



BARNDOM–UTBILDNING–  
SAMHÄLLE

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Barndom och lärande  
15 högskolepoäng, grundnivå**

**“Han får det han behöver”**

En kvalitativ intervjustudie om förskollärares syn på  
inkludering i undervisningen för barn i behov av  
särskilt stöd.

*“He gets what he needs”*

*A qualitative interview study on preschool teachers' view of  
inclusion in teaching for children in need of special support.*

Sanna Boklund  
Sandra Gashi

# Förord

Vi vill främst tacka alla respondenter som tagit sig tid att delta i studien. Utan deras tankar och erfarenheter hade vi inte haft möjlighet att genomföra detta arbete.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Matilda Renkvist Quisbert för allt stöd och engagemang, men även alla förbättringsförslag som ledde till att vårt arbete kunde fortsätta framåt. Vi vill också tacka varandra för ett gott samarbete genom hela arbetet. Att skriva examensarbetet har varit en utmaning, men framför allt en lärorik process. Vi har under hela examensarbetet arbetat gemensamt där vi utformat texten och bearbetat alla delar i studien tillsammans. På grund av olika anledningar har tre av intervjuerna genomförts tillsammans, varav resterande fyra intervjuer har delats upp lika och genomförts enskilt. All transkribering av materialet har genomförts gemensamt. Under processen har vi haft daglig kontakt, både fysiskt och digitalt. För oss har de otaliga fysiska tillfällena varit ovärderliga i vårt samarbete. Fördelen med att ha skrivit detta arbete gemensamt är att vi under hela processen har kunnat diskutera och analysera tillsammans, vilket har utvecklat arbetet.

Slutligen vill vi tacka dem i vår närhet som funnits där och stöttat oss genom utbildningen.

# Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka förskollärares syn på inkludering i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. Utifrån vårt syfte vill vi bidra med mer kunskap till inkluderingsarbetet i undervisningen i förskolan. En kvalitativ metod har använts för att samla in den information som behövs för att genomföra undersökningen. Den kvalitativa metoden utgörs av semistrukturerade intervjuer och studien belyser förskollärares uppfattningar. För att bearbeta materialet har en fenomenografisk metod använts. Vårt teoretiska ramverk i studien är det specialpedagogiska, relationella och kategoriska perspektivet, och används för att analysera vårt insamlade empiriska material.

Resultatet visar att förskollärarna har en samsyn gällande vad inkludering innebär i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. Förskollärarna i studien beskriver att inkluderingsarbetet har stor betydelse för hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i undervisningen. Dessutom beskriver de hur relationer är en betydande del av inkluderingsarbetet. Skillnaden utifrån intervjuerna visade att en av förskollärarna hade en annan syn på vilka barn som är i behov av särskilt stöd, samt att stödet som tillämpades grundades på kartläggning som framhöll differentieringar hos barnen.

Slutsatsen visar att samtliga respondenter menar att relationer är en väsentlig del av att vara inkluderad i förskolans verksamhet, och därmed inkluderad i undervisningen. Barnen ges möjligheter till utveckling och lärande i enlighet med läroplanen för förskolan där alla barn utifrån individuella förutsättningar och behov ska få känna delaktighet. Det framgår av merparten av respondenterna att inkluderingsarbetet pågår under hela dagen och att förskollärarna i sitt dagliga arbete har tillgång till adekvat stöd för att säkerställa inkludering av alla barn.

Nyckelord: *Barn i behov av särskilt stöd, delaktighet, förskola, inkludering, likvärdighet, lärande, specialpedagogik, undervisning*

# Innehållsförteckning

Förord.....	2
Abstract .....	3
1 Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar .....	6
2 Tidigare forskning.....	7
2.1 Inkludering .....	7
2.2 Barn i behov av särskilt stöd .....	9
3 Teori .....	13
3.1 Specialpedagogiskt perspektiv .....	13
3.2 Relationellt perspektiv .....	15
3.3 Kategoriskt perspektiv .....	15
4 Metod .....	17
4.1 Metodval .....	17
4.2 Urval .....	18
4.3 Genomförande .....	19
4.4 Analysmetod .....	20
4.5 Etiska överväganden.....	21
5 Resultat och analys.....	22
5.1 Inkludering .....	22
5.1.1 Övergripande inkluderingsideal.....	22
5.1.2 Personbundna inkluderingsideal .....	25
5.2 Verktyg och strategier i förskolan .....	27
5.2.1 Verksamhetens arbetssätt .....	27
5.2.2 Verktyg och strategier .....	28
6 Slutsats och diskussion.....	32
6.1 Förskollärares syn på inkludering .....	32
6.2 Strategier och verktyg i förskolan .....	33
6.3 Metoddiskussion.....	35
6.4 Studiens relevans och förslag på vidare forskning .....	36
Referenslista .....	38
Bilaga 1: Intervjuguide.....	41
Bilaga 2: Informations- och samtyckesblankett .....	42

# 1 Inledning

*Läroplan för förskolan, Lpfö 18* (2018) framhäver en förskola för alla, där varje barn ska ges förutsättningar till en inkluderande och likvärdig utbildning utifrån barnets enskilda behov. Denna ambition menar vi är en grundpelare för vårt svenska utbildningssystem och en central del av vår vision som förskollärare. Trots detta har våra egna erfarenheter erhållna under den verksamhetsförlagda praktiken visat att verkligheten inte alltid går att anpassa till läroplanens ambitioner. Åtskilliga gånger har vi sett förskollärare stå inför utmaningen att möjliggöra inkludering för alla barn, särskilt de i behov av särskilt stöd, genom anpassningar i undervisningen. Vi kan nog vara överens om att alla som arbetar i förskolan har barns bästa i åtanke. Edfelt (2019) diskuterar inkludering med utgångspunkt i relationens betydelse och att inkludering är en central del av den sociala gemenskapen. Dessutom lyfter Edfelt hur insatser som implementeras i förskolan är förankrade med relationerna som skapas. På liknande sätt beskriver Lutz (2021) inkludering gällande hur barn upplever social tillhörighet och trivsel i verksamheten. Både Lutz (2021) och Edfelts (2019) resonemang gällande inkludering stämmer överens med vad *Lpfö 18* (2018) anser att förskolan som utbildningsinstitution ska ta hänsyn till. *Lpfö 18* (2018) beskriver vidare att förskolan ska ta hänsyn till varje barns olika förutsättningar och behov och behöver således anpassa utbildning i förskolan efter dessa. Vilka verktyg och strategier upplever förskollärare att de har tillgång till för att kunna möta de utmaningar som de många gånger står inför när det gäller att inkludera alla barn i undervisningen? Vår upplevelse är att förskollärare dagligen möter utmaningar som kan tänkas komplicera uppdraget som står beskrivet i förskolans läroplan, och då inte för att de brister i sin profession men för att resurserna är få och behovet av särskilt stöd större.

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (*Lpfö 18* 2018, s.6).

Vidare fastslår Salamancadeklarationen (2006) att barn är unika och ska få en utbildning som tillgodoser alla barns behov oberoende av deras förutsättningar. Deklarationen koncentrerar sig på att barn med särskilda behov ska få tillgång till en pedagogik som tillgodoser deras behov i de ordinarie verksamheterna. Det är främst i kontexten gällande

barns rätt till en likvärdig och inkluderande undervisning som vi initierar våran studie. Genom att undersöka förskollärares strategier och verktyg för inkludering samt vilken syn på inkludering förskollärare har, ser vi en möjlighet att undersöka och skapa förståelse kring varför denna klyfta mellan teori och praktik existerar samt hur vi kan bygga broar för att arbeta proaktivt för att skapa en mer inkluderande och stödjande förskolemiljö för alla barn.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka förskollärares syn på inkludering i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. Att arbeta med att inkludera barn i behov av särskilt stöd i förskolans undervisning fastslås av styrdokument och ställer därmed krav på vilken kompetens som förskollärare besitter. Vi gör således den här studien för att vi vill bidra till den specialpedagogiska forskningen inom förskolan. Vår förhoppning är att denna studie ska belysa vilka verktyg och strategier förskollärare har tillgång till. Samt hur de inkluderar barn i undervisningen där behov av särskilt stöd föreligger.

1. Hur ser förskollärare på inkludering i förskolan?
2. Vilka strategier och verktyg har förskollärare för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i undervisningen?

## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi redogöra för den forskning vi hittat inom de ämnen som är relevanta för vår studie. Forskning om inkludering och barn i behov av särskilt stöd kommer att beskrivas och diskuteras, för att sedan sättas i relation till vår studie om förskollärares syn på inkludering i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. I bearbetningen av artiklarna kunde vi sammanfattningsvis se att samtliga författare beskriver att det finns ett behov av fortsatt forskning inom det specialpedagogiska fältet i relation till inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Vi kommer i kommande avsnitt inleda med forskning inom inkludering, och sedan forskning gällande barn i behov av särskilt stöd.

### 2.1 Inkludering

I vår studie är, som tidigare nämnt, fokus att undersöka förskollärares syn på inkludering. Både på ett övergripande plan samt hur de inkluderar barn i behov av särskilt stöd i undervisningen. I följande avsnitt kommer vi att presentera studier som riktar sitt fokus mot inkludering, eftersom vi anser att inkludering och undervisning är två komponenter som är direkt sammanlänkade med varandra.

Den första studien genomförd av Palla och Vallberg Roth (2022) diskuteras synliggörandet av didaktiska röster inom olika inkluderingsideal. Dessutom lyfts specialpedagogiska verktyg fram genom intervjuer med 178 olika förskollärare i Sverige. I linje med *Lpfö 18* (2018) uppmärksammar Palla och Vallberg Roth (2022) i sin studie alla barns rätt till stöd samt specialpedagogiska verktyg utifrån deras individuella behov och förutsättningar. Vidare används inkludering som en bred definition som berör utbildning för alla barn där inkluderande utbildning tolkas som en praxis, då inkluderande undervisning kan ses som ett område som är mångfacetterat och komplext. Därutöver framhävs att specialpedagogiska verktyg i studiens kontext ses som ett läromedel med ursprung ur en mer inskränkt tradition när det kommer till specialpedagogik rörande barn med särskilda behov (Palla & Vallberg Roth 2022).

Likt vår studies intention att undersöka hur förskollärare ser på inkludering i undervisningen, riktar studien av Palla och Vallberg Roth (2022) sitt fokus mer specifikt

på förskollärarnas inkluderingsideal i relation till undervisning i språkutveckling och kommunikation. I relation till undervisning i språk och kommunikation lyfter Palla och Vallberg Roth (2022) TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och Bornholmsmodellen (en modell för språkutvecklande undervisning) som de specialpedagogiska verktyg förskollärarna i det empiriska materialet nämner frekvent. Verktøygen beskrivs enligt förskollärarna vara på gränsen mellan den generella och specialpedagogiska undervisningen. Enligt det empiriska materialet beskrivs det vidare hur TAKK används för att stärka upp kommunikationen och språkutvecklingen hos barnen, och på så sätt bidra till inkludering inom verksamheten. Bornholmsmodellen i sin tur framhålls som ett verktyg inom verksamheten som gynnar alla barns utveckling och lärande (Palla & Vallberg Roth 2022).

Författarnas resultat kan delas in i två huvudsakliga teman, under kategorin inkluderande ideal (Palla & Vallberg Roth 2022). Det första handlar om inkluderande undervisning för alla barn som en grupp, medan det andra temat innefattar inkluderande undervisning för alla barn sett ur ett individuellt perspektiv. Inkluderande ideal menar Palla och Vallberg Roth (2022) belyser mångstämmighet kring synen på barn i allmänhet, gruppens behov samt individuella behov i relation till undervisning om språk och kommunikation. Vidare har antaganden om att det inte finns icke-inkluderande ideal gjorts i relation till de yttrande som analyserats utifrån det empiriska materialet. Palla och Vallberg Roth (2022) tycker sig se utifrån sina intervjuer att det finns ett inkluderande ideal generellt hos förskollärarna på hur man kan inkludera alla barn i undervisningen. Palla och Vallberg Roth (2022) menar vidare att det finns en gemensam samsyn gällande inkludering och benämner detta som att de inkluderade idealen således är i takt. Förskollärarna talar generellt mer om hur inkluderande ideal bör se ut i sin helhet jämfört med att se inkluderande ideal utifrån enskilda barn. Denna avsaknad av yttranden visar att det finns en otakt mellan individ och grupp.

Genom föregående studie visar Palla och Vallberg Roth (2022) hur det inom förskolan finns en antydning av otakt när det kommer till inkluderingsideal mellan individ och grupp. En otakt som vi under vår verksamhetsförlagda utbildning har kunnat känna av i viss utsträckning. Att inkludera alla barn är något som vi förutsätter är ett förhållningssätt som alla verksamma inom förskolan arbetar utifrån, däremot vill vi lyfta inkludering ur sin breda kontext för att förstå hur förskollärare ser på inkludering i undervisningen. I vår



studie kommer inkludering att ses utifrån en svensk kontext, då vår studie genomförs inom den svenska förskolan, men vi vill även föra in ett internationellt perspektiv på inkludering för barn i behov av särskilt stöd som kan visa på inkluderingsidealets komplexitet. För att inta ett bredare perspektiv har vi i våra sökningar funnit en studie genomförd i Kosovo av Zabeli och Gjelij (2020) som undersöker om förskollärare förstår vad inkluderande undervisning i ett system under uppbyggnad innebär. Studien lyfter att det finns ett ökat behov av ett enhetligt och inkluderande skolsystem som vänder sig till alla barn oavsett förutsättningar och behov. Zabeli och Gjelij (2020) resultat visar även att förskollärare upplever svårigheter med att arbeta med barn i behov av särskilt stöd på ett likvärdigt sätt. Dessa svårigheter grundar sig i att förskollärarna har bristande kunskaper i metod, teknik och pedagogiska strategier för att arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visade också på en brist på adekvat utbildning redan under studierna i relation till arbete med barn i behov av särskilt stöd. Dessutom visade Zabeli och Gjelij (2020) resultat att stöd i form av resurser eller assistenter oftast inte finns att tillgå i verksamheterna i Kosovo, något som kunde bekräftas av de informanter som medverkade i studien.

Sveriges förskolor arbetar utifrån skollagen och *Lpfö 18* (2018) som framhäver alla barns rätt till utbildning och möjligheten att få stöd utvecklat efter sina behov och förutsättningar. Revideringen av förskolans läroplan kan ses som ett steg i rätt riktning för ett välutvecklat system där det enskilda barnets rätt till stöd står beskrivet, något som Zabeli och Gjelij studie anser saknas i Kosovo. Utifrån Zabeli och Gjelij (2020) studie och deras beskrivning av avsaknaden av ett enhetligt och inkluderande förhållningssätt går det att dra paralleller till den svenska förskolan där tidigare studier visar på en komplexitet gällande inkludering i förskolan (jfr Lutz 2009; Palla & Vallberg Roth 2022).

## 2.2 Barn i behov av särskilt stöd

Lutz (2009) avhandling handlar om att synliggöra och problematisera kategoriseringar av barn i behov av särskilt stöd. Studien utgörs av en fallstudie som är genomförd i en avgränsad stadsdel för att kunna särskilja vilka insatser som organiseras inom verksamheterna. Stadsdelen som är utgångspunkten för fallstudien har medvetet valts ut av Lutz (2009) då den utmärks som en av stadens resurssvaga delar. Studien blir aktuell i vårt avsnitt om tidigare forskning då den undersöker samt presenterar resultat som

beskriver vilket stöd barn i behov av särskilt stöd kan få. En studie som vidare pekar på vilka anpassningar, verktyg och strategier som verksamheter använder sig av för att inkludera alla barn.

Materialinsamlingen som användes av Lutz (2009) bestod av inspelning av ett möte där samtal gällande vilka barn i behov av särskilt stöd som finns i verksamheterna ägde rum, och kopior av ansökningshandlingar från pedagoger relaterat till personalförstärkning. Dessutom genomfördes intervjuer med olika personer som på något vis är delaktiga i att arbeta med barn i behov av särskilt stöd, så som sex förskollärare, två biträdande rektorer, en resurspedagog samt två psykologer, för att skapa en bredare bild av organisationen. De sex förskollärarna valdes ut slumpmässigt medan övriga respondenter var strategiskt utvalda (Lutz 2009). Utöver dessa intervjuer intervjuades även samordnaren i stadsdelen vid fyra tillfällen.

I resultatet presenterar Lutz (2009) att det handlar om att synliggöra vems problem som definieras och i relation till vad, och hur det påverkar tolkningen av kategorisering av barn i behov av särskilt stöd. I studien presenteras tre olika perspektiv på hur barn i behov av särskilt stöd kan kategoriseras beroende av vilket perspektiv som antas i relation till problemet. Barn i behov av särskilt stöd presenteras som antingen: samhällets problem, verksamhetens problem eller barnets problem. Om problemet formuleras som samhällets problem, framhåller Lutz (2009) att flera av informanterna i studien betonar att det är den generella kvalitén på förskoleverksamheten som är av betydande faktor. Den generella kvalitén ligger sedan till grund för vilka barn som kommer att bedömas som barn i behov av särskilt stöd. Vidare framhäver Lutz att resultaten i studien syftar till att det är pedagogernas bedömningar som påverkar de resursfördelningar som görs. Om problemet däremot riktas mot att det är verksamhetens problem visar Lutz (2009) resultat att det handlar om en integreringstanke där barnet anpassas till verksamheten. Förskolan ses då som en förberedande institution inför skolan. Enligt Lutz tyder integreringstanken på att det finns en segregering, därav vänder han på resonemanget och diskuterar en inkluderande pedagogisk tanke. Lutz (2009) menar att en inkluderande pedagogisk tanke anpassar verksamheten efter barngrupper. Slutligen diskuterar Lutz frågan om kategorisering utifrån barnets problem. Han menar då att verksamheten med utgångspunkt för det individuella barnet vidtar åtgärder för att skapa en optimal miljö som ska bidra till barnets utveckling. Med denna syn på kategorisering framhävs hur

bedömningar blir väsentliga redskap för att kunna skapa nätverk kring barnet. Anpassningar sker på individnivå och med barnet i fråga som utgångspunkt när nya anpassningar görs. Både Lutz (2009) samt Palla och Vallberg Roth (2022) som vi tidigare nämnt i avsnittet om inkludering, problematiserar i sina studier inkludering av barn i behov av särskilt stöd utifrån aspekten att inkludera verksamheten till barnet jämförelsevis med att inkludera barnet till verksamheten.

Vidare undersöker Gäreskog och Lindqvist (2022) i sin studie hur förskollärare ser på specialpedagogens roll i förskolan och i förlängningen sin egen roll i relation till barn i behov av särskilt stöd, utifrån en kvalitativ metod. Artikelns resultat tar upp vilka funktioner förskollärare tillskriver specialpedagogen och hur dessa funktioner är relevanta i arbetet med barnen samt verksamheterna. Materialinsamlingen i studien utgörs av 15 intervjuer med förskollärare som i sin profession haft kontakt med specialpedagoger. Därigenom har bearbetningen av materialet framhåvt tre teman som har sin grund i de beskrivningar förskollärare har tillskrivit specialpedagogens roll i förskolan. Beskrivningarna som förskollärarna i empirin tillför framhäver specialpedagogen som antingen handledare, observatör eller rådgivare (Gäreskog & Lindqvist 2022). Beskrivningarna som lyfts visar således den syn förskollärarna har på specialpedagogen och vad denne i sin tur kan vara behjälplig med för att möjliggöra förskollärarnas uppdrag i förskolan. I sin helhet blir studien relevant även för vår undersökning eftersom den belyser vilka stöd som förskollärare efterfrågar i arbetet med inkludering av barn i behov av särskilt stöd, ur ett perspektiv riktat mot specialpedagogen i fokus. Förskollärare ska enligt läroplanen få stöd i hur de på bästa möjliga vis kan genomföra sitt uppdrag "...så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver" (Lpfö 18 2018, s. 19). Därmed blir det väsentligt att presentera denna forskning som visar på hur förskollärare i tidigare studier upplever specialpedagogens roll i förskolan och hur de med hjälp av specialpedagog kan verka för en inkluderande undervisning för barn i behov av särskilt stöd.

I resultaten som Gäreskog och Lindqvist (2022) presenterar lyfter de huruvida specialpedagogen ses ur tre olika perspektiv av förskollärare. Det första handlar om specialpedagogen som handledare, där de menar att specialpedagogens roll kan delas upp i ytterligare två kategorier; handledare med ett utifrånperspektiv samt handledare med bekräftelse. De andra två perspektiven handlar om specialpedagogen som antingen

observatör eller som rådgivare. Specialpedagogens roll genom handledning förklarar Gäreskog och Lindqvist (2022) som något som framhävs vara utvecklande och som dessutom uppskattas av förskollärarna som deltagit i studien. Samtidigt lyfts hur studiens resultat inte på något vis belyser vilken påverkan som specialpedagogens handledning har för barnen, utan resultaten i denna studie belyser enbart vilken påverkan som specialpedagogens handledning har för förskollärare i förskolan. Som observatör ses specialpedagogen som någon som kommer utifrån och genomför observationer av enskilda barn alternativt observationer av verksamheten.

Beroende av vad specialpedagogen observerar menar Gäreskog och Lindqvist (2022) utifrån sina resultat att fokus antingen ligger på att komma med förslag på åtgärder för enskilda barn eller att observera samspel mellan barn, pedagog och miljö. Vidare visade resultaten att specialpedagogen i rollen som rådgivare i förskolan anses som betydelsefull av förskollärarna, då specialpedagogens ord väger tungt i arbetslaget (Gäreskog & Lindqvist 2022). I relation till vår studie blir Gäreskog och Lindqvist studie relevant att lyfta då den pekar på vilket stöd förskollärare anser att specialpedagogen kan bidra med i verksamheten. Vilken roll kommer förskollärarna i vår studie framhäva att specialpedagogen har i deras verksamheter och hur ser samverkan ut för att inkludera alla barn, främst de i behov av särskilt stöd, i undervisningen.

Palla (2011) riktar i sin studie blicken mot normaliserande diskurser som lyfter fram hur barn på ett eller annat sätt formas när de avviker från det som anses vara normalt. Palla belyser normens betydelse för synen på förskolebarnet och hur "normer enar och sammanför, men normen sätter också gränser" (Palla 2011, s.155). Palla diskuterar vidare hur normer påverkar pedagogers syn på barn i behov av särskilt stöd och vilka möjligheter samt begränsningar som de styrs av, samt agerar utifrån i normaliserande diskurser. Det handlar om vilka föreställningar om barnet som antas vara nödvändigt att lyfta fram när pedagoger kartlägger barns kunskaper.

Forskning som vi framhåvt i vårt kapitel om tidigare forskning har på olika sätt bidragit till olika professioners synsätt och förhållningssätt gällande arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Artiklarna argumenterar på olika sätt för vikten av kompetens och anpassningar samt strategier och verktyg för att inkludera alla barn i förskolans kontext. På samma sätt vill vi i vår studie belysa hur förskollärare använder sin kompetens i sin yrkesutövning för att omsätta *Lpfö 18* (2018) i vardagen.

## 3 Teori

I följande kapitel kommer vi genom litteraturen att förklara begreppen specialpedagogik, relationellt perspektiv och det kategoriska perspektivet i relation till förskolans kontext. Kapitlet tar upp centrala begrepp inom de tre perspektiven och hur dessa förhåller sig till förskolan och till vår studie. Begreppen som kommer tas upp i detta kapitel är inkludering, delaktighet, specialpedagogik, normalitet, avvikelse, differentiering, likvärdighet, relationellt perspektiv samt kategoriskt perspektiv.

### 3.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Palla (2021) beskriver att specialpedagogik i förskolan har sina rötter i ett barn- och utvecklingspsykologiskt perspektiv som under 1950–1960 talet dominerade i Sverige. Under 1970-talet framhövdes relations- och kommunikationspsykologin mer och det riktades stark kritik mot det individcentrerade perspektivet. Nilholm (2020) beskriver att det i Lgr 1980 sker en tydlig förändring i specialpedagogikens roll i skolan och man började här diskutera att barns problem kan uppstå på grund av brister i utbildningsmiljön och inte endast vara individuellt betingade. Tanken på inkludering började således lyftas fram mer och mer i diskussioner gällande både skola och förskola. Nilholm (2020) framhåller att *inkludering* syftar till att varje barn har rätt att få sin utbildning men också att barnen ska må bra och få känna sig som en del av helheten när de vistas i skolan och förskolan. Inkluderingsbegreppet menar Nilholm (2020) kan ses som en del av specialpedagogiken, snarare än i en bredare pedagogisk diskussion.

Nilholm (2020) beskriver vidare begreppet *delaktighet* som en diskurs i skolans verksamhet men vi väljer att tillämpa diskursen även i förskolans kontext, som en del i diskussionen om en förskola för alla. Delaktighet och inkludering symboliserar alla barns rätt till delaktighet och gemenskap i förskolans kontext. Palla (2021) beskriver att hon ofta hört uttrycket att inkludera barn inom undervisningssammanhang i förskolor, men problematiserar uttrycket genom att rikta blicken mot om det är möjligt att inkludera individer som redan förutsätts vara en del av helheten. Begreppet *specialpedagogik* har en historisk koppling till utbildning, undervisning, lärande och uppfostran. Diskussionen

kring hur specialpedagogiken definieras och avgränsas är fortsatt aktuell. Palla (2021) framhåller att det finns olika synsätt på specialpedagogik kopplat till olika diskurser och anspråk. I relation till förskolan betonas vikten av den inkluderade pedagogiken där specialpedagogik betraktas som ett komplement till den allmänpedagogiska verksamheten, samt tar vid när allmän pedagogisk kompetens inte anses räcka till. Ett annat komplement som kan bli aktuellt inom arbetet med barn i behov av särskilt stöd är externt stöd i form av exempelvis specialpedagoger. Ahlberg (2013) menar att specialpedagogens roll är att identifiera, analysera, undanröja eventuella hinder samt vägleda inom pedagogiska frågor gällande barn i behov av särskilt stöd.

Forskning rörande specialpedagogik enligt Ahlberg (2013) riktas mot studier kring olika aspekter av *normalitet, avvikelse och differentiering* främst i skolans kontext, men som vi menar kan tillämpas även i förskolans kontext. Ahlberg menar att begreppen är svårfångade och att beskrivningar samt förklaringar av normalitet, avvikelse och differentieringar inte alltid är uppenbara, utan kan upplevas motsägelsefulla. Normalitet och avvikelser står i relation till varandra, det som uppfattas som udda, ovanligt eller avvikande blir något som behöver förklaras och synliggörs i relation till det som anses som normalt (Palla 2021). Palla (2021) beskriver att begreppet differentieringar, alltså särskiljningar, existerar i förskolans historia likväl som i förskolans samtid. Dessa differentieringar befinner sig på gränsen mellan de så kallade allmänna och särskilda behoven som barn i förskolan kan ha. Differentieringarna utgörs av pedagogiska, psykologiska, sociala eller medicinska anspråk på definitioner och stöd för särskiljandet av det allmänna behov och det särskilda behovet. Ett faktum är, som det står beskrivet i förskolans läroplan, att alla barns behov ska tillgodoses oberoende av det allmänna eller särskilda behovet.

Palla (2021) beskriver hur begreppet *likvärdighet* syftar till att förskollärare har en undervisningskompetens och ett inkluderande förhållningssätt som möjliggör att mångfald ses som resurser. *Lpfö 18* (2018) framhäver vidare hur utbildningen i förskolan ska vara likvärdig. Dessutom ska utbildningen ta hänsyn till alla barns olika förutsättningar och behov samt anpassas i enlighet med dessa. Tanken är således inte att all utbildning ska vara identiskt utformad, utan snarare att utbildningen ska hålla samma höga kvalitet i alla förskolor. Synen på utbildningens likvärdighet som både Palla (2021)

och *Lpfö18* (2018) framhäver har en relevans för vår studie, då förskolors tillgång till strategier och verktyg ser olika ut.

Begreppen normalitet, avvikelse, differentiering, likvärdighet och inkludering är begrepp som vi kommer sätta i relation till hur förskollärare ser samt definierar barn i behov av särskilt stöd i förskolan. När vi kommer att analysera det empiriska materialet i vår studie menar vi att begreppen kan användas för att synliggöra och tolka förskollärares förhållningssätt när det kommer till inkludering av barn i behov av särskilt stöd.

## 3.2 Relationellt perspektiv

Aspelin (2018) beskriver ett relationellt perspektiv som ett sätt att se på världen och människan som förenade med varandra. Man ser individ, samhälle och socialitet i ett ömsesidigt förhållande till varandra. Det relationella perspektivet fokuserar på samspel, kommunikation och relationer (Aspelin & Persson 2011). Relationen är således den koppling som används mellan olika människor och företeelser och kan ses som det mest grundläggande för vår mänskliga existens enligt Aspelin (2018). Utbildning kan förstås som något som händer mellan individer, dels i relationerna barn emellan dels i relationer mellan barn och pedagoger. Pedagogen behöver således bemöta och bekräfta barnen där och då i stunden, vidare använder Aspelin och Persson (2011) begreppet relationell pedagogik, som syftar till ett kombinerat sätt att se på pedagogik, där pedagoger dels behöver följa styrdokumentens mål och intentioner, dels behöver ta vara på och värdesätta relationerna mellan individerna. Aspelin och Persson (2011) anser att det är i brännpunkten mellan de två olika aspekterna som den relationella pedagogiken synliggör utbildningsinstitutioner som mötesplatser mellan individer. Enligt det relationella perspektivet så är det särskilda behovet verksamhets betingat, snarare är kopplat till enskilda barn. Det är i första hand hur omgivningen bemöter barnets individuella behov som är i centrum snarare än att fokusera på svårigheterna runt barnet (ibid.).

## 3.3 Kategoriskt perspektiv

Perssons (1998) avhandling är inte av det nyare slaget men vi anser att den fortfarande är relevant att lyfta i vårt teoretiska kapitel då synen gällande det relationella och kategoriska perspektivet har en relevans än idag inom det specialpedagogiska fältet. Persson (1998)

beskriver att inom det kategoriska perspektivet uppstår specialpedagogiska behov kopplat till det enskilda barnet, pedagogers attityd eller relationer i samhället. Palla (2021) beskriver att det kategoriska perspektivet, sett ur en historisk kontext, relaterar till kategoriseringar av avvikelser utifrån vad som anses som normalt hos människor. Vidare beskriver Palla (2021) att det kategoriska perspektivet i en modernare kontext karaktäriseras utifrån att blicken riktas mot det enskilda barnet som alternativ för att blicken riktas mot verksamheten. Barn ses som varande med svårigheter som ofta fastställs till diagnoser hos barnen.

Det relationella och kategoriska perspektivet är två motsatta synsätt att se på barn i behov av särskilt stöd (jfr Ahlberg 2013; Lutz 2009; Palla 2021; Persson 1998). Vi menar att det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet blir relevanta för vår studie då vi anser att perspektiven kan hjälpa till att belysa förskollärares syn på inkludering. Palla (2021) beskriver att det kategoriska perspektivets syn på det normativa barnets behov är en syn som i dagens verksamheter fortfarande är närvarande. Perspektivets bidrag kan därmed hjälpa oss att urskilja hur synen på inkludering tar sig i uttryck i förskolans kontext utifrån vårt empiriska material.



## 4 Metod

I följande kapitel redogör vi för vårt metodval, urval, genomförande, analysmetod och slutligen vilka etiska överväganden vi gjort inför och under studiens gång. Forskningsansatsen vi utgår ifrån är kvalitativ och vi använder oss av semistrukturerade intervjuer. Nedan kommer vi beskriva vad en kvalitativ metod är och i synnerhet semistrukturerade intervjuer.

### 4.1 Metodval

Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie. Patel och Davidson (2019) beskriver kvalitativa studier som forskning som syftar till djuplodande intervjuer och tolkande analyser. Vidare beskriver Patel och Davidson (2019) hur den kvalitativa metoden utgör potential att upptäcka nya dilemman och möjligheter och ger forskaren möjlighet att fokusera på kärnan i en studerad situation, händelse eller fenomen. Då vi har valt att intressera oss för innebörden av förskollärares syn på inkludering och vilka strategier och verktyg de använder, snarare än strategiskt undersöka mängder, frekvenser eller variabler (ibid.) kommer vi använda oss av semistrukturerade intervjuer (se bilaga 1).

Intervjuerna blir personliga i den mening att intervjuaren och respondenten träffas och genomför intervjun tillsammans och intervjuaren får möjlighet att förtydliga och hjälpa respondenten om denne inte förstår en eller flera av intervjufrågorna (Patel & Davidson 2019). Genom den kvalitativa intervjumetoden får också intervjuaren möjligheten till att ställa uppföljningsfrågor för att förtydliga eller fördjupa respondentens svar och resonemang (ibid.).

Vidare beskriver Alvehus (2023) att en semistrukturerad intervju, som är den intervjumetod vi kommer använda oss av i vår studie, som den intervjumetod som med störst lätthet låter forskaren närma sig respondenten. Intervjuaren följer ett färdigt formulär med ett antal öppna frågor vilket ger respondenten möjlighet att påverka intervjuens innehåll, vilket i sin tur ställer krav på intervjuaren att vara mer aktiv i intervjun och arbeta med följdfrågor. För att den semistrukturerade metoden ska leda till ett produktivt samtal behöver intervjuaren ställa frågor samt följdfrågor för att sedan hålla

sig mer i bakgrunden genom exempelvis gester eller uppmuntrande ord för att på så sätt öppna upp för respondentens svar.

Patel och Davidson (2019) beskriver hur forskares roller kan skilja sig åt beroende på om en kvantitativ eller en kvalitativ metod används. Inom den kvalitativa metoden är det mer komplicerat för forskaren att förhålla sig helt objektivt till det som studeras. Vi som blivande förskollärare väljer att intervjua verksamma förskollärare vilket i sin tur leder till att svaren vi erhåller kan kopplas till vår förförståelse av fenomenet och vår tidigare erfarenhet. Detta kan i sin tur leda till att vår objektivitet i frågor redan är färgade av det vi kan och känner till sen tidigare. Vi har varit medvetna om detta när vi gått in i våra intervjuer men väljer att se vår förförståelse som en tillgång som kan bidra till att vi i vår studie fångar respondenternas upplevelser och handlingar och tolkar dessa utifrån innebörden av det vi valt att studera.

## 4.2 Urval

Alvehus (2023) skriver att alla undersökningar som genomförs kräver att ett urval görs, detta urval görs utifrån en urvalsprincip. I vår studie blir den strategiska urvalsprincipen (Alvehus 2023) relevant att använda för att undersöka verksamma förskollärares syn på inkludering i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. En strategisk urvalsprincip innebär att man väljer personer som i sin roll eller med sin erfarenhet kan belysa forskningsområdet (Alvehus 2023). Vi valde att kontakta sju förskollärare. Antalet respondenter valdes ut av hänsyn till vår studies syfte och den tid vi fått till vårt förfogande att genomföra studien. Respondenterna har varierande erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd och har arbetat olika lång tid som förskollärare. En variation som således kan leda till en bredd inom respondenternas intervjuvar. Variationen menar vi kan bidra till representativitet i svaren som vi kan tänkas erhålla utifrån intervjuerna. För att studien ska inneha en tydlig struktur har vi valt att benämna deltagande förskollärare som F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7. Förskollärarna har blivit tilldelade varsin benämning för enkelhetens skull inför analysen, och är således helt oberoende den ordning som intervjuerna genomförts. Förskollärarna som valts ut har varit verksamma som förskollärare i förskolan i olika utsträckning, F1 i 9 månader, F2 i 37 år, F3 i 45 år, F4 i 39 år, F5 i 30 år, F6 i 43 år samt F7 i 2,5 år.

Vidare har vi valt ut respondenter verksamma inom fyra olika kommuner samt från sex olika förskolor så de svar som erhålls inte härrör från en enskild förskola och/eller kommun. Förskollärarna som tillfrågats representerar i vår studie både kommunala och privata förskolor i södra Sverige.

### 4.3 Genomförande

Innan vi skulle påbörja intervjuerna tog vi kontakt med tilltänkta personer som vi ville intervjua. Efter att vi kontaktat de 7 förskollärarna så inväntade vi deras godkännande att delta i studien. Informations- och samtyckesblanketten (se bilaga 2) skickades efter att vi mottagit godkännande om deltagande i studien ut till respondenterna, för att de skulle kunna läsa igenom den på egen hand inför intervjun. Dessutom hade vi genom informations- och samtyckesblanketten informerat respondenterna om att vi kommer använda oss av ljudupptagning via diktafon eller Zoom vid intervjuerna. Löfdahl Hultman och Ribaeus (2021) beskriver att ljudupptagning via diktafon möjliggör en högre kvalitet i både intervjun och i analysen som följer, då man inte behöver be respondenten att vänta eller upprepa sig för att man inte hunnit anteckna.

De sju respondenterna intervjuades sedan vid olika tillfällen och i avskilda rum för att möjliggöra en god kontakt mellan oss, intervjuare, och respondenterna samt för att inte riskera att bli avbrutna. I samband med att intervjuerna ägde rum samlade vi in den informations- och samtyckesblankett som vi tidigare skickat ut. Inför varje intervju informerade vi respondenten om syftet med intervjun och vilket bidrag respondenten kunde tänkas göra för vår studie genom sin medverkan (Patel & Davidson 2019). Vi gick igenom informations- och samtyckesblanketten och såg till att svara på eventuella frågor. Vi bad även respondenten att inte ange varken sitt eget namn eller eventuella barns eller kollegors namn, samt att inte benämna vilken förskola och/eller avdelning hen arbetar på. På så sätt möjliggjorde vi respondentens anonymitet och konfidentiellitet (Patel & Davidson 2019).

Vår förhoppning var att vi skulle genomföra alla intervjuer gemensamt och på så sätt möjliggöra för följdfrågor och fördjupningar inom ämnet vi valt att studera. Till följd av yttre faktorer som vi inte kunnat förutse genomfördes fyra av intervjuerna enskilt, varav en blev en telefonintervju. Samtyckesblanketten tillhörande intervjun som genomfördes

via telefon fick vi mejlad till oss inför intervjun. Genom att använda oss av intervju ansikte mot ansikte så möjliggjorde det för oss som intervjuare att tolka respondenternas gester, mimik och kroppsspråk (Alvehus 2023), något som tyvärr försvårades under telefonintervjun. Vi hade avsatt maximalt 60 minuter för varje intervjutillfälle vilket vi upplevde som gott om tid för att få respondenterna att känna sig avslappnade och möjliggöra för dem att reflektera över vad de berättar (Löfdahl Hultman & Ribaeus 2021).

## 4.4 Analysmetod

Vi har som analysmetod valt att använda oss av en fenomenografisk ansats. Vi vill vidare framhäva att vi valt att enbart använda oss av fenomenografi som metod när vi analyserar vår empiri och inte som ett teoretiskt perspektiv generellt. Detta för att vi upplever att det specialpedagogiska, relationella och kategoriska perspektiven är passande för den undersökning vi valt att genomföra i förhållande till barn i behov av särskilt syn och hur förskollärare ser på inkludering. Fenomenografi som analysmetod används för att tolka hur människor förstår fenomen i sin omvärld (Dahlgren & Johansson 2019). Således blir analysmetoden användbar för oss i vår studie då vi undersöker förskollärares syn på inkludering samt förskollärares syn på inkluderande undervisning. Inkludering och inkluderande undervisning är de fenomen som vi undersöker utifrån förskollärares uppfattningar.

Efter de genomförda intervjuerna lyssnade vi på inspelningarna och transkriberade sedan vårt insamlade material för att på så vis få de inspelade intervjuerna omvandlade till text. Det första steget som Dahlgren och Johansson (2019) beskriver utifrån en fenomenografisk ansats handlar om att bekanta sig med materialet för att kunna göra en grundlig bearbetning av empirin. Därefter gjorde vi flera inläsningar för att kunna plocka ut de mest betydelsefulla delarna av våra intervjusvar, en så kallad kondensation (Dahlgren & Johansson 2019). Genom att kondensera materialet får vi en överblick av vad respondenterna sagt och vad som kan tänkas vara användbart för att svara på våra frågeställningar, det hjälper oss även att finna likheter och skillnader som är av relevans för analysen. Genom att kategorisera materialet i olika teman var vår intention att synliggöra det mest väsentliga för vår analys. Den tematiska indelningen möjliggjorde att vi kunde utföra en grundlig och detaljerad analys utifrån våra valda teman. Detta redogörs sen i resultatkapitlet i form av tematiserade avsnittsrubriker där vi redovisar det mest

väsentliga innehållet i form av citeringar från respondenterna. Dessutom har allt material varit sparad för att vi skulle kunna gå tillbaka till intervjuerna under hela arbetsprocessen. Det tematiserade materialet analyseras sedan utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv (jfr Ahlberg 2013; Nilholm 2020; Palla 2021). Det relationella perspektivet (jfr Aspelin 2018; Aspelin & Persson 2011) ställs i relation till det kategoriska perspektivet (jfr Palla 2021; Persson 1998) och jämförs slutligen i diskussionen med den tidigare forskningen för att kunna svara på vår studies frågeställningar.

## 4.5 Etiska överväganden

Vi har inför och under vår studie valt att utgå ifrån Vetenskapsrådet (2017) fyra forskningsetiska principer. Konfidentialitetskravet syftar till att forskare inte ska sprida personuppgifter som lämnats av respondenter i förtroende (Vetenskapsrådet 2017). De personuppgifter som samlas in under studiens gång finns representerade i den informations- och samtyckesblankett som respondenterna får ta del av innan intervjun och lämnar sitt godkännande till genom sin underskrift. Respondenterna delges tillika i informations- och samtyckesblanketten vilka personer som kommer ta del av materialet så de är medvetna om detta innan de ger sitt skriftliga eller muntliga samtycke.

Nyttjandekravet syftar till att den insamlade empirin, som i vårt fall sker via diktafon, zoom och sedan transkribering, inte används på något annat sätt än för forskningens ändamål (Vetenskapsrådet 2017). Inget av den insamlade empirin kommer kunna spåras till enskilda personer eller platser då vi uppmuntrar respondenterna att inte använda sig av några personuppgifter vid intervjuerna. Informationskravet avser att intervjuaren är transparent om forskningens syfte och vad forskningen kommer att användas till (Vetenskapsrådet 2017). Vi beskriver både syfte och förhoppningen att respondentens bidrag ska bidra till att skapa en djupare förståelse till de forskningsfrågor vi väljer att undersöka. Samtyckeskravet avser respondentens självbestämmanderätt gällande sin medverkan i studien (Vetenskapsrådet 2017). Vi har klargjort skriftligt att respondenterna när som helst har rätt att dra tillbaka sin medverkan i studien utan några konsekvenser och att materialet således kommer att raderas.

## 5 Resultat och analys

I följande kapitel redogör vi de resultat som har framkommit utifrån vårt empiriska material. Resultaten kommer att relateras till det teoretiska perspektiv som presenterats tidigare och analyseras genomgående i kapitlet. För att ge läsaren tydliga exempel citeras de mest väsentliga innehållet från intervjuerna. Dessutom vill vi framhålla att då vår empiri bygger på sju intervjuer har vi i vår analys inte dragit några generella slutsatser utan enbart framhåller de mönster vi kunnat urskilja i respondenternas svar i förhållande till vårt teoretiska ramverk.

### 5.1 Inkludering

I detta avsnitt kommer vi lyfta fram de inkluderingsideal som vi kunnat urskilja utifrån intervjuerna i förhållande till den kondensation och kategorisering vi genomfört av empirin. Inkluderingsidealen har vi delat in i två olika undergrupper där den ena gruppen framhåller förskollärarnas övergripande inkluderingsideal, något som vi upplevde framkom i alla respondenternas intervjuer. Däremot kunde vi i tre av respondenternas intervjusvar urskilja en mer fördjupad reflektion kring förskollärarnas syn på inkludering som vi uppfattade skiljde sig från de övriga respondenterna. De mer särskiljande intervjusvaren har vi valt att lyfta fram som personbundna inkluderingsideal. Detta kapitel ämnar således svara på frågeställningen gällande hur förskollärare ser på inkludering i förskolan.

#### 5.1.1 Övergripande inkluderingsideal

En av våra forskningsfrågor riktar sig till att undersöka vilken syn förskollärare har på inkludering för barn i behov av särskilt stöd. För att bekanta oss med materialet, och för att möjliggöra att betydelsefulla delar kunde lyftas, genomförde vi en kondensation. Genom kondensationen kunde vi vidare urskilja att samtliga respondenter enligt oss upplevdes ha en samsyn gällande vad inkludering innebär för barn i behov av särskilt stöd i förskolan enligt deras uppfattning. Nedan kommer vi presentera vilka övergripande inkluderingsideal vi fick syn på genom vår kondensering av det insamlade materialet. Definitionen nedan av respondent F2 beskriver en syn på inkludering som vi uppfattat hos samtliga respondenter.

Inkludering för mig innebär att alla ska få ha en möjlighet att vara med på det som man vill vara med på. Att man inte ska känna att man är utanför för att man inte klarar av det eller av andra, alltså, olika anledningar. Att man alltid ska känna att man är med. Sen är det ju inte alltid man är med i gruppen utan man kanske sitter i en del av rummet för att man har valt det, men att man kan vara inkluderad ändå. För att du är där du vill vara. Man kan ju vara inkluderad fast man sitter vid sidan om. Så det är lite, det där att inkludering betyder så olika för olika människor. (F2)

I alla respondenternas svar förutom en beskrevs inkludering som något som varierade utefter barnens individuella behov samt förutsättningar, samtliga upplevde vi även framhävde inkludering som att barnen skulle få vara en del av helheten. Detta går i linje med det som Nilholm (2020) menar, det vill säga att inkludering syftar till barns rätt till utbildning och att få känna sig som en del av helheten i förskolan. Respondenterna uttrycker inkludering och delaktighet växelvis för att beskriva hur barn är en del av helheten i förskolans kontext. Respondenterna framhäver att delaktighet i förskolans verksamhet kan se onekligen olika ut för olika barn beroende på barnens förutsättningar. Vi upplevde att alla respondenter utom en framhöll inkludering och delaktighet som en del av deras förhållningssätt generellt, respondent F6 framhöll mer inkludering och delaktighet som en skyldighet.

Det kan ju vara så att de har olika funktionsnedsättningar eller de har intellektuella funktionsnedsättningar och så vidare. Och då är vi skyldiga att inkludera dem på olika sätt. (F6)

Synen på barn i behov av särskilt stöd tillskriver F6 barn som innehar någon form av funktionsnedsättning. Synen på barn med olika funktionsnedsättningar som definitionen av barn i behov av särskilt stöd är återkommande genom samtliga svar av respondenten. De andra respondenterna framhäver snarare barn i behov av särskilt stöd som en allmän beskrivning av alla barn som på ett eller annat vis är i behov av stöd, oavsett om detta stöd beror på en funktionsnedsättning eller inte. Alla respondenter hade likartade definitioner, förutom F6, när de definierade barn i behov av särskilt stöd som barn som av olika anledningar behöver extra stöd och att anpassningarna, som görs utifrån förskolläraren och verksamheten. Ahlberg (2013) diskuterar hur svårigheter som barnet kan ha, ofta förklaras som avvikande från det som anses normalt.

De som har olika behov eller diagnoser ska inkluderas i verksamheten. (F6)

Därav kan vi göra en koppling mellan samtliga respondenternas svar till begreppen avvikelser och normalitet. Vidare är vår tolkning att respondenterna beskriver att de barn som är i behov av särskilt stöd är de barn som avviker från det som anses normalt. Således är de barn som inte behöver det som respondenterna beskriver som antingen extra eller särskilt stöd de barn som innefattas inom begreppet normalitet. Däremot lyfter F6 ett annat synsätt när hen beskriver barn i behov av särskilt stöd som barn med funktionsnedsättningar och/eller diagnoser. Det synsätt som F6 uttrycker genom intervjun går även att härleda till det kategoriska perspektivet där barn ses som varande med svårigheter (Palla 2021). Persson (1998) skriver att det kategoriska perspektivet hör samman med specialpedagogiska behov som uppstår i relation till enskilda barn, pedagogers attityd samt relationer i samhället. Palla (2021) framhäver däremot att det kategoriska perspektivet i en modern kontext karaktäriserar utifrån att blicken riktas mot det enskilda barnet. F6 attityd i relation till synen på inkludering av barn i behov av särskilt stöd kan vi härleda till Pallas och Perssons resonemang av det kategoriska perspektivet. F6 upplevs resonera att det är barn i behov av särskilt stöd som ska anpassas till verksamheten och inte tvärtom, och att där finns en plikt känsla som genomsyrar resonemanget.

Om vi i motsats till det kategoriska perspektivet i stället lyfter det relationella perspektivet, har vi kunnat urskilja resonemang hos sex av sju respondenter som uttrycker att utmaningen ligger hos förskollärarna att arbeta inkluderande och att ansvaret inte ska läggas över på barnet. F5 lyfter nedan en för oss intressant tanke gällande inkludering utifrån ett relationellt perspektiv.

Det är ju jag som pedagog som har en utmaning till att få barn inkluderat i gruppen. (F5)

En tanke kan vara att, utifrån ett relationellt perspektiv, är det förskolläraren som ska verka för en inkluderande verksamhet. Aspelin och Persson (2011) skriver att det relationella perspektivet betonar samspel, kommunikation och relationer. Därav ligger vikten på att skapa relationer för att verka inkluderande. I citatet ovan av F5 framkommer



hur förskolläraren ser det som en utmaning att inkludera barnet snarare än en skyldighet såsom F6 resonerar.

### 5.1.2 Personbundna inkluderingsideal

I kommande avsnitt kommer vi belysa de delar som vi genom kondensation samt kategorisering av materialet kunnat se som betydelsefulla. Genom kondensation kunde vi i motsats till de övergripande inkluderingsidealen lyfta vad vi menar är personbundna inkluderingsideal. Med personbundna inkluderingsideal menar vi ideal som särskiljer sig från de övergripande inkluderingsidealen och på så vis skapar en djupare förståelse för förskollärares syn på inkludering. De personbundna inkluderingsidealen är i sin enkelhet mer reflekterande och framhäver en syn på inkludering som vi anser är av betydelse när det gäller inkluderingsarbetet i förskolan för barn i behov av särskilt stöd, då den inbegriper ett mer personligt förhållningssätt i motsats till den övergripande.

Tre av sju respondenter framhäver i sina intervjuer ett förhållningssätt som tyder på en reflekterande syn på förskollärares inkluderingsarbete i förskolan. I detta avsnitt har vi valt att lyfta fram tre utdrag ur empirin som visar utmärkande personbundna inkluderingsideal. Framför allt var det en respondents syn på inkludering som låg tydligt i linje med det som Aspelin och Persson (2011) beskriver gällande att relationell pedagogik syftar till att följa styrdokumentens mål och intentioner samtidigt som relationerna mellan individer värdesätts.

Lärandet är som ett stort äppelträd. Alla ska vi kunna plocka ett äpple från trädet, vissa av oss är långa och kan plocka äpplet själva utan problem. Andra behöver en pall, sitta på någons axlar. Vissa räcker att de står på tå. Men det är ju så lärandet är, alla har vi olika behov och förutsättningar för att utvecklas. (F3)

Liknelsen av äppelträdet som F3 framhäver i relation till alla barns olika behov och förutsättningar med betoning på relationers betydelse, upplever vi går väl samman med hur *Lpfö18* (2018) framställer arbetet med likvärdighet i förskolan. Äppelträdet upplever vi kan användas som en symbol för hur förskollärare ska ta vara på barns olika villkor och individuella potential. Liknelsen till äppelträdet kunde vi även se i intervjun med F2 där hen beskriver hur förskollärare ser till sig själv när de värderar samt reflekterar kring sin pedagogiska verksamhet.

Att man ser liksom alla barns olika förmågor. Att man ser dem som kompetenta och inte bara någon som jag ska lära, utan de kanske lär mig. För när jag ser att det gick inte. Då måste jag tänka om. Göra på ett annat sätt. För då lär barnen ju mig när det inte fungerar och då måste jag tänka på ett annat sätt. (F2)

Vi menar att den tankeprocess som F2 lyfter fram visar att lärandet sker utifrån både barnens och förskollärares perspektiv. Lärandet är således inget som bara förskolläraren tillför utan denne kan även lära sig av barnen. F2s tankar gällande lärande ligger i linje med det som *Lpfö18* (2018) framhäver, att förskollärare behöver ta vara på barns individuella potential. I vår analys av det empiriska materialet synliggörs förskollärares förhållningssätt när denne utgår från att hen kan lära sig något av barnen för att utvecklas i sin profession. I det relationella perspektivet betonas relationsskapande som en betydelsefull aspekt av barns välmående i förskolan. Därmed menar vi att likvärdighet i relation till det som F2 framhäver går att härleda till Aspelin och Perssons (2011) beskrivning av hur relationsskapande är en förutsättning för att kunna följa de intentioner som förskolans styrdokument framhåller. Vi upplever att det finns en samsyn hos de tre respondenter som vi valt att lyfta som personbundna inkluderingsideal. De tre respondenterna framhävde sammantaget en syn på vikten av relationsskapande för att arbeta inkluderande.

Efter alla år här i jobbet är det allra viktigaste att bygga relationer. Det handlar inte om att älska alla människor, men man måste bygga en god relation. (F4)

Utdraget ovan anser vi är relevant att lyfta när vi talar om relationell pedagogik då den belyser relationens betydelse i förhållande till förskollärares förhållningssätt. F4 är en förskollärare som har många års erfarenhet av yrket och beskriver arbetet med att bygga relationer som den mest betydande delen för att skapa trygga individer som känner sig inkluderade i verksamheten. Vidare kan vi dra en parallell till det Nilholm (2020) betonar som alla barns rätt till delaktighet i förskolan. Nilholm beskriver begreppet delaktighet som en diskurs för arbetet med en förskola för alla. Om förskollärare arbetar aktivt med relationsbyggande för att barnen ska känna sig trygga och inkluderade i verksamheten så möjliggör det i sin tur barnens delaktighet. De övriga respondenterna som vi inte tagit upp i detta avsnitt beskrev inte relationsskapande som ett verktyg för inkludering, utan talade mer om inkludering och delaktighet utan att beskriva relationens betydelse.

## 5.2 Verktyg och strategier i förskolan

I föregående avsnitt lyfte vi fram vilka inkluderingsideal som framkommit under intervjuerna. I detta avsnitt kommer fokus vara på de verktyg och strategier som förskollärarna framhåvt att de använder när det kommer till inkluderande undervisning för barn i behov av särskilt stöd. Dessutom kommer verksamheternas arbetssätt att framhållas för att lyfta fram aspekten av vilket stöd förskollärarna känner att de har tillgång till i verksamheterna. Detta avsnitt ämnar svara på frågeställningen kring vilka strategier och verktyg som förskollärare har för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i undervisningen.

### 5.2.1 Verksamhetens arbetssätt

I avsnittet som följer kommer vi att lyfta det som vi urskilt som förskolornas arbetssätt i empirin. Samtliga respondenter lyfter tillgången till vad vi väljer att benämna som externt stöd som finns att tillgå i verksamheterna. Det externa stödet menar vi utgörs av specialpedagog, logoped samt psykolog som är möjliga att kontakta för att erhålla stöd från. Det externa stödet beskriv nedan av respondent F6.

En specialpedagog som kommit ut denna vecka och observerat de barnen som vi skrivit handlingsplaner kring. Så utifrån det har vi ett möte där vi kan få extra stöd utifrån vad de har sett i verksamheten. (F6)

I motsats till det vi kallar externt stöd finns det vi kommer benämna som internt stöd. Internt stöd består av rektor och kollegor i verksamheterna. När vi granskade vår empiri kunde vi urskilja att en av respondenterna framhävde hur hen upplever en avsaknad av externt stöd.

Vi har ju inte tillgång till specialpedagoger. Teamet har jag sett när jag jobbat kommunalt att det är guld att sitta och bolla med dem, och de hade ibland att teamet kom dit en gång i veckan. Men vi har tyvärr ingenting sådant hos oss. (F1)

I motsats till externt stöd lyfter F1 att det inom dennes verksamhet finns ett internt stöd att tillgå i form av reflektionsmöten tillsammans med rektor och övriga kollegor. På

liknande sätt beskriver de övriga respondenterna att det finns ett internt stöd från rektor, men också kollegor. F1 beskriver avsaknaden av externt stöd som något negativt i relation till arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

Ja precis, specialpedagogen kan komma med extra verktyg som man inte själv tänker på. Specialpedagoger har ju en helt annan utbildning, sen försöker man alltid hitta ett sätt. (F1)

Vidare uttrycker F1 att specialpedagogen har en annan utbildning och verktyg som förskollärare kanske inte alltid tänker på, men att hen menar att i arbetslaget försöker de alltid finna andra tillvägagångssätt gällande barn i behov av särskilt stöd. Vi upplever att specialpedagogens avsaknad i verksamheten där F1 arbetar är ett externt stöd som det finns en önskan om att ha tillgång till. Vi kunde urskilja en signifikant skillnad gällande hur det externa stödet används och ses som en tillgång som de övriga respondenterna ansåg vara en självklarhet. Även om övriga respondenter inte alltid behövt ta till externt stöd i sin verksamhet upplevde vi att de kände en trygghet i att det externa stödet finns att tillgå.

Jag känner inte att vi behövt så mycket stöd från teamet men jag känner också att om vi skulle behöva så finns det stöd att tillgå och det känns som en trygghet. (F3)

Specialpedagogens roll i förskolan är att vägleda förskollärarna i arbetet med att verksamheten ska möjliggöra för inkludering för alla barn. Då Ahlberg (2013) menar att specialpedagogen har en handledande och vägledande roll för förskollärarna i arbetet med att verksamheten ska möjliggöra för inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Avsaknaden av det externa stödet som F1 beskriver leder till att en viktig pusselbit i inkluderingsarbetet går förlorad.

### 5.2.2 Verktyg och strategier

I kommande avsnitt kommer vi att lyfta vilka strategier och verktyg som förskollärare använder sig av i verksamheterna för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i undervisningen. Vi har i vår empiri kunnat urskilja olika strategier samt verktyg som respondenterna använder i sin pedagogiska verksamhet. Exempel på strategier och verktyg har varit återkommande hos samtliga respondenter. När vi i våra intervjuer

frågade respondenterna om hur en inkluderande undervisning bör se ut betonade samtliga vikten av små barngrupper, men också vikten av att använda TAKK samt bildstöd i verksamheten. Palla (2021) beskriver att TAKK och bildstöd tillämpas som ett verktyg för att förbättra och stödja kommunikationen och språkutvecklingen i det dagliga arbetet tillsammans med barnen.

Små barngrupper, mycket tid, mycket repetition. Just nu när jag jobbar med de yngsta. Att man har tid på sig, att man inte levererar någonting färdigt utan barnen får delta, vara delaktiga utifrån sina förutsättningar och sina erfarenheter. Vi jobbar ju mycket med bildstöd och TAKK för att kunna göra en tydlig miljö och tydlig undervisning. (F7)

Vi använder mycket bildstöd och TAKK och skapande. Man skapar tillsammans, man sjunger tillsammans. Vi har fått förståelse för hur viktig grejen med bildstöd är för att kommunicera. (F2)

En tanke kan vara att det förhållningssätt som förskollärare tillämpar när inkluderande undervisning bedrivs är i enlighet med vad Aspelin (2018) menar med att utbildning kan förstås som något som sker i interaktion mellan individer. På liknande vis handlar det om att bemöta och bekräfta barn utifrån deras förutsättningar och villkor. Genom att dela in i små grupper, ha gott om tid för att genomföra moment samt repetering kan förskollärare tillgodose barns individuella behov. Den relationella pedagogiken som Aspelin och Persson (2011) framhäver blir således vägledande i förskollärares mål och intentioner i relation till styrdokumentet när förskollärare arbetar inkluderande i undervisningssammanhang med barn i behov av särskilt stöd.

Vidare lyfter F6 hur de genom kartläggning i början av varje termin fastställer vilka barn som är i behov av stöd och på vilket sätt detta stöd behöver implementeras.

Vi börjar varje termin med att göra en individuell kartläggning. När vi gör den här kartläggningen så är där frågor som går igenom olika delar. Såsom barnens olika utvecklingsnivåer, barnens kognitiva förmåga, barnens sociala förmåga, barnens lekförmåga. Alltså olika sätt att leka på. Om de leker bredvid eller om de har samspel i leken och så vidare. (F6)

Övriga respondenter framhäver även att de använder sig av kartläggningar för att kunna tillgodose alla barns individuella behov. Kartläggningar som genomförs likt utdraget ovan

menar vi däremot kan ses som en form av kategorisering där ett barns individuella förutsättningar sätts i kontrast till andra barn. Pallas (2021) beskrivning av differentieringar tillsammans med Ahlbergs (2013) beskrivning av begreppet går att härleda till hur särskiljningar ställer allmänna samt särskilda behov mot varandra. I relation till utdraget ovan menar vi att de barn som särskiljs från andra barn i kartläggningen är de barn som pekats ut som barn i behov av särskilt stöd. Vidare framhåller respondenterna hur kartläggningar ligger till grund för hur undervisning planeras i verksamheterna. En av respondenterna lyfter vikten av kartläggningar för att planera undervisningen på följande vis nedan.

Det är viktigt med kartläggning. Det är grunden för att kunna veta vilken nivå man ska lägga sig på. (F4)

Utöver hur kartläggningar kan ses i relation till differentieringar, kan kartläggningar även ses som en fördel inför planering av undervisning. På liknande sätt kan vi se hur kartläggningar kan vara en tillgång för en inkluderande undervisning där förskollärare utgår från alla barns olika förutsättningar och villkor när de planerar innehållet i sin undervisning. Genom kartläggning görs verksamheten tillgänglig för alla barn i och med dess syfte att framhäva alla barns förutsättningar samt behov. En tillgänglig verksamhet som inkluderar alla barn går i linje med vad Nilholm (2020) menar med delaktighet som diskurs för en förskola för alla barn. Nedan följer ett exempel på hur inkludering i ett undervisningssammanhang enligt respondent F1 kan ta sig i uttryck.

Ibland så har jag märkt om det är något barn som inte är med utan sitter bredvid så kan det barnet upprepa det vi sagt och gjort tidigare i undervisningen, och då vet man att de ändå har ett hum om vad vi sysslar med just nu. Och det är också ett sätt att inkludera. Man ser varje enskild individ. (F1)

När det kommer till hur förskollärare bedriver inkluderande undervisning kan det ibland vara att barn inte alltid sitter med direkt i en samling. Flera av respondenterna i vår empiri framhåller undervisningssituationer där barn själva valt att vara delaktiga men befinner sig i en annan del av rummet. Förskollärarna menar att detta är en del av hur inkluderande undervisning kan se ut, där barn deltar utifrån sina villkor. Vår tolkning går i linje med det som Aspelin och Persson (2011) beskriver gällande bemötande och bekräftelse som viktiga komponenter inom det relationella perspektivet. Att förskolläraren låter barnet

delta utifrån dess egna förutsättningar i undervisningen och i stället fokusera på bemötandet, snarare än svårigheterna går i linje med det relationella perspektivet som Aspelin och Persson (2011) framhäver.

Får man med sig dem, kan man alltid fortsätta utmana dem. Är det då någon som inte är så sugen på att vara med ibland, så försöker vi hitta de andra stunderna. (F1)

Vidare beskriver F1 att hen följer upp och bekräftar barnet vid senare tillfälle när barnet upplevs vara mer mottagligt för kommunikation. Genom att vara flexibel i sitt undervisningssätt och att utgå från barnets individuella förutsättningar möjliggör en inkluderande undervisning. Vidare är det flexibla förhållningssättet som vi urskilt i empirin ett arbetssätt som är genomgående hos övriga respondenter.

## 6 Slutsats och diskussion

Studiens sista kapitel innehåller en sammanfattning av studiens syfte och frågeställningar och vilka slutsatser som kan dras utifrån analysen av det empiriska materialet. Slutsatserna av det empiriska materialet kommer sedan att diskuteras utifrån en resultatdiskussion. Resultatdiskussionen är uppdelad i två avsnitt med grund i de frågeställningar vi hade som ambition att få svar på genom vår studie. Vidare kommer vi att resonera kring vilka konsekvenser resultatet av vår studie kan tänkas ge upphov till. Fortsättningsvis kommer vi även att presentera en metoddiskussion där vi lyfter fenomenografisk ansats i relation till hur vi har gått till väga rörande processen med vårt analysarbete. Slutligen avslutar vi med att förklara relevansen av vår studie i relation till vår profession och förslag på vidare forskning som denna studie kan tänkas ge upphov till.

### 6.1 Förskollärares syn på inkludering

I vår analys presenterades vårt resultat i relation till våra frågeställningar. I den första delen framhävs vilken syn förskollärare har gällande inkludering i förskolan och således är första delen av analysen till för att besvara vår första frågeställning. Med utgångspunkt i de specialpedagogiska, relationella och kategoriska perspektiven analyserade vi hur synen av inkludering tog sig i uttryck utifrån respondenternas svar i intervjuerna. Där la vi märke till att de flesta av respondenterna talar om barn i behov av särskilt stöd på ett övergripande sätt, där alla barn som av olika skäl behöver extra stöd innefattas. Däremot urskildes det att en av respondenterna upplevdes ha en annan syn på vilka barn som hen definierade som barn i behov av särskilt stöd. I enlighet med Pallas (2021) beskrivning av det kategoriska perspektivet i en modernare kontext så kan vi i vårt resultat av analysen se att en av respondenterna beskriver en syn på barn i behov av särskilt stöd som att barnet ska anpassas till verksamheten, snarare än att verksamheten ska anpassas efter barnet. Respondenten beskriver en syn på barn i behov av särskilt stöd som är kopplat till diagnoser eller funktionsnedsättningar, något som vi menar synliggör hur det kategoriska perspektivet också existerar i den modernare förskolans kontext.

Till skillnad från respondenten som nämndes i föregående stycke, kunde vi se som resultat av vår studie att de övriga respondenter hade en gemensam samsyn i deras förhållningssätt



gällande inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Den gemensamma samsynen ligger i linje med det relationella perspektivets syn på hur bemötandet av barn i behov av särskilt stöd är verksamhets betingat snarare än kopplat till enskilda barn (Aspelin & Persson 2011). Aspelin och Perssons (2011) beskrivning av bemötande utifrån det relationella perspektivet ligger i linje med det som Palla (2021) beskriver gällande hur det kategoriska perspektivets syn på att blicken riktas mot barnet snarare än mot verksamheten.

Vi hävdar utifrån vår empiri att studiens resultat utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv således visar att det relationella och kategoriska perspektiven är två motsatta synsätt att se på barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att båda perspektiven fortfarande är synliga i förskolans kontext i vår samtid. Därmed menar vi att resultatet av vår studie stämmer överens med det som både Lutz (2009) och Palla och Vallberg Roth (2022) problematiserar i sina studier gällande inkludering av barn i behov av särskilt stöd utifrån aspekten att inkludera verksamheten till barnet jämförelsevis med att inkludera barnet till verksamheten.

## 6.2 Strategier och verktyg i förskolan

I den andra delen av vår analys presenterades vilka verktyg och strategier som förskollärare använder sig av i sitt arbete för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i undervisningen. Således syftar den andra delen av analysen till att svara på vår andra frågeställning. Att det finns antydning om en otakt när det kommer till inkluderingsideal i förskolans kontext går att hänvisa till bland annat Palla och Vallberg Roth (2022). Otakten menar Palla och Vallberg Roth (2022) finns i inkluderingsidealet som uppstår mellan individ och grupp, där den inkluderande undervisningen uppfattas utifrån ett grupperspektiv respektive en inkluderande undervisning för alla barn som sett ut ett individuellt perspektiv. Detta kan vi härleda till vår studies resultat, som vi valde att dela upp i två olika huvudteman sett i förhållande till våra två forskningsfrågor.

Teman som synliggjordes under vår analys av det empiriska materialet var övergripande inkluderingsideal, personbundna inkluderingsideal samt vilka verktyg och strategier respondenterna använde sig av i undervisningen. Resultatet från vår studie visade att det till viss del finns en samstämmighet mellan respondenternas syn på hur de såg på inkludering i förskolan och hur de kunde implementera sin syn på att inkludera barn i

behov av särskilt stöd i undervisningen med stöd från strategier och verktyg. Samstämmigheten kom i uttryck genom att alla respondenter utom en framhöll inkludering och delaktighet för barn i behov av särskilt stöd som en del av deras generella förhållningssätt. Däremot lyfte en respondent fram en annan beskrivning av inkludering och delaktighet, som en skyldighet snarare än ett generellt förhållningssätt. I likhet med Palla och Vallberg Roths (2022) studie visade även vårt resultat att det finns en antydning till otakt gällande förskolläraernas inkluderingsideal. Otakten synliggörs genom att tre av respondenterna lyfter relationsskapande som en väsentlig aspekt för ett inkluderande förhållningssätt, i motsats till resterande respondenter som inte lyfter relationsskapandets betydelse i samma utmärkelse. Med tanke på att vårt forskningsresultat synliggör en antydning till otakt rörande förskollärares syn på inkludering för barn i behov av särskilt stöd som ligger i linje med tidigare forsknings resultat så kan nästa steg tänkas bli att fortsätta undersöka varför det finns en antydning till en otakt. Samt undersöka hur arbetet gällande inkluderingsideal kan skapa en samsyn gällande synen på inkludering.

I vår analys av det empiriska materialet synliggjordes dessutom att samtliga av respondenterna framhävde vikten av mindre barngrupper, TAKK och bildstöd som viktiga verktyg för en inkluderande undervisning. Vårt resultat kan vi sätta i relation till det resultat som Palla och Vallberg Roth (2022) kom fram till i sin studie där de menar att TAKK används som ett inkluderande verktyg som stärker upp undervisning i språk och kommunikation. Vår studies resultat visade på liknande sätt hur bildstöd även stärker upp undervisningen för barn i behov av särskilt stöd.

Zabeli och Gjelij (2020) beskrev i sin studie hur förskollärare i Kosovo saknar kompetens för att använda specialpedagogiska verktyg för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i undervisningen. Vår uppfattning är att den kompetens som Zabeli och Gjelij beskriver som en avsaknad i sin studie, finns i stor utsträckning enligt vår studies resultat. Vi kunde i analysen se vilket stöd som respondenterna beskrev att de hade tillgång till i form av internt samt externt stöd. Resultatet från vår studie visar att respondenterna upplever att det finns kompetens att tillgå gällande arbetet med inkluderande undervisning. Utifrån ett internt stöd finns kompetensen i form av reflekterande samtal med kollegor och rektor. Utifrån ett externt stöd representeras kompetensen av specialpedagoger, psykologer samt logopedier.

Det var enbart en av respondenterna i vår studie som inte hade ett externt stöd att tillgå. Respondenten som inte hade tillgång till externt stöd beskrev det som en avsaknad i arbetet med en inkluderande undervisning för barn i behov av särskilt stöd. Betydelsen av specialpedagogens roll i förskolans kontext som vi uppmärksammat i vår studie, menar vi hör samman med det som Gäreskog och Lindqvist (2022) även framhävde i sin studie. Oavsett om specialpedagogens roll är att observera, handleda eller rådgöra förskollärare går det inte att bortse vilken signifikant betydelse samarbetet med specialpedagogen har för verksamheterna. Övriga respondenter i vår studie gav en bild av att de hade ett bra samarbete med specialpedagogen och kände sig trygga med att ha detta nära samarbete. Vårt resultat visade således på en likhet med det resultat som Gäreskog och Lindqvist (2022) också kommit fram till där de framhäver hur samarbete med specialpedagogen uppskattas av förskollärare. Respondenten som i vår studie framhöll att det interna stödet i form av rektor och kollegor var extra betydelsefullt, framhävde även att den i verksamheten alltid försöker hitta lösningar tillsammans för att utveckla arbetet med en inkluderande undervisning trots avsaknaden av externt stöd.

Vidare kan vi i förhållande till respondenten som framhöll en avsaknad av externt stöd i vår studie dra liknelser till studien av Zabeli och Gjelaj (2020) som beskriver hur de i Kosovo inte har tillgång till externt stöd. I Kosovo finns enligt Zabeli och Gjelaj (2020) inte externt stöd, såsom specialpedagog, psykolog samt logoped, i den utsträckning som vi menar att det finns här i Sverige. Hur påverkar avsaknaden av externt stöd inkluderingsarbetet för barn i behov av särskilt stöd när det inte finns adekvat stöd att tillgå i verksamheterna? I den kontext som Zabeli och Gjelaj (2020) framhåller handlar deras avsaknad emellertid om att skolsystemet i Kosovo är under uppbyggnad. Sverige har i motsats till Kosovo ett skolsystem som vi menar är djupt förankrat i olika styrdokument för att säkerställa att utbildningen håller en viss kvalitet. Därav är vår slutsats att det svenska skolsystemet redan från förskoleåldern förutsätter ett inkluderande arbetssätt för barn i behov av särskilt stöd.

## 6.3 Metoddiskussion

I följande kapitel kommer vi även att presentera en metoddiskussion där vi lyfter en fenomenografisk ansats i relation till hur vi har gått till väga i processen med vårt analysarbete.

Dahlgren och Johansson (2019) beskriver att intervjuer som utgår ur en fenomenografisk ansats är antingen tematiska eller semistrukturerade och används för att komma åt uppfattningar som överensstämmer med respondenternas egen uppfattning av det undersökta fenomenet. Vi upplever att den semistrukturerade intervjumetoden som vi valde att använda gav oss möjligheten att utgå från en mindre mängd frågor med fokus på följdfrågor för att få så innehållsrika svar som möjligt av våra respondenter. Hade vi som alternativ för fenomenografisk ansats exempelvis valt diskursanalys som analysmetod hade det snarare gett oss en möjlighet att undersöka respondenternas språk och dess sociala betydelse (Bolander & Fejes 2019). Vårt val av en fenomenografisk ansats som metod för att analysera det empiriska materialet upplevde vi gav oss möjligheten att närma oss respondenternas uppfattning av fenomenet inkludering som var centralt fokus i vår studie. Genom att använda oss av många utdrag ur empirin kunde vi således lyfta respondenternas uppfattningar kring inkludering på ett tydligt vis.

Vi tror däremot att det hade varit gynnsamt för oss i en framtida studie att intervjua fler respondenter för att ytterligare fördjupa oss i vårt ämne. Genom att intervjua fler respondenter hade det kunnat leda till att den insamlade empirin kunnat bidra till större kontraster och visa på en bredare variation i materialet. Samtidigt hade vi också kunnat få en möjlighet att fördjupa oss ytterligare inom fenomenet vi valt att undersöka.

## 6.4 Studiens relevans och förslag på vidare forskning

Vår studie är relevant för vår framtida yrkesroll eftersom arbetet med en inkluderande undervisning för barn i behov av särskilt stöd är en del av vårt framtida uppdrag som förskollärare. Uppdraget som åläggs förskollärare står beskrivet i Lpfö 18 (2018) och vi är således ålagda att följa och arbeta i enlighet med uppdraget för att följa och omsätta läroplanen i det praktiska arbetet i förskolans verksamhet. Med utgångspunkt i vår studies resultat finns det en skillnad gällande synen på inkludering som vi menar belyser vikten av att skapa en medvetenhet kring inkluderingsarbetet i förskolans kontext. Vår studies resultat visar att förskollärarnas förhållningssätt i relation till inkludering för barn i behov av särskilt stöd har betydelse för barns utveckling och lärande.

Vår studie genomfördes i en liten skala och kan således inte användas för att presentera

ett generaliserat resultat, utan vår studie har enbart kunnat framhäva de mönster som urskilts av respondenternas svar. Då flera forskare uttrycker i tidigare studier (jfr Lutz 2009; Palla & Vallberg Roth 2022) en avsaknad av specialpedagogisk forskning inom förskolans kontext vill vi uppmuntra till vidare forskning inom en inkluderande undervisning för barn i behov av särskilt stöd, för att kunna öka förståelsen för vilka verktyg och strategier som finns tillgängliga.

# Referenslista

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Alvehus, Johan (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber

Aspelin, Jonas (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det?: hur kan den utvecklas?* 1. uppl. Stockholm: Liber

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups

Bolander, Eva & Fejes, Andreas (2019). Diskursanalys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber ss. 91–114

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2019). Fenomenografi. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber ss. 179–192

Edfelt, David (2019). *Utmaningar i förskolan. Att förebygga problemskapande beteenden*. Stockholm: Gothia kompetens.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [Hämtad 2023.05.19]

Gäreskog, Petra & Lindqvist, Gunilla (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk Barnehageforskning*. 19:1, 61–81

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-41301> [Hämtad 2023.09.05]

Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Diss. Lund : Lunds universitet

Lutz, Kristian (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Andra upplagan. Stockholm: Liber

*Läroplan för förskolan, Lpfö 18* (2018). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001> [Hämtad 2023.09.13]

Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.) (2021). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Andra upplagan. Stockholm: Liber

Nilholm, Claes (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö: Malmö Högskola.

Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Lund: Studentlitteratur

Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (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*. 1–17

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-17391> [Hämtad 2023.09.05]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan. Lund: Studentlitteratur

Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg : Univ.

*Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (2006). Stockholm: Svenska Uneskorådet  
Tillgänglig på Internet:

<http://web.archive.org/web/20070629185651/http://www.unesco-sweden.org/informationmaterial/pdf/Salamanca%2007.pdf> [Hämtad 2023.09.10]

Zabeli, Naser & Gjelaj, Majlinda (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1-17

Tillgänglig på Internet: [Full article: Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2156858X.2020.1811111) [Hämtad 2023.09.05]



# Bilaga 1: Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
2. Hur stor barngrupp arbetar du i?
3. Vad innebär inkludering i förskolan för dig?
4. Hur arbetar ni för att barnen ska bli trygga individer och stärka sin självkänsla?
  1. Upplever ni ett samband mellan inkludering och arbetet att skapa trygga individer? På vilket sätt?
5. Hur anser du att undervisning som möjliggör inkludering bör se ut?
6. Vilka kunskaper/erfarenheter kring arbete med barn i behov av särskilt stöd har du?
7. Hur beskriver du vilka barn som är i behov av särskilt stöd?
  1. Finns det några specifika barn som är i behov av särskilt stöd i er barngrupp?
  2. Vilken typ av stöd behöver barnet/barnen?
8. Vilka verktyg/strategier använder ni er av för att inkludera alla barn i undervisningen?
9. Hur motiverar/följer ni upp era val av verktyg/strategier för inkluderande undervisning?
10. Vilken typ av stöd har du tillgång till för barn i behov av särskilt stöd?
  1. Organisatoriskt?
  2. Verksamhetsnivå?
11. Anser du att ni får det stöd som ni efterfrågar?
  1. I vilken utsträckning och från vem får ni stöd?

# Bilaga 2: Informations- och samtyckesblankett



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
BARNDOM-UTBILDNING-  
SAMHÄLLE

---

*På förskollärarytbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=4868>)*

---

2023.09.08

## Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej,

Våra namn är Sanna Boklund och Sandra Gashi. Vi läser termin 7 på förskollärarytbildningen på Malmö Universitet. Vi skriver tillsammans vårt examensarbete som handlar om förskollärares syn på inkludering i undervisningen för barn i behov av särskilt stöd. Vi vill med eran hjälp undersöka vilka strategier och verktyg förskollärare använder sig utav i undervisningen för att inkludera barn i behov av särskilt stöd.

Materialinsamlingen kommer ske genom semistrukturerad intervju i form av enskilda intervjuer med förskollärare. Intervjun beräknas ta maximalt 60 minuter och kommer att spelas in med diktafon och/eller zoom. Datamaterialet som samlas in till studien kommer därefter att sparas på Malmö Universitets server fram tills att examensarbetet är godkänt, sedan kommer materialet förstöras. All data kommer behandlas konfidentiellt och det är endast vi två studenter samt vår handledare och examinator som kommer ha tillgång till det insamlade materialet. Studien kommer förhålla sig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer *konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet* och *informationskravet*, se vidare;

<http://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

All medverkan i studien är frivillig och samtycke kan när som helst återkallas, utan några negativa konsekvenser. Deltagare i studien kommer i det färdiga arbetet avidentifieras. Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie.

Vänligen,

Sanna och Sandra

.....  
Sanna Boklund  
sannaraushed@gmail.com

.....  
Sandra Gashi  
necora@live.se

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Matilda Renkvist Quisbert  
matilda\_renkvist@hotmail.com

Kursansvarig på Malmö universitet:

Sara Berglund  
sara.berglund@mau.se

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mah.se](http://www.mah.se)

040-665 70 00



## *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

<b>Personuppgiftsansvarig</b>	Malmö universitet
<b>Dataskyddsombud</b>	<a href="mailto:dataskyddsombud@mau.se">dataskyddsombud@mau.se</a>
<b>Typ av personuppgifter</b>	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
<b>Ändamål med behandlingen</b>	För att möjliggöra undervisnings- och examinations-situationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskolläraryrkesutbildning.
<b>Rättslig grund för behandling</b>	Ditt samtycke.
<b>Mottagare</b>	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskolläraryrkesprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
<b>Lagringstid</b>	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
<b>Dina rättigheter</b>	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



## Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.**

Namn: .....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum: .....