



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Att hitta vägen till inkludering i förskolan

En kvalitativ studie om några förskollärares resonemang  
kring inkludering för barn i behov av särskilt stöd

Namn Anna Maj och Cathrine  
Jovander  
Program Specialpedagogiska  
programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Specialpedagogiskt examensarbete SPP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2019  
Handledare: Ingrid Johansson  
Examinator: Eva Gannerud

---

Nyckelord: inkludering, barn i behov av särskilt stöd, skolan, förskolan, förhållningssätt, delaktighet, miljö

## Abstract

### Syfte:

Syftet med den kvalitativa studien är att undersöka hur några förskollärare resonerar kring begreppet inkludering, vilka barn som de anser vara i behov av särskilt stöd samt hur förskollärarna resonerar kring att arbeta inkluderande i förskolan med fokus på barn i behov av särskilt stöd.

Centrala frågeställningar i föreliggande studie är följande:

1. Hur tolkar förskollärare begreppet inkludering?
2. Hur resonerar förskollärare kring förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan?
3. Vilka barn anses vara i behov av särskilt stöd av förskollärare?

**Teori:** Barnets lärande och utveckling påverkas av de sociala sammanhang som barnet ingår i. Samspel, språk och kommunikation är grundläggande aspekter i lärprocesserna (Dysthe, 2013). Förskollärarnas uppfattningar om barns olika behov och förutsättningar ligger till grund för hur det enskilda barnet blir bemött och vilket stöd barnet får i förskolans verksamhet. Med dessa utgångspunkter har den kvalitativa studien förankring i sociokulturellt perspektiv på lärande och specialpedagogiska perspektiv som kategoriskt, relationellt och dilemmaperspektiv.

**Metod:** Den föreliggande undersökningen grundar sig i en kvalitativ studie med halvstrukturerade intervjuer. I den kvalitativa forskningsansatsen visar forskaren intresse för att studera hur människor uppfattar och tolkar verkligheten i relation till sina egna erfarenheter och kunskaper (Backman, 2008).

**Resultat:** Begreppet inkludering tolkas av de flesta förskollärare som att alla barn är välkomna till förskolan oavsett sina behov och förutsättningar. Mångfald och olikheter ses som tillgångar i den inkluderande förskolan. Några förskollärare anser att begreppet inkludering ska ses som en vision och ett strävansmål som kan vara svårt att förverkliga i den pedagogiska verksamheten. För att det ska vara möjligt att inkludera barn i behov av särskilt stöd behöver verksamheten anpassas utifrån det enskilda barnet. Förskollärarna anser att ett gemensamt förhållningssätt, förvärvande av nya kunskaper samt utformning av lärmiljöer är betydelsefulla förutsättningar för ett inkluderande arbetssätt.

## Förord

Att skriva ett magisterarbete har varit en lång process där många kullerbyttor har gjorts under en intensiv period för att nå resans mål. Den största delen av arbetet har skrivits tillsammans. Dock har några avsnitt delats upp mellan oss i litteraturgenomgången. Cathrine har haft ansvar för förskolans framväxt och policydokument medan Anna har ansvarat för att skriva om inkludering. Den gedigna kunskap som vi har förvärvat under studiens gång kommer att göra skillnad i vårt arbete som specialpedagoger. Detta hade inte varit möjligt utan de personer som på olika sätt har varit delaktiga i skrivandet av vårt magisterarbete. Därför vill vi tacka alla som med sina kloka tankar, kunskaper, engagemang och stöd har bidragit till att vi har kunnat genomföra den givande och lärorika resan.

Först vill vi rikta ett stort tack till alla våra respondenter som har velat medverka i vår studie. Deras kompetens och kunskap avseende ämnet inkludering för barn i behov av särskilt stöd möjliggjorde att uppsatsen blev till. Vi vill även tacka vår handledare Ingrid Johansson som från första början trott på oss och stöttat oss under resans gång så att vi skulle nå målet. Utan hennes professionella handledning och engagemang hade skrivandet inte varit lika givande och lärorikt. Hon har inspirerat och motiverat oss hela vägen.

Sist men inte minst vill vi tacka våra fantastiska familjer som har visat ett stort tålamod och stöttat oss under denna berikande resa.

Trollhättan den 19 maj 2019

*Anna Maj och Cathrine Jovander*

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Syfte</b> .....	<b>5</b>
2.1	Frågeställning .....	5
<b>3</b>	<b>Litteratur och forskningsgenomgång</b> .....	<b>6</b>
3.1	Förskolans framväxt.....	6
3.2	En förskola för alla.....	7
3.3	Policydokument .....	8
3.4	Inkludering.....	8
3.4.1	Från integrering till inkludering.....	8
3.4.2	Att arbeta med inkludering – en process.....	9
3.4.3	Inkludering i förskolan.....	10
3.5	Barn i behov av särskilt stöd.....	11
3.6	Förhållningssätt.....	12
3.7	Delaktighet.....	13
3.8	Miljö.....	14
3.9	Specialpedagogik i förskolan.....	14
<b>4</b>	<b>Teorianknytning</b> .....	<b>16</b>
4.1	Specialpedagogiskt perspektiv.....	16
4.2	Sociokulturell teori om lärande.....	17
<b>5</b>	<b>Metod</b> .....	<b>19</b>
5.1	Forskningsansats .....	19
5.2	Val av metod.....	19
5.3	Urval.....	20
5.4	Genomförande .....	20
5.5	Bearbetning och analys av insamlat material .....	20
5.6	Etiska överväganden .....	21
5.7	Tillförlitlighet/reliabilitet, trovärdighet/validitet och generalisering.....	22
5.7.1	Tillförlitlighet och trovärdighet.....	22
5.7.2	Generalisering.....	22
<b>6</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>23</b>
6.1	Inkludering.....	23
6.1.1	Alla barns rätt.....	23

6.1.2	Vision och dilemma .....	23
6.1.3	Mångfald och olikheter .....	24
6.1.4	Förankring .....	24
6.2	Förutsättningar .....	24
6.2.1	Förhållningssätt .....	25
6.2.2	Kunskaper och erfarenheter .....	25
6.3	Inkluderande arbetssätt .....	26
6.3.1	Lärmiljöer .....	26
6.3.2	Anpassningar av verksamheten .....	27
6.4	Barn i behov av särskilt stöd .....	28
6.4.1	Förändring över tid .....	29
6.5	Önskningsar.....	29
6.6	Resultatsammanfattning .....	30
<b>7</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>32</b>
7.1	Metoddiskussion .....	32
7.2	Resultatdiskussion.....	33
7.2.1	Syn på inkludering .....	33
7.2.2	Förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan .....	34
7.2.3	Syn på barn i behov av särskilt stöd .....	36
7.3	Specialpedagogiska slutsatser.....	38
7.4	Fortsatt forskning .....	39
<b>8</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>40</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>44</b>
9.1	Bilaga 1.....	44
9.2	Bilaga 2.....	45

# 1 Inledning

Alla barn och ungdomar är unika med varierande förutsättningar och förmågor inom olika områden. Det innebär att förskollärare behöver differentiera och utforma verksamheten samt undervisningen utifrån det enskilda barnets behov och förutsättningar. Skolan och förskolan har en skyldighet att kunna bemöta alla olikheter och skapa förutsättningar för såväl barns som elevers optimala utveckling och lärande. Enligt skollagen (2010:800) ska utbildningen vara likvärdig och ta hänsyn till barns olika behov och förutsättningar. Barn och elever ska ges det stöd och stimulans som de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Detta menar vi ställer stora krav på förskollärare och lärare som behöver ha en bred kompetens, flexibilitet samt möjligheter att hitta kreativa lösningar och anpassningar för att kunna tillgodose varje barn och elevs behov. Skolverket (2016) betonar att det är betydelsefullt att pedagoger visar förmåga att skapa trygga miljöer och att varje barns individuella behov beaktas. Det är viktigt att verksamheten anpassas så att barnen får en känsla av delaktighet och tillhörighet i gruppen.

Begreppet inkludering har varit ett återkommande ämne under vår utbildning till specialpedagoger. Det har varit värdefullt att lyfta fram och diskutera dess innebörd samt vilken betydelse inkluderingsarbetet har för barn i behov av särskilt stöd. Dock finns det lite forskning om inkludering i förskolan. Den forskning som är tillgänglig berör främst skolans verksamhet. Inom specialpedagogiken avses begreppet inkludering att fånga mångfalden som representeras av barnen och skapa möjligheter för en pedagogik som inte exkluderar utan inkluderar barn i behov av särskilt stöd i verksamheten (Lutz, 2013). I skolsammanhang tolkas vanligen inkludering som en rumslig placering av elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie verksamheten utan att resonera kring verksamhetens förändring och anpassning till den enskilde elevens behov. Detta leder till missnöje och kritik av många (Person & Person, 2016). Istället bör inkludering ses som en ständig pågående process och en strävan efter elevers delaktighet i undervisning och lärande samt kännetecknas av gemenskap där elevers olikheter ses som resurser (Nilholm & Göransson, 2013). Att arbeta utifrån inkluderingstanken kan oftast upplevas som en stor utmaning för lärarkåren då begreppet inte är enhetligt definierat och kan få olika innebörd. Nilholm (2006) och Person & Person (2016) anser att både tolkningen av begreppet inkludering och utgångspunkt i specialpedagogiskt perspektiv har en stor betydelse för hur verksamheten formas och vilka aspekter som blir viktiga för att kunna skapa en inkluderande skola och förskola. Av den anledningen är det viktigt att få insikt om hur begreppet inkludering tolkas bland förskollärarna.

Under våra yrkesverksamma år som förskollärare har vi mött många barn som av olika anledningar behövt extra stöd för att kunna utvecklas och lära. Förskollärares strävan efter att bemöta mångfald och olikheter har resulterat i olika lösningar i den pedagogiska verksamheten. Det stöd och anpassningar som barn har fått har synnerligen varit avhängig pedagogernas kompetens, värderingar och kunskaper i specialpedagogiskt perspektiv. Vår upplevelse är att förskollärares syn på och tolkningar av begreppet inkludering skiljer sig åt i hög grad vilket resulterar i att barn i behov av särskilt stöd inte bemöts likvärdigt i den pedagogiska verksamheten. Hedevåg (2017) belyser vikten av att de barn, ungdomar och vuxna som inte passar in i den gängse mallen som samhället skapat har sitt egna unika sätt att fungera på. Därmed menar Hedevåg att det behövs ökade kunskaper och kloka förhållningsstrategier hos lärarkåren för att på bästa sätt kunna bemöta varje individ utifrån sina förutsättningar och behov. Den inkluderande förskolan och skolan ska bygga på att mångfald välkomnas och olikheter ses som en tillgång och är berikande samt att alla barn och elever oavsett sina förutsättningar och behov får möjlighet till en likvärdig utbildning i inkluderande miljöer (Svenska Unescorådet,

2008; svenska Unescorådet, 2006). Enligt Vetenskapsrådet (2015) bör likvärdighet utgå ifrån att förskolan bemöter varje barn utifrån sina behov och förutsättningar där alla barn kan utnyttja sin potential.

Att kunna belysa begreppet inkludering i det här sammanhanget anser vi är betydelsefullt då det har varit ett honnörsord och eftersträvansvärt samt väckt många frågor och funderingar i det svenska samhället. Därför är avsikten med den föreliggande studien att få en insikt i huruvida begreppet inkludering tolkas av förskollärare samt hur den tolkningen omsätts i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Som blivande specialpedagoger anser vi att det är viktigt att ha insikter om hur inkludering kan förstås i synnerhet utifrån den handledande rollen. Vår förhoppning är att kunna bidra till att tillsammans med pedagoger hitta vägar och strategier att arbeta inkluderande i den dagliga verksamheten på förskolan.

## 2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur några förskollärare resonerar kring begreppet inkludering, vilka barn som de anser vara i behov av särskilt stöd samt hur förskollärarna tänker kring att arbeta inkluderande i förskolan med fokus på barn i behov av särskilt stöd.

### 2.1 Frågeställning

1. Hur tolkar förskollärare begreppet inkludering?
2. Hur resonerar förskollärare kring förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan?
3. Vilka barn anses vara i behov av särskilt stöd av förskollärare?



### 3 Litteratur och forskningsgenomgång

Det här avsnittet avser att lyfta fram tidigare forskning och litteratur som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Forskningsgenomgången inleds med en kort beskrivning av förskolans framväxt samt en förskola för alla. Därefter presenteras policydokument och myndighetstexter som är aktuella för förskolan. Sedan redogörs för följande begrepp: inkludering, barn i behov av särskilt stöd, förhållningssätt, delaktighet och miljö. Avsnittet avslutas med att presentera specialpedagogikens betydelse i förskolan. I litteraturgenomgången används både förskolan och skolan som begrepp eftersom forskning kring ämnet inkludering belyser både förskolans och skolans värld. Begreppen lärare, förskollärare och pedagoger återfinns i texten.

#### 3.1 Förskolans framväxt

Förskolans historia och dess föregångare kan ursprungligen kopplas ihop med den sociala, kulturella och ekonomiska omvandlingsprocessen som skedde i Sverige under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Under den tiden upprättades särskilda barninstitutioner och rötter i dagens förskola kommer från två typer av verksamheter, barnkrubbor och barnträdgårdar. Förskolans syfte har under lång tid varit att tillhandahålla barn jämlika och goda uppväxtvillkor medan föräldrar ska kunna ta steget in i arbetslivet (Markström, 2005).

I Sverige är barnomsorgen etablerad sedan mitten av 1800-talet. Olika samhällsinstitutioner kom att växa fram när familjer från landsbygden började bosätta sig i städer för att kunna arbeta (Martin Korpi, 2006). Under 1800-talet startades barnkrubbor för fattiga arbetande mödrars barn. Barnkrubborna hade öppettider från tidig morgon till sen kväll för att kunna underlätta för de fattiga yrkesverksamma mödrarna. Verksamheten präglades av en bristfällig miljö med stora barngrupper och utbildad personal. Dock var barnens grundläggande behov som mat och hygien tillgodosedda (Martin Korpi, 2006).

Vid samma tidpunkt kom influenser från Tyskland till Sverige om en annan verksamhet som kallades för kindergarten eller barnträdgården vars grundare hette Friedrich Fröbel. Verksamheten skulle utgå från ett pedagogiskt tankesätt där leken hade en stor betydelse för barnens utveckling samt att lärandet skulle ske genom prövande och egen erfarenhet. Den första barnträdgården upprättades av Ellen och Maria Moberg 1904 och vände sig till alla barn oavsett klasstillhörighet. Avsikten med denna pedagogik var att motverka växande klasskillnader i samhället (Martin Korpi, 2006). Alva Myrdal var företrädare för storbarnkammaren där barn till arbetande mödrar kunde vistas den tid som mammorna behövde hjälp till sina barn. Verksamheten skulle präglas av en god kvalitet där personalen var välutbildad. Likvärdiga utvecklingsmöjligheter skulle finnas för alla barn. 1968 kom Barnstugeutredningen att genomföra reformer kring daghem och lekskolor. Ambitionen var att föra samman daghemmen och lekskolorna under benämningen förskola som skulle kunna bedrivas såväl heltid som deltid. Förskolan skulle vara tillgänglig för alla barn oavsett funktionshinder vilka tidigare var placerade på särskilda institutioner (Martin Korpi, 2006).

I samband med Barnstugeutredningen lanserades begreppet barn med behov av särskilt stöd vilka ansågs vara barn med fysiska funktionshinder samt barn med sociala, emotionella, språkliga eller psykiska svårigheter (Skolverket, 2005). Vidare genomförde Barnstugeutredningen en rad reformer som ansågs viktiga där integration och normalisering av barn med funktionshinder kan nämnas som några betydelsefulla aspekter för förskolan. Syftet med reformerna var att skapa en framåtsträvande pedagogik för likvärdiga uppväxtvillkor (Martin Korpi, 2006).

Sedan 1990 är förskolan det första steget i det svenska utbildningsystemet då förskolans läroplan upprättades (Lpfö 98/2016). Förskolan är en egen skolform och omfattas av skollagen (SFS 2010:800) sedan 2010. Alla barn som är mellan ett till fem år har rätt att gå i förskolan där verksamheten ska erbjuda en hög kvalitet och likvärdiga förutsättningar för varje enskilt barns utveckling och lärande. Omsorg, fostran, lärande och kunskap utgör en grundläggande helhet i förskolans uppdrag (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016).

## 3.2 En förskola för alla

Idén om en förskola för alla kom under 1970-talet i samband med Barnstugeutredningen (SOU 1972:26). I utredningen lyftes begreppet en förskola för alla vilket innebar att den inriktade sig till barn från ett års ålder till fem års ålder. Under 1980-talet skedde betydelsefulla samhällsliga förändringar gällande att människor med olika svårigheter och funktionsnedsättningar i allt större utsträckning skulle integreras i det svenska samhället. Förskolan fick en viktig roll i avseende att integrera barn med olika funktionsnedsättningar i den ordinarie verksamheten (Lutz, 2013).

Lundström (2011) belyser att FN:s barnkonvention i stor omfattning har påverkat den vuxnes barnsyn och därmed kraven gällande barns rättigheter och barns bästa. Den svenska förskolan är unik i sitt slag där lärande, fostran och omsorg bildar en helhet som sammanvävs i det pedagogiska arbetet (Simonsson, 2016). Tillgänglighet och en god kvalitet ska ses som viktiga aspekter i utformade av verksamheten samt att barnets bästa är det primära uppdraget (Björck-Åkesson, 2014; Palla 2009). I dagens förskola ska alla barn inkluderas i den reguljära verksamheten oavsett vilka behov, förutsättningar eller svårigheter barnet besitter. Personalen ska uppmärksamma såväl de barn som behöver extra stöd samt övriga barn i gruppen. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för utveckling och lärande ska kunna erbjudas förskola (Björck -Åkesson, 2014).

I en internationell jämförelse har den svenska förskolan blivit ensam i sitt slag genom att ha få individuella lösningar avseende barn som bedömts ha olika funktionsnedsättningar. Det uppges att 98% av de barnen finns representerade i ordinarie förskolegrupp. Jämfört med USA och Danmark finns relativt många fler specialpedagogiska lösningar för barn med särskilda behov (Lutz, 2013). Sverige har fått ett erkännande av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015) och United Nations (2014) för sin strävan efter inkluderande undervisning och få särlösningar (Lundqvist, 2018).

Det finns två anledningar till att alla barn kan gå i den inkluderande förskolan menar Lundqvist (2018). Den ena anledningen är att förskolans författningar inte propagerar för alternativa särlösningar för barn med olika funktionsnedsättningar. Den andra anledningen är att barns olikheter ska ses som en tillgång där varje barn är unik och berikar verksamheten (Lundqvist, 2018). Däremot problematiserar Palla (2009) begreppet en förskola för alla med anledning av att det finns olika tolkningar kring vad en förskola för alla innebär. En tolkning handlar om enbart rumslig placering. En annan tolkning kan innebära olika förskolor för olika typer av barn. En förskola för alla kan också karaktäriseras av begreppet inkludering som betonar allas lika värde, delaktighet, gemenskap samt att alla yrkesprofessioner i förskolan samverkar för varje barns optimala utveckling och lärande (Palla, 2009).

### 3.3 Policydokument

Rubriken beskriver kortfattat de internationella och nationella styrdokument som den svenska förskolans uppdrag är byggt på. Avsikten är att belysa den värdegrund som dessa dokument vilar på beträffande inkludering.

Utgångspunkten för det inkluderande värdegrundsarbetet är befast i Salamancadeklarationen där grundtanken är alla barns rätt till en inkluderande undervisning. ”Varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå” samt att ”varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov” (Svenska Unescorådet, 2006 s.11). Enligt FN-konventionen ses alla barn lika värdefulla och skall ha rätt till såväl en likvärdig som en tillgänglig utbildning. Barn ska få goda förutsättningar för att kunna utveckla kunskaper och få möjligheter till personlig utveckling. Varje barn ska få utveckla sina förmågor, kunskaper och anlag vilket betonas som den allra viktigaste avsikten med utbildningen. Varje barns rätt till utbildning ska förverkligas i undervisningsmiljöer och undervisningsmetoder (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Begreppet inkludering nämns inte specifikt i skollagen och läroplanen. Däremot framkommer det tydligt i värdegrundsdelens vikten av en demokratisk gemenskap och likvärdig utbildning inom skolväsendet vilket indirekt kan tolkas ur specialpedagogiskt och inkluderande perspektiv (Ahlberg, 2013). I skollagen (SFS 2010:800) står det att:

Skolväsendet vilar på demokratisk grund. Utbildningen inom förskola och skola syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (1kap. 4§).

Det är tydligt formulerat i skollagen (SFS 2010:800) att pedagogerna i förskolan har ett dubbel uppdrag att förmedla och förankra både lärdomar samt grundläggande demokratiska värden till alla barn. Förskolans verksamhet ska främja alla barns lika värde och utformas utifrån en helhetssyn på varje barns behov av omsorg, utveckling och lärande (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Vidare framhäver skollagen (SFS 2010: 800) att det är förskolans ansvar att anpassa verksamheten för varje barn samt ansvara för att barn i behov av särskilt stöd ska få det stöd de behöver för sin utveckling och i sitt lärande. I läroplanen för förskolan Lpfö 98 /2016 står det att förskolan ska främja barns utveckling och lärande. Verksamheten ska anpassas till alla barns behov och förutsättningar. Barn som av olika skäl behöver mer stöd och stimulans för att utvecklas och lära sig ska få detta stöd utformat med hänsyn till sina egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2016). ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Skolverket 2016, s 5).

### 3.4 Inkludering

#### 3.4.1 Från integrering till inkludering

Begreppet integrering fick sitt genomslag i Sverige på 1960-talet (Lutz, 2013; Lindqvist & Rodell, 2015; Ahlberg, 2013). Integrering innebar att elever som definierades som avvikande skulle passa in i ett skolsystem som inte organiserades utifrån varje elevs behov och förutsättningar. Avsikten var att elever som sågs som avvikande skulle anpassa sig till övriga elever i klassrummet. Kritik av detta förhållningssätt växte fram eftersom tonvikten enbart låg på hur elever i behov av särskilt stöd skulle anpassas till skolans organisation och undervisning snarare än att utgå från varje elevs behov. För att kunna visa på att alla elever, även de som

bedömdes som elever i behov av särskilt stöd hade rätt till full delaktighet och gemenskap i skolan ansågs inkludering vara ett tydligare begrepp.

Begreppet inkludering, som har växt fram i U. S. A, visar på en ny syn på barn i behov av särskilt stöd där avsikten är att forma en förskola som anpassas till alla barns olika behov (Nilholm, 2007). Stor vikt har lagts vid att skapa en tydlighet i användandet av begreppet eftersom det finns en risk att det kan misstolkas i olika sammanhang. Inkludering som begrepp kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv vilket medför att begreppet kan få olika betydelser i varierade sammanhang (Nilholm, 2006). Begreppet inkludering utifrån ett sociokulturellt perspektiv är fast bundet till sitt sammanhang vilket betyder att det får nya innebörder i olika kontexter.

Ur internationell synvinkel har begreppet fått stort genomslag inte minst genom Salamancadeklarationen (UNESCO 1994) där Sverige undertecknade avsiktsdeklarationen gällande hur undervisning skulle kunna genomföras och organiseras utifrån varje barns förutsättningar. Detta innebär en tydlig markering om rätt till utbildning för alla barn med funktionsnedsättning. FN:s deklaration om mänskliga rättigheter från 1948 är den centrala byggstenen i den demokratiska gemenskapen för alla barn och ungdomars rätt till utbildning. Jämlikhet och allas rätt till inkluderande undervisning är grundtankar i deklarationen (Svenska Uneskorådet, 2008; svenska Uneskorådet, 2006).

### **3.4.2 Att arbeta med inkludering – en process**

I Sverige är begreppet inkludering relativt nytt och Haug (2014) belyser att det är ett mångfacetterat begrepp med olika betydelser samt att en enighet kring begreppet ännu inte har framkommit. I vissa sammanhang anses inkludering vara ett alternativ till specialundervisning. Dock omfattar begreppet betydligt mer än det. Inkludering handlar om en vision om en förskola och skola för alla där undervisning är anpassad till det enskilda barnets och elevens behov och förutsättningar. Värden som social rättvisa, jämställdhet och jämlikhet ska prägla skolans och förskolans undervisning och lärande. En sådan vision innebär ett ansvar för de som driver skolor: politiker, pedagoger, forskare, elever och föräldrar. Både pedagogers kompetens och arbetsvillkor är avgörande om inkluderingen kan komma till stånd (Haug, 2014).

En liknande uppfattning delar Johansson (2011) som påpekar att strävan efter en inkluderande förskola och skola som finns idag erfordrar att lärare besitter kompetens att differentiera undervisningen inom den ordinarie verksamhetens ram. Ett dilemma som betonas i samband med inkluderingens förväntningar och vision är att det inte är möjligt att i lika hög grad gynna både den enskilde eleven som gruppen (Egelund, Haug & Persson, 2006). Det är gruppens behov som i första hand tas hänsyn till istället för individen. Ett antagande som görs av Eriksen Ødegaard (2011) är att det inte finns några garantier för att barn i behov av särskilt stöd ska bli inkluderade i verksamheten med anledning av att förskollärare måste ta hänsyn till den stora mångfalden av barn och anpassa undervisningen därefter.

Ahlberg (2013) anser att i ett skolsammanhang ska innebörden av inkludering betyda skolans ansvar att organisera undervisning och verksamhet utifrån elevers olikheter samt förändra den så att alla har möjlighet att passa in. Enligt Ahlberg handlar det om alla elevers rätt till en likvärdig utbildning där varje barns utveckling och lärande ska främjas samt anpassas till varje elevs förutsättningar, vilket synnerligen framhålls i skolans styrdokument. Olikheter i heterogena grupper gynnar lärandet som utvecklas genom att elevers olika kunskaper, färdigheter och erfarenheter möts i skolsammanhang (Ahlberg, 2013). Inkludering kan även ses utifrån en annan synvinkel vilket innebär att inkludering är något som sker sporadiskt och i

vissa situationer. En konsekvens utifrån detta synsätt blir att inkludering inte är något som skapas mot andra utan istället är något som individer själva ska bidra till. En teori är att de individer som inte passar den gängse mallen måste anpassa sig för att bli inkluderade (Eriksen Ødegaard, 2011).

Inkludering definieras som en ständigt pågående process med strävan efter att skapa förutsättningar för elevers delaktighet i undervisning och lärande i så hög grad som möjligt (Nilholm & Göransson, 2013). Tre olika definitioner av inkluderings begreppet används i skolsammanhang, vilket resulterar i hur inkludering gestaltas. Den gemenskapsorienterade definitionen betyder att skolan ansvarar för alla elever oavsett deras olika behov och förutsättningar vilket innebär att segregerade lösningar inte skapas för olika kategorier av elever. Lärmiljön anpassas så att alla elever känner gemenskap, tillhörighet och delaktighet. Olikheter ses som en tillgång och alla elever ska känna sig såväl socialt som pedagogisk delaktiga. Den individorienterade definitionen avser inga sär lösningar. Graden av inkludering bestäms utifrån hur situationen ser ut för den enskilde eleven. Dock är det vanligt att fokus läggs på elevens svårigheter. Den placeringsorienterade definitionen, som mest används i skolsammanhang, betyder att elever i svårigheter befinner sig i det ordinarie klassrummet men den sociala och pedagogiska delaktigheten ses inte som viktiga aspekter i inkluderingen (Nilholm & Göransson, 2013).

De olika tolkningarna av begreppet inkludering får följder utifrån hur skolor formar sin undervisning och verksamhet för att vara en inkluderande skola. Även utgångspunkten i det specialpedagogiska perspektivet har en stor betydelse för innebörden av begreppet (Person & Person, 2016). Det finns olika definitioner av inkludering men det gemensamma för definitionerna enligt Lundqvist (2018) är att det krävs betydligt mer än att bara placera barn i behov av extra stöd i ordinarie verksamhet. Lundqvist belyser att inkludering präglas av alla barns rättigheter till utbildning, rättvisa i skolans välkommande utbildningssystem och att olikheter värdesätts. Lundqvist (2016) belyser att begreppet inkludering är mångfacetterat vilket kan beskrivas på två olika sätt: ansvarsfull inkludering och oansvarsfull inkludering. Den ansvarsfulla inkluderingen kräver framförallt acceptans och engagemang från såväl skolläda som pedagoger på alla utbildningsnivåer. Dessutom krävs det skickliga lärare som anpassar undervisningen för både gruppen och den enskilda individen, att läroplanen anpassas för alla barn och elever samt att lärare får förutsättningar till stöd och hjälp från olika professioner för att bedriva inkluderande undervisning. Lundqvist menar vidare att ett utbildningssystem som enbart har en vision men saknar ovanstående karaktäristiska aspekter är ett system med goda intentioner men ingen handlingskraft. Detta kallas enligt Lundqvist för en oansvarig inkludering (Lundqvist, 2016).

### **3.4.3 Inkludering i förskolan**

I förskolans kontext råder i stor utsträckning en relationell syn på svårigheter det vill säga att svårigheter uppstår i mötet mellan barn, pedagoger och den miljö som dessa verkar i. Såväl förskollärares förhållningssätt som förskolans organisation ska i hög grad anpassas utifrån barns olikheter som representeras bland barngrupper (Lutz, 2013). Inkludering handlar om att ta tillvara på och värdesätta alla barns olikheter, skapa en god gemenskap samt ge varje barn förutsättningar till lärande och utveckling i en berikande lärmiljö. Barn som är i behov av stödinsatser ska få dessa behov tillgodosedda utifrån var och ens behov för att kunna delta i lek och aktiviteter och ingå i en social gemenskap tillsammans med andra barn i en inkluderande miljö (Lundqvist, 2018). I sin avhandling har Lundqvist (2016) studerat åtta förskolor i avseende inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Studiens resultat visar att förskolornas arbetssätt kännetecknas av full inkludering, deltidsinkludering och integrerade aktiviteter. I de

fullt inkluderade lärmiljöerna behöver inte de barn som är i behov av extra stöd lämna sin grupp utan barnens lärande ses som en social gemenskap tillsammans med andra barn. I den deltidssinkluderande lärmiljön enligt Lundqvist erbjuds barn enskilt stöd i form av talpedagog och barnen är då avskilda från sina kamrater. I de integrerade aktiviteterna utbildas barn i behov av särskilt stöd på särskilda avdelningar men erbjuds att integreras med andra barn vid exempelvis sångsamlingar och lekar. I en studie om nordisk forskning om specialpedagogik i förskolan belyser Palla (2015) att i en del förskolor avstannar inkludering vid att bli en rumslig definition där villkor för delaktighet och gemenskap inte beaktas för det enskilda barnet i den pedagogiska verksamheten.

Palla (2015) belyser att begreppet inkludering i förskolan oftast kopplas till likvärdighet, samspel och delaktighet. De normer, värderingar, kunskaper och kompetenser som pedagoger besitter har en avgörande betydelse för att skapa förutsättningar för en inkluderad förskola. Vidare menar Palla att forskningen tydligt visar att i de nordiska länderna är en inkluderad förskola en rättighet för alla barn. Utifrån de nordiska studierna förefaller det råda stora likheter i granskningar mellan de nordiska länderna i fråga om att det sker en utveckling om inkluderingsvisioner för och inom förskolan vilket också styrks i de nationella styrdokumentet. Forskningen visar att såväl i Sverige som i Norge har social rättvisa, demokrati och rätt till inkluderande lärandemiljöer för alla elever och barn en stark koppling till inkludering. I Finland däremot betraktas rätten till lärande som den tongivande aspekten vilket innebär att segregering lärandemiljöer ses som en strategi i undervisningen (Ström, 2013)

### 3.5 Barn i behov av särskilt stöd

Begreppet barn i behov av särskilt stöd är inte ett enhetligt begrepp utan tolkas på olika sätt och får varierade innebörder av pedagoger som arbetar i förskolan (Simonsson, 2016; Gerrbo, 2012; Palla, 2009). Eftersom begreppet barn i behov av särskilt stöd får varierade tolkningar finns det inte ett generellt svar på vilka barn som kategoriseras i denna grupp. Kategoriseringar bedöms utifrån ett vuxenperspektiv och kan bli föremål för att utgöra ett problem (Lutz, 2009). Inom förskolan och skolan görs individualiseringar av barns sätt att vara vilket innebär att barns egenskaper och tidigare erfarenheter kommer i fokus snarare än den pedagogik de möter. Barns svårigheter och problem ses som en produkt av dem själva (Nordin Hultman, 2008). I studien om nordisk forskning skriver Palla (2015) att i förskolor där många barn definieras som i behov av särskilt stöd finns en tendens att förskollärare snarare hittar svårigheter hos barnen än att de kopplar dessa svårigheter till organisationen och den omgivande miljön.

Inom förskolan avgör synen på normaliteten och avvikelse vilka barn som blir i behov av särskilt stöd. I det dagliga arbetet pågår ständiga bedömningar av vad som ses som normalt eller avvikande hos barn. Pedagogers varierande tolkningar och bedömningar av barns normala utveckling skapar olika bilder av vem som är i behov av särskilt stöd (Simonsson, 2016). Det enskilda barnet förväntas behärska både regler och rutiner i det sociala samspelet samt visa förmåga till att utvecklas och lära utifrån det som är önskvärt (Lutz, 2009). Den barnsyn, kunskapssyn samt syn på lärande som förvärvat av pedagoger är betydelsefulla aspekter för hur normalitet och avvikelse hos barn konstrueras och därmed hur dessa barn inkluderas i verksamheten (Johansson, 2011). Forskning visar att synen på vad som är normalt och vad som är avvikande har skiftat över tid och påverkas av samhällets normer, traditioner och kulturer (Ahlberg, 2013).

Det finns olika anledningar till att barn är i behov av stöd samt att stödet kan ske såväl tillfälligt som under en mer avgränsad period (Palla, 2009). Barn i behov av särskilt stöd innefattas av en mängd varierade stödbehov, alltifrån relativt små stödinsatser i verksamheten till att innefatta avsevärt mer omfattande stödbehov som kan visa sig bland barnen (Lundqvist, 2018). Det behöver inte betyda att ett barn måste ha en diagnostiserad funktionsnedsättning för att anses vara i behov av särskilt stöd utan varje barn ska tillgodoses utifrån sina enskilda behov och förutsättningar och få stöd i sin befintliga utveckling. Lundqvist belyser att tidiga stödinsatser i form av extra uppmärksamhet samt hjälp och stöd som vissa barn behöver har en stor betydelse för barns lärande, utveckling och samhörighet. Tillgänglighet, delaktighet och tillhörighet är några centrala byggstenar som karakteriseras av tidiga stödinsatser.

### 3.6 Förhållningssätt

Den barnsyn och kunskapssyn pedagoger besitter har stor relevans för hur barn och elever bemöts i förskolans och skolans miljö (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016). Pedagogers förhållningssätt är ett av de allra viktigaste redskapen för barns och elevers trygghet, relation och prestation i en inkluderande förskola och skola. Det professionella förhållningssättet bygger på mänskliga relationer. Ett förhållningssätt som genomsyras av en förmåga att läsa av barns alla uttryck och kunna skapa en verksamhet som är anpassad till alla barns förutsättningar är utgångspunkt för barnets lärande och utveckling (Bruce m. fl., 2016). En likadan uppfattning delas av Benn (2003) som menar att pedagogernas förhållningssätt i mötet med barn har stor betydelse för barns självbild samt hur barnet blir sett och respekterat av omgivningen och de vuxna.

Pedagogers medvetenhet om sitt eget sätt att tänka och vara i samspel och kommunikation med barn är en viktig förutsättning för att kunna förändra och anpassa sin undervisning och lärmiljö. Det handlar om att våga reflektera över sin egen yrkesroll och sitt förhållningssätt gentemot barn, elever och föräldrar (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016). Liknande uppfattning delar Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) som menar att pedagogernas medvetenhet om sina egna värderingar, teoretiska perspektiv och olika pedagogiska synsätt kring barns lärande påverkar arbetet i barngruppen. Pedagoger behöver en specialpedagogisk kompetens för att skapa förutsättningar för alla barns lärande och kunna förhålla sig till den mångfald som finns bland barn (Bruce m.fl., 2016). Optimalt är att redan tidigt i förskolan uppmärksamma, stödja och positivt utmana de barn som behöver stöd och hjälp i sin utveckling.

Forskning visar att kompetensutveckling för pedagoger är en bristvara. Kompetensutveckling för pedagoger menar Sandberg & Norling (2014) är viktigt ur flera synvinklar. Dels för att kunna ta till sig den senaste forskningen och dels för att kunna reflektera över sitt eget förhållningssätt tillsammans med andra vilket bidrar till en ökad kunskap hos personalen kring barn i behov av särskilt stöd. Därmed kan möjligheten bli större för att det enskilda barnet kan få det stöd som behövs. Specialpedagogens kompetens är värdefull för att tillföra fördjupad kunskap inom olika problemområden.Handledning är ett verktyg för att hitta gemensamma lösningar och möjligheter kring frågor som rör barn i behov av särskilt stöd i förskolan (Mohss, 2014). Verneresson (2007) belyser vikten av att föra diskussioner kring ett inkluderande förhållningssätt i arbetslagen när det gäller arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Verneresson menar vidare att pedagogers specialpedagogiska kompetens påverkar hur arbetet blir utifrån ett inkluderande arbetssätt. Forskning visar att det finns ett behov hos förskolans personal att kunna diskutera och reflektera i arbetslaget över sin egen verksamhet för att skapa bättre förutsättningar för att alla barns olikheter får utrymme i en inkluderande förskola (Palla, 2015). Elevers möjligheter till delaktighet och lärande ökar om det finns en samsyn i arbetslaget kring

hur arbetet i verksamheten kan utformas gällande alla elevers olikheter. I detta sammanhang blir lärarens förmåga att kunna kommunicera och samarbeta betydelsefull för att skapa en god lärmiljö för alla elever (Ahlberg, 2013).

### 3.7 Delaktighet

Begreppet delaktighet enligt Ahlberg (2013) har varierande innebörd. Elevens delaktighet kan skifta beroende på vilket sammanhang och situation eleven befinner sig i. Ahlberg belyser att delaktighet avseende elever i behov av särskilt stöd kan innebära att vistas i en inkluderande miljö, ha en nära relation till pedagoger och kamrater, att hänsyn tas till det enskilda barnet såväl som gruppens behov samt att verksamheten och undervisningen ska anpassas på ett sätt som stärker elevernas självkänsla och motivation. Två typer av delaktighet kan urskiljas enligt Ahlberg, nämligen den pedagogiska och sociala delaktigheten. Den pedagogiska delaktigheten beskrivs av att elever har delaktighet i en arbetsgemenskap vilket innebär att alla utför samma arbetsuppgifter eller att det är tillåtet för eleverna att arbeta med olika arbetsuppgifter. Däremot anser Nilholm & Göransson (2013) att pedagogisk delaktighet betyder att eleven kan bli delaktig i en lärande gemenskap och tillägna sig kunskaper utifrån sina egna förutsättningar. Den sociala delaktigheten beskrivs av Ahlberg (2013) som elevers delaktighet vid fria aktiviteter som raster och fritid, det som sker utanför undervisningens sammanhang. Den sociala delaktigheten är något som eleven själv måste skaffa och förvärva då vuxnas inflytande är begränsat över vad som händer kring sammanhang som de inte är närvarande i.

Ett dilemma som kan uppstå i anslutning till delaktighet och lärande menar Jakobsson (2011) är att både låta eleverna vara delaktiga i gemenskapen i gruppen där de har sin tillhörighet samt att speciella insatser behövs för att tillgodose deras behov. Jakobsson problematiserar att deltagande i gemenskapen inte alltid resulterar i att den enskilde eleven blir delaktig i sitt eget lärande och får relevant stöd utifrån sina förutsättningar. Elevens delaktighet i sitt lärande utanför klassrummet är beroende på hur det individuella stödet utformas och ges. Lärares arbetssätt är avgörande för att eleven ska kunna vara delaktig i sitt eget lärande i klassgemenskapen eller utanför gruppen. Detta förutsätter att eleven aktivt deltar i planering och genomförande av det egna arbetet samt får möjligheter till reflekterande samtal enskilt eller i gruppen. Det innebär att läraren behöver beakta att elever har behov av olika grad av tydlighet och struktur (Jakobsson, 2011).

Delaktighet beskrivs av Tallberg Broman (2015) som en rättighet och en förutsättning för såväl barns lärande som för det sociala samspelet. Forskning visar att förskoleverksamhetens ramar, struktur och arbetssätt har betydelse för barns möjlighet till delaktighet och inkludering. Vidare belyser Broman att i kommunikation och samspel med det enskilda barnet är bekräftelse och respons betydelsefulla aspekter för barns delaktighet. Genom att inta barns perspektiv och vara lyhörd för barnens uttrycksätt bidrar det till att barn kan känna sig förstådda och delaktiga i den pedagogiska verksamheten. Bjervås (2003) belyser delaktighet som barns rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnad på samt att få en känsla av att vara kompetent.

I studien Barns delaktighet i förskolan – på de vuxnas villkor (Eriksson, 2014) lyfts tre definitioner på begreppet delaktighet av förskollärare. Den första och vanligaste definitionen är att barn får möjligheter till inflytande samt att de kan få vara med att bestämma i den ordinarie verksamheten. Den andra uppfattningen är kopplad till en känsla av tillhörighet vilket betyder att barn visar en stark känsla av samhörighet och gemenskap med både kamrater och pedagoger på förskolan. Det tar sig uttryck i att barn har flera vänner på förskolan som de kan leka och



känna sig trygga med. En tredje definition som förskollärarna anger hör samman med att barn gör något såsom att hjälpa till och medverka i lek och andra aktiviteter.

### 3.8 Miljö

Miljöns utformning har stor betydelse för såväl det enskilda barnet som för hela barngruppen. Barns svårigheter kan i hög grad vara avhängig miljön och omgivningen på förskolan. För att en miljö ska locka till utforskande och lärande behöver den vara tydlig och begriplig för barnen samt utformas med tillgång till väl synligt och tillgängligt material (Mohss, 2013). För att kunna möta alla barn på bästa sätt vad gäller utformning av miljöer behöver pedagoger ha kunskap om hur de pedagogiska miljöerna kan påverka barnen. Faktorer som är viktiga för att skapa inkluderande lärmiljöer i förskolan är tid, material samt pedagogers närvaro och engagemang (Kronberg, Larsson, 2016).

En aspekt som Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) tar upp är betydelsen av tydliga ramar och återkommande rutiner för miljön vilket är bra för barns välmående. Vidare anser de att en balanserad struktur i den pedagogiska verksamheten är viktig för att både vuxna och barn kan få möjligheter att initiera olika aktiviteter. Miljöer som är flexibla och som tar hänsyn till barns intressen och behov medför att barn kan få var delaktiga i sitt eget lärande och utvecklas utifrån sina förutsättningar. Bjervås (2003) menar att en pedagogisk miljö behöver utformas utifrån barns olika behov så att den bidrar till samarbete i grupp samt stödjer relationer mellan barnen. Därför behöver miljön förändras parallellt med de förändringar som sker i barngruppen. Det är viktigt att miljöerna är organiserade så att de skapar mening och sammanhang för alla barn så att de känner sig kompetenta samt har möjligheter att kunna utveckla sina egna kompetenser. En annan faktor som har betydelse för miljön i förskolan samt barns trivsel och utveckling är gruppstorleken. Enligt Asplund-Carlsson, Pramling-Samuelsson & Kärrby (2001) är det framförallt fördelaktigt för barn i behov av särskilt stöd att vistas med färre barn i barngruppen. Forskning visar att i en förskolemiljö med stora barngrupper finns det inte tillräckliga möjligheter för att kunna räkna till och se det enskilda barnets behov.

### 3.9 Specialpedagogik i förskolan

Specialpedagogik enligt Björck -Åkesson (2007) är att undanröja hinder och bearbeta faktorer som påverkar delaktighet, lärande och utveckling samt skapa optimala förutsättningar för varje barns lärande. Specialpedagogikens uppgift är att vidga perspektivet på undervisning samt skapa förståelse för problem och svårigheter som uppstår i såväl förskolans som skolans sammanhang. Begreppen inkludering, normalitet och avvikelse lyfts ofta inom det fältet (Björck-Åkesson, 2007; Vernersson, 2007). Utifrån specialpedagogiskt perspektiv innebär inkludering att skapa förutsättningar för en generell pedagogik så att exkludering av vissa barn motverkas. Det innebär också att kunna fånga upp och bejaka mångfalden hos barnen så att förskolan kan bemöta olikheter och bidra till en optimal utveckling och lärande i vardagen (Lutz, 2013; Björck-Åkesson, 2007; Björck-Åkesson, 2014).

Forskning visar att historiskt sett har specialpedagogiken i förskolan syftat på barn med olika slags funktionsnedsättningar som utvecklingsstörning, rörelsehinder samt syn och hörselnedsättning (Mohss, 2014). Specialpedagogiken har varit inriktat mot barn med tydliga medicinska och psykologiska diagnoser. Avsikten var att ge en så god utveckling och lärande som möjligt för dessa grupper. De grupper som förskolorna möter idag är främst barn som inte har någon diagnos. Det är barn med koncentrationssvårigheter, utåtagerande barn, barn med tal- och språksvårigheter samt barn med svårigheter inom autismspektrumområdet. Det är väsentligt menar Mohss att i ett tidigt skede upptäcka barnets behov av särskilt stöd för att

kunna förebygga och åtgärda och därmed reducera problem senare. Mohss studie (2013) visar att utmärkande för specialpedagogik i förskolan är en helhetssyn på svårigheter som uppstår kring det enskilda barnet. Organisation, miljö samt pedagogernas förhållningssätt och kunskapsnivå inverkar på såväl vad som anses vara problem som att hitta lösningar och strategier. Specialpedagogers roll är betydelsefulla i det förebyggande arbetet för att undanröja hinder och minimera svårigheter för det enskilda barnet.

## 4 Teorianknytning

I detta kapitel presenteras tre specialpedagogiska perspektiv: det kategoriska perspektivet, det relationella perspektivet samt dilemmaperspektivet vilka vi anser är relevanta för vår studie. Vidare tar vi upp delar från sociokulturell teoribildning vilket vi anser hjälper oss att visa på förståelsen av de framkomna aspekterna i vår empiri.

### 4.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Specialpedagogik är ett mångfacetterat kunskapsområde som har inslag från andra discipliner som psykologi, sociologi och medicin (Björck-Åkesson, 2007). Den stora mångfalden av perspektiv som detta för med sig visar upp två olika huvudlinjer. Den ena handlar om att ge barn med olika förutsättningar möjlighet till en god start. Den andra huvudlinjen riktar kritik mot specialpedagogisk verksamhet. Såväl specialpedagogiska teoriers som perspektivs förankringar har varierat och förändrats över tid. Under vissa perioder har inriktning varit på att studera individens erfarenheter och förutsättningar medan andra perioder har fokus legat på att forska kring samhälleliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamheten. Den indelning som är vanligt förekommande i vetenskapliga artiklar är i ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv vilka grundar sig i de båda huvudlinjerna (Björck-Åkesson, 2007; Björck-Åkesson & Nilholm, 2007).

Det finns två dominerande sätt att förklara perspektiven på specialpedagogik och då främst inom skolan. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) lyfter fram två huvudperspektiv inom det specialpedagogiska fältet: det kategoriska samt det relationella perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet ses barn *med* svårigheter utifrån en medicinsk-psykologisk modell där diagnoser benämner och bestämmer individers avvikelser i bemärkelse för vad som betraktas som normalt. Ett barns svårigheter ses som en individuell avvikelse och blir därmed betraktat som ett barn *med* svårigheter. Forskning visar att det kategoriska perspektivet fortfarande dominerar inom skolan och förskolan trots att de nationella styrdokumenterna visar på en relationell förståelse för de problem som uppkommer i de båda verksamheterna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Relationellt perspektiv står i kontrast mot ett kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). I ett relationellt perspektiv betraktas barn *i* svårigheter snarare än barn *med* svårigheter. Det innebär att barns förutsättningar och behov ses relationellt vilket betyder att problem och svårigheter söks i förskolans organisation och den omgivande miljön. Det karaktäristiska för det relationella perspektivet är relationer mellan individer och den miljö som barnet befinner sig i. För att förstå svårigheter och problem studeras relationer och samspel mellan individ, grupp och organisationsnivå. Viktiga aspekter som beaktas i relationellt perspektiv är kommunikation, relation, dialog och interaktion, det vill säga företeelser som uppkommer i mänskliga möten. Perspektivet betonar att svårigheters uppkomst sker i relationen mellan individen och omgivningens krav (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Aspelin, 2013; Ahlberg, 2013).

Dilemmaperspektivet anser vi vara relevant att belysa i vår studie eftersom det framkommer i våra intervjuer att dilemman uppkommer i förskolans verksamhet som är svåra att hantera. Dilemmaperspektivet enligt Nilholm (2007) innebär att utbildningssystemet har krav på sig att lösa dilemman som uppstår i förskolans och skolans verksamhet. Det som ger upphov till centrala dilemman är att det utgår från elevers likheter och olikheter. När elever ska ha lika möjligheter utifrån sina olikheter ställs lärare ofta inför svåra valsituationer. Nilholm (2006) betonar att dilemmaperspektivets uppgift inte är att komma med lösningar utan snarare belysa

att utbildningssystemet är komplext gällande hur dilemman ska hanteras. Det grundläggande dilemmat är hur elevers olikheter kan hanteras avseende förvärvande av gemensamma erfarenheter och kunskaper i skolan. Då dilemman alltid finns i skolan betonar Nilholm att skillnader mellan elever kommer att göras vilket medför att inkludering och exkludering kommer att återskapas. Nilholm lyfter fram tre övergripande dilemman som förekommer i utbildningssystemet. Det första handlar om huruvida elever blir kategoriserade eller om varje enskild elev blir sedd utifrån sina förutsättningar. Det andra handlar om ifall elevers olikheter ses som en tillgång och värdesätts eller om olikheterna nedvärderas. Det sista dilemman enligt Nilholm handlar om elever ska få delta i den ordinarie verksamheten eller om stödet ska ges utanför klassrummet. Dilemmaperspektivet enligt Nilholm (2007) har kopplingar till det sociokulturella perspektivet eftersom dilemman uppkommer i sociokulturella sammanhang.

De olika perspektiven kan ses som verktyg för att definiera och förstå uppstådda svårigheter och vilka konsekvenser det medför för den enskilda eleven och skolan (Ahlberg, 2013; Persson, 2007). Samtidigt menar Fischbein (2007) är de olika perspektiven och teorierna är en nödvändig utgångspunkt i utforskande av omvärlden eftersom specialpedagogiken ständigt ställs inför komplexa situationer.

## 4.2 Sociokulturell teori om lärande

Sociokulturell teori om lärande grundar sig i Vygotskijs teorier där såväl sammanhang som sociala, kulturella och historiska faktorer har stor betydelse för vårt lärande. Ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande innebär att människor interagerar i ett direkt eller indirekt samspel med varandra (Säljö, 2000). Grunden i lärande och samvaro enligt Säljö handlar om kommunikation och språk. Genom kommunikation är det också som vi kan förstå och uppfatta världen. Jakobsson (2012) betonar att det centrala i det sociokulturella perspektivet är att få en förståelse för att det individuella handlandet och sammanhanget hänger ihop. Problemet måste förstås utifrån sitt sammanhang där kommunikation och interaktion är väsentliga aspekter. Alexandersson (2009) lyfter fram språket och tänkandet som sociokulturella utgångspunkter. I det pedagogiska mötet elev – lärare eller elev - elev tillförs kunskaper från båda håll i en social kontext. Läraren har en stor betydelse för lärande processen. Lärandet sker i interaktion mellan människor vilket gör att individen utvecklas. I interaktionen krävs ett ömsesidigt samspel mellan elev, lärare och miljö. Därför menar Dysthe (2003) att det som studeras alltid måste ses i sin kontext avseende sin sociala miljö vilket innebär att det inte är den enskilda individen eller läromiljön som ska studeras utan hela den sociala kontexten måste tas i beaktning.

Mediering är ett centralt begrepp inom perspektivet vilket innebär att olika typer av stöd och hjälp kan användas i de lärprocesser som sker, antingen via personer eller artefakter (i form av böcker, dator och bilder). Språket ses som det viktigaste medierande redskapet och är en hjälp för att vi ska kunna tolka verkligheten samt kommunicera med andra (Säljö, 2000). Språket betraktas som en läropotential och kommunikativa processer är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Barnet förvärvar kunskaper och färdigheter genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra. Språket ses som ett viktigt medel för människans lärande och tänkande (Dysthe, 2003).

Motivation är något som det sociokulturella perspektivet betonar i den bemärkelsen att barns lärande påverkas av kulturen och samhällets förväntningar (Dysthe, 2003). Barn lär sig i sammanhang som är meningsfulla och motiverande. Motivation till lärande har samband med i vilken grad skolan formar en god läromiljö där barn får möjlighet till deltagande i meningsfulla sammanhang. I samspel och interaktion med andra skapar barnen kunskap, mening och

förståelse. De aktuella interaktionsformerna i verksamheten bidrar till att barn känner sig accepterade samt får en positiv självbild av den omgivning de möter (Dysthe, 2003). Barn befinner sig på olika nivåer i sin utveckling. För att kunna nå nästa utvecklingszon krävs stöd av omgivningen för att kunna klara de uppgifter som inte behärskas än. Begreppet den närmaste utvecklingszonen (ZPD) definieras av Vygotskij som avståndet mellan vad en individ kan utföra ensam och utan stöd och vad individen kan prestera under en vuxens ledning eller i samverkan med mer kunniga kamrater (Säljö, 2000).

## 5 Metod

I följande avsnitt redogörs för val av forskningsansats och metod som ligger till grund för denna studie. Vidare avses också att beskriva urval och genomförande samt bearbetning och analys av insamlat material. Slutligen redogörs för de etiska ställningstaganden som tagits samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

### 5.1 Forskningsansats

Den kvalitativa forskningsansatsens intresse ligger i att studera hur människor uppfattar och tolkar verkligheten i relation till sina tidigare erfarenheter och kunskaper (Backman, 2008). I kvalitativ forskning förväntar sig forskaren göra tolkningar av data, kategorisera samt försöka hitta mönster och röda trådar i empirin. Det systematiska arbetet med oavbruten tolkning, analysering och insamling medför att data kan struktureras upp och troligtvis genererar detta till att få ett djupare perspektiv för hur människor erfar sin situation utifrån ett givet sammanhang (Bryman, 2008). Forskningsprocessen i den kvalitativa studien är oftast induktiv, vilket innebär att utifrån iakttagelser och insamlad empiri försöker forskaren komma fram till en förklaring av fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån detta forsknings angreppssätt och intresse vill vi få förståelse för hur några förskollärare resonerar kring begreppet inkludering, hur förskollärarna resonerar kring förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan samt vilka barn de anser vara i behov av särskilt stöd. Därför grundar sig vår studie i en kvalitativ metod. Stukát (2011) skriver att en kvalitativ studie kännetecknas av att forskaren samlar empiri som därefter tolkas och försöker förstås utifrån det framtagna resultatet. Utgångspunkten för kvalitativa studier kan tolkas och uppfattas på många sätt vilket innebär att det inte finns en objektiv sanning. Därför går det inte att generalisera verkligheten. Dimenäs (2016) menar att i kvalitativa studier kan forskaren möta varje individs erfarenheter och dennes möten med världen. Det som blir betydelsefullt är inte det generella i sig utan det handlar om att sätta sig in i andras perspektiv för att få en ökad förståelse för sin egen situation liksom för andras.

### 5.2 Val av metod

Forskningsproblemet enligt Stukát (2011) ska leda till lämpligt metodval. Val av metod ska inte väljas oreflekterat utan att först ha bedömt lämpligheten för forskningssyftet. Utifrån vårt forskningssyfte och forskningsfrågor bestämde vi oss för att använda kvalitativa intervjuer som metod. Kvale & Brinkmann (2014) menar att den information som erhålls från intervjun skapas i en social interaktion genom frågor och svar. Kunskapen som bildas är relationell då den skapas i interaktion. Språket blir ett viktigt verktyg i den nya kunskapsbildningen.

Till vår studie valde vi att använda oss av halvstrukturerade intervjuer som lämpade sig bäst för att få en bred samlad empiri av våra informanter. Den halvstrukturerade intervjun definieras som en intervju med syfte att få intervjupersonens beskrivningar av sina erfarenheter i avsikt att tolka betydelsen av beskrivna fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjun bör liknas vid ett vardagligt samtal med korta, enkla och öppna frågor för att få en så bred kunskap som möjligt om ämnet. Den halvstrukturerade intervjun enligt Kvale & Brinkmann innebär att den varken är ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär.

Utgångspunkten för vårt val av intervjufrågor var att täcka in forskningsfrågorna. Frågorna i vår intervjuguide var öppna frågor som bjöd in till ett djupare samtal för att därigenom få ett bredare perspektiv på informanternas utsagor. Intervjuerna gav oss möjligheter att ställa följdfrågor när situationer bjöd in och samtalen blev följsamma och tillmötesgående. Den

halvstrukturerade metoden menar Stukat är anpassningsbar och följsam samt att följdfrågor medför mer utvecklade och fördjupade svar. Dimenäs (2016) belyser att forskaren i den kvalitativa intervjun inte ska styra intervjun eller ställa ledande frågor. Forskaren måste fundera över sin egen förståelse. Det är informanternas uppfattningar och upplevelser som är av störst intresse. Vi har varit medvetna om att vår förståelse till det ämne vi studerar kan influera det svar vi får från informanterna.

### 5.3 Urval

Till vår studie tillfrågades några informanter med förskolläro utbildning som vi trodde skulle vara intresserade av att delta i vår undersökning och kunna representera en bredd i insamlandet av empirin. Informanterna är verksamma i två närliggande kommuner och arbetar på olika förskolor med barn i åldern ett till fem år. Förskolorna där informanterna arbetar är belägna i olika stadsområden och har varierande förutsättningar. Förskollärarna som vi valde representerade olika åldrar och yrkeserfarenheter. I vårt urval av informanter har vi avsiktligt velat ha en variation och ett brett spann mellan yrkeserfarenheter och kunskaper. Syftet med det urvalet var att fånga upp den kunskap och de erfarenheter som informanterna besitter för att få förståelse kring våra forskningsfrågor. Urvalet av informanter blev medvetet med en strategisk utgångspunkt. Trost (2005) menar att det strategiska urvalet handlar om en variation som väljs ut för det som ska undersökas. Varken externt eller internt bortfall har förekommit. Däremot har två av informanterna flyttat fram sina intervjuer med anledning av sjukdom.

### 5.4 Genomförande

Första kontakten med informanterna togs i slutet av femte terminen av vår utbildning. Vi ställde en förfrågan om det fanns ett intresse att delta i vår studie som berör ämnet inkludering. Alla de tillfrågade visade ett stort intresse och tackade ja till förfrågan. Därefter skedde kontakt via mail för att bestämma datum, tid och plats. Vi visade flexibilitet och tog hänsyn till informanternas olika förutsättningar och önskemål gällande intervjusamtalen. Missivbrev skickades därefter till varje informant med beskrivning av studiens syfte, frågeställningar och de etiska principer som forskaren måste förhålla sig till under forskningen. Alla intervjuerna skedde enskilt. En utav intervjuerna skedde i informantens hem, de övriga genomfördes på informanternas arbetsplatser i ett ostört rum. Stukat (2011) betonar att miljön där intervjun äger rum ska vara ostörd och upplevas som trygg. För att skapa en känsla av trygghet berättade vi än en gång för våra informanter om de etiska forskningsprinciperna samt studien syfte. Intervjuerna varade mellan 45 minuter till en timme beroende på hur utförligt informanterna svar blev. Alla intervjuerna spelades in på våra mobiler efter samtycke från informanterna för att senare transkriberas. Hälften av intervjuerna utfördes var för sig med anledning av personliga skäl. Vid de andra intervjutillfällena deltog vi båda två. Under intervjuerna turades vi om att ställa frågor utifrån intervjuguiden. Vi använde oss av både öppna samt förståelsefördjupande frågor för att få ett rikare innehåll ur samtalet. Stukat (2011) menar att i de halvstrukturerade intervjuerna är intervjuaren medveten om sitt ämnesområde och kan ställa frågor utifrån situationen. Genom att vi båda var närvarande kunde vi komplettera varandra och ställa följdfrågor på ett naturligt sätt under intervjun. Detta medförde även för oss att få mer utförliga svar. Efter intervjuerna har transkribering gjorts.

### 5.5 Bearbetning och analys av insamlat material

Studiens empiri innefattar sex intervjuer med ett brett innehåll. Kvaliteten på den ursprungliga intervjun har stor betydelse för analysen av insamlat material (Kvale & Brinkmann, 2014). Insamlandet av vårt empiriska material påbörjades i slutet av januari och sträckte sig fram till

februari. Trost (2005) talar om tre steg i analysarbetet av kvalitativa studier. Först samlas all data in och därefter analyseras den för att slutligen tolka det insamlade datamaterialet med hjälp av olika teoretiska redskap. För att bearbeta den insamlade data behövde vi tid för att lyssna på de inspelade materialen samt att transkribera dessa. Den inspelade data delades upp mellan oss med tre intervjuer var. Som första steg i bearbetningen lyssnade vi på intervjuerna en gång för att vid nästa tillfälle börja transkribera. Avsikten med det var att få en viss förståelse för dess innehåll. Transkriberingen skedde för hand och tog i genomsnitt tre timmar för varje intervju att skriva ned. Enbart det verbala språket har nedskrivits. Utifrån det nerskrivna materialet sorterades varje fråga var för sig. Materialet lästes flera gånger för att tolka och försöka finna teman som hörde samman med våra forskningsfrågor. Vi har systematiskt bearbetat fråga efter fråga och samtidigt sökt i texten som helhet för att se om informanternas svar på frågan finns i andra sammanhang. Vid läsning av insamlat material markerade vi tänkbara citat som vi skulle använda i resultatdelen för att förstärka vår tolkning av resultatet. Vid analysen och tolkningen av det insamlade materialet har vi försökt vara medvetna om vår förförståelse till den empiri som vi har bearbetat och tolkat. Enligt Thomassen (2007) innebär förförståelse att det redan finns en viss kunskap, förståelse eller fördom kring det undersökta fenomenet. Thomassen menar att det endast är genom att ha förståelsen med i bagaget som vi kan åstadkomma en mening till det nya vi ställs inför. Förförståelsen medverkar till positiva konsekvenser för det ämne som ska studeras men det kan också innebära negativa följder om vi tror oss veta svaret och endast letar efter en bekräftelse på detta. Det kan innebära att viktiga saker förbises i studien vilket medför en felaktig bild av det undersökta ämnet.

## 5.6 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2011) ställs höga förväntningar på en forskare att göra sitt bästa för att forskningen genomförs av en hög kvalitet. Forskaren skall vara väl införstådd med riktlinjer för att skydda sin egen integritet och göra överväganden avseende etiska normer och värderingar samt utesluta yttre påverkan och manipulering.

Den föreliggande studien utgår från de etiska övervägande principerna som är beskrivna i Vetenskapsrådet (2011) där det tydligt lyfts fram fyra allmänna krav som skall uppfyllas enligt forskningsetiska principer. Innan vi påbörjade intervjuerna informerade vi tydligt våra informanter om dess syfte och att delaktigheten i studien var frivillig. Denna information delades ut såväl skriftligt i form av ett missivbrev och med muntligt förtydligande vid intervjutillfället. Enligt Vetenskapsrådet (2011) är forskaren skyldig att underrätta sina informanter om syftet med forskningen och villkor för delaktighet. Informanters deltagande byggdes på frivillig medverkan i studien där de hade rätt att när som helst avbryta intervjun och lämna sitt deltagande vilket skulle respekteras av oss. Samtyckeskravet medför att informanter har rätt att själva bestämma över sitt deltagande och medverkande i forskningen (Vetenskapsrådet, 2011). Vi försäkrade våra informanter om deras anonymitet och att all datainsamling som vi kom åt under intervjuerna skulle sekretess beläggas så att den inte kunde kopplas till deltagarna och få dem identifierade. Detta innebar att informanternas namn, arbetsplats samt ort och kommun inte blev angett i vår studie. Kvale & Brinkmann (2014) menar att konfidentialitet i forskning innebär att den privata data som kan identifiera deltagarna i forskningen inte kommer att kopplas till informanter. All data och information som vi har samlat under intervjuerna kommer endast att användas i studiens syfte i förenlighet med nyttjandekravet, vilket innebär att forskaren endast får använda insamlade data i det syfte som det är avsett för (Vetenskapsrådet, 2011).



## 5.7 Tillförlitlighet/reliabilitet, trovärdighet/validitet och generalisering

### 5.7.1 Tillförlitlighet och trovärdighet

Begreppen tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet används inom kvalitativ forskning avseende att hitta styrkor och svagheter samt finna sanningsvärde i den kvalitativa studien (Kvale & Brinkmann, 2014). Att ha en förförståelse och god insyn i förskolans verksamhet kan innebära en fara för att vår förförståelse kan avspeglas i intervjufrågor som analys av informanternas svar. Strävan att inte låta vår förförståelse styra studiens undersökning har varit stor men vi är medvetna om att det kan finnas en risk för att den har en inverkan på resultatet.

Reliabilitet enligt Stukát (2011) är kvaliteten på det som ska mätas i studien och hur bra forskarens mätinstrument är för studiens tillförlitlighet. Reliabilitet kan med andra ord uttryckas med tillförlitlighet och noggrannhet. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) handlar forskningsresultatet om substans och tillförlighet och huruvida resultatet kan reproduceras i andra sammanhang och av andra forskare. Det handlar även om hur de intervjuande ändrar sina svar utifrån intervjufrågor. Det som kan påverka reliabiliteten är vår egen förförståelse för det som vi studerar. Det finns alltid en risk menar Stukát (2011) att felkällor kan förekomma vid studier där människor medverkar. Detta beror till stor del på hur ärliga informanterna är i sina svar. Svarar informanterna utifrån vad de tror att forskaren vill höra eller är svaren utifrån vad de själva tror. Det är något som vi har beaktat i vår studie men vi hoppas innerligt att våra informanter har känt förtroende för oss som forskare och därmed också kunnat ge ärliga svar i vår undersökning.

I kvalitativa studier utgör trovärdigheten det största problemet. Stukát (2011) menar att begreppet är svårfångat och mångtydigt. Forskaren måste enligt Trost (2005) påvisa för andra att den insamlade empirin är trovärdig vilket innebär att data ska vara relevant för studiens problemformuleringar om det aktuella problemet. Valet av ställda frågor kan även påverka studiens trovärdighet. Trovärdigheten i studien ökar om forskarens val av teorier överensstämmer med studiens syfte samt att genomförandet tydligt beskrivs och syftet och forskningsfrågorna besvaras. För studiens trovärdighet har vi valt informanter som vi tror har tillförlitlig kunskap kring det ämne som vi har velat undersöka.

### 5.7.2 Generalisering

Resultatet i vår studie grundar sig på några informanternas utsagor som har deltagit i den föreliggande studien. Vårt syfte är inte att generalisera resultatet gällande alla förskollärare verksamma inom förskolan. Avsikten har varit att ta reda på hur informanterna tolkar våra forskningsfrågor. Det finns en möjlighet för att andra verksamma förskollärare inom förskolan ska kunna känna igen sig i den tolkning som framkommer i texten. Stukát (2011) menar att med en liten urvalsgrupp går det inte att generalisera. Det gäller att grundligt utreda för vem eller vilka resultatet ska gälla. Kvale & Brinkmann (2014) påpekar svårigheten i att generalisera ett resultat i en liten urvalsgrupp vilket överensstämmer med vårt intervjuantal.

## 6 Resultat

Den samlade empiri som vi har fått genom kvalitativa intervjuer har tolkats och presenteras i löpande text med förtydliganden av representativa citat från våra informanter som alla är förskollärare. Utifrån informanternas svar och den tolkning vi har gjort har vi kunnat definiera fyra huvudteman i vår samlade empiri. Dessa teman delas upp i huvudrubrikerna: inkludering, förutsättningar, barn i behov av särskilt stöd samt önskningsar. Följande tecken /.../ har vi använt i de fall när vi inte har skrivit ut hela citaten.

### 6.1 Inkludering

#### 6.1.1 Alla barns rätt

Fyra av förskollärarna tolkar begreppet inkludering med att alla barn har rätt att vara på förskolan utifrån sina behov och förutsättningar. Det är förskollärarnas uppgift att inkludera varje enskilt barn i förskolan där barnen ska känna sig välkomna och vara en tillgång i gruppen. Även föräldrar ska känna tillhörighet i förskolans verksamhet. Begreppet upplevs positivt av dessa förskollärare. Förskollärarna uttrycker även att inkludering inte ska ses lika utan anpassas såväl till det enskilda barnets behov och förutsättningar som för gruppen.

Inkludering innebär för mig att alla barn, elever men även föräldrar och personal känner tillhörighet till förskole enheten samt delaktighet i den pedagogiska verksamheten. Att alla känner sig välkomna och har en naturlig plats oberoende av vem en är.

Först så tänker jag att alla ska få vara med. Det är ju tanken som man känner och det kan ju vara svårt att inkludera alla men det är ju vår uppgift och sen det barnet som inkluderas på ett sätt behöver inte vara samma till ett annat barn så inkludering betyder väldigt olika saker för olika barn.

En förskollärare uttrycker att inkludering inte alltid är gynnsam för barn i behov av särskilt stöd på grund av att de kan uppleva utanförskap och inte känner tillhörighet och gemenskap med de andra barnen i gruppen. En annan aspekt som uttrycks i flertalet av intervjuerna är att inkludering ska främja hela barngruppen och inte enbart de barn som är i behov av särskilt stöd. Det är viktigt att alla barn uppmärksammas likvärdigt och att inget barn kommer i skymundan oavsett behov och förutsättningar. Alla barn ska må bra och vara en del i gemenskapen.

Jag har ju varit med om barn som har haft det svårt att spegla sig i andra barn. Utvecklingsmässigt har det varit väldigt stor skillnad på det här barnet som var i behov av särskilt stöd och de barnen som var i barngruppen. Då kan man fundera på om det är rätt att inkludera det här barnet i gruppen eller behöver det här barnet vara tillsammans med barn som hade likvärdiga behov.

Jag tycker att det finns barn som hamnar mellan stolarna på grund av inkludering. Ibland kan det bli så att man tänker så mycket på det här barnet med speciella behov att de andra faller undan men så får det ju inte vara utan det måste ju få vara gruppen.

#### 6.1.2 Vision och dilemma

Två av förskollärarna tycker att inkludering är ett brett begrepp som bär med sig många dilemman för såväl de verksamma som för verksamheten och de anser att begreppet har en negativ klang. Den ena förskolläraren menar att inkludering är ett förfinat ord som inte förutsätts att förverkligas i förskolan medan den andra anser att inkludering ses som en vision som inte är lätt att genomföra utan den betraktas som ett strävansmål.

Det är ett stort och vitt begrepp tänker jag. Inkludering väcker egentligen mer problem än lösningar kan jag känna.

Alla barn ska få vara med på samma villkor i förskolan men det är svårt att efterleva i praktiken.

Vidare anser två förskollärare att inkludering inte är gynnsam eftersom barn i behov av särskilt stöd placeras under samma tak i de stora befintliga barngrupperna som råder på förskolan. Det blir mer gynnsamt för dessa barn att vistas i mindre grupper där förskollärarna kan räkna till och tillgodose deras behov.

Då tänker jag kanske att det inte alltid är så positivt med inkludering. Alla ska ha en chans att vara med i grupp men det kanske inte gynnar alla barn att bli inkluderade i en stor grupp. Då tänker jag så här att vissa barn i behov av särskilt stöd skulle må väldigt bra av en mindre grupp.

En av förskollärarna menar att inkludering ska ses som en pågående diskussion som är ständigt föränderlig utifrån barnets och barngruppens behov.

Det är en ständig diskussion hur vi ska göra och hur vi ska förhålla oss till barnet med särskilda behov och barngruppen. Vi strävar hela tiden att inkludera våra barn.

### **6.1.3 Mångfald och olikheter**

Två av förskollärarna uttrycker att mångfald och olikheter är relevanta begrepp att beakta i tolkningen av inkluderings begreppet. Det är viktigt att skapa förutsättningar för såväl barn, pedagoger och föräldrar där mångfald och olikheter ses som en naturlig del i förskolans verksamhet. Alla ska känna tillhörighet, delaktighet och känslan av att vara en tillgång i gruppen. Vidare anser en av de två förskollärarna att det är tillgångarna som ska lyftas fram utifrån barns mångfald och olikheter som representeras på förskolan.

Jag ser det som att mitt huvudsyfte som förskollärare att se till att stötta formandet av en grupp där alla ingår lärare, barnskötare, barn och föräldrar. Alla ska bli en fungerande enhet tillsammans och känna tillhörighet. Lyckas en med det så är olikheterna en naturlig del och tillgång. Men det krävs tid och samtal om värdegrund dagligen. Det gäller att vara vaken och intresserad av de du möter. Men när det lyckas så är det fantastiskt.

### **6.1.4 Förankring**

Flertalet av förskollärarna uttrycker att begreppet inkludering inte är förankrat hos personalen. Begreppet har inte lyfts i pedagogiska diskussioner. Därför finns det ingen samsyn kring vad inkludering innebär varken i arbetslagen eller på förskolorna i stort.

Det finns ingen samsyn kring detta begrepp. Vi tänker olika. På min avdelning anpassar vi verksamheten till barns förmågor och behov medan på andra avdelningen får barnen anpassa sig till verksamheten. De tänker att vi har de barn som vi har och de får vara med på det som vi har bestämt.

## **6.2 Förutsättningar**

I intervjuerna har förskollärarna tydligt nämnt att det måste finnas förutsättningar för att kunna förverkliga begreppet inkludering för barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie verksamheten.

## 6.2.1 Förhållningsätt

Alla förskollärare är eniga om att en av de viktigaste förutsättningarna för inkludering är att arbetslaget har ett gemensamt förhållningsätt och samsyn kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt hur dessa barn ska inkluderas och få möjligheter till optimal utveckling och lärande.

Jag menar att det är viktigt att vi har en gemensam samsyn på hur barn lär och utvecklas och att vi är överens att vi gör ungefär lika så att barn får samma förutsättningar oavsett vilken pedagog som hjälper och bemöter det barnet.

Fem förskollärare uttrycker vikten av att ha ett gemensamt förhållningsätt som är förankrat i värdegrunden för att på bästa sätt kunna arbeta inkluderande och skapa förutsättningar till likvärdig undervisning för barn i behov av särskilt stöd. En annan aspekt som förskollärarna har lyft som ligger till grund för inkluderingen är att tillsammans med barnen arbeta med värdegrund för att ge förståelse för olikheter och alla lika värde. Förskollärarna betonar att det är lärorikt för barnen att ta hänsyn till andras olikheter, hjälpa till men även att kunna se olikheter som en tillgång i gruppen.

Vi måste ju ha förståelse för att alla inte är lika. Man får ha en acceptans att vi är olika men alla är lika mycket värda. // Vi får arbeta med värdegrunden för det är det som är grunden till alltihop egentligen. Vi är olika och det finns en orsak till att vi är olika. Att man måste acceptera varandra.

Det ligger mycket hos oss som pedagoger att visa på att världen inte är svart eller vit utan att det finns väldigt mycket olikheter och vi är alla lika mycket värda och det behöver barnet få veta.

En av förskollärarna nämner att en viktig förutsättning för att inkludera barn i behov av särskilt stöd är att se och reflektera över sitt eget förhållningsätt gentemot barnen avseende bemötande, samspel och kommunikation där den kritiska blicken lyfts mot förskolläraren och inte mot det enskilda barnet. Detta bidrar till ett vidgat perspektiv på barns behov och förutsättningar utan att kategorisera barnen utifrån deras svårigheter.

Jag tror att det är väldigt många barn idag som hamnar i fack som de inte behöver utan det är vi som ger de här rollerna till dem och andra barn också. Det blir en ond cirkel.

Jag tänker ju att det kan vara vilket förhållningsätt du har gentemot vissa barn. Det är ju dels hur du tänker kring de här barnen. Är det jag som har bidragit till att det här barnet har agerat som det agerar just nu? Att det är ett förhållningsätt där man riktar blicken mot sig själv och inte mot barnet.

## 6.2.2 Kunskaper och erfarenheter

Samtliga informanter är eniga om att kunskaper, erfarenheter, och kompetensutveckling är viktiga förutsättningar för att kunna arbeta inkluderande i förskolan. En av förskollärarna betonar att man måste skaffa sig kunskap kring barns behov och svårigheter för att kunna utforma en verksamhet utifrån inkluderingsperspektivet. Alla förskollärarna poängterar att samarbete med specialpedagog anses vara en viktig förutsättning för att få såväl kunskaper som stöd i det inkluderande arbetet på förskolan.

Det är jätteviktigt att man skaffar sig kunskap om det problem som är och att man tar den hjälpen som finns för att hitta ett bra inkluderande arbetssätt för att lyfta det här barnet lyfta hela gruppen så att inkludering blir lyckad.

För mig är det jätteviktigt att omsätta den kunskap vi har fått från specialpedagogen i det dagliga arbetet med de barn som är i behov av stöd. Det är viktigt att vi får samma kunskap och jobbar på samma sätt då vi har gjort anpassningar till det här barnet.

Enligt en förskollärare är det väsentligt att använda sig av den kunskap och erfarenhet som man redan besitter tillsammans med andra kollegor. Dessutom är det också nödvändigt att hålla sig ajour med aktuell forskning och själv söka den kunskap som behövs för att vidga sitt perspektiv och ha ett bredare tänk för att bemöta barns olika behov och olikheter.

Jag tror att vi måste ha förmågan att stoppa våra erfarenheter och vårt kunnande i ryggsäcken och vara beredd att kunna plocka fram det som barnet efterfrågar och behöver i nuet. Vi måste ha viljan eller förmågan att öppna upp för ett brett tänk så det inte blir fyrkantigt.

Alla förskollärarna har samma åsikt när det gäller vikten av kompetensutveckling för att förvärva sig nya kunskaper och därmed kunna bemöta barn i behov av särskilt stöd i en inkluderande verksamhet. De flesta förskollärarnas kunskaper grundar sig i egna erfarenheter av att möta en stor mångfald och olikheter av barn. Den kompetensutveckling som förskollärarna nämner i intervjuerna är kollegialt lärande, litteraturläsning, föreläsningar samt handledning och stöd för att få nya infallsvinklar av specialpedagog.

Jag tror att en blandning av diskussioner, erfarenheter, litteratur, att få läsa. man blir påläst, gå på föreläsningar.

När det gäller vissa barn som ska inkluderas måste man helt enkelt läsa på lite. Vi har fått möjligheter att få läsa litteratur och gå på föreläsningar. Framför allt har vi tagit hjälp av specialpedagogen. Vi behöver ha diskussioner för hur vi ska jobba för att det ska fungera både för det barnet som är i behov av särskilt stöd och hela gruppen.

Jag tror ju mycket på samtalets makt det här med att i arbetslaget pratar man om hur vi ska göra för att inkludera det här barnet. Att samtala med föräldrarna hur gör vi för att ditt barn ska utvecklas på bästa sätt. /.../ Det behövs mycket utbildning för att förstå alla de här problem som uppkommer kring barnen.

## 6.3 Inkluderande arbetssätt

### 6.3.1 Lärmiljöer

Alla intervjuade förskollärare poängterar hur viktig utformningen är av förskolans lärmiljöer. Lärmiljöerna ska vara föränderliga och kunna anpassas efter barns intressen, behov och förutsättningar. Några av förskollärarna har även uttryckt betydelsen av tillgängliga, begripliga och meningsfulla lärmiljöer för barn i behov av särskilt stöd.

Lärmiljön är också viktig för det är en del av verksamheten som man har till hjälp. Den ska vara tillgänglig för alla barn och alla barn ska kunna hitta något som de är intresserade av och som de vill utforska och det är vår uppgift att anpassa miljöer utifrån den gruppen vi har och det barnet som behöver extra hjälp.

Det ska vara begripligt för barnen. /.../ Och sedan att det finns olika lärmiljöer. Jag vet vad jag gör här.

Att vara flexibel och ha förmågan att förändra lärmiljöer för gruppens och individens behov belyses även av två förskollärare. De menar att även tillgängligheten av material spelar en viktig roll i utformandet av lärmiljöerna för barn i behov av särskilt stöd.

När det gäller barn med språksvårigheter då är det ju detta med tecken och bilder. Det är ju också en del i lärmiljön. Barn som har svårt med för många intryck då kanske man ska tänka på att inte ha för mycket framme.

Det kan också vara viktigt hur en miljö ser ut att en del inte klarar av när det är för mycket runt omkring, att man kanske inte har fullt överallt att det blir en oro.

Två av förskollärarna menar att det är lättare att anpassa den fysiska miljön för ett barn med rörelsehinder än för barn som behöver anpassningar utifrån den pedagogiska miljön.

Sen så har vi vissa barn som har fysiska hinder, motoriska svårigheter som vi har behövt anpassa den fysiska miljön och det är ju egentligen det som blir det allra lättaste.

En av förskollärarna belyser att det är komplext att utforma tillgängliga lärmiljöer för alla barn samt i vilken utsträckning barnen ska vara delaktiga och ha inflytande över skapandet av lärmiljöerna. En annan förskollärare lyfter ett dilemma som personalen ofta hamnar i när det gäller vilka aspekter som ska beaktas i utformningen av miljöerna för att kunna inkludera barn utifrån sina behov och förutsättningar.

Vi vill ha lustfyllda och kreativa miljöer där barnen känner sig delaktiga men blir det för mycket material för vissa barn så fungerar det inte. Då blir det ett dilemma istället så det är jättesvårt att utforma miljön så att den är för alla liksom.

Ett ytterligare dilemma som en förskollärare belyser är att inte alla barn klarar av för stora förändringar i miljön vilket är viktigt att ta hänsyn till.

Sedan har vi brottats med tanken på de barnen som har svårt med förändringar, som vill att det ska se ut på ett speciellt sätt. Hur är det för dem om vi möblerar och gör förändringar?

### **6.3.2 Anpassningar av verksamheten**

Alla förskollärarna uttrycker att en viktig strategi för barn i behov av särskilt stöd är att anpassa den befintliga verksamheten utifrån barnens behov och förmågor. De har även poängterat att gruppens behov är lika viktig att uppmärksamma som det enskilda barnets behov. En av förskollärarna menar att barn i behov av särskilt stöd ska få möjligheter till anpassning efter sin utvecklingsnivå och sin egen takt.

Att man tar det långsamt och i barnets egen takt och upprepningar, upprepningar hela tiden.

När man ser att man kan anpassa delar av verksamheten utifrån varje barns behov och förmåga. När man själv kan se det och man ser barnen att de utvecklas utifrån de anpassningar som vi har gjort då tycker jag att vi har kunnat visa på ett inkluderat arbetssätt.

För att kunna arbeta inkluderande poängterar de flesta av förskollärarna att de använder sig av tydliggörande pedagogik i den pedagogiska miljön. Det kan vara i form av rutiner, tydliga strukturer och olika kommunikationsvägar så som bildstöd, bildkartor och tecken som stöd för att kunna tillgodose barns olika behov.

Vi har pratat mycket kring bildstöd för att förbereda barn vad som kommer att hända under dagen. Det mår ju alla barn bra av.

Flertalet av förskollärarna betonar vikten av att vara en lyhörd och närvarande pedagog i samspel med barnen för att kunna upptäcka deras behov samt stötta och hjälpa i olika sammanhang på förskolan. Barn i behov av särskilt stöd ska få möjligheten att få sina röster hörda och därmed kunna vara delaktiga i sitt eget lärande och utveckling.

Låt barnen styra verksamheten man lyssnar in barnen. Att barnen kan få sina röster hörda det upplever jag är framgångsrik inkludering. Att som pedagog kunna vara den här kameleonten och att bemöta det barnet utifrån det barnets behov.

En av förskollärarna uttrycker ett dilemma mellan den frihet som barnen får för att kunna bestämma själv över sin vardag på förskolan och den struktur som andra barn behöver för att klara av dagen. Detta är problematiskt att genomföra i praktiken med tanke på barns olikheter och behov. Det är svårt att hitta en balansgång mellan dessa strategier för att kunna arbeta inkluderande.

Det här är ständigt pedagogiskt dilemma hos mig själv upplever jag att vi ger barnen tillräckligt med utrymme och frihet till att få bestämma över sin vardag och det har ju med inkludering att göra.

Alla förskollärarna är samstämmiga och anser att det är en stor fördel att dela barnen i mindre grupper vilket gynnar alla barn oavsett vilka behov de har. I mindre grupp kan inkludering underlättas för alla då varje barn bli sedd och hörd samt får den hjälp som behövs.

Då kan jag tänka på ett specifikt barn och det barnet skulle nå en tydligt större självkänsla om vi hade haft möjligheter till att kunna arbeta i mindre grupper där en stöttande vuxen finns med i leken och i samvaron

## 6.4 Barn i behov av särskilt stöd

Förskollärarnas syn på vilka barn som är i behov av särskilt stöd är varierande. Några förskollärare menar att det är barn som har kommunikationssvårigheter, sociala svårigheter, neurologiska funktionsnedsättningar, fysiska funktionshinder och även nyanlända barn som har kommit till Sverige och som måste tillägna sig det svenska språket och de normer och värden som finns i samhället.

Överlag så kan jag se dels barn med språksvårigheter de kan behöva ha särskilt stöd, barn med sociala svårigheter, barn med annat språk som kommer till gruppen och inte förstår ett ord av vad vi säger.

Barn som har svårigheter i kommunikation av olika orsaker.

Det kan också vara barn som har kommit till Sverige eller som har föräldrar som flytt hit och som har obearbetade trauman.

Flera av förskollärarna anser att alla barn behöver extra stöd någon gång under sin uppväxt och därför kan de vara i behov av särskilt stöd.

Antingen är det någon som behöver hjälp att komma in i leken eller behöver hjälp med att förtydliga språket.

När jag tänker så är det alla barn i en period. Även om du inte behöver ha några stora insatser så kan du ha behov av ett litet stöd under en period då du kanske kan växa.

En av förskollärarna uttrycker att barn i behov av särskilt stöd är de barn som avviker i sin utveckling och inte följer det som betraktas som normal utveckling hos barnet. Vidare anser en annan förskollärare att barn i behov av särskilt stöd är de barn som man har skrivit pedagogiska anpassningar på och tänkt extra kring när det gäller hur anpassningen ska gå till för barnet.

Det är mer om man ser att de hamnar efter i utvecklingen. Att de inte följer sin utveckling utan att de går bakåt då de behöver extra hjälp och extra insatser.

Men jag tänker ju så här utifrån när vi sitter och skriver pedagogiska anpassningar så är det ju alltid kring de här barnen som vi behöver tänka lite extra kring.

Ett par av informanterna anser att den stora gruppen av barn som är i behov av särskilt stöd är de barn som uppvisar ett utåtagerande beteende. Förskollärarna uttrycker en otillräcklighet att hantera och bemöta de svårigheter dessa barn visar i det sociala samspelet i förskolan. Samtidigt finns det barn som är tillbakadragna, tystlåtna och som faller undan. Dessa barn ses också som barn i behov av särskilt stöd eftersom de behöver lika mycket hjälp och stöd för att kunna utvecklas.

Det är inte bara utåtagerande barn som jag ser som barn i behov av särskilt stöd utan det är ju också barn som alltid faller undan, såna som lätt glöms bort därför att de inte är påstridiga. Ett sånt barn kan ju behöva stärkas och jobba i mindre grupper kanske.

Två förskollärare menar att det är rådande normer som styr och konstruerar om barn ses som barn i behov av särskilt stöd. Den pedagogiska miljön påverkar i hög grad om barnet blir i behov av särskilt stöd eller inte.

Jag tänker att barnet blir och att man inte är på ett speciellt sätt. De påverkas utav varandra. De blir på olika sätt i olika konstellationer och sammanhang.

### **6.4.1 Förändring över tid**

På frågan om synen kring barn i behov av särskilt stöd har förändrats över tid har alla informanter uttryckt att det finns skillnader avseende barnsynen och barns behov samt hur arbetet kring barn i behov av särskilt stöd ska gå till. Förskollärarna menar att det finns en bredare kunskap nu än förr och barns behov uppmärksammas i tidigare skede än tidigare. De flesta barn som är i behov av särskilt stöd går nu i ordinarie verksamhet och det är verksamheten som ska anpassas till det enskilda barnet.

Vi är mycket duktigare på att upptäcka om ett barn behöver extra stöd och extra insatser. Vi ser med helt andra ögon.

Längre tillbaka var så var de inte i vanlig förskola. Då skulle de sättas i några speciella grupper istället och nu ska det inkluderas i förskolan /.../ Man pratar inte så mycket om att inkludera. Det var mer att jobba enskilt med dem.

## **6.5 Önskingar**

Utifrån frågan om hur förskollärarna önskar sig att inkludering av barn i behov av särskilt stöd skulle se ut svarar alla informanter att de önskar färre antal barn i barngruppen oavsett ålder



och sammansättning eller större personaltäthet i en stor barngrupp. Detta skapar bättre förutsättningar för förskollärarna att räkna till och se varje enskilt barns behov.

Alla barn mår bättre i en mindre barngrupp.

I mindre grupp ser man det enskilda barnet mycket mer. Man skapar ett lugn i barngruppen också som är positivt för alla barn och framför allt för barn i behov av särskilt stöd tror jag.

Den största önskan är färre barn i barngruppen.

Att verkligen få se barnet för vad barnet är och kunna hitta den rätta vägen att det ska klara av sitt liv framöver.

En förskollärare nämner att barn ska få möta engagerade och nyfikna pedagoger som är närvarande i varje stund och ser till barnens bästa.

Jag önskar att alla pedagoger skulle visa genuint intresse och engagemang för det barnet som behöver det lilla extra och kunna vara samspelade och stöttande gentemot varandra i arbetet med barnet.

Två förskollärare uttrycker en önskan om att det ska finnas tid i arbetslaget att kunna diskutera och reflektera över den pedagogiska verksamheten för att kunna arbeta inkluderande så att alla barns behov tillgodoses.Handledning av specialpedagog uttrycks av dessa två förskollärare som viktiga verktyg för att hitta ett inkluderande arbetssätt.

Om jag fick bestämma så skulle alla barns behov tillgodoses utifrån inkludering det är det jag skulle vilja. Det kräver handledning. Det kräver diskussioner och tid.

Två av förskollärarna nämner en önskan om att varje förskola skulle ha en specialpedagog till sitt förfogande samt att kunna påverka skolledningens beslut avseende gruppens och verksamhetens behov. De anser att skolledningen ska kunna ha förtroende för pedagoger och deras kunskaper och omdöme vad gäller vilka resurser som krävs för barn i behov av särskilt stöd.

Vi ska ha den auktoriteten att säga att den här gruppen måste vara mindre för att vi ska kunna jobba med det här barnet som behöver inkluderas.

Det ställer också krav på en öppen och tillåtande skolledning.

Så kunskap och en specialpedagog på varje ställe som finns tillgänglig.

## 6.6 Resultatsammanfattning

De flesta av förskollärarna tolkar begreppet inkludering som ett positivt ord där alla barn är välkomna till förskolan oavsett sina behov och förutsättningar. Mångfalden och olikheter av barn ses som en tillgång i det inkluderande arbetet på förskolorna där delaktighet och tillhörighet är två viktiga aspekter för en god inkludering. Två av förskollärarna upplever att inkludering för med sig återkommande dilemman i förskolan vilka är svåra att hantera. Därmed kan inkludering i vissa sammanhang betraktas som ett hinder som varken blir gynnsamt för det enskilda barnet eller för gruppens behov. En av dessa två förskollärarna menar att inkludering kan ses som en vision och ett mål att sträva efter, men som blir svårt att uppnå i verksamheten. Flertalet av förskollärarna betonar att inkludering ska gynna hela gruppen och att alla barn får det stöd som behövs samt att barnen uppmärksammas likvärdigt.

Samtliga förskollärare är samstämmiga och menar att en viktig förutsättning för att arbeta inkluderande är att pedagogerna har en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Värdegrundsarbete med barnen är central utgångspunkt som ligger till grund för att inkludering ska komma till stånd. Att ha kunskaper och erfarenheter samt ett gott samarbete med andra professioner som specialpedagog anser förskollärarna är värdefullt för att kunna bemöta varje enskilt barns behov som den övriga gruppen. Alla förskollärare betonar att det är av stor betydelsen hur lärmiljöerna är utformade avseende inkluderande arbetssätt. Miljöerna ska kunna förändras och anpassas efter varje barns intresse och behov och vara begripliga, meningsfulla och tillgängliga. Organisatoriska förutsättningar lyfts fram som en viktig faktor för att kunna arbeta utifrån ett inkluderande förhållningssätt. Förskollärarnas önskan är att arbeta i grupper med färre antal barn för att kunna bemöta den stora mångfalden och olikheter bland barnen. Möjligheter för arbetslagen att diskutera och reflektera över verksamheten och sitt eget förhållningssätt är ytterligare önskningar som betonas av förskollärarna.

Resultatet visar att det finns en stor variation bland förskollärarna i tolkningen av begreppet barn i behov av särskilt stöd. De flesta förskollärarna är överens om att alla barn behöver stöd under olika perioder för att kunna lära och utvecklas. Flertalet av förskollärarna anser att miljön och den syn som förskollärare har gällande normalitet och avvikelse påverkar om barn blir betraktat som ett barn i behov av särskilt stöd.

## 7 Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

Målet med studien har varit att få en inblick i hur några förskollärare resonerar kring inkludering och vilka tankar de har kring att arbeta inkluderande med fokus på barn i behov av särskilt stöd. För att få svar på det syfte och forskningsfrågor som ligger till grund för studien har den kvalitativa metoden använts med hjälp av halvstrukturerade intervjuer. Genom ett strategiskt urval har informanter valts ut för att få en så omfattande empirisk data som möjligt. Urvalet har bidragit till ett brett underlag som har hjälpt oss att besvara studiens syfte och frågeställningar. Redan i tidigt skede planerades när intervjuerna skulle utföras med tanke på eventuella bortfall eller hinder under studiens gång. Med anledning av sjukdom flyttades två intervjutillfällen fram och anpassades efter när informanterna kunde.

Ambitionen var att även göra observationer på respektive förskola för att få ett större perspektiv och syn på om inkludering omsätts i den ordinarie verksamheten på förskolan. Detta blev inte fallet på grund av tidsbrist och andra omständigheter. Avsikten skulle ha varit att förstärka intervjuerna med observationer för att få en bredare dimension för det ämne som undersöks. Att använda sig av två metoder skulle enligt oss stärka studiens tillförlitlighet. Trost (2005) belyser att för att få bredare empiri är det lämpligt att använda sig av flera metoder vilket gör att studiens reliabilitet stärks.

Antalet intervjuer har varit lagom stort för att kunna hantera och analysera den insamlade empirin. Dock har det varit ett tidskrävande arbete att bearbeta och analysera all data i studien. En fördel med att genomföra individuella intervjuer var att det inte skedde något grupstryck till skillnad från om vi skulle utföra gruppintervjuer där angivna svar skulle kunna påverka andra i gruppen. Enligt Stukát (2011) kan det vara fördelaktigt att göra gruppintervjuer. Dock är risken stor att deltagarnas svar påverkas av varandra. Det har varit angeläget för oss att fundera över intervjufrågornas formuleringar i intervjuguiden (bilaga 2) så att det inte skulle leda till att frågorna blev besvarade utifrån vad vi förväntade oss att höra utan att istället ha blivit besvarat utifrån informanternas egna erfarenheter och tolkningar. I den föreliggande studien har analys och tolkning kontinuerligt förekommit under hela studiens gång vilket även Kvale & Brinkmann (2014) betonar vikten av.

Enligt Trost (2005) finns det inga bestämda regler hur en analys ska genomföras i kvalitativa studier. Det är forskaren som väljer själv vilka vägar som är lämpligast för att utföra analysarbetet. Under studiens gång har det funnits en medvetenhet om att förkunskaper och förförståelse i det ämnet som studien berör kan komma att påverka studiens trovärdighet i både positiv och negativ riktning. Thomassen (2007) menar att forskaren måste vara medveten om sin förförståelse till det fenomen som studeras vilket kan påverka forskarens tolkning och resultat. Studien är förankrad i sociokulturellt perspektiv på lärande. Den kvalitativa studien har bidragit till nya och berikande kunskaper i samspel och kommunikation med andra. Vi anser att litteratur och forskningsgenomgången har medverkat till att kunskaper har ökat inom det område som har studerats. Slutligen anser vi att genom valet av kvalitativ metod har både syfte och frågeställningar besvarats i studien.

## 7.2 Resultatdiskussion

### 7.2.1 Syn på inkludering

Resultatet visar att förskollärarnas syn på inkludering är mångfacetterad. Flertalet av förskollärarna menar att inkludering innebär att alla barn har rätt att vara på förskolan utifrån sina behov och förutsättningar. Mångfald och olikheter betraktas som tillgångar där alla barn ska känna tillhörighet och delaktighet i gruppen. Inom specialpedagogik syftar inkludering på att fånga den mångfald som finns bland barnen samt utforma en verksamhet som inte exkluderar utan inkluderar alla barn oavsett behov (Lutz, 2014). Vidare uttrycker förskollärarna att inkludering inte ska ske lika i verksamheten utan den ska utgå från det enskilda barnets behov likväl som för gruppens behov för att kunna inkludera alla. Svenska Unescorådet (2006) betonar att mångfald och olikheter är berikande och ses som tillgångar i förskolan samt att alla barn oavsett sina behov och förutsättningar ska få möjlighet till en likvärdig utbildning i inkluderande miljöer. Detta belyser även Ahlberg (2013) där hon framhåller vikten av att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning utifrån varje barns behov.

Begreppet inkludering kan tolkas i negativ bemärkelse vilket två förskollärare ger uttryck för. De menar att begreppet är brett och medför flera dilemman som är svåra att lösa i verksamheten. Nilholm (2007) belyser att förskolan och skolan möts av olika dilemma som är svåra att hantera där barns olikheter och likheter måste beaktas och tillgodoses. Ett dilemma som Eriksen Ødegaard (2011) belyser gällande barn i behov av särskilt stöd är att de inte garanteras att få stöd eftersom förskollärare måste ta hänsyn till en stor mångfald av barn och anpassa verksamheten därefter. Därmed menar en av förskollärarna att inkludering blir en vision och ett mål att sträva efter vilket är svårt att leva upp till i den pedagogiska verksamheten. Enligt henne väcker denna vision mer problem än lösningar.

En annan förskollärare definierar begreppet inkludering mer som integrering i bemärkelse att inkludering inte främjar barn i behov av särskilt stöd eftersom de placeras i befintliga barngrupper på förskolan. Det hade varit gynnsamt för dessa barn att vistas i mindre grupper för att kunna tillgodose deras behov. Den ena av förskollärarna anser att inkludering inte alltid är fördelaktig för barn i behov av särskilt stöd eftersom dessa barn kan känna sig utanför och inte känner tillhörighet med övriga barn i gruppen.

Flertalet av förskollärarna uttrycker att begreppet inkludering inte lyfts i de pedagogiska diskussionerna. Därmed uttrycker förskollärarna att det inte finns någon samsyn kring vad inkludering innebär på förskolorna. För att kunna få en samsyn kring inkluderingens innebörd betonar Palla (2015) att det är av stor vikt för förskolan personal att kunna reflektera och diskutera över sin egen praktik för att kunna skapa inkluderande miljöer där alla barns olikheter möts och tillgodoses.

Vad kan då förskollärarnas olika tolkningar av begreppet inkludering innebära för barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet? Nilholm (2006) och Persson & Persson (2016) lyfter en problematik med att olika tolkningar av begreppet inkludering har betydelse för hur verksamheten formas och vilka aspekter som beaktas i inkluderingsarbetet. Vilket specialpedagogiskt perspektiv som blir utgångspunkt för tolkningen av begreppet resulterar i hur inkluderingen sker i den pedagogiska verksamheten. Utifrån ovan beskrivna tolkningar av begreppet inkludering som förskollärarna har gett kan vi urskilja två karaktäristiska drag för hur inkludering kan speglas i förskolans verksamhet samt hur det kan påverka barn i behov av

särskilt stöd. Den ena beskrivningen kan relateras till Nilholm & Göranssons (2013) gemenskapsorienterade definition vilket i förskolans sammanhang innebär att verksamheten anpassas för alla barn och inga särlösningar förekommer. Gemenskap, tillhörighet och delaktighet är tre centrala aspekter som beaktas. Denna definition av inkludering kan kopplas ihop med relationella perspektivet där vikten läggs på att anpassa den pedagogiska miljön för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i den befintliga verksamheten (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Den andra beskrivningen kan ses mer som integrering där barn i behov av särskilt stöd placeras i befintliga grupper. Den definieras av Nilholm & Göransson som placeringsorienterad definition där den sociala och pedagogiska delaktigheten bortses i inkluderingssammanhang. Följden av den inkluderings definitionen blir att barn i behov av särskilt stöd inte gynnas av inkludering och inte får det stöd som de anses behöva för sin utveckling och sitt lärande. En av förskollärarna nämner att på hennes förskola finns det avdelningar där barnen ska anpassas till verksamheten vilket innebär att hänsyn inte tas till de olikheter som representeras i barngruppen. I den nordiska studien har Palla (2015) uppmärksammat att i förskolan avstannar inkludering vid rumsplacering, vilket kan jämföras med den placeringsorienterade definitionen. Detta blir en motsägelse till vad som står i läroplanen för förskolan (Lpfö 98/2016) och dess intention där det tydligt framkommer att förskolans verksamhet ska anpassas till alla barns behov och förutsättning för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Alla barn ska kunna bemästra svårigheter och känna tillfredsställelse över sitt eget lärande samt få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.

### **7.2.2 Förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan**

Studiens resultat visar att förskollärarna anser att förhållningssätt, förvärvande av nya kunskaper, anpassning samt utformning av de pedagogiska lärmiljöerna är betydelsefulla förutsättningar för att arbeta inkluderande i förskolan.

Resultatet visar att förskollärarna är eniga om att ett gemensamt förhållningssätt förankrat i värdegrunden samt en samsyn kring det inkluderande arbetet för barn i behov av särskilt stöd är centralt för att kunna ge varje barn möjligheter till optimal utveckling och lärande. För att barn ska känna trygghet, skapa goda relationer och uppleva motivation till sitt lärande framhåller Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman (2016) att pedagogernas förhållningssätt kring barnsyn och kunskapssyn är grundläggande för att arbeta inkluderande. För att få ett gemensamt förhållningssätt och en samsyn i arbetslaget påpekar Verneresson (2007) är det viktigt att få tillfällen att diskutera och reflektera kring att arbeta inkluderande avseende barn i behov av särskilt stöd. Vad händer om arbetslaget inte har en samsyn? Ahlberg (2013) påpekar att lärarnas gemensamma samsyn kring verksamhetens utformning utifrån elevers olikheter gör att elevernas möjligheter till delaktighet och lärande ökar. Det framkommer i resultatet att samsyn är viktigt för det pedagogiska arbetet avseende inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Verneresson anser vidare att pedagogers specialpedagogiska kunskap är av stor vikt för hur arbetet kan utformas utifrån ett inkluderande förhållningssätt.

Samtliga förskollärare betonar att kunskaper och erfarenheter har en betydande relevans för att arbeta inkluderande i förskolan. Kompetensutveckling ses som en viktig del för att få nya kunskaper och vidga sitt perspektiv kring inkludering och barn i behov av särskilt stöd. Bristen på kompetensutveckling menar Sandberg och Norling (2014) gör att lärare stagnerar i sin utveckling vilket får följderna för hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i verksamheten. Ett sätt att få kompetensutveckling är genom att ta vara på specialpedagogens kompetens och få handledning vilket alla förskollärare framhäver som betydelsefullt. Mohss (2014) menar att

specialpedagogen spelar en viktig roll för att med sin specialpedagogiska kompetens förmedla fördjupande kunskaper och insikter till arbetslaget på förskolan. Nyckelfaktorn för inkludering är lärares professionella utveckling (Sandberg och Norling, 2014). I resultatet lyfter en förskollärare vikten av att kunna dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter tillsammans med andra kollegor samt hålla sig ajour med aktuell forskning.

En annan aspekt som poängteras av en av förskollärarna är att det är av stort värde att reflektera över sitt eget förhållningssätt gentemot barnet och vända blicken mot sig själv. Förskolläraren menar att det handlar om att reflektera över sitt eget bemötande, sitt samspel och sin kommunikation med det enskilda barnet. Genom ett reflekterande förhållningssätt vidgas perspektivet hur barns behov och förutsättningar kan tillgodoses istället för att tillskriva dem svårigheter och brister. Det synsätt pedagoger besitter får konsekvenser för hur barn bemöts. Därför menar Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) att pedagoger behöver vara medvetna om sitt eget förhållningssätt vad gäller värderingar, pedagogiska synsätt och teoretiska perspektiv. Vad händer om barn möter pedagoger som inte reflekterar över sin egen praktik och sitt förhållningssätt? Kan detta ha betydelse för hur den inkluderande miljön utformas i verksamheten och därmed har betydelse för barn i behov av särskilt stöd? Det är några frågor som väcker tankar. Barns svårigheter enligt Mohss (2013) kan i hög grad bero på miljön och omgivningen. Därför har miljöns utformning stor betydelse för såväl det enskilda barnet som för hela gruppen. Specialpedagogikens uppgift enligt Björck – Åkesson (2007) blir att undanröja hinder och skapa förutsättningar för barns delaktighet och lärande i förskolans lärmiljöer. Därför menar Mohss (2014) att specialpedagogen har en betydande roll i det förebyggande arbetet på förskolan.

Enligt Lutz (2013) utgår man i stor utsträckning från ett relationellt perspektiv vilket innebär att förskolans organisation och verksamhet ska anpassas till de olikheter som representeras bland barngrupper. I denna kontext handlar inkludering om att skapa en god gemenskap samt att ge varje barn förutsättningar till lärande och utveckling i en berikande miljö. Hur kan detta speglas i den inkluderande verksamheten? Resultatet i studien visar att alla förskollärarna är överens om att anpassning av verksamheten för att tillgodose såväl det enskilda barnet som gruppens behov är en viktig strategi för att barnen kan lära och utvecklas i sin egen takt tillsammans med andra. Utifrån förskollärarnas resonemang påtalar Lundqvist (2016) att barn ska bemötas av en miljö där de kan delta i lek och aktiviteter samt ingå i en social gemenskap tillsammans med andra barn. En sådan miljö kallar Lundqvist för en fullt inkluderande lärmiljö där den sociala gemenskapen är en förutsättning för barns lärande och utveckling. Därför är det värdefullt att barn vistas i en sådan lärmiljö. Dyshte (2003) betonar att barn skapar mening, kunskap och förståelse i samspel och interaktion med andra då lärande sker i ett ömsesidigt samspel mellan barn, lärare och miljö.

Alla förskollärarna är eniga om att lärmiljön ska kunna förändras efter barns intressen, behov och förutsättningar. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) framhåller att för att barn kunna vara delaktiga i sitt eget lärande och utvecklas utifrån sina förutsättningar behöver miljöerna vara flexibla och ta hänsyn till barns intressen och behov. Några av förskollärarna betonar även vikten av att barn i behov av särskilt stöd behöver vistas i meningsfulla, begripliga och tillgängliga lärmiljöer. Begriplighet, meningsfullhet och tillgänglighet anser Mohss (2013) är bidragande aspekter som gör att miljön upplevs som lockande till barns utforskande och lärande. Som specialpedagog ser man inte alltid detta i förskolan. Vad kan detta bero på? En av anledningarna till det kan vara enligt Mohss (2013) att pedagoger saknar kunskaper om hur lärmiljöerna inverkar på barns utveckling och lärande. Resultatet visar att två av förskollärarna anser att det är lättare att anpassa den fysiska miljön än att göra anpassningar utifrån den

pedagogiska miljön i förskolan. Det behöver finnas förutsättningar för att kunna skapa lärmiljöer som är begripliga, meningsfulla och tillgängliga vilket kan handla om tid, tillgång till material samt pedagogernas engagemang i utformandet av miljöerna (Kronberg Larsson, 2016).

Resultat visar att flertalet av förskollärarna arbetar utifrån en tydliggörande pedagogik för att gynna hela barngruppen och kunna inkludera barn som av olika anledningar behöver stöd. Fasta rutiner, tydlig struktur och kommunikationsvägar i form av bildstöd och tecken som stöd är några av redskapen som förskollärarna nämner. Vad innebär då detta för ett barn i behov av särskilt stöd? Det som Broman (2015) vill poängtera är att verksamhetens arbetsätt, ramar och strukturer har inverkan för barns möjlighet till delaktighet och inkludering. Flertalet av förskollärarna belyser även vikten av att vara lyhörd och lyssna till det enskilda barnet för att det ska kunna vara delaktiga i sitt eget lärande. Delaktighet som Bjervås (2003) belyser är att barnen ska kunna göra sin röst hörd och blir lyssnade på samt få en känsla av duglighet.

En förskollärare ser en komplexitet i utformningen av miljöer avseende att kunna anpassa dessa utifrån alla barns behov medan en annan poängterar att alla barn inte klarar av för stora förändringar i miljöerna. Detta blir ett dilemma hur pedagoger ska kunna forma miljöer som ska anpassas till alla barns olikheter och behov. Denna problematik lyfter Egelund, Haug och Persson (2006) som menar att det är en svårighet att i lika hög grad gynna både det enskilda barnet som gruppen i en inkluderande verksamhet. Följden kan bli att det är gruppens behov som tas i beaktning snarare än det enskilda barnet. Det kan även vara åt andra hållet då uppmärksamhet riktas mot det enskilda barnet som är i behov av stöd så att gruppen kommer i skymundan vilket flertalet av förskollärarna uttrycker i resultatet. Det professionella förhållningsättet hos förskollärare bidrar till förmågan att organisera en pedagogisk verksamhet som är anpassad till såväl det enskilda barnet som gruppens behov. Det gäller att läsa av barnens uttryck, lyssna in samt utgå ifrån varje barns förutsättningar (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016).

### **7.2.3 Syn på barn i behov av särskilt stöd**

Resultatet visar att förskollärarnas syn på vilka barn som definieras som barn i behov av särskilt stöd är varierade. Några förskollärare ser barn i behov av särskilt stöd som barn som har kommunikationssvårigheter eller barn som har sociala svårigheter vilka förskollärarna menar är utåtagerande och tillbakadragna barn. Även barn med neurologiska eller fysiska funktionsnedsättningar samt nyanlända barn räknas som barn i behov av särskilt stöd. Flertalet av förskollärarna säger är att alla barn någon gång under sin uppväxt behöver extra stöd. En fråga som väcks i detta sammanhang är vad den stora variationen av kategoriseringar av barn i behov av särskilt stöd beror på. Att bedöma barn utifrån ett vuxenperspektiv kan enligt Lutz (2013) vara en av orsakerna till att barn blir föremål för att utgöra ett problem och därmed hamna i olika kategorier.

Simonsson (2016) belyser att pedagoger i förskolan ständigt gör bedömningar utifrån vad som är normalt och vad som är avvikande hos barn. De bedömningar som görs grundar sig i vilken barnsyn och kunskapssyn pedagoger besitter, vilket resulterar i hur normalitet och avvikelse konstrueras gällande vilka barn som blir i behov av särskilt stöd (Johansson, 2011). Utifrån resultatet menar två förskollärare att de normer som råder på förskolan bidrar till vilka barn som uppfattas som avvikande och som behöver särskilt stöd. Dessa förskollärare understryker att den pedagogiska miljön påverkar om barnet blir i behov av särskilt stöd eftersom barnet formas av sitt sammanhang.

Följden av detta kan vara att barn betraktas som barn *med* behov av särskilt stöd eller *i* behov av särskilt stöd. Vad kan dessa två synsätt innebära för det enskilda barnet? Utifrån det kategoriska perspektivet betraktas barnet *med* svårigheter vilket enligt Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) innebär att barns tillkortakommanden tillskrivs barnet. Barnets svagheter sätts i fokus snarare än barnets styrkor (Nordin Hultman, 2008). Detta innebär att barn inte ses i sitt sammanhang. Dysthe (2003) betonar att barnet bör ses i ett sammanhang där lärmiljön och den sociala kontexten hänger samman med det enskilda barnet. Att se barn *i* svårigheter innebär för det enskilda barnet att barns tillkortakommande söks i organisationen och miljön snarare än hos själva barnet (Aspelin, 2013). Flertalet av förskollärarna anser att det är förskollärarnas ansvar att anpassa verksamheten för att förebygga hinder och främja lärande för barn i behov av särskilt stöd. Ett önskemål som alla förskollärarna lyfter fram för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd och tillgodose deras behov är att det är färre barn i barngrupperna. Detta skulle underlätta för att kunna räkna till och se varje enskilt barn. Forskning visar att barn i behov av särskilt stöd särskilt gynnas av att vistas med färre barn i barngruppen. Asplund-Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby (2001) hävdar att i en stor barngrupp finns sämre möjligheter för förskollärare att kunna räkna till och se varje barns behov.

Alla förskollärare upplever att synen på barn i behov av särskilt stöd har förändrats över tid. Förskollärarna menar att det beror på att det finns en bredare kunskap nu vilket gör att barns behov uppmärksammas tidigare. Specialpedagogen utgör en viktig roll i förskolan för att kunna hjälpa och stödja förskollärarna i sitt arbete kring barn i behov av särskilt stöd vilket även Mohss (2014) betonar som betydelsefullt.



## 7.3 Specialpedagogiska slutsatser

Den här studien har varit betydelsefull för oss för att få en fördjupad förståelse för hur förskollärarna resonerar kring begreppen inkludering och barn i behov av särskilt stöd. Under studiens gång har vi märkt att det inte finns lika omfattande forskning i förskolan som i skolan. Den forskning som vi har tagit del av har i stort sett berört skolan. Dock tror vi att många delar av den kan omsättas i förskolans värld. Utifrån litteraturgenomgången och resultatet kan vi konstatera att begreppet inkludering är mångfacetterat. Begreppet inkludering har flera definitioner men vi är eniga om att det inte bara handlar om rumsplacering av barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Det handlar om att ta tillvara på och värdesätta alla barns olikheter, skapa en god gemenskap samt ge varje barn förutsättningar till lärande och utveckling i en berikande lärmiljö. Palla (2009) menar att i en förskola för *alla* ska delaktighet, gemenskap samt allas lika värde beaktas likaväl som att skapa möjligheter för barns optimala utveckling och lärande. Den mångfald och olikheter som representeras av barnen ska ses som tillgångar i gruppen. I dagens förskola möter förskollärare barn med olika behov och förutsättningar vilket blir en utmaning för att bemöta allas olikheter och anpassa verksamheten utifrån det enskilda barnets behov.

Den slutsats som vi kan dra av vår studie är att det råder en stor komplexitet kring att arbeta inkluderande för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Komplexiteten innebär att förskollärarna ofta ställs inför dilemman som blir svåra att hantera i verksamheten. Detta dilemma handlar om att ta hänsyn till den mångfald och olikheter som finns bland barnen samt anpassa verksamheten utifrån varje enskilt barn. Bland förskollärarna i vår studie finns en god vilja att kunna arbeta inkluderande och kunna tillgodose alla barns behov men oftast saknas det förutsättningar som möjliggör att detta arbeta ska kunna åstadkommas i den utsträckning som de skulle önska. En av de viktigaste förutsättningarna för det inkluderande arbetet är framförallt att det finns ett gemensamt förhållningsätt i arbetslaget kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt hur dessa barn ska inkluderas i verksamheten. Gemensamma reflektioner och diskussioner är betydelsefulla för att kunna fördjupa sin kunskap och breda sitt perspektiv kring hur en inkluderande lärmiljö ska utformas så att alla barns behov beaktas. Med den utgångspunkten har specialpedagogen en central roll för att bidra med sin specialpedagogiska kompetens och tillsammans med arbetslagen hitta strategier och vägar för det inkluderande arbetet i förskolan.

De grundläggande värderingarna i det inkluderande tänkandet delas av de allra flesta. Problemet ligger troligtvis i att det är enklare att dela en generell uppfattning med andra än att möta den i vardagens praxis och utmaningar (Egelund, Haug, & Persson, 2006, s 187).

## 7.4 Fortsatt forskning

För att få en annan dimension hade det varit intressant att göra en ytterligare studie där specialpedagoger blir intervjuade kring ämnet inkludering och vilka förutsättningar som anses vara viktiga för att kunna skapa en inkluderande förskola. En annan aspekt är att göra en studie med förskolechefer för att ta reda på hur de resonerar kring begreppet inkludering samt vilka förutsättningar som ska ges till verksamheterna för att kunna arbeta inkluderande. Vidare hade det varit intressant att jämföra vår undersökning avseende inkludering med specialpedagogernas samt förskolechefernas perspektiv. Detta hade möjligtvis bidragit till en bredare förståelse mellan dessa olika yrkesgrupper.

## 8 Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s.109-126). Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad University Press.

Asplund-Carlsson, M., Pramling-Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Benn, S. (2003). Att upptäcka barns lärprocesser. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s.105 -119). Lund: Studentlitteratur.

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan- barns första skola!* (s.55-79). Lund: Studentlitteratur.

Björck – Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck – Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Björck – Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 23-39). Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap*. Gleerup Utbildning AB.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Dimenäs, J. (2016). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-69). Lund: Studentlitteratur.

Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

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

Eriksen Ødegaard, E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår I T. Korsvold (Red.), *Barndom Barnehage Inkludering* (s.130-148). Fagbokforlaget.

- Eriksson, A. (2014). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 215-229). Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck – Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Studies, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Haug, P. (2014). Förord. I M. Sandström, L. Nilsson, J. Stier, *Inkluderings- möjligheter och utmaningar* (s.9-11). Lund: Studentlitteratur.
- Hedevåg, K. (2017). *När mallen inte stämmer*. Litorapid Media.
- Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling*. Pedagogisk forskning i Sverige 2012 Årg 17 nr 3 - 4 (s.152-170).
- Jakobsson, I – L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, E. M (2011). Den avvikande individen i gruppen – specialpedagogik och inkluderande perspektiv. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, E M. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson, & R. Wikström, *Konsten att navigera* (s. 111-131). Gleerups Utbildning AB.
- Kronberg-Larsson, A. (2016). Se miljön utifrån alla barns perspektiv. I L. Linder (Red.), *Pedagogisk miljö i tanke och handling* (s. 165-181). Lärarförlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G., & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar: att organisera särskilda insatser*. Gothia fortbildning AB
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. ( Doctoral thesis, Stockholm University Department of Special Education). Malmö: Holmbergs.
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar. Inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundström, M. (2011). Lärande och omsorg för alla barn i förskolegruppen. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, E M. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson, & R. Wikström, *Konsten att navigera*. (s. 91-109). Gleerups Utbildning AB
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern*. Malmö: Holmbergs.
- Lutz, K. (2013) *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som anses lagom*. Stockholm: Liber.

- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Institutionen för Utbildningsvetenskap. Linköpings universitet.
- 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*. (Master's thesis). Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Mohss, N. (2014). Specialpedagogik i förskolan – ett problemorienterat synsätt. I M. Sandström., L. Nilsson., & J. Stier, *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 75-89). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus No 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen*. FoU skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C. (2015). *Inkludering – vad kan man lära av forskningen?* Forskning i korthet nr 1 Kommunförbundet Skåne.
- Nordin-Hultman, E. (2008). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, L. (2009). *En förskola för alla*. Tre artiklar om förskola och (special) pedagogik. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, Nr 3 Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman, A-C. Vallberg Roth, L. Palla, & S. Persson, *Förskola tidig intervention* (s. 94-117). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital. Skolors och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A., & Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan* (s. 45-57). Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 284). Göteborg: Acta Univeritatis Gothoburgensis. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/20404>

Simonsson, M. (2016). Förskolan - en inkluderande arena för alla barn. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Forslund Frykedal, & M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken* (s. 37-48). Stockholm: Liber.

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2106). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Ström, K. (2013). *Excellens, likvärdighet och fokus på lärande – ett finländskt perspektiv på lärande*. Paideia 4/2013.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006.

Svenska Uneskorådet. (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Del 1 – inlägga 2008.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I I. Tallberg Broman, A – C. Vallberg Roth, L. Palla, & S. Persson, *Förskola tidig intervention*. (s.14-54). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn - innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## 9 Bilagor

### 9.1 Bilaga 1

Missivbrev

Hej

Vi är två studenter som läser på Specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Vi går nu sista terminen och kommer skriva vårt magisterarbete i specialpedagogik på 15 hp. Vi har valt att fördjupa oss i begreppet *inkludering*. Förutom att ta till oss forskning och litteratur kring det valda ämnet kommer vi att behöva ta hjälp av dig som verksam förskollärare för att kunna besvara studiens syfte.

Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare resonerar kring inkludering och inkluderingsarbete för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Vår avsikt är att ta reda på hur begreppet inkludering tolkas av förskollärare, vilka barn som anses vara i behov av särskilt stöd samt vilka möjligheter och hinder som ses i inkluderingsarbetet för dessa barn. Därmed vill vi intervjua dig som genom din utbildning, erfarenhet och kunskap kan bidra till vår studie.

Intervjun kommer att innehålla ett antal frågor kring det valda ämnet som tar cirka 30 - 45 minuter och den kommer att spelas in för att sedan transkriberas och tolkas. Vår avsikt är att genomföra intervjun på din arbetsplats på en överenskommen tid.

I vår studie utgår vi från Vetenskapsrådet (2011) för att uppfylla de fyra forskningsetiska principerna. Detta innebär för dig som vår informant att deltagandet är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. All information som vi får utav dig kommer att behandlas konfidentiellt såväl ditt namn, arbetsplats och kommun skyddas av anonymitet. Den insamlade data och informationen kommer endast att användas i forskningsändamål.

Tack för att ni vill ställa upp och medverka i vår studie!

Vid frågor och funderingar kan ni kontakta oss på följande mailadresser.

Cathrine Jovander    gusjovaca@student.gu.se

Anna Maj            gusmajanb@student.gu.se

Med vänliga hälsningar

Anna och Cathrine

## 9.2 Bilaga 2

### Intervjuguiden

- 1 Berätta lite kort om din yrkesbakgrund, hur länge du har arbetat som förskollärare, din nuvarande arbetsplats och liten kort beskrivning av din barngrupp?
- 2 Berätta för mig hur du tänker kring arbete med barns olikheter och mångfald? Har det förändrats över tid – varför i så fall?
- 3 Kan du berätta om någon/några gånger då du bedömt det som att barn varit i behov av särskilt stöd. Har du fler exempel?
- 4 Vad anser du är viktigt att tänka på i arbete med barn i behov av särskilt stöd?
- 5 Begreppet inkludering – vad tänker du på då?
- 6 Vad anser du är exempel på framgångsrik inkludering? Vilka faktorer anser du då är viktiga för en framgångsrik inkludering?
- 7 Beskriv hur du/arbetslaget arbetar med att inkludera barn i behov av särskilt stöd i verksamheten.
- 8 Berätta om du använder några strategier för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd?
- 9 Vilka möjligheter ser du i ditt arbete för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd?
- 10 Vilka hinder/svårigheter ser du i ditt arbete för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd?
- 11 Vilka erfarenheter, kunskaper och färdigheter anser du gör det möjligt att kunna arbeta inkluderande?
- 12 Berätta för mig om arbetet med barn i behov av särskilt stöd har förändrats över tid och iså fall hur?
- 13 Vilka anser du gynnas av inkludering?
- 14 (Hur, av vem och utifrån vad identifieras ett barn i behov av särskilt stöd?)
- 15 Vilka erfarenheter har du av att barn i behov av särskilt stöd inkluderas i den dagliga verksamheten på förskolan?
- 16 Om du fick bestämma, hur skulle inkludering av barn i behov av särskilt stöd se ut för att tillgodose deras behov och förutsättningar?