



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# “När han skriker är det jobbigt för alla”

- en kvalitativ studie som beskriver nio förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik som ett inkluderingsverktyg i förskolans lärmiljö utomhus



Namn: Anette Axelsson Odinge,

Monica Hernod Söderberg, AnnaCarin Rödjegård

Program: Specialpedagogprogrammet

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Examensarbete inom specialpedagogik (SPP 601)  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2023  
Handledare: Ulla Berglindh  
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká  
Uppsats, Examinator: Sverker Lindblad

---

Nyckelord: Inkludering, tydliggörande pedagogik, lärmiljö utomhus,  
Specialpedagogik, förskola

## Abstract

Det övergripande syftet med denna studie är att med utgångspunkt i den fenomenografiska ansatsen undersöka nio förskollärares uppfattningar av fenomenet tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i lärmiljön utomhus. Studien placerar sig i kontaktytan mellan forskning om inkludering, tillgängliga lärmiljöer utomhus och den praktiska tillämpningen av tydliggörande pedagogik. Genom att studera förskollärares uppfattningar av fenomenet och hur förskollärare anser sig agera i svåra situationer som uppstår i denna miljö har slutsatser kunnat dras kring hur och om tydliggörande pedagogik används som ett inkluderingsverktyg. Det fenomenografiska angreppssättet har använts för att tolka och förstå förskollärarnas uppfattningar kring olika aspekter av fenomenet tydliggörande pedagogik. Datainsamlingen har skett via semistrukturerade intervjuer som transkriberats och kategoriserats enligt fenomenografisk metod. Urvalet omfattar nio förskollärare verksamma i fyra olika geografiska och administrativa områden i en större västsvensk stad. Två till tre förskollärare från respektive område har deltagit i studien. Studiens teoretiska ramverk utgörs av fenomenografin vilket innebär grundantagandet att det finns en verklighet som existerar utanför människan där betydelsen av verkligheten och dess mening skapas beroende på hur människor uppfattar och tolkar den. För att belysa den valda problemställningen används specialpedagogiska perspektiv på inkluderingsbegreppet. Resultatet presenteras i tre olika utfallsrum där de olika beskrivningskategorierna - autonomi, struktur, kompetens; strategier, samstämmighet, delaktighet; tillhörighet, barns inflytande och rättvisa - relateras till fenomenets olika aspekter samt jämförs med varandra. Genom att använda ett raster av processteoretiska begrepp i resultatdiskussionen har en tydligare bild kunnat presenteras av hur medvetna förskollärarna i studien är av tydliggörande pedagogik som ett verktyg för inkludering. Studien visar på ett tomrum mellan förskollärarnas uppfattningar av vad fenomenet tydliggörande pedagogik innebär och tillämpningen för att främja inkludering och barns autonomi i utomhusmiljön. Tydliggörande pedagogik används företrädesvis inomhus och riktas oftast mot enskilda barn som upplevs bära på en problematik. Kopplingen till att främja barns självständighet är vag. Hinder som tydligt framkommer är pedagogers olika kompetens, barnsyn och förhållningssätt.

*Nyckelbegrepp: Inkludering, tydliggörande pedagogik, lärmiljö utomhus, specialpedagogik, förskola.*

## Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de nio förskollärare som deltog i studien och för att de delade med sig av sina erfarenheter, kunskap och tankar. Vi vill även tacka de rektorer och utbildningschefer som hjälpt oss att få kontakt med våra informanter. Ett stort tack till vår handledare Ulla, personalen på Bee Bar, alla äkta män, halvvuxna och vuxna barn samt husdjur som stöttat på vägen. Det har varit en rolig resa. Vi har lärt oss mycket om vilken kraft det ligger i att arbeta tillsammans mot samma mål och hur mycket man kan lära av varandra när man befinner sig i samma process.

## Innehåll

1 Inledning .....	6
2 Syfte och forskningsfrågor .....	7
3 Bakgrund .....	8
3.1 Bakgrundsbeskrivning .....	8
3.2 Tidigare forskning om inkludering .....	9
3.3 Specialpedagogiska perspektiv .....	11
3.4 Tidigare forskning om tydliggörande pedagogik och TEACCH.....	12
3.5 Tidigare forskning om lärmiljö utomhus och tillgänglighet.....	13
3.6 Sammanfattning.....	14
4 Teoretiska utgångspunkter.....	16
4.1 Fenomenografi .....	16
4.1.2 Första och andra ordningens perspektiv.....	16
4.1.3 Uppfattning .....	17
4.1.4 Utfallsrummet, beskrivningskategorier och ansatsens dilemma .....	17
4.2 Handlings och processteori .....	17
4.2.1 Begreppet organisering.....	17
4.2.2 Svåra situationer eller "Events not played by the rules." .....	18
4.2.3 Sensemaking.....	18
4.2.4 Tool Dropping.....	19
4.2.5 Mindfulness.....	19
4.3 Sammanfattning.....	20
5 Metod .....	21
5.1 Kvalitativ metod.....	21
5.2 Datainsamlingsmetod.....	21
5.3 Urval .....	21
5.3.1 Missivbrev och samtycke.....	22
5.4 Genomförande .....	23
5.4.1 Intervjuguide och pilotintervjuer .....	23
5.4.2 Informanterna .....	23
5.4.3 Intervjusituation och intervjufrågor.....	24
5.5 Bearbetning och analys .....	25
5.5.1 Tematisk analys .....	25
5.5.2 Fenomenografisk kategorisering och analys .....	25
5.5.3 Arbetsfördelning.....	26
5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	26
5.7 Etik.....	27
6 Resultat .....	29
6.1 Tydliggörande av resultat.....	30

6.2 Del 1: Förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön .....	30
6.2.1 Autonomi .....	31
6.2.2 Struktur .....	31
6.2.3 Kompetens .....	32
6.2.4 Sammanfattning.....	32
6.3 Del 2: Förskollärares uppfattningar av det egna agerandet i svåra situationer som uppstår i utomhusmiljön.....	33
6.3.1 Strategier .....	33
6.3.2 Samstämmighet .....	34
6.3.3 Delaktighet.....	34
6.3.4 Sammanfattning.....	34
6.4 Del 3: Förskollärares uppfattningar av fenomenet inkludering.....	35
6.4.1 Tillhörighet .....	35
6.4.2 Barns inflytande.....	35
6.4.3 Rättvisa .....	36
6.4.4 Sammanfattning.....	36
6.5 Jämförelse mellan samtliga kategorier i utfallsrummet .....	37
6.5.1 Sammanfattning.....	38
7 Resultatdiskussion.....	39
7.1 Inomhus javisst! Men varför inte utomhus?.....	39
7.2 Rättvisa och mångfald ur ett specialpedagogiskt perspektiv .....	40
7.3 Pedagogiska utmaningar i ett organisations- och processteoretiskt sammanhang.....	41
7.3.1 Hur uppfattar studiens förskollärare begreppet tydliggörande pedagogik i förskolans utomhusmiljö? .....	41
7.3.2 Hur beskriver studiens förskollärare sig agera i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus?.....	42
7.3.3 Hur uppfattar och förstår studiens förskollärare begreppet inkludering? .....	43
7.3.4 En förskola för alla.....	44
7.4 Metoddiskussion.....	44
7.5 Studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning .....	46
8 Referenser .....	48
Bilaga A Missivbrev .....	53
Bilaga B Samtyckesblankett .....	54
Bilaga C Intervjuguide .....	55

## 1 Inledning

Som förskollärare och blivande specialpedagoger samt författare till studien har vi en gemensam erfarenhet av arbetet i förskolan. Under åren har metoder och arbetsätt utvecklats för att skapa goda förutsättningar för tydliga lärmiljöer som omfattar alla barn. Inomhus är lärmiljöerna ofta väl anpassade efter barns olika behov och det finns både kompetens och ambition som ska säkerställa att alla barn ska känna sig inkluderade. Samtidigt är förskolan en skolform som av tradition bedrivs delar av dagen utomhus. Hur tänker man kring inkludering där? När svåra situationer uppkommer i förskolans vardag kan arbetslag få handledning och stöd av specialpedagog. Ofta efterfrågas nya metoder och strategier då upplevelsen kan vara att "man har testat allt och inget fungerar". Tydliggörande pedagogik och tillgängliga lärmiljöer är centrala begrepp i den specialpedagogiska praktiken och presenteras gärna som en av lösningarna på inkluderingsdilemmat. Gerrbo (2012) ger sig i sin forskning ut på jakt efter *en skola för alla* och drar slutsatsen att inkludering möter sina största hinder under rasterna. Kan detta överföras på förskolans utomhusvistelse? Utifrån dessa perspektiv är det intressant att undersöka några förskollärares uppfattningar gällande tydliggörande pedagogik som ett inkluderingsverktyg i förskolans utomhusmiljö. I den svenska förskolans kontext presenteras tydliggörande pedagogik i boken "Tydliggörande pedagogik i förskolan" av Edfelt m.fl. (2019). Tydliggörande pedagogik är en svensk fri översättning och har sitt ursprung i det statliga interventionsprogrammet TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) som även benämns Structured teaching, i USA. Structured teaching grundades för att utveckla visuellt stöd till personer med autism och autismliknande tillstånd (Mesibov m.fl., 2007). De visuella anpassningarna är tänkta att ge förutsättningar till autonomi och självständighet för individer som inte förstår en komplex renodlad verbal miljö. Den tydliggörande pedagogiken har över tid vidareutvecklats och anpassats till barn vars funktionsförmågor är varierade vilket medför svårigheter att förstå vad som ska hända, hur något ska göras samt hjälper till att planera och förstå varför olika saker ska göras. Den tydliggörande pedagogikens metoder och strategier ligger i linje med förskolans läroplans mål (Edfelt m.fl., 2019). Studiens kunskapsbidrag är att undersöka och rikta fokus mot förskolans inkluderande undervisning i utomhusmiljö. Utgångspunkten för studien och ledstjärnan för arbetet är att få en ökad förståelse och medvetenhet för hur och om tydliggörande pedagogik används som ett inkluderingsverktyg i utomhusmiljön.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka ett antal yrkesverksamma förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i förskolans lärmiljö utomhus. Tydliggörande pedagogik är ett sätt att förhålla sig till inkluderingsbegreppet och har visat sig vara främjande och förebyggande för barns autonomi och självbestämmande (Palla, 2021; Edfelt m.fl, 2019; Cologon & Mevawalla, 2018). Tidigare forskning visar att utomhusvistelsen generellt ställer höga krav på barns självständighet (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014). Därför är det intressant att undersöka ett antal förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg samt hur det tar sig uttryck i agerandet i svåra situationer.

Studiens frågeställningar är:

- Hur uppfattar studiens förskollärare fenomenet tydliggörande pedagogik i förskolans utomhusmiljö?
- Hur beskriver studiens förskollärare sig agera i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus?
- Hur uppfattar och förstår studiens förskollärare fenomenet inkludering?



## 3 Bakgrund

Här ges en bakgrund till studien samt en forskningsöversikt där studiens centrala begrepp behandlas. Forskningsöversikten presenteras under följande teman: inkludering, specialpedagogiska perspektiv, tydliggörande pedagogik och TEACCH, lärmiljö utomhus och tillgänglighet. Genom sökorden inom ovanstående teman i databaserna Education Research Complete, Google Scholar, Education Database samt Education har relevant forskning hittats. Genom att läsa andra författares referenslistor har det även varit möjligt att finna forskning som befinner sig i skärningspunkten mellan de olika sökorden.

### 3.1 Bakgrundsbeskrivning

Merparten av alla barn i Sverige går i förskolan. Enligt Skolverket (2022) är nästan 86 procent av landets alla barn i åldern 1–5 år inskrivna i förskolan. Förskolans utbildning ska erbjuda barnen en trygg omsorg samt stimulera till utveckling och lärande. “Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnets behov samt utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (8 kap., 2§, SFS 2010:800). “Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (Läroplan för förskolan, 2018, s. 6). Förutom det som uttrycks i förskolans läroplan ska förskolan spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018). Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa och att varje barn har rätt till delaktighet och inflytande samt att få kännedom om sina rättigheter. Förskolan är en skolform där det finns få alternativa skolformer, såsom grundskolans och gymnasieskolans parallella spår som den anpassade grundskolan/gymnasieskolan (tidigare särskolan). Det finns specialförskolor inom förskolan för barn med omfattande funktionsvariation som etableras beroende av kommunala beslut och förutsättningar, men antalet sär lösningar finns inte i samma utsträckning som senare i skolsystemet. Inom förskolan handlar särskilt stöd om insatser i undervisningssituationer, rutinsituationer och i det sociala samspelet med kamrater (Lpfö18, 2018). Genom till exempel handledning och rådgivning för personalen i förskolan kan ett medvetet specialpedagogiskt förhållningssätt utvecklas där tidiga insatser kan avlägsna hinder för ökad delaktighet och lärande i förskolan.

Inom specialpedagogiken är inkluderande undervisning och arbetssätt centrala motiv. Det specialpedagogiska forskningsfältet värnar en *skola för alla* där inkludering, tillgänglighet samt delaktighet råder och att barn som behöver mer stöd än andra ska få detta. När det kommer till tanken om en inkluderad förskola och *en skola för alla*, så möts förskolans och skolans intentioner under 1990-talet exempelvis i och med Salamancadeklarationens tillkomst både i Sverige och internationellt (Gerrbo, 2012). Den svenska skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) innehåller inte uttrycket *en skola för alla* eller begreppet inkludering men har innehåll som stödjer detta. Att titta på förskolans verksamhet i förhållande till denna forskning är intressant utifrån inkluderingstanken. Svåra situationer som uppstår i förskolans utomhusmiljö kan ge konsekvenser för barns delaktighet och gemenskap med kamrater. Det kan i ett längre perspektiv skapa ett utanförskap och hota barns hälsa (Bunar, 2016; Hjärne & Säljö, 2021). Förskolan har en lång tradition av att dra nytta av utomhuspedagogikens fördelar och stora delar av dagen tillbringas ofta utomhus. Enligt förskolans styrdokument ska utbildningen präglas av omsorg, utveckling och lärande och där ingår skapandet av tillgängliga lärmiljöer (Lpfö18, 2018).

I förskolan arbetar förskollärare med förskollärarexamen, barnskötare med gymnasial utbildning samt förskoleassistenter som saknar adekvat utbildning. Den pedagogiska personalen som arbetar på förskolan uppmanas att utveckla den specialpedagogiska

kompetensen för att arbeta för tillgängliga lärmiljöer och tidiga insatser i förskolan. I kommande studie används pedagogisk personal om människorna som arbetar i förskolan.

Trots att inkluderingstanken funnits på den politiska agendan i flera decennier finns det lite empirisk forskning kring hur detta ska genomföras. Salamancadeklarationen som främst belyser undervisning av elever i behov av särskilt stöd, banade väg för det fortsatta arbetet och idag verkar fler internationella organ för att alla barn, i alla länder, ska få tillgång till en inkluderande utbildning. FN-organet UNESCO deltar i arbetet med Agenda 2030 där målet är att säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning samt främja ett livslångt lärande för alla (UNESCO, 2017). Inom EU hittas uppdraget att främja inkluderande utbildning inom pelaren för sociala rättigheter. Medlemsländerna samverkar genom European Education Area (EEA) samt det organ som i Sverige representeras av Specialpedagogiska skolmyndigheten - European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2023).

Inkluderingstanken har en mängd paradoxer och dilemman att beakta. En av dem är att det saknas empirisk forskning för hur detta ska gestaltas i praktiken. Det finns en efterfrågan på strategier och arbetssätt som främjar inkludering och barns autonomi och självbestämmande (Ainscow, 2007; Nilholm, 2023; Palla, 2021). På 1970-talet utvecklades ett pedagogiskt arbetssätt med syftet att tydliggöra vardagen för att främja individens självständighet kallat TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children). I Sverige har detta utvecklats vidare till det som benämns *tydliggörande pedagogik* (Edfelt m.fl., 2019) som fått ett betydande genomslag i förskolans verksamhet (Palla, 2023).

### 3.2 Tidigare forskning om inkludering

Krokmark (refererad i Gerrbo, 2012) menar att inkludering har varit en resande tanke under lång tid. Redan under 1600-talet uttrycktes tanken om en skola för alla i *Didactica Magna*, författad av den tjeckiske pedagogen Comenius. Tanken hade då sitt ursprung i att alla människor måste bildas för att bli en verklig människa. Idag bottnar idén i övertygelsen att utbildning är en grundläggande mänsklig rättighet och grunden för ett mer rättvist samhälle. Begreppet är mångfasetterat och kan ses ur många olika perspektiv. Haug (1998) menar att det innebär rätten att delta och att inkludering är svårt att studera i praktiken och måste studeras i små delar. Biesta (2007) betonar att det är kärnvärdet i demokratin och hänger tätt samman med demokratiseringsprocessen. Han menar också att begreppet *education* under de senaste decennierna tenderat att ersättas av *learning* och att undervisning definieras som att ge stöd åt inlärning och utbildning att erbjuda lärmöjligheter (Biesta, 2007). Nilholm (2007) menar att det är en demokratisk grundtanke som handlar om hur vi vill leva och mångfaldens fördelar.

De senaste decenniernas stora policyförändringar har fått olika genomslag i olika delar av världen. Ainscow (2007) talar om *an inclusive turn* som ett paradigmskifte. Med detta menas förskjutningen från att försöka integrera utsatta elevgrupper i befintliga lärmiljöer till att i stället utveckla skolors sätt att arbeta för att undanröja hinder som riskerar att marginalisera vissa barn på grund av kontextuella faktorer. En slutsats av senare års forskning är att fokus bör ligga på att hitta framgångsrika strategier som ökar skolors kapacitet att stödja lärandet hos en mångfald av elever. Ett dilemma som uppmärksammas i många länder är kategoriseringen av barn, där skolsvårigheter enbart förklaras i termer av barnets brister och ofta har sin grund i en medicinsk modell för bedömning, vilket hämmar framgångsrik inkludering. Empiriska studier inom fältet inkludering är fortfarande relativt få men behovet av att utveckla inkluderande metoder torde förändra detta (Ainscow, 2020). Ainscows genomgång av internationella erfarenheter, forskning och policydokument visar att faktorer som främjar inkludering i högre grad handlar om processer för socialt lärande inom specifika sammanhang

än om nya organisatoriska arrangemang. Ainscow talar också om en *whole-system-approach* där skolan placeras i centrum för implementeringen. Haugs kritik mot Ainscows *whole-system-approach* ligger i att den politiska aspekten underskattas i modellen och att inkludering måste vara en nationell prioritet för att förändra praktiken. Ainscow har problematiserat hur specialpedagogiken kan bidra till en mer inkluderande praktik. Han kommer till slutsatsen att det främsta och viktigaste bidraget är skapandet av en problemlösarkultur där fokus ligger på att lära sig använda varandras erfarenheter och resurser för att övervinna hinder för lärande (Ainscow, 2000).

I en artikel från 2021 konstaterar Nilholm att forskning om inkludering visar att framstegen är blygsamma. Det har inte hänt så mycket i praktiken sedan det internationella genombrottet i och med att Salamancadeklarationen antogs 1994. Slutsatsen är att bättre teorier behövs för att utveckla praktiken (Nilholm, 2020). Hjärne och Säljö (2021) anser att inkludering är en viktig faktor för att främja en utveckling av hälsa och lärande och ser risker med att barn exkluderas. Palla (2021) resonerar kring begreppet inkludering där hon definierar inkluderande undervisning som en praktik för att möta upplevda förutsättningar och behov. Dessa relateras till varje enskilt barn och alla barn, socialt och rumsligt, pedagogiskt samt didaktiskt (Palla, 2021). I en nyligen utgiven artikel visar Palla (2023) på att användandet av TAKK (Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation) i förskolans olika miljöer och olika situationer, med alla och för alla, kan bli ett verktyg för att utgöra stöd för inkludering (Palla, 2023). Görs en internationell utblick finns en större australiensk studie (Cologon & Mevawalla, 2018) som gick ut på att 196 lärare fick lära sig KWS (Key Word Sign), vilket motsvarar det som i Sverige kallas TAKK. Lärarna fick därefter implementera metoden i förskolemiljön. Det som är intressant här är att det i den inledande utbildningen ingick att läsa bland annat Brereton ett år långa fallstudie där hon studerar effekterna då teckenspråk används i en reguljär förskolemiljö i USA (Brereton, 2008). En av slutsatserna är bland annat att användningen av teckenspråk bidrog till att öka uppskattningen av mångfald både hos barn och vuxna. Att ha en positiv inställning till mångfald är något som motverkar föreställning om normalisering och strävan efter likformighet vilket framförs som ett fundament i inkluderingsforskningen (Dyson, 2001; Palla, 2023; Brereton, 2008). Att se skillnader som något negativt är med andra ord ett hinder för inkludering. Undervisningsstrategier får inte bli ett hinder för deltagande genom att isolera och stigmatisera vissa barn. Detta hänger samman med rättvisebegreppet. Även om alla barn har rätt att behandlas rättvist så har de även rätt till differentierad behandling (Dyson, 2001). Här går det att knyta an till det Nilholm beskriver som dilemmaperpektivet. I utbildningssammanhang finns en motsägelse när lärare möter barn som visserligen delar väsentliga mänskliga egenskaper men har varierande behov, intressen och inlärningsstilar (Dyson, 2001). Brereton lyfter i sin artikel risken för stigmatisering i samband med användning av teckenspråk men menar att när det används i inkluderande syfte på gruppnivå är det ett kraftfullt inkluderingsverktyg (Brereton, 2008).

Sammantaget visar denna forskning på att det har stor betydelse hur undervisande personal ser på mångfald som en negativ eller positiv faktor, hur rättvisebegreppet förstås samt att det finns en medvetenhet kring hur strategier och arbetssätt (som exempelvis TAKK och motsvarande) ska användas i inkluderande syfte för att undvika stigmatisering. Palla (2023) menar att förskolepersonal anser att de saknar tillräckliga specialpedagogiska kunskaper, kompetensutveckling och handledning för att arbeta medvetet med barn med språksvårigheter och att detta hänger samman med en bristande motivation att ge detta fokus. Flera nordiska studier visar att specialpedagogisk kunskap hos personalen har betydelse för aspekter som inkludering (Palla, 2021). Palla och Vallberg Roth (2022) hänvisar till en större studie som omfattar tio kommuner i Sverige och som visar att TAKK är ett vanligt verktyg i förskolan idag, som befinner sig i gränslandet mellan allmäntdidaktik och specialpedagogisk didaktik. En

fråga som aktualiseras är om det finns en risk att det inkluderande perspektivet bidrar till att barn inte får det stöd de har rätt till eftersom många av insatserna görs främst på gruppnivå och den individuella nivån inte uppmärksammas tillräckligt. För att motverka detta menar författarna att den specialpedagogiska didaktiken bör problematiseras i högre grad och att pedagogernas medvetenhet och kunskap är än mer viktig i inkluderande miljöer (Palla & Vallberg Roth, 2020). Författarna poängterar att det saknas kunskap om var, när, för och med vilka TAKK används, liksom hur och varför.

Inom specialpedagogiken är inkluderingsbegreppet centralt och i inledningen poängterades att inkluderande utbildning är en mänsklig rättighet samt att förskolans utbildning ska organiseras så att alla barn ska kunna delta utifrån sina förutsättningar och lyckas. Inkludering är ett mångfacetterat begrepp som ofta förknippas med tillgänglighet, delaktighet och gemenskap. Tillgänglighet kan beskrivas som de förutsättningar som krävs för att alla barn ska kunna vara delaktiga och inkluderade i förskolans verksamhet oavsett bakgrund och förmågor. Det kan handla om hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för barn oavsett funktionsförmåga (Vetenskapsrådet, 2015). Delaktighet i sin tur handlar om att vara en del i en aktivitet, ett sammanhang eller en relation. I förskolan kan delaktighet handla om att vara del i ett gemensamt lärande i en undervisningssituation eller att ges förutsättningar att vara delaktig i gemenskapen med kamrater (SPSM, 2022). Det finns flera studier som säger att barn som kategoriserats som elever i behov av särskilt stöd generellt upplever sig mindre delaktiga och blir mer sällan valda av kamrater (Eriksson & Granlund, 2004; Nyberg m.fl., 2008; Nilholm & Alm, 2010).

### 3.3 Specialpedagogiska perspektiv

Två polära perspektiv har kommit att dominera det specialpedagogiska forskningsfältet; det relationella respektive det kategoriska. Relationellt perspektiv innebär att skolsvårigheter studeras med fokus på interaktion och relationer där förklaringar söks i mötet mellan den omgivande miljön och eleven (Ahlberg, 2015). I ett kategoriskt perspektiv är det eleven själv som har ansvar för de svårigheter som kan uppstå. Specialpedagogiken bidrar här på så sätt att en elevs skolproblem förstås som en individuell avvikelse och åtgärder riktas ofta i form av speciella metoder och särskild behandling (Emanuelsson m.fl., 2001). Palla (2021) tar utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell som innebär ett förhållningssätt där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Det som sker mellan olika aktörer och i samspelet blir då det centrala. Barnet sett i ett relationellt perspektiv är varande i svårigheter och inte med svårigheter (Palla, 2021). Inom det kategoriska perspektivet riktas således blicken mot barnet som varande med svårigheter och befästs ofta med diagnoser (Palla, 2021). Att det relationella perspektivet på specialpedagogisk praktik inte vunnit större mark beror delvis på att tidsaspekten är en avgörande faktor. Det är när svåra situationer och skolsvårigheter redan uppstått som specialpedagogiska insatser sätts in och då är effekterna omedelbara och tydliga. Det relationella perspektivet på specialpedagogik är mer långsiktigt och effekterna svårare att mäta (Persson, 1998). Nilholm väljer att tala om de specialpedagogiska perspektiven utifrån en etisk synvinkel när han använder sig av de tre; kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Dilemmaperspektivet beskriver den grundläggande motsättning som finns i alla utbildningsmiljöer. Nilholm använder sig av metaforen av att köra en bil och undvika att köra i diket. Diket på ena sidan innebär att det görs en elev väsensskild från övriga elever. Diket på den andra sidan innebär att riskera att marginalisera elevens rätt till stöd (Nilholm, 2016).

### 3.4 Tidigare forskning om tydliggörande pedagogik och TEACCH

För att barn i förskolan ska kunna känna att det som sker i vardagen blir begripligt, meningsfullt och hanterbart behöver personal som arbetar i förskolan agera begriplighetsgörare (Edfelt m.fl., 2019). Ett sätt att göra detta på är att använda sig av tydliggörande pedagogik. Tydliggörande pedagogik innebär att förväntningar och krav som förskolan ställer på barnen förtydligas och syftar till att göra situationer, handlingar, och händelser begripliga och hanterbara. Ett sätt att skapa detta för barnen är genom att besvara frågor som: vad, var, när, hur, med vem, varför samt vad händer sedan i samband med aktiviteter (Edfelt m.fl., 2019). Ytterligare ett sätt att förtydliga kan vara att använda olika kommunikationssätt som bildstöd, TAKK, tidsindikationer med mera. Tydliggörande pedagogik är baserat på TEACCH-modellen (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). TEACCH är numera ett internationellt erkänt behandlings- och stödprogram för personer i alla åldrar med autisms störningar, men startade som en liten klinik för barn, av psykolog Eric Schopler, 1971 i USA, för att utveckla stöd till personer med autism. Med utgångspunkt i neuropsykologisk och psykologisk forskning utformades miljöer och aktiviteter i syfte att skapa mening, en strategi som visat sig vara viktig för personens förmåga att förstå och lära (Mesibov m.fl., 2007). Att TEACCH - metoden är både framgångsrik och evidensbaserad fastslogs i en forskningsöversikt gjord av Mesibov och Shea (2010), där de visade att genom strukturerade aktiviteter och miljöer, användande av kommunikativa och visuella hjälpmedel samt att man utgår och arbetar utifrån barnens intresse stöttas barn med autism och leder till utveckling (Mesibov & Shea, 2010). TEACCH-metoden har breddats för att omfatta personer med andra funktionsvariationer och även barn och ungdomar utan diagnos vars funktionsförmågor ännu inte nått samma nivå som sina jämnåriga (Edfelt m.fl., 2019). Då tillvaron i skolan upplevs som kaotisk och oförutsägbar, är det svårt att känna trygghet och tillit (Sjölund m.fl., 2017).

För att en människa ska må bra och kunna klara av att hantera en kravfylld och stressad tillvaro krävs att det finns en känsla av sammanhang eller KASAM som gör tillvaron begriplig, hanterbar och meningsfull. Begreppet KASAM står just för en känsla av sammanhang och myntades av Antonovsky (2005) med ursprung i den salutogena teorin som fokuserar på hälsofrämjande faktorer i människans liv. Antonovsky (2005) menar att ju högre grad av KASAM desto mer ökar möjligheterna och tilliten till den egna förmågan, viljan och kraften att möta utmaningar i livet. I kommande studie definieras tydliggörande pedagogik som ett pedagogiskt förhållningssätt som innefattar ett antal verktyg som kan förtydliga vardagen för individen och göra omvärlden begriplig och meningsfull. Ett av dessa verktyg är visuellt stöd (ritprat, TAKK, AKK, valtavlor med mera), vilket kan förstås som ett stöd för att skapa struktur, överblick och förståelse. Andra verktyg är tidsmarkörer, digitala hjälpmedel, sociala berättelser, lågaffektivt bemötande och intryckssanerande åtgärder (Edfelt m.fl., 2019; Hedevalg, 2016; Hejlskov & Edfelt, 2017).

I studien undersöks fenomenet tydliggörande pedagogik, inte enbart utifrån dess innebörd utan även utifrån hur man agerar i svåra situationer och i dess inkluderande syfte och mål. Målet med tydliggörande pedagogik är att individen ska nå så hög grad av autonomi, självbestämmande och delaktighet som möjligt. För att uppnå detta används de olika verktygen som utgår ifrån individens behov och intressen. När tillvaron inte är hanterbar för ett barn kan det hända att de drar sig undan eller reagerar med starka känslouttryck. En svår situation kan till exempel handla om konfliktsituationer där den utlösande faktorn är att barnet inte förstår vad som sägs eller menas; svårt att ta andras perspektiv; svårt med att vänta på sin tur; affekter som låsningar eller skrik med mera. Isbergsmodellen som Mesibov utvecklade (refererad i

Edfelt m.fl., 2019) kan skapa förståelse för sådana situationer då toppen på isberget symboliserar barnens beteende och det som döljs under ytan symboliserar orsaken till beteendet (Edfelt m.fl., 2019). Att sätta detta i relation till fenomenet tydliggörande pedagogik ger en större variation i uppfattningar där det finns exempel på en djupare förståelse av fenomenet.

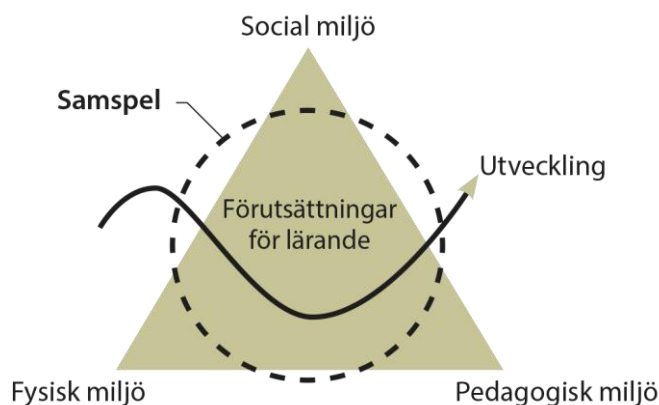
### 3.5 Tidigare forskning om lärmiljö utomhus och tillgänglighet

Engdahl (2014) beskriver förskolegården som en plats där mycket händer och att det krävs ett visst mått av perspektivtagande för att dela en gemensam verklighet. Individer behöver hela tiden förhålla sig till andras förståelse och prova olika sätt att förhandla. Engdahl (2014) menar att de flesta barn, dock inte alla, vet och lär sig de normer och värderingar som gäller när man är ute på gården och klarar av olika slags samspel. Yngre barn kommunicerar med gester och kroppsspråk och behöver ofta en vuxen som tydliggör (Engdahl, 2014). Rönnlund (2015) beskriver skolgården som ett socialt rum där det finns normer och regler att förhålla sig till. Dessa är ofta outtalade vilket kan skapa svåra situationer för många barn. Tonge, m.fl. (2018) menar i en australiensk studie att även om det är välkänt att utomhusmiljön ger barn många tillfällen för lärande och utveckling, finns det få undersökningar gjorda där man studerat interaktionen utomhus mellan barn och lärare samt kvaliteten på denna. Med ett observationsverktyg; som forskarna betonar egentligen lämpar sig bättre för inomhusmiljö, har de studerat interaktionen mellan pedagog och barn i utomhusmiljön. Inomhusmiljön är mer strukturerad och på begränsad yta, utomhus rör sig barnen på större yta och väljer mer själva vad de vill göra, vilket kan göra det svårare att observera just interaktionen mellan pedagog och barn. Författarna menar att det är viktigt att skapa interaktioner av god kvalitet för att stödja barnen i förskolans alla miljöer och betonar vikten av att höja värdet på utomhusmiljön och se den som en arena för lärande och utveckling och efterlyser vidare forskning (Tonge m.fl., 2018). Morrier och Ziegler (2018) har i sin studie påvisat att med lite träning och kort tids strukturerad utomhuslek per dag, så kallade Buddy games, kan barns sociala förmågor och kvaliteten på självständigt samspel förbättras avsevärt över tid. Studien tar avstamp i att utomhusmiljön ofta är mindre strukturerad och ett tillfälle för fri lek vilket kan vara svårt för barn med ASD (Autism Spectrum Disorder). Trots att studien fokuserar på barn med ASD visar resultatet att insatsen fungerar väl på alla barn (Morrier & Ziegler, 2018).

Lärmiljön kan beskrivas som hela den miljö och de sammanhang som ett barn befinner sig i och möter under en dag på förskolan. Lärande sker i samspel med andra och för att skapa delaktighet så krävs en förutsägbar och tydlig lärmiljö. Den värdegrund och förståelse som omgivningen signalerar är avgörande. Detta innebär att förskolans verksamhet bör utveckla kunskap om förutsättningar för lärande och hur det kopplas till miljöer. Ett främjande och förebyggande arbete är att skapa en tillgänglig lärmiljö utomhus. I detta arbete ligger att identifiera och undanröja hinder samt arbeta för att utveckla och förbättra förskolans lärmiljö utomhus. Verksamhetens förmåga att skapa tillgängliga lärmiljöer påverkar möjligheterna för barn att vara delaktiga både i lärande och den sociala gemenskapen. I Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell beskrivs tre dimensioner av tillgänglighet i lärmiljön där den pedagogiska, sociala och fysiska miljön utgör en förutsättning för att kunna utveckla inkluderade verksamheter (SPSM, 2022). Detta illustreras utifrån Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell.

**Figur 1**

*Tillgänglighetsmodellen*



*Kommentar.* När de tre hörnen i modellen – social, pedagogisk och fysisk miljö – samspelar utifrån barnets och elevens behov och förutsättningar kan utbildningen bli tillgänglig (SPSM, 2023).

Social miljö innefattar faktorer såsom gemenskap, begripliga sammanhang, attityder och normer som utgör förutsättningar för att barn ska vara delaktiga i hela verksamheten under förskoledagen och även innefatta utemiljön (SPSM, 2023). Pedagogisk miljö innebär att alla barn ska få förutsättningar för att fungera, lära och kommunicera i förskolan. Miljön ska därför anpassas med kommunikationsverktyg så som till exempel bildstöd och TAKK. Slutligen ska den fysiska miljön skapa möjligheter för alla barn att vara delaktiga i aktiviteter både inomhus och utomhus. Samtliga områdets dimensioner måste samspela för att lärmiljön ska klassas som tillgänglig för utveckling och lärande. I en studie som handlar om social exkludering på fritidshem visar resultatet att fritidshemmets fria aktiviteter och den höga graden av frivillighet att delta bidrar till att elever osynliggörs. Författaren kommer fram till att elevernas frihet att välja och vara självbestämmande bör vägas mot att erbjudande av styrda aktiviteter kan skydda elever som riskerar exklusion och utsatthet. Att lärarnas deltagande i aktiviteter är sällsynta eller sporadiska bidrar till ökad risk för exkludering (Lago & Elvstrand, 2019). Denna studie ligger i linje med annan forskning som handlar om lärmiljön utomhus som en komplex lärmiljö (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014; Rönnlund, 2015).

### 3.6 Sammanfattning

Inkluderingsbegreppet har under flera decennier präglat utbildningsväsendet. Inom det specialpedagogiska fältet finns mycket forskning kring det mångfacetterade begreppet utifrån olika perspektiv. Uttrycket *en skola för alla* används för att beskriva strävan efter en utbildning där alla kommer till sin rätt och framförs som en demokratifråga. De senaste decenniernas stora policyförändringar har fått olika genomslag i olika delar av världen. Begreppet *education* har tenderat att ersättas av *learning* vilket innebär att undervisning definieras som att ge stöd åt inlärning och utbildning är synonymt med att erbjuda lärmöjligheter. *The inclusive turn* kan ses som ett paradigmskifte. Med detta menas förskjutningen från att försöka integrera utsatta elevgrupper i befintliga lärmiljöer till att i stället utveckla skolors sätt att arbeta för att undanröja hinder som riskerar att marginalisera barn på grund av kontextuella faktorer. Senare års forskning indikerar att man behöver finna framgångsrika strategier som ökar skolors kapacitet att stödja lärandet hos en mångfald av elever. Här kan specialpedagogiken bidra genom att främja en kultur som är lösningsfokuserad och strävar efter att övervinna hinder för lärande. Det finns anledning att problematisera inkluderande miljöer utifrån de

specialpedagogiska perspektiven som beskriver olika sätt att förhålla sig till olika sätt att möta mångfald. Det finns en efterfrågan på strategier och arbetssätt som främjar inkludering och barns autonomi och självbestämmande. En framgångsrik och evidensbaserad metod är TEACCH, som från början användes med syftet att göra vardagen begriplig och främja självständigheten hos autistiska barn. Metoden visar att genom strukturerade aktiviteter och miljöer, användande av kommunikativa och visuella hjälpmedel samt att man utgår och arbetar utifrån barnens intresse främjas autonomi och lärande. TEACCH-metoden har senare utvecklats till att omfatta alla barn och ligger till grund för det som i Sverige kallas *tydliggörande pedagogik*. I studien definieras tydliggörande pedagogik som ett pedagogiskt förhållningssätt som innefattar ett antal verktyg som kan förtydliga vardagen och göra omvärlden begriplig och meningsfull. Det finns flera studier som pekar på att utomhusmiljön i förskola och skola är en komplex miljö. Svåra situationer som uppstår i förskolans utomhusmiljö kan ge konsekvenser för barns delaktighet och gemenskap med kamrater, vilket i ett längre perspektiv kan skapa ett utanförskap. Hur pedagoger agerar i lärmiljön utomhus kan vara avgörande för inkludering och barns förmåga att fungera självständigt. Forskning indikerar att värdet på lärmiljöerna utomhus behöver omvärderas för att ses som en arena för utveckling och lärande och att det här finns ett behov av vidare forskning. Genom att förstå hur social, pedagogisk och fysisk lärmiljö samspelar med barnets behov och förutsättningar kan utbildningen göras mer tillgänglig och inkluderande.



## 4 Teoretiska utgångspunkter

*I kapitlet som följer beskrivs studiens teoretiska utgångspunkt med fenomenografin som ansats samt ett tydliggörande av begreppen första och andra ordningens perspektiv samt definitionen av uppfattning. Därtill en förklarande text om beskrivningskategorier och utfallsrum samt en diskussion kring ansatsens dilemma. Kapitlet avslutas med en genomgång av de processteoretiska begrepp som används för att konkretisera och problematisera resultatet i den avslutande resultatdiskussionen.*

### 4.1 Fenomenografi

Ett av fenomenografins ontologiska grundantagande är att den enda värld som en individ kan kommunicera om är den värld hen upplever och de begrepp och fenomen som ligger utanför individens medvetenhet och erfarenhet existerar helt enkelt inte (Hajar, 2021). Marton och Booth (1997) ger exemplet med att läs- och skrivundervisning av barn, vars uppväxtmiljö präglats av att det skrivna ordet inte är viktigt, först bör ges möjlighet att införliva fenomenet för att se relevansen av att läsa och skriva. Detta exempel har relevans för studien då förskollärarnas uppfattningar av fenomenet tydliggörande pedagogik kan säga något om dess relevans i förskolans utomhusverksamhet.

Grunden inom fenomenografisk forskning handlar om att erfara eller uppleva något. Ordet fenomenografi är sammansatt av två delar: fenomeno och grafi. Orden kommer från grekiskan där fenomeno betyder "som det visar sig" och grafia i sin tur betyder att beskriva i "ord eller i bild". Tillsammans kan orden beskriva "det som visar sig" (Starrin & Svensson, 1994, s. 112). Den fenomenografiska ansatsen utgår ifrån att det finns en verklighet som existerar utanför människan där betydelsen av verkligheten och dess mening skapas beroende på hur människor uppfattar och tolkar den. Detta innebär att människors erfarenheter utgör grunden till vilken uppfattning som skapas och att verkligheten skapas av vårt sätt att uppfatta densamma (Kroksmark, 2007). Detta dualistiska sätt att se på världen medför att det inte finns någon skillnad mellan uppfattningen och dess innehåll, det vill säga subjekt och objekt hänger ihop (Marton & Booth, 1997). Fenomenografin som teori utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen (Inlärning och Omvärldsuppfattningar). Teorin utvecklades ur metodologin snarare än från den filosofiska idétraditionen med ledning av Ference Marton (Kroksmark, 2007). INOM-gruppen intresserade sig främst för frågor inom det pedagogiska fältet och strategier för att förklara uppfattningar av lärande samt hur dessa uppfattningar kan förändras. Översatt till studien innebär detta att beroende på vilka erfarenheter förskollärare har av tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön, präglas deras uppfattningar och förståelse av fenomenet. Larsson (2011) menar att vissa övertygelser ofta tas för givet. Genom att förskollärare blir medvetna om sina uppfattningar kan en möjlig förändring ske (Larsson, 2011). Studiens syfte är därför att studera förskollärares uppfattning av tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön och hur dessa verktyg relateras till inkluderingsbegreppet.

#### 4.1.2 Första och andra ordningens perspektiv

Inom fenomenografisk forskning ingår begreppen *första ordningens perspektiv* samt *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv innebär att författaren själv beskriver vad som visar sig. Medan *andra ordningens perspektiv* menas att författaren ska försöka att förstå andras uppfattningar av verkligheten som fenomenet i sig också är en del av. I denna studie har empirin, det vill säga förskollärarnas uppfattningar, bearbetats och analyserats för att finna kategorier för att visa på kvalitativa skillnader i uppfattningarna (Larsson, 2011). Kategorierna tillsammans utgör studiens utfallsrum vilket är studiens resultat.

### 4.1.3 Uppfattning

Begreppet uppfattning kan sägas bestå av två aspekter som innebär att medvetandet "handlar om" eller är "riktat mot" något. Inom fenomenografin skiljer man inte på innehåll och uppfattning utan de hör ihop. Det är alltid något som uppfattas på ett bestämt sätt eller som något. Hur människor förstår är beroende av tankesätt och interaktion med ett fenomen samt en strävan att skapa mening (Marton, 1981). Förståelsen av olika fenomen i en kontext kan kopplas till frågor som *vad*, *hur* och *varför*. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan *hur* och *varför* för att skapa mening och förståelse. Målet med en fenomenografisk studie blir att synliggöra skilda sätt att uppfatta något. Med uppfattningar avses människors förståelse av ett fenomen (Uljens, 1989). Det gäller alltså att söka efter både det som förenar och som skiljer olika individers uppfattningar av ett fenomen (Johansson, 2009). Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion (Kroksmark, 2007). I den verklighet vi lever i, där vi är, handlar, upplever eller känner så tänker vi alltid på något. Tänkandet och handlandet är processer, där fenomen får en viss mening genom vårt sätt att tänka beroende på våra referenser till det. Den insikt och förståelse vi kan få genom att studera uppfattningar är att försöka förstå det som ligger underförstått i det som människan upplevt, iakttagit eller erfarit (Uljens, 1989). Syftet med studien är att empiriskt fånga upp forskollärares skilda uppfattningar kring tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön. Avsikten är att analysera, kategorisera och tolka uppfattningarna i enlighet med ett fenomenografiskt angreppssätt.

### 4.1.4 Utfallsrummet, beskrivningskategorier och ansatsens dilemma

Utfallsrummet är det som utgör den fenomenografiska studiens resultat och består av ett antal beskrivningskategorier. Den fenomenografiska kategoriseringen (som behandlas mer utförligt i metodavsnittet) bygger på antagandet att det finns ett begränsat antal sätt att se och förstå ett fenomen. Marton och Booth (1997) anger följande kriterier för att beskrivningskategorierna ska fungera i ett utfallsrum; samtliga kategorier ska ha en uppenbar relation till det fenomen som undersöks, kategorierna ska ha en logisk relation till varandra, så få kategorier som möjligt gör att den kritiska variationen lättare kan ringas in. Att identifiera variationsdimensioner är således centralt i kategoriseringen. Beskrivningskategorierna konstrueras utifrån andra ordningens perspektiv. Detta leder oss in på det man kan kalla för ansatsens dilemma; nämligen författarens förmåga att bibehålla den egna subjektiviteten i förhållande till fenomenet som undersöks. Att erfarenheterna och förståelsen av det undersökta fenomenet oundvikligen är en konstruktion som skapas gemensamt av intervjuperson och intervjuare är något som är viktigt att förhålla sig till (Marton, 1981). Vikten av epoché är en fråga om validitet i en fenomenografisk studie. Även om ett erkännande av att forskarens tolkning är en del av forskningsresultatet leder en problematisering till en högre validitet (Åkerlind, 2022).

## 4.2 Handlings och processteori

*I detta avsnitts inledning förklaras begreppet organisering. Därefter redogörs för Weicks (2007) handlings- och processteori som används för att konkretisera forskollärares uppfattningar kring tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön, genom företeelserna sensemaking, tool dropping och mindfulness (Weick & Sutcliffe, 2007). Teorin och dess begrepp tillämpas som raster och kommer att användas för att skapa förståelse och förklaring av studiens resultat.*

### 4.2.1 Begreppet organisering

Hur forskollärare uppfattar, tänker och förstår tydliggörande pedagogik som ett inkluderingsverktyg blir synligt när det inträffar *svåra situationer* i förskolans lärmiljö, inte minst i utomhusmiljön. Med utgångspunkt i en svår situation utomhus beskriver forskollärarna sin uppfattning hur de tänker och handlar i en sådan situation. Studien använder Weicks

handlings- och processteori för att konkretisera förskollärarnas medvetenhet kring tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg och hur detta används och organiseras i en kontext i deras dagliga praktik. Ordet organisering i denna studie handlar mera om handling och kommunikation i det direkta görandet och hur det uppfattas där och då (Gerrbo, 2012). För att en idé, metod eller verktyg ska tränga in i en organisation krävs att den pedagogiska personalen som arbetar på förskolan har erfarenheter av att ha hanterat *svåra situationer* som de kan dela med sig av. Hur väl de pedagogiska verktygen har översatts och anpassats från styrdokument och beprövad erfarenhet till att förstås och vara fungerande. I detta sammanhang blir meningsskapandet eller termen *make sense* (Weick, 1995) aktuell av den enskilda pedagogiska personalen eller som en samstämmighet mellan dem i arbetslaget för att antas och översättas till förskolans lokala kontext (Gerrbo, 2012). Gerrbo (2012) beskriver vidare betydelsen av att i ett tidigt skede av organiseringsprocesser kommunicera och skapa en samstämmighet över vad som sker i situationen och vad som bör göras. Dessa tanke- och handlingsprocesser är nödvändiga för att till exempel minska osäkerheten i den pedagogiska personalens olika förståelser av uppgiften. Vidare i reflektionsprocessen bör eventuella olika perspektiv brytas mot varandra för att nå fram till en samstämmighet över vad som sker, dess orsak samt vad som bör göras och varför (Gerrbo, 2012). Det gäller således att etablera och vårda dessa processer för att skapa ordning och en tänkbar förståelse som förskolans personal kan ansluta sig till. Inom förskolans utbildning drivs det systematiska kvalitetsarbetet för att synliggöra vad som görs, dess syfte och vad det leder till. Ett fungerande kvalitetsarbete är avgörande för att kunna främja alla barns och elevers utveckling och lärande (Skolverket, 2023). Som en del i ett fungerande kvalitetsarbete pågår ständiga lärprocesser. Syftet med att använda processteoretiska begrepp i resultatdiskussionen är att konkretisera studiens resultat. Utifrån förskollärares uppfattningar kring svåra situationer och de implikationer som kan uppstå i samband med dessa, kan slutsatser dras. Dessa slutsatser kan ge upphov till processer som leder fram till en organisationsstruktur där tydliggörande pedagogik ingår.

#### 4.2.2 Svåra situationer eller "Events not played by the rules."

I förskolan händer ofta oönskade, oförutsedda eller svårförståeliga händelser. Hur planerad och strukturerad utbildningen än är så hamnar barn och förskolans personal inför situationer som är svåra att undvika, hantera eller lösa på ett framgångsrikt sätt. Weick (2002) beskriver detta i termer av hur "*events don't played by the rules*" (Weick, 2002, s. 30), det vill säga hur händelser i förskolan tar en annan vändning än vad som är tänkt, planerat eller önskat. Det är i sådana situationer som sensemaking och adhoc-organisering tycks användas mestadels vilket i sig inte behöver vara fel men sett ur olika perspektiv ohållbart. Trots allt är det svåra situationer som bör lyftas och medvetandegöras, då sättet att tänka och agera inte är tillämpligt. För att kunna stödja och se till barnets bästa måste situationen förstås på ett annat sätt eller revideras. Det betyder för den skull inte att alla organisatoriska verktyg såsom regler, rutiner och strukturer behöver ifrågasättas. Frågan är vad det är som gör att situationen blir svår eller oförutsedd i lärmiljön utomhus? Vilka uppfattningar har förskollärare kring hur de hanterat svåra situationer i utomhusmiljön och hur kan dessa förklaras och förstås genom koppling till Weicks processteori där begreppet *events not played by the rules* figurerar.

#### 4.2.3 Sensemaking

Begreppet *sensemaking* kan översättas till svenskans ord *meningsskapande* och är det ord som används i studien. Enligt Weick (1995) handlar meningsskapande om att skapa förståelse för nya händelser eller situationer, hur och varför dessa uppkommer samt vad dessa betyder i förskolans kontext. I studien står meningsskapande för sociala handlingar och förståelse för vad som händer här och nu. Översatt till förskolans kontext innebär detta att fatta beslut och agera så förnuftigt som möjligt i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus. I komplexa och svåra situationer är inte meningsskapandet i fokus utan det handlar mer om att snabbt agera

utifrån vad som är rimligt i den givna situationen (Gerrbo, 2012). Förskolans lärmiljö utomhus organiseras genom rutiner, metoder, rationella beslut och en förståelse som utgör ramar för hur förskolans personal ska handla i situationer i lärmiljön utomhus. Så länge det finns ett stöd hos arbetslaget att handla i enlighet med dessa ramar och inga alternativa sätt finns till hands, hanteras situationen ofta på reaktivt sätt. Först efter det att tänkandet gjorts språkligt och uttalat kan tanken klargöras (Gerrbo, 2012). Det centrala i meningsskapandet är att förskolans pedagogiska personal reflekterar och pratar sig samman kring akt och mening samt genom tolkning och förståelse, för att komma fram till hur man ska agera. Weick (2005) förklarar detta med en blandning av retro- och prospektiv handling, där det alltid finns mer att uppmärksamma och förstå. Sammanfattningsvis handlar *sensemaking* om att öppna upp för ny förståelse och ställa frågor som exempelvis: Vad händer här? Vad handlar det om? Hur ska vi gå vidare? Särskilt tydligt kan detta bli i förskolans lärmiljö utomhus när en händelse tar en annan vändning än som var tänkt eller för den delen är svår att förstå. Det är i oväntade situationer som värdet av meningsskapande och ad hoc-organisering är som störst. Det "nya" som händer måste förstås och synliggöras eftersom tidigare tankesätt och handlingar inte längre är möjliga att tillämpa. Därför blir det nödvändigt att revidera och ifrågasätta de organisatoriska verktygen (Gerrbo, 2012).

#### 4.2.4 Tool Dropping

Begreppet *tool dropping* kan ses i nära anslutning till begreppet *meningsskapande* och är ytterligare ett sätt att tänka kring organisering, speciellt när det inte alltid går enligt planerna. *Tool dropping* kommer i studien översättas, där *tools* står för de pedagogiska verktyg som finns i den verktygslådan som tydliggörande pedagogik innebär. *Tool dropping* handlar mera om att vara reaktiv än proaktiv på det oväntade som sker. Det handlar således om att det ska finnas en följsamhet där förskolans organisatoriska verktyg, det vill säga rutiner, metoder och planer med det som händer, inte räcker till. Hur hanterar förskolans pedagogiska personal oväntade och svåra situationer som inträffar i lärmiljön utomhus? Då om inte förr gäller det att ifrågasätta och pröva de organisatoriska verktygen och avgöra om de är lämpliga eller direkt olämpliga att använda för att lösa situationen (Gerrbo, 2012). *Tool dropping* innebär att släppa ifrån sig verktygen, eller anpassa och justera dem efter nya förhållanden. När tiden inte finns och kravet på omedelbar handling är som störst tycks detta inte vara helt enkelt att genomföra. I förskolans miljö där det ofta händer oförberedda händelser kan fler och bättre verktyg behövas. I sammanhanget blir det också relevant att samtidigt reflektera över syftet med tydliggörande pedagogik och ifrågasätta varför dessa verktyg inte används i samma utsträckning i utomhusmiljön? Weick (2007) menar att det är viktigt att inse i tid när det är dags att släppa taget om de verktyg som används. Finns det en för stor tilltro till existerande rutiner, metoder och planer kan dessa vara ett hinder från att *släppa verktygen* och agera när det oväntade händer. De organisatoriska verktygen finns samlade i förskolans så kallade erfarenhetsbank där uttalade eller outtalade verktyg finns för att hantera situationer. Vanligen fyller dessa verktyg en viktig funktion men i vissa fall kan de också utgöra hinder och verka hämmande i en situation om den tar en oväntad vändning (Gerrbo, 2012).

#### 4.2.5 Mindfulness

*Mindfulness* eller *vaksamhet* handlar om att kunna ana sig till vad som eventuellt kan komma att hända i situationer genom att vara uppmärksam på och fokusera på *kritiska faktorer*. Förskolans pedagogiska personal kan genom denna vaksamhet göra skillnad för det enskilda barnet men också för övriga barn i gruppen samt hur vuxna organiserar sig i sammanhanget. *Mindfulness* innebär med andra ord en slags förebyggande och riktad uppmärksamhet av vad som eventuellt kan hända, även om det verkar otänkbart (Weick & Sutcliffe, 2007).

### 4.3 Sammanfattning

Den fenomenografiska ansatsen utgår ifrån att det finns en verklighet som existerar utanför människan, där betydelsen av verkligheten och dess mening skapas beroende på hur människor uppfattar och tolkar den. Fenomenografin som teori utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen och utvecklades ur metodologin snarare än från den filosofiska idétraditionen med ledning av Ference Marton. Begreppen *första ordningens perspektiv* samt *andra ordningens perspektiv* särskiljs genom att författaren själv beskriver vad som visar sig i det första perspektivet medan det andra handlar om att författaren ska försöka förstå andras uppfattningar av verkligheten som fenomenet i sig också är en del av. Hur människor förstår är beroende av tankesätt och interaktion med ett fenomen samt en strävan att skapa mening. Förståelsen av olika fenomen i en kontext kan kopplas till frågor som *vad*, *hur* och *varför*. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan *hur* och *varför* för att skapa mening och förståelse. Målet med en fenomenografisk studie blir att synliggöra skilda sätt att uppfatta något samt att söka efter både det som förenar och som skiljer olika individers uppfattningar av ett fenomen. Den insikt och förståelse vi kan få genom att studera uppfattningar är att försöka förstå det som ligger underförstått i det som människan upplevt, iakttagit eller erfarit. En fenomenografisk studies resultat utgörs av ett utfallsrum, bestående av de beskrivningskategorier som konstruerats ur andra ordningens perspektiv. Målet är att finna den mest kritiska variationen i empirin. Den fenomenografiska ansatsens dilemma är vikten av epoché, vilket innebär författarens förmåga att sätta den egna förförståelsen och uppfattning inom parentes.

För att tolka och konkretisera den fenomenografiska studiens resultat används de handlings- och processteoretiska begreppen organisering, svåra situationer, sensemaking, tooldropping och mindfulness. Ordet organisering i denna studie handlar om handling och kommunikation i det direkta görandet och hur det uppfattas där och då. I förskolan händer ofta oönskade, oförutsedda eller svårförståeliga händelser. Hur planerad och strukturerad utbildningen än är så hamnar barn och förskolans personal inför situationer som är svåra att undvika, hantera eller lösa på ett framgångsrikt sätt. Sensemaking och mindfulness kan sägas gå hand i hand, där sensemaking handlar om att öka förståelsen för svåra eller oönskade situationer som uppstår i förskolans utemiljö och mindfulness står för en vaksamhet för att kunna arbeta förebyggande samt möta barns behov. Regler och rutiner är viktigt men ibland bör agerandet präglas av en följsamhet och då måste verktygen förfinas eller släppas för att ersättas av nya.



## 5 Metod

*I detta kapitel presenteras den kvalitativa forskningsintervjun som datainsamlingsmetod. Därefter redogörs för urvalet av informanter, genomförande av intervjuer samt på vilket sätt analysarbetet gått till. Slutligen diskuteras intervjuarens objektiva roll i intervjuförfarandet och som författare till studien samt bearbetning och analysprocess. Särskilt fokus ligger på den fenomenografiska kategoriseringen som ligger till grund för utfallsrummet som kommer att utgöra studiens resultat.*

### 5.1 Kvalitativ metod

Kvalitativ metod lämpar sig väl som verktyg för studiens syfte; att undersöka ett antal förskollärares varierande uppfattningar av tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön. Även om valet av undersökningsområde bygger på vissa grundantaganden är avsikten inte att göra en hypotesprövande studie som bygger på verifiering och falsifiering vilket varit fallet i en kvantitativ studie (Larsson, 2011). Studien syftar således inte till att kartlägga en generell sanning utan snarare till att hitta kvalitativa variationer och mönster utifrån empiri som tolkas och analyseras utifrån det teoretiska ramverk som studien lutar sig mot, i detta fall fenomenografisk kategorisering och processteori (Stukåt, 2011).

### 5.2 Datainsamlingsmetod

Fenomenografins tillträde till människors uppfattningar av fenomen går via språket och agerandet. I denna kvalitativa studie består empirin av semistrukturerade intervjuer för att ta del av förskollärares uppfattningar kring tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön. Intervjuer som metod lämpar sig väl för att ta del av informanternas beskrivningar och uppfattningar kring ett fenomen i en kontext (Uljens, 1989). Eftersom studien omfattas av ett fenomenografiskt angreppssätt ska intervjun vara mera öppen till sin karaktär där informanten själv avgränsar och behandlar innehållet. Frågeställningarna i intervjun inleds oftast med en öppen frågeställning där informanten kan prata fritt kring hur informanten uppfattar och förstår ett fenomen på ett visst sätt. Syftet med en mera öppen hållning är att få så många kvalitativt olika uppfattningar som möjligt (Uljens, 1989). Empirin insamlades av studiens tre författare. Vid varje intervjutillfälle deltog en intervjuare respektive en informant. Eftersom datainsamlingen fördelades på tre olika intervjuare, var och en med sin individuella approach, utformades en gemensam struktur med frågeställningar inom några teman som stöd för att säkerställa att informanternas svar skulle kunna besvara studiens frågeställningar. Följdfrågornas karaktär utvecklades på olika sätt beroende på informanternas uppfattningar och hur detaljerad beskrivningen var under intervjuerna. Frågorna täckte de teman som var intressanta för syfte och frågeställningar men lämnades relativt öppna för inhämtandet av svar utifrån informantens perspektiv (Bryman, 2016).

Det går att identifiera två huvudsakliga skillnader mellan en fenomenografisk intervju och andra typer av forskningsintervjuer och det är att fokus ligger på relationen mellan informanten och intervjuens tema samt att det är hur temat upplevs av informanten som är viktigt (Marton & Booth, 1997). Ett sätt att närma sig den uppgiften är att analysera intervjutranskript och sammanställa olika typer av utsagor i beskrivningskategorier. Relationer mellan beskrivningskategorier kan sedan undersökas i ett fenomenografiskt utfallsrum. Processen inriktas mot att kartlägga uppfattningar i urvalsgruppen samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet (Uljens, 1989).

### 5.3 Urval

I en fenomenografisk studie är syftet att undersöka variationen i uppfattningar, vilket innebär att urvalet bör innehålla informanter som kan tänkas representera olika uppfattningar. I

diskussioner kring detta frågade vi oss vilka faktorer eller kriterier som påverkar vilken uppfattning man har gällande tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i förskolans utomhusmiljö. Relevant för studien var att samtliga informanter var utbildade förskollärare då denna yrkesgrupp förväntas vara insatt i området som ska undersökas samt har det pedagogiska ansvaret inom förskolans verksamhet (Lpfö18, 2018). Faktorer som yrkeserfarenhet, utbildningsnivå och utbildningsprofil, personliga erfarenheter och kulturella aspekter, kön, arbetsplatsens förutsättningar i form av sociokulturellt och socioekonomiskt upptagningsområde, inre organisation och hur den fysiska utomhusmiljön på förskolan är utformad kan samtliga möjligen spela roll för variation i uppfattningarna. För att göra insamlingen av empiri hanterbar valdes att fokusera på den variation som yttre faktorer kan resultera i, snarare än individuella faktorer. Detta motiverar vi med att arbetsplatsens olika förutsättningar och särart har tillräckligt stor betydelse för att rymma olika uppfattningar av pedagogiska fenomen och begrepp för att kunna uppnå studiens syfte. Detta innebär att urvalet gjordes utifrån att empirin skulle inhämtas från skilda geografiska områden i den stad som studerades. Fördelningen valdes utefter den organisatoriska och administrativa indelning som finns i staden beroende dels på att geografiska skillnader ger olika förutsättningar på de olika förskolorna, dels att de har en egen organisation som även det ger en särart. Således är det ett strategiskt urval som gjorts eftersom valet av informanter är de som bedöms bäst kan ge den empiri som behövs för studien (Bryman, 2016).

I kvalitativa intervjustudier brukar man sträva efter att uppnå mättnad, vilket innebär att när man gjort ett visst antal intervjuer upptäcks inga fler teman i analysen så ytterligare intervjuer inte tillför något mer (Jacobsson och Skansholm, 2019). I våra diskussioner har vi resonerat kring hur detta fungerar när syftet är att uppnå en variation av uppfattningar. Den fenomenografiska forskningen bygger på antagandet att det är möjligt att kategorisera ett begränsat antal sätt att uppfatta ett fenomen (Larsson, 2011). Detta gjorde det svårt att bestämma på förhand hur många intervjuer som skulle behövas genomföras. Antalet intervjuer avgörs även av djupet på analysen samt kvaliteten på intervjuerna. Denna studie gör inte anspråk på att vara representativ för alla förskollärare, utan det är ett antal förskollärares uppfattningar. Då analysen görs med dels den fenomenografiska kategoriseringen, dels med hjälp av processteoretiska begrepp valdes att begränsa antalet intervjuer till nio med reservationen att eventuellt fler skulle behöva göras om detta skulle visa sig nödvändigt.

### 5.3.1 Missivbrev och samtycke

Inför intervjuerna skickades både missivbrev (se Bilaga A) och samtyckesblankett (se Bilaga B) på mejl till berörda informanter innehållande en beskrivning av studien och dess syfte samt Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer. Missivbrevet kan också bidra till att öka trovärdigheten till studien genom att ge en tydlig information om syftet med studien samt intervjuförfarandet (Trost & Hultåker, 2016). En revidering av missivbrevet gjordes efter en av pilotintervjuerna med ett förtydligande i textformuleringen angående en länk som bifogats i missivbrevet. Denna ändring gjordes för att undvika missuppfattningen om att informanten var tvungen att ta del av information via länk då detta var valfritt. För att ge informanterna samma utgångspunkt uppmanades samtliga via missivbrevet att på förhand reflektera kring en svår situation i utomhusmiljön. I missivbrevet gavs även exempel på svåra situationer definierat utifrån studiens syfte. Detta ligger i linje med forskningsansatsen då syftet är att undersöka hur förskollärare erfar och uppfattar fenomenet tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i förhållande till svåra situationer.

## 5.4 Genomförande

### 5.4.1 Intervjuguide och pilotintervjuer

En intervjuguide (se Bilaga C) utformades utifrån studiens frågeställningar i teman med huvudfrågor samt följdfrågor. Intervjuguiden fungerade som ett stöd under intervjun och bidrog till att få fram ett material som genom analys skulle kunna ge svar på studiens frågeställningar (Jacobsson & Skansholm, 2019). För att kontrollera frågornas språkliga och innehållsmässiga relevans gjordes flera genomläsningar samt två pilotintervjuer (Bryman, 2016). Pilotintervjuerna genomfördes med olika intervjuare för att upptäcka eventuella brister vid genomförandet, exempelvis på grund av att frågorna varit otydligt ställda eller avsaknad av följdfrågor som kan påverka svaret hos informanten vilket kan minska trovärdigheten (Jacobsson & Skansholm, 2019). Förutom att testa intervjuguiden blev detta också ett tillfälle att anta rollen som intervjuare och reflektera över det egna beteendet samt själva intervjuförandet vilket gav värdefulla insikter (Dalen, 2015). Pilotintervjuerna ingår inte i studiens empiri utan fungerade som en viktig förberedelse inför intervjuerna. Båda pilotintervjuerna gjordes digitalt via Teams varav den ena spelades in med hjälp av appen röstmemon på mobiltelefon och den andra pilotintervjun spelades in både via appen röstmemon samt via inspelningsfunktionen på Teams. Detta gjordes för att kunna säkerställa att tekniken fungerade så att fokus senare kunde läggas på själva intervjuerna. Genomlysningen av pilotintervjuerna visade på både brister och styrkor vilket medförde att intervjuguiden justerades. För att öka möjligheten att få mer utvecklade svar samt erhålla mer relevant information skiftades frågornas ordning och följdfrågorna i valda teman utökades.

### 5.4.2 Informanterna

En förfrågan om att delta i studien mejlades till flera rektorer, en utbildningschef och flera förskollärare från utvalda enheter och rektorerna förmedlade kontaktuppgifter till andra aktuella förskollärare. Därefter togs en personlig kontakt där tillfrågade informanter kort informerades om studiens innehåll och syfte samt etiska ställningstaganden. Även missivbrevet innehållande mer utförlig information mejlades till informanter som tackat ja till att delta. För att parera eventuella bortfall och försäkra oss om att tillräcklig empiri skulle bli inhämtat kontaktades inledningsvis ett större antal informanter än som avsågs att intervjuas (Bryman, 2016). Detta visade sig vara en bra strategi då ett antal presumtiva informanter föll bort. Totalt intervjuades nio förskollärare från olika geografiska och administrativa områden i staden. Samtliga hade förskolläraryrkeslegitimation och antal år i yrket varierade mellan ett fåtal månader till 25 år. Även hur lång tid informanterna varit på den arbetsplats de för närvarande arbetade på varierade stort, 5 månader till 12,5 år. Ett par av informanterna ansåg sig ha fler år i yrket då de varit anställda som förskollärare och samtidigt gått på förskolläraryrkesutbildningen.



**Figur 2**

*Tabell över informanternas tid som legitimerad förskollärare samt tid på nuvarande arbetsplats.*

Namn	Antal månader/år i yrket	Antal månader/år på nuvarande förskola
9	5 månader	5 månader
5	1 år	1 år
4	3 år	5 år
3	5 månader	3,5 år
8	5 år	7 månader
1	11 år	5,5 år
2	13 år	12,5 år
6	16 år	5 år
7	25 år	6 år

*Kommentar:* Informanternas namn är kodade utifrån anonymitetsprincipen (Vetenskapsrådet, 2011).

#### 5.4.3 Intervjusituation och intervjufrågor

Slutligen genomfördes nio intervjuer med olika intervjuare där samtliga av oss författare ansvarade för tre intervjuer vardera. Inledningsvis inför varje intervju gavs informanten tillfälle att ställa frågor om studien. Huvudfrågorna ställdes till samtliga informanter men svaren följdes upp individuellt med följdfrågor som situationen inbjöd till. Följdfrågornas karaktär var av typen: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? Kan du ge exempel? Efter de inledande intervjuerna granskades det digitala rummet för att få en indikation om förbättringar i själva intervjuförloppet samt i sättet att kommunicera och samspela med informanten. Efter genomlysning och reflektion ansågs att det digitala rummet underlättade praktiskt för informanterna och fungerade väl. Intervjutillfällena i forskningsstudien kom därför att erbjudas digitalt men även fysiskt utifrån informantens önskemål då det är av betydelse att informanten är bekväm under intervjutillfället (Kvale & Brinkmann, 2014).

Då vi som intervjuare har lång erfarenhet av arbetet som förskollärare och har både många och kanske starka åsikter i det av oss valda undersökningsobjektet var det viktigt att lägga dessa åsikter åt sidan vid intervjutillfällena och att egna tankar eller eventuella fördomar inte skulle tas med in i intervjun. Kvale och Brinkmann (2014) kallar det för att vara fri från "bias", att vara objektiv, och att med detta ställningstagande inte ställa ledande frågor och kommentera utifrån egna tankar om förväntade svar. Inom fenomenografin betonas vikten av epoché, att forskaren sätter sig själv inom parentes (Marton & Booth, 1997). Som intervjuare är det viktigt att tänka på att inte avbryta, att låta svaren få ta tid och att informanten ska känna sig fri och trygg i att hans åsikter tas emot utan fördömande och med stor respekt (Kvale & Brinkmann, 2014). Transkriberingen skedde i två steg varav det första steget var att använda transkriberingsfunktionen i ordbehandlingsprogrammet för att få ner texten i sin helhet. Nästa steg i förloppet var att ta bort irrelevanta element som pauser, upprepningar av ord, hummanden med mera. För att göra materialet bättre lämpat för analys togs även utsvävningar och delar som hamnat utanför ämnet bort, då dessa inte hade relevans för studien (Stukát, 2011).

## 5.5 Bearbetning och analys

### 5.5.1 Tematisk analys

Genom intervjuerna gavs förskollärarna möjlighet att tala om och beskriva sina uppfattningar av tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön, sitt eget agerande i svåra situationer samt inkludering. Information som framkom genom empirin relaterades till frågeställningarna i studien för att därefter jämföras och analyseras (Uljens, 1989). Ett första steg i bearbetnings- och analysprocessen var att skriva ut samtliga transkriberade intervjuer och därefter behandla varje intervju tematiskt utifrån studiens frågeställningar. För praktisk tillämpning färgkodades informationen utifrån frågeställningarna i olika färger för att kunna klippas isär men ändå kunna identifiera vilka utsagor som hörde ihop. Denna bearbetning skulle kunna jämföras med en tematisk klassificering där fokus ligger på att inhämta information utifrån första ordningens perspektiv (Larsson, 2011).

### 5.5.2 Fenomenografisk kategorisering och analys

Till skillnad från en tematisk analys vilar en fenomenografisk kategorisering på antagandet att det finns ett begränsat antal sätt att se och förstå ett fenomen på ett visst sätt i den kontext som undersöks. Dessa sätt att uppfatta ett fenomen kommer att analyseras och tolkas samt kategoriseras utifrån variation. Det finns ett antal kriterier som bör följas i detta förfarande. Exempelvis bör det finnas en tydlig koppling till fenomenet som undersöks och att de ska kunna relateras till varandra. Det är studiens författare som konstruerar kategorierna, det vill säga utifrån andra ordningens perspektiv. Det är eftersträvansvärt med så få kategorier som möjligt för att den kritiska variationen i empirin ska kunna ringas in (Marton & Booth, 1997). För denna studie handlar det om, hur eller på vilket sätt förskollärare uppfattar tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön, vilket möjliggör eller begränsar hur förskollärare talar om, använder sig av och relaterar till fenomenet i fråga.

Kategoriseringen och analysen av empirin har gjorts i fyra steg vilket redovisas nedan.

1. Då studien är intresserad av förskollärares uppfattningar är frågorna *hur, vad och varför* relevanta. Ett första steg var därför att sortera ut vilka uppfattningar förskollärarna hade beträffande tydliggörande pedagogik och inkludering. Detta gjordes genom att läsa igenom materialet vid upprepade tillfällen och markera denna aspekt av fenomenet med gul färg.
2. Andra steget i kategoriseringen blev att belysa förskollärares beskrivningar av hur de agerar i svåra situationer. Med andra ord, de olika uppfattningarna av fenomenet som kunde förklara det informanten säger att de säger eller gör det de gör. Genom att läsa transkriberingarna flera gånger och pendla mellan del och helhet urskildes en annan aspekt av fenomenet. Detta markerades med grön färg.
3. Tredje steget blev att granska materialet för att finna informanternas uppfattningar av inkluderingsaspekten hos fenomenet. Detta markerades med röd färg.
4. Ett fjärde steg i analysförfarandet var att finna variationer i uppfattningar av fenomenet som studerades för att kunna konstruera ett utfallsrum. Kategoriseringen i sig bygger på idén att det man gör speglar hur man förstår något. Kategorierna ska visa på kvalitativa skillnader vari uppfattningarna kan beskrivas och utgör således studiens resultat (Larsson, 2011). Det signifikanta i variationen av uppfattningar markerades i texten och utgjorde sedermera kategorierna i utfallsrummet. De färgkodade citaten jämfördes både inbördes och sinsemellan för att hitta relevanta beskrivningskategorier.

Genom den fenomenografiska analysen läggs grunden för en teoretisk förståelse av datan. De kategorier som skrivs fram ska kunna skapa en förståelse för undersökningens syfte samt knyta an till studiens teoretiska utgångspunkter. I analys- och tolkningsförfarandet är det viktigt att kunna lyfta fram varför de kategorier som valts är relevanta och tydliggöra processen hur de olika kategorierna identifieras och relationen till övriga kategorier. Analys och tolkningsresultat kommer att presenteras utifrån kategorier med utdrag från intervjuerna (Bryman, 2016). Resultaten kopplas sedan till tidigare forskning och teorier i diskussionskapitlet.

### 5.5.3 Arbetsfördelning

Att vara tre författare till studien har möjligtvis viss betydelse för resultatet. Därför kommer arbetsgången att beskrivas. Tidigt i processen träffades vi regelbundet för att dels diskutera den forskning var och en läst in sig på, dra upp riktlinjer för det fortsatta arbetet, dels "skriva ihop oss" i det arbetsdokument vi delade med varandra. Även om litteraturgenomgången av relevant forskning initialt delades upp mellan oss och samlats i vår gemensamma mapp så har allt lästs av samtliga. Intervjuerna fördelades mellan oss intervjuare och förskolans geografiska område med tanke på att det inte skulle finnas någon relationell koppling mellan intervjuare och informant, då vi bedömde att detta skulle kunna påverka resultatet. Intervjuerna gjordes 1:1 då två intervjuare eventuellt skulle upplevas som ett psykologiskt övertag (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna genomfördes via Teams eller i några fall på informantens arbetsplats. Samtliga intervjuer har transkriberats enskilt och skrivits ut men allt analysarbete av empirin har genomförts gemensamt. Att bearbeta och analysera denna stora datamängd är det som tagit mest tid i anspråk och detta arbete har gjorts både i fysiska och digitala möten.

### 5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Validitet brukar enkelt beskrivas som i vilken grad forskaren undersöker det som avses undersökas. Reliabilitet avser hur noggrant forskaren har mätt och hur exakt mätinstrumentet varit (Stukát, 2011). En kvalitativ studie som gjorts inom en ansats som bygger på tolkning kräver delvis ett annat sätt att se på validitet och reliabilitet än en kvantitativ studie. Detta beror på att den filosofiska uppfattningen om vad som är sanning behöver beaktas. I den fenomenografiska studien är själva utgångspunkten att det finns olika sätt att uppfatta det som är verkligt (Uljens, 1989). I stället för att värdera studien utifrån kriterierna validitet och reliabilitet som är centrala främst inom kvantitativa studier, kommer studien att värderas utifrån kriteriet trovärdighet.

Resonemanget kring studiens trovärdighet delas upp i tre delar; transparens, triangulering, återkoppling till fältet. För att öka studiens trovärdighet har vi strävat efter att göra studien transparent och granskningsbar, det vill säga att studien ska kunna upprepas, kritiseras och diskuteras (Ahrne & Svensson, 2015). Förutom att avvägningar och ställningstagande redovisats utförligt i de olika metodavsnitten har empirin behandlats på ett transparent sätt. Detta innebär konkret att beskrivningskategorierna tydligt kopplas till citat hämtade ur empirin. På grund av anonymitetskrav har informanternas namn kodats med nummer, men detta nummer finns i anslutning till citaten, vilket ökar transparensen och granskningsbarheten ytterligare. Avgörande för studiens trovärdighet är inte bara att frågeställningarna kan besvaras utifrån den data som samlats in, utan även att intervjuerna utförts på det sätt den fenomenografiska ansatsen kräver. Detta innebär dels att intervjun bör vara öppen till sin karaktär och att fenomenet som undersöks utforskas relativt explicit, dels att svar användbara för studien ska samlas in (Svensson & Åkerblom, 2020). Således har mycket arbete lagts ner på att säkerställa att datainsamlingsmetoden skulle ligga väl i linje med ansats och syfte. Att

testa frågorna i intervjuguiden samt intervjuförfarandet genom att göra två olika pilotintervjuer var ett sätt öka studiens trovärdighet. Det gavs möjlighet att justera och omformulera frågor som varit otydliga eller inte tolkats på det sätt som avsetts innan den verkliga datainsamlingen gjordes. Intervjuerna fördelades på oss tre författare medan transkribering, tolkning och analys gjordes gemensamt, vilket ökar trovärdigheten genom att flera ögon granskat materialet kritiskt. Att vi under hela forskningsprocessen förhållit oss kritiskt granskande är en viktig aspekt ur trovärdighetsperspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). I en fenomenografisk studie är epoché en del av forskningsprocessen. Att erfarenheterna och förståelsen av det undersökta fenomenet oundvikligen är en konstruktion som skapas gemensamt av intervjuperson och intervjuare är något som är viktigt att förhålla sig till (Marton, 1981). Vikten av epoché är en fråga om validitet i en fenomenografisk studie. Även om ett erkännande av att forskarens tolkning är en del av forskningsresultatet leder en problematisering till en högre validitet (Åkerlind, 2022). Triangulering innebär att undersöka ett problem eller ett fenomen med hjälp av flera metoder eller perspektiv, vilket också anses stärka en studies trovärdighet (Ahrne & Svensson, 2015). Studien har gjorts utifrån en metod men flera perspektiv och teorier har använts för att tolka och analysera empirin. Studien handlar om att visa på en komplexitet och en variation av ett fenomen, snarare än en allmängiltig sanning, vilket gör att olika perspektiv och teorier kan fungera som en triangulering. Återkoppling till fältet innebär att informanterna får möjlighet att ta del av resultatet och lämna synpunkter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Detta hade kunnat ge studien ytterligare en dimension som ökat trovärdigheten men utifrån studiens omfång och ramar valdes detta bort.

Även generaliserbarhet bör diskuteras på något olika sätt när det gäller kvantitativa och kvalitativa studier (Ahrne & Svensson, 2015). Jakobsson & Skansholm (2019) menar att det är svårt att dra några generaliserbara slutsatser i kvalitativa studier. För att kunna närma sig en viss generaliserbarhet i en kvalitativ studie använder forskaren sig av stöd i teorier och tidigare forskning och detta bör göras med stor försiktighet (Ahrne & Svensson, 2015). Studien gör inga anspråk på att vara generaliserbar då den är småskalig och har troligtvis inte lyckats fånga samtliga variationer av uppfattningar kring tydliggörande pedagogik som ett inkluderingsverktyg i förskolans utomhusmiljö, som kan tänkas finnas hos förskollärare. Med hjälp av tidigare forskning och det teoretiska ramverket har vissa tendenser kunnat ses i resultatet. En förhoppning är att studien ändå kan ge en indikation på olika sätt att uppfatta fenomenet och bidra med viss kunskap om hur förskolans personal kan tänka kring tydliggörande pedagogik och inkludering i förskolans lärmiljö utomhus.

## 5.7 Etik

En viktig del under hela forskningsprocessen har varit att reflektera kring de etiska frågorna. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller att kriterierna för en framgångsrik intervjuare är en etisk medvetenhet där informanten får ta del av undersökningens syfte och frågeställningar samt information om att svaren behandlas konfidentiellt. Från Vetenskapsrådet (2011) hämtas de etiska principer som studien har tagit hänsyn till. För att uppfylla informations- och samtyckeskravet enligt god forskningssed delgavs informanterna i förväg, via ett missivbrev, information om studiens syfte, hur den är tänkt att användas och att den bygger på informantens frivilliga deltagande. Samma information gavs även i inledningen av intervjun då det även gavs möjlighet för informanten att ställa eventuella frågor. En samtyckesblankett bifogades i missivbrevet för att därmed ytterligare tydliggöra att informanterna själva fick bestämma och samtycka till sin medverkan i studien. Informanterna garanteras full anonymitet både gällande vilken förskola informanter tillhör samt eventuella data som skulle kunna leda till identifiering av vem som sagt vad i intervjuerna. Enligt nyttjandekravet informerades informanten om att all insamlad empiri enbart kommer att användas för forskningsändamål och att inspelade

intervjuer kommer att raderas efter att studien är inlämnad och godkänd. En etisk aspekt som beaktats av studiens författare är att informanterna som medverkat, trots anonymisering, i efterhand kan uppleva de uttolgade svaren som feltolkade eller missbedömda och eventuellt skulle kunna känna sig utpekade. Bedömningen är att den information som lämnats inför intervjuerna och även inledningsvis vid intervjutillfället samt skriftligt samtycke räcker för att det ska vara etiskt försvarbart.

## 6 Resultat

*I följande kapitel återges resultatet som framkommit utifrån studiens frågeställningar och de kategorier som uppkommit genom analysen av empirin.*

I de nio intervjuerna som genomfördes gavs förskollärarna möjlighet att fritt berätta kring frågeställningarna. De kategorier som framkommit är hämtade ur citat från intervjuerna. I studien visas endast vissa delar av citat, därför kommer dessa citat att markeras med punkter i början eller i slutet. Studiens tema är det sätt som valts för att avgränsa det studerade fenomenet, det vill säga tydliggörande pedagogik i lärmiljön utomhus. I resultatdelen kommer detta benämnas *fenomenet*. Utifrån dessa avgränsningar ställs frågeställningarna, som genom analys resulterar i ett antal beskrivningskategorier. Dessa beskrivningskategorier utgör studiens utfallsrum och resultat. För att underlätta för läsaren är resultatet uppdelat i tre delar. Varje utfallsrum redovisas först för sig och därefter görs en jämförelse mellan de tre olika utfallsrummen.

Del 1 handlar om olika uppfattningar kring innebörden av tydliggörande pedagogik och utgörs av tre kategorier; autonomi, struktur, kompetens.

Del 2 handlar om uppfattningar kring agerandet i svåra situationer utomhus och utgörs av tre kategorier; strategier, samstämmighet och delaktighet.

Del 3 handlar om uppfattningar av inkludering och utgörs av tre kategorier; tillhörighet, barns inflytande och rättvisa.

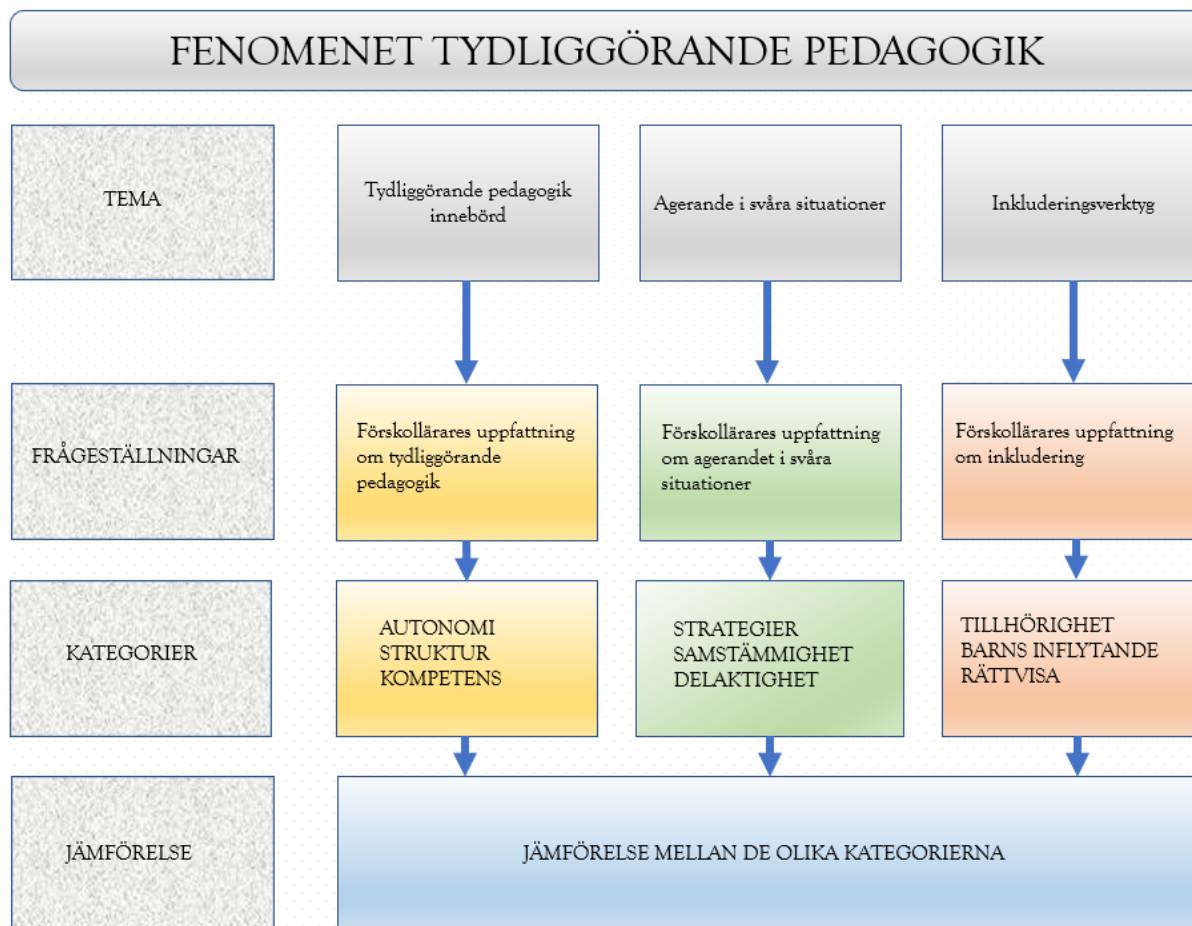
Mellan varje resultatdel görs en sammanfattning.

## 6.1 Tydliggörande av resultat

Nedan tydliggörs resultatet och tankegångar visuellt med studiens frågeställningar och de kategorier som mynnat ut ur dessa. I analysen jämförs kategorierna inbördes men också de olika kategorierna emellan.

**Figur 3**

*Tydliggörande av resultat*



*Kommentar.* Fenomenet Tydliggörande pedagogik undersöks utifrån tre olika teman som mynnar ut i tre frågeställningar. Frågeställningarna ställs i relation till empirin och genom tematisk och fenomenografisk kategorisering identifieras beskrivningskategorier som i sin tur utgör tre olika utfallsrum. Resultatet samlas i en slutlig jämförelse mellan de olika kategorierna i utfallsrummen.

## 6.2 Del 1: Förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön

Följande beskrivningskategorier utgör studiens utfallsrum:

- Autonomi
- Struktur
- Kompetens

### 6.2.1 Autonomi

Denna beskrivningskategori belyser behovet av fenomenet utifrån ett lärande perspektiv. En tydlig uppfattning är att det används för att främja barns självständighet och självbestämmande, det vill säga autonomi.

“Det är väl att skapa förutsättningar för alla, för att alla ska kunna få sina behov tillgodosedda. Att kunna greppa sin dag på förskolan och få den stöttning man behöver. Att skapa tydliga ramar och tydlighet.” (4)

“Vi har en väljarkarta på vår ytterdörr hos oss där de vanligaste sakerna som man kan göra ute vilket gör att de kan ju stå där innan de går ut . . . när de är så pass små är det inte alltid de kan föreställa sig vad det är som finns.” (6)

“Man kunde ju bli tydligare, med bilder eller nån typ av valtavla”. (4)

“Förrådet är inte tydligt med vad som finns. Det är ingenting som är tydligt. Vad förväntas jag göra här? Var förväntas jag använda cykeln?” (1)

Citaten nedan visar att fenomenet ibland kan ses som ett individuellt stöd som nyttjar till att underlätta för barn som enligt pedagogen behöver mer stöd än andra barn.

“Det var ett tag vi hade ett barn som verkligen var i behov av bildstöd och då hade vi någon sån här liten nyckelknippa . . . grej på allas jackor och då kunde vi ju jobba mer med inkludering även utomhus.” (1)

“Vi hade ett barn med speciella behov förra året som jag använde jättemycket bildstöd till och det funkade jättebra för det barnet men sedan flyttade det barnet upp och vi fick andra barn, så då försvann lite bildstödet hos oss.” (5)

En tydlig uppfattning är också att fenomenet används både proaktivt och reaktivt som ett förhållningssätt samt som visuellt stöd vid konfliktsituationer.

“Hur ska vi göra så att vi slipper . . . så att det här barnet slipper de här låsningarna . . . och att vi slipper. Jag menar när ett barn låser sig och skriker blir det ju jobbigt för alla . . . så då kom vi på veckoschemat med bilder.” (7)

“Vi är där för att förebygga konflikter. Vi har ju de här bilderna och tecken som stöd. Vi försöker möta barnen med lågaffektivt bemötande.” (9)

“Vi kräver inte ögonkontakt hela tiden. . . De behöver inte prata utan det räcker att de pekar på de här bilderna på olika känslor. Så frågar vi barnen om de vill prata om det och ibland vill de inte det.” (9)

Fenomenet uppfattas som en del av att skapa en tillgänglig lärmiljö för lärande och utveckling vilket är en viktig del i ett inkluderande arbetssätt.

“Jag skulle faktiskt gå och ritprata . . . de förstår bättre om man ritar upp” (3)

“För det är ju också väldigt hjälpsamt att teckna för det ger lite förståelse” (3)

“Vi hade ett barn som inte ens kunde peka på det de ville ha men nu så har det 15–20 ord, tecken iallafall” (6)

“ . . .så tog jag barnet i handen och så gick vi fram till några andra som stod och sa bara hej, vad leker ni för någonting och vad kan jag vara och bidra till leken och vad kan den här kompisen bidra till leken liksom så, då kommer ju det barnet med in i deras lek.” (3)

### 6.2.2 Struktur

Denna beskrivningskategori belyser fenomenet utifrån ett organisatoriskt perspektiv. Tydliggörande pedagogik används främst för att skapa ordning, lugn och ro, mestadels inomhus. En tydlig uppfattning som ligger i motpol med föregående beskrivningskategori, där man uttrycker behovet av fenomenet både inomhus och utomhus för alla barn. I denna kategori finns det uppfattningar som styrker att vissa barn behöver tydliggörande pedagogik inomhus, men inte utomhus. Fenomenet som sådant ger också uttryck för hinder relaterade till sättet att se på barn och deras behov.



“Utomhus kan det vara mycket hopp och lek, det är stora utrymmen . . . medans inomhus så är, det här rummet ska man inte springa i och du ska liksom sitta och göra saker så . . .” (3)

Citaten nedan representerar uppfattningen att fenomenet skapar struktur i den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön.

“Inne har vi ju en bildremsa som berättar vad som ska hända under dagen . . . egentligen borde vi ha en sån ute . . .” (6)

“Vi hade en plan att vi skulle ha bilder på alla lådor på förrådet så att det finns tydliga lådor med material och så kan barnen säga vad de vill leka med och så tar vi fram det. . . . Men vi är inte där än. Det är svårt.” (7)

Nedanstående citat kan tolkas som att det även handlar mycket om de vuxnas sätt att organisera sig.

“Ja men alltså det som blir lärmiljön hos oss är ju att vi pedagoger blir liksom materialet. Vi blir de delaktiga verktygen typ i form av att vi måste sprida ut oss. Vi måste delta” (1)

”Ja, vi har arbetat fram med en struktur med en vad ska man säga, en tavla, en whiteboardtavla som vi hänger ut på gården varje dag, där man har bilder på de olika stationerna som vi har ute på gården . . . så då kan man som pedagog välja att sätta sig som rörlig eller fast person på någon av de här stationerna.” (5)

### 6.2.3 Kompetens

Denna beskrivningskategori handlar om hur pedagogers kompetens och barnsyn spelar en roll för hur fenomenet uppfattas och tillämpas. Har man inte en samlad kompetens av kunskap, erfarenhet och samsyn är det svårt att omsätta fenomenet i praktiken. I kategorin ingår en barnsyn som bygger på barnets förmåga och kompetens samt där barnets åsikter ska höras och respekteras.

“Jag tänker på speciella barn. Då behöver de koppla liksom . . . behöver längre tid på sig helt enkelt att förstå . . . Vi förklarar situationen . . .” (2)

“Jag kan känna så här att utomhusmiljön och pedagogiken där kommer alltid i sista hand.” (7)

“ . . . det handlar mycket om vilken kunskap om tydliggörande pedagogik eller vilken erfarenhet man har av att jobba med barn i behov av särskilt stöd . . . om de är medvetna om lågaffektivt bemötande och andra strategier som pedagogerna kan använda. Men det är inte alltid tydliggörande pedagogik är synligt. Det beror på vilken situation, vilken pedagog och vilket barn.” (9)

“Men också att vi pedagoger när vi får den här kunskapen omsätter den i praktiken. Det hjälper ju inte om vi inte omsätter den vare sig vi är utomhus eller inomhus.” (9)

En tydlig uppfattning som framförs på flera ställen i det empiriska materialet är att yttre faktorer bidrar till att fenomenet är för besvärligt att omsätta i praktiken även om man till viss del kan se behovet.

“Att faktiskt se utemiljön som en del av hela förskolan. Egentligen skulle man ju vilja att man inte skiljer på ute och inne.” (7)

“ . . . och så när man är ute är det som att man bara släpper det . . .” (1)

“Jag upplever själv att det är väldigt svårt att ha bilder utomhus för på grund av väder och vind.” (5)

“De barn som vi anpassar lite extra för inne, det är ju ofta de barnen som är mest ute. Vi ser ju att det kanske blir lite rörigt för dem inne och att de då behöver komma ut. Vi ser ju också att det är mycket samma barn som är ute mycket.” (4)

### 6.2.4 Sammanfattning

Förskolläraernas varierande uppfattningar av fenomenet tydliggörande pedagogik åtskiljs genom kategorierna autonomi, struktur och kompetens. Sammanfattningsvis handlar

förskollärarnas uppfattningar av att tydliggörande pedagogik främjar barns autonomi och lärande. Fenomenet uppfattas som en del av lärandet och en viktig del av ett inkluderande arbetssätt. Fenomenet kan också utgöra ett hjälpmedel eller ett stöd för det individuella barnet. Lågaaffektivt bemötande och andra tydliggörande strategier används proaktivt och reaktivt för att stötta barn vid konfliktsituationer. Tydliggörande pedagogik skapar struktur som underlättar för både barn och vuxna. De hinder som uppkommer relateras till varierande barnsyn och bristande kompetens hos pedagogerna samt yttre faktorer som inte preciseras närmare än att det handlar om praktiska svårigheter som att exempelvis visuellt stöd rivs ner eller förstörs av väder och vind samt att det tar för mycket tid, kraft eller engagemang att ta in och ut material. Uppfattningen är att man använder sig av tydliggörande pedagogik inomhus, men inte utomhus. En uppfattning är att lärmiljön behöver vara tydligare inomhus för att det inte ska bli stökigt runt vissa barn och att dessa barn fungerar bättre utomhus där de kan "springa av sig". Det finns även en uppfattning att man borde använda sig av tydliggörande pedagogik utomhus i större utsträckning.

### 6.3 Del 2: Förskollärares uppfattningar av det egna agerandet i svåra situationer som uppstår i utomhusmiljön

Följande beskrivningskategorier utgör studiens utfallsrum:

- Strategier
- Samstämmighet
- Delaktighet

#### 6.3.1 Strategier

Det finns uppfattningar som indikerar att konfliktsituationer mellan barn eller vid övergångar från en aktivitet till en annan anses vara svåra situationer. De tydliggörande strategier som framkommer och används för att förebygga att svåra situationer uppstår är bildstöd, TAKK, ritprat och tidsmarkör i form av en timestock används för att tydliggöra tiden. Förutom dessa strategier är modellering ett sätt att använda sig själv som modell eller förebild för att exempelvis lära sig hur en konfliktsituation kan lösas. En annan strategi som framkommer är att låta barnet byta miljö för att bryta en svår situation eller genom att avleda med att locka med något annat som kan intressera barnet. Samtidigt finns det uppfattningar som visar på avsaknad av strategier.

"Vi jobbar jättemycket med olika strategier inomhus. Vi insåg att det här kommer att vara såhär [konflikt kring cykel] varannan dag om vi inte gör nåt åt det. Det blir ju jättejobbigt för oss och han ger sig ju inte. Så då gjorde vi ett bildschema ute." (7)

"Men man försöker att resonera då med det här barnet. Men också samma där det beror på lite vad det är för barn oftast då kanske man försöker avleda men . . ." (2)

"...det uppstår ju ganska mycket spring väldigt lätt, vilket leder, kan leda till konflikter. Ja och det kan ju speciellt gälla då barn som kanske har svårt när det är mycket barn för det blir mycket barn på gården och gården är inte gjord för det här, vad blir det nu då? 70 barn som är där samtidigt. Nej, det finns liksom inte saker för dem att göra." (1)

"Jag kan se det som att på våran förskola så ser vi, det är ganska mycket som att ja, men nu går vi ut så att barnen får springa av sig fortfarande, det blir oftast inte bra lekar, det är där konflikterna sker. Det är där det händer grejer liksom. Det händer inte inne för att där delar man upp sig och där jobbar man väldigt mycket med gruppen och så här men ute är det som att man bara släpper det" (1)

“Om vi handskas med aggressiva barn eller barn som är introverta eller utroverta [sic] eller om de är så olika så kanske vi pratar om hur vi handskas på olika avdelningar kan vi gå vidare på det sättet. Hur löser ni det och hur löser vi det?” (2)

“Det vill det här barnet ofta gärna inte förstå. Det ser ju inte det på samma sätt och det kan man kanske inte begära av ett barn heller.” (8)

“...Hon kan inte svara på de här bilderna. Vi försöker använda tecken som stöd, men det blir samma sak... men till slut så tänkte vi att vi kanske ska visa några föremål, något som hon gillar...eller då vi ska äta mat så tog vi kort på matskålen.” (9)

### 6.3.2 Samstämmighet

De uppfattningar som framkommer handlar i huvudsak om de vuxnas samstämmighet kring hur svåra situationer kan göras begripliga för barnet. Samstämmigheten får konsekvenser för hur förskollärare agerar och förhåller sig i svåra situationer. Det framkommer samtidigt att avsaknad av samstämmighet utgör ett ifrågasättande av organisatoriska regler.

“Då får man gå och prata med barnet om att ge tillbaka det eller att barnet som tog det får gå och hämta en likadan så båda får. Vi försöker göra så att vi löser saker på liknande sätt som vi som jobbar med de yngre. Då blir det en tydlighet.” (6)

“Alltså då har vi liksom sagt att torsdag och fredag till exempel är cykelfria dagar för att det kan ju vara att de ska utmanas och fundera på att göra något annat, se lite nya vyer av gården så att säga.” (8)

“Det har hänt att man tagit ut en cykel och blivit ordentligt ifrågasatt. Det är ju bara att vara tydlig och förklara varför man går utanför reglerna. Det funkar ändå bra de dagarna när barnen frågar och man säger nej. Bara man förklarar förstår de ju.” (8)

“Man försöker lite, beroende på vem man är, tänka lite om vilka som leker med vilka och var behöver jag ha ett extra öga där kanske?” (4)

“... just den gången var det nog mer så att...åh nej, nu händer det igen! Jag tar timstocken... vi provar den och jo, det funkar lite bättre och då blir det att vi checkar av i arbetslaget.” (7)

### 6.3.3 Delaktighet

Uppfattningen om delaktighet ger uttryck för att ett relationellt lärarskap utgör möjligheten till att delta i en aktivitet genom att förskolläraren använder sig själv som lots, ett sätt att som pedagogisk personal hjälpa och stödja barn mellan aktiviteter. Barn görs delaktiga genom att få inflytande över att utforma egna tecken, det vill säga tydliggörande pedagogik utifrån deras perspektiv vilket skulle kunna anses vara meningsfullt.

“Kommer du ihåg vad vi pratade om, du skulle göra det här tillsammans med den här pedagogen som ska följa med dig ut... du kan få hålla mig i handen så gör vi den gruppaktiviteten.” (3)

“Vi pratar om tecken varje dag, nu är det till och med så att barnen lär oss tecken, de hittar på egna tecken.” (5)

### 6.3.4 Sammanfattning

Förskollärarnas varierande uppfattningar av agerandet i svåra situationer åtskiljs genom kategorierna strategier, samstämmighet och delaktighet. Sammanfattningsvis handlar förskollärarnas uppfattningar av svåra situationer, om konflikter mellan barn eller att det uppstår svårigheter för barn vid övergångar, exempelvis vid aktivitetsbyten. De strategier som framkommer i förskollärarnas uppfattningar är av både visuell och verbal karaktär. Citaten visar att tydliggörande pedagogik används för att hantera svåra situationer men påvisar också avsaknaden av strategier för att lära barn att förstå och hantera svåra situationer samt bli självständiga i ett längre perspektiv. Agerandet i svåra situationer påverkas av huruvida det finns en samstämmighet hos den pedagogiska personalen kring hur man kan agera, vilka strategier man kan använda utan att bryta mot de uttalade eller outtalade “regler” som finns i utomhusmiljön. Barns delaktighet blir synligt genom att den pedagogiska personalen använder sig själv som lots och bemöter barnet utifrån ett relationellt perspektiv där barnet exempelvis

görs delaktig i socialt samspel samt tar fasta på barnets inflytande genom lyhördhet för barnets idéer.

## 6.4 Del 3: Förskollärares uppfattningar av fenomenet inkludering

Följande beskrivningskategorier utgör studiens utfallsrum:

- Tillhörighet
- Barns inflytande
- Rättvisa

### 6.4.1 Tillhörighet

Uppfattningen att inkludering är att alla barn ska känna tillhörighet i en grupp tar sig uttryck i många av utsagorna. Det finns en varians i de olika uppfattningarna som sträcker sig mellan att vara fysiskt närvarande i en grupp till en mer abstrakt definition som handlar om att veta att man hör till, till exempel genom att ha namn och beteckningar som "Nyckelpigan" på mindre grupper och att alla har västar när man går på utflykt samt att äldre barn hjälper yngre barn. Det kan handla om uppfattningar att inkludering innebär att agera kompensatoriskt för att vissa barn ska kunna vara fysiskt närvarande på samma premisser som sina kamrater eller att vissa barn egentligen skulle vara någon annanstans. Inkludering kan till exempel innebära att alla barn ska kunna följa med på en utflykt.

"...fast han ingår ju i den här gruppen. Vi får ju bara göra det då, vi tar med en extra vuxen." (1)

"Vi har ju barn med ganska grava behov på huset. Det blir ju inkludering för de är ju här. Egentligen kanske de kunde vara någon annanstans." (6)

Citaten ovan kan tolkas utifrån kategoriskt och relationellt perspektiv där det finns barn som egentligen anses ha för stora behov för att inkluderas i förskolan och att ambitionen sträcker sig till att de ska kunna vara fysiskt närvarande. Inkludering kan även betyda att pedagogerna sätter i gång aktiviteter eller på andra sätt tar ansvar för att få barnen att interagera med varandra. Att känna tillhörighet sträcker sig längre än att bara vara fysiskt närvarande och där fyller pedagogerna en viktig funktion som "brobyggare" och den som underlättar för barn att mötas.

"Om barnen ser att det finns en vuxen där så är det lättare för dem att gå fram och fråga om de får vara med." (9)

### 6.4.2 Barns inflytande

Liksom i föregående kategori kan pedagogernas betydelse ses som en faktor men här ur ett annat perspektiv, nämligen som den aktör som lär barnen att förhålla sig inkluderande till varandra. Uppfattningen formuleras som att inkludering är att barnen är hjälpsamma, att de äldre barnen hjälper de yngre och att alla får vara med. Det förekommer åtskilliga exempel på att barn lär sig förhålla sig inkluderande gentemot varandra genom att skicka smöret till varandra, hålla varandra i handen, äldre hjälper yngre och så vidare. Underförstått är det vuxnas modellering som ger barn strategier som främjar inkludering. Att dela upp barn i mindre grupper och att ha samtal om kamratskap ses som ett sätt att lära barnen detta inkluderande förhållningssätt.

"Vi försöker göra lite mindre grupper ibland när vi pratar om hur viktigt det är just med hur alla ska känna att de är kompisar, att man umgås, att man inte säger nej." (2)

Barns inflytande kan sträcka sig längre än till att förhålla sig inkluderande till varandra. Inflytandet kan även ligga i att alla är delaktiga och får samma möjlighet att påverka.

“Att kunna få samma förutsättningar för att kunna göra saker själv och kunna påverka sin situation. Det ska inte påverka vem man är eller hur man ser ut eller vad man har för behov.” (4)

Inkludering som bygger på inflytande utgår från individen vilket kan innebära att barn får välja hur delaktiga i en lek de vill vara, vilken roll de ska ha eller kunna avstå från att vara med.

“...det finns ju barn som helst vill stå vid sidan av och titta bara, som känner sig trygga på avstånd och de är också delaktiga tycker jag även om de inte är med och gör eller samtalar utan bara står och tittar för...för det är det som de är bekväma med.” (5)

### 6.4.3 Rättvisa

Inkludering kan vara ett sätt att se på rättvisa. Citatet nedan kan tolkas som att det finns olika sätt att förhålla sig till rättvisa. Detta kan handla om uppfattningen att “alla behöver olika” för att det ska bli rättvist. Rättvisa kan också vara när alla ska erbjudas och avkrävas på samma sak. Är vuxna inte överens om rättvisebegreppet kan detta motverka inkludering.

“Alla behöver olika. Det är oftare andra vuxna som krånglar till det än barnen, kan jag tycka. Det är ju det som är rättvisa. Det är viktigt att få en förståelse.” (7)

Rättvisa är en kategori som beskriver betydelsen av pedagogernas närvaro och att barn blir sedda och bemötta på ett individuellt plan ur ett inkluderingsperspektiv. Det relationella perspektivet är här väl utvecklat och frågan förskollärarna bakom denna uppfattning ställer sig är frågor som; vad kan göras för att underlätta för barn i specifika situationer? Det går även att utläsa att nära relationer ligger som grund för tillgänglighet. Utan nära relationer till de barn man jobbar med finns vare sig kunskap eller tillräcklig förståelse för att kunna verka för en tillgänglig fysisk, social och pedagogisk lärmiljö.

“Vi känner ju de här barnen ganska bra, de ligger ju så nära. Om du inte är så nära så ser man ibland bara ett stökigt barn”. (7)

“Alla ska bli sedda på något sätt och inte känna sig utelämnad ur en, alltså gemenskapen.” (8)

En annan aspekt av uppfattningen är att inkludering betyder att man som pedagog skapar en miljö där alla kan känna sig inkluderade. Det kan till exempel betyda att behöva agera språktolk för att göra lärmiljöerna tillgängliga för alla som inte kan språket.

“Här blir det lätt orättvisa om du inte kan prata samma språk. Då har du inte samma förutsättningar och då behöver vi jobba hårdare på att agera språktolkar.” (6)

Det finns paralleller till föregående kategorier där den pedagogiska personalen tilldelas rollen som “den som lär ut inkluderande förhållningssätt” samt rollen som “brobyggare” och är den som ansvarar för att barnen ska mötas i aktiviteter. Här handlar det i större utsträckning om att pedagogen bör arbeta medvetet, systematiskt och reflekterande för att tillrättalägga en miljö som ger barn rättvisa förutsättningar.

### 6.4.4 Sammanfattning

Förskollärarnas varierande uppfattningar av fenomenet inkludering kategoriseras på tre sätt; tillhörighet, barns inflytande och rättvisa. Kategorierna står för uppfattningar som att brister hos barn ses som försvårande för inkludering. Barn med omfattande behov skulle kunna vara någon annanstans än i förskolan eller att barn anses svåra att ta med på utflykt talar för ett kategoriskt eller bristperspektiv där också samsyn saknas. Det kan också upplevas svårt att få gehör hos kollegor för att “alla behöver olika”, det vill säga att det råder en oenighet kring rättvisebegreppet. Detta står i motsats till uppfattningarna som att barn ska ha reellt inflytande och att tillhörighet är mer än att bara vara närvarande fysiskt. Pedagogernas ansvar ligger i att skapa tillgängliga och inkluderande lärmiljöer. Att vara språktolk för barn utan språk är ett exempel för att göra lärmiljön tillgänglig för alla barn. I den pedagogiska personalens ansvar

ligger även att undanröja kontextuella hinder och agera brobyggare för att ge barn möjlighet att mötas i aktiviteter och på så sätt främja inkludering.

## 6.5 Jämförelse mellan samtliga kategorier i utfallsrummet

För att besvara studiens frågeställningar görs en jämförelse mellan redovisade beskrivningskategorier i utfallsrummen. Intentionen med följande jämförelse är att belysa de mest kritiska variationerna vilket innebär att sammanställningen är av en mer översiktlig karaktär.

- Hur uppfattar studiens förskollärare fenomenet tydliggörande pedagogik i förskolans utomhusmiljö?

### Kompetens

Det är en slags “verktygslåda” som innehåller olika verktyg, till exempel TAKK, valtavlor, olika typer av bildstöd, ritprat, timestock, verbalt tydliggörande, pedagogen som tydliggörare/lots/brobyggare. lågaffektivt bemötande. Hur, när och varför dessa verktyg används är till stor del beroende på den pedagogiska personalens kompetens.

### Autonomi

Dessa verktyg används för att lära barn att bli mer självständiga, undvika eller lösa konfliktsituationer, skapa tillgängliga lärmiljöer men detta gäller främst inomhus. Det är ett individuellt stöd mer än ett stöd på gruppnivå.

### Struktur

Det finns även ett starkt incitament att skapa “ordning och reda” med hjälp av dessa verktyg. Behovet av struktur är större inomhus än utomhus. Ute kan det, eller ska vara “fritt” och den pedagogiska personalen agerar patrullerande åskådare snarare än deltagare.

- Hur beskriver studiens förskollärare sig agera i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus?

### Strategier

Strategier som används i svåra situationer är främst av verbal, avledande eller modellerande karaktär. Det är ingen tydlig uppfattning att tydliggörande pedagogik används som strategi för att förebygga och lösa svåra situationer i utomhusmiljön. Ofta är agerandet reaktivt och oreflekterat.

### Samstämmighet

Hur man agerar i svåra situationer är beroende av att den pedagogiska personalen upplever en samstämmighet i utomhusmiljön. Där det finns kompetens kring tydliggörande pedagogik som strategi används dessa i större utsträckning.

### Delaktighet

Det relationella perspektivet är viktigt i svåra situationer. Barns delaktighet ökar i svåra situationer då den pedagogiska personalen då visar lyhördhet och stöttar barnet i form av lots och brobyggare.



- Hur uppfattar och förstår studiens förskollärare begreppet inkludering?

#### Tillhörighet

Tillhörighet innebär mer än att bara vara fysiskt närvarande och ett barns brister kan göra det svårare att skapa upplevelse av tillhörighet.

#### Barns inflytande

Det reella inflytandet är viktigt för inkludering. Den pedagogiska personalen har ett ansvar att utforma lärmiljön även utomhus så den är tillgänglig för alla barn oavsett kommunikativ förmåga eller individuella preferenser.

#### Rättvisa

Att det finns en samsyn kring rättvisebegreppet är en förutsättning för att kunna undanröja kontextuella hinder. Är den dominerande uppfattningen att alla behöver olika, främjar detta inkludering. I detta sammanhang fyller tydliggörande pedagogik en viktig funktion.

### 6.5.1 Sammanfattning

När förskollärarna beskriver sitt agerande i svåra situationer är det tydligt att den medvetenhet om tydliggörande pedagogik och inkludering som visar sig när de uttalar sig om dessa fenomen inte har en tydlig koppling till det egna agerandet. Det finns en uppfattning om att i svåra situationer i utomhusmiljön agerar man ofta reaktivt och utan reflektion. Kopplingen till att främja barns självständighet är vag. Vid jämförelsen mellan de olika kategorierna kan man se mönstret att tydliggörande pedagogik anses visserligen vara en verktygslåda innehållande inkluderande verktyg, men dessa tillämpas sällan i utomhusmiljön. Utomhus använder man sig själv som tydliggörare först och främst och det riktas mot enskilda barn där svårigheter uppstår. Det bygger också mycket på verbal kommunikation vilket innebär att man bortser från den risk för exkludering som kommer av att det kan finnas behov av alternativa kommunikationssätt. Uppfattningarna indikerar även att utomhusmiljön ses som en arena där det ska vara "fritt". De vuxna intar rollen som patrullerande åskådare som bör sprida ut sig och rycka in där de behövs. Hinder som tydligt framkommer är pedagogers olika kompetens, barnsyn och förhållningssätt. Att det inte alltid anses vara legitimt av kollegorna att agera utifrån ett relationellt, inkluderande och självständighetsfrämjande perspektiv kan vara hämmande för tillämpningen. Den här studien visar på ett tomrum mellan förskollärarnas uppfattningar av vad fenomenet tydliggörande pedagogik innebär och tillämpningen för att främja inkludering och barns autonomi i utomhusmiljön.

## 7 Resultatdiskussion

### 7.1 Inomhus javisst! Men varför inte utomhus?

En uppfattning som finns i studiens resultat är att tydliggörande pedagogik inte används i samma utsträckning i utomhusmiljön som i inomhusmiljön. Vissa uppfattningar handlar om att det bör vara "fritt" utomhus och behovet av den struktur som tydliggörande pedagogik innebär, inte anses vara så angeläget. Andra uppfattningar handlar om att behovet finns, i synnerhet kopplat till individuella behov, men det är för svårt att tillämpa i utomhuspraktiken. Variationen i uppfattningar är intressant utifrån frågan - varför används verktygslådan inomhus men inte så ofta utomhus? Tänkbara förklaringar kan hittas i olika syn på utomhusvistelsen och olika syn på inkludering men vissa uppfattningar i resultatet indikerar att det även har med kompetens och barnsyn att göra. Tidigare forskning (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014; Rönnlund, 2015; Morrier & Ziegler, 2018; Tonge m.fl., 2018) påvisar att utomhusmiljön i flera olika skolformer ses som en friare arena där barn fritt får välja aktiviteter och lekkamrater. Här lämnas ofta barnen mer ensamma, i valet av aktivitet och vem de leker med, i en miljö som kan upplevas som stor och ofta både mindre strukturerad och vuxenstyrd. Många barn klarar av de krav som ställs på dem i lärmiljön utomhus och förstår de gällande normer och regler som ofta är outtalade (Rönnlund, 2015). Det finns dock många barn som inte klarar det. Detta finns det stöd för i både tidigare forskning och i studiens resultat (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014; Rönnlund, 2015; Morrier & Ziegler, 2018; Tonge m.fl., 2018). Sjölund m.fl. (2017) ställer frågan: "Vad är syftet med rasten?" På samma sätt finns skäl att förskolans pedagogiska personal tänker kring förskolans utomhusvistelse. Vad är syftet med att gå ut på gården? Förskolebarn tillbringar ofta stora delar av dagen utomhus, en del barn ibland mer än andra.

"De barn vi anpassar lite extra för inne, det är ju ofta de barnen som är mest ute. Vi ser ju att det kanske blir lite rörigt för dem inne och att de då behöver komma ut. Vi ser ju också att det är mycket samma barn som är ute mycket." (4)

Citatet ovan hämtat ur en av informanternas utsagor pekar på uppfattningen att det finns ett behov av tydliggörande pedagogik inomhus men när barnen kommer ut på gården upphör dessa anpassningar. Syftet med utomhusvistelsen är då att låta vissa barn komma bort från det som inte fungerar inomhus men även att låta vissa barn få sina behov av fysisk aktivitet tillgodosedda. Ett viktigt resonemang att föra är då att verktygslådan med tydliggörande pedagogik kan vara en komplettering som gör utomhusvistelsen begriplig och meningsfull för alla barn. Att som pedagogisk personal erbjuda styrda aktiviteter i utomhusmiljön och att i dessa vara en aktiv deltagare kan skydda barn som riskerar utanförskap (Lago & Elvstrand, 2019). Det finns flera studier som säger att barn som kategoriserats som elever i behov av särskilt stöd generellt upplever sig mindre delaktiga och blir mer sällan valda av kamrater (Eriksson & Granlund, 2004; Nyberg m.fl. 2008; Nilholm & Alm, 2010). Å ena sidan kan utevistelsen ses som en härlig stund där fri lek råder och man får leka med vad man vill och med vem man vill och detta är för vissa barn en viktig aspekt av delaktighet. Å andra sidan finns de barn som inte greppar sin tillvaro när de kommer ut. Frågor som dessa barn skulle behöva få svar på kan vara: Varför ska jag gå ut? Vad finns det att leka med och med vem? Hur länge ska jag leka? När ska jag gå in? Vad ska hända sen? Genom att hjälpa barnen med detta kan känslan av sammanhang öka (Antonovsky, 2005). Det ena behöver alltså inte utesluta det andra. Barns delaktighet och inflytande kan ses ur olika synvinklar. Interaktionen mellan vuxen och barn är ytterligare en viktig faktor. Tonge m.fl. (2018) betonar vikten av att se utevistelsen som en lärande arena där pedagoger och barn samspelar. Att kvaliteten i interaktionen mellan barn och vuxna är av avgörande betydelse styrks av tidigare forskning (Engdahl, 2014; Tonge m.fl., 2018). Att den pedagogiska personalen i förskolan går från att inta rollen som patrullerande åskådare till en mer delaktig och tydliggörande roll kan göra stor



skillnad. Morriers och Zieglers (2018) studie visar exempelvis att 15 minuter strukturerad lek per dag, så kallade Buddy games, kan öka barns möjligheter till sociala interaktioner och välmående. Sammanfattningsvis kan verktygslådan tydliggörande pedagogik i större utsträckning användas i inkluderande syfte för att hjälpa barn som behöver stöd i utomhusmiljön eftersom dessa behov med stor sannolikhet finns även om de inte märks på samma sätt som de gör inomhus.

## 7.2 Rättvisa och mångfald ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Studiens resultat visar att det finns en viss diskrepans, ett tomrum, mellan hur man uppfattar fenomenet tydliggörande pedagogik teoretiskt och tillämpat. Kopplingen mellan fenomenet och inkluderingsbegreppet är vag vilket ligger i linje med Pallas (2021) forskning. Tydliggörande pedagogik används relativt frekvent (i alla fall inomhus) men kunskap saknas hur, var, för vem och varför det används (Palla, 2021). Studien visar på en stor variation i medvetenheten kring fenomenet både på det mer grundläggande planet (det vill säga vilka strategier/”verktyg i verktygslådan” som ingår) och ett mer utvecklat plan (vad det syftar till, reflektioner kring dilemmaperspektivet och så vidare). Som Gerrbo (2012) skriver i sin avhandling så är det av organisatoriska och arbetsmässiga skäl, men även juridiska skäl som att kunna ge barn det lagstadgade och adekvata stöd de har rätt till, som en kategorisering av barn i förskola och skola nödvändig. Med detta följer givetvis ett tungt etiskt ansvar som alla verksamma i förskola och skola måste förhålla sig till. Nilholms tre perspektiv på specialpedagogik hjälper oss att än tydligare se hur det inom variationen finns exempel på samtliga perspektiv. Det finns inget i vårt resultat som direkt går att relatera till en medvetenhet kring att det kan finnas barn som riskerar att inte få det stöd och de anpassningar de har rätt till enligt skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 5§, vilket är det dilemmaperspektivet främst handlar om (Nilholm, 2016). Palla (2021) menar att det krävs en kontinuerlig granskning och en problematisering av inkluderande lärmiljöer just av detta skäl. Studiens resultat pekar på att det undersökta fenomenet ses som ett individuellt riktat stöd till de barn som av någon anledning inte upplevs klara rådande kravnivå men att detta sker företrädesvis i inomhusmiljön trots att utomhusmiljön i sig kan vara utmanande för många barn. Den trygghet som finns i inomhusmiljöns förutsägbarhet och begränsade yta samt den mer strukturerade undervisningen som ofta sker där, saknas i många fall utomhus (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014; Rönnlund, 2015; Lago & Elvstrand, 2019). Av flera skäl bör lärmiljöerna utomhus därför problematiseras och granskas.

En av studiens mest kritiska variationer handlar om synen på rättvisebegreppet. Dels finns uppfattningen att alla vuxna ska förhålla sig likadant till alla barn vilket beskrivs som konsekvent handlande, gemensamt regelverk ute på gården och rättvisa är att alla får samma. Dels finns uppfattningen att vuxna ser till varje individuellt barn och handlar därefter och det beskrivs som att vuxna inte styrs av förutbestämda regler utan mer av en rättvisa som innebär att alla får det de behöver, exempelvis med hjälp av tydliggörande pedagogik. Att sträva efter en mer relationell, specialpedagogisk takt snarare än att luta sig mot argumentet att “alla vuxna måste säga samma” är något som främjar inkludering vilket stöds av tidigare forskning (Palla, 2021; Ahlberg, 2015). De varierande uppfattningar av fenomenet utifrån relationellt och kategoriskt perspektiv illustrerar väl det Ainscow (2007) beskriver som “the inclusive turn”. Att brister hos barn ses som försvarande för inkludering samt att det kan upplevas svårt att få gehör hos kollegor för att “alla behöver olika” står i motsats till uppfattningarna om att barn ska ha reellt inflytande och att pedagogers ansvar ligger i att undanröja kontextuella faktorer i lärmiljön. Som Ainscow påpekade redan i början på 2000-talet är specialpedagogikens kanske viktigaste bidrag till inkludering just att skapa en problemlösarkultur där man utforskar bättre metoder tillsammans inom gebitet. Att det är av stor betydelse att pedagogerna har en positiv

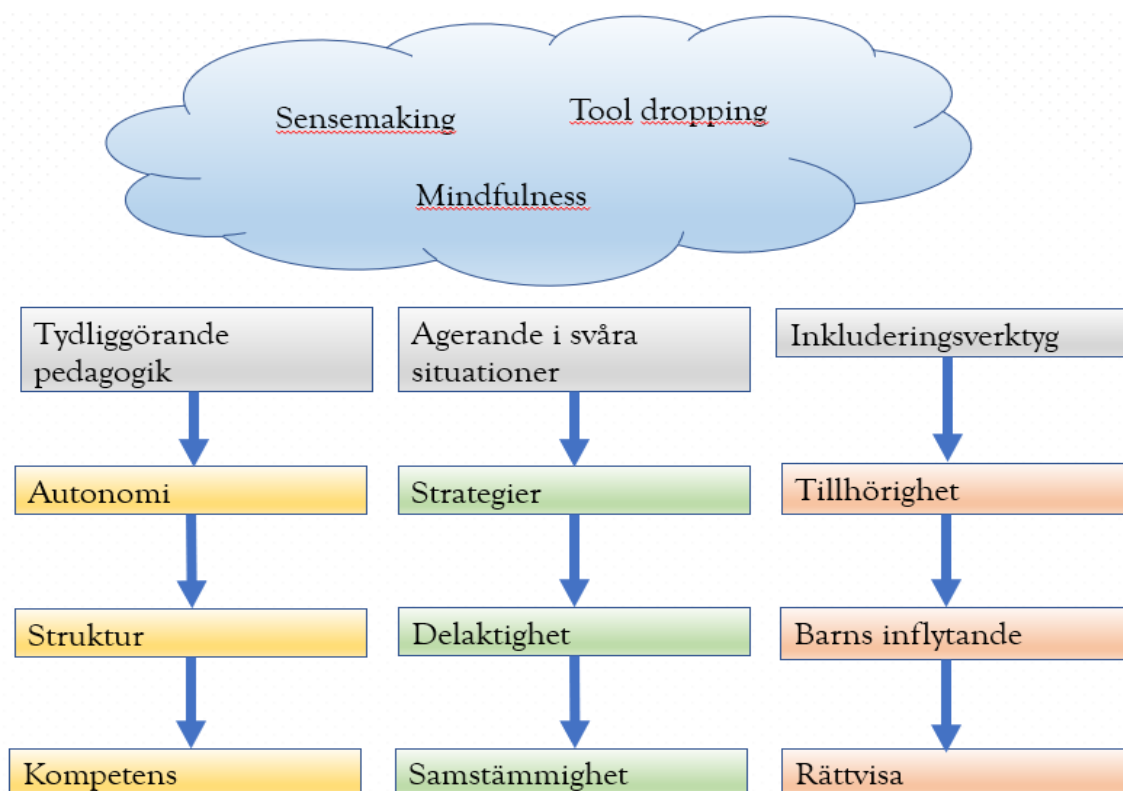
inställning till mångfald när det gäller det inkluderingsfrämjande arbetet finns det mycket forskning som talar för (Cologon & Mevawalla, 2018; Brereton, 2018; Dyson, 2001; Ainscow, 2020). En av de kritiska variationerna i studien ger en indikation på att det finns ett samband mellan inställningen till mångfald och motivationen att arbeta med tydliggörande pedagogik som ett verktyg för inkludering.

### 7.3 Pedagogiska utmaningar i ett organisations- och processteoretiskt sammanhang

För att konkretisera förskolläraernas uppfattningar av fenomenet tydliggörande pedagogik som inkluderingsverktyg i utomhusmiljön och skapa förståelse för studiens resultat har vi i denna del av resultatdiskussionen valt att lägga ett raster av processteoretiska begrepp - sensemaking, tooldropping och mindfulness - över de uppfattningar som resultatet består i. Utfallsrummet som visas nedan förklaras här inte närmare då detta finns i resultatdelen. Däremot kommer vissa citat från kategorierna i resultatet att belysas som exempel i resultatdiskussionen och tankegångar kopplade till Weicks teori (Weick, 1995, 2005, 2007).

**Figur 4**

*Studiens slutliga utfallsrum*



*Kommentar.* Studiens utfallsrum tolkas utifrån Weicks processteoretiska begrepp.

#### 7.3.1 Hur uppfattar studiens förskollärare begreppet tydliggörande pedagogik i förskolans utomhusmiljö?

Resultatet av denna studie talar i första hand för att de verktyg av tydliggörande pedagogik som används inom lärmiljön inomhus inte används i samma utsträckning i lärmiljön utomhus. Detta kan få konsekvenser som kan beröva barn på möjligheten till likvärdigt lärande och utveckling. Därför bör lärmiljön utomhus utvecklas med avseende tydliggörande pedagogik för att anses

tillgänglig för alla barn. Samtidigt behöver de verktyg som används förstås, utvecklas och förfinas, vilket citatet nedan beskriver.

“Hur ska vi göra så att vi slipper . . . så att det här barnet slipper de här låsningarna . . . och att vi slipper. Jag menar när ett barn läser sig och skriker blir det ju jobbigt för alla . . . så då kom vi på veckoschemat med bilder.”  
(7)

I citatet hämtat från en av intervjuerna i empirin framkommer att ett barn hamnat i situationer som har upplevts stressande och kravfyllda, vilket medfört att barnet haft svårt att hantera dessa situationer. Barnet har befunnit sig i en utsatt position, tappat kontrollen och låser sig mentalt med att reagera med att skrika i affekt. Omgivningen påverkas av utbrottet och enligt de uppfattningar som råder har situationerna hanterats mer eller mindre ad hoc för att få slut på skrikandet. För att minimera risken att dessa situationer uppstår bör fokus läggas på att förebygga men också efterarbetas med reflektion kring hur man kan stötta och anpassa lärmiljön utifrån barnets behov och välmående. Uppfattningen talar för att arbetslaget har reflekterat i efterhand, för att öka förståelsen för det inträffade samt att hitta en lösning. Denna tankeprocess har mynnat ut i en förebyggande lösningsåtgärd i form av ett veckoschema som kan utgöra ett stöd, för att göra tillvaron mer begriplig och hanterbar för barnet. Resultatet tyder på att det finns en viss medvetenhet och kunskap hos den pedagogiska personalen kring vilka verktyg som ingår och kan räknas som tydliggörande pedagogik. Däremot finns det få uppfattningar som talar för en medvetenhet kring själva syftet i vidare mening, att det handlar om barns rätt till en likvärdig och inkluderande utbildning.

### 7.3.2 Hur beskriver studiens förskollärare sig agera i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus?

Det finns uppfattningar som talar för att det händer saker eller incidenter i lärmiljön utomhus som inte förväntas. Uppfattningarna ger också uttryck för att man håller ett vakande öga, en slags "mindfulness", nära enskilda barn som är i behov av särskilt stöd. Med tanke på att lärmiljön ska vara tillgänglig för alla barn bör verktyg finnas för att öka förutsättningarna för barn att hantera svåra situationer. Att reflektera över hur, vad och varför dessa verktyg är nödvändiga för att barn ska känna sig trygga och ges möjlighet till egenkontroll. För att utveckla medvetenheten bör förskolans pedagogiska personal kontinuerligt reflektera kring lärmiljöer utomhus där tydliggörande pedagogik ska vara ett naturligt inslag för att stödja barns utveckling, självständighet och delaktighet. Även inledningsvis nämndes forskning (Gerrbo, 2012; Engdahl, 2014; Rönnlund, 2015; Lago & Elvstrand, 2019) där det framkommer att rasten på skolan anses vara en lärmiljö där mycket händer och denna aspekt kan vara värt att belysa. Rasten kan omsättas till förskolans utomhusvistelse och sociala sammanhang. I denna studie handlar förskolläraernas uppfattningar av att svåra situationer i utomhusmiljön ofta relaterar till konfliktsituationer där man själv agerar modell och intar ett lågaffektivt bemötande. Denna tillämpning ses som ett sätt att arbeta proaktivt men också reaktivt när barn hamnar i affekt. Centralt för att det lågaffektiva bemötandet ska vara lyckosamt är att den pedagogiska personalen befinner sig nära och beredd att träda in för att inte någon ska komma till skada. Detta också för att kunna stödja och följa upp i efterhand, reda ut konflikten och förklara för barnet. Även i detta sammanhang finns det uppfattningar som ger uttryck för att man håller ett vakande öga, en slags mindfulness, nära enskilda barn som ofta är i behov av särskilt stöd. Därför blir det också av vikt att reflektera över på vilket sätt, vilka förklaringsmöjligheter som finns för barnet som inte har förmåga att förstå det talade språket. I svåra situationer försöker man som pedagogisk personal att förhålla sig till situationen genom konfliktlösningstrategier och uppföljning av dessa. Det kan tilläggas att en nära relation till barnet kan vara en förutsättning för att komma fram till ett slags meningsskapande och för att bana väg för hanterandet av situationen. Genom ett förtydligande för barnet används bland annat bildstöd

eller ritprat för att förtydliga en kontext. Även om det är svårt att se kopplingen mellan orsak och verkan i svåra situationer finns det hursomhelst skäl att förutsätta att en positiv korrelation finns mellan pedagogiskt utmanande situationer och ett utvecklat lärarskap med fler verktyg i verktygslådan.

“Det har hänt att man tagit ut en cykel och blivit ordentligt ifrågasatt. Det är ju bara att vara tydlig och förklara varför man går utanför reglerna. Det funkar ändå bra de dagarna när barnen frågar och man säger nej. Bara man förklarar förstår de ju.” (8)

Det finns uppfattningar som tyder på att tydliggörande pedagogik betraktas som strukturer att förhålla sig till, där regler och rutiner gör sig gällande. Det är inget fel med regler i sig men det som är viktigt att beakta är när dessa blir svåra att “make sense”, det vill säga att det finns en mening som kan relateras till de organisatoriska reglerna. I citatet ovan kan utläsas att samförståndet kring regler ifrågasätts. Med citatet i åtanke bygger förståelsen på tidigare erfarenheter och kunskap, vilket utgör de verktyg som används och som känns till och som förfogas över i nuläget. Ibland kan de organisatoriska reglerna vara ett hinder då de verkar alltför styrande och leder inte till något meningsfullt. I ovanstående citats specifika situation kanske det hade varit mera meningsfullt att se till barnets behov och möjligheter till inkludering. Detta exempel kan således möjliggöra reflektioner kring Weicks "tool dropping" (2007) som bidragande till ett större medvetande kring rådande verktygslåda och att verktyg ibland bör “droppas” eller utvecklas. Sett ur ett barnperspektiv kvarstår frågan hur situationen kan bli begriplig, hanterbar och meningsfull med tanke på tydliggörande pedagogik men också ett ifrågasättande kring reglerna i sig, att cyklar endast används vissa dagar. Det är så klart svårt att utifrån förutsägelser och förväntningar om det som ligger framtida och om vad man kan ana ska hända. Ibland är prognosen fel, ibland träffar den rätt. Weick och Sutcliffe (2007) menar därför att en alltför stor tilltro till våra förväntningar beträffande att tydliggörande pedagogik är en lösning för allt. Så är inte fallet. Det krävs därför en avvägning vilka verktyg som passar i stunden där och då. Ibland kan man tänka att verktygen inte behövs eller att de tas bort innan dess tillämpning är möjlig att ens se. Då uppstår risken att barns möjligheter till självständighet och egenkontroll minskas.

### 7.3.3 Hur uppfattar och förstår studiens förskollärare begreppet inkludering?

Tidigare forskning i praktiker har pekat ut företeelser som elevers delaktighet och deltagande som centrala inslag samt att dessa ska kunna relateras till inkludering och en skola för alla. Denna studie visar på uppfattningen att inkludering innebär tillhörighet, att vara en del i en grupp och att det handlar om rättvisa. Uppfattningarna visar en ganska trångsynt bild av inkludering där det kategoriska perspektivet gör sig gällande. Detta framkommer också och blir synligt i uppfattningar kring beskrivningen av svåra situationer som till stor del handlar om sociala kontexter. I denna studie framkommer således att tydliggörande pedagogik inte ses som ett inkluderingsverktyg utan snarare ett verktyg för att hålla ordning på barn, ett slags regelsystem som blir tydligt i inomhusmiljön där ytan ofta är mindre men visar sig också vara vagt utomhus. Här behöver vi öka medvetenheten och kunskapen vad tydliggörande pedagogik innebär samt syftar till i ett inkluderingsperspektiv. Dessutom bör också inkludering ses i ett vidare sammanhang för att inte enbart handla om *tillhörighet*, barns *inflytande* och *rättvisa* utan i större utsträckning utgöra flera aspekter av inkludering. Genom ökad medvetenhet kan kompetensen utökas till att tydliggörande pedagogik också handlar om och är ett viktigt verktyg för inkludering i lärmiljön utomhus. Genom att använda begreppen sensemaking, tooldropping och mindfulness kan öppna för förståelse där sensemaking står för ett generellt lärande förhållningssätt till hur svåra situationer kan förstås samt hur tydliggörande pedagogik kan vara ett sätt att lösa dessa på ett inkluderande sätt. Förskolans personal bör också vara tankemässigt öppna för att regler och rutiner är av godo men att ibland i vissa situationer krävs det att man gör avkall från dessa för att både enskilda barn och gruppens behov ska tillgodoses.

Mindfulness står därför för ett mera förebyggande tankesätt där förskolans pedagoger tolkar och läser av situationen som är på väg att inträffa och hanterar detta på ett mera tillfredsställande sätt, som är till godo för alla inblandade.

#### 7.3.4 En förskola för alla

Inkluderande pedagogik är en förutsättning för en likvärdig utbildning för alla barn (Vetenskapsrådet, 2015). Likvärdigheten i detta sammanhang får stå för hur förskolans personal förstår och agerar så att varje barn kan nå sin fulla potential och uppleva delaktighet i lärande samt social gemenskap. Sett ur ett kvalitetsperspektiv innebär detta att alla barn ska ha möjlighet att mötas av förskolepersonal som har kompetens, kunskap och förutsättningar att möta barnet/barnen så att de pedagogiska relationerna håller en hög kvalitet. En kärnfråga enligt Vetenskapsrådet för förskolans likvärdighet, blir också strukturkvalitet, en fråga om de villkor som möjliggör eller hindrar en god kvalitet i de pedagogiska relationerna. Dessa strukturer handlar om utbildning, kompetens, personaltäthet samt barngruppernas storlek vilket styrs och prioriteras av budget i balans.

#### 7.4 Metoddiskussion

*I detta avsnitt diskuteras styrkor och svagheter med studiens val av metod i relation till syftet och empirin samt kritik mot metoden generellt.*

I inledningen av detta arbete diskuterades begreppet “medvetandegrad”. Vi ville undersöka förskollärares medvetandegrad kring tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön. Denna frågeställning är närmast av kvantitativt slag och vid närmare eftertanke fångade egentligen inte denna frågeställning det vi ville ta reda på. Inte heller skulle en sådan studie rymmas inom ramen för en magisteruppsats. Att i stället titta på variationen av uppfattningar svarade bättre mot det vi ville undersöka. Inledningsvis diskuterades även om observationer skulle vara en alternativ eller rentav kompletterande datainsamlingsmetod (triangulering). Studien hade då till stor del blivit en annan. Eftersom vi ville ta reda på variationen i uppfattningar och genom att betrakta dessa utifrån ett specialpedagogiskt och processteoretiskt perspektiv hitta intressanta mönster valde vi den fenomenografiska ansatsen.

För att kunna granska metoden har åtskilliga fenomenografiska studier lästs och även artiklar där ansatsen och metodologiska diskussioner och skiljaktigheter behandlas. Två “fällor” har strävats efter att undvika i utformning av utfallsrummet; dels att leta orsaksfaktorer, dels att hamna utanför det specifika begreppet som undersökts (Åkerlind, 2022). Detta har gjorts genom att dela upp fenomenet tydliggörande pedagogik i tre olika teman (agerandet i svåra situationer och inkludering) samt i analysen sökt efter avgränsningar i begreppsförståelsen snarare än att försöka förklara varför olika sätt att förstå uppstår. Grundantagandet är att ett fenomen uppfattas på ett flerdimensionellt sätt och olika sätt att förstå uppstår genom medvetenhet om olika aspekter av fenomenet (Marton & Booth, 1997). Ett alternativt sätt att gå till väga hade varit att välja en aspekt av fenomenet och då fått fram ett utfallsrum. Att i stället inom samma studie göra tre fenomenografiska undersökningar har resulterat i ett mer nyanserat och mer omfattande utfallsrum där jämförelsen mellan de tre delarna ger intressanta insikter. Åkerlind påtalar i en relativt ny artikel att det är en vanlig företeelse att forskare missuppfattar fenomenografin som ansats och metod. Fenomenografin har utvecklats med tiden men är fortfarande en esoterisk ansats med få erfarna forskare (Åkerlind, 2022). Detta är något som studiens författare behövt förhålla sig till under arbetets gång. Till exempel tvingades vi analysera delar av materialet två gånger då de kategorier vi kom fram till vid första tillfället inte kunde anses uppfylla de kriterier fenomenografin ställer upp. För att knyta an till Åkerlind (2022) där han menar att det är bra att läsa många olika fenomenografiska studier för

att förstå den fenomenografiska kategoriseringen och att identifiera variationsdimensioner är centralt men inte enkelt för en ovan forskare (Åkerlind, 2022).

Ytterligare frågeställningar som togs ställning till var huruvida utgångspunkten skulle vara "utmanande barn" (motsvarande barn i behov av stöd) eller "svåra situationer". Beslutet att utgångspunkten skulle vara "svåra situationer" baserades på att det skulle bli svårt att göra en studie om tydliggörande pedagogik som ett inkluderingsverktyg då utgångspunkten från början definierades ur ett kategoriskt perspektiv av intervjuaren. I vår studie ville vi undersöka fenomenet i förhållande till alla barn, inte enskilda individer. Andra kritiska frågor vi ställt oss under arbetets gång är om vi genom våra frågor och vår analys verkligen fått fram informanternas uppfattningar och hur vi lyckats förhålla oss till det man kan kalla fenomenografins dilemma - nämligen författarens förmåga att bibehålla den egna subjektiviteten i förhållande till fenomenet som undersöks. Har vi lyckats utföra vår datainsamling som en "upptäcksprocess", förutsätta så lite som möjligt och inta andra ordningens perspektiv och därmed beskriva världen så som informanten uppfattar den? Detta är den kvalitativa metodens dilemma i allmänhet, och den fenomenografiska metodens dilemma i synnerhet. Studiens författare är samtliga förskollärare med lång erfarenhet och har ett stort intresse för studieobjektet. I analysarbetet har detta varit den absolut hetaste frågan som stötts och blötts - hade våra tolkningar (från den tematiska indelningen till den slutliga kategoriseringen och jämförelse i utfallsrummet) varit annorlunda om några andra bearbetat samma data? Ja - måste vi nog svara på den frågan. Att bearbetning och analys har gjorts gemensamt har varit bra ur detta hänseende då vi kunnat påminna varandra om att inte hamna i "diket" av ren förtjusning då egna förutfattade meningar bekräftats och sådant som styrker egna ståndpunkter hittats i materialet. Att förutsättningslöst analysera empirin har tveklöst varit det svåraste i hela arbetet med studien.

Trots att vi lade mycket tid på att utforma intervjuguiden har vi i efterhand haft anledning att granska den kritiskt. Ambitionen att datainsamlingen skulle gå till på likartat sätt trots att intervjuerna utfördes av tre olika intervjuare står i motsats till den stora öppenhet som en fenomenografisk studie kräver. Balansakten mellan att hålla sig stringent till intervjuguiden med ett antal öppna följdfrågor och att kunna följa informanternas vindlingar i fenomenets utforskande hade varit enklare om en och samma person gjort samtliga intervjuer. Trots denna metodologiska svårighet visade det sig att intervjuerna visade sig vara tillräckligt likadant utförda för att samtliga av dem kunde användas som empiriskt underlag. Ytterligare en aspekt som påverkat studiens resultat är att informanterna från början uppmanades att förbereda sig inför intervjun genom att reflektera kring en "svår situation" som kunde uppstå i förskolans utomhusmiljö. Syftet med detta var att skapa en gemensam utgångspunkt som var relevant för det studerade fenomenet samt att fokus från början skulle hamna på alla barn, inte på barn i behov av särskilt stöd. Att problematisera hur det i slutändan påverkade informanternas ingång till fenomenet är väsentligt eftersom deras sätt att tolka och förstå det som benämns "en svår situation" gav lite olika ingångar i intervjuerna. Ett annat sätt att skapa en gemensam utgångspunkt hade varit att tillsammans med informanten i början av intervjun definiera "en svår situation". Sett till att intervjun kan betraktas som en gemensam upptäcktsfärd hade detta möjligen bidragit till att öka kvaliteten på empirin. Vidare ligger värdet i att analysen inte är trivial, det vill säga att djupdimensioner av empirin har tagits fram (Larsson, 2011). Genom att informanterna tilläts prata om hur de uppfattar sitt agerande i svåra situationer samt inkludering i förhållande till fenomenet tydliggörande pedagogik har vi kunnat analysera fenomenet både direkt och indirekt.

## 7.5 Studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning

Till skillnad från en hypotesprövande studie vars resultat bekräftar eller förkastar hypotesen är fallet med en fenomenografisk studie och den nya kunskap den ger är av en mer abstrakt sort (Larsson, 2011). Kunskapsbidraget grundas i den inläringstanke den fenomenografiska ansatsen vilar på vilket innebär att det är den ökade förståelsen för förskolans kultur och undervisningskontext samt det sätt studiens resultat påverkar läsarens reflektioner som ger studiens värde och validitet. Studien är att betrakta som en allmänpedagogisk fenomenografisk studie då den syftar till att fördjupa förståelsen för förskollärares uppfattning av tydliggörande pedagogik och handlande i svåra situationer i utomhusmiljön och därmed få fram kunskap kring specifika förutsättningar för lärande. Nyttan ligger även i att studien bidrar till att sätta fokus på förskolans lärmiljöer utomhus och vad ett inkluderingsperspektiv kan innebära. Ur ett inlärningsperspektiv kan studien bidra till lärande och reflektion. Nyttan med studien ligger inte bara i kunskapsstillskottet om förskolans kultur som sådan och förståelse för denna utan även att den kan öka medvetenheten hos dem som tar del av kunskapen. Ur ett inlärningsperspektiv kan studien bidra till lärande och reflektion (Larsson, 2011).

Att verktygslådan innehållande tydliggörande pedagogik för det mesta står kvar inomhus och används relativt ogenomtänkt är värt att reflektera över, liksom hur förskolans personal ser på utveckling och lärande i utomhusmiljön. Det finns strategier och arbetssätt som är dokumenterat framgångsrika för att främja barns autonomi men uppfattningen är att dessa inte används i detta syfte eller inte alls, vilket är ett vidare forskningsområde. I flera av uppfattningarna i empirin gavs det uttryck för mindre lyckade insatser i svåra situationer men som i ljuset av reflektion ger en bild av lärande och ökad förståelse snarare än att se det som ett fel eller misslyckande.

Lärmiljön utomhus och tydliggörande pedagogik bör sättas i fokus. För att kvalitetssäkra bör lärmiljön utomhus systematiseras med en form av reflektionsverktyg där tydliggörande pedagogik ses som ett inkluderingsverktyg. I studien framkommer att det funnits utvecklingsarbete med fokus på teoretisk kunskap gällande tydliggörande pedagogik i inomhusmiljön. Dessvärre avstannar tanken och det finns ingen koppling till eller utvecklas vidare till att även gälla utemiljön och hela dagen. Därför hade en aktionsstudie varit intressant med handledning och aktioner kopplade till utomhusmiljöns lärmiljöer som kan medföra processer för att utveckla en medvetenhet kring tydliggörande pedagogik i lärmiljön.

Förutsättningarna inom förskolan har förändrats i förhållande till de utmaningar som förskolan ställs inför med minskade resurser som leder till större barngrupper och lägre personaltäthet. Utmaningarna ligger inte i relation till förutsättningar som ges där förskolan ska kompensera för ökade samhällsklyftor, politiska krav där förskolan ska vara en garant för att barn utvecklar svenska språket samt verkar för ökad delaktighet. Kompensationen till förskolan täcker inte de kostnadsökningar som detta bidrar till. Att hantera utbildning med systematiskt kvalitetsarbete samt bedriva undervisning kräver tid (Eidevald, 2023).

Förändringar inom det pedagogiska kunskapsområdet och den omvärld det skapas inom aktualiserar frågor som; Vilken kunskap behövs och vad vet vi nu? Vad behöver vi veta för att förändra och styra olika typer av utbildning? (Lindblad, 2022). Detta är relevanta frågeställningar i en tid av politiska policys, ekonomiska styrmedel och snabba förändringar. För att kunna förändra och utveckla den pedagogiska praktiken bör omvärldsanalysen vara en betydande del men för den sakens skull inte riskera att urholka den vetenskapliga autonomi. Detta går att relatera till det Biesta beskriver som förskjutningen från education till learning, där den pedagogiska praktiken tenderar att definieras som att ge stöd åt inläring och utbildning att erbjuda möjligheter att lära (Biesta, 2007). För att det pedagogiska och specialpedagogiska



kunskapsområdet ska utvecklas åt ett relevant håll krävs samlade insatser och samarbete genom diskussioner och analyser inom forskningsområdet och vår omvärld (Lindblad, 2022). Avslutningsvis ser vi ett stort behov av forskning kring metoder och strategier som fungerar i dagens utbildningskontext men även forskning som handlar om hur praktiken i förskolan ska bli mer evidensbaserad och vetenskapligt grundad.



## 8 Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik (2: a uppl.)*. Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1467-8527.00164>
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007). Don't count me in» – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 18-31.
- Brereton, A. (2008). Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years (London, England)*, 28 (3), 311–324. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09575140802393702>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bunar, N. (2016). Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering. *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 5/2016. 564–573.
- Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2018). Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 902-920. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2017.1412515>
- Dalen, M. *Intervju som metod* (2015). Gleerups Utbildning AB
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture: Special needs in the twenty-first century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1467-8527.t01-1-00200>

Eidevald, C. (2023, 8 juni). *Roller och ansvarsförskollärare. Med barnets bästa i centrum* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/TNSfM4Lm82I>

Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C., & Reuterswärd (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur.

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

Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. (Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, 53). [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224. [DOI: 10.1080/15017410409512653](https://doi.org/10.1080/15017410409512653)

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G & Svensson, P (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla. Specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*, 40:7, 1421-1436, [DOI:10.1080/07294360.2020.1833844](https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1833844)

Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>

Hedevåg, K. (2016) *När mallen inte stämmer*. Hedevåg Pedagogik.

Hejlskov Elvén, B & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan: om lågaffektivt bemötande*. Natur och kultur.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2021). *Elevhälsa och en hälsofrämjande skolutveckling*. Gleerups.

Jakobsson, K & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Johansson, M., (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen: Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 45–58. [https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN\\_cdi\\_swepub\\_primary\\_oai\\_DiVA\\_org\\_mau\\_1672](https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN_cdi_swepub_primary_oai_DiVA_org_mau_1672)

Kroksmark, T., (2007). Fenomenografisk didaktik- en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17(12), 2-3.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). Jag har oftast ingen att leka med: Social exkludering på fritidshem. *Nordic studies in Education*, 39(2), (104-120). <https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Larsson.

Lindblad, S. (2022). Vetenskap, profession och politik: Om förändring av det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige. *Nordic studies in Education*. 42(1), 65–82. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3787>

*Läroplan för förskolan*. Reviderad 2018. (2018). Skolverket.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/BF00132516>

Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. (2016). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Studentlitteratur.

Mesibov, G. B, Shea, V. & Schopler, E. (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Studentlitteratur.

Mesibov, G.B. & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence – Based Practice. *Journal of Autism and Development Disorders*. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10803-009-0901-6>

Morrier, M. J. & Ziegler, S.M.T. (2018). I wanna play too: Factors related to changes in Social Behaviour for Children with and without Autism Spectrum Disorder After Implementation of Structured Outdoor Play. *Journal of Autism and Development Disorders*, 48:2530-2541. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10803-018-3523-z>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An Inclusive Classroom? A Case Study of Inclusiveness, Teacher Strategies, and Children's Experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2010.492933>

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358-370. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nilholm, C. (2016, 28 mars). Vad är ett dilemmaperspektiv? *Claes Nilholms blogg*. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-ett-dilemmaperspektiv->

Nilholm, C. (2023, 25 april). *Claes Nilholm föreläser: Från Salamanca till vad? Del 3: Nu-läget* [Video]. YouTube. [Claes Nilholm föreläser: Från Salamanca till vad? Del 3: Nu-läget](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Nyberg, L., Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2008). Low Social Inclusion in Childhood: Adjustment and Early Predictors. *Infant and Child Development*, 17(6), 639-656. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/icd.590>

Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola*. Studentlitteratur.

Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1), 77–102. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.330>

Palla, L., & Vallberg Roth, A. (2022). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: Didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387-402. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09669760.2020.1733939>

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.

Rönnlund, M. (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 35 (3–4):200–216

SFS 2010:800. *Skollag*.

Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: Handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur.

Skolverket. *Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det*. (u.å). Hämtad 2023-05-07 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Rätt till inkludering*. (u.å). Hämtad 2023-05-07 från <https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/om-rattigheter/ratt-till-inkludering/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Tillgänglighetsmodellen*. (u.å). Hämtad 2023-05-03 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/tillganglighetsmodell/>

Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Svensson, L. & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.). *Metodologi för studenter i, om och med förskolan*. (s. 273–291). Gleerup.
- Tonge, K.L, Jones, R.A. & Okely, A.D. (2018). Quality Interactions in Early Education and Care Center Outdoor Environment. *Early childhood education Journal* 47, 31-41. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
- UNESCO. (2017). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011).
- Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn - innebörder och indikatorer*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-10-12-en-likvardig-forskola-for-alla-barn.html>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Weick, K. E. (2002). Leadership When Events Don't Play by the Rules. *Reflections*, 4(1), 30–32.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16 (4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Weick, K. E. (2007). Drop your tools: On reconfiguring Management Education. *Journal of Management Education*, 31(1), 5-16. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1052562906293699>
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Åkerlind, G. S. (2022). Critique of the article, ‘Theoretical foundations of phenomenography: a critical review’, *Higher Education Research & Development*, [DOI: 10.1080/07294360.2022.2142535](https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2142535)

# Bilaga A Missivbrev

Specialpedagogprogrammet  
Göteborgs universitet

**MISSIVBREV**  
2023-02-02

1 / 57

**Hej,**

Vi är tre blivande specialpedagoger som studerar på Göteborgs universitet. I början av 2023 kommer vi påbörja vårt examensarbete. Syftet med examensarbetet är att studera förskollärares uppfattningar och medvetenhet kring tydliggörande pedagogik i lärmiljön utomhus. Utgångspunkten är hur förskollärare agerar i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus, hur dessa uppstår samt vilka strategier som används och varför. Svåra situationer kan till exempel handla om att barn har svårt att ta andras perspektiv, hålla fokus, komma ur låsningar eller hantera aggressionsyttringar. Reflektera gärna på förhand kring en upplevd svår situation i utomhusmiljön som vi kan ha som utgångspunkt under intervjun.

Intervjun kommer att ta ca 45 min att genomföra. Intervjun sker antingen fysiskt eller via Teams. Intervjuerna kommer att äga rum företrädesvis under februari och vi bokar en tid som passar dig.

Din uppfattning är viktig, då förskollärares medvetenhet kring tydliggörande pedagogik kan ge kunskap om hur vi kan tänka för att skapa en lärmiljö där alla barn blir delaktiga och inkluderade.

I studien tar vi hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilka innebär att ditt deltagande är frivilligt samt att du har möjlighet att avbryta din medverkan när som helst. Intervjun är sekretessbelagd. Den kommer att spelas in och därefter transkriberas och avidentifieras. När examensarbetet är godkänt kommer insamlat material att makuleras. Om du vill läsa mer om de forskningsetiska principerna kan du följa länken: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Med vänlig hälsning,

Anette, AnnaCarin & Monica

Namn:	Anette Axelsson Odinge	AnnaCarin Rödjegård	Monica Hernod Söderberg
Telefon:			
E-post:			

## Bilaga B Samtyckesblankett

Specialpedagogprogrammet  
Göteborgs universitet

**SAMTYCKESBLANKETT**  
2023-02-02

57

### **Information inför intervju**

I din roll som förskollärare är du tillfrågad att delta i en intervjustudie.

Studien ingår i ett examensarbete inom specialpedagogprogrammet på Göteborgs universitet.

### **Syfte**

Syftet med examensarbetet är att studera förskollärares uppfattningar och medvetenhet kring tydliggörande pedagogik i lärmiljön utomhus.

### **Konfidentialitet**

Den information som samlas in om dig under denna studie kommer att behandlas strikt konfidentiellt enligt Vetenskapsrådets etiska regler. På grund av metodologiska skäl behövs viss bakgrundsinformation (hur länge du varit yrkesverksam samt hur länge du arbetat på din nuvarande arbetsplats). Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Efter transkriberingen kommer inspelningen att raderas.

### **Deltagande**

Deltagandet är frivilligt. Bestämmer du dig för att inte delta så behöver du inte uppge någon förklaring. Du kan under hela intervjun avbryta medverkan.

### **Samtycke till medverkan i studie**

Datum \_\_\_\_\_

Namnteckning \_\_\_\_\_

Namnförtydligande \_\_\_\_\_

## Bilaga C Intervjuguide

*Syftet med studien att studera förskollärares uppfattningar av tydliggörande pedagogik i utomhusmiljön och hur förskollärare agerar i svåra situationer som uppstår i denna miljö.*

- *Vilka uppfattningar har förskollärare om tydliggörande pedagogik i förskolans utomhusmiljö?*
- *Hur agerar förskollärare i svåra situationer som uppstår i lärmiljön utomhus?*

Har du några frågor kring samtycke och studien? (Samla in Samtyckesblanketten).

Spela in på två källor.

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur länge har du arbetat på förskolan där du arbetar idag?

---

Beskriv en svår situation som uppstår i utemiljön.

- Hur agerar du i denna situation?
- Kan du resonera kring varför du gör så?
- Reflekterar ni tillsammans i arbetslaget kring svåra situationer?
- Hur går ni vidare?

Hur organiseras lärmiljön utomhus? Ge exempel.

- Vad betyder inkludering för dig?
- Hur arbetar ni med inkludering i lärmiljön utomhus? Ge exempel.
- Vilka metoder, arbetssätt och strategier använder du idag för att alla barn ska känna sig inkluderade?
- Ser du behov av fler metoder, arbetssätt och verktyg i lärmiljön utomhus? I så fall vilka?



Vad vet du om tydliggörande pedagogik? Kan du ge exempel?

- Används tydliggörande pedagogik i lärmiljön utomhus? I vilken utsträckning?
- Om ja - Vad är syftet?
- Om nej - Varför inte?

Har du något ytterligare att lägga till? Finns det möjlighet att kontakta dig om vi behöver få förtydligat något i intervjun.