



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

En utbildning för alla barn

*Sociokulturellt perspektiv på inkludering och undervisning i
förskolan*

An education for all children

A sociocultural perspective's on inclusion and education in preschool

Hanna Kronvall

Examen och poäng: Förskolläraryxamen 210hp
Datum för slutseminarium 2024-11-05

Examinator: Malva Holm Kvist
Handledare: Jessica Eng

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Jessica Eng på Malmö Universitet som stöttat, hjälpt och guidat mig under hela mitt arbete med denna studie.

Jag vill även tacka mina respondenter som ställt upp och deltagit i min studie, utan er hade jag inte nått det resultat och innehåll som jag lyckats få fram. Tack vare er erfarenhet om inkludering i förskolan har min studie en bredare inblick för hur inkluderings arbetet kan te sig inom verksamheten. Denna kunskap är något som jag själv kommer att ta med mig i min framtida yrkesroll.

Jag vill också skänka en tacksamhetens tanke till mina nära och kära som stöttat mig och pushat mig framåt i arbetet när motivationen har lyst med sin frånvaro.

Utan er kärlek och stöd hade det inte varit möjligt.

Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka förskollärares uppfattningar kring hur inkludering påverkar barns lärande samt hur personalen praktiskt arbetar med inkludering i förskolan. Studiens empiriska material bygger på intervjuer med tre personer, som alla är utbildade förskollärare, men en har anställning som rektor.

I studiens resultat visar att samtliga respondenter anser att det finns många möjligheter för att uppnå inkludering och att alla bör sträva efter detta mål, men att vägen dit kan vara en utmaning.

Nyckelord: Inkluderande arbetssätt, inkludering, lärande, lärande i interaktion, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Inkludering och inkluderande undervisning	7
1.3 Syfte och frågeställningar	8
2. Tidigare forskning	9
2.1 Utmaningar och möjligheter i arbetet med inkludering.....	10
2.2 Barngruppernas betydelse i förskolans arbete	10
2.3 Pedagogers kompetens och inkludering.....	11
2.5 Sammanfattning av tidigare forskning.....	13
3. Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp	14
3.1 Sociokulturellt perspektiv	15
3.2 Centrala begrepp	16
3.2.1 Mediering.....	16
3.2.2 Artefakter	17
3.2.3 Scaffolding.....	18
4. Metod	19
4.1 Kvalitativ metod.....	20
4.2 Validitet och reliabilitet	20
4.3 Planering av utförande	20
4.4 Urval och deltagare	21
4.5 Etiska överväganden.....	21
4.6 Genomförande.....	22
4.7 Analysmetod	23
5. Resultat och analys	24
5.1 Förhållningsätt	25
5.2 Gruppindelning och inkluderande lärande.....	27
5.3 Specialpedagogiska läromedel.....	29
5.4 Sammanfattning av analys	31

6.Slutsats och diskussion	32
6.1 Resultatdiskussion	33
6.2 Slutsatser	35
6.3 Metoddiskussion	36
6.4 Förslag på fortsatt forskning	37
7. Referenser	38

1. Inledning

En överväldigande majoritet av barn i Sverige tillbringar flera år i förskolan innan de påbörjar sin skolgång (Skolverket, 2021, s.1). Förskolan ska vara en plats för alla barn, erbjuda stimulans i barnens utveckling och lärande samt bidra med en trygg omsorg (Skolverket Lpfö, 2018, s.2). Syftet med förskolan är att förbereda barnen för deras framtida utbildning samt att främja deras delaktighet i sociala sammanhang (Skolverket, 2021, s.1). Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket Lpfö, 2018, s.1) och Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 9§) ska förskolan erbjuda likvärdiga möjligheter åt alla barn, inget barn får diskrimineras eller exkluderas på grund av sina funktionsnedsättningar eller behov, oavsett om de är kroniska eller tillfälliga. I barnkonventionen (UNICEF, 2018, artikel 2) framkommer det att alla barn har rätt till utbildning och att denna tar hänsyn till deras behov, rättigheter och intressen.

Magnússon och Sims (2021, s.101) diskuterar begreppet ”elev i behov av särskilt stöd” och påpekar att det ofta är den miljö eller situation som barnet befinner sig i som skapar behovet av stöd. De betonar att faktorer i omgivningen, såsom klassrumsmiljö, den sociala miljön eller tillgången till resurser kan påverka barnets upplevelse av inkludering (ibid.). De understryker även vikten av att varje barn ges möjlighet att vara en del av förskolans inkluderande miljö (ibid.).

Mitt intresse för att undersöka inkludering i förskolan väcktes under mina erfarenheter från både arbete och verksamhetsförlagd utbildning på olika förskolor. Jag noterade att flera pedagoger uttryckte svårigheter med att anpassa undervisningen för att möta alla barns behov. Särskilt framträdande var de utmaningar som rör inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd. I denna studie har jag valt att intervjua två förskollärare från olika förskolor samt rektorn som ansvarar för dessa verksamheter.

Den här undersökningen riktar sig till personer som är verksamma i förskolan eller som har ett särskilt intresse för inkludering av yngre barn. Syftet med studien är att belysa respondenternas uppfattningar om inkludering och inkluderande arbetssätt inom förskolan. Fokus ligger på att

utforska vilka utmaningar som utbildad förskolepersonal upplever och hur dessa upplevs påverka deras arbete med att skapa en inkluderande utbildning för alla barn.

1.1 Bakgrund

Detta avsnitt ger en övergripande förklaring till relevansen av inkludering och inkluderande arbetssätt i förskolan, samt kopplar dessa aspekter till studiens fokus och dess betydelse för förskolans verksamhet.

1.2 Inkludering och inkluderande undervisning

I Skolverkets artikel (2021, s.2) står det skrivit att begreppet *inkludering* ofta förknippas med delaktighet, tillgänglighet och gemenskap. Det betonas att det är ett positivt laddat begrepp som innefattar mer än bara den fysiska närvaron i en viss miljö (ibid.). När man diskuterar inkludering, dyker ofta uttryck som *inkluderande undervisning och arbetssätt* upp, vilka syftar till att skapa en förskola som rymmer alla barn och aktivt motverkar exkludering (ibid.). I en inkluderande förskola för alla barn utvecklas och lär sig barnen oavsett förmåga, i situationer såsom lek, undervisning och dagliga rutiner (ibid.). De kan dessutom lära av varandra genom att imitera, hjälpa och stötta varandra (ibid.). Exkludering, å andra sidan, kan leda till en brist på kamratstöd, vilket försvårar barnens sociala och kognitiva utveckling (ibid.).

Artikeln (2021, s.5) framhåller att barn som ges möjlighet till att uppskatta olikheter genom förskolan, skapar viktiga erfarenheter för framtida skolgång och det egna livet. Detta gäller även för pedagoger, då de genom att utbilda barnen inom en inkluderande miljö, får betydelsefulla erfarenheter som bidrar till deras egen yrkesutveckling (ibid.).

Detta relaterar till Carlssons och Perssons artikel (2020, s.65) där de diskuterar hur ett inkluderande skolsystem värdesätter barns olika bakgrunder och erkänner samt stöttar deras individuella behov. De betonar att en inkluderande verksamhet innebär att omfamna barns olikheter och sträva efter att anpassa verksamheten efter barns enskilda behov (ibid.) Skollagen (SFS: 2010:800, 1 kap, 4§)

föreskriver att utbildningen ska främja barns utveckling och lärande samt bidra till en livslång lust att lära. Utbildningen ska förankra och förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (ibid.). Dessutom ska utbildningen ta hänsyn till barns olika behov och ge dem det stöd som krävs för att de ska nå sin fulla potential (ibid.). Carlsson och Persson (2020, s.65) hävdar att förskolepersonalens arbete behöver präglas av dessa värderingar för att skapa en inkluderande verksamhet.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, Lpfö, 2018, s.2) understryker att utbildningen ska anpassas till varje barn och ge dem de förutsättningar de behöver för att utvecklas, utifrån deras individuella behov. Swärd (2022, ss. 22–25) betonar att en social lärmiljö bjuder in såväl vuxna som barn till lek och lärande med varandra, vilket leder till att barnen lär sig att samarbeta och interagera i samspel med andra (ibid.). För att uppnå en sådan social lärmiljö krävs det att pedagogerna noggrant planerar aktiviteter utifrån gruppens sammansättning och säkerställer att alla barn inkluderas (ibid.). Dessa aktiviteter, som läroplanen (Skolverket, Lpfö, 2018, s.2) påpekar, ska även utformas med hänsyn till barnens intressen och initiativ. Swärd (ibid) betonar också vikten av att pedagogerna är uppmärksamma på barn som upplever svårigheter med vissa vardagliga aktiviteter och anpassar situationen efter barnets individuella behov, exempelvis genom att erbjuda mindre gruppammansättningar.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka förskollärares uppfattningar kring hur inkludering påverkar barns lärande samt hur personalen praktiskt arbetar med inkludering i förskolan. Jag vill bidra till att ge en ökad kunskap om inkludering och dess metoder för att möjliggöra en inkluderande förskola för alla barn. Detta i sin tur kan få följden av att barn får en utbildning som är anpassad efter deras individuella behov och förutsättningar, vilket främjar deras utveckling och lärande på bästa möjliga sätt.

Frågeställningar:

1. Vilka perspektiv på inkludering ger förskollärare uttryck för och hur beskrivs det i relation till barns lärande?
2. Vilka utmaningar upplever förskollärare i sitt ansvar för att skapa en inkluderande förskola för alla barn?

2. Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas tidigare forskning om inkludering och inkluderande arbetssätt, både på internationell och nationell nivå.

2.1 Utmaningar och möjligheter i arbetet med inkludering

Karlsudd har i två studier undersökt begreppet inkludering, i en studie från 2017 undersökte han de olika faktorer som kan begränsa eller underlätta arbetet kring inkluderingsfrågor (Karlsudd, 2017). I en senare studie fokuserade han på hur barns känsla av tillhörighet kan stärkas genom grupporienterad individualisering, vilket innebär hur undervisning i grupp kan anpassas efter varje barns individuella behov (2021a, s.420). I sin tidigare studie (2017, s.2) använde sig Karlsudd av en områdesavgränsad metastudie, där han tolkade och analyserade examensarbeten från studenter om inkludering. Studien visade att majoriteten av de deltagande förskollärarna var positiva till inkludering, även om själva genomförandet av detta arbete upplevdes som utmanande (Karlsudd, 2017, s.142).

Lundqvist (2016, s.91) har påvisat att kvaliteten på förskolor verkar variera, vilket kan leda till att barn får olika förutsättningar för social, akademisk och funktionell utveckling. Lundqvist betonar att lärarutbildningen bör erbjuda omfattande kunskap och färdigheter för att stärka blivande lärares kompetens att arbeta med barn i behov av särskilt stöd, vilket i sin tur kan skapa bättre förutsättningar för en inkluderande utbildning (ibid. s.95). Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşcen (2014, s.39) har också undersökt förskollärares behov av stöd för att främja utveckling och lärande hos barn i behov av särskilt stöd. Studien visade på att förskollärare är en avgörande faktor för att möjliggöra en inkluderande miljö, och behovet av kompetensutveckling framkom som en viktig aspekt för att skapa en positiv inställning till inkludering i förskolan (ibid. s.54).

2.2 Barngruppernas betydelse i förskolans arbete

Swärd (2022, ss. 22–25) påpekar i sin studie att olika grupsammansättningar kan främja inkludering och att barn i behov av särskilt stöd kan känna en ökad tillhörighet genom detta. Detta

överensstämmer med Karlsudds forskning (2021a, s.420), som lyfter vikten av barngruppernas indelning för att skapa en inkluderande utbildning. Forskningen var en del av projektet NordForsk (bidragsnummer 85644) där några förskollärare testade en modell för att arbeta mer inkluderande och systematiskt utveckla kvaliteten i undervisningen (ibid. s.425). Modellen hjälpte pedagogerna att genomföra grupporienterade aktiviteter som gynnade barns sociala samspel och utveckling (ibid.).

Förskollärarna som deltog var mycket positiva till modellen och visade stort intresse för att förbättra barns känsla av samhörighet (Karlsudd, 2021a, s.425). Resultatet visade att de flesta deltagare upplevde att modellen öppnade upp för nya perspektiv och diskussioner kring inkludering (ibid. s.433). Karlsudd (ibid) framhåller att förskolan kan stärka alla barns känsla av tillhörighet genom en strukturerad, planerad och gruppbaserad undervisning, anpassad både efter gruppens och det enskilda barnets behov.

2.3 Pedagogers kompetens och inkludering

Akalin m.fl. (2014, s.40) genomförde en kvalitativ studie i Ankara, Turkiet, där 40 kvinnliga förskollärare deltog i semistrukturerade intervjuer om inkludering. Studien fortsatte i mer djupgående intervjuer inom samma ämne, tillsammans med fyra av de 40 lärarna som deltog i den första delen, alla deltagande lärare i studien hade minst ett barn i behov av särskilt stöd i sitt klassrum (ibid.). Det insamlade materialet från de två olika delarna av studien analyserades sedan separat (ibid.). Resultatet visade att lärarna saknade tillräcklig kunskap och erfarenhet för att möta barn i behov av särskilt stöd, och att faktorer som brist på resurser och stora barngrupper påverkade deras förmåga att skapa en inkluderande miljö (ibid. s.48).

Karlsudd genomförde också en studie år 2021, vilken består av Sveriges resultat och upplevelse av studien "Educators' perspectives of belonging in early years education", som var en del av forskningsprojektet "Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders" (2021b, s.1). Studien syftade till att undersöka förskolepersonals perspektiv på inkludering och faktorer som främjar tillhörighet i förskolan (ibid.). Barns delaktighet och tillhörighet i förskolan är av stor vikt för att främja deras självkänsla samt för att stärka

grupptillhörigheten för alla barn (ibid. s.3). För att detta ska möjliggöras så krävs det inkluderande aktiviteter i sociala sammanhang, vilket innebär att pedagogerna måste arbeta hårt för att skapa en förskolemiljö där den sociala gemenskapen är positiv och där barnen upplever en känsla av tillhörighet (ibid.). Karlsudd (2021b, s.3) betonar att tidigare forskning har visat att lärare skulle nå en högre kvalitet i sin undervisning om barnen fick möjlighet till mer inflytande över sitt lärande, samt att känslan av samhörighet hade vuxit om lärare tog mer hänsyn till barnens individuella behov i form av anpassningar av uppgifter och aktiviteter.

Studien genomfördes i form av enkäter, där de olika forskningsfrågorna samproducerades av olika forskare i Island, Finland, Nederländerna, Norge och Sverige (Karlsudd, 2021b, s.1). Denna studie har som tidigare nämnt fokuserat på svaren ifrån de svenska förskolorna, vilket bestod av 180 svar från förskolepersonal i Sverige (ibid. s.1). Resultatet visade att majoriteten av deltagarna uttryckte en öppenhet för att diskutera frågor om inkludering för studien, men en osäkerhet i att hantera dessa frågor med annan personal (ibid s.6). En del av svaren lyfte att barngruppernas storlek, brist på resurser, och brist på kunskap i att undervisa barn i behov av särskilt stöd, alla är bidragande faktorer till en bristande inkludering i förskolan (ibid. ss.6–7).

Bristande kunskap och attityd till inkludering visade sig ofta komma ifrån personal som varit verksamma under en längre tid, medan de yngre och nyexaminerade lärarna till synes hade en mer positiv inställning (Karlsudd, 2021b, ss.13–14). Studiens resultat visade även på en efterfrågan om mer kompetens och kunskap om att möta barn i behov av särskilt stöd, redan i lärarutbildningen (ibid. s.14). Även Karlsudd understryker att lärares utbildning och kunskap har stor betydelse för barnens utveckling och lärande, och att lärarutbildningen ofta är otillräcklig när det kommer till färdigheterna för ett inkluderande förhållningsätt (ibid. s.2). Han betonar att om lärarutbildningen erbjuder mer verktyg och självförtroende i att se möjligheter med inkludering så kan detta också leda till fler positiva attityder hos lärarna (ibid. s.2).

2.4 Inkludering i förskolepraktiken

I en avhandling av Lutz (2009, s.18) skriver han att syftet är att synliggöra och ifrågasätta hur barn kategoriseras som i behov av särskilt stöd samt att belysa olika perspektiv på praktiken att bedöma

barns utveckling och eventuella avvikelser i förskoleåldern. Lutz (ibid., s.27) understryker att inom specialpedagogisk forskning som rör skolan, har relationen mellan allmänpedagogik och specialpedagogik varit ett ämne för diskussion. Haug (1995, se Lutz, 2009, s.27) visar skillnaden mellan ett kompensatoriskt och ett demokratiskt perspektiv inom specialpedagogiken. Det kompensatoriska perspektivet beskrivs fokusera på att stödja barnet så att det når upp till samma nivå som andra barn inom ett visst område (ibid.). Målformuleringarna i förskolan tilltalas som strävansmål vilket ger en viss flexibilitet och kan främja en mer helhetssyn på barnets utveckling (ibid.).

Det demokratiska perspektivet, å andra sidan, syftar till att förändra institutionens normer och miljö för att inkludera en bredare mångfald av barn genom att omdefiniera vad som ses som ”normalt” beteende (Haug, 1995, se Lutz, 2009, s.27). Detta perspektiv innebär att institutionen utvecklas för att hantera större variation och olikheter (ibid.). Om avvikande beteende förstås som ett resultat av en bristande anpassning mellan individ och miljö, blir fokus att anpassa miljön för att bättre passa varje enskilt barns behov (ibid.).

Fortsättningsvis lyfter han att inkluderingsstudier är relativt vanliga internationellt och diskuterar hur inkludering som idé på policynivå ska genomföras i förskolans praktik (Lutz, 2009, s.35). Lutz betonar däremot att den typ av inkludering som dessa studier behandlar är svår att skilja från den mer traditionella ”integreringen” som infördes i Sverige på slutet av 80-talet (ibid.). Dessa studier menar han, utgår oftast från att barn med olika typer av svårigheter ska inkluderas i verksamheten, men forskningen tar sällan upp hur själva praktiken kan behöva förändras för att bättre rymma en större mångfald barn (ibid.).

2.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att förskollärares engagemang, attityder och förhållningsätt har en avgörande roll i arbetet med inkludering. Trots utmaningar som brist på resurser och stora barngrupper, är majoriteten av pedagogerna positiva till att arbeta inkluderande. Forskningen visar också på att mindre barngrupper skapar bättre förutsättningar för barns

delaktighet och tillhörighet. Vidare framkommer det att undervisningen bör anpassas för att möta alla barns individuella behov och intressen.

Den forskning som behandlas i detta kapitel är högst relevant för min studie, som vilar på ett sociokulturellt perspektiv. Detta perspektiv betonar lärande i interaktion, både mellan individer och artefakter. Jag menar att den forskning jag lyft fram i kapitlet går att koppla till detta perspektiv, eftersom den visar hur personalens förhållningsätt och gruppindelningar, bidrar till en inkluderande utbildning.

3. Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp

Syftet med denna studie är att undersöka förskollärares uppfattningar kring hur inkludering påverkar barns lärande samt hur personalen praktiskt arbetar med inkludering i förskolan. I följande kapitel kommer jag att presentera den valda teorin och dess centrala begrepp som utgör grunden för analysen i min studie.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014, s.120) benämner begreppet *den proximala utvecklingzonen*. Detta begrepp beskrev Lev Vygotsky (1978, se Säljö, 2014 s.120) som avståndet mellan vad ett barn kan göra på egen hand och vad det kan uppnå med stöd ifrån en mer kunnig person. Säljö (ibid., s.18) lyfter att en grundidé inom det sociokulturella perspektivet på lärande och mänskligt tänkande, är att individer och grupper undersöks i hur de tar sig till och använder både fysiska verktyg och mentala resurser. Fokuset ligger på hur dessa resurser hjälper människor att förstå och påverka sin omvärld genom social interaktion och kulturella sammanhang, där individens utveckling och lärande ses som starkt beroende av det sociala samspelet med andra (ibid.). Inom det sociokulturella perspektivet är det inte bara individens egna tankar och handlingar som är viktiga, utan även hur dessa formas och påverkas genom interaktion med gruppen och den omgivande kulturen (ibid.).

Lärande sker genom att delta i gemensamma aktiviteter, där individer delar kunskap, erfarenheter och verktyg, och därigenom utvecklas både som enskilda personer och som en del av ett kollektiv (Säljö, 2014, s.18). En grundtanke som Säljö (ibid., s.13) understryker är att lärande är en del av all mänsklig aktivitet. I varje vardagligt samtal, handling eller händelse finns möjligheten att individer eller grupper tar med sig något som kan användas i framtiden (ibid.). Säljö (ibid.) hävdar att lärande alltså är ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet och kan inte enkelt begränsas till formella strukturer såsom skola och undervisning. Han menar att även om skolundervisningen har sin betydelse, så finns det många andra miljöer där människor lär, inte sällan kan dessa vardagliga lärandesituationer vara mer effektiva än formell undervisning (ibid.). Fortsättningsvis menar Säljö (ibid.) att kunskap skapas och förnyas ständigt i samhället, och att dessa processer har varit avgörande för samhällets utveckling långt innan formell utbildning uppstod. Därmed handlar lärande i grunden om vad individer och grupper tar med sig från sociala sammanhang och använder i framtiden (ibid.).

Det sociokulturella perspektivet är relevant för min studies analys, då mitt syfte är att få fram vad utbildad förskolepersonal upplever att inkludering innebär för barns lärande i förskolan. Samt hur

de arbetar för att anpassa sitt stöd efter varje barns individuella behov och förutsättningar så att barnet når ett meningsfullt lärande.

3.2 Centrala begrepp

Det kommer nu att lyftas tre centrala begrepp från det sociokulturella perspektivet. Begreppen är *mediering*, *artefakter* och *scaffolding*. Dessa begrepp har jag valt ut då jag anser att de har stor relevans för min analys eftersom alla har en betydelse för arbetet med inkludering i förskolan genom ett sociokulturellt perspektiv.

3.2.1 Mediering

Säljö (2014, s.81) förklarar begreppet mediering ur ett sociokulturellt perspektiv som ett centralt begrepp som innebär att både fysiska, intellektuella och språkliga redskap bidrar till förståelse hos människor, samt för hantering av verkligheten i praktiska situationer. Fortsättningsvis förklarar Säljö (ibid.) begreppet som att vi inte har en direkt och oförmedlad kontakt med omvärlden, istället tolkar och hanterar vi den genom olika verktyg som är en del av våra sociala sammanhang. Mediering innebär att vårt sätt att tänka och förstå världen är formade av vår kultur och dess intellektuella, språkliga och fysiska redskap (ibid.).

Ett av de medierande redskap som vi människor använder oss av är språk och kommunikation (Säljö, 2014, s.82). Säljö betonar att språket inte bara är ett kommunikationsverktyg utan ett avgörande redskap för hur människor internaliserar kunskap och skapar mening (ibid. s.82). Han betonar att det är genom språket som individer lär sig att navigera och förstå världen, att lärandet sker genom dialog och samspel (ibid.). Kommunikation möjliggör det för individer att dela erfarenheter, tankar och idéer, vilket i sin tur hjälper dem att utveckla nya förståelser och färdigheter (ibid. ss.83–84). Språk kan även bära på de kulturella värderingar och normer som formar vårt sätt att tänka och lära (ibid., s.86). Som tidigare nämnt så är kärnan i det sociokulturella perspektivet, att lärandet sker i interaktion med andra (ibid., s.18). Säljö (ibid., s.106) understryker att våra tankar, idéer och sätt att hantera olika situationer har en tydlig grund i sociala sammanhang och interaktion, vilket innebär att vi som individer därför är nära knutna till vår omgivning, dess

historia, idévärld och sociala normer. Både vårt sätt att kommunicera och tänka formas utifrån samma gemensamma material (ibid.).

Jag anser att begreppet mediering har stor relevans för min studie, då förskolan är en social verksamhet som bygger på såväl normer som kultur. Som Säljö (2014, ss.83–84) belyser så möjliggör kommunikation att individer kan dela erfarenheter, tankar och idéer som stödjer dem att utveckla nya förståelser och färdigheter. Analysen för min studie kommer att lyfta personalens sätt att kommunicera och hur detta kan bidra till ett lärande hos barnet, därav är detta begrepp av stor vikt för min studie.

3.2.2 Artefakter

Enligt Säljö (2014, s.80) är även artefakter centrala medierande redskap som både speglar och formar mänsklig aktivitet och kognition. Artefakter kan vara antingen fysiska eller immateriella redskap och objekt som människor använder för att integrera sig med sin omvärld och andra (ibid., s.81). Dessa redskap är resultatet av historiska och kulturella processer som spelar en avgörande roll för hur vi organiserar vårt tänkande, lär oss och agerar i samhället (ibid.). De språkliga såväl som de fysiska artefakterna förändras och finslipas ständigt, vilket innebär att människors intellektuella förmåga och kunskaper även dem kommer att utvecklas och förändras (ibid., s.71). I aktiviteter såsom att undervisa, förändras ständigt förutsättningar då det införs ny teknik och kunskap för hur människorna att dra nytta av (ibid.).

Språkliga artefakter ger människor en unik förmåga att dela erfarenheter med varandra (Säljö, 2014, s.34). Vi kan ständigt byta information, färdigheter och kunskap i ett samspel med andra människor (ibid.). Det går att finna råd och vägledning för hur vi ska lösa ett visst problem, eller handskas med en viss situation, genom att språkligt ta del av andra människors kunskap (ibid.).

Säljö hävdar att artefakter gör det möjligt för individer att dra nytta av insamlad kunskap och färdigheter, vilket i sin tur underlättar för såväl individuellt som kollektivt lärande (ibid. ss. 80–82). I praktiken formar artefakter inte bara våra handlingar utan också vårt sätt att tänka (ibid.). I de flesta förskolor används artefakter för såväl barn som vuxna, i form av specialpedagogiska

läromedel som jag anser är värda att undersöka i denna studie för att få en bild av hur förskolan arbetar för inkludering. Artefakterna som jag valt att undersöka kommer att bestå av fysiska redskap såsom bildstöd men också som språkliga redskap i form av kompetensutbildningar för personalen.

Detta begrepp blir relevant för min analys eftersom jag undersöker hur respondenterna ser på ett inkluderande lärande. I intervjuerna så kommer respondenterna att ifrågasättas om de använder några specialpedagogiska läromedel för att skapa en inkluderande utbildning och i så fall på vilket sätt om med vilka redskap.

3.2.3 Scaffolding

När begreppet utvecklingszon diskuteras inom det sociokulturella perspektivet så förekommer inte sällan begreppet scaffolding, som betyder *stöttning* på svenska (Säljö, 2014 s.123). Säljö (ibid.) beskriver det som en process där en mer erfaren individ, stöttar en annan i att lösa ett problem eller utföra en uppgift som individen inte hade kunnat klarat av på egen hand.

Stödet är temporärt och minskar gradvis i takt med att individen utvecklar de färdigheter och kunskaper som är nödvändiga för att bli mer självständig i sitt lärande (ibid. s. 125). Detta kan te sig i förskolan genom att pedagogen ställer frågor, ger ledtrådar, strukturerar upp uppgifter och skapar miljöer där barnet kan nå en högre nivå av förståelse och prestation än vad barnet hade gjort på egen hand (ibid.). Säljö (ibid.) betonar att detta inte endast handlar om att stötta barnet i en mekanisk process, utan att det är en självverkande och anpassad interaktion där exempelvis läraren ständigt justerar sitt stöd utifrån barnens individuella behov och utvecklingsnivå (ibid.).

Denna studie har som tidigare nämnt, sitt fokus på vilka utmaningar som utbildad förskolepersonal upplever i sitt uppdrag med att skapa en inkluderande förskola, och vad inkludering har för betydelse för barns lärande. En av de främsta uppgifterna som pedagog i förskolan är att stötta barnen i deras lärande, och att inkludera alla barn i undervisningen. Begreppet scaffolding blir relevant för min analys eftersom stora delar av min undersökning berör pedagogers förhållningsätt

och utformning av undervisning. Det blir även relevant då analysen tar upp hur lärande i interaktion med andra kan bidra till att barnet kan nyttja och tillägna sig kognitiva resurser.

4. Metod

Följande avsnitt beskriver den kvalitativa metod som jag använt för denna studie. Jag lyfter och förklarar det urval som jag valt att göra av deltagarna i intervjuerna. De etiska överväganden som jag utgått från vid min forskning förklaras och slutligen beskriver jag hur jag gått till väga med mitt insamlade material.

4.1 Kvalitativ metod

Alvehus (2019, s.17) beskriver att olika metoder används för att visa en viss bild av verkligheten, hur problemet konstrueras, vilka begrepp som används, vilka frågor som ställs och slutligen hur argumentationen kring lösningen tar form. Vidare beskrivs kvalitativ metod som en metod som intresserar sig för meningar eller innebörder snarare än statistisk och mätbar data (ibid., s.20). I kapitlet när tidigare forskning presenterades, tog vi del av olika studier. Studierna av Akalin et al. (2014) och Karlsudd (2021a;b, 2021) hade båda använt sig av kvalitativ metod, som visade sig bidra med givande svar för studiens betydelse.

Detta visar på att kvalitativ metod, i form av intervjuer är en mycket gynnsam metod för att få respondenternas upplevelser, åsikter och tankar kring ett ämne. Detta blir förenligt med Alvehus (2019, s. 84) då han understryker att intervjuer är en välfungerande metod när det kommer till att ta reda på människors upplevelser, reaktioner och reflektioner. Då jag vill nå utförliga och personliga svar så har jag valt att använda en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer för denna studie.

4.2 Validitet och reliabilitet

Alvehus (2019, s.126) beskriver validitet som att mäta det som ska mätas, det vill säga, om det som undersökts verkligen är det som skulle undersökas. Medan reliabilitet innefattar huruvida forskningsresultatet kan upprepas, alltså om du hade kunnat nå samma resultat om forskningen utförts igen (ibid.). I den kvalitativa forskningsmetoden så kan detta anses underligt då dessa begrepp baseras på idén om en mätbar forskning (ibid.). I en kvalitativ metod är det högt osannolikt att två intervjuare skulle få exakt samma svar ifrån samma respondent, eller att respondenten skulle svara på exakt samma sätt vid båda tillfällena (ibid.). Det är alltså möjligt att besvara frågan om validitet, men en svårighet att svara på om resultatet hade upprepats i denna studie.

4.3 Planering av utförande

Inom kvalitativ metod är semistrukturerade intervjuer det tillvägagångssätt som är mest förekommande, vilket jag valt att använda i denna studie. Semistrukturerade intervjuer, innefattar att intervjuaren följer ett formulär som innehåller ett fåtal öppna frågor som intervjun fokuserar på (Alvehus, 2019, s. 87). Det finns även andra tillvägagångssätt såsom strukturerad intervju, vilket är ett mer exakt formulär där alla frågor för intervjun redan är utvalda och där även svarsalternativ kan förekomma för respondenten att välja mellan (ibid.). Men Alvehus (ibid.) påpekar att personen som blir intervjuad ges större möjligheter till att påverka innehållet i intervjun vid semistrukturerat tillvägagångssätt, samtidigt som intervjuaren ställs inför att arbeta fram följdfrågor. Jag hade förberett sex frågor inför intervjuerna som omfattar mina frågeställningar, men för att nå utförligare svar så var jag även förberedd på att ställa eventuella följdfrågor.

4.4 Urval och deltagare

Denna studie kommer att ha fokusområde på en kommun i Skåne där tre förskollärare, varav en arbetar som rektor, har valt att medverka i undersökningen. Syftet är att utforska förskollärares perspektiv på inkludering och hur de praktiskt arbetar med detta i den dagliga verksamheten.

Jag har i denna undersökning valt att utgå från både ett *strategiskt urval* och *bekvämlighetsurval* av deltagare. Det strategiska urvalet betyder att de personer som medverkar i min studie har möjlighet till att förhålla sig till de frågor som jag valt att studera, då de har både erfarenheter och kunskap för det valda syftet (Alvehus, 2019, s.71). Bekvämlighetsurvalet innebär att välja ut deltagarna utifrån deras tillgänglighet (ibid., s.72), vilket jag fick göra då min ursprungliga tanke om att intervjua respondenter i olika kommuner, inte gick att genomföra.

4.5 Etiska överväganden

I denna studie har jag tagit hänsyn till de etiska aspekter som förekommer i samband med forskning. Jag har utgått utifrån Vetenskapsrådets (2002) etiska rekommendationer som genom fyra olika aspekter uppmärksammar individskyddskravet.

- *Informationskravet* innefattar att forskaren tydligt informerar deltagarna om studiens syfte, metod och vem som genomför undersökningen. Deltagarna ska också informeras om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande.
- *Samtyckeskravet* handlar om att deltagandet är frivilligt och att personerna själva avgör hur mycket information de vill dela med sig av.
- *Konfidentialitetskravet* säkerställer att deltagarnas anonymitet bevaras.
- *Nyttjandekravet* innebär att resultaten från studien endast får användas för det syfte som uppges och inte i andra sammanhang.

Deltagarna blev kontaktade via e-mail, där jag förklarade studiens syfte och varför jag genomför undersökningen. Samtliga deltagare informerades om att deras medverkan är frivillig och att de närsomhelst har rätt till att avbryta. I mejlet bifogades även en samtyckesblankett där denna information framkom ännu en gång. I samtyckesblanketten kunde deltagarna även ta del av de forskningsetiska riktlinjerna och hanteringen av forskningsmaterialet, såväl som information om att materialet kommer att raderas sex månader efter att arbetet är avslutat och godkänt.

4.6 Genomförande

För att få en djupare förståelse för deltagarnas egna perspektiv och erfarenheter genomfördes kvalitativa intervjuer med varje respondent individuellt. Intervjuerna varade mellan 20 till 30 minuter och fokuserade på deltagarnas upplevelser, synpunkter och tankar kring en inkluderande utbildning för alla barn. Intervjuerna följde en semistrukturerad metod, där jag förberett ett antal öppna frågor som kunde leda till följdfrågor beroende på respondentens svar. Alvehus (2019, s. 87) beskriver att i en semistrukturerad intervju är intervjuarens roll att lyssna aktivt och ställa relevanta uppföljningsfrågor.

Intervjuerna genomfördes via Zoom, och ljudet spelades in med hjälp av Zooms inspelningsfunktion. Alvehus (2019, s. 89) framhåller att det kan finnas risker med att enbart anteckna, då informationen lätt kan förvrängas och därmed inte korrekt återge respondentens svar.

Han poängterar även att inspelning kan skapa en trygghet för respondenten, då detta garanterar att det som sägs återges ordagrant (ibid.).

Min ursprungliga plan var att intervjua förskollärare från två olika kommuner för att kunna identifiera eventuella mönster mellan kommunerna. Tyvärr svarade inte alla tilltänka deltagare, vilket fick mig att omvärdera och hitta andra respondenter. Därför kom ett visst bekvämlighetsurval att tillämpas, då jag snabbt behövde hitta nya respondenter. Därmed så blev urvalet att mina respondenter arbetar inom samma kommun och område, med samma ledning men på olika förskolor.

4.7 Analysmetod

Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades materialet från ljudinspelningarna. När jag hade läst igenom det insamlade materialet påbörjade jag tematisering, vilket innebär att jag kategoriserade materialet i olika teman. Att tematisera innebär att sortera innehållet i kategorier där liknande ämnen behandlas tillsammans (Alvehus, 2019, s.115).

Mitt arbetssätt bestod i att samla alla svar under respektive fråga, men markera svaren med olika färger för att tydliggöra vem som sagt vad. Detta tillvägagångssätt underlättade identifieringen av mönster i respondenternas svar. Svaren kategoriserades utifrån likheter och skillnader, samt särskilda kategorier för de svar som avvek från övriga. Majoriteten av svaren föll under kategorin likheter, vilket kan bero på att respondenterna arbetar under samma ledning. Det som jag fann särskilt intressant var att trots likheterna hade deltagarna vissa skilda åsikter, vilket resulterade i varierande svar till viss del.

Vid analysen av det insamlade materialet, som utfördes med en tematisk analysmetod, identifierades olika mönster och teman i respondentens svar. Efter att ha genomfört analysen valde jag tre rubriker som jag ansåg vara centrala för intervjuerna och som även var relevanta för den teoretiska referensramen. Inom det sociokulturella perspektivet betonas att allt lärande sker i någon form av interaktion, antingen mellan barn och vuxna eller med hjälp av artefakter. Min tolkning är

att rubrikerna *förhållningsätt, gruppindelning och inkluderande lärande* samt *specialpedagogiska läromedel* alla kan relateras till det sociokulturella perspektivet.

4.7.1 Presentation av respondenterna

Respondenterna bestod av tre förskollärare varav en av dem numera arbetar som rektor. Alla tre respondenter är verksamma i samma kommun, inom samma område. Det är också inom detta område som en av dem är verksam som rektor. De två andra förskollärarna är verksamma på olika förskolor.

5. Resultat och analys

I detta avsnitt analyseras det empiriska materialet utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där begreppen scaffolding, mediering och artefakter används som verktyg för att belysa

respondenternas upplevelser och beskrivningar av inkludering i förskolan. Fokus ligger på tre teman: förhållningsätt, gruppindelning och inkluderande lärande och specialpedagogiska läromedel. Dessa teman är centrala både i det insamlade materialet och i forskningsfrågorna, de speglar även den viktiga roll som interaktion och stöttning spelar för att möjliggöra lärande i sociala sammanhang.

5.1 Förhållningsätt

Enligt det sociokulturella perspektivet är lärande en process som sker i samspel med andra och med hjälp av olika redskap (Säljö, 2014, s.18). Respondenterna beskriver att det finns utmaningar med att uppnå en inkluderande utbildning i förskolan, vilket till stor del beror på skillnader i personalens utbildningsbakgrund, kunskaper, barnsyn och förhållningsätt. Respondenten uttryckte sig på följande sätt:

Det handlar ju nog bara om hur man som pedagog själv ser på inkludering, det tror jag är den viktigaste möjligheten. Att man själv har ett öppet sinne, att man vill satsa på det här med att barnen ska vara delaktiga. För det kan vi inte komma ifrån, att i förskolan har vi olika pedagogiska grundsyner så att säga, vi har olika barnsyn, vi har olika kunskapssyn och olika lärandesyn. Kan man bara diskutera dem och få någon form av samsyn så kan det bli en god möjlighet till inkludering på alla plan.

En möjlig tolkning av respondentens svar är att, en central aspekt av möjligheterna till inkludering, enligt respondenten, är hur pedagoger ser på och förhåller sig till inkludering. Pedagogens egen vilja och inställning till barnens delaktighet spelar en avgörande roll. Respondenten uttrycker också en upplevelse av att det finns olika pedagogisk grundsyn, barnsyn och lärandesyn, vilket kan påverka hur pedagoger praktiserar sitt arbete. Respondenten beskriver att genom att skapa en samsyn i dessa frågor kan förutsättningar för inkludering förbättras på alla nivåer.

För att barn aktivt ska delta i meningsfulla sammanhang, så behöver det stöd som barnen erbjuds vara anpassat till deras individuella behov och förutsättningar (Säljö, 2014, s.125). Pedagogens roll i detta stöd kan förstås genom begreppet scaffolding (ibid.), där pedagogen fungerar som ett stöd som hjälper barnet att ta sig an uppgifter och utmaningar som det annars inte skulle kunna lösa på egen hand. En tolkning av teorin och respondentens svar, kan vara att pedagogens

förhållningsätt och syn på lärande direkt påverkar hur väl de kan stötta barnen i att känna delaktighet och inkludering. Respondenten uttrycker sig på följande vis:

Pedagogen är ju största arbetsverktyget man har, så det gäller ju att vara närvarande och medveten om vad man ska göra. Att vara med barngruppen hela tiden och ha fokus på var man behöver gå in och stötta och inte. För att känna sig inkluderad, så betyder det ju inte att pedagogen ska bana en väg för en, utan det betyder ju bara att man ska vara med som stöttning för att det ska bli möjligt att känna sig som en i gruppen.

Rektorn beskriver att medvetenheten hos pedagogerna är viktig för att de ska kunna avgöra vart stöttning kan behövas. I en tolkning av rektorns svar och det sociokulturella perspektivet innebär det att lärande sker i samspel med andra, att pedagogen inte ska ge barnen alla svar, utan snarare strukturera och organisera lärmiljön så att barnet kan lösa problemen på egen hand och uppnå ett meningsfullt lärande (Säljö, 2014, s.123). En vidare tolkning är att när pedagogen anpassar sitt stöd efter barnets individuella behov och förmåga, så möjliggörs en utveckling som stärker både barnets lärande och känsla av tillhörighet i gruppen. Därmed tolkas pedagogens närvaro och insikt i var stödet behövs, som avgörande för att barnet ska kunna nå en högre nivå av förståelse och delaktighet. Respondenten uttrycker sig på detta sätt:

Vi möter ju barn som har svårigheter och även om vi inte har diagnoser i förskolan så kan vi ju se att det finns barn som har det lite kämpigare, som behöver lite extra stöd och då skulle det behövas lite mera verktyg när man kommer ut på fältet i hur vi ska möta just de här barnen så att de verkligen får den chansen till inkludering som de liksom förtjänar.

Respondenten beskriver att en del barn har särskilda svårigheter och kan behöva extra stöd för att inkluderas i utbildningen. Här framkommer ytterligare en tolkning av att pedagogens roll är en avgörande faktor för att barn ska få rätt stöd och förutsättningar för lärande. Säljö (2014, s.123) menar att pedagogens roll innebär att hjälpa barn att utforska, förstå och delta i olika aktiviteter och sammanhang.

Det sociokulturella perspektivet betonar vikten av att en mer kompetent individ stöttar barnet i att nå ett meningsfullt lärande (Säljö, 2014, s.123). Respondenten beskriver att det skulle behövas lite mer verktyg för hur de ska möta dessa barn och deras behov. Dessa verktyg kan tolkas utifrån den

valda teorins begrepp artefakter, som kan utspela sig som språkliga eller fysiska redskap som medierar lärande och hjälper pedagoger att bemöta barnets behov på ett effektivt sätt.

5.2 Gruppindelning och inkluderande lärande

Det sociokulturella perspektivet betonar att allt lärande sker i interaktion mellan individer, där en mer kunnig person stödjer den mindre erfarna för att utveckla kunskaper och färdigheter (Säljö, 2014, s.18). I detta perspektiv ses lärandet som en social process där individers bidrag och samspel med andra möjliggör tillgång till och användning av gemensamma kognitiva resurser (ibid.). Gruppindelning kan därmed tolkas som en central fråga, då olika gruppkonstruktioner kan skapa förutsättningar för lärande genom samarbete och delat ansvar. Respondenten beskriver följande:

Jag tror att när man jobbar i tvärgrupper så är det dels en viktig förutsättning i hur du bygger dina grupper. Du kan jobba i tvärgrupper som inte alls ger någon succé, men du kan också jobba i tvärgrupper där du ser ett optimalt lärande.

Här beskrivs det att gruppindelningarna kan variera i sin effektivitet. Respondenten uttrycker att det i vissa fall kan bidra till ett optimalt lärande, medan det i andra fall inte ger samma resultat. Ett optimalt lärande, kan i en potentiell tolkning förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv som en process där stöd och utmaning balanseras. Tolkningen fortsätter i att en djupare förståelse och kunskap kan nås om individens unika förutsättningar beaktas och att lärandet sker i samspel med andra. Respondenten uttrycker sig på följande sätt:

Att man vågar låta barnen vara med, just i lärmiljöerna så får man ju jobba med det materialet man har, och försöka göra det bästa möjliga med det. Samma, det finns ju alla möjligheter till att jobba demokratiskt, det är också en sån sak som vi får förutsättningar för att göra, som att barnen får vara med och rösta. Och det är ju också ett sätt att inkludera.

Vidare uttrycker respondenten vikten av att inkludera barnen i lärmiljöerna och att skapa demokratiska möjligheter, exempelvis genom att låta barnen vara med och rösta. En möjlig tolkning är att inkludering innefattar att barn får vara aktiva deltagare i sina lärprocesser. Utifrån den valda teorin och respondentens svar, kan inkludering tolkas som ett aktivt deltagande där barns röster och val får påverka deras lärmiljöer.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, tolkas pedagogen anpassa lärmiljön och de metoder som används utifrån barnens behov och intressen. Vidare sträcker sig tolkningen i att det är genom att skapa lärandesituationer där barn känner sig sedda, förstådda och respekterade, som deras vilja i att delta aktivt i sitt eget lärande ökar. Detta möjliggörs när pedagogen agerar stöd på det sätt som hjälper barnet att utveckla sina färdigheter och nå en ny nivå av kunskap.

Respondenten beskriver att hen arbetar på en relativt liten förskola med 50 inskrivna barn, och att detta kan skapa möjligheter för tvärgruppsarbete. Vidare beskriver respondenten att dessa grupper kan bestå av två pedagoger och åtta barn, och att detta kan främja inkludering då varje pedagog fokuserar på en mindre grupp barn. Respondenten beskriver även, genom att dela upp barnen i mindre grupper och anpassa aktiviteter efter både barnens ålder och individuella utvecklingsnivå, så skapas möjligheter för både utmaning och lärande. Respondenten uttrycker sig såhär:

Det handlar om att som pedagog, tänka till hur du bygger grupperna, vad det är du rent didaktiskt vill få ut av lärandet och också att säkerställa att du får med alla delar av läroplanen. Har du då en grupp barn, där kan man ju tänka ålder eller så kan man tänka utifrån individen, att den här gruppen barn ligger ungefär på samma nivå och då kan vi utmana dem såhär. Eller så kan man tänka att det kanske finns något barn som har kommit lite längre kring exempelvis matematik, ja då kan det barnet vara en tillgång.

Respondenten förklarar att gruppindelningarna kan baseras på barnens utvecklingsnivåer, vilket hen uttrycker, gör det möjligt att utmana barnen på ett sätt som passar deras individuella behov. Detta kan tolkas utifrån det sociokulturella perspektivet och det Lev Vygotsky kallar för den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014, s.120). Denna zon representerar de uppgifter som ett barn kan klara av med stöd av en mer kompetens person, som en vuxen eller en kamrat (ibid.). En tolkning av respondentens svar i enlighet med detta, är att det går att skapa grupper där vissa barn som kommit längre inom ett område, kan fungera som resurser för sina kamrater vilket bidrar till att lärandet blir en gemensam process där alla bidrar.

Säljö (2014, s.18) påpekar att vissa gruppkonstellationer kan bidra till att individer både delar och drar nytta av gemensamma kognitiva resurser. En tolkning av detta är att, när barn med olika kunskapsnivåer samarbetar, skapas förutsättningar för interaktion där lärandet sker genom att

barnen stöttar varandra. Denna typ av interaktion, där en mer kunnig person stöttar en annan, är central i det sociokulturella perspektivet och kan främja lärande för alla inblandade (Säljö, 2014, s.18).

5.3 Specialpedagogiska läromedel

Specialpedagogiska läromedel kan ta många former och spela en avgörande roll för att främja inkludering i förskolan. Genom dessa läromedel kan barn med olika förutsättningar, få det stöd som de behöver för att delta i lärandet på lika villkor. I intervjuerna med mina respondenter diskuterades just dessa förutsättningar. Respondenten uttrycker sig på följande sätt:

Mina förskolor är kopplade till ett barnhälsosteam där det ingår två specialpedagoger och en hälsopedagog, som är min stöttning till mina pedagoger. Teamet kommer ut och besöker förskolorna och grupperna när vi gjort våra pedagogiska kartläggningar, för att se vilket material vi behöver tillföra, eller tips på annat som är bra att tänka på i miljön och hur barngruppen fungerar överlag.

I respondentens svar går det att tolka en viktig aspekt av del sociokulturella perspektivet, nämligen att specialpedagogiska läromedel och stöd ses som kulturella artefakter som kan användas för att underlätta lärandet. Artefakter, i detta sammanhang, kan tolkas som verktyg och material som skapas för att stödja kognitiva processer och utveckling (Säljö, 2014, s. 80). En möjlig tolkning av respondentens svar, är att barnhälsosteamets arbete kan ses som en form av artefakt som fungerar som en länk mellan individens behov och den sociala miljön där lärandet sker. Tolkningen fortsätter i att teamets observationer av barnens interaktioner och lärmiljöer, kan bidra till att de kan komma med insikter och anpassade specialpedagogiska läromedel som stödjer både barn och pedagoger. Respondenten berättar följande:

Vi ska gå en utbildning om både TAKK och autism. Där har alla samma ingångspunkt och då är det ju mycket lättare att prata om inkludering gentemot den här utbildningen vi ska gå, eftersom alla kommer ha samma utbildning.

Respondenten hade tidigare i intervjun uttryckt att hen ibland upplevde en svårighet i arbetsfördelningen mellan de olika rollerna bland personalen, främst förskollärare gentemot barnskötare. Respondenten berättar att hela arbetslaget har erbjudits utbildning om TAKK och

autism, vilket kan tolkas som ett redskap som satts in av barnhälsoteamet för att bidra med kunskap och kompetens till personalen.

En möjlig tolkning utifrån det sociokulturella perspektivet så kan dessa utbildningar betraktas som artefakter som stöttar personalens lärande och arbete med inkludering. Genom att alla får samma utbildning skapas en gemensam förståelse och kompetens, vilket gör det enklare för pedagogerna att samarbeta och utveckla inkluderande lärmiljöer. Detta går att tolka utifrån Säljö's (2014, s.81) tankar om mediering, där artefakter som utbildning, förbinder individen med omvärlden och ger dem nya sätt att förstå och agera. Detta kan alltså tolkas som ett möjligt, hjälpande verktyg i personalens arbete med inkludering i förskolan. När jag frågade efter vilken typ av specialpedagogiska läromedel som respondenterna använder till barnen svarade respondenten följande:

Vi har ju Widget Online som kommunen har satsat på, så att vi ska kunna jobba hundra procentigt med bildstöd. Det är ett program där du kan skriva ut bildstöd, du kan skriva ut på olika språk också om du vill ha det. På vår förskola så har vi ju lite mångkulturellt så vi har ju behov av att förstärka språket och vi satsar ju på språket i hela kommunen, och vi har en stor satsning hos oss framförallt.

Respondenten beskriver att Widget Online, fungerar som ett digitalt verktyg för att skapa bildstöd. En möjlig tolkning av respondentens svar är att detta möjliggör för personalen att anpassa kommunikationen och skapa lärmiljöer som tar hänsyn till barnens språkliga och kulturella mångfald. Genom en tolkning utifrån det sociokulturella perspektivet kan detta betraktas som en viktig artefakt som medieras genom språkliga och visuella resurser, vilket underlättar kommunikationen och ökar möjligheten för barnen att delta i det gemensamma lärandet. Möjligheten att anpassa bildstödet till olika språk tolkas vara särskilt betydelsefull i en mångkulturell förskola, där språkliga hinder annars kan försvåra barnens interaktion med såväl pedagoger som kamrater. Vidare i intervjun berättar respondenten:

När jag tidigare har jobbat under andra terminer så har jag jobbat med bildstöd med hela barngruppen. Då har vi haft upp en veckostruktur som är måndag till fredag med bilder på vad som ska hända under dagen. Då hade jag femåringar, de här såg vi ge resultat på hela gruppen, att de kunde gå fram själva och flytta pilen till var är vi nu på dagen, så det blev så att de lärde sig våra rutiner på ett annat sätt.

Respondenten beskriver att de nyss startat upp en ny termin med ny barngrupp och att de håller på att arbeta kring hur de ska använda sig av bildstöd för just den gruppen, därav berättade hen om sina tidigare erfarenheter. Respondenten berättar att de använt bildstöd med hela gruppen i form av en veckostruktur, vilket respondenten upplever, gynnat hela barngruppen. Respondenten beskriver sig uppleva detta för hela barngruppen, då barnen själva gick fram och flyttade på pilen och visade på att de lärde sig förskolans rutiner på ett nytt sätt.

En potentiell tolkning av denna beskrivning är att bildstöd kan användas som en kulturell artefakt för att hjälpa barnen att navigera och förstå förskolans vardagliga rutiner. Tolkningen fortsätter i att användningen av visuella symboler som redskap, bidrar till att lärandet blir tillgängligt på ett sätt som är bortom språkliga och kognitiva begränsningar. En möjlig tolkning utifrån ett sociokulturellt perspektiv är att bildstöd fungerar som ett medierande verktyg (Säljö, 2014, s.81), som underlättar barnens förståelse av tid och struktur, vilket i sin tur främjar deras självständighet och deltagande i förskolans aktiviteter.

5.4 Sammanfattning av analys

I analysen undersöks respondenternas upplevelse av arbetet med inkludering ur ett sociokulturellt perspektiv, med fokus på begreppen scaffolding, mediering och artefakter. Analysen har delats in i tre teman – förhållningsätt, gruppindelning och inkluderande lärande och specialpedagogiska läromedel. Den belyser hur pedagogernas attityder, gruppindelningar och användning av specialpedagogiska läromedel kan stödja en inkluderande utbildning, där ett anpassat stöd för varje barn står i centrum.

Under rubriken förhållningsätt beskriver respondenterna att pedagogens egna förhållningsätt är avgörande för ett inkluderande arbete i förskolan. Olikheter i utbildning och syn på lärande bland personalen kan vara ett hinder, men en gemensam samsyn kan skapa möjligheter. Inkludering handlar inte endast om fysisk närvaro, utan också om ett aktivt deltagande i lärande och sociala sammanhang. Begreppet scaffolding används för att beskriva hur pedagoger stödjer barns lärande genom att guida dem utan att ge färdiga svar.

Delen för gruppindelning och inkluderande lärande lyfter hur sociokulturellt perspektiv betonar vikten av interaktion för lärandet. Gruppindelning diskuteras av respondenterna, som ett sätt att anpassa stöd och utmaningar utifrån barnens individuella behov. De beskriver att mindre grupper ger bättre möjligheter för inkludering och för att främja ett optimalt lärande, där barnen uppmuntras till att vara delaktiga och bidra till hela gruppens lärprocess. Genom att skapa lärandesituationer där barn får stöd att utvecklas i samspel med andra, kan pedagogen bidra till ett meningsfullt och inkluderande lärande där varje barn känner sig delaktigt och utmanar utifrån sina egna förutsättningar.

Den sista delen om specialpedagogiska läromedel lyfter läromedel såsom bildstöd och utbildningar om TAKK och autism, och hur dessa bidrar till inkludering. Dessa redskap beskrivs utifrån artefakt begreppet, och medverkar till att underlätta kommunikation och lärande. Verktygen fungerar som medierande resurser som inte bara hjälper barnen att förstå och kommunicera, utan också stöttar personalens lärande och arbete med inkludering. Respondenterna betonar vikten av gemensamma utbildningar för personalen för att skapa en enhetlig förståelse och därmed förbättra det inkluderande arbetet. De beskriver även hur bildstöd underlättar kommunikation och lärande, särskilt i mångkulturella miljöer. Genom att skapa tillgängliga och anpassade lärmiljöer, där varje barn får de resurser som behövs för att delta i gemensamma aktiviteter, kan förskolan möjliggöra ett inkluderande och meningsfullt lärande för alla.

6. Slutsats och diskussion

Syftet med denna studie är att ge läsaren en inblick i förskollärares uppfattningar kring det praktiska arbetet med inkludering och dess påverkan på barns lärande. Mitt val av ämnet för studien var för att lyfta fram vikten av en inkluderande utbildning för alla barn.

I textens inledning så introducerade jag två frågeställningar som denna studie utgått från. Samma frågeställningar kommer jag nu att diskutera med hjälp av tidigare forskning och mitt resultat.

6.1 Resultatdiskussion

Resultaten belyser att pedagogerna generellt har en positiv syn på inkludering och ser det som en viktig del av barns lärande. Inkludering uppfattas som att alla barn, oavsett behov eller bakgrund, ska känna sig delaktiga och ha lika möjligheter att utvecklas både akademiskt, socialt och funktionellt. Respondenterna uttrycker att inkludering handlar om att skapa en förskolemiljö där alla barn kan vara aktiva deltagare i verksamheten och känna tillhörighet i den sociala gemenskapen.

I linje med detta framhäver Karlsudd (2021b, s.1) att pedagoger behöver arbeta medvetet för att skapa en miljö där alla barn känner sig inkluderande. Likaså kan man dra likheter mellan det som beskrivs som ett demokratiskt perspektiv (Haug, 1995, se Lutz, 2009, s.27) som syftar till att förändra institutionens miljö för att inkludera en bredare mångfald. Detta överensstämmer med det sociokulturella perspektivet, där lärande förstås som en process som sker i samspel med andra genom olika sociala och kulturella verktyg (Säljö, 2014, s.18). Detta perspektiv synliggörs även i respondenternas beskrivningar av hur de använder anpassade metoder och artefakter som bildstöd för att inkludera barn med särskilda behov i lärandet. Användningen av en sådan artefakt hjälper till att skapa en mer tillgänglig och inkluderande lärandemiljö för alla barn, vilket betonas av respondenterna som en central aspekt av inkluderingsarbetet.

Vidare betonar flera respondenter vikten av att arbeta med mindre grupper för att främja inkludering. Gruppindelning ses som ett sätt att skapa en närmare relation mellan pedagog och barn, vilket möjliggör att varje barn kan få stöd och ett anpassat lärande. Detta är i linje med Swärds (2022, ss.22–25) syn på att olika grupsammansättningar kan leda till en ökad känsla av delaktighet, särskilt för barn i behov av särskilt stöd. Genom att anpassa gruppens storlek och sammansättning utifrån barnens individuella behov kan pedagogerna skapa förutsättningar för att varje barn ska kunna delta på sina egna villkor och nå ett optimalt lärande.

Trots de positiva möjligheterna för inkluderingsarbetet, pekar resultatet också på att det finns betydande utmaningar. En av de mest framträdande svårigheterna är bristen på samsyn och enhetlig kompetens inom arbetslaget. Respondenterna beskriver att skillnader i pedagogisk grundsyn, förhållningsätt och kunskapsnivåer mellan personalen kan leda till att arbetet med inkludering blir splittrat. Lundqvists (2016, s.91) betonar att sådana skillnader kan komma att påverka kvaliteten på förskoleverksamheten och leda till att barn i olika förskolor får olika förutsättningar för utveckling, vilket också reflekteras i respondenternas beskrivna erfarenheter.

Ett annat återkommande tema är att många pedagoger upplever en osäkerhet kring hur de ska arbeta inkluderande, särskilt i samarbetet med kollegor. Karlsudd (2021b, s.6) visar att pedagoger uttrycker en vilja i att diskutera och utveckla arbetet med inkludering, men att det ofta finns en osäkerhet kring hur man kan göra detta effektivt i praktiken. Även i Akalin m.fl. (2014, s.34) uttrycker respondenterna att de saknar verktyg och kunskap ifrån lärarutbildningen i att möta barn i behov av särskilt stöd. Denna osäkerhet framkommer även i respondenternas uttalanden, där de efterfrågar mer utbildning och stöd för att utveckla en gemensam kompetens kring inkluderingsarbetet.

Ett viktigt resultat i detta sammanhang är vikten av gemensamma utbildningsinsatser. En av respondenterna betonar att all förskolepersonal i personens verksamhet ska gå gemensamma utbildningar i TAKK och autism, vilket respondenten beskriver som ett sätt att säkerställa att alla i arbetslaget har samma utgångspunkt och kunskap. Både Lundqvist (2016, s.95) och Karlsudd (2021b, s.14) menar att om lärarutbildningen hade erbjudit mer specialpedagogisk kompetens, skulle detta underlätta arbetet med inkludering och höja förskolans kvalitet. Respondentens beskrivning om de kommande utbildningarna, reflekterar detta behov och betonar vikten av att hela arbetslaget är involverat i kompetensutveckling för att skapa en mer enhetlig och inkluderande verksamhet.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan dessa utmaningar förstås som en fråga om hur utbildad förskolepersonal använder de verktyg och den stöttning som finns tillgänglig i deras praktiska arbete. Det sociokulturella perspektivet framhäver att lärande sker i samspel med andra, och att pedagogens roll är att erbjuda stöd som är anpassat till barnets utvecklingsnivå (Säljö, 2014, s.18).

När pedagoger upplever svårigheter att enas kring en gemensam syn på hur inkludering ska genomföras, kan det skapa hinder för att ge barnet det optimala stödet. Respondenternas upplevelser av att olika pedagogisk grundsyn och förhållningsätt inom arbetslaget kan försvåra arbetet, speglar denna syn på lärande som en kollektiv och kontextuell process. Om inte alla pedagoger har tillgång till samma verktyg eller förståelse för hur de ska stödja barnens utveckling, blir det svårare att skapa en enhetlig och sammanhållen lärandemiljö där alla barn kan känna sig inkluderande.

Sammantaget visar resultatet att förskolepersonalen uppfattar inkludering som en central del av barns lärande och utveckling, där alla barn ska ges möjlighet att delta och känna sig delaktiga i verksamheten. Gruppindelning och användning av specialpedagogiska läromedel lyfter fram positiva insatser för att främja inkludering. Samtidigt framkommer utmaningar i form av bristande samsyn och osäkerhet kring hur man praktiskt ska arbeta inkluderande, vilket kan hindra arbetet. Dessa utmaningar kan kopplas till pedagogernas varierande kompetens och förhållningsätt, vilket gör det svårt att skapa en enhetlig inkluderande förskola.

6.2 Slutsatser

I min studie har jag undersökt hur utbildad förskolepersonal uppfattar inkludering i förskolan genom att ställa frågor som speglar mitt forskningssyfte under intervjuerna. Min analys visar att personalens egna erfarenheter, intressen och pedagogiska grundsyn påverkar deras syn på inkludering i förskolan. Alla respondenter lyfte fram att det kan uppstå konflikter i inkluderingsarbetet eftersom kollegorna inte alltid delar samma uppfattning om vad en inkluderande förskola innebär. De var eniga om att det personliga förhållningsättet och den individuella synen på inkludering spelar en avgörande roll, och att det är upp till var och en att vara medveten om sitt ansvar och vad de behöver göra för att främja inkludering.

Säljö (2014, s.125) framhåller att pedagogen kontinuerligt måste anpassa sitt stöd efter varje barns unika behov och utvecklingsnivå. Detta görs genom att agera som ett stöd i form av att ställa frågor, ge ledtrådar, strukturera uppgifter och skapa miljöer som hjälper barnet att nå en djupare förståelse och ett meningsfullt lärande. Detta resonemang reflekteras i respondenternas uppfattningar, som

pekar på att pedagogens förmåga att erbjuda likvärdigt stöd är avgörande för att möjliggöra en inkluderande utbildning. För att barnen ska känna sig delaktiga och kunna uppnå meningsfullt lärande krävs det att pedagogerna har insikt i hur undervisningen bör utformas för att stödja varje barns behov och förutsättningar.

6.3 Metoddiskussion

För min studie valde jag att samla in material enligt kvalitativ metod, genom semistrukturerade intervjuer. Kvalitativ metod beskrivs vara passande för studier som intresserar sig för meningar och innebörder snarare än för mätbar data (Alvehus, 2019, s.20). Detta är just vad jag var ute efter i min studie, att nå utbildad förskolepersonals enskilda uppfattningar kring inkludering.

Jag valde att ha med två förskollärare och en rektor i mitt urval av intervjupersoner. Detta skapar olika typer av material eftersom rektorn har ett annat perspektiv än de andra, vilket man bör ha i åtanke när man läser analysen. De frågor som ställdes var dock samma oavsett vilken av respondenterna som blev intervjuade, det enda som varierade var de följdfrågor som dök upp under intervjuernas gång. Alla respondenter arbetade inom samma område vilket kan ha bidragit till att jag inte fick så varierande svar som jag önskat. Som tidigare nämnt så var min utgångstanke att intervjua personer som var verksamma inom olika kommuner för att se om jag på så sätt kunde få en bredare insyn och variation av svar. Dessvärre så var jag tvungen att tänka om i sista stund då jag inte fick svar om medverkan från alla de som jag skickade ut frågan till. Detta i sin tur bidrog till att det blev ett bekvämlighetsurval då jag fick välja ut deltagarna utifrån deras tillgänglighet (Alvehus, 2019, s.72)

Då respondenterna arbetar inom samma område så har jag valt att inte skriva ut nummer eller bokstäver för att markera vilken respondent som sagt vad, då det annars funnits en risk att de medverkande hade kunnat identifierat vem som sagt vad. Detta valde jag även eftersom respondenterna uttryckte i synnerlighet lika svar, vilket framkom när jag tematiserade det insamlade materialet.

Under transkriberingen av mitt material så uppmärksammade jag att jag omedvetet i vissa situationer höll med respondenterna i deras svar. Jag la märke till att om svaret var intressant för min studie så var det lättare för mig att ställa följdfrågor, medan svar som sågs som mindre relevanta inte var lika lätta att ställa följdfrågor kring.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Utifrån min studie så blir det tydligt i resultatet att inkludering i förskolan, verkar vara något som samtlig utbildad förskolepersonal anser vara viktigt, men att det finns utmaningar som kan bidra med svårigheter till att genomföra det i verksamheten. Det visar också på att det finns en risk med detta som kan påverka att kvalitén i förskoleverksamheter kan variera stort.

Jag upplever att det till en viss del saknas forskning inom inkludering och inkluderande arbetssätt i förskolan. Det hade varit intressant att undersöka ämnet med en annan form av metod, exempelvis observationer. Detta hade gett ytterligare en inblick i hur inkludering sker i praktiken under förskolans vardag.

Jag anser att det bör arbetas vidare inom ämnet och att detta bör belysas ytterligare. Då urvalet för min studie varit relativt liten, så är min uppfattning att det hade varit av intresse att ta mina frågeställningar vidare och nå ett bredare urval. Genom att nå ut till fler pedagoger med dessa frågor och få ta del av deras syn på inkludering och inkluderande arbetssätt i förskolan, hade jag fått en större datainsamling som på så sätt även blivit lättare att generalisera.

7. Referenser

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. 2. Uppl. Stockholm: Liber (142 s).

Akalin, S., Demir, S., Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 39–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057302.pdf> [Hämtad 2024-09-05].

Carlsson, C & Persson, E. (2020). Anpassningar i förskolan.

Persson, Elisabeth (red) *Inkluderande lärmiljöer Kompetens för*

likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle. Stockholm: Ifous Forsknings och Utvecklingsprogram. <https://www.ifous.se/wp-content/uploads/2020/05/Ifous-Inkluderande-lrmiljer-forskarrapport-5-maj-2020.pdf> [Hämtad 2024-09-13].

Karlsudd, P. (2021a), Improving children's sense of belonging through group- orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 48(4), 417-437. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383> [Hämtad 2024-09-05].

Karlsudd, P. (2021b) Promoting diversity and belonging: preschool staff's perspective on inclusive factors in the Swedish preschool. *Education Sciences*. 11(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>

Karlsudd, P. (2017). The search for successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 142–160. https://www.researchgate.net/publication/317926718_The_Search_for_Successful_Inclusion [Hämtad 2024-09-05]

Lundqvist, J. (2016). Educational pathways and transitions in the early school years. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2024-09-05]

Lutz, K (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern [Elektronisk resurs] styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola; 2009
Tillgänglig på Internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404426/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2024-11-07]

Magnússon, G & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning. Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), 97–118.) Örebro universitet. Tillgänglig på internet: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2021/inkludering-och-sarskild-begavning.-forutsattningar-och-dilemman-i-radgivande-policydokument.pdf> [Hämtad 2024-09-05]

SFS 2010:800. *Skollag*.

Skolverket (2021). *En förskola för alla: Inkluderande undervisning och arbetssätt*.

Tillgänglig på internet: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR151131>

[Hämtad 2024-09-03].

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

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Swärd, A-C. (2022). Introduktion till förskolan – en specialpedagogisk lärmiljö. I B. Swärd, A. & Westman Andersson, G. (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet: för ALLA barn i förskolan*. (Upplaga 1:1). Studentlitteratur.

Säljö, R (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

[Hämtad 2024-09-05].