



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”För **vem** planerar du din undervisning”?

En kvalitativ intervjustudie med fyra förskollärare om deras erfarenheter och upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning

Jenny Sohlström och
Ida Kvernsjöli

Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Jana Hanzel Kratka
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Ernst Thoutenhoofd

Nyckelord: Förskollärare, erfarenheter, upplevelser, inkluderande undervisning, främjande, hindrande

Abstract

Inkludering har varit ett hett diskussionsämne i samhällsdebatten de senaste åren kring vad inkludering egentligen är och Skolinspektionens granskning (2018) visar att undervisningen i förskolans kontext är flertydig. Undervisningen är också problematisk och ett utvecklingsområde i dagens förskola. Samtidigt som tidigare forskning påvisar att det finns ett behov av fler studier kring både inkludering och undervisning i förskolans kontext. Denna samhällsrelevans och kunskapslucka är utgångspunkten till studiens syfte och dess frågeställningar. Denna studie undersöker vilka erfarenheter och upplevelser förskollärare har av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning samt vilka hindrande och främjande faktorer förskollärarna upplever att det finns kring detta arbete. Studien utgår från livsvärldsfenomenologin och tar sin teoretiska utgångspunkt i den levda kroppen där fyra förskollärares erfarenheter och upplevelser har inhämtats genom kvalitativa intervjuer som metod. I förskollärarna beskrivningar synliggörs att det är betydelsefullt att kritisk granska sig själv i sin yrkesroll och våga prova på olika arbetssätt som leder till att finna nya verktyg så att barnen i sin tur kan tillgodogöra sig undervisningen. Förskollärarna beskriver även vikten av att vara medveten om sitt förhållningssätt och vilka effekter det ger barnen. Om förskolläraren ser barnen som kompetenta och tycker det är roligt samt är tydlig med vad som förväntas av dem så ökar chansen att få med dem i undervisningen. Förskollärarna upplever att bildstöd och tecken är en främjande faktor i arbetet med inkluderande undervisning likaså att arbeta i smågrupper då det ger alla barn möjligheter att få komma till tals och vara sitt allra bästa jag. Hindrande faktorer är olika synsätt och olika barnsyner mellan kollegor samt ekonomi och vikarier. I studien blir också kunskapsbidraget synligt och vad som skulle vara intressant att utforska vidare.

Tack

Först vill vi ge ett stort tack till de förskollärare som har delat med sig av sin dyrbara tid och deltagit i vår studie. Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Jana Hanzel Kratka som med sitt ödmjuka förhållningssätt låtit oss vara kreativa och gett oss en trygg känsla under arbetets gång. Sist ger vi vårt varmaste och kärleksfullaste tack till våra familjer Rolf, Fridolf, Freja, Falkon, Siri och Daniel, Linn, Natalia som under hela vår utbildning har varit tålmodiga och stödjande.

Jenny Sohlström & Ida Kvernsjöli

Innehåll

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	8
3	Tidigare forskning.....	9
	3.1 Inkludering och undervisning som begrepp.....	9
	3.2 Undervisning i förskolan	10
	3.3 Inkludering i förskolan	11
	3.4 Undervisnings- och lärmiljöer	12
4	Teoretiska utgångspunkter	14
	4.1 Livsvärlden och den levda kroppen.....	14
	4.2 Horisont, horisontförskjutning och intersubjektivitet.....	15
	4.3 Det habitualiserade praktikfältet.....	16
5	Metod.....	17
	5.1 Kvalitativ intervju.....	17
	5.2 Etiska överväganden.....	17
	5.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	17
	5.4 Urval	18
	5.5 Genomförande	19
	5.6 Bearbetning och analys.....	20
6	Resultat.....	22
	6.1 Förskolläraarnas personbeskrivningar.....	22
	6.2 Förskolläraarnas erfarenheter av att arbeta med inkluderande undervisning	23
	6.2.1 Sammanfattning av förskolläraarnas erfarenheter av att arbeta med inkluderande undervisning.....	24
	6.3 Förskolläraarnas upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning	25
	6.3.1 Sammanfattning av förskolläraarnas upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning.....	26
	6.4 Förskolläraarnas upplevelser kring främjande- och hindrande faktorer i arbetet med inkluderande undervisning	27
	6.4.1 Beprovd erfarenhet och vetenskaplig grund.....	27
	6.4.2 Samverkan med vårdnadshavare.....	27
	6.4.3 Närvarande i leken	28
	6.4.4 Planering utifrån barns behov, förmåga och lärandeprogression.....	28
	6.4.5 Bildstöd och tecken som stöd	29
	6.4.6 Undervisningsmiljöns betydelse	30

6.4.7	Barngruppens storlek	30
6.4.8	Relationens betydelse.....	30
6.4.9	Andra professioner.....	30
6.4.10	Arbetslagets påverkan.....	31
6.4.11	Olika barnsyn	31
6.4.12	Sammanfattning av förskollärarnas upplevelser kring främjande- och hindrande faktorer i arbetet med inkluderande undervisning	32
7	Diskussion	33
7.1	Resultatdiskussion	33
7.1.1	Förhållningssätt.....	33
7.1.2	Inkluderingsbegreppet.....	33
7.1.3	Kompetens	33
7.1.4	Leken som undervisning	34
7.1.4	För vem planerar du din undervisning	34
7.1.5	Bildstöd och tecken.....	35
7.1.6	Undervisa i liten grupp.....	35
7.1.7	Arbetslagets påverkan.....	35
7.2	Metoddiskussion.....	36
7.3	Studiens kunskapsbidrag	37
7.4	Förslag till vidare forskning.....	37
8	Referenser	39
9	Bilagor	42

1 Inledning

Du ska nu få följa med en fiktiv stund på förskolan vi kan kalla Trollhatten. På avdelningen Rymdraketen går det sammanlagt tjugo barn och just nu har barnen delat in sig i tre lekgrupper för det är dags att utforska geometriska former tillsammans. En grupp befinner sig i hallen och är på väg ut för de ska nämligen leta efter geometriska former i skogen. Den andra gruppen beger sig på upptäcktsfärd inomhus efter geometriska former och den tredje gruppen sitter inne i ateljén och skapar geometriska former med lera. Man kan höra hur ett av barnen Sara säger ”det är en cirkel” och förskolläraren Kent svarar ”ett klot ja, och om jag rullar den så här så blir det en cylinder”.

På grann-avdelningen Pluto går det också tjugo barn och där är det dags för alla barn att sätta sig i en ring på golvet för nu ska dagens samling börja. Efter ett tag när alla barn äntligen har hittat en plats hör man hur förskolläraren Sofia börjar att placera om barnen. För hon vet nämligen vilka barn som inte ska sitta bredvid varandra, samtidigt blir det rörigt i rummet och Sofia börjar att hyssja och ge barnen tillsägelser. Efter en lång stund sitter barnen på sina platser och sjunger tillsammans en sång, ett av barnen som heter John avbryter Sofia efter sången. Han vill berätta något men Sofia stoppar honom och svarar “det får du göra sen för när vi är så här många barn så går det inte, alla hinner inte med att prata och då blir det orättvist om du får”.

Exemplen är tagna från vår yrkespraktik som förskollärare och illustrerar två helt olika undervisningssituationer som är tagna ur vardagen på förskolan. Som erfarna förskollärare känner vi till att undervisningsuppdraget är flertydigt och komplext. Det står tydligt skrivet i styrdokument vad som förväntas av förskolläraren. I Läroplanen för förskolan (2018) framskrivs uppdraget gällande att bedriva undervisning i förskolan. Det innebär att förskolläraren har det övergripande ansvaret för undervisningen i förskolan, ett ansvar som innebär att leda arbetslaget i förskolans undervisning.

Håkansson och Sundberg (2012) menar att detta ansvar tolkas olika av förskollärarna vilket i sin tur leder till att undervisningen uttrycks på olika sätt. Vilket Skolinspektionens (2018) granskning påvisar som ett problem i dagens förskola. Granskningen visade även att förskollärare är osäkra på hur de ska bedriva undervisningen som de är ålagda att göra och vissa förskollärare tyckte att undervisningen hör hemma i skolan och inte i förskolan. Vallberg Roth (2020) lyfter också detta problemområde i sin forskning men lägger till att undervisning i förskolan tonas ner inom svensk forskning och att i svenska och nordiska studier läggs det mer fokus på didaktikens lärandedimension än på undervisningsdimensionen. Men enligt styrdokument har förskollärare ett särskilt ansvar att bedriva undervisningen och de har även ett ansvar i arbetet med att “alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (Lpfö, 2018, s. 6).

Vår tolkning av läroplansmålet är att det blir väsentligt att komma in på begreppet inkludering i relation till undervisningen i förskolan. Diskussionen i samhället gällande inkludering i skolan är het och forskning visar att det finns olika sätt att tolka just begreppet inkludering och hur det

görs i praktiken. Föreningen Funktionsrätt Sveriges ordförande Elisabeth Wallenius menar att inkluderingen inte är ett fritt val eller en vision utan ett lagstadgat mål och det innebär inte att alla ska befinna sig på samma ställe.

Jan Björklund som varit utbildningsminister och skolminister i Fredrik Reinfeldts regering 2006-2010, uttalade sig 2018 i en artikel på DN-debatt om att ”inkluderingsstanken gått för långt”. Detta beror på ”okunskap” menar Elisabeth Wallenius (Funktionsrätt Sverige, 2019). Denna samhällsdebatt tillsammans med förskollärares framskrivna ansvar över förskolans undervisning väckte vårt intresse för inkluderande undervisning i förskolans värld, då vi som blivande specialpedagoger har i uppgift att stödja förskolan i dess arbete med att vidareutveckla en undervisning för alla barn.

Som förskollärare möter vi dagligen olika arbetssätt hos våra kollegor gällande inkluderande undervisning och för att kunna stödja deras arbete vill vi vidare studera de olika arbetssätten. Likväl som Ginner Hau m.fl. (2020), Nilholm, (2012) och Palla (2018) efterlyser mer verksamhetsnära studier om inkludering i förskolan. Nilholm (2012) påtalar att undervisningen har en nyckelroll i vidare studier om inkludering i skolans verksamhet och han ställer sig frågan hur en undervisning för alla barn kan gestaltas och ge möjlighet för alla att lyckas i sin utbildning.

Petra som är en av förskollärarna i vår studie beskriver ett konkret exempel om en upplevelse i arbetet med det som hon själv definierar som inkluderande undervisning

Jag upplever goda resultat när jag liksom klär ut mig och blir mystisk för då funkar ju de här barnen som kanske jag inte skulle ha fångat annars men när jag blir den här spågumman Julia som kommer där med sin kasse så följer de med de vet vad som händer för vi har haft bildstöd, vi har pratat, vi har gjort det här systematiskt de vet att det här är återkommande, för vi har Bornholmsmodellen varje vecka så de vet vad som kommer att hända.

Med ovanstående exempel vill vi ge dig som läsare en inblick i vad vår studie således kommer att handla om. Det är också vår förhoppning att du som läsare får en intressant inblick i förskolans utbildning och att det väcker dina tankar och reflektion kring inkluderande undervisning och vad det kan gestalta i förskolans praktik.

2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att bidra med kunskap om fyra förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. Samt vad förskollärarna upplever som främjande och hindrande i detta arbete.

Studiens frågeställningar är:

- Hur beskriver förskollärarna sina erfarenheter och upplevelser av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning?
- Vilka främjande och hindrande faktorer upplever förskollärarna att det finns gällande arbetet med inkludering i förskolans undervisning?

3 Tidigare forskning

I sökandet efter relevant forskning visade det sig att inkluderande undervisning i förskolan är ett relativt outforskat område. Därför redogörs i detta avsnitt forskning inom områdena undervisning och inkludering i förskolan, som sågs som särskilt relevanta områden för studien. Forskningen delas in i underrubrikerna: Inkludering och undervisning som begrepp, undervisning i förskolan, inkludering i förskolan samt undervisnings- och lärmiljöer. Forskningen söktes på nätet genom Göteborgs universitetsbibliotek i databasen Education research complete och preschool, inclusive education samt teaching användes som sökord. Vissa artiklar hittades genom referenser som andra forskare har använt i sina artiklar. Någon bok finns även med i detta avsnitt då de ansågs relevanta för syftet och böckerna bygger i sin tur på tidigare forskning inom studiens valda område.

3.1 Inkludering och undervisning som begrepp

Inkluderingsbegreppet är vanligt förekommande inom pedagogisk forskning, men det tolkas olika. Göransson och Nilholm (2014) har i deras forskning kritiskt granskat tidigare genomförda studier inom ämnet inkludering. Deras forskning kom fram till att tidigare studier om inkludering har fokuserat på:

- Placeringsdefinition, inkludering som placering av elever i behov av särskilt stöd i allmänna klassrum.
- Specificerad individualiserad definition, inkludering genom att tillgodose sociala/akademiska behov hos elever med funktionsnedsättningar.
- Allmän individualiserad definition, inkludering som tillgodoser alla barns sociala/akademiska behov.
- Gemenskapsdefinition, inkludering genom skapandet av grupper med särskilda egenskaper.

Nutbrown och Clough (2004) fördjupar med sin forskning att pedagogers syn på inkludering var att barnet kan bli inkluderat genom att vara fysiskt exkluderat och tvärtom och det förstärker bilden av att just inkluderingens innebörd är komplex. Därtill visar en etnografisk fältstudie av Dolk (2013) att genom att vara tillsammans med andra barn på ett fysiskt plan inte försäkras att barnet inkluderas på ett emotionellt plan. Inkludering verkar vara ett begrepp som är svårt att förklara, det finns många tolkningar och inget säger egentligen vad det innebär att vara inkluderad.

Persson (2013) menar att inkludering innebär att barnet är delaktig i förskolans dagliga verksamhet och motsatsen är exkludering. Han vill tydliggöra i sitt resonemang att ofta uppfattas begreppet inkludering som något positivt och exkludering som något negativt men att det kan vara precis tvärtom. Det vill säga att ett barn som blir exkluderad ur gruppen kan till exempel bli och känna sig inkluderad i undervisningen genom att få sitta ensam vissa stunder under dagen.

När det gäller undervisningsbegreppet i förskolans kontext förekommer det mindre frekvent inom pedagogisk forskning. Vallberg Roth (2020) visar i sin studie kring förskollärares uppfattningar om vad som kan känneteckna undervisningen i förskolan, att också undervisningsbegreppet behöver tydliggöras. En orsak till detta som studien visar kan vara att tidigare forskning på förskolan har haft fokus på lärande och undervisningsbegreppet har då hamnat i skymundan. Studien lyfter också att vissa förskollärare som deltog i studien själva väljer att inte använda begreppet undervisning vilket forskaren förmodar kan ha att göra med den traditionella barncentrerade pedagogik som finns i förskolan. En barncentrerad pedagogik handlar om att förskolläraren förmodligen utgår ifrån barnets mognad och följer barnet samt utgår från dess intressen menar (Pramling Samuelsson 2011).

Inom utvecklingspedagogiken innebär det däremot att förskolläraren undervisar och har som mål att på något vis vidareutveckla barnets förståelse menar Pramling Samuelsson. Här handlar undervisning om en målinriktad process som banar väg för lärandet, vilket både Williams och Sheridan (2019), Pramling och Wallerstedt (2019) och Pihlgren (2017) håller med om. Forskarna ser ett värde i att skilja på begreppen undervisning och lärande, då undervisning skapar möjlighet för lärandet medan lärandet ständigt byggs upp av ett innehåll, till exempel olika material, i leken med andra barn eller tillsammans med en vuxen.

3.2 Undervisning i förskolan

Fler studier visar att undervisningsbegreppet i förskolan har blivit ett område som fått konsekvenser för förskolan som helhet (Vallberg Roth, 2020; Williams & Sheridan, 2019).

En konsekvens är att det ställs krav på förskollärare då de idag behöver hålla sig uppdaterade och följa samhällsutvecklingen och vilka kunskaper barnen behöver ha i vårt samhälle för framtiden (Williams & Sheridan, 2019). Forskarna menar att förskollärarna måste levandegöra en undervisning där alla barns utveckling, lärande, lek och omsorg bildar en helhet vilket utmanar särskilt i att skapa en undervisning för alla barn. Ytterligare beskriver Sheridan m.fl. (2011) i sin studie att förskollärares yrke är under pågående förändring i och med de nya skrivelserna i läroplanen. Då resultatet i studien visar att ledarskaps-, organisations-, vård-, reflekterande-, och didaktisk kompetens framträder i förskollärares egna beskrivelser av lärarkompetens i relation till barns utveckling och lärande i förskolan.

En annan konsekvens framkommer i Vallberg Roths (2020) studie då den visar att förskollärares och förskolechefers uppfattningar om vad som kännetecknar undervisningen i förskolan är komplex och odefinierad. Kännetecknen är många, allt från att undervisningen finns närvarande under hela dagen till att den utgår från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt är planerad med ett tydligt mål. Ett förhållningssätt som tar hänsyn till barnets perspektiv kännetecknade också förskolans undervisning.

En god lärmiljö och förskollärares förhållningssätt är andra faktorer som relaterades till förskolans undervisning. Fler forskare menar att förskollärares förhållningssätt är betydelsefull

i förskolans undervisning (Pramling Samuelsson, 2011; Pramling & Wallerstedt, 2019). Pramling Samuelsson (2011) menar att förskollärares förhållningssätt är av betydelse för barns lärande men beroende på vilket förhållningssätt förskolläraren intar ger det effekt på verksamhetens kvalitet och barnens lärande. I en barncentrerad pedagogik menar Pramling Samuelsson att förskolläraren förmodligen utgår ifrån barnets mognad och följer barnet och utgår från dess intressen. Inom utvecklingspedagogiken innebär det i stället att förskolläraren undervisar och har som mål att på något vis vidareutveckla barnets förståelse över någonting.

Pramling och Wallerstedt (2019) håller med om det men forskarna relaterar till en lekresponsiv undervisning som handlar om att undervisning kan ses som en aktivitet där både barn och förskollärare interagerar med varandra om något särskilt. Förskolläraren behöver då förhålla sig till och vara uppmärksam på det lärande som kan uppstå i barns lekar samtidigt som förskolläraren behöver vara öppen samt medveten om aktivitetens snabba skiftningar.

3.3 Inkludering i förskolan

Främjande faktorer

Flera studier undersöker vad som kan gynna inkluderingsprocesser i förskolan (Ginner Hau m.fl., 2020; Karlsudd, 2021a; Karlsudd, 2021b). I Ginner Hau m.fl. (2020) studie användes ett självreflektionsvertyg där dokumentation från 70 förskollärare samlades in, syftet med studien var att synliggöra möjligheter och hinder för inkluderingsprocesser i förskolan. Studien visar att mindre barngrupper, förskollärares engagemang, god gemenskap, barns inflytande, fokus på kommunikation och språk samt ett tydligt syfte i aktiviteter är framgångsfaktorer för inkludering i förskolan. Samtidigt när pedagoger i förskolan planerar framåtsyftande med fokus på enskilda barns starka förmågor i relation till gruppaktiviteter så bidrar det till en lyckad inkluderingsprocess menar (Karlsudd 2021a).

En god samverkan med vårdnadshavarna och att ha en förtroendefull relation med barnen och ge dem ett reellt inflytande i verksamheten är andra processer som främjar inkludering i förskolan (Karlsudd, 2021b). Likväl som Sandberg m.fl. (2009) menar att förskollärarna i deras studie ansåg att handledning med specialpedagog var ett viktigt redskap i samband med inkludering av barn med särskilda behov i förskolan. Därtill påvisar Nutbrown och Cloughs (2004) studie att förskollärares kompetens är en avgörande faktor i arbetet med en lyckad inkluderingsprocess.

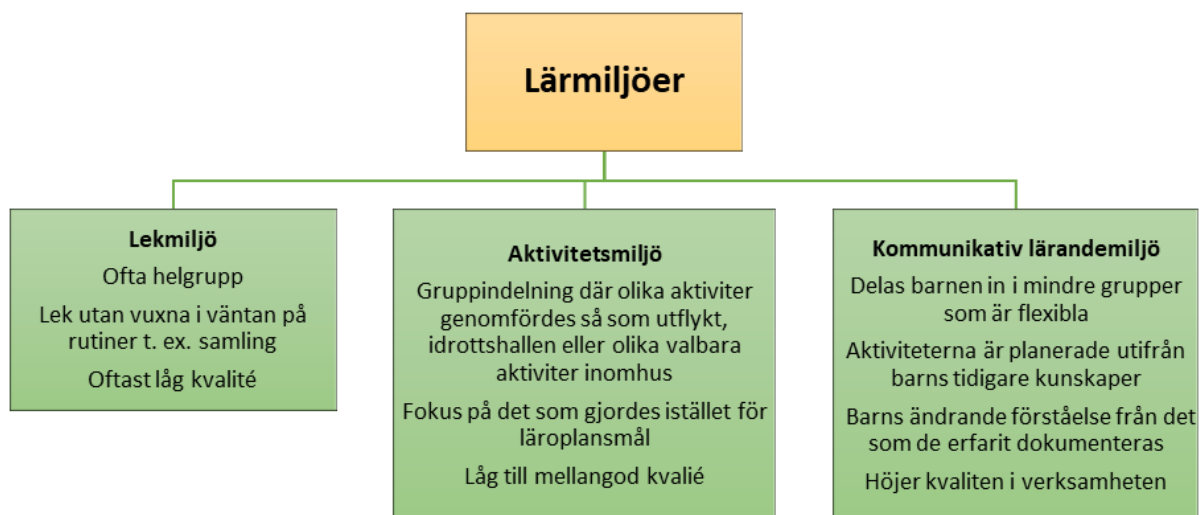
Hindrande faktorer

Flera studier lyfter också fram hinder för inkluderingsprocesser i förskolan (Akdağ & Haser, 2017; Ginner Hau m.fl., 2020; Karlsudd, 2021b; Nutbrown & Cloughs, 2004). En studie visar att brist på personal, stora barngrupper och avsaknad av dokumentation utifrån varje barns behov och utveckling är hinder för inkludering i förskolan (Ginner Hau m.fl., 2020). Andra hinder för inkludering framkommer i Nutbrown och Cloughs (2004) studie som visar att pedagoger i förskolan kan ha en negativ inställning till inkludering då det handlar om

undervisningssituationer. Om ett eller flera barn stör de andra barnen i gruppen under undervisningen ansåg vissa pedagoger att det inte är möjligt att inkludera dessa barn i förskolans undervisning. Akdağ och Haser (2017) studie lyfter i stället fram att det är svårt att inkludera barn med särskilda behov i undervisningen på förskolan då barnen behöver en särskild anpassad undervisning och pedagogerna ser sig själva i behov av kompetensutveckling. Karlsudd (2021b) studie påvisar lika resultat att det saknas kompetens hos personal i förskolan men också att frånvaro av personal ansågs som ett hinder. Resultatet visar även att ekonomiska faktorer och meningsskiljaktigheter mellan kollegor i förskolan kan vara ett hinder för inkluderingsprocesser.

3.4 Undervisnings- och lärmiljöer

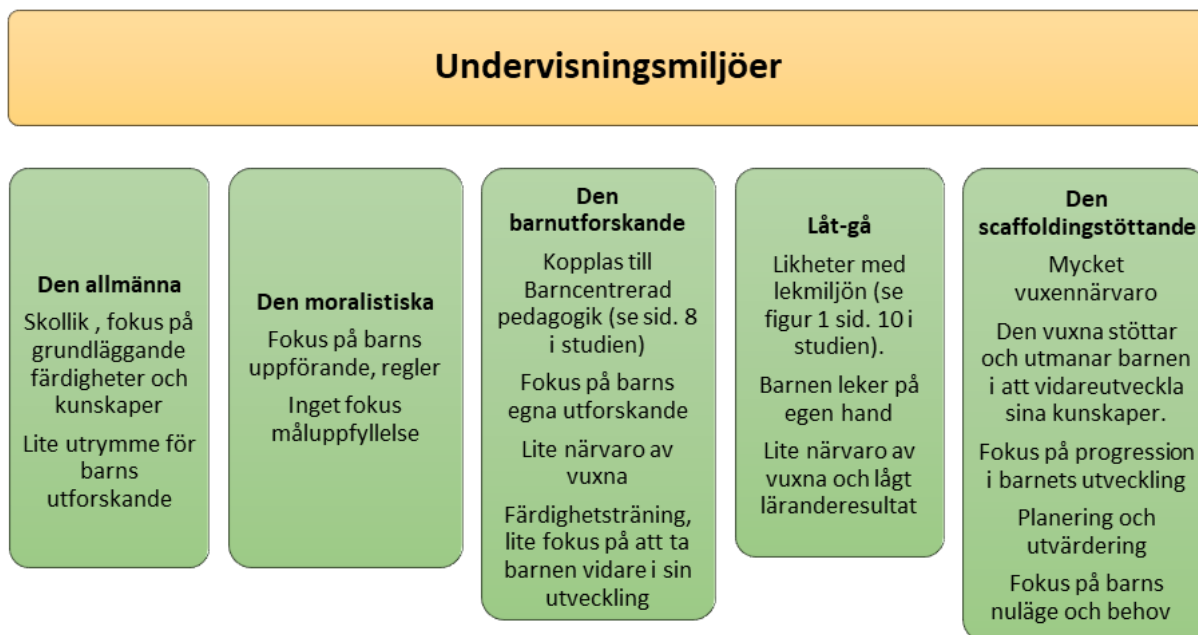
Fler forskare menar att miljöernas uppbyggnad i förskolan är en betydelsefull del för barns tillägnande av kunskaper och för deras utbildning (Pihlgren, 2017; Williams m.fl. (2016); Williams m.fl. (2014). Williams m.fl. (2016) och Sheridan m.fl. (2014) skriver om barngruppens betydelse för barns utveckling och lärande. Forskarna beskriver tre lärmiljöer som de kunde urskilja i deras studier och dessa är lekmiljö, aktivitetsmiljö samt kommunikativ lärandemiljö. Den miljön som höjde kvalitén i verksamheten var en kommunikativ lärandemiljö. Där barnen delas in i mindre grupper som är flexibla och aktiviteterna är planerade utifrån barns tidigare kunskaper samt att det som dokumenteras är barns ändrande förståelse från det som de erfarit.



Figur 1. Förtydligande bild över de tre lärmiljöer som Williams m.fl. (2016) och Sheridan m.fl. (2014) kunde urskilja i deras studier.

Pihlgren (2017) har i sitt forskningsprojekt i stället urskilt fem undervisningsmiljöer som i sin tur grundar sig på ovanstående miljöer. Dessa undervisningsmiljöer kallar Pihlgren för den allmänna-, moralistiska-, barnutforskande-, låt-gå-undervisningsmiljön- och scaffolding/stöttande undervisningsmiljö. Den miljö som Pihlgren förespråkar är en

scaffolding/stöttande undervisningsmiljö där personalen stöttar och utmanar barnen i att vidareutveckla sina kunskaper. Författaren påtalar att om det ska kunna ske en progression i barnets lärande så behöver förskolläraren planera sin undervisning utifrån alla de barn som ska delta vilket i sin tur visar på vikten av att se varje individs behov och nuläge.



Figur 2. Förtydligande bild över de fem undervisningsmiljöer som Pihlgren (2017) uppmärksammade i sina observationer.

Sammanfattningsvis så framkommer det i tidigare forskning att både begreppet inkludering och undervisning i förskolan är svårtolkade begrepp och kännetecknen för undervisningen är många, likaså de främjande- och hindrande faktorerna för inkluderingsprocesser i förskolan. Det blir också synligt att förskollärarens förhållningssätt, lärmiljön och undervisningsmiljön är av betydelse för barns tillägnande av kunskaper. Samtidigt som en tydlig planering utifrån enskilda barns behov gynnar inkluderingsprocesser och kollegors meningsskiljaktigheter verkar hindrande. Forskare beskriver även att undervisningsbegreppet implementering i förskolan har medfört förändrade krav på förskollärares kompetens och att forskning i förskolan har haft fokus på utveckling och lärande. Därför uppfattar vi att det finns luckor i tidigare forskning avseende förskolans undervisning utifrån ett inkluderingsperspektiv i en svensk kontext.

4 Teoretiska utgångspunkter

I denna del kommer vi att redogöra för valet av studiens teoretiska utgångspunkter och den byggs upp utifrån temana: Livsvärlden och den levda kroppen, horisont, horisontförskjutning och intersubjektivitet samt det habitualiserade praktikfältet.

4.1 Livsvärlden och den levda kroppen

Studien har för avsikt att studera förskollärares livsvärldar vilket inom livsvärldsfenomenologin beskrivs som regionala världar (Bengtsson (2005)). Bengtsson menar att studien genom detta har avgränsats så den gick att genomföra i verkligheten vilket han kallar för regional ontologi. Bengtsson påstår att både den egna livsvärlden och andras livsvärldar är möjliga att studera och vi befinner oss ständigt i denna värld vare sig vi vill det eller inte. Merleau-Ponty (1999) menar att livsvärlden är den värld som alla människor lever i, den tas ofta för given eftersom den ofta ses som självklar och därför blir den också allt för ofta oreflekterad. Bengtsson (2005) håller med men lägger till att:

Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapande föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. Därmed är även sagt att livsvärlden är en historisk värld. Varje bruksföremål hänvisar genom sin existens till en uppkomst av och en skapare. Den historiska värld som på detta sätt ger sig tillkänna är således given utifrån vår egen levda värld genom tidshorisonter som leder in i det förgångna. (Bengtsson, 2005, s. 18-19).

Merleau-Ponty (1999) lyfter fram att den levda kroppen kan ses som ett subjekt för en människas alla levda erfarenheter och den befinner sig hela tiden i en interaktion med allt som den möter i världen. Merleau-Ponty menar att människan får tillgång till världen genom den levda kroppen. Bengtsson (2005) menar utifrån Merleau-Ponty att när människans kropp förändras på ett fysiskt eller psykiskt plan så leder det också till en förändring i människans livsvärld, vilket återkommande vid varje förändring.

Det centrala i studien är att bidra med kunskap om fyra förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. Samt vad förskollärarna upplever som främjande och hindrande i detta arbete. Därför har studien tagit sin utgångspunkt i den levda kroppen där förskollärares professionella livsvärlds- erfarenheter och upplevelser kommer berättas av förskollärarna.



Figur 3. Illustration av de teoretiska begrepp som vårt resultat har tolkas utifrån.

4.2 Horisont, horisontförskjutning och intersubjektivitet

Husserl och Bengtsson (1989) menar att det finns en så kallad underliggande horisont för hur människor erfar världen men att den hela tiden ändras genom människors olika syn och upplevelser av olika objekt. Genom detta kan människan i sin tur inta olika perspektiv menar Husserl och Bengtsson. Forskarna lyfter även att en människas erfarenheter byggs upp av horisonter och varje erfarenhet har en enskild horisont, vilket leder till att horisonten på det viset blir en formulering av människans levda erfarenhet. Som förskollärare i förskolan innebär det att erfarenhets-horisonterna påverkas och vidgas i möten med styrdokument, forskning, kollegor, rektor, barn, vårdnadshavare och specialpedagog. Berndtsson (2001) enligt Merleau-Ponty påstår även att den kommunikation som sker i dialogen mellan olika livsvärldar är betydelsefull. Dialogerna som är av intresse för studien och som hela tiden sker i yrket som förskollärare är mellan förskollärare och barn, rektor, specialpedagog, kollegor samt vårdnadshavare.

Berndtsson (2001) menar att det i dessa dialoger mellan olika livsvärldar erbjuds möjlighet till nya erfarenhetsutbyten samtidigt som Husserl enligt Berndtsson (2001) säger att varje erfarenhet har en särskild horisont och när nya erfarenheter uppstår så ändras horisonten och när det sker så har det uppstått en så kallad horisontförskjutning. Beroende på intersubjektiviteten det vill säga de tankar och känslor som uppstår i dialogen med andra människor så kan utslaget påverka den nya erfarenheten antingen negativt eller positivt (Bengtsson, 2005). Horisontbegreppet, horisontförskjutning och intersubjektivitet användes i studien för att förstå fyra förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. Samt vad förskollärarna upplevde som främjande och hindrande i detta arbete.

4.3 Det habitualiserade praktikfältet

Bengtsson (2005) hänvisar till Merleau-Ponty och menar att människans livsvärld även förändras när människokroppen förändras på ett fysiskt eller psykiskt plan och detta händer om och om igen vid varje förändring i kroppen. Lika blir det även när vi människan ska lära sig något nytt menar Carlsson (2005) då tränar hen och tränar och efter ett tag så befasts den nya kunskapen i kroppen. Vilket innebär att människan har fått en vanebildning och den vanan kallas för det habitualiserade praktikfältet. Det habituella praktikfältet användes i relation till de fyra förskollärarnas arbete med inkluderande undervisning i förskolan.

5 Metod

Under följande rubrik redogör vi för vald metod, våra etiska överväganden och studiens tillförlitlighet. Vi argumenterar för vår undersökningsgrupp samt beskriver undersökningens genomförande och avslutningsvis hur vi har bearbetat samt analyserat vår empiri.

5.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer genomfördes då Bengtsson (2005) ser det som förenlig med livsvärldsfenomenologin. Genom att använda den kvalitativa intervjun som metod gav det möjlighet att höra berättelsen om förskolläraernas erfarenheter och upplevelser kring deras arbete med inkluderande undervisning och intervjun kunde även utgå från en intervjuguide i stället för att följa strikta frågor.

Kvale (1997) skriver om den kvalitativa forskningsintervjun att den har som mål att visa på beskrivningar av olika delar i den intervjuades livsvärld. Intervjun arbetar med ord och inte med siffror, det är upplevelsen av verkligheten som är det intressanta. Genom att använda den kvalitativa intervjun gav det tillgång till förskolläraernas berättelser på ett djupare plan, då förskollärarna under de två intervjuerna gavs både tid och utrymme till att få utvidga deras erfarenheter och upplevelser kring det studerade fenomenet.

5.2 Etiska överväganden

Utifrån Vetenskapsrådet (2017) har studien utgått ifrån informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Detta innebar att förskollärarna informerades om studiens syfte och samtidigt inhämtades samtycke för deltagandet. Förskollärarna informerades också om att de när som helst kunde dra tillbaka sitt deltagande, samtycke och att all information de hittills hade gett skulle då direkt tas bort. I hela studien är namn och platser fiktiva för att anonymisera förskollärarna och studiens material har endast använts i forskningssyfte som förskollärarna lovades vid intervjutillfällena.

Segolsson (2021) betonar samtidigt vikten av att etiska överväganden ska ses som en process, det vill säga som en röd tråd av forskaren under hela arbetet med studien. Därför har medvetenhet och objektivitet styrt olika val och det etiska har fått genomsyra studiens alla delar från planering till slutfas. En del i detta har varit att tänka på de "ofrivilliga deltagarna" vilka i studien var både barn och andra vuxna som de pratats om under intervjuerna. Här behövdes det tas ett ansvar över vad som sas och det som sas om vem under intervjuerna samt vad som valdes eller inte valdes att ta med i studien utifrån etikens regler. I resultatdelen har vissa ord eller meningar ändrats eller tagits bort för att upprätthålla det etiska gentemot alla deltagare.

5.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I en kvalitativ studie som denna var inte syftet att få fram någon sanning utan i stället bidra med kunskap om hur fyra förskollärare erfar och reflekterat kring arbetet med inkluderande undervisning i förskolans verksamhet. Resultatet i studien går därför inte att mäta på samma

sätt som i en kvantitativ studie menar Esaiasson m.fl. (2019). Validiteten inte är helt okomplicerad inom empirisk forskning och resultatet i studien inte är direkt mätbart eftersom det endast visar en liten del av en yrkeskårs erfarenheter och upplevelser användes andra sätt för att styrka studiens validitet.

Kommunikativ validitet användes utifrån Jacobsson och Skansholm (2019) då vi tog del av varandras intervjuer, läste igenom och gav synpunkter på resultatet, analysen samt bearbetningen. Förskollärarna erbjöds också att läsa igenom det som skrivits och mellan intervjutillfällena fanns det möjlighet att lyssna och se över vad som kunde beskrivas samt tydliggöras till uppföljningsintervjuerna. Utifrån Esaiasson m.fl. (2019) ökade det studiens reliabilitet då det gav möjlighet att se om det var hög frånvaro av osystematiska eller slumpmässiga fel vid datainsamlingen. Som till exempel kunde ha varit trötthet vid anteckningar under intervjuer som ledde till oläsligt material eller missförstånd mellan oss som forskare och de intervjuade förskollärarna.

Utifrån Jakobsson och Skansholm (2019) genomfördes en pilotintervju vilket innebar att intervjuguiden testades innan för att se hur frågorna kunde ställas och vilket utrymme det skulle finnas för feltolkningar av frågorna under intervjuernas gång. Pilotintervjun gav även möjlighet att se om intervjutiden var för kort eller om det fanns andra störmoment som kunde ha minska studiens reliabilitet. Pilotintervjun var värdefull då det framkom att intervjufrågorna inte kunde följas strikt utan här behöver intervjuaren vara följsam och inlyssnande över vad förskollärarna beskrev.

Generaliserbarheten i resultatet av en kvalitativ studie är mer komplicerat än på en kvantitativ studie skriver Jakobsson och Skansholm (2019). De skriver också att det i kvalitativa studier heller inte är meningen att resultatet ska generaliseras utan att det ska lyfta fram lärdomar som i andra fall skulle kunna användas av läsaren på andra situationer. Samhällsvetare har en tendens att forska i sin närmiljö, detta gäller ju även oss som tidigare yrkesverksamma förskollärare valde att forska just kring förskolan och dess begrepp. Generaliserbarheten i studien verkar då ha liten chans att vara ett generellt bidrag i debatten enligt Esaiasson m.fl. (2019) då resultatet med säkerhet begränsas till de fyra förskollärarna som deltog i studien. Däremot menar Berndtsson (2001) att vetande om andra människor inte går att generalisera utan i stället bidrar en livsvärlds-studie troligtvis med en förståelse över ett fenomen som kan leda till verkligheten vidgas med nya perspektiv. Vilket studien hade för avsikt göra då syftet med studien är att bidra med kunskap om fyra förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. Samt vad förskollärarna upplever som främjande och hindrande i detta arbete.

5.4 Urval

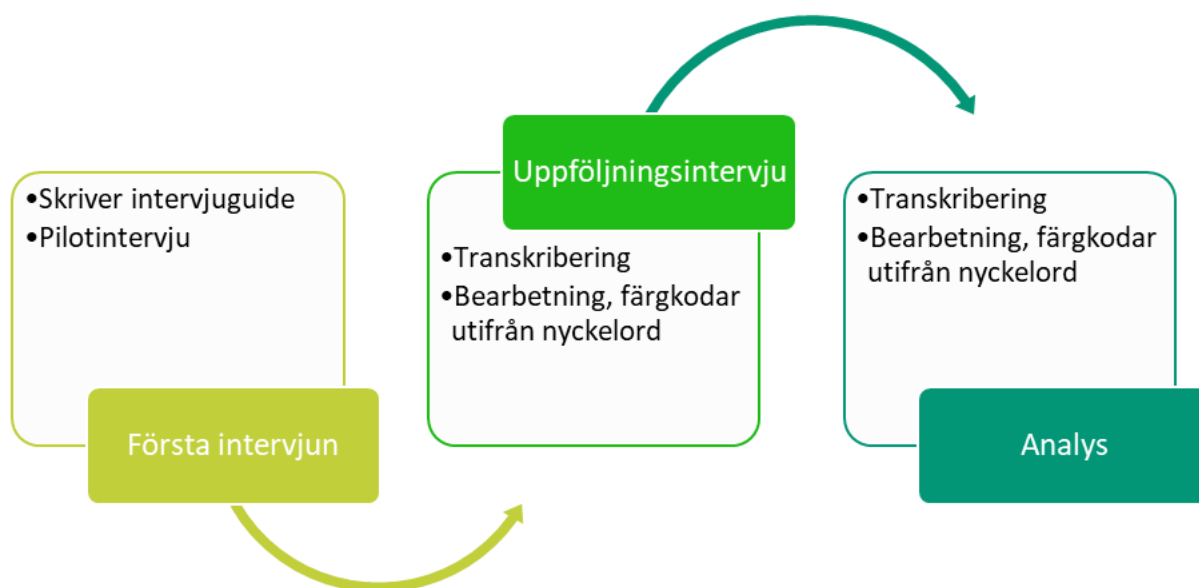
I studien har ett målstyrt bekvämlighetsurval använts. Det innebär likt det Jakobsson och Skansholm (2020) skriver att forskaren har valt ut en organisation, i detta fall förskolor. I studien användes även ett bekvämlighetsurval då förskollärare intervjuades i vårt närområde där det redan fanns en etablerad kontakt.

Ett bekvämlighetsurval innebär både för och nackdelar enligt Bryman (2018) och en nackdel som undveks var att intervjua personer vi hade en tidigare relation till. I studien har också strategiska val genomförts då förskollärare som hade tidigare erfarenhet av att arbeta med inkluderande undervisning eftersöktes. Genom detta handplockades förskollärarna i relation till studiens syfte likt ett strategiskt urval som Bryman skriver om. De förskollärare som deltog i studien hade dessutom erfarenhet av att arbeta med det som de själva definierar som inkluderande undervisning. En av förskollärarna hade fem års arbetslivserfarenhet medan resterande hade allt från tio till 30 års arbetslivserfarenhet.

5.5 Genomförande

Studien påbörjades redan under vårterminen 2022 då en undersökningsplan om det tänkta examensarbetet genomfördes. När det tänkta forskningsområde var inringat söktes tidigare forskning kring inkluderande undervisning i förskolan. Utifrån den forskning vi hittade kom vi sedan fram till att vårt eget intresse landade i vårt syfte och våra frågeställningar samtidigt som vi såg att just här fanns det en forskningslucka. Vi diskuterade fram och tillbaka kring hur vi skulle göra urvalet av intervjupersoner och kring metod samt teoretisk utgångspunkt. Till en början tänkte vi genomföra en trianguleringsstudie genom att både observera förskollärare under den planerade undervisningen i förskolan och styrka dessa med intervjuer. På grund utav tiden och vår tilltänkta teoriram blev valet till slut den kvalitativa intervjun.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar skapades sedan intervjufrågor och en rektor vardera i våra närområdet kontaktades via mejl. Därefter ombads rektorn att nämna de förskollärare i sitt område med minst fem års arbetslivserfarenhet och som gärna har erfarenhet av att arbeta med inkluderande undervisning. Dessa förskollärare kontaktades sedan via mejl med en förfrågan om att delta tillsammans med ett missivbrev med information om studien. För att undvika att studiens syfte och frågeställningar inte skulle bli uppfyllda och för att öva i att ställa frågor så genomfördes en pilotintervju. Bryman (2011) menar att en pilotintervju kan användas för att testa frågor, om de fyller sitt syfte i förhållande till frågeställningarna i studien. Pilotintervjun genomfördes med en i vår bekantskapskrets som arbetar i förskolan som förskollärare för att kunna vara jämförbar med de förskollärare som sedan deltog i de skarpa intervjuerna.



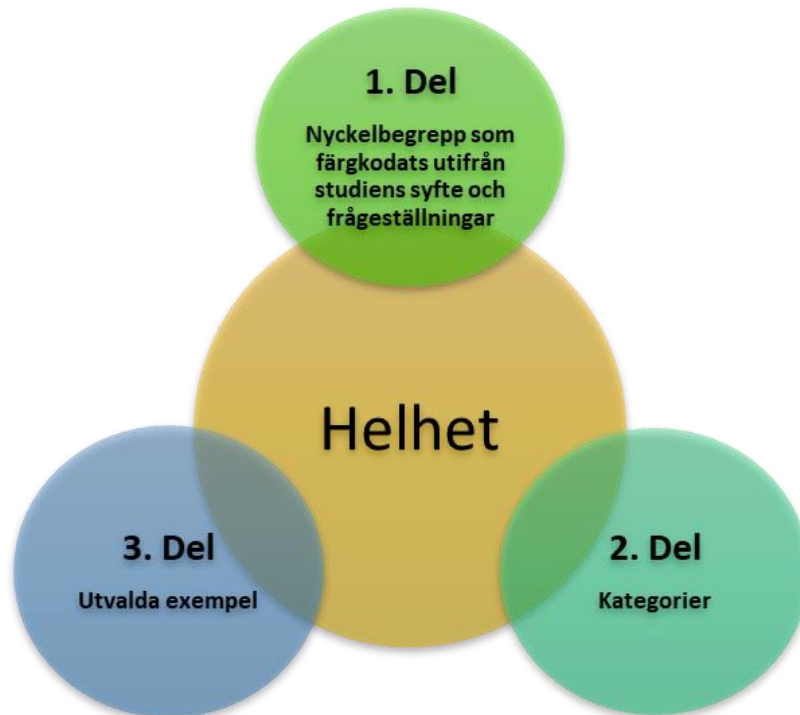
Figur 4. Bild på flödesschema i processen med intervjuerna.

De fyra förskollärarna intervjuades vid två tillfällen vardera utifrån studiens tidsplan. Under intervjuerna intogs rollen som upptäcktsresande och inte som malmlätare utifrån Kvale (1997). Forskaren menar att en malmlätare är ute efter ett givet svar i letandet efter sanningen medan den upptäcktsresande forskaren befinner sig på en resa med deltagaren och gör upptäckter tillsammans. Som upptäcktsresande var vi undrande och nyfikna på det förskollärarna hade erfarenhet i sina professionella livsvärldar, vilket Öhlén (2005) menar krävs av intervjuaren under en intervju med fokus på livsvärlden. Samtliga intervjuer spelades in med telefonapplikationen Röstmemon och sedan lyssnade samt transkriberades de på dator. Vissa delar av det inspelade materialet transkriberades inte då det efter lyssnandet valdes bort på grund utav att det var irrelevant för studiens syfte. Under intervjuerna gjordes stödanteckningar med papper och penna samt så ställdes följdfrågor som inte var med i intervjuguiden. Tidsåtgången för intervjuerna uppgick till ca 60 minuter för första intervjun och ca 30 minuter till uppföljningsintervjuerna. Under uppföljningsintervjuerna fick förskollärarna möjlighet att utvidga sina svar och lyfta sina funderingar som de hade fått efter första intervjun. Tiden som var ca två veckor mellan den första intervjun och uppföljningsintervjun gav forskaren möjlighet att lyssna på det inspelade materialet och fokusera på vissa frågor i intervjuguiden där förskollärarnas svar efter första intervjun behövde förklaras en gång till.

5.6 Bearbetning och analys

Gustavsson (2006) menar att en hermeneutisk analys passar bra ihop med livsvärldsfenomenologin. Därför utgår studien ifrån en hermeneutisk analys då vi vill få en förståelse över förskollärarnas erfarenheter och upplevelser. Ödman (2017) beskriver den hermeneutiska cirkeln som en del i den hermeneutiska analysen vilket innebär att ständigt pendla mellan del och helheter, utan delar ingen helhet och tvärtom.

I studien användes den hermeneutiska cirkeln i samband med databearbetningen och analysen vilket gav möjlighet att upptäcka både likheter och skillnader i förskollärarnas beskrivningar. Bearbetningen av intervjumaterialet genomfördes stegvis men transkriberades max en vecka efter intervjuerna. Att transkribera snarast efter intervjun är värdefullt för studiens trovärdighet enligt Bryman (2018). Utifrån Emilsson (2014) markerades sedan olika begrepp utifrån studiens syfte samt frågeställningar med olika färger vilket underlättade bearbetningen och gav en tydlig struktur i vårt intervjumaterial. Begreppen bildade i sin tur kategorier och utvalda exempel som kommer att bygga upp studiens resultat.



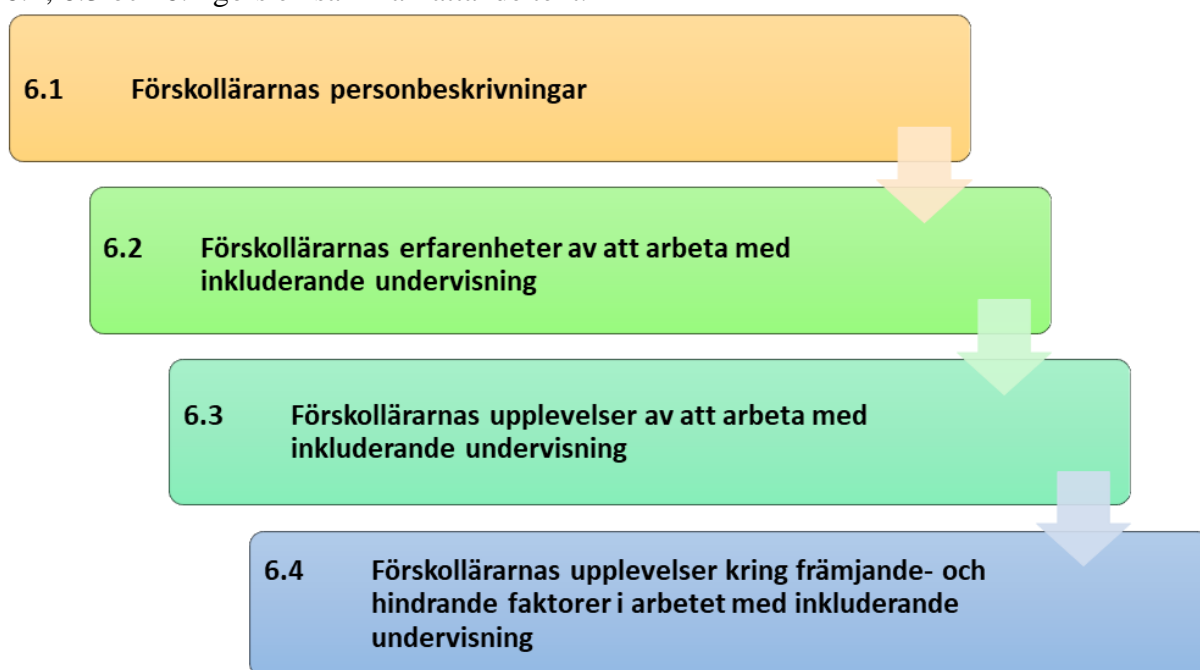
Figur 5. Bild som påvisar analysen och bearbetningen av intervjuerna steg för steg utifrån den hermeneutiska cirkeln och hur allt hör ihop, utan delar ingen helhet och vice versa.

Jakobsson och Skansholm (2019) lyfter fram att forskaren utgör en del i den hermeneutisk analysen då forskarens referensram ingår i tolkningen samt resterande omgivande kontext. Därför skrevs våra förförståelser och bakgrunder ner utifrån syftet med studien då dessa är en del i tolkningen och blev av betydelse för studiens resultat (se bilaga 3-4). Därtill menar Ödman (2017) att tolkning behövs när vår förförståelse är otillräcklig och att tolkningar av resultatet behöver kopplas till tidigare kunskaper samt erfarenheter så att tolkningarna inte utgår ifrån forskarens sätt att se på saker och ting. Så utifrån det tolkades det analyserade resultatet med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkter i nästföljande resultatdel.

6 Resultat

Fyra förskollärares berättelser under intervjuerna ligger till grund för vårt resultat. De tolkningar som har gjorts grundar sig endast i våra förförståelser utifrån det fenomen som har undersökts. Med det vill vi säga att det inte handlar om några definitiva eller slutgiltiga tolkningar utan om hur fyra förskollärarna erfar och upplever arbetet med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. Samt vad förskollärarna upplever som främjande- och hindrande faktorer i detta arbete.

Resultatredovisningen börjar med en sammanfattande personbeskrivning om varje förskollärare för att det är väsentligt för vidare forskning som lyfts fram under nästkommande diskussionsdel. Därefter framskrivs en kategori i taget och dess exempel, sedan efter kategori 6:2, 6:3 och 6:4 görs en sammanfattande text.



Figur 6. Förtydligande bild över resultatets uppbyggnad och dess kategorier i turordning.

6.1 Förskollärarnas personbeskrivningar

Marie

Denna pedagog har lång erfarenhet i yrket och visste från unga år att hon ville arbeta med barn. Under skolåren utsattes hon för mobbning vilket enligt egen utsago präglade hennes tolerans för hur vi människor är mot varandra vilket beskrivs genom både civilkurage och i arbetet med barnen i förskolan. Hon ser inte mellan fingrarna när människor beter sig olämpligt mot varandra. Pedagogen har arbetat på flera olika förskolor, skolor och i olika kommuner så hon beskriver att hon har många olika arbetssätt och erfarenheter från olika arbetslag med sig.

Sofia

Denna pedagog hade tidigt tankar på att utbilda sig till barnmorska men hamnade i stället på barn och fritid. Inriktningen som Sofia ville läsa fanns tyvärr bara på annan ort så sista året läste

hon teoretisk komplettering vilket kunde leda in till universitetsstudier. Tankarna på att bli lärare fanns men betygen räckte inte till för de ämnen som var mest intressant. Pedagog fick i stället anställning som barnskötare och när möjligheten kom så läste hon till förskollärare. Det blev 20 år i yrket som barnskötare innan vidare studier och idag räknar vi till 10 år i yrket som förskollärare. I sin yrkespraktik har hon stort intresse för de naturvetenskapliga ämnena och Sofia beskriver sig som en nyfiken person som hela tiden vill framåt i sin egen utveckling som pedagog.

Petra

Berättar att hon har arbetat som barnskötare i 30 år och efter det så utbildade hon sig till förskollärare. I januari 2017 var hon färdig förskollärare och under hösten samma år så vidareutbildade hon sig till handledare mot högskolestudenter. Petra beskriver sig själv som en drivande förskollärare som gillar förändringsarbete och normbrytande arbetssätt. Hon beskrev att det är hennes uppdrag som förskollärare att leda och stötta arbetslag i förskolans praktik. Petra var tydlig med att hon är stolt över sitt yrke och att förskoletiden ses som en utbildning i dagens styrdokument.

Malin

Berättade att hon gick Barn och fritidsprogrammet på gymnasiet och började att plugga till förskollärare direkt efter det. Malin är yngst av de intervjuade förskollärarna och hon har arbetat som förskollärare i cirka 5 år. För henne är det betydelsefullt att hela tiden utvecklas och prova nya arbetssätt i sin roll som förskollärare. Malin beskrev sig själv som nyfiken och lekfull i sin yrkesroll men när hon tänkte tillbaka på tiden då hon började att arbeta som förskollärare så kändes det jobbigt för henne. Hon sade att det var tufft att komma ut som nyexaminerad och mötas av synsätt som hon inte backade upp, hon förklarade att visst hade hon läst om det i teorin men att arbeta och försöka motverka dessa i praktiken var en helt annan sak.

6.2 Förskollärarnas erfarenheter av att arbeta med inkluderande undervisning

Petras erfarenheter av att arbeta med inkludering undervisning handlar om att ha flera olika arbetssätt att luta sig emot. Hon menade att olika arbetssätt är något som hon fått till sig under hennes år som förskollärare genom att ha provat sig fram och kritiskt granskat sig själv i sin praktik. Petra beskrev sedan ett konkret exempel utifrån sin arbetslivserfarenhet.

Då finns det ju olika verktyg för mig att ta till, och för att få med alla på tåget så använder jag bilder. Ska vi prata om matematik till exempel så lägger jag fram olika bilder som förknippas med matematik som färger, former, räknetal och på det viset får jag med de barnen som inte kan uttrycka sig med ord och samtidigt blir det mer konkret för alla barn. Ofta har jag kuriosa såsom figurer eller annat, barnen klämmer och känner det blir roligare och de blir mer delaktiga.

Petra berättade även hur hon idag genom sin erfarenhet arbetar utifrån ett hela dagen perspektiv och planerar sin undervisning i dagens rutiner och övergångar på avdelningen, vilket hon menade att hon inte alltid har gjort. Hon berättade att hon genom den fysiska miljön och genom sitt förhållningssätt kan inkludera alla barnen i undervisningen.

När man ska gå in till exempel eller när man ska gå ut i de här övergångarna så har jag ju skapat tillfällen så att det blir en undervisning... barnen vet vad som ska hända vi har bildstöd i hallen som förtydligar och så kan man prata om olika ord... kan man inte på sitt språk vad jacka heter så har vi tecken som stöd och jag kan ju läsa ordet sol till exempel, det är sol ute idag, jag har tagit reda på vad det heter kanske på arabiska...jag upplever en större förståelse hos alla barn oavsett modersmål.

Malin däremot berättade om en erfarenhet som har präglat hennes arbete med att inkludera barnen i sin undervisning. Den erfarenheten fick hon efter ett barnhälsomöte med rektorn där det bestämdes att arbetslaget skulle se över sin verksamhet. Vilket resulterade i att de började att dela in barngruppen i mindre grupper och helst vid undervisningssituationer. Att arbeta i mindre grupper ledde i sin tur till en mer inkluderande undervisning för ett barn menade Malin.

Då kunde man ju tillmötesgå hen på helt andra sätt när det blev en pedagog i den här lilla gruppen det var lättare att ha en dialog då mycket kommunikation också behövde ske icke verbalt och man fick en närmare relation till alla.

Malin beskrev också att hennes arbetslivserfarenhet har ändrat hennes syn på inkludering och att hon tidigare såg på inkludering som att det hörde ihop med barn i behov av särskilt stöd. Medan hon idag ser det som en bredare pedagogik då hon under åren som förskollärare fått tagit del av olika kompetensutvecklande arbetssätt genom forskning och tidigare kollegor.

Jag kan komma på mig själv när jag sitter i hallen till exempel och då helt plötsligt så har jag ju bara tagit fram min nyckelring med en bild för att visa på vad vi ska göra sen eller visar på kläddavlan vad vi behöver ha för kläder idag, förut som i början då fick jag verkligen påminna mig själv om att använda bilderna nu gör jag det bara.

Sofia berättade att hon i början av sin karriär arbetat som assistent åt ett barn i behov av särskilt stöd. Under den tiden var de två ofta tillsammans bara de och hon gjorde en planering för just det barnet. Hon berättar vidare att idag känns väldigt avlägset att arbeta så, och hon kan inte riktigt förstå att det faktiskt var så man arbetade.

Sofia berättar också om att hon alltid sett det naturligt att få stöd utifrån av habilitering eller specialpedagog. Däremot så har det blivit mer naturligt för henne genom åren, tidigare var det stort att få hjälp av andra professioner medan det idag är mer naturligt då stödet finns nära. "Jag behöver inte bevisa för någon längre, jag gräver i min ryggsäck och när den ryggsäcken inte hjälper då får gräva i någon annans".

6.2.1 Sammanfattning av förskollärarnas erfarenheter av att arbeta med inkluderande undervisning

I förskollärarnas beskrivningar blev det synligt att det är betydelsefullt att kritisk granska sig själv i sin yrkesroll och våga prova på olika arbetssätt som leder till att finna nya verktyg så att barnen i sin tur kan tillgodogöra sig undervisningen. Eller att när bildstöd och kuriosa används som en vana och som ett generellt verktyg i undervisningen så gör det att den blir konkret, roligare och barnen blir mer delaktiga samt får en större förståelse över det som undervisas oavsett deras behov. Genom att arbeta i små grupper med en pedagog gynnar det alla barn då pedagogen kan tillmötesgå barnen på ett annat sätt genom att relationsskapandet och kommunikationen ges ett större utrymme i undervisningen. Förskollärarna beskrev även att den

inkluderande undervisning gynnas av en pedagogik som ständigt förändras genom kompetensutveckling, forskning och kollegor samt att specialpedagogen idag arbetar mer praktiktäna och att resurser sätts in på barngruppen. Husserl och Bengtsson (1989) menar att människors horisonter ständigt påverkas och vidgats av det människan stöter på i sin livsvärld. Vilket går att se i resultatet ovan hur förskolläraernas horisonter har påverkats och vidgats i möten med forskning, kollegor, rektor, barn och specialpedagog.

6.3 Förskolläraernas upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning

Förskolläraerna berättade under intervjuerna om sina upplevelser kring att ha arbetat med det som av dem definieras som inkluderande undervisning. **Sofia** med många år i yrket beskriver tydligt hur hon upplever att förskolans kultur har förändrats genom åren. Hon menade att de sista tio åren så har det skett en omvälvande förvandling inom förskolan.

För då var det hela tiden pedagogerna som serverade barnen det är det här vi ska göra, men nu är det mycket mer utifrån barns tankar. Så gör vi det här, även om vi har tänkt det här i stora temat så blir det ett sidospår med intressen och annat, så lyfter vi ju det och det gjorde man ju aldrig förut i undervisningen. Hade vi planerat det här så gjorde vi det här.

Samtidigt berättade **Malin** om att hon upplever utifrån sin praktik att när det kommer ett barn som har ett särskilt behov och det skrivs en handlingsplan ihop med specialpedagogen då arbetar kollegor till exempel med bildstöd eller i mindre grupper.

Då vart det mer konkret i hela arbetslaget att vi jobbade med det för då kom det från specialpedagogen att vi var tvungna det var inte uttalat kanske men har det kommit fram i den här handlingsplanen att vi behövde göra insatser då verkligen verkar det bli en samsyn i hela arbetslaget. Då såg vi också ett resultat när alla jobbade mot samma mål med samma verktyg, barnet blev mer delaktig i undervisningen genom att kunna visa både vad hen ville och ge svar på frågor.

Malin berättade även om när hon arbetade på en förskola där alla barn hade ett annat modersmål än svenska då upplevde hon att hela arbetslaget ständigt anpassade undervisningen med bildstöd för att få ett gemensamt fokus tillsammans med barnen. "När vi pratade om saker så behövde vi ju ha bilder för att tydliggöra det vi skulle ha en dialog kring så bildstöd jobbade vi väldigt mycket med där och det hjälpte till när vi skulle förstå varandra".

Malin fortsatte sin berättelse och beskrev att hon själv hela tiden använder sig av bildstöd och tecken som stöd i sin undervisning för att göra den mer inkluderande för hon vet att det förhållningssättet gör att hon får med sig fler barnen. "Jag tänker så här att det hjälper alla barn, min pedagogik blir bredare och alla mår bra av det fast kanske inte alla har lika stort behov av det".

Petra beskrev i stället att hon upplever att hennes förhållningssätt spelar en roll i arbetet med inkluderande undervisning och hon berättade att hon ser sig själv som en förebild för barnen.

Mitt förhållningssätt är a och o hur jag liksom tänker kring alla barnen, ser jag dem som kompetenta tycker jag det är roligt, när jag tycker saker är roligt så får jag med mig barnen, är jag tydlig så vet barnen vad som förväntas av dem här och nu.

En annan upplevelse som Petra berättade om handlade om att ibland kan inte alla barn vara delaktiga i allt. Varje dag är en ny dag och hon beskrev hur hon som förskollärare har ett ansvar över att vara lyhörd och inlyssnade så att kraven på barnen inte blir för höga. Petra menade att det handlar om att vara flexibel, bara för att något är planerat så är det ofta som hon går ifrån den planeringen för barnens bästa.

Om ett barn har svårt med att sitta still vid ett undervisningstillfälle så kan jag bekräfta barnet, jag ser att du tycker att det är jobbigt nu, skulle du vilja göra någonting annat en liten stund ofta gör barnet det och återkommer sen tillbaka till gruppen. För mig är det inte att jag exkluderar barnet utan jag ger barnet en möjlighet att kunna inkluderas efter sitt behov.

Marie berättar att hon erfarit att det kan vara olika förväntningar från pedagogerna på barn i behov stöd gällande undervisning. Marie tycker att detta barn har samma rättigheter som andra barn att få lära sig saker som är viktigt att kunna för att kunna leva på ett bra sätt hela livet men att hon inte alltid haft samma syn på detta som sina kollegor.

Sen kan jag tycka att det ställs för lite krav och att man tänker att någon har funktionsnedsättning och då slutar man och jobba med de här barnen som de jobbar med andra. Alla ska ju leva i det här samhället så att de behöver ju, alla behöver ju ha så många kunskaper som de bara kan, så att det tycker jag också är en inkludering...

6.3.1 Sammanfattning av förskollärarnas upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning

I förskollärarnas beskrivningar framkommer det att förskolans kultur har förändrats genom åren och idag görs barnen delaktiga i undervisningen genom att deras tankar och intressen lyfts fram vilket upplevdes som positivt för den inkluderande undervisning. Det framkommer också i beskrivningarna att anpassningar görs när en handlingsplan upprättats eller när flertalet barn i samma grupp har liknande behov i stället för att se anpassningar som generella och något som finns med i förskollärarens pedagogik oavsett om behovet finns eller inte. Det är viktigt att vara medveten om sitt förhållningssätt samt vilka effekter det ger barnen, om förskolläraren ser barnen som kompetenta och tycker det är roligt samt är tydlig med vad som förväntas av dem så ökar chansen att få med dem i undervisningen. Förskolläraren behöver också vara lyhörd, inlyssnande och flexibel för att kunna se barnets behov eller om kraven är för höga i undervisningen. Det är även betydelsefullt att kunna gå ifrån det planerade då barnens behov kan ändras från dag till dag. Det blev synligt i beskrivningarna att det ställs lägre krav på barn med funktionsnedsättning vilket inte ansågs gynnande för arbetet med inkluderande undervisning. Berndtsson (2001) beskriver hur dialogerna mellan olika livsvärldar erbjuder möjlighet till nya erfarenhetsutbyten samtidigt som Husserl enligt Berndtsson (2001) menar att en erfarenhet har en enskild horisont och när nya erfarenheter bildas så förändras horisonten och det skeende kallas för en horisontförskjutning. Beroende på intersubjektiviteten det vill säga de tankar och känslor som uppstår i dialogen med andra människor så kan utslaget påverka den nya erfarenheten antingen negativt eller positivt (Bengtsson, 2005). Vilket förskollärarna

beskriver hur deras upplevelser har påverkats i dialog med barnens, kollegors och specialpedagogers livsvärldar.

6.4 Förskolläraernas upplevelser kring främjande- och hindrande faktorer i arbetet med inkluderande undervisning

I förskolläraernas berättelser om deras upplevelser av vad som kan vara främjande- och hindrande faktorer gällande arbetet med inkludering i förskolans undervisning framkom både likheter och skillnader. De hindrande- och främjande faktorerna som framkom under bearbetningen har delats in i rubrikerna: Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, samverkan med vårdnadshavare, närvarande i leken, planering utifrån barns behov, förmåga och lärandeprecision, bildstöd och tecken som stöd, undervisningsmiljöns betydelse, barngruppens storlek, relationsskapande, arbetslagets påverkan och olika barnsyn.

6.4.1 Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

Petra berättade att hon upplever sin beprövade erfarenhet i relation till vetenskaplig grund som en främjande faktor i arbetet med inkluderande undervisning och hon återkommer under intervjun till olika forskare och dess begrepp.

Jag använt mig av metoden från jag till vi sen tjugohundra sjutton fast i olika konstellationer eftersom jag har varit i olika kommuner på olika förskolor och jobbat med det här så ser jag att det ger resultat att de blir inkluderade då i den här undervisningen.

Jag kan till exempel använda ett backspegelperspektiv... kommer du ihåg igår då blev det lite tokigt när vi skulle göra det här, så idag påminner jag dig...en metod som heter slice in för att vissa barn har behövt det för kunna inkluderas i undervisningen. Jag ser ju att det funkar, jag använder scaffolding som när barnet kan någonting då tar man ju bort en stöttepelare.

Malin upplevde även hon att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund var en främjande faktor i hennes arbete med inkluderande undervisning men hon upplevde det också som ett hinder. "Vi har ju forum för kompetensutveckling som till exempel just nu är Vägledande samspel igen...vilket vi har haft tidigare men det verkar liksom svårt att omsätta i praktiken...man påminner varandra men sen kommer det nått nytt".

6.4.2 Samverkan med vårdnadshavare

Petra berättade under intervjun att hon upplever att vårdnadshavares delaktighet är främjande för den inkluderande undervisningen och att de har ett samarbete med hemmen gällande olika aktiviteter som de gör på förskolan. Hon beskrev även att hon lyssnar in vårdnadshavarna och vad de tycker att barnen behöver för tillfället och utformar undervisningsmiljöerna utifrån det.

Just nu har vårdnadshavarna tillsammans med sitt barn kunnat lyssna hemma på den sagan som vi arbetar med på förskolan. Vi har skickat den som en QR-kod i våra månadsbrev och vi märker skillnad, inläringen går fortare, så på det sättet har vi även med vårdnadshavarna i den inkluderande undervisningen, de kan också i sin tur hjälpa och ge stöd.

Marie berättade om sin upplevelse kring relationer med vårdnadshavare, i de fall där barn haft en "assistent" på förskolan. Då var en resurs knuten till ett visst barn så mycket av aktiviteter barnet gjort var utfört tillsammans med denna person. Då blev det också naturligt att samma person skötte föräldrakontakten. Resursen var ju kanske också den med lägst utbildning och erfarenhet vilket Marie tror bidrog till att det var svårt att hålla en professionell relation med vårdnadshavare.

Men då var det liksom att ehh.. då blev ju assistenten och det här barnet blir ju liksom, väldigt nära och de var ju inte ens utbildade eller vad man ska säga, så att de var ju ofta uppätta av föräldern och man kan inte behålla professionen alltid då heller. Plus att både personal och barn hamnar utanför verksamheten.

6.4.3 Närvarande i leken

Petra berättade att hon upplever att leken är en främjande faktor för den inkluderande undervisningen. Hon beskrev att de på hennes avdelning är uppdelade i mindre grupper under nästan hela dagen. Hon berättade vidare att det ger utrymme för den lekresponnsiva undervisningen och hur hon kan vara närvarande med barnen och att det då ger henne möjlighet att närgranska, vägleda och vara en problemlösare för barnen. Hon upplevde även att när barnen är i mindre grupp så kan hon vara den som vidareutvecklar leken, undervisningstillfällena blir fler och kan ske mer spontant i barnens lekar. En annan sak som Petra beskrev är hur hon ofta improviserar och klär ut sig i sitt arbete som förskollärare för att göra undervisningen till en lek för barnen.

Jag upplever goda resultat när jag liksom klär ut mig och blir mystisk för då funkar ju de här barnen som kanske jag inte skulle ha fångat annars men när jag blir den här spågumman Julia som kommer där med sin kasse så följer de med de vet vad som händer för vi har haft bildstöd, vi har pratat, vi har gjort det här systematiskt de vet att det här är återkommande, för vi har Bornholmsmodellen varje vecka så de vet vad som kommer att hända.

Marie berättade att även om man läser mycket om hur man kan lägga upp sin undervisning med barn i behov av stöd så blir det ju alltid olika beroende på situation och beroende på vilken pedagog det är. Något hon däremot själv reflekterar över är varför just lekpedagogiska metoder fångar de allra flesta barn. Alla barn kan då också delta utifrån sin förmåga och det blir något som kanske kan kallas ett inkluderande arbetssätt. Hon funderar också kring varför just det inte finns att läsa om någonstans?

Jag har jobbat ganska länge ända sedan tvåtusenfem, lekpedagogiskt. Ja, det kanske är några år som jag inte, men annars har jag gjort det hela tiden och figurer, om jag klär ut mig till en figur, det är någonting som alla barn alltid älskar.

6.4.4 Planering utifrån barns behov, förmåga och lärandeprecision

Malin berättade om att arbeta med en inkluderande undervisning för henne handlar om att arbeta med en undervisning som tillgodoser alla barn i barngruppen och att hon planerar den utifrån de barn som ska delta. Hon upplevde att hennes planering av undervisningen främjar den inkluderande undervisningen.

Det handlar om vilka är det som ska möta den här undervisningen, var någonstans ska vi vara, är det jag som undervisar då eller vi i arbetslaget ja men då behöver man ju se till vilka barn vi har, kanske uppdelade i grupper då ser man till den här gruppen jag ska jobba med, vilka är det ja vad har de för behov från början, var ligger de i sin utveckling och lärande... hur kan jag ta dem vidare...hur följer jag upp.

Petra upplevde att en planering utifrån alla barns behov och utveckling är viktig för att få med sig alla barnen i undervisningen. Men att planera sin undervisning utifrån alla barns behov och utveckling är något som Petra nämnde att hon inte alltid har gjort. Hon beskrev hur hon under ett möte tillsammans med en specialpedagog fick frågan, för **VEM** planerar du din undervisning?

För mig blev det som en väckarklocka och när jag funderade på det då så var det nog utifrån de barn som är normtypiska eller vet inte riktigt hur man säger men de barn som gör som de ska inte de barn som utmanar mig.

Jag får ju lov att tänka och planera ganska nog vad är det för barn vi har, ja men vi har barn som inte kan svenska så bra vad behöver de då för att förstå den här undervisning och hur kan jag inkludera de barn som kanske är i de autistiska spektra.

Sofia berättade att hon tidigare i sitt yrkesliv arbetat som resurs för ett barn i förskolan, då gjorde hon en egen planering för vad hon och det barnet skulle göra och sedan genomfördes det med enbart det barnet. Idag är det i stället helt självklart för Sofia att hon planerar aktiviteter utifrån barnens förmågor och ofta undervisar i liten grupp. Det gör att hon aldrig lyfter ut barn ur gruppen som hon tidigare gjort utan att den planerade undervisningen i stället sker i grupper om kanske 2-3 barn om det är behovet.

Hur man då får tänka till att man inte gör vissa aktiviteter som gör att ett barn kanske känner sig utlämnad på grund av sin rörelseförmåga. Ja att vi ser till att alla får en möjlighet att vara med. Det kan lika gärna vara det språkliga som något annat funktionshinder.

Sofia berättar också att den förskola hon arbetar på nu har en barngrupp från 1 år tom 6 år så att där måste de ju planera undervisningen utifrån barnen för att överhuvudtaget ha en chans att låta barnen få möta utmaningar efter sin förmåga.

6.4.5 Bildstöd och tecken som stöd

Förskollärarna ger en bild av att det finns mycket som förut var specialanpassningar för vissa barn, som nu är vardag i deras undervisning. Förskollärarna menade att göra undervisningen tillgänglig för ett barn gynnar alla barn i gruppen som t.ex. bildstöd och tecken som stöd vilket även upplevdes som en främjande i arbetet med inkluderande undervisning. "Idag är bilder och tecken en del av min pedagogik...jag ser att alla barn har nytta av det förut använde jag det bara om något barn hade ett behov av det".

Sofia nämner också att de i hennes kommun har en språkutvecklare som kan hjälpa dem med det praktiska, skriva ut bilder i olika format och utbilda dem i tecken som stöd. Att den tjänsten finns så nära pedagogerna hjälper dem verkligen i detta.

6.4.6 Undervisningsmiljöns betydelse

Petra beskrev hur hon har haft förmånen att tillsammans med sin högskolestudent förändrat de fysiska undervisningsmiljöerna på förskolan. Hon berättade hur miljöerna nu har ett tydligt syfte och mål utifrån Läroplanen för förskolan samt är föränderliga. Miljöerna erbjuder barnen olika aktiviteter och barnen är delaktiga i utformandet samt har ett inflytande över lekmaterialet. Hon menade att barnens delaktighet och inflytande verkar främjande för att inkludera barnen i undervisningen då miljöerna nu erbjuder lek och tillfällen för undervisning under hela dagen.

Vi har kunnat skapa som fantastiska undervisningsmiljöer hos oss utifrån forskning...vill man liksom hålla på med skapande så är det inte en tid att onsdagar klockan nio till tio så tar vi fram staffliet utan det finns framme hela tiden...de är mycket delaktiga på det sättet och dom kommer med förslag också vad dom vill ha och vad de vill göra då kan man tillsammans förändra...det är barnens arena.

6.4.7 Barngruppens storlek

Alla förskollärare upplevde det som något naturligt att planera sin undervisning utifrån att barnen i barngruppen ska delas upp i mindre grupper. Mindre grupper är något som alla intervjupersoner lyfter fram som en främjande faktor i arbetet. Vissa förskollärare såg även barngruppens storlek som en faktor som påverkar barn möjligheter till att få vara sitt bästa jag tillsammans med andra.

För mig är det självklart...det handlar om att dela in barnen i mindre grupper för att kunna erbjuda en undervisning för alla barn. Och vi har också märkt att när vi jobbar i de här små grupperna, att alla barn kommer mer till tals, alla barn vågar att berätta saker och göra saker, som blir lite försiktiga i det stora.

6.4.8 Relationens betydelse

Något som låg Petra varmt om hjärtat och som hon nämnde vid flertalet tillfällen under intervjun är hur betydelsefullt det är att vara en närvarande pedagog i arbetet med en inkluderande undervisning. Hon berättade att för henne handlar det om att skapa en god och tillitsfull relation till barnen och hon gav konkreta exempel på hur hon gör.

För min del är det att vara delaktig i det barnen gör så att jag finns där och är ett stöd, bemöter dem på ett speciellt sätt och så säger jag alltid men gud vad roligt att du är tillbaka idag jag har längtat efter dig. Det handlar också om att hjälpa barnen och ge dem livlinor i rätt stund och för att kunna det behövs det närvaro.

6.4.9 Andra professioner

Synen på att få hjälp utifrån har också förändrats under mitt yrkesliv berättade förskolläraren **Sofia**. Tidigare var det något stort att be om konsultation av specialpedagog t ex. Idag finns den hjälpen närmare oss pedagoger och det är uppskattat och främjande för den inkluderande undervisningen att få någon som kommer in och tittar på vår utbildning med andra glasögon är våra egna.

När man sa att man kunde få någon bara som kom in och titta i arbetslaget. Hade det varit det när jag börjat då, då hade det varit fel på mig, men så är det ju inte idag. Nej, för nu skulle jag liksom tycka att det var skönt att någon kom in. Tänk på det här eller ja...

Sofia berättade även under intervjuerna om att ledning och rektor kan vara hindrande faktorer för den inkluderande undervisningen, ofta på grund av rena ekonomiska problem men också att rektors närvaro och engagemang är viktigt för arbetet.

Ibland kan det vara jobbigt att veta så många saker som en vet och jag kan inte göra någonting åt det, för jag äger inte problemlösningen, eller ja, det kostar ju pengar och det har vi inte. Ibland kan det vara jobbigt...

Petra berättade även hon om att rektorns arbete kan vara en hindrande faktor likväl som en främjande faktor beroende på hur rektorn väljer att agera i vissa dilemman. Bara undervisningen är ju en tolkningsfråga hos oss som arbetar i förskolan menade hon och när oklarheter uppstår behövs en rektor som vägleder arbetslaget vidare. "Jag har bytt arbetsplats för två år sedan för att rektorn inte gav mig mandat att leda mina kollegor i vår undervisning...på min nya arbetsplats var rektorn tydlig med min roll innan jag ens hade börjat".

6.4.10 Arbetslagets påverkan

I vissa intervjuer beskrev förskollärarna att andra pedagoger och kollegors synsätt kan vara en främjande faktor men även en hindrande faktor i arbetet med inkluderande undervisning. **Marie** beskrev att när arbetslagen har mycket frånvaro av de ordinarie pedagogerna är det extra viktigt med vikarier som är insatta i barngruppens behov. Om det finns barn i behov av särskilt stöd i gruppen kan vardagen vara extra känslig och ge stor påverkan både för barn och personal.

Endera är någon hemma eller så är det något annat som påverkar för helt plötsligt så fungerar ingenting som jag gjort förut. Men ja, ja, vad fort saker och ting kan förändras. Sen vet man nu att det här inte är bra. Det ser vi ju att det är extra känsligt.

Malin berättade om hur undervisningskulturen på förskolan är en faktor som kan hindra arbetet med en inkludering undervisning. Att som förskollärare i starka arbetslag eller med kollegor som inte vill förändras och ha svårt att bli hörd när man vill lyfta frågan.

Det handlar ju om att du kanske inte kan ha undervisning med alla barn samtidigt som är en kultur på förskolan, vi behöver jobba i mindre grupper och använda de här olika stöden. Om jag nu ska ha ett boksamtal så behövs det konkreta material, i stället för att jag bara läser för dem och det blir mycket mer intressant och tydligt för dem om jag har de här små figurerna som symboliserar karaktären i boken.

Hon fortsatte och berättade att det är svårt att förmedla sin kunskap och få med sina kollegor i det här tänket fast de ofta går på samma kompetensutvecklingsutbildningar. "Ja alla har ju kanske inte den bakgrunden som jag har i förskolan vi är ju olika professioner som ska ha en samsyn men ibland känns det bara så motigt...".

6.4.11 Olika barnsyn

Malin berättade att hennes upplevelse är att olika barnsyn kollegor sinsemellan kan verka både främjande och hindrande för den inkluderande undervisningen. Hon beskrev utifrån sin praktik

hur hennes kollegor ville arbeta på ett sätt och hon ett annat sätt men hur de till slut fick en samsyn som verkar främjande för ett barn.

Ett barn ja det vart mycket konflikter...det finns ju en kultur av att ja men då behöver vi punktmarkera det här barnet och behöver vi ha en resurs men det kändes inte som att det var rätt väg att gå utifrån min kunskap och forskning, det blir väldigt utpekande det känns inte som att då pratar vi inkludering... om det liksom ska ha en person som sitter och vaktar det. När vi väl fick en samsyn och alla gjorde det här jobbet och använde det här bildstödet och strukturerade uppdragen och förtydliga vad som ska hända, då uppstod plötsligt inte konflikterna.

Sofia berättade att barnsynen under hennes yrkesliv gått från att de vuxna sitter på kunskapen och att vi ska servera barnen till att vi idag ser de kunskaper och den kompetens barnen har från början nu. Idag utgår vi från det barnen har med sig och hjälper dem att utforska mer för att utveckla deras kunskaper. "Man ser mycket mer det kompetenta barnet nu".

6.4.12 Sammanfattning av förskollärarnas upplevelser kring främjande- och hindrande faktorer i arbetet med inkluderande undervisning

Flera av förskollärarna beskrev att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är en främjande faktor i arbetet med inkluderande undervisning. Förskollärarna berättade hur de arbetar utifrån olika forskningar och metoder. En av förskollärarna upplevde även att kollegor har svårt att omsätta den vetenskapliga grunden i praktiken. Samverkan med vårdnadshavare upplevdes både som en främjande och en hindrande faktor av vissa förskollärare. Förskollärarna upplevde också att det är en främjande faktor att planera sin undervisning utifrån barns behov och deras förmågor samt var de befinner sig i sitt lärande så att det blir en progression.

Alla förskollärarna upplevde att bildstöd och tecken främjar arbetet med inkluderande undervisning. Förskollärarna beskrev att det är ett självklart arbetssätt och att det är habituerat hos dem. Vilket Carlsson (2005) beskriver som att när människan lär sig något nytt då tränar hon och tränar och till slut sitter den nya kunskapen i kroppen och det har bildats en vana vilket författaren benämner som det habituerade praktikfältet.

Att vara närvarande leken i en mindre grupp beskrevs som en främjande faktor då undervisningstillfällena blir fler och kan ske mer spontant i barnens lekar. En undervisningsmiljö som har ett tydligt syfte och mål, där barnen är delaktiga samt har ett inflytande över utformningen är en annan främjande faktor likaså att arbeta i smågrupper då det ger alla barn möjligheter att få komma till tals och vara sitt allra bästa jag. En god och tillitsfull relation verkar också främjande för arbetet med inkluderande undervisning.Handledning från specialpedagog och rektorns stöd när oklarheter mellan kollegor uppstår samt en god samverkan kollegor sinsemellan upplevdes även det som främjande faktorer medan ekonomi och vikarier verkar hindrande. Andra hindrande faktorer som förskollärarna upplevde i arbetet med att inkludera barnen i undervisningen är olika synsätt och olika barnsyner mellan kollegor.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer först en diskussion kring vårt resultat kopplat till tidigare forskning. Sedan förs en dialog om vår valda metod och därefter kommer våra tankar om studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Förhållningssätt

Flera forskare menar att förskollärares förhållningssätt är av betydelse för förskolans undervisning (Pramling Samuelsson, 2011; Pramling & Wallerstedt, 2019). Pramling Samuelsson (2011) menar att beroende på vilket förhållningssätt förskolläraren intar ger det effekt på verksamhetens kvalitet och barnens lärande. Vilket stämmer överens med studiens resultat som visar vikten av att vara medveten om sitt förhållningssätt samt vilka effekter det ger barnen, om förskolläraren ser barnen som kompetenta och tycker det är roligt samt är tydlig med vad som förväntas av dem så ökar chansen att få med dem i undervisningen. Resultatet visar även att förskolläraren behöver vara lyhörd, inlyssnande och flexibel för att kunna se barnets behov eller om kraven är för höga i undervisningen. Det är också betydelsefullt att kunna gå ifrån det planerade då barnens behov kan ändras från dag till dag.

7.1.2 Inkluderingsbegreppet

Förskollärarna upplevde det som betydelsefullt i undervisningssituationer att ge barnet en möjlighet att kunna inkluderas utifrån sin förmåga. Vilket kan vara att erbjuda barnet att gå i väg en stund och ofta återkommer barnet. Detta går i linje med tidigare studier om inkluderingsprocesser i förskolan där resultatet i en studie påvisar att ett barn kan bli inkluderat genom att vara fysiskt exkluderat eller vice versa (Nutbrown & Clough, 2004). Eller som att vara tillsammans med andra barn på ett fysiskt plan inte försäkrar att barnet inkluderas på ett emotionellt plan (Dolk, 2013). En annan studie visar även att ett barn som blir exkluderad ur gruppen kan till exempel bli och känna sig inkluderad i undervisningen genom att få sitta ensam vissa stunder under dagen (Persson, 2013).

7.1.3 Kompetens

Karlsudd (2021b) och Akdağ och Haser (2017) studier visar att det saknas kompetens hos personal i förskolan gällande inkluderingsprocesser. Vilket går att koppla till studiens resultat där det framkom hur en av förskollärarna upplevde att en hindrande faktor i arbetet med inkluderande undervisning var att kollegor har svårt att omsätta den vetenskapliga grunden i praktiken. Samtidigt som vårt resultat visar att vissa förskollärare såg beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund som en främjande faktor i arbetet. Då förskollärarna genom forskning och praktiskt utövande utvecklat sina kompetenser och funnit nya arbetssätt för att inkludera barnen i undervisningen på förskolan. Det är i likhet med Nutbrown och Cloughs (2004) studie som visar att förskollärares kompetens är en avgörande faktor i arbetet med en lyckad inkluderingsprocess. Likväl som Vallberg Roths (2020) studie visar att ett kännetecken för

förskolans undervisning är att den utgår från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Våra egna förförståelser styrker också detta att det krävs ett visst mått av kunskap kring hur vi gör en inkluderande undervisning för alla barn.

7.1.4 Leken som undervisning

Pramling och Wallerstedt (2019) menar att en lekresponsiv undervisning handlar om att undervisning kan ses som en aktivitet där både barn och förskollärare interagerar med varandra om något särskilt. Förskolläraren behöver då förhålla sig till och vara uppmärksam på det lärande som kan uppstå i barns lekar samtidigt som förskolläraren behöver vara öppen samt medveten om aktivitetens snabba skiftningar. I resultatet framkommer det att närvaro i leken är en förutsättning för att kunna möta barnen utifrån deras förutsättningar och intressen. Det blir också synligt att när barnen är i mindre grupp så kan förskollärarna vidareutveckla leken, undervisningstillfällena blir fler och kan ske mer spontant i barnens lekar. En av förskollärarna nämner den lekresponsiva undervisningen som ett arbetssätt som gynnar den inkluderande undervisningen.

Samtidigt visar resultatet att undervisningsmiljöerna på förskolan är en främjande faktor för den inkluderande undervisningen. Det behövs att miljöerna har ett tydligt syfte och mål utifrån Läroplanen för förskolan samt att de är föränderliga. Miljöerna behöver också erbjuda barnen olika aktiviteter och att barnen få vara delaktiga i utformandet samt ha reellt inflytande över lekmaterialen. Då erbjuder miljöerna tillfällen för undervisning under hela dagen på förskolan. Ginner Hau m.fl. (2020) och Karlsudd (2021b) studier visar att när barnen får ett reellt inflytande på förskolan så främjas inkluderingsprocesserna. Samtidigt som Vallberg Roths (2020) studie påvisar att vissa förskollärare uppfattar undervisningen som att den pågår under hela dagen på förskola. Vilket vi anser gör vårt resultat intressant i relation till den tidigare forskningen då denna uppfattning utvidgas i vår studie.

7.1.4 För **vem** planerar du din undervisning

Resultatet påvisar ytterligare att en god relation och att lära känna sin barngrupp är en förutsättning för att kunna tolka barnens behov samt var i sin lärandeprocess de befinner sig. Det blir också synligt i resultatet att en planering utifrån alla barns behov och utveckling och att ställa sig frågan, för vem planerar du din undervisning, är främjande faktorer för att få med sig alla barnen i undervisningen. Det går hand i hand med en kommunikativ lärandemiljö och en scaffolding/stöttande undervisningsmiljö. Då Williams m.fl. (2016) och Sheridan m.fl. (2014) beskriver att i en kommunikativ lärandemiljö delas barnen in i mindre grupper som är flexibla och aktiviteterna är planerade utifrån barns tidigare kunskaper samt att det som dokumenteras är barns ändrande förståelse från det som de erfarit. Likväl som Pihlgren (2017) förespråkar en scaffolding/stöttande undervisningsmiljö där personalen stöttar och utmanar barnen i att vidareutveckla sina kunskaper. För att det ska kunna ske en progression i barnets lärande menar Pihlgren så behöver förskolläraren planera sin undervisning utifrån alla de barn som ska delta vilket i sin tur visar på vikten av att se varje individs behov och nuläge. Samtidigt som Karlsudd (2021a) studie visar att när pedagoger i förskolan planerar framåtsyftande med

fokus på enskilda barns starka förmågor i relation till gruppaktiviteter så bidrar det till en lyckad inkluderingsprocess. Ginner Hau m.fl. (2020) resultat visar också på att ett tydligt syfte i aktiviteter är en framgångsfaktor för inkludering i förskolan.

7.1.5 Bildstöd och tecken

Förskollärarna ger en bild av att det finns mycket som förut var specialanpassningar för vissa barn, som nu är något som är deras vardag i undervisningen. Förskollärarna menade att göra undervisningen tillgänglig för ett barn gynnar det alla barn i gruppen som t.ex. bildstöd och tecken. Göransson och Nilholm (2014) har i deras forskning kritiskt granskat tidigare genomförda studier inom ämnet inkludering. Deras forskning kom fram till att tidigare studier om inkludering har fokuserat på placering-definition - inkludering som placering av elever i behov av särskilt stöd i allmänna klassrum, specificerad individualiserad definition - inkludering genom att tillgodose sociala/akademiska behov hos elever med funktionsnedsättningar, allmän individualiserad definition - inkludering som tillgodoser alla barns sociala/ akademiska behov och gemenskapsdefinition - inkludering genom skapandet av grupper med särskilda egenskaper.

Utifrån ovanstående upplever vi att den allmänna individualiserad definitionen av inkludering som tillgodoser alla barns sociala/ akademiska behov kan kopplas just till användningen av bilder och tecken. Och att det som görs för ett barns behov i gruppen faktiskt är bra för alla.

7.1.6 Undervisa i liten grupp

Alla fyra förskollärare lyfte att de upplevde att det är en främjande faktor att undervisa i liten grupp. Mindre barngrupper har också Ginner Hau m.fl. (2020) sett är en främjande faktor likväl som samma studie visar att ett hinder för inkluderingsprocesser är stora barngrupper. Barngruppens storlek är ett hett ämne i förskolan upplever vi. Många pedagoger vi pratat med i vardagen lyfter det som det största hindret för inkluderande undervisning likt forskningen visar. Men den metod som vi redan nu idag kan använda för att göra vår undervisning mer tillgänglig är ju just att dela upp oss i mindre grupper. Men det är också något som vi erfar är svårt för många, att vara ensam pedagog med en mindre grupp barn verkar vara något som inte alla pedagoger känner sig trygga med. Kan det ha att göra med den barncentrerade pedagogik som Vallberg Roth (2020) antyder fortfarande är stark i förskolans verksamhet? Eller den barnutforskande undervisningsmiljön som Philgren (2017) beskriver?

7.1.7 Arbetslagets påverkan

Resultatet påvisar att arbetslaget betyder mycket för om barn blir inkluderade eller inte i undervisningen. Att uppnå intersubjektivitet i arbetslaget, att rikta blicken åt samma håll och ha en förståelse för barnets behov och vilka pedagogiska konsekvenser det får är främjande faktorer. Resultatet visar även att arbetslaget kan vara en hindrande faktor i arbetet med inkluderande undervisning. Då förskollärarna beskrev att när det är mycket frånvaro av de ordinarie pedagogerna så påverkas den inkluderande undervisningen negativt eftersom vikarier inte är insatta i barngruppens behov. Karlsudd (2021b) studie påvisar att frånvaro av ordinarie

personal ansågs som ett hinder för inkluderingsprocesser i förskolan vilket intervjupersonerna också tar upp.

Olika undervisningskulturer i arbetslaget på förskolan är också en faktor som kan hindra arbetet med en inkluderande undervisning visade vårt resultat. Att som ung förskollärare lyfta vikten av att undervisa i mindre grupp i starka arbetslag eller med kollegor som fortfarande undervisar i stor grupp. Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011) beskriver att förskollärares yrke är under pågående förändring i och med det framskrivna undervisningsbegreppet i läroplanen. Resultatet i deras studie visar att ledarskaps-, organisations-, vård-, reflekterande-, och didaktisk kompetens framträder i förskollärares egna beskrivelser av lärarkompetens i relation till barns utveckling och lärande i förskolan. Vi som forskare tänker då att när en kultur likt ovan då finns kanske det kan vara en obalans i relation till det förstärkta uppdraget som görs synlig? Här blir det också intressant att sätta detta i relation till de lärmiljöer som Williams m.fl. (2016) och Sheridan m.fl. (2014) kunde urskilja i deras studier och de undervisningsmiljöer som Pihlgren (2017) fann under sina observationer i förskolan (se sid. 11-12). Att få till en kommunikativ lärandemiljö eller en scaffolding/stöttande undervisningsmiljö i förskolans praktik kan enligt vårt resultat ses som en utmaning. Samtidigt som vårt resultat pekar mot att dessa miljöer är främjande för den inkluderande undervisningen.

7.2 Metoddiskussion

När vi tog del av tidigare forskning blev vi medvetna om att den inkluderande undervisningen i förskolan är ett relativt outforskat kunskapsområde och från början fanns det tankar om en trianguleringsstudie där både intervjuer och observationer skulle ha genomförts. En annan tanke var också att välja aktionsforskning som metod men på grund utav studiens tidsbegränsning valdes i stället den kvalitativa intervjun med utgångspunkt i livsvärldsfenomenologin utifrån studiens syfte.

Vår intervjuguide gav oss en riktning i intervjun men gav även utrymme för att vara följsam till den intervjuades berättelse. Den gav också värdefullt stöd i vilka frågor som skulle ställas samt var ett stöd i att hämta tillbaka samtalet om det bar i väg för långt från syftet. Det var lätt att få respondenter till studien och ingen av de tillfrågade förskollärarna tvekade till sitt deltagande. Det genomförde två intervjuer med varje person och upplevelsen utifrån det är att relation med de intervjuade förskollärarna fick chans att bli djupare. Intervjuerna genomfördes på förskollärarnas arbetsplats vilket också kan bidra till en tryggare atmosfär. Kommunikativ validitet användes utifrån Jacobsson och Skansholm (2019) vilket innebar att ta del av varandras intervjuer, läsa igenom dem och ge synpunkter på varandras resultat, analys samt bearbetning. En nackdel var att gå miste om förskollärarnas kroppsspråk då det genomfördes två intervjuer vaddera, om det påverkade studiens tolkning får vara osagt.

Utifrån Segolsson (2021) har en del i bearbetning varit att tänka på de “ofrivilliga deltagarna” vilka i studien var både barn och andra vuxna som de pratats om under intervjuerna. Här behövde det tas ett ansvar över vad som sas och det som sas om vem under intervjuerna samt vad som valdes eller inte valdes att ta med i studien utifrån etikens regler. I resultatdelen har

vissa ord eller meningar ändrats eller tagits bort för att upprätthålla det etiska gentemot alla deltagare. Vilket har varit en bidragande faktor i att studien blir mer anonymiserad likaså att den geografiska utspriddhet som fanns bland förskollärarna gör det mer svårt att dra slutsatser kring vem som sagt vad och om vem det kan handla om.

Det har varit en styrka i att vara två vid tolkning då diskussioner genomförts fram och till kring hur det sagda ska tolkas och det har även bidragit till en säkrare tolkning än om den bara utgått från en av oss. Den planerade tidsplanen höll bra även om det så här i efterhand hade önskas mer tid till att bearbeta studiens empiri som då kanske bidragit till ett mer tydligt resultat.

7.3 Studiens kunskapsbidrag

Studien bidrar med kunskap om verksamhetsnära studier kring inkludering i förskolan som Ginner Hau, Selenius och Björck Åkesson (2020), Nilholm, (2012) och Palla (2018) efterlyser. Då studien lyfter fram de som arbetar närmast barnen, deras erfarenheter och upplevelser i sitt dagliga arbete med en inkluderande undervisning.

Tidigare studier inom området lyfter fram att det gynnar barns utveckling och lärande att arbeta i mindre grupper med barn på förskolan. Vilket studiens resultat även pekar på då förskollärarna upplevde det som en främjande faktor i deras arbete med inkluderande undervisning i förskolan. Studiens diskussionsdel visar att det finns likheter med tidigare studier gällande främjande och hindrande faktorer för inkluderingsprocesser i förskolan. Men studien bidrar med förskollärarnas egna beskrivelser vilket ger fylligare svar om hur och varför dessa faktorer verkar hindrande eller främjande för just den inkluderande undervisningen.

Tidigare forskning visar också att förskollärares uppfattningar om vad som kännetecknar undervisningen i förskolan är flertydig och komplex (Vallberg Roths, 2020). Utifrån det bidrar studien med att det även verka gälla för den inkluderande undervisningen då den gestaltar sig på olika sätt i förskolan beroende på förskollärarnas erfarenheter och upplevelser. Slutligen utifrån Berndtsson (2001) så går studien inte att generalisera utan i stället har den bidragit till att tidigare svar har vidgats och setts utifrån nya perspektiv. Därför behöver studiens resultat vidare forskning om inkluderande undervisning i förskolans verksamhet. Vilket kommer att presenteras i följande avsnitt.

7.4 Förslag till vidare forskning

Under genomförandet av studien kom flera funderingar upp kring vilka ämnen som skulle vara intressanta att forska vidare kring. Något som skulle vara intressant att utforska mer är hur pedagoger planerar sin undervisning i förskolan? Samt vem det utgår från i planerandet så att undervisningen kan ge alla barn möjlighet att delta.

Något som också blev synligt i studiens resultat är att det finns olika kulturer inom förskolans undervisning som Malin satte sina ord på (se resultatet sid. 33 i resultatdelen). Som nyexaminerad komma ut och arbeta i ett arbetslag där flera kollegor har en äldre utbildning och

besitter en traditionell undervisningskultur. Detta vore intressant att studera i relation till undervisningens effekt eller i relation till pedagogers upplevelse kring sin yrkesroll.

Utifrån att små barngrupper ses som en framgångsfaktor i studien för en inkluderande undervisning så blir det värdefullt för framtida skolutveckling att genomföra någon typ av studie inom detta område med aktionsforskning som metod.

Med dessa framtida tankar om vidare forskning avslutas studien.

8 Referenser

- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 9–49). Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. I J. Bengtsson, (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 105-134). Studentlitteratur.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholms universitet.
- Emilsson, I-L. (2014). *Sandlådan med nya ögon*. I B. Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzen, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s.81- 91). Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., Wängnerud, L. (2017) *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (5 uppl.). Wolters Kluvers Sverige Ab.
- Funktionsrätt Sverige. (16 mars 2022). *Okunskap om inkludering i skolan*.
[Debatt: Okunskap om inkludering i skolan - Funktionsrätt Sverige \(funktionsratt.se\)](https://www.funktionsratt.se/debatt-okunskap-om-inkludering-i-skolan)
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gustavsson, A. (1996). *Att förstå människor: tillämpning av den formella datastrukturanalysen*. Stockholms universitet.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2014.933545>

- Husserl, E., & Bengtsson, J. (1989). *Fenomenologins idé*. Daidalos.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning : Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande : För utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2021a). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 48(4), 417-437.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1467-8578.12383>
- Karlsudd, P. (2021b). Promoting diversity and belonging: Preschool staff's perspective on inclusive factors in the Swedish preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104.
<https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering : En kommentar. *Utbildning Och Demokrati*, 21(3), 107-111. <https://doi.org/10.48059/uod.v21i3.980>
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 301-315. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/0885625042000262479>
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development & Care*, 190(5), 698–711.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan : Att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Natur och kultur.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning Om Undervisning Och Lärande*, 7(1), 7-22. [ForskUL vol7 nr1 2019 s7-22.pdf](#)
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Kapitel 2. Utvecklingspedagogik. I M. Jensen (red.). In (pp. 39-51). Liber.
- Sandberg, A., Norling, M., & Lillvist, A. (2009). Teachers' View of Educational Support to Children in Need of Special Support. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 102-116.

- Segolsson, M. (2021). Datainsamling och analys-verktyg i systematiskt kvalitetsarbete. I Å. Hirsh & A. Olin (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 55-77). Gleerups Utbildning AB.
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00131881.2014.965562>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research (Windsor)*, 53(4), 415-437.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00131881.2011.625153>
- Skolverket (2018). *Slutrapport Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*.
[forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf](https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001) (skolinspektionen.se)
- Läroplan för förskolan*. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Vallberg Roth, A. (2020). What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-21.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. [God forskningssed](https://www.vr.se) (vr.se)
- Williams, P., & Sheridan, S. (2019). Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom I Norden*, 36(3-4), 127-146. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan : Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Natur & kultur.
- Zeynep Akdağ & Çiğdem Haser (2017) Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey, *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 219-231.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02188791.2016.1273197>
- Ödman, P. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Öhlén, J. (2005). Cancersjuka personers lidande. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 153-173). Studentlitteratur.

9 Bilagor

Bilaga 1 - Missivbrev

Hej förskollärare

Vi är två studenter på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs universitet som nu ska skriva vår magisteruppsats inför examen. Vi kommer att genomföra en studie som vill lyfta fram förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning. Detta för att få en djupare förståelse kring vad förskollärare ser som främjande och hindrande faktorer i detta arbete. Med anledning av detta vill vi komma i kontakt med förskollärare med minst fem års arbetslivserfarenhet som gärna har erfarenhet av att arbeta med inkluderande undervisning.

För att ta del av denna erfarenhet kommer vi att använda oss av intervju som metod och vi vill genomföra två intervjuer med samma person med ca två eller tre veckors mellanrum. Vi beräknar att varje intervju tar ca 60 minuter och vi genomför den gärna fysiskt på er arbetsplats men vi är även öppna för att genomföra den via zoom.

Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras. När arbetet blir klart och godkänt, kommer all den insamlade datan att raderas. Resultatet presenteras i vårt examensarbete som det finns möjlighet att ta del av genom en kopia. Vi följer de forskningsetiska reglerna (www.vr.se) som innebär att din medverkan är helt anonym, dina svar inte kommer att kunna kopplas ihop med vare sig dig eller din arbetsplats samt att deltagandet är helt frivilligt, dvs. du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande.

Hör av dig till oss om du har frågor eller funderingar.

Med vänlig hälsning

Ida Kvernsjöli
Telenr.

Jenny Sohlström
Telenr.

Handledare
Jana Hanzel Kratka
Göteborgs universitet

Jag har läst brevet och medger härmed till att delta i studien:

Namnsteckning:

Datum:

.....

Bilaga 2 - Intervjuguide

Studiens syfte och forskningsfrågor ligger till grund för följande intervjufrågor.

Inledning och bakgrund

- Kan du beskriva dig själv och din bakgrundshistoria? Arbetslivserfarenhet och tidigare arbeten, utbildningar.
- Kan du berätta om din roll som förskollärare och hur du ser på ditt uppdrag? Har det förändrats under ditt arbetsliv och i så fall hur?
- Vilka tankar får du när du hör begreppet inkludering?
- Kan du beskriva din tolkning av begreppet?
- Vilka tankar får du när du hör begreppet undervisning?
- Kan du beskriva din tolkning av begreppet?
- Inkluderande undervisning, vad betyder det för dig?

Hur beskriver förskollärarna sina erfarenheter och upplevelser av att arbeta med inkluderande undervisning?

- Kan du beskriva dina erfarenheter av att arbeta med inkluderande undervisning?
- Kan du beskriva om arbetet har förändrats över tid?
- Kan du beskriva dina upplevelser utifrån detta arbete?
- Kan du beskriva om upplevelserna har förändrats över tid?
- Kan du berätta om detta arbete utifrån din praktiska arena? Gärna konkreta exempel

Vilka främjande och hindrande faktorer upplever förskollärarna att det finns gällande arbetet med inkludering i förskolans undervisning?

- Vilka möjligheter upplever du att det finns för dig som förskollärare att kunna arbeta med inkludering i relation till undervisning?
- Upplever du även att det finns hinder?

Avslutning

- Är det något mer du vill tillägga som du funderar på?
- Boka in uppföljningsintervju

Bilaga 3 - Idas förförståelse

Jag har arbetat som förskollärare i förskolan sedan 2014. Ofta kände jag under mitt tidigare yrkesliv att jag ville göra så mycket mer, att jag ständigt bara skrapade på ytan till all kompetens som rymdes i de barn jag dagligen mötte. Jag brottades ofta med tanken på hur vi skulle organisera oss för att få så mycket tid tillsammans med barnen som möjligt. Ofta var det måltider, möten, raster eller annat som "störde" och avbröt det vi nyss påbörjat.

När åren gick och jag fick mer och mer erfarenhet såg jag i stället mig själv som den lilla del i det stora maskineriet som barnen kommer in i när de kommer till sin första dag i förskolan.

När det gick upp för mig att det lilla som jag faktiskt var delaktig i när det gällde barnens utbildning och undervisning ändå satte spår i dem för framtiden. Då insåg jag hur viktiga våra relationer med barnen är för barnets hela varande. När glada barn fortfarande efter flera år kommer fram och kramar mig när vi ses på stan eller någon annanstans så kan jag faktiskt känna att min undervisning faktiskt gjort skillnad. Genom att lägga energi på att skapa öppna ärliga relationer med både barn och vårdnadshavare, där bemötandet utgår från att vi alla gör vårt bästa är jag övertygad om att vi lägger den allra bästa grunden för lärandet.

Oavsett förmåga och behov behöver vi alla mötas av detta och för mig är det att bli inkluderad. Att få höra till och att någon ser mig, hör mig och vill vara med mig. Dessa grundläggande behov har vi både barn och vuxna men ibland blir det svårt och speciellt på ett ställe som förskolan där vi förväntas att hålla i detta hela dagarna oavsett vad som händer eller hur vi själva mår.

I min nuvarande roll som specialpedagog möter jag ibland trötta pedagoger som precis som jag själv en gång i tiden vänder ut och in på sig själva och ändå inte upplever att de får till sin planerade undervisning, inte känner att de gör det de ska eller tvivlar på systemet de arbetar i. Det finns studier som lyfter fram att det är svårt att inkludera barn med särskilda behov i undervisningen på förskolan då barnen behöver en särskild anpassad undervisning och pedagogerna ser sig själva i behov av kompetensutbildning. Andra studier visar också att lärare som var mindre positiva till inkludering gav mindre positiv feedback till sina elever, hade mindre sympati och högre förväntningar på att de skulle misslyckas. De uppfattades även reflektera mindre över sin egen insats och gav elevens medicinska problem som ursäkt och förklaring på eventuella misslyckanden.

Just på grund av detta ville jag undersöka närmare vad förskollärare egentligen ser som undervisning och vad som enligt dem skulle kunna vara inkludering, hur de tänker att det kan och ska göras för alla barn i förskolan. Skulle det kunna bli som en nyckel för mig till hur jag ska kunna hjälpa dem framåt i arbetet med att göra en förskola av hög kvalitet för alla barn? Det är iallafall min förhoppning.

Bilaga 4 - Jennys förförståelse

Jag har arbetat i förskolan som förskollärare i snart 10 år och i skrivande stund arbetar jag 50% på en syskonavdelning (barn 3-5 år). I min roll som förskollärare är jag arbetslagsledare och för närvarande delaktig i en utvecklingsgrupp gällande undervisning i förskolan.

Jag har erfarenhet från att arbeta med undervisning i förskolan utifrån ett inkluderingsperspektiv och den erfarenheten skulle jag vilja beskriva som en slingrande stig med många vägskalet och med olika riktningar. Ibland ledde stigen mig framåt, ibland bakåt och ibland åt olika håll. Min upplevelse av att arbeta med inkluderande undervisning är att det har känts tufft och motigt många stunder och andra stunder har det känts helt underbart. För mig beror dessa olika känslor på flera faktorer så som ledning, kollegor, olika pedagogiska idéer och att dessa idéer drar åt olika håll.

Utifrån min livsvärldserfarenhet så är både undervisnings- och inkluderingsbegreppet flerdimensionellt i förskolan och begreppen tolkas på olika vis, vilket i sin tur leder till en mängd olika arbetsätt och metoder i vardagens arbete på förskolan.

Under min pågående utbildning till specialpedagog har det blivit mer tydligt hur betydelsefullt det är för ”alla” barn oavsett diagnoser och hinder att det behöver finnas olika val i det fysiska rummet. Då vissa barn behöver skärma av sin omgivning, andra har kommit längre i sitt lärande och en del behöver röra på sig med jämna mellanrum.

Så för min del handlar inkluderande undervisning om att barnen får delta utifrån sina förutsättningar där olika lärosätt, material och gruppkonstellationer är en självklarhet. En inkluderad undervisning betyder inte för mig att alla barn ska delta i en specifik undervisning, utan att barnet ska kunna närvara och delta på sitt unika sätt för att kunna tillägna sig kunskaper.

Inför denna studie blev jag medveten om att det finns en brist på tidigare forskning som belyser den inkluderande undervisning i förskolan, det kan bero på flera orsaker men en orsak kan möjligen vara att undervisning och dess begrepp fortfarande är i implementeringsfasen i förskolans värld.

Då jag i mitt blivande yrke som specialpedagog kommer att vara delaktig i den fortsatta implementeringen av undervisning i förskolans verksamhet så kommer jag sträva efter att inkluderingsperspektivet får ta utrymme i kollegiala mötesformer.