nu är det stora grupper och fler barn med särskilda behov träder fram. Små grupper hade alltså varit positivt för alla.

Det nämndes även av flera att det behövs mer personal med “rätt” utbildning och att få resurser vid behov. Ett par ansåg att det behövdes personlig assistent. Det var några som menade att det är av vikt att personalen får fortbildning.

Jag tror det är många som inte får tillräckligt med grundutbildning när det gäller att ta emot och arbeta med barn som har särskilda behov. /.../ Men genom att fortbilda dagens pedagoger i våra verksamheter tror jag ökar vår självkänsla, trygghet och helhet inom vårt yrke som då leder till ett tryggt bemötande av både barn och föräldrar. /.../ Kunskap ger trygghet!

Pedagogerna måste få möjlighet till fortbildning inom det ämne som behövs /.../. Specialpedagogiken är egentligen inte så speciell om alla får ta del av den och detta är en pedagogik som skulle passa alla barn.

Att helt förlita sig på den specialpedagogen, som sitter med spetskompetensen inom området, som kanske har många verksamheter att handskas med och oftast en tidsram att följa, tror jag är tunt för dagens stora verksamheter.

Ett par uttryckte att de skulle vilja få information om barnet innan det börjar för att kunna förbereda sig och att de önskade få information “om barnets behov, förmågor och oförmågor”. Det var några som skrev att verksamheten ska anpassas till barnen och att alla barn får det stöd de har rätt till. Ett antal nämnde att barnen ska vara delaktiga på sina villkor och om pedagogernas förhållningssätt. Några få belyste vikten av ett öppet klimat och att se till möjligheter och styrkor.

Utgår man från varje barns förutsättningar krävs också variation. Olikheter kräver variation och inte att alla ska göra samma. /.../ Tänk utanför “boxen”, våga göra annorlunda, tänk på att alla barn vill göra rätt men kanske inte har förståelsen och förmågan. Vi har förmågan att kunna tänka annorlunda och vi har en skyldighet att försöka förstå när det inte alltid är lika självklart för andra.

Ett par poängterade pedagogernas förhållningssätt och såg vikten av att ha ett reflekterande förhållningssätt.

Genom att ha ett reflekterande arbetssätt kan vi ständigt utveckla det inkluderande förhållningssättet.

Några skrev att de önskade att miljön på avdelningen anpassades. Endast en nämnde att det ska finnas möjligheter för X att gå undan vid behov.

En verksamhet där vi utgår från varje barns behov och förutsättningar och kan anpassa grupper, lärmiljö och verksamhet så att det gynnar alla barns lärande och utveckling på bästa sätt.

## **6:4:1 Sammanfattande analys**

När de medverkande svarade på frågan om hur de önskade att en inkluderande verksamhet skulle se ut skrev de flesta att de ville att barngrupperna skulle minska. Asplund-Carlsson et al. (2001) menar att förskolan har förändras en del vilket har lett till att barnantalet har ökat och att personaltätheten har minskat. Stora barngrupper gör att kvaliteten i förskolan försämras. Det är mer fördelaktigt för barn i behov av särskilt stöd med färre barn i barngruppen än ytterligare en personal (Asplund-Carlsson et al., 2001).

Några deltagare nämnde även att det behövs mer personal med “rätt” utbildning. Att personalen får fortbildning var även något som de medverkande lyfte fram. Vikten av utbildning och fortbildning tas även upp i forskning och litteratur (Brodin & Lindstrand (2010; Mohss, 2014; Ytterhus, 2003). Ett par informanter poängterade pedagogernas förhållningssätt och vikten av att ha ett reflekterande arbetssätt. Detta är även något som

forskare och litteraturen behandlar. Kinge (2000) menar att det handlar om att utveckla sitt förhållningssätt genom attityder, förståelse och förmåga att förhålla sig till barnet på ett sätt som hjälper barnet i tillvaron. Ytterhus (2003) belyser att det är av vikt att ha närvarande och kompetenta vuxna för att lyckas inkludera alla barn i förskolan.

## 6:5 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens roll var något som flera av informanterna tog upp, några i samband med möjligheter, några när de funderade över hur mottagandet kan ske på ett bra sätt och andra på frågan om hur de önskade att inkluderingen skulle se ut. De flesta ansåg att specialpedagogens roll är att handleda och stödja arbetslaget.

Förskolan ska göra en uppdragsbeskrivning till specialpedagogen för handledning och stöd.

Det finns också kunskap och stöd i form av specialpedagoger som kan handleda.

Specialpedagogen planerar tillsammans med arbetslaget för ett bra mottagande.

Den nya arbetsgruppen behöver ju få tips för hur de ska hjälpa det nya barnet in i gruppen och för att få vardagen att fungera. Vi behöver nog en specialpedagogs ögon.

Ett par önskade att en specialpedagog skulle följa X under dagen på förskolan.

För att göra det möjligt att ta emot detta barn skulle barnet behöva en specialpedagog som följer barnets schema. Då hade specialpedagogen kunna anpassa verksamheten för detta barn på bästa sätt för att tillgodose detta barns behov.

### 6:5:1 Sammanfattande analys

Flera av de medverkande belyste stöd från specialpedagogen. Enligt Persson (2013) har specialpedagogen en viktig roll i det pedagogiska arbetet inom förskola och skola. Specialpedagogen ska tillsammans med rektorn garantera att verksamheten verkligen är till för alla barn. I specialpedagogens uppdrag ligger att utveckla kvaliteten i verksamheten och att utveckla en så god lärandemiljö som möjligt för barnen. Likaså att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för personal och föräldrar. Det handlar om att arbeta nära arbetslagen, att kartlägga, analysera och utveckla arbetssätt med utgångspunkt i det enskilda barnets behov (Persson, 2013). Ofta arbetar specialpedagogerna med handledning i arbetslagen, observerar i barngrupperna eller arbetar med fortbildning. Arbetslagen vill ofta ha hjälp med barn i koncentrationssvårigheter, utagerande beteende, tal- och språksvårigheter eller barn inom autismspektrumområdet. Dessa olika grupper av barn finns ofta på varje förskola och är den specialpedagogiska utmaningen för förskolorna. För dessa barn bra stöd i förskolan har de bättre förutsättningar i förskoleklass och skola (Mohs, 2014).

Enligt examensförordningen är specialpedagogens kunskapsområden bland annat att förebygga hinder och svårigheter i lärmiljön. Specialpedagogen ska även vara en kvalificerad samtalspartner i pedagogiska frågor, samt att se till att barns behov möts (SFS 2007:638). Fischbein (2007) menar att det är centralt i specialpedagogiken att kunna "sätta på sig olika glasögon" och att skapa möjligheter i olika situationer. Flera av informanterna tog upp specialpedagogen som en möjlighet till stöd och handledning.

## 6:6 Analys utifrån specialpedagogiska perspektiv

Nedan analyseras materialet från undersökningen med hjälp av specialpedagogiska perspektiv. Svaren går givetvis att se och tolka på olika sätt och kan placeras i flera olika perspektiv och nedan visar vi på några möjliga sätt att tolka svaren.

Enligt Persson (1998) kan en uppdelning göras i ett relationellt- och ett kategoriskt perspektiv. Följande citat skulle kunna vara uttryck för ett relationellt perspektiv:

Vad behöver vi göra i vår verksamhet för att X ska trivas och bli rätt bemött av både barn, vuxna och miljön.

Samtidigt är det en förmån att få in olika barn i sin barngrupp då olikheter berikar, ger alla barn erfarenheter.

Jag ser det som en utmaning, en glädje och stor möjlighet för de andra barnen att vidga sina vyer och träna på lyhördhet - även för oss vuxna.

Genom att ha ett reflekterande arbetssätt kan vi ständigt utveckla det inkluderande förhållningssättet.

Det finns också kunskap i form av specialpedagoger som kan handleda.

Dessa uttalanden tar upp miljöns och förhållningssättets betydelse samt specialpedagogen som en person som kan handleda arbetslaget. Enligt Ahlberg (2007) ligger fokus inom det relationella perspektivet på lärandemiljön. Ahlberg (2013) menar att svårigheter studeras med fokus på relation och samspel. Atterström och Persson (2000) skriver att inom det relationella perspektivet har arbetslaget ett stort ansvar för barn i behov av särskilt stöd och att specialpedagogen ses som kvalificerad hjälp att planera en verksamhet som passar barns olikheter.

Följande svar skulle kunna ses som mer kategoriska:

Är X på rätt plats? Ska X gå på "vanlig" förskola.

Det behövs en välutbildad specialpedagog i detta fallet, som jobbar X.s hela schematid, för att hjälpa X på bästa sätt i sin UTVECKLING!!

Citaten uttrycker om barnet borde gå på "vanlig" förskola och att det behövs specialkompetens för att ta hand om barnet. Atterström och Persson (2000) menar att det kategoriska perspektivet utgår från ett normalitetstänk och att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger på specialpedagoger, speciallärare och elevvårdspersonal. Specialpedagogiken ses inom perspektivet som kvalificerad hjälp relaterad till barnets svårigheter (Atterström & Persson, 2000).

Utifrån Nilholms (2007) tre perspektiv skulle följande citat kunna tillhöra det kompensatoriska perspektivet:

På enheten finns en resursavdelning med färre barn och barnen är över 3 år och 4 pedagoger.

I vissa fall är det bäst att få gå i en liten grupp där flera barn har liknande behov.

Jag tänker att det är ett barn med behov av särskilt stöd, kanske någon form av autism och att x behöver ha en person som är med x i barngruppen för att x ska få det så bra som möjligt på fsk.

Dessa utsagor ger uttryck för att det kunde vara bättre för barnet att gå på en speciell förskola eller avdelning där det finns fler barn i behov av särskilt stöd och barnets eventuella diagnos

diskuteras. Enligt Nilholm (2007) handlar det kompensatoriska perspektivet om att kompensera barnets brister och diagnostisering är centralt. Att arbeta med grupper som uppvisar samma svårigheter anses lämpligt.

Följande uttalanden kan placeras i det kritiska perspektivet:

Det är verksamheten som ska anpassas efter barnen och deras behov och inte tvärtom.

Vi har ett öppet klimat på vår avdelning och vår verksamhet är bra på att se allas olikheter, vilket ger oss alla en styrka.

Jag ser det som en utmaning, en glädje och stor möjlighet för de andra barnen att vidga sina vyer och träna på lyhördhet – även för oss vuxna.

Dessa citat tar upp lärandemiljön och hur den kan anpassas efter barnet samt olikheter som tillgång. Nilholm (2007) menar att det kritiska perspektivet söker orsaken till barnets svårigheter i miljön runt barnet. Det handlar även om att se barns olikheter som resurser för verksamhetens arbete.

Följande citat kan placeras i dilemmaperspektivet:

Det är svårt att anpassa verksamheten efter varje individ som man skulle vilja när det är så många barn.

Vi har svårt idag att se varje barn och dess utveckling och lärande. Tyvärr drabbar det barn i behov av särskilt stöd extra hårt /.../. Dom barnen vi hade klarat av i vår dagliga verksamhet om det fanns anpassade barngrupper och lyhörda pedagoger.

Hade barngrupperna varit mindre i förskolan så hade det passat för många barn. Nu är det stora grupper och fler barn med särskilda behov träder fram. Små grupper hade alltså varit positivt för alla.

Får vi några extra resurser, alltså extra personal? Dilemmat om man inte får extra resurser, är att detta barn inte får det barnet behöver, alternativt att de andra barnen inte får det de behöver om man måste prioritera.

Utsagorna uttrycker dilemmat mellan barnets behov och rådande omständigheter och den svårigheten som kan uppstå när det gäller att tillgodose behoven. Enligt Nilholm (2007) innebär dilemmaperspektivet att individen ska kompenseras och att förändringar i miljön ska göras för att på så sätt anpassas till barns olikheter. Ett stort dilemma inom skolan är enligt Nilholm att ge alla barn en likvärdig utbildning och samtidigt anpassa verksamheten till allas olikheter.

## **6:6:1 Sammanfattande analys**

Vårt material går att analyseras utifrån flera specialpedagogiska perspektiv. Vi har använt oss av det relationella- och det kategoriska perspektivet samt av det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet, Det kompensatoriska perspektivet och det kategoriska perspektivet ligger som vi ser det nära varandra likaså det kritiska- och det relationella perspektivet och därför går det att placera samma uttalande i flera perspektiv. Som Persson (1998) skriver så är perspektiven tankemässiga konstruktioner för att tydliggöra skillnader. De utgår från skilda sätt att förstå barnets svårigheter men behöver trots det inte utesluta varandra.

Vi kan se både det relationella- och det kategoriska perspektivet i materialet, men tyckte oss kunna se en majoritet av relationella synsätt i resonemangen. De flesta medverkande använde benämningen **med** behov av särskilt stöd. Enligt Ahlberg (2007) talas det inom det kategoriska perspektivet om barn **med** svårigheter och den hjälp barnet får är direkt relaterad till svårigheterna. Trots att bara en deltagare använde benämningen **i** behov av särskilt stöd kunde vi se en relationell syn på inkludering i flera svar bland annat genom att de tog upp lärandemiljöns betydelse. Enligt Ahlberg (2007) ligger fokus inom det relationella perspektivet på lärandemiljön och det talas om barn i svårigheter, då det anses att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i miljön.

Alla tre av Nilholms (2007) perspektiv går att finna i de verksamma resonemang, några av svaren skulle kunna placeras i flera olika perspektiv beroende på hur de tolkas. Några få av de medverkande uttryckte att det bästa för barnet vore att gå på en speciell avdelning/förskola och ett par nämnde även barnets eventuella diagnos. Dessa utlåtanden kan ses som kompensatoriska utifrån Nilholm (2007), men de skulle eventuellt även kunna placeras i dilemmaperspektivet, då de talar om vad som vore bäst för barnet utifrån rådande omständigheter. Några av deltagarna diskuterade olikheter som en möjlighet och miljöns betydelse. Dessa utsagor kan ses som kritiska utifrån Nilholm (2007), men några skulle även kunna placeras inom dilemmaperspektivet. Flera verksamma uttryckte en vilja att arbeta inkluderande och ge barnen det de behöver genom att anpassa miljö och arbetssätt, men att de såg svårigheter på grund av förutsättningar som råder och att barngruppsstorleken är en stor bidragande faktor till detta dilemma. I dessa svar ser vi Nilholms (2007) dilemmaperspektiv.

## 7 Diskussion

Nedan följer först en metoddiskussion, därefter resultatdiskussion och slutsatser. Avslutningsvis behandlas specialpedagogiska konsekvenser och förslag till framtida forskning.

### 7:1 Metoddiskussion

Målet med studien har varit att få en inblick i hur några verksamma inom förskolan resonerar om inkludering. Med tanke på studiens syfte och frågeställningar ansåg vi det lämpligt att använda oss av en kvalitativ metod och en hermeneutisk ansats. I undersökningen användes vinjetter för att samla in materialet. Vi anser att denna metod fungerade väl då vi fick in flera omfattande svar. Det fanns en stor variation i svaren men även likheter återkom. Några informanter var mer positiva och andra mer negativa till att barnet i berättelsen skulle börja i deras barngrupp. Alla respondenter hade något att säga om ämnet, några riktigt mycket och andra lite mindre. Innan genomförandet funderade vi på om alla deltagare var bekanta med begreppet inkludering eller om vi skulle skriva en definition av ordet. Vi bestämde att vi inte ville påverka de medverkande vilket vi hade kunnat göra om vi hade skrivit "vår" definition av inkludering. Resultatet visade sedan att alla som svarade var väl insatta i begreppet inkludering och hade något att säga om vad det betydde för dem. Vi valde att ha med frågorna: "Vad är inkludering för dig?" och "Om du fick bestämma hur skulle då en inkluderande verksamhet 'se ut'?". Detta för att vi ville ta reda på om deltagarna var insatta i begreppet och få inblick i deras inställning till inkludering. I efterhand funderar vi på om

dessa frågor eventuellt kan ha påverkat deltagarna till en mer positiv syn på inkludering än de annars kanske gett uttryck för.

Vinjetten bidrog till att de medverkande fick samma förutsättningar, då de ställdes inför samma berättelse och frågor. Vid enskilda intervjuer eller fokusgruppsintervjuer hade vi kunnat gå djupare och ställa följdfrågor, men vi valde bort det för att inte riskera att påverka de medverkande i sina svar. Att de medverkande informerades om sin anonymitet samt att vi var intresserade av deras tankar och att det inte fanns något rätt och fel tror vi även bidrog till att vi fick så ärliga svar som möjligt. I undersökningen deltog många verksamma, vilket resulterade till ett brett underlag för studien. Metoden har lämpat sig väl för studien och vi har fått in tillräckligt med svar. Detta har bidragit till att studiens syfte har uppnåtts.

## 7:2 Resultatdiskussion

De verksamma som deltog var alla bekanta med begreppet inkludering och hade många tankar kring det. De såg både möjligheter och hinder och tog upp hur förhållningssätt och förutsättningar påverkar inställningen. Deltagarna i studien tog upp flera aspekter av inkludering, några som vi själva stött på i vårt arbete eller under vår utbildning och andra för oss nya infallsvinklar. De flesta i studien menade att inkludering är en förskola för alla, men också att det innebär att få sina behov tillgodosedda i gruppen. Detta överensstämmer med styrdokumentens intentioner (Skolverket, 2010; SFS 2010:800).

Några menade att inkludering är att gå i en "vanlig" grupp, medan andra menade att det är att få gå i en mindre grupp eller att det kan innebära att få stöd av en resursperson för att kunna delta. Ett par deltagare såg resurspersonen som någon som ska ta hand om barnet eftersom de själva inte har kompetensen, medan andra såg resurspersonen som en hjälp för att barnet ska kunna vara delaktigt.

Flera nämnde vikten av delaktighet och där framträder en syn på inkludering som inte endast handlar om fysisk integrering utan även en delaktighet i det sociala samspelet. Ahlberg (2013) menar att inkludering handlar om att alla barn ska uppleva gemenskap och delaktighet. Det som nämndes i resultatet var alltså dels en ren fysisk integrering, att befinna sig på samma plats och dels en inkludering som innebär att vara delaktig i gruppen och att miljön anpassas efter barnet. Både Ytterhus (2004) och Berhanu och Gustafsson (2009) tar upp att en inkluderande målsättning inte räcker utan att verksamheten också måste leva upp till den.

När det gäller möjligheter och hinder handlade flertalet svar om gruppstorlek, personal, miljö och kunskap, det vill säga de berörde förskolans förutsättningar. Barngruppernas storlek och huruvida stora barngrupper lämpar sig för barn i behov av särskilt stöd tog många upp. Resultatet visade att det största hindret de verksamma i studien upplevde var de stora barngrupperna. Att stora barngrupper försämrar möjligheterna för barn i behov av särskilt stöd är någonting som Asplund-Carlsson et al. (2001) framhåller i sin studie.

Några nämnde dåliga förutsättningar att ge barnet det som behövs. Vernersson (2007) skriver om nedskärningar och risken med att ekonomiska resurser minskas samt om brist på specialpedagogisk kompetens. Detta är faktorer som försvårar för pedagogerna att arbeta utifrån ett inkluderande förhållningssätt. Möjlighet att få de resurser som skulle behövas främst i form av extra personal diskuterades och några var tveksamma till om de skulle få det



på grund av besparingar. Flera tog även upp miljön, några som möjlighet då de har väl anpassade lokaler, andra såg hinder i deras små och dåligt anpassade lokaler. Att många funderade över miljön tror vi beror på att barnet i berättelsen använde rullstol. Att förutsättningarna ser olika ut på de olika förskolorna framkom av svaren då några såg stora möjligheter i miljön eftersom de hade väl anpassade lokaler och andra såg hinder då de hade trånga och dåligt framkomliga lokaler. Svensson (2009) anser att det är väsentligt att tala om miljön eftersom det är i miljön vi kan göra förändringar. Hundeide (2006) menar att miljön kan sätta gränser för barnen och att pedagoger måste anpassa miljön och ge förutsättningar till de behov som finns i gruppen. Ett par svar berörde förhållningssätt och inställning. Några såg hinder där andra såg möjligheter. Ett antal tog upp olikhet som en styrka och skrev om ett öppet klimat.

Önskningsor som informanterna tog upp handlade om miljöanpassning samt att få information om barnet innan det börjar. Vidare önskade flera mer utbildning och fortbildning. Att det råder brist på kompetens om barn i behov av särskilt stöd inom förskolan är det många av författarna som belyser (Brodin & Lindstrand, 2010; Mohss, 2014; Rabe & Hill, 1990; Ytterhus, 2003). Det var ett antal som poängterade ett reflekterande förhållningssätt och vikten av att tänka på olika sätt. Flera uttryckte även en önskan om mer personal. Det mest förekommande svaret rörde dock barngruppsstorleken och en önskan att denna skulle minskas. Att mindre barngrupper har avgörande betydelse för barn i behov av särskilt stöd instämmer Asplund-Carlsson et al. (2001) i. Detta styrker även styrdokumentet (Skolverket, 2010; Skolverket, 2013; SFS 2010:800).

Med hjälp av hermeneutisk ansats och ”dubbel hermeneutik” tolkande vi materialet och använde specialpedagogiska perspektiv för att analysera det på ytterligare en teoretisk nivå (se vidare Giddens 1993; Gilje & Grimen, 2007). Utifrån vår analys av materialet kunde vi urskilja flera olika specialpedagogiska perspektiv. Några av deltagarna gav utlåtanden som stämmer överens med det kompensatoriska perspektivet då de diskuterade barnets diagnos och huruvida barnet borde gå på ”vanlig” förskola samt behov av specialkompetens. Några av deltagarna gav uttryck för det kritiska perspektivet då de tog upp olikheter som tillgång och miljöns betydelse. Flera av de verksamma gav uttryck för dilemmat att ge barnet det de behöver utifrån rådande förutsättningar och här kan vi se dilemmaperspektivet (för perspektiven, se vidare Nilholm, 2007). Vi kunde utläsa både det relationella- och det kategoriska perspektivet i materialet (se vidare Ahlberg, 2007; Ahlberg, 2013; Atterström & Persson, 2000; Persson, 1998). De flesta använde benämningen barn **med** behov av särskilt stöd, men gav ändå enligt vår tolkning uttryck för en relationell syn på inkludering. Vilka ord som används tror vi har med kunskap inom området att göra. Behovet av mer kompetens inom området var det även många medverkande som poängterade. Några få såg specialpedagogen ur ett kategoriskt perspektiv, det vill säga som en expert som de vill ska ta hand om barnet. Flera nämnde dock specialpedagogen ur ett relationellt perspektiv, det vill säga en person som de kan få handledning och stöd av. Specialpedagogen som en samtalspartner och handledare för arbetslaget skriver flera författare om (SFS 2007:638; Persson, 2013; Mohss, 2014).

## 7:3 Slutsatser

Genom historien har det skett en del förändringar inom förskoleverksamheten. Från att den på 1930-talet var till för några få barn och baserades på frivilliga privatpersoner till att förskolan idag omfattar en stor del av alla barn. Idag ligger förskolan under Utbildningsdepartementet, skollagen, har en egen läroplan och stor vikt läggs på personalens kompetens för att skapa en god pedagogisk verksamhet (se vidare Brodin & Lindstrand, 2010; Mohss, 2014; Rabe & Hill, 1990; Sucuoğlu et al., 2014; Ytterhus, 2003). Förr inräknades inte barn med funktionshinder utan de gick på speciella institutioner (se vidare Mohss, 2014). Idag ska vi ta emot "alla" barn och se till att "alla" barns behov tillgodoses. Barnstugeutredningen år 1968 var viktig för denna utveckling då det ställdes högre krav på barnstugorna och begreppet "barn med behov av särskilt stöd" introducerades. Det var då förskolorna skulle öppnas även för de barn som tidigare var hänvisade till särskilda institutioner (se vidare Martin Korpi, 2006; Skolverket, 2005). Specialpedagog som profession i förskolan har inte varit lika vanligt som i skolan. Trots det går det att se en förändring i specialpedagogens roll i förskolan. Från att till en början fokuserat på "barn med funktionsnedsättningar" till att idag ofta handleda arbetslag kring barn i språksvårigheter, koncentrationssvårigheter eller utagerande beteende (se vidare Mohss, 2014).

Både styrdokument och forskning talar om inkludering och säger att barn i behov av särskilt stöd gynnas av mindre grupper (se Asplund-Carlsson et al., 2001; Skolverket, 2013; SFS 2010:800; Rabe & Hill, 1990). Trots detta ökar barngruppernas storlek. Forskning visar att antalet barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med att barngruppsstorleken ökar (se Skolverket, 2013). Forskning visar även att ekonomiska nedskärningar försvårar inkludering och att styrdokumentens intentioner tänjs på (se vidare Vernersson, 2007; Atterström & Persson, 2000). Trots att det idag talas mycket om inkludering i både styrdokument och forskning, menar Ahlberg (2007) att praktiken inte har påverkats till mer inkludering. Ahlberg menar vidare att forskningen kanske inte bidragit till redskap för en inkluderande verksamhet. Atterström och Persson (2000) hävdar att de segregeringar ökar på grund av besparingar och att vi måste ställa oss frågan: Vill vi ha en skola för alla eller inte?

Det finns inte så mycket forskning kring inkludering riktad mot förskolan som det finns om skolan (se vidare Lutz, 2009; Mohss, 2013). Detta kan bero på att det i skolan finns uppnåendemål och blir på så sätt synligt om inte eleverna uppnår målen. Förskolan har strävansmål och därför lite andra förutsättningar (se vidare Mohss, 2013). Det har även varit vanligare inom skolan att dela in barnen i olika särskiljande grupper än inom förskolan (se vidare Palla, 2011). Förskolebarnen är de barn som sedan kommer att gå i skolan och får de bra stöd redan från början kan det underlätta lärandet framöver (se vidare Mohss, 2014). "Det är också viktigt att tänka långsiktigt och inte bara på vad som tycks rätt i det korta perspektivet" (Gustafsson, 2011, s. 44). Mohss (2013) tar upp vikten av att se behov och ge stöd tidigt samt behovet av specialpedagogiska teorier inriktade mot förskolan. Det är inte alltid en inkluderande målsättning leder till en inkluderande verklighet (se vidare Berhanu & Gustafsson, 2009; Ytterhus, 2004). Vi anser därför att det är viktigt att studera inkludering även i förskolan, då det är i förskolan grunden läggs för det livslånga lärandet. Idag är alla barn inkluderade på papperet, i styrdokumentet, men hur ser denna inkludering egentligen ut? Innebär den delaktighet?

Med detta som bakgrund är det centralt att belysa några verksammas resonemang om inkludering i förskolan. Syftet med undersökningen var att undersöka och beskriva hur några verksamma inom förskolan resonerar om inkludering. Resultatet visade att de medverkande i

studien menade att inkludering är en förskola för alla, men också att det innebär att få sina behov tillgodosedda i gruppen. Några menade att inkludering är att gå i en "vanlig" grupp, medan andra menade att det är att få gå i en mindre grupp eller att det kan innebära att få stöd av en resursperson för att kunna delta. Flera nämnde vikten av delaktighet. Deltagarna i studien menade att förhållningssätt och kompetens har betydelse för möjlighet till inkludering och delaktighet på förskolan. De verksamma ansåg även att förutsättningarna som råder på förskolorna är av stor betydelse. Några få gav definitioner på inkludering som kan tolkas som kategoriska, men de flesta av de tillfrågade gav relationella definitioner på inkludering. Ett par tog även upp olikheter som möjligheter och en tillgång. Samtidigt var det flera som såg hinder i förutsättningarna som rådde på förskolorna. Det främsta hindret rörde gruppstorleken, och flera rörde personal, kompetens och miljön. Några få av deltagarna gav formuleringar som överensstämmer med det kompensatoriska perspektivet och några gav formuleringar som överensstämmer med det kritiska perspektivet. Många av de medverkande uttryckte viljan att ge barnet vad det behöver, men såg hinder i rådande förutsättningar, vilket kan tolkas som dilemmaperspektivet. Det var flera deltagare som poängterade att de hade för dåliga förutsättningar och för lite kunskap inom området. Många av de verksamma resonerade kring svårigheten att ge alla barn bra förutsättningar i dagens stora barngrupper och de flesta önskade mindre barngrupper för att skapa bättre förutsättningar för inkludering. Med tanke på detta resultat anser vi att det inte endast krävs ett inkluderande förhållningssätt utan även bra förutsättningar för att skapa en inkluderande förskola. Därför ser vi vikten av att föra diskussionen vidare på samhälls- och politisk nivå.

Det största ansvaret och utmaningen för att skapa en inkluderande skola och förskola hamnar ofta hos pedagogerna eftersom de är de som möter barnen och lägger upp verksamhetens innehåll. Ansvaret för att inkludering ska uppnås ligger dock även på politiker, chefer och forskare (Haug, 2014). Om förutsättningarna till en inkluderande verksamhet är dåliga tror vi det finns en risk att pedagoger får skulden för en icke fungerande inkludering och därmed känner sig misslyckade. Därför är det viktigt att skilja på vad som är pedagogernas ansvar och vad som är politiskt ansvar eller chefsansvar. Det är viktigt att alla parter drar sitt strå till stacken för att uppnå en förskola för alla.

## **7:4 Specialpedagogiska konsekvenser**

Resultatet av vår studie har gett oss som blivande specialpedagoger värdefull kunskap. Vi tror att denna kunskap kan vara värdefull även för andra blivande och verksamma specialpedagoger och även för barnskötare, förskollärare, förskolechefer och politiker. Våra deltagares svar visar att en förskola för alla kräver resurser, vilket kostar pengar. Det är även enligt de medverkande av vikt att de verksamma får stöttning i sitt arbete och fortlöpande kompetensutveckling. Det behövs mer personalresurser och handledning av specialpedagog i hur förskolan ska anpassas efter de barn och behov som finns i de nuvarande barngrupperna.

Det finns en risk att specialpedagogen sätts in för att "lappa ihop" de brister för möjligheter till inkludering som finns på förskolorna istället för att se över hur förskolan ser ut vad gäller lokaler, personal, kompetens och barngruppsstorlek, och förändra det som behövs. Helldin (2007) menar att trots talet om inkluderande verksamhet har specialpedagogiken idag en kompensatorisk funktion. Clark et al. (1998) menar också att specialpedagogiken hjälper skolor att slippa förändra sin verksamhet. Det kan se olika ut från förskola till förskola beroende på varje förskolas nuvarande behov därför anser vi att resurserna ska behovsanpassas och vara flexibla och justerbara. Utifrån det deltagarna i vår studie uttryckte

ser vi att specialpedagogens uppgift blir att arbeta förebyggande och långsiktigt tillsammans med pedagogerna och förskolechefen för att bidra till en inkluderande förskola. "För specialpedagogik behövs det långsiktiga målet; ett humant samhälle och en human skola" (Helldin, 2007, s. 131).

## **7:5 Framtida forskning**

Det hade varit av intresse att göra en mer omfattande undersökning där även specialpedagoger, högre chefer och politiker deltog. Vi hade då velat undersöka olika områden och kommuner för att se om inställningen till inkludering skiljer sig åt. Vidare hade vi velat undersöka vad barnskötare/förskollärare, förskolechefer, specialpedagoger kontra högre chefer och politiker säger. Vi hade även velat visa resultatet för verksamhetschefer, områdeschefer samt kommunpolitiker för att sedan intervjua dem med resultatet som underlag. Vilka uppfattningar har de ovan nämnda professionerna om inkludering i förskolan?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik: Ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Asplund-Carlsson, M., Pramling-Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: Kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Atterström, H., & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter?: Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Barter, C., & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-324. doi:10.1080/13645570050178594.
- Berhanu, G., & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 81-96). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan: Barn i behov av särskilt stöd* (s. 17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education: Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward. (Ed.), *Theorising special education* (pp. 156-173). London and New York: Routledge.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-34). Stockholm: Vetenskapsrådet rapportserie.

- Folkman, M.-L., & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker: Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber AB.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237, doi:10.1080/09669760.2014.909309.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Cambridge; Stanford: Stanford University Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gustafsson, L. H. (2011). *Förskolebarnets mänskliga rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.
- Haug, P. (2014). Förord. I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering: Möjligheter och utmaningar* (s. 9-10). Studentlitteratur: Lund.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering: En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius (Red.), Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 119-134.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation: Tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, B., & Svedner, P. O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, C., & Brunberg, E. (2007). Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsprofessioner: Exemplet socialt arbete. I E. Brunberg & E. Cedersund (Red.), *Välfärdspolitik i praktiken: Om perspektiv och metoder i forskning* (s. 175-195). Uppsala: NSU Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hämtad 2014-12-27, från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf;jsessionid=EABA04E1C200E49D7D1AA027EE05F2B1?sequence=2>
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet. Hämtad 2015-01-19, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12>

- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken - om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.
- Mohss, N. (2013). *Specialpedagogik i förskolan: Från medicinska diagnoser till problemorienterat synsätt*. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hämtad 2014-12-27, från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:627765/FULLTEXT01.pdf>
- Mohss, N. (2014). Specialpedagogik i förskolan: Ett problemorienterat synsätt. I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering- möjligheter och utmaningar* (s. 75-89). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Björk-Åkesson, E. (2007). Inledning. I C. Nilholm & C. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Holmbergs
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter*. Stockholm: Liber AB.
- Rabe, T., & Hill, A. (1990). *Små barn stora behov*. Malmö: Bokförlaget Corona.
- Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Journal of the ESRC Teaching and Learning Research Programme Research Capacity Building Network*. (3), 3-5.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björk-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal Of Disability, Development & Education*, 57(1), 43-57. doi:10.1080/10349120903537830.
- Sandström, M. (2014). Inledning. I M. Sandström., L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering: Möjligheter och utmaningar* (s. 11-20). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-01-19, från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K8](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8).
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100); Specialpedagogexamen*. Hämtad 2015-05-04, från <https://www.liu.se/utbildning/pabyggnad/L7YSP/for-programmets-studenter/specialpedagogprogrammet-block-1-3/1.453806/examensordningSFS2007638.pdf>
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2014). *Statistik och utvärdering*. Hämtad 2015-03-09, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. (2/2006). Hämtad 2015-01-04, från <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca> deklARATIONEN.pdf.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, Fİ., Demir, S., & Akalin, S. (2014). 'Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion', *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477-1483, doi:10.12738/estp.2014.4.2078.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A.-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Theodorou, F., & Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 99-106. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01152.x.
- Tideman, M. (2004). Socialt eller isolerat integrerad: Om institutionsavveckling och integrering. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 121-140). Lund: Studentlitteratur.
- Unicef. (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad, 2015-04-16, från Unicef, <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- VernerSSon, I.-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer: Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-12-29, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wener, I.-L., Flising, B., & Carlsson, P.-A. (2002). *I barnkonventionenes anda: Exempel från fyra kommuner*. Stockholm: Gothia.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: Inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.



- Ytterhus, B. (2004). Sosialt samvaer i barnehager og skoler: Muligheter og trusler. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 79-100). Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

# Bilaga 1

## Vinjett

Du kommer nu att få läsa en fiktiv berättelse (en vinjett). Efter att du läst vinjetten kommer du att få besvara 5 frågor.

X är 4 år och har inget utvecklat talspråk och det är därför ofta svårt för omgivningen att förstå X. X visar lite intresse för andra barn, tycker ibland om att vara nära andra barn, men samspelar endast lite med andra barn och drar sig gärna undan. X söker sig främst till vuxna för att få hjälp med praktiska saker som t.ex. att hämta leksaker. X behöver hjälp av vuxna i matsituationen, på- och avklädning och med hygien. X använder rullstol, men kan även ta sig fram krypandes. Ibland blir X så frustrerad att X lägger sig ner på golvet och skriker, sparkar och slår med ben och armar. Ibland är X glad och skrattar. X tycker om att spela och lyssna på sånger på ipaden, gunga och sjunga.

X har nyligen flyttat till Er kommun/stadsdel. Tidigare gick X i förskola i en annan kommun/stadsdel. Nästa månad kommer X att börja i Din barngrupp.

Skriv ner dina reflektioner utifrån den vinjett du fått ta del av. Skriv så utförligt du kan.

Vi är intresserade av vad just du tycker och tänker. Det finns inga rätt och fel här.

Vad arbetar du som? \_\_\_\_\_

1. Vad väcker denna vinjett för funderingar?
2. Vilka möjligheter ser du i Er verksamhet idag för att ta emot barnet?
3. Vilka hinder ser du i Er verksamhet idag, för att ta emot barnet?
4. Vad är inkludering för dig?
5. Om du fick bestämma hur skulle då en inkluderande verksamhet ”se ut”?

Tack så mycket för din medverkan!