

Självreflektion avseende inkludering i förskolan

Förskollärares upplevelser av ett självreflektionsverktyg

Amal Abbas och Emelie Addensten

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Specialpedagogprogrammet (90 hp, AN)
Höstterminen 2018
Handledare: Hanna Ginner Hau



Stockholms
universitet

Självreflektion avseende inkludering i förskolan

Förskollärares upplevelser av ett självreflektionsverktyg

Amal Abbas och Emelie Addensten

Sammanfattning

I och med den läroplan som antogs 1998 ingår även förskolan i det svenska utbildningsväsendet. Därmed kom begrepp som inkludering, som sedan länge har förespråkats inom utbildningsväsendet, att omfatta även förskolan. Förskolan ska, liksom övriga delar av skolan, anpassas till alla barn efter deras enskilda behov och förutsättningar vilket är en viktig faktor för en högkvalitativ verksamhet.

Det har dock konstaterats att både synen på inkludering och förskolors kvalitet varierar, både mellan och inom förskolor i Sverige. Exempelvis bemöts barn i behov av särskilt stöd olika och många förskolor har inte lyckats utarbeta ett tillfredställande arbetssätt. European Agency for Special Needs and Inclusive Education har tagit fram ett självreflektionsverktyg - *Självreflektion avseende inkludering i förskolan* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Verktöget är ett resultat av ett treårigt projekt där man haft för avsikt att ta fram och sprida kvalitetsaspekter för inkluderande verksamheter i Europa.

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka förskollärares upplevelser av självreflektionsverktyget samt vilka möjligheter och hinder som förskollärarna ser med verktyget och arbetet för en ökad inkludering. Detta för att, i förlängningen, utröna möjligheter och hinder med verktyget som ett framtida arbetsverktyg i förskolan. Denna studie baseras på tidigare forskning samt på en kvalitativ undersökning som syftar till att förstå och förmedla förskollärares upplevelser vid användning av verktyget. Datainsamlingen från undersökningen har bestått av tolv intervjuer med förskollärare som använt verktyget. Det insamlade datamaterialet har bearbetats med hjälp av en innehållsanalys.

Självreflektionsverktyget upplevs i allmänhet som användbart även om viss kritik framkom. Dels kring användandet av verktyget som arbetsredskap och dels kring verktygets frågeställningar. Upplevelserna av verktyget kan ha påverkats av de olika förutsättningar som förskollärarna hade när de provade verktyget. Samtliga intervjuade förskollärare ser möjligheter med verktyget antingen för sin egen eller för andras verksamhet, dock är det tydligt att arbetsbelastningen och resursbristen på förskolorna ses som reella hinder vid kontinuerlig användning av verktyget och arbetet för en ökad inkludering. Förskollärarna får i intervjuerna välja att tala om områden utifrån verktyget som de anser att de har störst behov av att utveckla. De aspekter som det talades mest frekvent om i intervjuerna var *Inkluderande social miljö*, *Material för alla barn* och en *Familjevänlig miljö*. Förskollärarna talade om faktorer som de själva inte kunde påverka när de talar om inkludering men gav samtidigt flera exempel på vad de kan påverka i sin verksamhet, framförallt när de talar om sina utvecklingsområden.

Nyckelord

Förskola, Inkludering, Självrektionsverktyg, Reflektion, Specialpedagogik, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Förord

Denna kvalitativa studie har, genom samarbete mellan oss författare, producerats vid Stockholms universitet som en del i utbildningen till specialpedagog under hösten 2018 och omfattar 15 hp.

Vi vill tacka vår handledare Hanna Ginner Hau universitetslektor och studierektor vid Stockholms universitet, samt Åsa Larsson på Specialpedagogiska skolmyndigheten för gott samarbete. Vi vill även tacka de tolv förskollärare som tagit sig tid för intervjuer.

Stockholm, 2019-01-22

Amal Abbas & Emelie Addensten

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	2
Självreflektionsverktyget	4
Teoretiska begrepp	5
Inkludering	5
Specialpedagogik	6
Tidigare forskning	7
Barn-centrerat förhållningssätt för en inkluderande social miljö	8
Inkluderande utbildning och lärande genom barns möjligheter till kommunikation ...	9
Materialet och den fysiska miljöns betydelse för barns deltagande	10
En välkomnande stämning i en familjevänlig miljö	10
Metod	12
Genomförande och urval	12
Intervjuguide och intervjuer	13
Analysmetod.....	14
Forskningsetiska aspekter	16
Trovärdighet	18
Resultat	19
Del 1	19
Delade meningar	19
Olika förutsättningar	20
Omständigheter som försvårar	20
Tänkbara tillvägagångssätt	21
Del 2	21
Olika syn på inkludering	21
Verksamhetens förutsättningar	22
Utmaningar med inkludering	22
Förhållningssätt som bidrar till utveckling	24
"Good enough"	24
Diskussion	25
Upplevelser, hinder och möjligheter med verktyget	25
Att arbeta för en inkluderande verksamhet	26
Metoddiskussion	28
Från fokusgrupper till individuella intervjuer	28
Reflektion efter utförda intervjuer.....	28

Specialpedagogisk relevans	29
Vidare forskning	29
Referenslista	30
Bilaga 1	35
Informationsbrev gällande deltagande i kvalitativ undersökning	35
Bilaga 2	37
Intervjuguide	37

Inledning

Begreppet inkludering har, i många år, diskuterats flitigt på alla nivåer inom det svenska utbildningssystemet. Dess betydelse, hur det praktiseras och bör implementeras har behandlats i flertalet forum och diskussionerna fortgår. Ett exempel på de pågående diskussionerna kring inkludering är från december 2018, i tv-programmet *Kalla fakta* kommenterade utbildningsminister Gustav Fridolin det växande problemet inom skolan i Sverige med så kallade ”hemmasittare”. Fridolin trycker på att det är upp till de enskilda skolorna och kommunen att anpassa utbildningen så att alla kan gå i skolan. I programmet fokuseras det på elever i behov av en lugnare studiemiljö, något som skolorna inte kunnat bistå med. Enligt Fridolin har vissa kommuner tolkat skollagen fel och påtalar att inkludering inte innebär att alla elever ska få undervisning i sin ordinarie klass. Enligt *Kalla fakta* har detta resulterat i att det i grundskolan finns 5500 ”hemmasittare” i Sverige, statistik som framtagits i samarbete med Statistiska centralbyrån (SCB). Uttrycket ”hemmasittare” avser elever som har varit hemma från skolan i minst en månad eller mer för att skolan inte lyckats anpassa utbildningen efter elevens behov (Tv4, 2018).

I rapporten *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature* presenteras en litteraturoversikt baserad på över 200 vetenskapliga artiklar. Resultatet i rapporten slår fast att det finns ett samband mellan inkluderande utbildning och social inkludering. Bland annat visar rapporten att barn som segregeras från den ordinarie undervisningen minimerar sina möjligheter till social inkludering både på lång och kort sikt och att segregation från den ordinarie undervisningen påverkar barnen efter avslutad skolgång. De riskerar att få sämre förutsättningar till ett självständigt liv i och med att de saknar akademiska och yrkesmässiga kvalifikationer. Detta bidrar till att de riskerar att bli bidragsberoende och att de endast har tillgång till ett begränsat socialt nätverk. I rapporten föreslås att beslutsfattare överväger detta och skapar tillgänglig undervisning för alla barn inom den ordinarie undervisningen. Även risker med inkluderande undervisning redogörs för i rapporten, som lyfter fram faktorer som antingen kan främja eller hindra social inkludering. Till exempel påtalas risker med avseende på kvaliteten hos de inkluderande verksamheterna. Om kvaliteten på en inkluderande verksamheten är låg kan det få stora konsekvenser för enskilda barn (Symeonidou, 2018).

Om Sverige ska anamma inkludering fullt ut behöver det introduceras redan i utbildningssystemets första steg, förskolan. Att förskolor också varierar i sin kvalitet är bekräftat genom flera rapporter från skolinspektionen (Skolinspektionen, 2017a, 2017b, 2018). Till skillnad från skolan saknas kartläggning över i vilken utsträckning det finns barn som inte kommer till förskolan på grund av att förskolan inte lyckas anpassa undervisningen efter barnets behov. Dock finns forskning och rapporter som visar på problemet. Enligt rapporten *Tidig upptäckt - tidig insats* som genomförts på uppdrag av Socialstyrelsen uppskattar pedagogerna att 15–20% av barnen i förskolan har sådana beteendeproblem som gör att de inte fungerar bra i förskolan (Granlund et al., 2016). Det blir tydligt att detta inte alltid följs upp, till exempel i Sjömans (2018) studie där det visade sig att över hälften av de barn som pedagogerna ansåg vara i behov av särskilt stöd, inte fick det.

Som före detta förskollärare och som blivande specialpedagoger inom förskolan ska vi arbeta för att utveckla den pedagogiska verksamheten med fokus på en likvärdig utbildning där alla barn kan delta. Hur detta ska omsättas i praktiken har varit en fråga som följt oss under utbildningen.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education har tagit fram ett självreflektionsverktyg för förskolan som syftar till att, genom gemensam reflektion, skapa bättre förutsättningar för att kunna öka inkluderingen i verksamheten (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Självreflektionsverktyget skulle kunna vara ett framtida arbetsverktyg för oss som blivande specialpedagoger. Vi vill därför undersöka förskollärares upplevelser av verktyget och vilka möjligheter och hinder som de kan se med verktyget och arbetet för en ökad inkludering.

Syfte

Syftet är att undersöka förskollärares upplevelser av självreflektionsverktyget - *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*, samt vilka möjligheter och hinder som förskollärarna ser med verktyget och arbetet mot en ökad inkludering.

Frågeställningar

- Hur upplever förskollärarna arbetet med självreflektionsverktyget?
- Vilka möjligheter och hinder kan förskollärarna se med självreflektionsverktyget?
- Hur beskriver förskollärarna möjligheter och hinder med att arbeta för en ökad inkludering i sin verksamhet?

Bakgrund

I nedanstående avsnitt presenteras förskolans styrdokument och ansvarsfördelning samt den varierande kvalitet som råder i förskolan. Därefter följer en presentation av European Agencys projekt och självreflektionsverktyget - *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*.

Enligt skollagen ska utbildningen i förskolan vara likvärdig för alla barn (SFS 2010:800). Verksamheten ska utformas så att alla barn får det särskilda stöd och den hjälp som de behöver genom anpassad stimulans och utmaningar. Det innebär att utbildningen behöver anpassas efter varje barns behov och kan därmed inte utformas på samma sätt överallt (Skolverket, 2018). Detta stöds även av Salamancadeklarationen som undertecknades av Sverige år 1994 (Svenska Unescorådet, 2006). I Salamancadeklarationen har regler och riktlinjer tagits fram, dessa ska se till att löftet om allas rätt till utbildning hålls. Målet är att alla ska kunna delta i det allmänna utbildningsväsendet, i den ordinarie undervisningen. Motiveringen till detta är att det är ett effektivt sätt att bekämpa fördomar mot personer med funktionsnedsättningar och skapa ett mer integrerat samhälle.

År 1998 blev förskolan en del av utbildningsväsendet och fick en egen läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998). I samband med att läroplanen reviderades 2010, förtydligades förskollärarens ansvar. Förskolläraren ska ansvara för och bedriva utbildningen i förskolan. Verksamheten ska bedrivas på ett sådant sätt att alla barn utmanas och stimuleras i sitt lärande och i sin utveckling. Förskolan ska ses som det första steget i utbildningssystemet och lägga en grund för framtida lärande (Skolverket, 2010).

Förskolechefen har det övergripande ansvaret för verksamheten och har även ansvar för att se till att förskollärare har de förutsättningar som krävs för att bedriva verksamheten på ett ändamålsenligt sätt. I Skolinspektionens delrapport (2017a) påtalas att gemensam reflektion och kollegialt lärande är nödvändig om verksamheten ska utvecklas vilket ibland kan underskattas av förskolechefer.

För att komma framåt i arbetet med att verka för en likvärdig utbildning för alla barn behöver specialpedagogen alltså arbeta med reflektion tillsammans med förskollärarna om den pedagogiska verksamheten, som specialpedagogen ansvarar för (SFS 2007:638), ska utvecklas.

Internationella undersökningar visar att en förskola av hög kvalitet har positiva effekter både på lång och kort sikt för barns välbefinnande, utveckling och lärande (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015). Warren, Martinez och Sortino (2016) hävdar att inkludering är en viktig faktor för att uppnå en förskola av hög kvalitet. I Sverige varierar kvaliteten både inom och mellan förskolor enligt Skolinspektionens slutrapport *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (2018). Orsaker till att kvaliteten varierar kan ha olika förklaringar, Skolinspektionen föreslår att orsaken kan vara att pedagoger tolkar det pedagogiska uppdraget olika. Även rapporten, *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*, visar att förskolans verksamhet inte är likvärdig och att det ofta drabbar de barn som är i behov av särskilt stöd. Där framgår att två tredjedelar av förskolorna inte implementerat ett godtagbart arbetssätt. Det betyder att barn som behöver särskilt stöd riskerar att inte få det. Det kan till exempel handla om stöd i det sociala samspelet eller stöd i kommunikation (Skolinspektionen, 2017b).

Som tidigare nämnts har förskolan sedan 1998 varit en del av utbildningsväsendet i Sverige och har därmed omfattats av läroplan, skollag och Salamancadeklaration. Trots att det gått ungefär tjugo år sedan dess står det klart att förskolornas kvalitet varierar vilket riskerar att barn, i behov av särskilt stöd, inte får en likvärdig utbildning i förskolan. Förskollärarens ansvar för utbildningen och att bedriva den har förtydligats på senare år, därmed har förskollärare ett stort ansvar för att anpassa undervisningen för att alla barn ska få möjlighet att delta på lika villkor. Förskolechefen har också ansvar att se till att förskollärare ges möjlighet att genomföra sitt uppdrag med att anpassa undervisningen (Skolverket, 2018).

Förskolechefer behöver prioritera och avsätta tid och resurser för gemensam reflektion för att ge verksamheten möjlighet att utvecklas. Den gemensamma reflektionen är även en central arbetsuppgift för specialpedagogen som genom denna, kan arbeta för en ökad inkludering vilket, som tidigare påtalats, är en viktig faktor för att kunna uppnå en förskola av hög kvalitet.

Självreflektion avseende inkludering i förskolan

European Agency for Special Needs and Inclusive Education är en oberoende organisation som arbetar för att säkerställa mer inkluderande utbildningssystem för dess medlemsländer. European Agency fungerar som en gemensam plattform för Sverige och övriga europeiska medlemsländer (Björck-Åkesson, Kyriazopoulou, Giné & Bartolo, 2017).

European Agency har drivit ett treårigt projekt där man haft för avsikt att ta fram kvalitetsaspekter för inkluderande verksamheter i Europa. Projektet har utvecklats genom att kombinera tre teoretiska perspektiv för att förklara vad som menas med god kvalitet på utbildning i förskolan; *inkluderingsperspektivet, struktur- process och resultatperspektivet* samt *det ekologiska systemteoretiska perspektivet* (Björck-Åkesson et al., 2017).

Samtliga European Agencys medlemsländer strävar efter att öka inkluderingen i undervisningen utefter de förutsättningar och traditioner som råder. Inställningen till inkluderande utbildning är att det är en central del i ambitionen att öka den sociala inkluderingen i samhället. I strävan efter att öka den sociala inkluderingen i samhället bör övertygelsen vara att inkluderande utbildning gynnar alla; lärare, föräldrar, elever och beslutsfattare (Björck-Åkesson et al., 2017).

Inkluderingsperspektivet enligt European Agencys definition är att ”alla elever i alla åldrar ska få tillgång till meningsfull utbildning av hög kvalitet i sin närmiljö tillsammans med vänner och jämnåriga” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, s. 1).

Struktur- process och resultatperspektivet berör den rättsliga ramen och de olika förutsättningarna som påverkar kvaliteten på utbildningen och samspelet mellan barn, personal och den fysiska miljön på förskolan. Det berör även den påverkan som strukturerna och processerna har på barns hälsa, trivsel, engagemang och lärande (Björck-Åkesson et al., 2017).

Det ekologiska systemteoretiska perspektivet härstammar från Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (1979) som avser människans utveckling och bygger på interaktionen mellan det individuella barnet och omgivningen. Omgivningen växer fram på olika nivåer såsom hemmet, förskolan, samhället, kulturen osv. Dessa nivåer delas in i fyra nivåer, mikro-, meso-, exo- och makrosystem. Mikrosystemet beträffar den omgivning som individen lever i, där ingår till exempel familjen, förskolan, bostadsområdet och kamrater. Mesosystemet avser erfarenheter av relationerna i mikrosystemet till exempel barnets erfarenheter av relationerna inom familjen och hur den i sin tur påverkar andra relationer i barnets liv. I Exosystemet ingår den omgivning som påverkar barnet men där barnet inte har en aktiv roll. Det kan handla om föräldrarnas sociala nätverk eller arbete. Makrosystemet beskriver den övergripande omgivningen som barnet lever i, till exempel som socioekonomisk status, kultur och de lagar och regler som gäller (Bronfenbrenner, 1979).

Denna perspektivkombination har utgjort ramen för kvalitet som ligger till grund för viktiga resultat av European Agencys projekt (Björck-Åkesson et al., 2017).

Självreflektionsverktyget

Ett av projektets resultat är självreflektionsverktyget - *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*, som syftar till att försöka beskriva vad kvalitet, i inkluderande utbildning i förskolan, är för något. Verktyget har utformats med inspiration från liknande instrument beträffande lärmiljö i förskolan och kan användas i flera olika syften. Det kan bland annat användas för att;

”Ge en bild av hur inkluderande verksamheten är, tjäna som underlag för diskussion om inkludering bland intressenter, hitta och beskriva problemområden, sätta upp förbättringsmål och planera interventioner för att se till att utbildningen är inkluderande, utvärdera olika sätt att arbeta inkluderande samt för att utarbeta inkluderingsindikatorer i nationella riktlinjer och normer för kvalitet i den inkluderande utbildningen i förskolan”. (Björck-Åkesson, Kyriazopoulou, Giné & Bartolo, 2017, s. 9).

Självreflektionsverktyget ska möjliggöra att kvalitetsaspekterna reproduceras i flera verksamheter. I verktyget finns åtta aspekter som har sin grund i de process- och strukturfaktorer i miljön som påverkar barns upplevelse (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Dessa är:

1. En välkomnande stämning
2. Inkluderande social miljö
3. Barn-centrerat förhållningssätt
4. Barnvänlig fysisk miljö
5. Material för alla barn
6. Möjligheter att kommunicera för alla barn
7. Miljö med inkluderande utbildning och lärande
8. Familjevänlig miljö

Verktyget är ett resultat av European Agencys projekt som syftar till att på olika sätt, genom gemensam reflektion, lyfta och sprida de kvalitetsaspekter som är viktiga för barnets upplevelse. Till varje aspekt finns ett antal frågor där syftet är att yrkesutövare inom förskolan tillsammans ska kunna använda det som ett stöd för reflektioner kring sin egen verksamhet. Under varje fråga finns det plats för att skriva ned kommentarer och reflektioner, samt att sätta upp förbättringsmål. I uppsatsen resultat och diskussion omnämns *utvecklingsområden* med detta menas de områden av verktygets aspekter som förskollärarna ansåg att de hade störst behov av att utveckla.

Självreflektionsverktyget har utvärderats internationellt och resultaten indikerar att självreflektionsverktyget kan vara ett bra sätt för förskolor att göra sin verksamhet mer inkluderande (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har i samarbete med Stockholms universitet under hösten 2018 bedrivit ett projekt med syftet att undersöka hur verktyget fungerar i en svensk kontext.

Genom ett tips fick vi kännedom om projektet. Genom samarbete med en forskare på Stockholms universitet fick vi tillgång till fältet och formulerade ett eget syfte och frågeställningar med överenskommelsen att det skulle handla om upplevelser av verktyget.

Teoretiska begrepp

Nedan presenteras bakgrund till, och definition av, begreppen *inkludering* och *specialpedagogik* samt hur de knyter an till varandra.

Inkludering

Inkluderande undervisning skapar förutsättningar för barns lärande vilket, enligt Ainscow och Sandill (2010), är den största utmaningen för skolsystem världen över. Detta eftersom förutsättningarna ser så olika ut. Inkludering har förordats åtminstone sedan 1948 i och med FN:s deklARATION om de mänskliga rättigheterna som behandlar alla människors lika värde (United Nations, 1948). Begreppet inkludering användes på 50-talet för att kämpa emot särbehandlingen av personer på grund av deras hudfärg i USA. I Sverige har begreppet inkludering varit mest aktuellt beträffande barn i behov av särskilt stöd (Persson & Persson, 2012).

I slutet av 1800-talet och en bra bit in på 1900-talet fanns en tanke om att de avvikande barnen behövde avskiljas från de andra barnen så att dessa inte blev "smittade". Avvikande barn kunde till exempel vara vanartiga, stygga, sinnesslöa eller smutsiga barn (Svensson Höstfält, 2016). Enligt skolverkets rapport *Handikapp i skolan* (2005) som ger en historisk översikt av skolväsendets möte med funktionshinder, handikapp och särskilt stöd, har läroplaner från 60-talet och framåt resonerat kring begreppet "en skola för alla". Trots detta fortsätter skolan än idag att dela in barn i många olika skolor och klasser. På regeringens initiativ tillsattes år 1997 en särskild utredning om hur funktionshindrade bemöts i samhället. I utredningen nämns att barn med funktionshinder ses som "särskilda" i skolan, barnens hinder ses inte som skolans hinder. Vidare framkom det att många barn och vårdnadshavare möter attityder om att de inte passar in eller att det inte finns några resurser att tillgodose barnets behov. I utredningen förtydligas skillnaden mellan integrering och inkludering för att framhäva att skolan är till för alla. Elever med funktionshinder behöver stöd i undervisningen och i den sociala samvaron, först när de får det kan det bli en fungerande skola för alla. Det finns ett glapp mellan visioner och verkligheten i bemötandet av barn med funktionshinder och i skolan blir det väldigt tydligt (Skolverket, 2005). I utredningen tas den norske forskaren Peder Haugs (1998) tankar upp om motsättningen mellan läroplanens intentioner och bemötandet av elever i behov av särskilt stöd. Läroplanens (Skolverket, 1994) intentioner är att skolan ska förmedla och gestalta människors lika värde, människors okränkbarhet, individens frihet samt integritet. Skolans värdegrund vilar på att visa solidaritet med svaga och utsatta. Samtidigt ges organisatoriska förutsättningar som segregerar elever med funktionshinder. Detta kan försena utvecklingen av ett jämställt samhälle där alla deltar på sina individuella villkor (Haug, 1998).

I utredningens förslag på åtgärder kan utvärderas att synen på funktionshindrades situation har ändrats från ett medicinskt perspektiv, med fokus på vård och behandling, till att de funktionshindrade har rätt att delta i samhället. Huvudprincipen är att funktionshindrade elevers utbildning ska vara integrerad i den ordinarie utbildningen. Idag finns många fragment av historien kvar. Det finns fortfarande en osäkerhet kring om det är individen som är bärare av sitt funktionshinder eller om det är miljön som skapar problemen. Detta lägger grunden för skolans syn på normalitet och vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Trots att styrdokumentet framhåller en relationell syn på barn ligger ett starkt fokus på barnet som individ till grund för bedömningen av normalitet och avvikelser (Skolverket, 2005).

Inkluderande utbildning innebär att undervisningen ska anpassas till eleverna, istället för tvärtom. I en inkluderande undervisning synliggörs olikheter och ses som en tillgång. Därmed görs alla elever delaktiga i en demokratisk gemenskap som leder till att alla elever får utvecklas på sina villkor (Nilholm & Göransson, 2013). Enligt Ytterhus (2003) har inkludering två sidor, en subjektiv och en objektiv. Att vara inkluderad handlar således även om barnets egen upplevelse och känsla av tillhörighet. Begreppet inkludering har ofta skapat förvirring då det inte sällan förväxlat med begreppet integrering som endast avser den fysiska placeringen av till exempel ett barn i behov av särskilt stöd i en skolklass utan anpassningar. Inkludering avser enligt Sandström, Stier & Nilsson (2014) en fysisk placering i den ordinarie undervisningen samt att undervisningen anpassas efter allas behov. Skidmore (2004) framhåller att denna sammanblandning har lett till att begreppet förlorat sin originalitet.

Sandström, Stier & Nilsson (2014) beskriver inkludering som ett laddat begrepp då det varken förekommer i läroplaner eller i skollagen, åtminstone inte på ett positivt sätt. Dock skulle inkluderingens ställning kunna stärkas ytterligare när barnkonventionen förhoppningsvis blir lag i Sverige, vilket uppskattningsvis sker år 2020 (SOU 2017/2018:25). Detta då barnkonventionen tydligt uttrycker att ”ett barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv och hjälp att delta i samhället på lika villkor” (Unicef Sverige, 2009).

Inkludering har, som tidigare påtalats, länge varit ett aktuellt begrepp inom utbildningsväsendet i Sverige, dess ställning har varierat över tid och ofta sammanblandats med begreppet integrering. Inkludering handlar om mer än en fysisk placering, det handlar om att tillgodose barnets behov i undervisningen så att barnet kan delta, utvecklas och lära på sina villkor. Detta omfattar även barnets egen upplevelse av tillhörighet i förskolan. Inkludering kan uppfattas som ett laddat begrepp då det undviks att nämnas i lagar och läroplaner, dock kan inkluderingens varande i förskolan och skolan stärkas i framtiden i och med att barnkonventionen lagstadgas.

Specialpedagogik

Specialpedagogiken är något svår att definiera, vilket kan bero på dess tvärvetenskapliga karaktär (Ahlberg, 2009). Specialpedagogiken vilar på teorier från olika kunskapstraditioner och har inslag av filosofi, sociologi, psykologi, medicin och pedagogik (Verneresson, 2007). Utbildningen ska vara likvärdig för alla barn samtidigt som utbildningen behöver anpassas efter barns olikheter, kunskaper och förmågor. Nilholm (2005) indikerar att detta skapar ett dilemma som inte kan lösas av teorier och etik, det kan snarare vara riskabelt att tillämpa teorier som utgår från endast en aspekt av dilemmat. *Dilemmaspektivet* visar på komplexiteten som råder inom ramen för utbildning och specialpedagogik.

Eftersom specialpedagogens uppgift är att arbeta för elever (Högskoleverket, 2012), är det enligt Sandström (2015) önskvärt att som specialpedagog inta ett relationellt perspektiv till barns lärande. Därmed söks förklaringar till barns svårigheter i undervisningen och då blir det naturligt att ompröva undervisningen så att alla elever erbjuds goda lärandemöjligheter. I motsats till det relationella perspektivet finns det kategoriska perspektivet som innebär att svårigheterna läggs hos barnet och därmed utformas ”sär-lösningar”. Vid ett kategoriskt perspektiv talas det om ”barn med svårigheter” medan det med ett relationellt perspektiv talas om ”barn i svårigheter” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Specialpedagoger inom förskolan är ingen självklarhet då det inte finns några specifika krav på att detta ska finnas enligt skollagen (SFS 2010:800). Detta skulle möjligtvis även kunna förklara den begränsade forskning som finns inom området. Pallas (2015) delstudie *Specialpedagogik i förskolan* syftar till att kartlägga och granska aktuell nordisk forskning om specialpedagogik i förskolan mellan åren 2006-2014. Ett framträdande resultat är att forskningsområdet, specialpedagogik i förskolan, är ett bristområde. Författaren framhåller bland annat ett stort behov av forskning som synliggör om arbetssättet i verksamheten bidrar till en inkluderande förskola och vilka hinder respektive möjligheter som finns.

Något som skulle kunna vara en bidragande orsak till att arbetet med barn i behov av särskilt stöd ofta är bristfälligt på förskolor kan vara det osäkra kunskapsläge som råder i Sverige. I utredningen *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*, framhålls bristen på svensk forskning inom tidiga insatser i förskolan som en orsak till det osäkra kunskapsläget. Andra länder har valt att sätta in specialpedagogiskt stöd redan i förskoleåldern och internationell forskning visar på de positiva effekterna av tidiga insatser. I Sverige saknas dock en samsyn kring tidiga insatser, betydelsen av diagnoser och synen på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Detta resulterar i att barn i behov av särskilt stöd bemöts olika (SOU 2010:95).

Över tid har synen på vilka barn som är i behov av särskilt stöd förändrats. Lutz (2009) avhandling belyser hur gruppen barn i behov av särskilt stöd har vuxit fram och omformats på policynivå. Barn som tidigare setts som i behov av särskilt stöd har framförallt varit barn med medicinska funktionsnedsättningar och därmed har specialpedagogiken inom förskolan riktat sig mot denna målgrupp. Dessa barn har relativt länge omgivits av olika stödsystem från staten och landstingen. Numera utgör barn med medicinsk diagnos endast en liten del av de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Detta stämmer väl överens med den studie som Mohss (2014) genomfört, barn i behov av särskilt stöd i förskolan har ofta problem med kommunikation, samspel, koncentration, aktivitetsnivå eller är barn inom autismspektrumområdet.

Mohss (2014) har studerat hur specialpedagoger i förskolan beskriver sitt arbetssätt och att det framförallt är miljön på förskolan, arbetslagets arbete och förhållningssätt samt organisationen som är det väsentliga i det specialpedagogiska arbetet med problemsituationer. Specialpedagogiken inom förskolan har som mål att skapa en verksamhet som fungerar för alla barn och att se till att barnen strävar mot de mål som finns i förskolans styrdokument. Specialpedagogen tillför dels en specialkompetens om elevgruppen, barn i behov av särskilt stöd, samt en ofta värdefull objektiv syn utifrån. Det finns inga färdiga lösningar på problem, specialpedagogen söker gemensamt med förskollärare och arbetslag efter anpassningar i varje enskilt fall. Hur olika kommuner och förskolor använder sig av specialpedagoger varierar. Det förekommer både specialpedagoger inom enskilda förskoleenheter och specialpedagoger som arbetar centralt. Förskolor kan ansöka om ekonomiskt stöd till verksamheten när de har barn som är i behov av särskilt stöd, dock förekommer det kommuner som kräver att barnet ska ha en diagnos för att förskolan ska kunna få ekonomiskt stöd. Specialpedagoger arbetar i första hand med handledning, ibland förekommer även platsbesök på verksamheten. Det förebyggande arbete som förekommer är ofta i form av fortbildning av personalen exempelvis i tecken som stöd (Mohss, 2014).

Det finns, som tidigare nämnts, ett begränsat utbud av forskning kring specialpedagogik i förskolan men det skulle kunna antas att det finns ett samband mellan specialpedagogiken, ett relationellt förhållningssätt och inkludering. Vilka barn som är i behov av särskilt stöd har varierat över tid och idag upplevs barn utan diagnoser som en utmaning för specialpedagogiken i förskolan. Specialpedagogiken inom förskolan är alltså inte någonting som endast utförs av specialpedagogen utan är en process i samverkan med förskolans förskollärare eller arbetslag som helhet. Faktorer i miljön, organisationen samt förskollärares och arbetslags förhållningssätt och kunskapsnivå påverkar vad som uppfattas som problem samt hur man kommer fram till lösningar.

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som presenteras nedan syftar till att belysa vikten av att reflektera kring de åtta aspekter som European Agency har tagit fram. *En välkomnande stämning, inkluderande social miljö, barn-centrerat förhållningssätt, barnvänlig fysisk miljö, material för alla barn, möjligheter att kommunicera för alla barn, miljö med inkluderande utbildning och lärande samt en familjevänlig miljö*. Aspekterna hänger ihop och är delvis beroende av varandra, där av presenteras de parvis enligt nedan.

- Barn-centrerat förhållningssätt för en inkluderande social miljö
- Inkluderande utbildning och lärande genom barns möjligheter till kommunikation
- Materialet och den fysiska miljöns betydelse för barns deltagande
- En välkomnande stämning i en familjevänlig miljö

Barn-centrerat förhållningssätt för en inkluderande social miljö

I sin studie beskriver Brady (2014) vikten av att kunna inta ett barnperspektiv. Barns tankar och idéer kan bara förstås när vi intar ett barnperspektiv och på så sätt tillåter man barnet att vara delaktig i sin egen process. Barn är ofta medvetna, kapabla att hitta egna lösningar och kommunicera sina ”problem” men trots det är det sällan barn ges möjligheten att göra det.

Bradys (2014) studie är en kvalitativ intervju-och observationsstudie där intervjuer gjordes med sju barn som fått diagnosen ADHD, i åldrarna mellan sex och 15 år. Syftet med studien var att ur ett barnperspektiv undersöka barns egna erfarenheter och förståelse av diagnosen. Studien framhåller att det är viktigt att lyssna till barns röster och att vuxna behöver vara lyhörda för att kunna inta ett barnperspektiv. Barns tankar och idéer kan bara förstås när vi intar ett barnperspektiv och genom det kan barn tillåtas att vara delaktiga.

En studie som belyser pedagogers inverkan på barns delaktighet är Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010) som gjort en enkätstudie på 540 olika förskolor med syfte att undersöka hur pedagoger definierar barn i behov av särskilt stöd, samt om definitionerna relaterades till strukturella faktorer i förskolan. I studiens slutsats framhåller författarna att det är pedagogers värderingar, attityder, beteenden och förväntningar på hur barn ska fungera i en förskolekontext, som påverkar barnens möjligheter till att delta i aktiviteter och i det sociala sammanhanget på förskolan.

Ett liknande resonemang görs av Ainscow och Sandill (2010) som i sin artikel antyder att pedagogers attityd och värderingar är av betydelse för att skapa ett sammanhang för barn att lära och utvecklas i. I artikeln diskuteras vidare, inkluderande utbildning på olika nivåer och vilka utmaningar som finns. Författarna framhåller att lärarens roll är betydelsefull för att barn ska kunna ges möjlighet att delta i undervisning.

I en undersökning av Alexandru (2016) studeras effekterna av motoriska aktivitetsprogram för att minska den sociala exkluderingen av barn med diagnosen Downs syndrom. Aktiviteterna i programmet innefattade bland annat fotboll, handboll och innebandy. Studien är gjord i Rumänien där barn med Downs syndrom socialt exkluderas både av samhället men också av utbildningssystemet. Författaren framhåller att en majoritet av barnen, av olika skäl, aldrig får någon utbildning. Det kan handla om alltifrån socioekonomisk status, kultur och förutsättningar. Studien är en kvalitativ intervjustudie där fokusgrupper har genomförts med bland annat habiliteringspersonal, lärare och barn med diagnosen Downs syndrom. Studien visade att barn med Downs syndrom ofta marginaliseras i skolan och att svårigheter uppstår i det sociala samspelet med ”vanliga” barn. Utifrån arbetet med det motoriska aktivitetsprogrammet visade resultatet att den sociala exkluderingen minskade och att de studerade barnen deltog i aktiviteterna. Barnen uttryckte att de upplevde att de var med, och att de kände sig inkluderade när de deltog i aktiviteterna. Författaren framhåller att aktiviteterna bidrog till att möten skapades och att relationer bildades.

Hon uttrycker också att barnen med Downs syndrom ändrade beteende då de utvecklade förståelse för regler, kunskap om samarbete och färdigheter att interagera i grupp. Vidare observerades att de ”vanliga” barnen fick en ökad acceptans och förståelse för olikheter. Slutsatsen av studien visade att läraren har en betydande roll för om barn ges möjlighet att delta i utbildningen samt bidrar till social inkludering.

Av den tidigare forskning som presenteras ovan kan det antas att *barn-centrerat förhållningssätt* och *inkluderande social miljö* är relevanta aspekter för yrkesutövare att reflektera kring. Forskning visar att möjligheten till en god social inkluderande miljö kan skapas genom att utgå från barnperspektivet. Forskningen belyser även att barn som är i behov är särskilt stöd själva ofta är kapabla till att ge uttryck för vad som är problematiskt och även kapabla att hitta lösningar på sina egna ”problem”.

Det är viktigt att pedagoger lyssnar till barns tankar och idéer för att skapa förutsättningar för en inkluderande social miljö. Utifrån den tidigare forskningen blir det tydligt hur pedagogers attityd och förhållningssätt sätter premisser för barns deltagande i olika sammanhang och undervisning.

Inkluderande utbildning och lärande genom barns möjligheter till kommunikation

En studie av Jonsson (2016) visar exempel på hur kommunikation mellan förskollärare och barn bidrar till villkor för barns lärande. Studien fokuserar på hur förskollärares sätt att kommunicera med barn påverkar barns lärande, genom observationer av interaktionen mellan förskollärare och barn som är mellan ett och tre år gamla, på fyra svenska förskolor. Resultatet visar att det fanns skillnader i kommunikationens kvalitet mellan förskollärare och barn. Förskollärare som använde sig av fler sätt att kommunicera gynnade barns lärande och utvidgade kommunikationen i större utsträckning.

Kommunikationen mellan pedagogerna och barnen är av stor betydelse för barns lärande vilket kan påverkas av pedagogers attityd. Tamakloes (2018) studie undersöker förskollärares pedagogiska beteende och attityd gentemot barn i behov av särskilt stöd genom att studera förskollärares verbala och icke verbala kommunikation med barn i behov av särskilt stöd. Undersökningen genomfördes genom intervjuer och observationer på tre olika förskolor i Ghana. Resultatet visar att förskollärarna hävdade att de såg barnen som var i behov av särskilt stöd som en tillgång för verksamheten medan deras verbala och icke verbala kommunikation sa något annat. Förskollärarna hade mycket begränsade resurser för att stötta barnen som var i behov av särskilt stöd och de hade ofta religiösa förklaringar till barnens olika funktionsnedsättningar. En av studiens slutsatser är att religiösa och kulturella föreställningar kring barn i behov av särskilt stöd kan vara ett hinder för barns lärande och deltagande i förskolan då det kan påverka kommunikationen mellan förskollärare och barn.

Enligt Štemberger och Riccarda Kiswarday (2017) är lärares attityd en av de viktigaste faktorerna vid implementering av en inkluderande undervisning. I sin studie undersöker de förskol- och grundskollärares inställning till inkluderande undervisning i Slovenien. I den studien har 261 respondenter runt om i Slovenien besvarat ett frågeformulär, 'The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale'. Frågeformuläret mäter attityder till inkludering och barn i behov av särskilt stöd i tre olika dimensioner; kognitivt, känslomässigt och beteendemässigt. Resultatet visar att förskollärarna och grundskollärarna i studien hade övervägande positiv inställning till inkludering. Dock visar studien att erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd och utbildning kring dem är bristfällig. Ett resultat som förvånade forskarna var att de respondenter som angav att de hade erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd uttryckte mindre positiva attityder till inkludering. Detta resultat anser forskarna kan tyda på att det inte reflekteras tillräckligt kring erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd vilket i sin tur kan ge lärare en känsla av att de inte klarar av arbetet när de har elever i behov av särskilt stöd.

Kommunikationen mellan barn är också en väsentlig del i barns lärande och utveckling, Hvit Lindstrands (2015) avhandling visar på vikten av att pedagoger iscensätter miljöer och aktiviteter som möjliggör möten där barn kan kommunicera och utmanas i sitt språk. Det är av stor betydelse att pedagoger har en teoretisk förståelse för barns lärande för att kunna skapa aktiviteter där barn utmanas i sitt språk.

Datainsamlingen i deras studie bestod av videofilmer från en aktivitet där barn möts i samtal kring en smartboard. Barnen i studien kommunicerar på olika sätt både verbalt, genom kroppsspråk, mimik, gester och med hjälp av ljud. Att barn ges möjlighet till sådana aktiviteter har visats ha betydelse för barnens framtida läs- och skrivutveckling.

Med detta som bakgrund kan det ses som angeläget för förskollärare att reflektera kring sin egen attityd och inställning till barnen i förskolan och hur det eventuellt kan påverka kvaliteten i kommunikationen. Förskollärare behöver alltså använda ett brett spektrum av sätt att kommunicera med barnen på och arrangera aktiviteter där barn ges möjlighet att kommunicera med varandra på olika sätt för att gynna lärandet.

Materialet och den fysiska miljöns betydelse för barns deltagande

Miljön i förskolan ska utformas efter barnens behov och intressen. Miljön ska, enligt förskolans läroplan, vara öppen, innehållsrik och inbjudande (Skolverket, 2018). Hur miljön påverkar barnen i förskolan blir tydligt i studien av True et al. (2017) som avser det fysiska utrymmets betydelse på förskolor runt om i USA. Forskarna besökte 22 förskolor och mätte storleken på gårdar och lokaler, de mätte hur lång tid barn vistades på öppna ytor och mätte sedan barnens motoriska färdigheter. Studiens slutsats är att mer utrymme ger barnen mer möjligheter för aktiv lek och förvärv av färdigheter. Resultatet visade att ett adekvat utrymme att röra på sig var extra viktigt för de yngre barnen som inte deltar i undervisning och organiserade sportaktiviteter i samma utsträckning som de äldre barnen.

En annan studie från USA som synliggör förskolemiljöns betydelse för barn i behov av särskilt stöd är en studie av Piller och Pfeiffer (2016). Genom att intervjua 13 förskollärare och arbetsterapeuter med avseende på sinnesupplevelser i förskolemiljön belyses vilken effekt detta har på deltagandet i verksamheten för barn med ASD (Autism spectrum disorder). Det kunde handla om att anpassa ljus, ljud och synintryck för att öka barnens deltagande, även bildstöd var någonting som användes för att underlätta för barnen vid övergångar.

I en norsk fallstudie av Børve och Børve (2017) framhåller författarna att den fysiska miljön inte bara är fysisk utan också ger signaler om vad och hur barnen ska leka beroende av deras kön. Resultatet påvisar vilken makt som miljön och materialet har över barnen i förskolan. De fann att den fysiska miljön hade en reell makt över barns lek, vilket synliggör vikten av att reflektera kring miljön för att barn ska få möjlighet att delta i verksamheten på lika villkor. I studien blev det tydligt att pojkar och flickor lekte inom olika zoner och rum. Rummen ockuperades antingen av pojkar eller flickor vilket är en tydlig indikation om att miljön inte är tillgänglig för alla barn.

Enligt Eriksson Bergström (2013) kan materialet i förskolan också ha inverkan på i vilken utsträckning barn interagerar och skapar kollektiva lekar. Barn upptäcker mer varierade handlingserbjudanden i verktyg som är neutrala och inte statiskt utformade. Verbalt förhandlande om verktygs handlingserbjudande är det som avgör om leken blir gemensam eller mer individuell. Studiens resultat visar att miljöer med odefinierat, neutralt och lite "spretigt" material oftare skapar kollektiva lekar.

Med bakgrund i ovanstående utdrag ur forskningen står det klart att förskolor har ett behov av att reflektera kring materialet och den fysiska miljön om verksamheten ska utvecklas. Detta då det till stor del sätter premisserna för barns möjligheter till lek, deltagande, lärande och utveckling.

En välkomnande stämning i en familjevänlig miljö

En bra föräldrasamverkan i förskolan har goda effekter på barns lärande, växande och mående enligt Barnes, Guin, Allen och Jolly (2016), som i sin studie analyserar 14 förskolors föräldrasamverkan i USA. Genom fokusgrupper med förskolechefer fick forskarna dels fram vilket sätt som var mest effektivt att kommunicera med föräldrarna och dels vilka hinder som kunde uppstå i kommunikationen med föräldrarna.

Enligt förskolecheferna var skriftlig kommunikation till exempel loggböcker eller veckobrev samt sociala medier som till exempel Facebook effektiva sätt att kommunicera med föräldrar. Den verbala kommunikationen var svårare på grund av att det krävdes mer av pedagogerna vid samtal, om samtalet inte lyckas hållas positivt fanns det risk att föräldern tar illa upp. Förskolecheferna ombads beskriva vad de skulle vilja ändra i kommunikationen med föräldrar och svarade att det var tiden att skapa relationer, kontakten stördes ofta av verksamheten eller av föräldrars mobiltelefoner. Ansvar var även något som förskolecheferna önskade att föräldrarna skulle få en större förståelse för. Föräldrarna höll sällan sina barn ansvariga för sitt beteende i förskolan vilket försvårar kommunikationen kring problembeteenden. Detta kan knyta an till att förskolecheferna kunde ana en misstro bland föräldrar och de önskade att föräldrar skulle lita mer på deras kompetens samt att föräldrarna skulle förstå att samarbetet mellan föräldrarna och pedagogerna är något som formar barnets utbildning. Förskolecheferna skulle bättre vilja nå fram med information om verksamheten samt vad föräldrarna kan förvänta sig när det kom till barnens utveckling.

Till exempel fanns det föräldrar med förväntningar på att tvååringar skulle påbörja lästräning eller att fyraåringar skulle få hjälp med påklädning (Barnes et al., 2016)

Föräldrar och pedagogers förväntningar stämmer alltså inte alltid överens vilket även Van Laere och Vandebroek (2017) kom fram till genom en fallstudie genomförd i Belgien. Syftet med studien var att undersöka föräldrars samt pedagogers syn på tidigt lärande. Forskarna arrangerade fokusgrupper med föräldrar och pedagoger där det visades upp en video på en grupp förskolebarn under en dag på förskolan, vilket skulle ligga till grund för diskussionerna i fokusgrupperna. I resultatet av den studien framgår det att pedagogerna och föräldrarna hade olika syn på lärande och vad de ansåg att barnen skulle lära sig i olika åldrar. Föräldrarna hade en syn som speglades av omsorg och vård, där barnen skulle tas om hand, medan pedagogernas syn speglades av det kompetenta barnet där förväntningarna och kraven var högre på lärandet. I slutsatsen lyfts vikten av att reflektera kring sin egen verksamhet och att det kan behöva göras i samspel med föräldrar. Ett sätt att göra det på är genom att föra en dialog med barnets föräldrar kring lärande, utveckling och förskolans verksamhet. Föräldrarna kan på så vis bli involverade i verksamheten och genom det kan också en samsyn skapas.

I en fallstudie av Nitecki (2015) framkommer mer om föräldrarnas syn på familjesamverkan samt hur den fysiska miljön och pedagogernas bemötande spelar in för känslan av en välkomnande stämning. Undersökningen gjordes i syfte att studera ett förskoleprogram med en hög kvalitet på familjesamverkan. Detta eftersom familjesamverkan i de yngre åldrarna i förskolan har visat sig ha en koppling till prestation och möjlighet att lyckas i utbildningen. Studien gjordes på en förskola i en amerikansk förort och är en kvalitativ studie. Observationerna genomfördes i barngrupp, och intervjuer genomfördes med förskollärare och föräldrar. Förorten har ekonomiska utmaningar, hög arbetslöshet och låg närvaro på förskolorna i området. Resultatet visade att föräldrarna framhöll att en städad och strukturerad miljö var betydelsefull för att de skulle känna att det var en välkomnande stämning på förskolan. Den fysiska miljöns utformning var således en viktig faktor för att även föräldrarna skulle känna sig välkomna. Resultatet visade även att vardagssamtalen hade en stor betydelse för föräldrarnas känsla av att vara välkomna på förskolan. Samtalsämnet var inte det viktigaste för föräldrarna då de framhöll att det mest väsentliga var att pedagogerna visade att de tog sig tid för föräldern vid hämtning och lämning på förskolan (Nitecki, 2015).

Det tycks finnas svårigheter i det vardagliga samtalet som föräldrarna i flertalet studier lyfter fram som väsentligt för känslan av att vara välkommen på förskolan. Dels anser pedagogerna att det krävs mycket av dem i kommunikationen så att samtalet hålls positivt och dels finns en svårighet för pedagogerna att just ta sig tid till vardagssamtalen då de behöver fokusera på verksamheten. Detta tycks vara någonting som pedagoger behöver reflektera kring. Hur kan pedagoger möjliggöra att alla föräldrar känner sig välkomna när vardagssamtalen inte hinns med? Detta är en viktig aspekt då forskningen visar att föräldrasamverkan kan forma barnets utbildning i en positiv men också en negativ riktning.

Sammanfattningsvis är merparten av den presenterade forskningen fallstudier och mindre undersökningar. När forskarna genomför undersökningar ser de ofta en eller ett par företeelser vilket, för yrkesutövare, kan ses som en förenkling av verkligheten. Det finns forskning, till exempel Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015), som berör de förutsättningar som pedagoger och framförallt förskollärare måste foga sig efter när de bedriver verksamheten. Datainsamlingen i deras studie bestod av både en kvantitativ och en kvalitativ metod. Den kvantitativa i form av en enkät som besvarats av förskollärare från 698 olika förskolor. Den kvalitativa datainsamlingen bestod av 24 intervjuer med förskollärare från tolv olika förskolor. Resultatet tyder på att förskollärarna upplever att de inte har möjlighet att arbeta med aspekter som till exempel språk och kommunikation utifrån läroplanens intentioner. I studien framhålls att de styrda aktiviteterna endast kan arrangeras under en liten del av dagen på grund av det stora barnantalet vilket skapar konsekvenser för kvaliteten på verksamheten. Trots detta resultat framhåller forskarna att varje arbetslag i förskolan behöver planera hur de på bästa sätt ska organisera verksamheten i förhållande till omständigheterna.

Metod

Föreliggande studie har en kvalitativ ansats, där resultaten bearbetats genom innehållsanalys. Syftet har varit att undersöka förskollärares upplevelser vid användandet av ett självreflektionsverktyg samt vilka möjligheter och hinder som förskollärarna ser med verktyget och arbetet för en ökad inkludering inom förskolan.

En kvalitativ undersökning syftar till att försöka förstå människors upplevelser, tankar och erfarenheter (Kristensson, 2014). Metoden valdes utifrån undersökningens syfte och frågeställningar vilka medförde att den kvalitativa metoden ansågs lämplig. Undersökningen har gjorts induktivt vilket innebär att undersökningen inte är hypotesdriven, utan att slutsatser söks utifrån det insamlade materialet (Fejes & Thornberg, 2015).

Föreliggande studie har alltså inte utgått från någon teori eller hypotes när frågeställningarna har försökts besvaras, utan slutsatserna har gjorts utifrån studium av det insamlade materialet. Den kvalitativa metoden avser att försöka nå en förståelse för ett fenomen genom exempelvis intervjuer, observationer, bilder och text (Kristensson, 2014). I denna studie har fokus legat på att förstå fenomen genom intervjuer. Arbetsgången presenteras nedan och omfattar genomförande av insamlat material, urval, intervjuguide, intervjuer och analysmetod. Metodvalen i denna uppsats har varit föränderliga då arbetet har skett i en process.

Genomförande och urval

Utifrån ett projekt som bedrivs i samarbete mellan Stockholms Universitet och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), lämnades självreflektionsverktyget ut till kommunala förskolor i en kommun i Stockholmsområdet. Projektets utgångspunkt var att undersöka hur självreflektionsverktyget- *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*, fungerar i en svensk förskolekontext. SPSM skickade ut verktyget till förskolorna i början av augusti 2018. Förskolorna fick information om projektet, bakgrund till verktyget, att det eventuellt skulle ske en utvärdering av verktyget samt att utvärderingen skulle mynna ut i en uppsats. Förskolorna fick också information om att endast förskollärarna skulle arbeta med verktyget samt att verktyget skulle lämnas in ifyllt till SPSM senast i mitten av september. I informationen framgick att arbetet med verktyget var frivilligt. Under denna period hade vi kontakt med en person på SPSM, som informerade oss om antalet inskickade verktyg. Då ett fåtal ifyllda verktyg kommit in skickades ett påminnelsebrev till förskolorna av forskarna på Stockholms universitet. Arbetet med verktyget blev förlängt och förskolorna blev ombudda att skicka in verktyget i slutet av september.

När de inskickade svaren mottagits av SPSM, informerade en kontaktperson på SPSM vilka förskolor som hade använt verktyget. I detta skede var fokusgrupper aktuellt för studien då deltagare i en fokusgrupp har mer benägenhet att tillsammans delge mer emotionella och uttrycksfulla reflektioner (Kvale & Brinkman, 2009). En annan motivering till varför vi ville ha fokusgrupper som metod var för att arbetet med verktyget skulle ha gjorts i grupp om flera förskollärare, därför var det intressant för oss att ta del av gruppens reflektioner.

Efter en tid kom sju namn på förskolor från SPSM som vi kontaktade via förskolecheferna med ett mail och informationsbrev. Kristensson (2014) menar att rekryteringen av deltagare till intervjuer sker stegvis. I det första steget kontaktas den som företräder verksamheten. I vårt fall föll det naturligt att ta kontakt med förskolecheferna då vi inte visste vilka förskollärare som hade arbetat med verktyget på respektive förskola. En vecka efter att sju förskolechefer hade kontaktats, inkom ett mail från en förskolechef som avböjde medverkan i studien. Därefter kontaktades resterande sex förskolechefer via telefon. Fem av de kontaktade förskolecheferna avböjde medverkan. Två av förskolecheferna med hänvisning till att de inte skickat in något självreflektionsverktyg, och tre av förskolecheferna på grund av tidsbrist och medverkan i andra projekt.

Det är viktigt att den som företräder verksamheten får ta del av informationsmaterialet för att sedan lämna sitt tillstånd till att studien genomförs i förhållande till de ramar som råder för verksamheten (Kristensson, 2014). En av de kontaktade förskolecheferna lät oss kontakta förskollärarna vilka i ett senare skede avböjde sin medverkan med hänvisning till tidsbrist.

Efter en tid kom nya förskolnamn via SPSM och nu hade vår övertalningsförmåga utvecklats något och fler förskolechefer lät oss tillfråga förskollärarna. Det visade sig dock vara svårt för förskollärarna att komma ifrån samtidigt. Totalt var vi i kontakt med 16 förskolor vilket var det totala antalet inskickade verktyg för tiden, för att försöka få ihop fokusgrupper. Endast en fokusgrupp kunde preliminär bokas med tre deltagare men tyvärr var en av deltagarna tillfälligt frånvarande, och det var okänt när förskolläraren skulle återkomma. På grund av omständigheterna ändrades valet av datainsamlingsmetod till individuella intervjuer, vilket gjorde det betydligt lättare att rekrytera informanter. Därmed kontaktades förskollärarna individuellt via telefon till förskoleavdelningarna och fick information om varför de valts ut och tillfrågats. I det andra steget hade vi närmat oss våra potentiella deltagare för att ge de allmän muntlig information om studien (Kristensson, 2014). I detta steg gjordes ett medvetet urval av vilka förskolor som kontaktades, då vi ville ha en viss variation av förskolor. Vi valde att kontakta förskolor som ligger i olika delar av kommunen, d.v.s. från både socioekonomiskt starka- och svaga delar av kommunen.

I det tredje steget informeras personerna mer utförligt då de även får det skriftligt. Här är det viktigt att de får tid på sig att överväga om de vill medverka eller inte (Kristensson, 2014). Ett mail skickades med information om studien till förskollärarna som ombads att svara på mailet om samtycke gavs (Bilaga 1). I brevet framgick information om forskarna, ramarna för intervjun, information om undersökningen, syftet med undersökningen och att resultatet skulle mynna ut i en uppsats. I informationsbrevet framgick också att informanterna skulle vara anonyma i studien, att det inte skulle framgå vilken förskola de arbetar på, men att det eventuellt kunde framgå vilken kommun som undersökningen är gjord i. Kristensson (2014) anser att i det fjärde steget så har informanterna fått all nödvändig information och lämnar därefter ett skriftligt samtycke. Därefter bokas intervjuerna in. När samtycke hade skickats in till oss, började vi boka in intervjuerna.

Intervjuguide och intervjuer

Metoden som användes för att samla in data var genom kvalitativa forskningsintervjuer, där intervjuerna syftade till att försöka förstå förskollärarnas upplevelser av självreflektionsverktyget. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ett sätt att försöka förstå upplevelser, tankar och erfarenheter. I denna studie valdes halvstrukturerade intervjuer för att få en bättre insyn i förskollärarnas upplevelser och tankar. För att inte avvika från frågeställningarna arbetades en intervjuguide fram. Detta för att få en struktur över de intervjufrågor som ställdes kopplat till studiens frågeställningar (Bilaga 2).

Kristensson (2014) beskriver en intervjuguide som ett hjälpmedel för att beröra vissa frågor i intervjun. En halvstrukturerad intervjuguide kännetecknas av intervjufrågor som har en agenda att ta reda på något, men som också innebär flexibilitet och möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuguiden utformades med frågor som skulle kunna ge beskrivande och berättande svar, samt med möjlighet till att ställa följdfrågor för att kunna förmå intervjupersonerna att utveckla sina beskrivningar.

Halvstrukturerade intervjuer är ett tryggt val då intervjuaren är oerfaren. Det ger den som intervjuar möjlighet att vara flexibel i vilken ordning frågorna ställs och flexibel i att kunna ställa följdfrågor (Kristensson, 2014). På grund av bristande erfarenhet vad gäller intervjuer föll det naturligt att göra halvstrukturerade intervjuer, då detta skulle medföra möjligheten att ställa frågor beroende på svaren som erhöles. Några saker som beaktades särskilt vid utformandet av frågorna var att undvika slutna frågor, undvika att ställa två frågor samtidigt, undvika att ställa ledande frågor samt undvika att utforma alltför komplicerade frågor (Kristensson, 2014).

Alla intervjuer genomfördes av en intervjuare. I början av varje intervju lästes ramarna för intervjun upp. Förskollärarna fick veta att de kunde avbryta när som helst utan förklaring, samt svara "pass" på frågor som upplevs som betänkliga. De blev också tilldelade självreflektionsverktyget som stöd för intervjun. Totalt genomfördes tolv individuella intervjuer med förskollärare på sju olika förskolor, intervjuerna delades lika mellan oss författare. Intervjuerna genomfördes i oktober månad på respektive förskollärares arbetsplats. Kristensson (2014) framhåller att det är viktigt att intervjun genomförs på en plats som intervjupersonen själv får välja. Det är också viktigt att intervjun kan genomföras där det finns möjlighet att sitta bekvämt och ostört, för att minska risken för störning. Intervjuerna hölls i enskilda rum, trots det avbröts vissa av intervjuerna ett flertal gånger. Intervjuerna varade i ca. 20–30 minuter, de spelades in och transkriberades. De två första intervjuerna som gjordes var tänkta att vara pilotintervjuer. Resultatet från dessa var dock intressanta och eftersom det inte gjordes några ändringar i intervjuguiden efter pilotintervjuerna, valdes att ta med de i resultatet av denna studie.

De förskollärare som arbetade inom samma förskola hade inte alla arbetat med verktyget i samma konstellationer. En del hade arbetat enskilt, en del två och två, en del i sitt arbetslag, en del med förskollärare från hela förskolan och en del tillsammans med sin ledning och förskolechef.

Analysmetod

Metodanalysen som använts i denna undersökning är innehållsanalys som fokuserar på att hitta likheter, skillnader och mönster i intervjuer. I en innehållsanalys behandlas intervjuerna som en enda text vilket gör att blicken lyfts från varje enskild intervju till texten som helhet (Kristensson, 2014). Texten ska alltså ses som en helhet vilket varit denna studies utgångspunkt när det insamlade materialet bearbetats. Arbetet med analysen utfördes på ett strukturerat sätt och resultatet av analysen mynnar ut i ett antal kategorier (Kristensson, 2014). Bearbetningen av det insamlade materialet gjordes steg för steg vilket underlättade arbetet då det insamlade material var tämligen omfattande. Det strukturerade arbetssättet var till stor hjälp vid definition av de kategorier som blev analysens slutliga resultat.

Det är viktigt att innehållsanalysen genomförs med syftet i fokus och undersökningsfrågan som ska besvaras. Tolkningen i en innehållsanalys sker på olika nivåer där den manifesta innehållsanalysen fokuserar på att identifiera likheter och skillnader som är synliga i texten, och den latent innehållsanalysen fokuserar på att finna betydelsen, meningen eller det som finns under ytan. Detta innebär att ju längre in i analysarbetet man kommer desto mer latent och tolkande blir analysen (Kristensson, 2014). Fördelen med att beakta både den manifesta- och latent innehållsanalysen är att mönster och koder som i sin tur bildat kategorier kunnat upptäckas, som annars skulle missats.

Innehållsanalysen har gjorts induktivt vilket innebär att slutsatser sökts utifrån det insamlade materialet och därmed har analysen gjorts utifrån specifika steg för att komma fram till koder och kategorier (Elo & Kyngäs, 2008). Föreliggande analysmetod baseras på Kristenssons (2014) modell där analysen sker stegvis och på olika nivåer.

Steg 1

I det första steget läses alla intervjuer som en enda text, på så sätt skapas en övergripande förståelse för vad texten handlar om (Kristensson, 2014). Texten lästes individuellt och i samband med det noterades tankar, kommentarer och reflektioner. Därefter diskuterades intryck och tolkningar av texten. I samband med de diskussionerna upptäcktes flertalet likheter men även skillnader.

Steg 2

I det andra steget identifierades meningsbärande enheter ur intervjuerna. Meningsbärande enheter är de delar som relaterar till undersökningens syfte. De delar som inte relaterar till syftet raderades (Kristensson, 2014). De meningsbärande enheterna i denna studies insamlade material är citat som beskriver och identifierar en del som relaterar till studiens syfte. Dessa presenteras i tabell 1 nedan. Identifieringen av de meningsbärande enheterna gjordes gemensamt.

I detta steg konstaterades att många meningsbärande enheter hade identifierats och att flertalet av dem kunde slås ihop.

Steg 3

I det tredje steget görs en kodning av de meningsbärande enheterna, där en kod är en sammanfattning av ett eller några ord som sammanfattar en hel meningsbärande enhet (Kristensson, 2014). I detta steg kodades först tre intervjuer individuellt, därefter jämfördes och diskuterades kodningarna. Efter jämförelse och diskussion kring kodningen av de första tre intervjuerna upptäcktes att dessa gjorts snarlikt, varpå resterande intervjuer delades upp och kodades utan vidare jämförelse. Koderna som gjordes i det här steget var bland annat; upplevelser, arbetsprocessen, hinder med verktyget, möjligheter med verktyget, reflektioner om inkludering, faktorer som påverkar verksamheten, reflektioner som speglar komplexiteten, tankar om utvecklingsområden samt attityder till utvecklingsområden, se tabell 1.

Steg 4

I det fjärde steget genomlästes alla koder tillsammans. Här var syftet att hitta likheter och skillnader bland koderna, för att sedan kombinera de koder som verkade höra samman, vilket i sin tur resulterade i en kategori. Kategorin är en rubrik som sammanfattar kodernas betydelse (Kristensson, 2014). Vissa koder hette samma sak men beskrev olika saker, ett exempel på det var ”tiden”. I vissa fall handlade det om bristen på tid vid arbetet med verktyget, men i andra fall handlade det om bristen på tid i allmänhet i förskolan. I detta steg diskuterades innehållet i koderna och gemensam reflektion kring likheter och skillnader genomfördes för att gemensamt komma fram till kategorier.

Steg 5

I det femte steget genomlästes kategorierna, koderna och texterna var för sig. På så vis kunde resonemangen föras mellan de olika delarna och helheten (Kristensson, 2014) varpå kategorierna sorterades. Undersökningens syfte och frågeställningar stämades kontinuerligt av mot kategorierna i detta steg så att kategorierna besvarade de satta frågeställningarna.

Kristensson (2014) förklarar att analysen i detta steg blir mer latent, tolkande. I detta steg diskuterades och reflekterades kring vilka kategorier som besvarade undersökningens syfte och vilka som inte gjorde det. Dessa diskussioner och reflektioner medförde att vissa kategorier fick formuleras om. Kategorierna som innehållsanalysen resulterade i var; *delade meningar, olika förutsättningar, omständigheter som försvårar, tänkbara tillvägagångssätt, olika syn på inkludering, verksamhetens förutsättningar, utmaningar med inkludering, förhållningssätt som bidrar till utveckling, ”good enough”*, se tabell 1.

När analysens alla steg var genomförda, sammanställdes resultatet med fokus på att förmedla de kategorier som analysen ledde fram till. Kristensson (2014) föreslår att detta kan göras med hjälp av en tabell som visar hur processen i analysen gått till. I föreliggande studie har analysprocessen sammanställts i tabellform som presenteras nedan, se tabell 1. Resultatdelen är beskrivande och illustreras med citat från intervjuerna. Citaten ska förtydliga innehållet i den kategori som beskrivs och visa att tolkningen är förankrad i intervjuerna. För att styrka trovärdigheten i resultatet har citat från flera informanter använts för att påvisa att analysen är baserad på texten som helhet, och inte bara en liten del (Kristensson, 2014). De citat som valts ut är de som ansetts tillräckligt tydliga för att beskriva de kategorier som analyserats.

Tabell 1. Meningsbärande enheter, koder och kategorier.

Meningsbärande enheter	Kod	Kategori
<i>"Jag tycker att det är, faktiskt bra material för att, det är ganska omfattande. Så det är ju omöjligt att, det tog för oss en hel dag att gå igenom frågorna"</i>	Upplevelser	Delade meningar
<i>"Det var jag och en arbetskamrat, vi satte oss ner när det var lugnt. Jag tror jag hade min reflektion och hon kunde sätta sig med mig ett litet tag. Så då gick vi igenom de här frågorna"</i>	Arbetsprocessen	Olika förutsättningar
<i>"Det enda hindret är ju tidspressen att man behöver organisera det med allt man ska hinna"</i>	Hinder med verktyget	Omständigheter som försvårar
<i>"Jag tror att det finns möjligheter men jag har inte liksom knäckt i mitt huvud exakt hur vi ska jobba med det, möjligtvis lyfta ur frågor som man jobbar med kontinuerligt hela tiden på alla arbetsplatsträffar, nått sånt kanske"</i>	Möjligheter med verktyget	Tänkbara tillvägagångsätt
<i>"Att kunna bemöta alla barns, och tillgodose alla barns behov. På rätt sätt. I den möjlighet och den mån det går"</i>	Reflektioner om inkludering	Olika syn på inkludering
<i>"Det vi diskuterade mest det var väl barngruppens storlekar och att vi inte har pengar till det vi vill men det är ju ingenting som vi kan styra över heller"</i>	Faktorer som påverkar verksamheten	Verksamhetens förutsättningar
<i>"Men det här är relativt nytt nu för oss, att det kommer nyanlända. Vi kan inte kommunicera alls"</i>	Reflektioner som speglar komplexiteten	Utmaningar med inkludering
<i>"Är det rörigt alltså i barngruppen så kan jag ofta gå tillbaka till okej vad gjorde vi pedagoger? Det är väl klart att det blir rörigt om jag står och pratar med min kollega istället för att vara med i leken så att synliggöra det där att den sociala miljön är så otroligt viktig"</i>	Tankar om utvecklingsområden	Förhållningssätt som bidrar till utveckling
<i>"Jag tror att det är jättebra för förskolor som inte har kommit så långt men vi har, jag upplever att vi har ganska hög nivå"</i>	Attityder till utvecklingsområden	"Good enough"

Forskningsetiska aspekter

Under arbetet med undersökningen har särskild hänsyn tagits till skyddandet av informanternas identiteter genom att följa God forskningssed och de forskningsetiska direktiv och riktlinjer som framhålls där. Det innebär att informanternas identitet behandlats ytterst noggrant genom hela undersökningens arbete (Vetenskapsrådet, 2017).

Vissa överväganden har gjorts, exempelvis rörande vad som valts att presenteras i resultatet samt hur informanterna framställs för att skydda deras integritet. Enligt god forskningssed är det viktigt att skydda personers integritet eftersom risken för skada väger tyngre än nytta (Vetenskapsrådet, 2017). Detta är något som har beaktats då undersökningen huvudsakligen ska resultera i en uppsats, vilket gör det än mer viktigt att göra noggranna etiska överväganden.

Datainsamlingen har gjorts enligt vetenskapsrådets forskningsetiska principer och de fyra allmänna huvudkraven; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Ett informationsbrev skickades ut till intervjupersonerna med information om undersökningens syfte, varför just de blivit utvalda och att deltagande i undersökningen var frivilligt. Utöver detta omfattar *Informationskravet* även att informanterna fick veta att det insamlade materialet inte skulle användas i något annat syfte än forskning och denna uppsats. I en undersökning måste samtycke inhämtas (Vetenskapsrådet, 2002). I informationsbrevet framkom det att samtycke skulle göras genom att svara på det mail som informanterna fick när informationsbrevet skickades. De skulle svara om de samtyckte eller inte, detta för att vi skulle veta att de tagit del av informationen. I föreliggande studie har samtycke via mail erhållits av samtliga informanter i enlighet med *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 2002).

I enlighet med *konfidentialitetskravet* framgick det också i informationsbrevet att informanternas uppgifter om vilka de är och var de arbetar inte skulle framgå i uppsatsen, det som eventuellt skulle framgå var i vilken kommun de arbetar. Dock gjordes ett övervägande kring detta, vilket resulterade i beslut om att inte nämna vilken kommun som undersökningen är gjord i. Istället har beteckningen ”Stockholmsområdet” angivits för att beskriva var i landet som undersökningen är gjord. Detta övervägande gjordes för att ytterligare skydda informanternas identiteter samt att det i detta fall förelåg risk att skadan väge tyngre än nyttan (Vetenskapsrådet, 2017). Konfidentialitetskravet innebär att individer inte ska kunna identifieras och att information ska lagras på ett sådant sätt att utomstående inte ska kunna identifiera enskilda personer (Vetenskapsrådet, 2002). I informationsbrevet framgick tydligt att forskollärarna även skulle vara anonyma för forskarna på Stockholms universitet och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Enligt *nyttjandekravet* får uppgifter insamlade om enskilda personer endast användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Det innebär att de personuppgifter som är insamlade för att genomföra denna undersökning endast används för denna uppsats. Ytterligare ett etiskt övervägande som gjordes innan kontakt togs med förskolorna var att det förelåg risk för att komplikationer i och med tidigare koppling till vissa förskolor i kommunen. Detta medförde noggrann planering och strukturering av informantrekryteringen så att inga tidigare arbetskollegor intervjuades av tidigare anställda (Kristensson, 2014).

Vilken påverkan, studien har haft på informanterna under och efter undersökningen är något som endast kan spekuleras kring eftersom ingen återkoppling har gjorts. Däremot har reflektioner gjorts kring den osäkerhet som upplevdes i samband med intervjuerna. Varje intervju inleddes med att vi förklarade vår roll som studenter och att undersökningen skulle mynna ut i en uppsats. Trots detta kan det, i efterhand, vara meningsfullt att reflektera kring huruvida informanterna faktiskt upplevde att de blev intervjuade av studenter eller inte, samt om det gjorde att vi på något sätt hamnade i någon form av maktposition i och med den upplevda osäkerhet som präglade flertalet av intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009) belyser att den kvalitativa forskningsintervjun inte är helt dominansfri utan kan skapa maktasymmetrier i intervjun.

Författarna belyser att intervjun inte är ett vardagligt samtal mellan jämbördiga parter, utan att intervjuaren intar en roll där den ställer frågor som ska besvaras av den intervjuade, vilket i sig kan skapa en maktasymmetri vilket diskuteras vidare i metoddiskussionen.

Trovärdighet

Kristensson (2014) belyser att *trovärdighetsbegreppet* används i kvalitativ forskning för att bedöma kvalitet. Trovärdighet består av fyra dimensioner: *tillförlitlighet*, *överförbarhet*, *giltighet* och *verifierbarhet*.

I denna undersökning diskuteras trovärdigheten utifrån dessa fyra dimensioner. *Tillförlitlighet* handlar om sanningen i resultaten och i vilken utsträckning tolkningarna är gjorda utifrån det insamlade materialet, och inte utifrån förutfattade meningar eller erfarenheter. Tillförlitligheten stärks när två eller flera personer analyserar och tolkar ett material tillsammans, eftersom det minskar risken att materialet påverkas av en enskild persons erfarenheter eller förförståelse (Kristensson, 2014). I denna undersökning har vi, som tidigare nämnts, analyserat det insamlade materialet utifrån en innehållsanalys. Det innebär att det insamlade materialet analyserats gemensamt, även om vissa delar av analysen gjorts enskilt.

Tillförlitligheten kan också öka genom att använda ett varierat urval (Kristensson, 2014). Urvalet i denna studie har varit mycket begränsat då informanterna endast varit förskollärare från en kommun. En annan aspekt som bör beaktas är att urvalet begränsats i denna studie då flera av informanterna arbetar på samma förskola. Dock har en viss variation i urvalet gjorts i och med att informanterna som deltog i intervjuerna kommer från förskolor i olika delar av kommunen d.v.s. från både socioekonomiskt starka och svaga delar av kommunen. Ett annat sätt att öka tillförlitligheten är genom att synliggöra analysprocessen genom att dokumentera den noggrant utifrån den metod som använts. Vilket i detta fall gjorts i tabellform, som presenteras i resultatdelen (Kristensson, 2014).

Överförbarhet handlar om i vilken omfattning som resultaten kan vara giltiga i andra sammanhang (Kristensson, 2014). Eftersom denna studie är relativt liten och endast tolv intervjuer har genomförts, är det svårt att bedöma överförbarheten. I detta fall är sammanhanget beroende av tolkningarna av det insamlade materialet samt urvalet.

Hur väl resultatet är presenterat i materialet som insamlats, kallas för *verifierbarhet*. Det innebär att tolkningen är baserad på ett hållbart datamaterial som exempelvis presenteras genom att citat återges från intervjuerna (Kristensson, 2014). Eftersom en innehållsanalys har gjorts av det insamlade materialet föreföll det lämpligt att presentera resultatet genom att använda citat som beskriver de kategorier som analyserats fram. Målet var att citaten ska vara så beskrivande och berättande att det framgår vad analysen lett fram till. Ett annat sätt för att öka verifierbarheten är att utföra analysen i grupp (Kristensson, 2014). Det stärker tolkningarna av det analyserade materialet.

Giltighet handlar om det insamlade materialets och resultatets stabilitet, som kan visas genom att tydligt beskriva när i tiden, materialet samlades in (Kristensson, 2014). I denna uppsats beskrivs när i tiden datamaterialet samlades in. Genomförandet av datainsamlingen har beskrivits stegvis i metoden vilket också visar på den tidsaspekt som funnits att förhålla sig till. Ett annat sätt att visa undersökningens giltighet är genom en intervjuguide (Kristensson, 2014). I arbetet med att samla in datamaterial användes som tidigare nämnt en intervjuguide (Bilaga 2). Intervjuguiden arbetades fram i syfte att hålla fokus på det som skulle undersökas vilket ökar giltigheten av det insamlade materialet och resultatet av det.

Resultat

Nedanstående resultatredovisning är indelad i två delar. Resultatets första del redogör för förskollärarnas upplevelser av självreflektionsverktyget. Den andra delen av resultatet belyser förskollärarnas tankar och reflektioner kring inkludering.

Del 1

Delade meningar

Flera av förskollärarna hade en positiv upplevelse av verktyget. De menade på att det väckte tankar kring huruvida de själva arbetade inkluderande.

”Det ger ju en bra analys till mig själv, hur jobbar jag egentligen...”

”Det är väldigt tydligt är det ju, jag tycker att det är bra, alltså som sagt vi har ju inte hunnit jobba med det så mycket men jag tyckte att det var ett väldigt bra verktyg som man kan använda både i reflektion och inför utvärdering...”

Flera av förskollärarna uttryckte kritik mot verktyget och frågeställningarna. Dels att det var för omfattande men också att det frågade efter sådant som förskollärarna inte upplevde att de kunde besvara.

”Det här analysverktyget är ganska mastigt. Den vill liksom fånga upp allting på en och samma gång. Det känns som att man vill kvalitetssäkra snabbt. Och sånt gillar inte jag”.

”...desto längre in vi kom så började vi ifrågasätta då vissa frågor. Till exempel vi tänkte så här, det var någonting kring hur man känner vi tänkte, vi har svårt att tolka hur folk känner, Känner sig alla barn och familjer välkomna? vi tänker att det blir en tolkningsfråga alltså det är ju svårt att svara att vi vet...”

Någonting som återkom i förskollärarnas upplevelser av verktyget var att det var ett omfattande verktyg.

”Jag tycker att det är, faktiskt bra material för att, det är ganska omfattande. Så det är ju omöjligt att, det tog för oss en hel dag att gå igenom frågorna”.

”Det var ett väldigt omfattande verktyg. Så skulle jag tycka. Och jag tyckte att det var bra frågor att prata kring, det tycker jag. Men kanske lite för omfattande”.

”Ja, men det är ett gigantiskt verktyg, så man kan ju inte sitta med hela allt i ett svep”.

Förskollärarna gav uttryck för att det var svårt att uttala sig om sina upplevelser med hänvisning till att de endast använt verktyget en gång.

“...vi gick ju igenom det här, min chef fick ju det, så vi gick igenom det en gång. Så det är ju inte så att vi har suttit länge med den. Så jag kan inte svara på det”.

”Asså vi har bara använt det en gång”.

Förskollärarna fick i uppgift av sina chefer att fylla i självreflektionsverktyget och några av förskollärarna tycktes ha svårt att se syftet med verktyget.

”Vi blev ålagda att göra det tillsammans med våran chef egentligen och de va väl ganska enkelt att använda tyckte jag men jag vet inte riktigt vad det ska fylla för funktion”.

”Asså jag har ju, vi har ju bara använt den en gång. Så att det är svårt att säga vad den skulle göra i mitt vardagliga arbete”.

Olika förutsättningar

Förskollärarna som provat självreflektionsverktyget har gjort detta under skilda förutsättningar vilket kan ha påverkat förskollärarnas upplevelser av verktyget. Framförallt tiden som fanns tillgänglig för att fylla i verktyget skiljde sig åt mellan förskollärarna.

“Vi satt i 40 min, sen fyllde jag i resten själv och det tog också ungefär 30 min”.

”Vi hade en hel dag på oss att göra det här och det kändes att det inte räckte för det skapa ganska mycket diskussioner alla punkter skapade ganska mycket diskussioner”.

Även vilka som deltog i arbetet med verktyget, skiljde sig åt.

”Vi var fyra stycken, jag satt med vår förskolechef, pedagogista och en annan person en person som jobbar som genuspedagog här på förskolan, så vi var fyra stycken som satt med det här tillsammans och samtalade kring frågorna”.

”Jag och min kollega satt på mitt rum och så hade vi en diskussion om det, jag klickade i eller klickade, eller jag skrev så som vi tyckte att det skulle vara...”

“...eftersom att jag satt själv och svarade på dom så hade man ingen att diskutera med då är det ju liksom bara tankarna som kommer ned som man svarar”.

Att förskollärarna arbetat med verktyget under olika förutsättningar som hur lång tid som funnits att tillgå samt vilka som deltagit kan ha påverkat att de hade olika upplevelser. Dessa faktorer kan även ha påverkat att flera av förskollärarna upplevde att diskussion och reflektion inte hanns med, eller ledde till några fördjupade reflektioner.

”Vi var verkligen tidspressade vilket gör att jag inte tycker att vi hamnade i dom reflektioner och samtal som jag vet att dem hade kunnat lett oss till men just de här frågorna, tycker jag”.

Omständigheter som försvårar

Tiden sågs som det största hindret som förskollärarna kunde se med att arbeta kontinuerligt med verktyget. Den höga arbetsbelastningen och resursbristen anges som hinder för implementering.

”Tid är ett hinder alltid i förskolan för man måste prioritera, då måste verksamheten gå först och barnen i verksamheten, det är svårt att prioritera reflektion...”

”Jag tror bara att det skulle generera utveckling, det enda hindret är ju tidspresen”.

Andra hinder som förskollärarna tar upp är pedagogers kompetens, språk, frånvaro och vilja.

“Vi kan få förskollärare som gått en utbildning som wow kan göra en sån här sen har vi förskollärare som knappt kan formulera den vision hon har när det gäller verksamheten hon vill bedriva. Så att det blir svårt att tillföra en sån här verktyg som kräver att du ska veta vad inkludering betyder”.

”Jag ser en annan sak och det är att många förskollärare inte kan formulera sig, och då blir det jättesvårt att skriva ner, för de fastnar ju, hur ska jag skriva ner det här då, hur ska jag formulera det. Det är också en bristvara. Språket”.

“I så fall är det väl viljan att göra det att det blir för mycket för vissa människor kanske aah men man tycker att det är så mycket annat så, det är väl det i så fall”.

”Ja så klart det finns alltid hinder det kan vara frånvaro från pedagoger som ibland man kan inte lämna sin kollega själv”.

Svårigheter med att formulera sig och förstå innebörden av olika begrepp kan skapa missförstånd och till följd av detta kan inte alla förmedla sina tankar kring och ta del av reflektionen och den kunskap som kommer där av.

Tänkbara tillvägagångssätt

De flesta av förskollärarna ser möjligheter i att arbeta med verktyget om rätt förutsättningar ges. De ser framförallt nyttan med vissa av frågeställningarna och att kontinuerlig reflektion kring dessa kan driva utvecklingen av verksamheten framåt.

Förskollärarna ser även möjligheten till att skapa gemensamma förhållningssätt för flera förskolor genom att lyfta frågeställningarna i större sammanhang så att utvecklingen av förskolan sker i ett större sammanhang och att ojämlikheter mellan olika förskolor minskas.

“...möjligtvis lyfta ur frågor som man jobbar med kontinuerligt hela tiden på alla arbetsplatsträffar, nåt sånt kanske”.

”...om man gör det på avdelningsreflektionen då börjar man kanske prata om de här barnen. Men då kanske man behöver göra det i större sammanhang, lite mer blandat. Och då skulle det kunna vara på APT t.ex. Det beror lite på vad man är ute efter. Ibland kan de ju användas till att titta just på verksamheten på min avdelning, hur bemöter vi det här barnet, vilka möjligheter ger vi? Men om man liksom vill skapa någon gemensam förhållningssätt då behöver de användas i större sammanhang”.

”man skulle kunna ta hjälp och använda sig av de här frågorna och diskutera den som bara är en kortfattad fråga och så kanske olika månader går in djupare i olika områden så jag tror att man skulle kunna hitta ett, ett sätt att göra det...”

Del 2

Olika syn på inkludering

Nedan presenteras den andra delen av resultatet som belyser förskollärarnas tankar och reflektioner kring inkludering. Under intervjuerna blev förskollärarna ombads att beskriva de områden som de ansåg att de hade störst behov av att utveckla som uppkommit under arbetet med självreflektionsverktyget. Vissa av förskollärarna beskrev att de inte hade någonting att utveckla och ombads då berätta om det område som engagerat dem mest. Förskollärarna ombads också att beskriva sina egna reflektioner kring frågorna som hörde till de utvecklingsområden dem valt i intervjun. Under de tolv intervjuerna blev alla åtta aspekter i verktyget berörda av någon förskollärare. De mest omtalade aspekterna var *inkluderande social miljö*, *material för alla barn* och *familjevänlig miljö*. Många intressanta reflektioner kom upp kring dessa aspekter under intervjuerna. För att besvara studiens frågeställningar presenteras de utvecklingsmöjligheter och begränsningar som förskollärarna kunde se i sin egen verksamhet i arbetet för en ökad inkludering.

Under intervjuerna blev det tydligt att det fanns olika syn på inkludering bland de intervjuade förskollärarna. De resonerade kring vem som gynnas av inkludering och att bland annat barngruppernas storlek bidrar till att vissa barns behov riskerar att bli förbisedda.

”Vi har ju diskuterat väldigt mycket, eh med inkludering av alla barn på förskolan. Eftersom barngrupperna är ganska stora, så är det ju frågan om det blir en positiv integrering för barn med särskilda behov, eller om det blir en negativ inkludering för dem”.

”Vi kan uppleva att dom barnen ibland går ifrån och vill som vi tolkar det då vill lämna den aktiviteten med, vi kom då lite att prata om för vem gör vi det här, för vem liksom är det vi, vi försöker förhålla oss till, är det för barnen eller för vem är det?”.

En av förskollärarna menade att alla barn gynnas av ett inkluderande arbetssätt. Det ger barnen nya infallsvinklar och skapar en bredare förståelse.

”Jag känner liksom såhär, det inkluderande arbetssättet hjälper även övriga barn i gruppen. De snappar ju upp ganska snabbt, de tycker det är roligt. Tex använda bildstöd, det är ju jättekul”.

Verksamhetens förutsättningar

Flera förskollärare nämnde faktorer som de upplevde att de inte kunde påverka, när inkludering kom på tal. De beskrev miljö, pengar, tidsbrist, kompetensbrist, barngruppernas storlek, sjukskrivningar och samhällsklimatet som bidragande orsaker till svårigheter att komma framåt i arbetet för en ökad inkludering.

”Det finns vissa saker som vi inte direkt kan påverka som till exempel själva byggnaden, den här är ganska gammal och slitet och vi har haft problem med att eh, mögel och luft och så det finns saker som vi inte kan påverka så mycket vi har felanmält det och dom har kommit och fixat lite så här men ja, det behövs ju göras stora insatser”.

”Generellt så kan ju vi se att det finns väldigt mycket utrymme på vissa bitar för förbättring men det är beroende av politiska beslut som vi egentligen inte kan påverka. Därför att det handlar om möjlighet att dela in sig i smågrupper, möjligheten att stötta enskilda barn under hela dagar och där de, den typen av resurser har inte vi, upplever vi. Så egentligen så kanske det inte brister så mycket på engagemang och vilja hos oss pedagoger, det är mer kanske att, det saknas vikarier, det saknas pengar till inköp aa barngrupperna är stora, miljön den är som den är. Vi kan ju inte påverka mer än vi gör med inredning och så, tillgänglighet till exempel”.

”Och den höga arbetsbelastningen som ändå är inom förskolan, ger ju sjuka pedagoger. Så att det blir, vi försöker bromsa den sociala utvecklingen i samhället, men samhället trycker på, prestera mera prestera mera”.

Dock resonerade en av förskollärarna så här:

“Det är ändå så ganska enkelt att säga att man behöver då stöd utifrån men man glömmer bort vad kan man göra innanför verksamheten för att hitta hjälp och stöd...”

Utmaningar med inkludering

Under intervjuerna valde förskollärarna oftast att tala om *inkluderande social miljö* och vad de ansåg att de behövde utveckla kring denna aspekt. Flera reflekterade kring svårigheter med att göra alla barn delaktiga i det sociala samspelet.

”Det finns barn som inte kan svenska, som är nyinflyttade, fyra till fem år. De kan inte de här lekreglerna. Hur ska jag liksom ta mig in i den här leken. De har inte det verbala språket. Ehm det finns de barn som är lite mer introverta kanske, ja av olika skäl, inte så populära. Hur ska vi liksom kunna göra de barnen intressanta, för det går inte o putta in dem”.

”...om vi har såna regler, att alla ska få vara med och leka. Vad innebär det? Det är så lätt att säga...”

Det framkom genom intervjuerna att flera av förskollärarna upplevde svårigheter med att göra föräldrarna delaktiga i verksamheten.

”Vi har lite svårt att få in föräldrar i verksamheten vi har svårt att få in föräldrar i föräldramöten kanske inte alla är intresserade av att vara med på föräldrasamtal så att många säger att nej tack jag vill inte ha, man vill inte ha samtal och man vill inte vara med på möten och då är det ett utvecklingsområde”.

”...vi har 130 familjer kanske, så kanske det är tre av dom som är aktiva och då är inte det så hållbart”.

Flera av förskollärarna talade om språket och skilda kulturer som ett hinder när det gällde att få föräldrarna att komma till möten och att få föräldrarna att känna sig välkomna.

”Det kanske är så att en del föräldrar blir mer välkomnade än andra. Och det har vi diskuterat många gånger, och det är ofta på grund av språket”.

”...hur ska vi bemöta föräldrarna som kommer ifrån krigsländer eller de som har kommit från traumatiska episoder för att ibland det känns som att de har ett annat sätt att uppfostra man har sett att de, barnens utveckling än vi har här i Sverige och då kan det krocka lite deras sätt och vårt sätt...”

En av förskollärarna hade tankar kring varför föräldrar inte kom på föräldramöten. Förskolläraren påtalar att föräldramöten kan vara förlegade, snarare än att det har med bristande engagemang att göra.

”Alltså vi gör ju allt vad vi kan men sen är det ju tex som det här med föräldramöten, det är lätt att säga att det beror på de här föräldrarna som har rötter någon annanstans. Jag tycker att det är lite överallt att det är svårt att få till föräldramöte. Jag vet inte det kanske är någonting annat som ligger bakom. Men sen när vi har våra gemensamma fester tex då kommer ju alla. Så det kanske är förlegad det där med föräldramöte”.

Flera förskollärare hade funderingar kring föräldrarnas upplevelser kring sin delaktighet.

”vi tycker att föräldrarna är delaktiga men jag är inte så säker på att dom upplever det som delaktighet att dom får komma hit och få information om sitt eget barn. Jag tänker att dom mer ser det som så här informationsflöde jag vet inte om föräldrarna egentligen förstår att det är deras möjlighet att påverka och vara delaktig i deras barn...”

”Så blir det ju svårt då föräldrarna, dom är ju med då i uppföljningen och barnen berättar vad dom har gjort men att kunna vara med och påverka verksamheten på ett annat sätt det blir svårt, där är dom ju inte med dom påverkar ju inte vår verksamhet då...”

Flera förskollärare talade om föräldrars och pedagogers olika förväntningar på verksamheten. De belyste vikten av att pedagogerna var lyhörda och strävade efter att försöka förstå föräldrarnas olika kulturer och synsätt.

”...alla har olika förväntningar beroende på vilken land man kommer från, till exempel vissa länder, dom förväntar sig att när barnen kommer dom ska bli kramad, välkomnad med en kram eller kanske andra vill helt och hållet avstå, ingen kroppskontakt så det är lite olika att alla ska bli, alla ska bli nöjda, ja säger, det är en konst, man måste liksom ta reda på egentligen vad tänker dom hur dom funkar i deras kultur så dom blir typ mitt i mellan inte den svenska och inte deras utan komma överens...”

”...till exempel alltid man måste ha så att både verksamheten och föräldrarna kan mötas och det är svårt att hitta det, jag tänker som traditionella luciafirande. Hur gör man det så att det fungerar för barnen och föräldrar och sen ska det också funka för verksamheten, det är så lätt att se saker bara från sin perspektiv som förälder eller som verksamhet...”

När aspekten material för alla barn kom på tal tog flera av förskollärarna upp frågan som berör hur kulturell mångfald återspeglas i leksaker och miljö.

”Vad är det då? Våra barn är födda i Sverige. Vad är kulturell mångfald för oss? Är det att vi har material som är teserviserna som används i andra länder eller dockorna som har en annan hudfärg? Så fastnade jättemycket för vad är kulturell mångfald för våra barn som är födda i Sverige och många har ju inte ens varit i sina föräldrars hemländer. Så det var lite sånt som vi tänkte på”.

”...alltså det kan vara lite farligt att man börjar tänka så att det ska vara någon specifik för en, ja oftast tänker vi då kulturell mångfald att vi tänker på etnicitet. Vad är då typiskt finskt då tex. Ska vi då skapa någonting som är, det blir så lätt stereotyper”.

Förhållningssätt som bidrar till utveckling

Flera av förskollärarna gjorde reflektioner kring hur pedagogernas och förskolechefens förhållningssätt påverkade barnen och stämningen i verksamheterna.

”Nu har vi börjat tänka lite på barnperspektivet, med barnets perspektiv. Hur upplever dem? Även om vi känner att vi har haft en dialog med de, barnet kanske känner att de inte är uppmärksammade...”

En förskollärare talade om förskolechefens påverkan.

”Och hon är väldigt duktig också på att komma in och hjälpa oss, när vi behöver osv. Och hon är ju också sådär positiv människa som ah, ja ska inte säga namnet. Men behöver man hjälp så hjälper hon oss också. Och det känns jätte-jättebra. För det är inte alla chefer som går in och gör det. Och det tror jag hon har bidragit med att det är bra stämning...”

Flera förskollärare reflekterade kring sina möjligheter att arbeta för en inkluderande verksamhet genom hur verksamheten organiserades.

”...man tänker på förskoletiden som tid, mellan halv sju och nio vad händer då? Vad är det för processer som händer då? Mellan nio och elva då lägger man hela krutet och sen så är det lunch från elva till tre, vad händer då? Och de här barnen som går till halv sex vad händer då? Det är diskussioner som är uppe, att man inte behöver ha projekt bara två timmar om dagen, dagen är så pass mycket längre för alla barnen”.

Flera förskollärare reflekterade kring deras möjligheter att arbeta för en inkluderande verksamhet genom materialet och miljön.

”Nä men välkomnande är ju också det man har runt omkring, miljön ska ju också vara välkomnande. När man kommer på morgonen, vad ska man säga, att det är fräscht och fint och upplagt. Att man kan måla, man kan leka med lera. Det finns pennor, det finns papper. Det är ju lika viktigt det när barnen kommer på morgonen och man har öppning att det finns material, att göra någonting”.

Flera förskollärare talade om hur den sociala miljön kunde förbättras genom föräldrakontakten.

”Jag tror ju att ha en familjevänlig miljö skapar ju också en barnvänlig miljö jag tror att man genom att trygga föräldrarna så känner sig barnen trygga här, välkomna, sedda, har förtroende för oss, då blir vårt arbete med barnen i barngrupp mycket enklare”.

”Good enough”

Under intervjuerna hade flera förskollärare svårt att komma på vad de ville utveckla.

”Störst att utveckla... hmm... Mm nu ska vi se. Eh just nu så tycker jag faktiskt att vi har kommit så långt. Så jag vet inte vad jag känner just nu som behöver utvecklas”.

”Inga i mitt arbetslag för att vi har en sån strukturerad verksamhet, med alltså vi jobbar så otroligt mycket i smågrupper, vilket gör att vi hinner se alla barn, vi har en miljö som är välkomnande och som alltså vi har koll på hur vi jobbar”.

Flera av de förskollärarna talade om att de gjorde så gott de kunde.

”vi pratade jättemycket om att man i förskolan gör “good enough” och då kanske det är så ibland att man får ta ett steg tillbaka och säga aah vi gör “good enough” nu och det räcker bra nu”.

”men samtidigt så tänker jag det är så fruktansvärt mycket som man ska göra liksom i förskolan så man måste nästan sålla tänker jag det är jätteviktiga frågor absolut men aah ibland har man inte tid”.

Diskussion

Genom tolv intervjuer med förskollärare och bearbetning av data via en innehållsanalys har förskollärares upplevelser av självreflektionsverktyget - *Självreflektion avseende inkludering i förskolan*, undersökts. Vidare undersöktes vilka möjligheter och hinder som förskollärarna ser med verktyget och arbetet för en ökad inkludering. Det finns genomgående en positiv inställning till verktyget som arbetsredskap, dock har en del kritik framförts kring verktygets omfattning och dess frågor.

Alla intervjuade förskollärare ser möjligheter med verktyget antingen för sin egen eller andras verksamhet, dock framkommer att tid och kompetens är potentiella hinder vid kontinuerlig användning av verktyget. Förskollärarna ser hinder som de själva inte kan påverka när de talar om inkludering men ger samtidigt flera exempel på vad de kan påverka i sin verksamhet när de talar om sina utvecklingsområden

Nedan diskuteras resultatets båda delar. I den första delen diskuteras förskollärarnas upplevelser samt deras syn på hinder och möjligheter med verktyget. I den andra delen diskuteras förskollärarnas reflektioner kring att arbeta för en inkluderande verksamhet, avslutningsvis sammanfattas diskussionen i sin helhet.

Upplevelser, hinder och möjligheter med verktyget

Det fanns många faktorer som kan ha påverkat förskollärarnas inställning till verktyget som inte går att bortse från. Självreflektionsverktyget kom uppifrån genom ett så kallat top-down perspektiv (Rönnerman, 2012) och var inte något som förskollärarna själva efterfrågade. Flera av förskollärarna uttryckte osäkerhet kring verktygets syfte. En del av förskollärarna uttryckte en frustration kring verktygets digitala form som de skrev sina reflektioner i, eftersom de flesta inte fått information om hur det skulle hanteras. Förskollärarna hade olika lång tid på sig att fylla i verktyget vilket bidrog till att vissa upplevde tidspress, förskollärarna uttryckte att de på grund av detta inte haft några fördjupade reflektioner. Dock delgav flera av förskollärarna fördjupade reflektioner under intervjuerna, kring de aspekter i verktyget som de ansåg vara ett utvecklingsområde. Detta tyder på att reflektioner ändå uppstått, trots tidspressen och upplevelsen av uteblivna reflektioner, om inte under arbetet med verktyget så kanske efteråt eller i intervjuerna.

Under intervjuerna framkom en del kritik mot verktyget som arbetsredskap, den mest uttalade kritiken handlade om att verktyget var omfattande och ”mastigt”, en känsla som kan ha spatts på av den tidspress som i princip alla förskollärare talat om oavsett avsatt tid för verktyget. De flesta nämnde dock att verktyget trots det är användbart om rätt förutsättningar ges, såsom tid samt att områdena i verktyget delas upp. Flera ansåg att frågorna behövde ses över. Det ansågs att frågorna var svåra att tolka, det handlade till exempel om att förskollärarna ansåg att de inte kunde känna till andras känslor vilket efterfrågades i en del frågor, “Känner sig alla barn och familjer välkomna”?

Att vissa av frågorna var ställda som ja/nej-frågor var det flera som reagerade på. När det talas om frågor i handledningssammanhang brukar “Hur-frågor” användas (Gjems, 1997), den typen av frågor berör nutid och de är riktade mot konsekvenser samt hur fenomen hänger samman och påverkar varandra till skillnad från till exempel “ja/nej-frågor”. En fråga i verktyget lyder, “Uppmuntras barnen till att leka tillsammans och dela med sig av leksaker och material?” Frågan skulle alltså kunna ställas, Hur uppmuntras barnen till att leka tillsammans och dela med sig av leksaker och material? Det kan finnas en tanke med att ungefär hälften av frågorna i verktyget är formulerade som ja/nej-frågor men i och med att det var flertalet förskollärare som reagerade på detta, belyses detta här.

Ett ord som flera förskollärare reagerade på var "kulturell mångfald", vilket eventuellt skulle behöva en definition i verktygets inledning. Det var även förskollärare som nämnde att det tog tid att "tolka" frågorna vilket indikerar att det eventuellt kan finnas fler ord som är viktiga att definiera i verktygets inledande text.

Resultatet visar att flera av förskollärarna var positiva till självreflektionsverktyget och de flesta tyckte att självreflektionsverktyget var användbart, trots att de samtidigt kritiserade verktyget. För att utveckla självreflektionsverktyget behöver de slutna frågorna anpassas till "hur" frågor för att ge mer reflektioner. De som använder verktyget behöver själva ta sig tid till att fundera kring hur verktyget används på bästa sätt för att tillgodose sina egna behov. Initiativet behöver komma från pedagogerna själva där det handlar om att ta utgångspunkt i den egna praktiken, ur ett bottom- up perspektiv (Rönnerman, 2012). De som använder verktyget behöver arbeta under en längre tid utan tidspress och få syftet klart för sig. Något som tycks ha tagit mycket tid under reflektionen är diskussionerna kring faktorer som inte kan påverkas utav förskollärarna själva, frågan är dock huruvida det är givande att reflektera kring dessa? Det skulle kunna ses som kontraproduktivt, dock kan det vara viktigt att synliggöra faktorer som inte kan påverkas för att hitta rätt fokus. Ett förslag är att under utvecklingsområden i verktyget lägga in frågor kring vad som kan påverkas av förskollärarna och inte, för att synliggöra detta.

Att arbeta för en inkluderande verksamhet

De flesta förskollärare valde att tala om *social inkluderande miljö, en familjevänlig miljö* samt *material för alla barn*. Den mest omtalade aspekten i verktyget var *social inkluderande miljö*, enligt Sandberg, et al. (2010) är det pedagogerna som påverkar barnens möjligheter till att delta i aktiviteter och i det sociala sammanhanget på förskolan. Barns deltagande i det sociala sammanhanget är alltså beroende av pedagogers värderingar, attityder, beteenden och förväntningar på hur barn ska fungera på förskolan. Flera av förskollärarna förklarade svårigheter med *social inkluderande miljö* till följd av barns tillkortakommanden. Det kunde handla om barnens språk, bristande lekkompetens eller att barnen av andra anledningar inte var så populära. Därmed kan det konstateras att alla förskollärare inte kommit till att reflektera kring sin egen roll med hjälp av verktyget när det gällde den sociala miljön. Om vi ser till de förutsättningar som förskollärare arbetar under som lyfts till exempel i Pramling Samuelsson, Williams och Sheridans (2015) studie. Dessa förutsättningar påtalas även i vår studie som brister i miljö, pengar, tid, kompetens, sjukskrivningar och barngruppernas storlek. Vi kan därmed ställa oss undrande till hur dessa förutsättningar påverkar förskollärares möjligheter att kommunicera sina värderingar, attityder, beteenden och förväntningar till barnen på förskolan. Har pedagogerna möjlighet att visa barnen sitt verkliga förhållningssätt under de förutsättningar som förskolan erbjuder? Under intervjuerna hade flera förskollärare svårt att komma på vad de ville utveckla. Mellan intervjuerna var detta något som diskuterades mellan oss författare eftersom det var något motsägelsefullt då intervjuerna i övrigt fokuserade mycket på just brister. Förskollärarna uttrycker att de gör tillräckligt, "good enough" utifrån de förutsättningar som de har vilket kan ha lett till att det var svårt att komma på vad som kunde utvecklas.

Förskollärarna uttryckte att de hade svårt att skapa relationer till en del barn och familjer. Flera förskollärare gjorde själva reflektioner kring hur relationen till familjen ofta var avhängig relationen till barnet som i sin tur påverkade den sociala miljön. Förskollärarna uttryckte också att de hade svårt att förstå hur kulturell mångfald kunde återspeglas på förskolan vilket kan ha hängt ihop med att de inte förstod begreppet. Enligt läroplanen för förskolan (2018), är förskolan en kulturell mötesplats där möjligheten finns att stärka förmågan att förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald samt för att förbereda barnen för ett liv i ett internationaliserat samhälle. Barnen ska göras medvetna om sitt eget kulturarv och göras delaktiga i andras kultur för att utveckla en förmåga att få insikt om andras värderingar och villkor. Barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn som är födda i andra länder ska få stöd i att utveckla flera kulturtillhörigheter (Skolverket, 2018). De förskollärare som förstått innebörden hade svårt att se hur detta skulle realiseras utan att skapa stereotyper.

I den norska fallstudien av Børve och Børve (2017) blir det tydligt vilken makt som miljön och materialet har över barnen i förskolan. Om materialet och miljön inte återspeglade den kulturella mångfald som fanns bland barnen på förskolorna riskerar en grupp barn att inte kunna delta i verksamheten på lika villkor. Därmed är det viktigt att förskollärarna får möjlighet att lyfta dessa frågor och förhoppningsvis genom fortsatt reflektion komma till insikt med vad denna fråga handlar om. För att förstå vilken kultur barnen lever i och hur detta skulle kunna återspeglas på förskolan behövs som Van Laere och Vandebroek (2017) kommer fram till i sin undersökning att en samsyn mellan pedagoger och föräldrar skapas. Först när pedagogerna förstår kulturen kan den återspeglas i verksamheten, dock uppstår ett problem när förskollärarna inte lyckas få föräldrarna att komma till förskolan till olika möten. En möjlig anledning till detta skulle kunna vara att föräldrarna upplever att deras kultur inte återspeglas på förskolan samt att de inte har något reellt inflytande över förskolan, vilket förskollärarna själva talar om. En förskollärare berättade att när förskolan har fester så kommer alla föräldrar. Detta kanske skulle vara någonting att ta vidare, att anordna föräldramötena mer som en fest för att locka föräldrarna till förskolan för att skapa djupare relationer. Därav kan den sociala och fysiska miljön förbättras.

En utmaning med relationsskapande, som förskollärarna nämner, är språket. Någonting som visade sig viktigt för föräldrarna i Niteckis (2015) studie var just vardagssamtalens betydelse för en välkomnande stämning. Om dessa vardagssamtal uteblir på grund av språket kan det påverka relationen då förskollärarna kanske upplevs som att de inte tar sig tid vid hämtning och lämning. Egentligen är det inte språket som saknas utan gesten att ta sig tid för föräldern. Hur kan gesten ”att ta sig tid” visas utan muntlig kommunikation? Ett förslag som uppkom är att varje dag vid hämtning visa bilder på något som barnet gjort under dagen.

I uppsatsen lyfts intervjuklimatet fram som något tveksamt och efter en del etiska överväganden har delar av resultatet inte redovisats. Vi finner det dock intressant att lyfta att vi liksom Sandström (2015) uppfattar inkludering som ett laddat begrepp. Begreppet inkludering nämns inte i förskolans styrdokument, trots det uppfattar vi en norm bland forskare och yrkesverksamma att inkludering är det bästa att sträva efter. Förskollärarna hade olika uppfattningar om inkludering och vi förstod under intervjuerna att inkludering inte är helt okomplicerat att tala om. Som Štemberger och Riccarda Kiswarday (2017) belyser så är lärares attityd en av de viktigaste faktorerna vid implementering av en inkluderande undervisning. I deras studie angav de respondenter som hade erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd mindre positiva attityder till inkludering. Detta tolkades av forskarna som att det inte reflekteras tillräckligt kring erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd, vilket kan ge lärare en känsla av att de inte klarar av arbetet. Därmed kan vi verkligen se nytta med självreflektionsverktyget om det används korrekt och kontinuerligt.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån uppsatsens resultat och tidigare forskning konstatera att inkludering inte är helt okomplicerat då det är flera olika aspekter som måste tas hänsyn till. Vi kan utifrån förskollärarnas utsagor förstå att förskolor har olika förutsättningar att förhålla sig till, samt att faktorer på olika nivåer påverkar de förutsättningar som ges. Resultatet styrker det faktum att specialpedagogik är ett komplext område (Ahlberg, 2009; Nilholm, 2005), inte minst i arbetet på förskolor. Om vi ska nå visionen om ett inkluderande skolsystem med förskolan som första steg behövs mer än gemensam reflektion, exempelvis rätt förutsättningar för att möjliggöra arbetet för en ökad inkludering och mer tid för varje enskilt barn. Förskollärarnas förutsättningar att bedriva en inkluderande verksamhet bör tas i betänkande av politiker och skolledare om vi menar allvar med en likvärdig, inkluderande förskola.

Metoddiskussion

I denna del diskuteras hur intervjuer och datainsamling fortskridit och fungerat, samt reflektioner som uppkommit efter avslutad studie. Här diskuteras också hur val och metod kan ha påverkat resultatet. Uppsatsen avslutas med specialpedagogisk relevans och vidare forskning på området.

Från fokusgrupper till individuella intervjuer

Urvalsprocessen och valet av metod utvecklades och förändrades under arbetets gång. I det inledande skedet av studien var fokusgrupper det aktuella metodvalet vilket hade varit önskvärt för denna studie. Fokusgrupper var en lämplig metod då arbetet med verktyget skulle genomföras i grupp, därför ansågs det vara intressant att ta del av gruppens reflektioner. Med tanke på det begränsade antal förskolor som skickat in verktyget förbereddes en alternativ datainsamlingsmetod som eventuellt skulle vara enklare för förskolorna att ställa upp på. På grund av svårigheterna med att få ihop fokusgrupper togs beslutet att byta datainsamlingsmetod till individuella intervjuer. Svårigheterna som uppstod hade främst med organisatoriska frågor att göra, personaltäthet samt tidsaspekten. När beslutet tagits var det betydligt enklare att rekrytera informanter.

Reflektion efter utförda intervjuer

Fokusgrupper hade eventuellt passat studien bättre. Som tidigare nämnts genomförde förskollärarna arbetet med självreflektionsverktyget i grupp och när de sedan intervjuades individuellt upplevdes en del förskollärare som osäkra. Genom att anordna fokusgrupper hade diskussionerna möjligtvis på ett tydligare sätt återspeglat de diskussioner som uppkommit under arbetet med verktyget. Genom fokusgrupp hade vi som intervjuare eventuellt fått en annan roll och maktfördelningen blivit annorlunda vilket i sin tur kunde ha lett till djupare och utförligare svar. Det krävs skicklighet att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer då maktasymmetrier kan uppstå i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under intervjuerna framstod det som att förskollärarna ibland hade ett behov av att försvara sin verksamhet på olika sätt. Ibland var det svårt att få raka svar på frågor, svaren fokuserade istället på hur bra den egna verksamheten, arbetssättet och förhållningssättet redan var. En reaktion på maktasymmetri kan vara att den intervjuade undanhåller information eller talar runt ämnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Även intervjufrågorna har granskats i efterhand för att finna en förklaring till detta. Intervjufrågorna inbjuder till att tala om det som är i behov av utveckling vilket skulle kunna förklara varför förskollärarna kände ett behov av att nyansera bilden av verksamheten genom att berätta om det som inte behövde utvecklas.

För att skapa ett bättre intervjuklimat hade besök av förskolorna innan intervjuerna kunnat genomföras. Kristensson (2014) framhåller besök av verksamheter som ett alternativ i rekryteringsprocessen. Tillexempel hade ett besök kunnat ske på en arbetsplatsträff, därmed hade generell information kunnat ges om undersökningen och de som var intresserade hade kunnat få individuell information. Vid samtycke hade intervjuer kunnat bokas med de som ville delta.

Något som också kan ha påverkat förskollärarnas arbete med och upplevelse av självreflektionsverktyget var att flera av förskollärarna ansåg att de inte hade något behov av ett självreflektionsverktyg. De blev ålagda av förskolechefen att göra det ändå, utifrån ett top-down perspektiv (Rönnerman, 2012). Detta kan ha påverkat förskollärarnas motivation vid arbetet med verktyget och de svar som gavs under intervjuerna.

Specialpedagogisk relevans

Utifrån denna studie vill vi lyfta fram specialpedagogens roll i arbetet för en inkluderande verksamhet. Specialpedagogen har en viktig roll, att vara ett stöd för förskollärare i den gemensamma reflektionen som en kompetenshöjande komponent. Därmed skapas goda förutsättningar för att den pedagogiska verksamheten utvecklas. Som ett stöd i den gemensamma reflektionen kan specialpedagogen lyfta olika perspektiv och förhållningssätt för att stärka förskollärare i sin roll. Specialpedagogen har möjlighet att vara involverad i flera av verksamhetens delar och har därmed möjlighet att inta ett helikopterperspektiv på verksamheten. Vilket är värdefullt för hela verksamheten. Specialpedagogen kan med sin kompetens lyfta frågor att mötas kring och därmed skapa förutsättningar för kolligalt lärande, för alla verksamma inom förskolan. Specialpedagogens roll är därmed betydelsefull och kan skapa möjliga vägar till utveckling samt en ökad inkludering i förskolan.

Vidare forskning

Denna studie har till stor del varit tidsbegränsad. För vidare forskning skulle det vara intressant att följa förskolors arbete med självreflektionsverktyget under en längre tid, för att studera om upplevelsorna av verktyget förändras. Resultatet tyder på att tidsaspekten samt de förutsättningar som gavs, kan ha påverkat förskollärarnas upplevelser. Det skulle därför vara intressant att göra undersökningen under en längre period. Samt undersöka vilka effekter självreflektionsverktyget har på verksamheten efter en längre tids användning. Hur effektiv är gemensam reflektion i förskolan, och på vilket sätt framträder det i verksamheten? För vidare forskning skulle det även vara intressant att utforska effekterna av samarbeten mellan förskolor som använder självreflektionsverktyget. Kan självreflektionsverktyget genom gemensam reflektion mellan förskolor öka inkluderingen i verksamheterna?

I resultatet blir det tydligt att flera av förskollärarna har ett behov av att utveckla den sociala miljön på förskolorna, det skulle vara intressant att forska mer kring den sociala miljön i förskolan och förskollärarnas förutsättningar att arbeta med den. Det vore också intressant att undersöka normer och attityder till inkludering i förskolan med syftet att ta reda på mer om vad negativa attityder till inkludering grundar sig i och vilka konsekvenser dessa ger.

Referenslista

- Ahlberg, A. (red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- Alexandru, M. L. (2016). The Efficiency of Motor Activities Programs in Fighting the Social Exclusion of Children and Young People with Down Syndrome. *Social Work Review/Revista de Asistentă Socială*, 15(3), 69–80. Från <http://web.b.ebscohost.com.ezp.sub.su.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=58cce570-56a0-49cc-99bb-4308d6ea5c7a%40pdc-v-sessmgr05>
- Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., & Jolly, C. (2016). Engaging Parents in Early Childhood Education: Perspectives of Childcare Providers. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360–374. doi: 10.1111/fcsr.12164
- Björck-Åkesson, E., Kyriazopoulou, M., Giné, C., & Bartolo, P. (2017). *Inkluderande utbildning i förskolan: Nya rön och verktyg- Slutlig sammanfattande rapport*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Från <https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-sv.pdf>
- Brady, G. (2014). Children and ADHD: seeking control within the constraints of diagnosis. *Children & Society*, 28(3), 218–230. doi: 10.1111/chso.12069
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with Gender: Physical Environment and Play Culture in Kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069–1081. doi: 10.1080/03004430.2016.1223072
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Emanuelsson, I., Rosenqvist, J. & Persson, B. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Från <http://hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunscovers.pdf>
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen). Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *European Agency's ståndpunkt angående system för inkluderande utbildning*. Hämtad 2 Januari, 2019, från European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-SV.pdf>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Självreflektionsverktyg för miljöer med inkluderande utbildning i förskolan*. Hämtad 2 Januari, 2019, från European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P., Gustafsson, B., Golsäter, M., Proczkowska, M., & Sjöman, M. (2016). *Slutrapport Tidig upptäckt- tidig insats*. Jönköping: Jönköpings universitet. Från <https://ju.se/download/18.7d241c5015334a41afbaaf9/1520578716298/TUTI%20Rapport%20till%20Socialstyrelsen.pdf>
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola: Multimodalt görande och teknologi* (Doktorsavhandling, Jönköping universitet, School of Education and Communication). Från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf>
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan* (Högskoleverkets rapportserie, nr 2012:11 R) Stockholm: Högskoleverket. Från <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 12(1), 1-16. doi: 10.7577/nbf.1232
- Kristensson, J. (2014). *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2009). *Kategorisering av barn i förskoleåldern – styrning och administrativa processer* (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences). Från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf;jsessionid=8266750D85D8892C8DFFEADC14749F7A?sequence=2>
- Mohs, N. (2014). Specialpedagogik i förskolan – från medicinska diagnoser till problemorienterat synsätt. I M. Sandström, J. Stier., & L. Nilsson (Red.), *Inkludering: möjligheter och utmaningar* (s. 75-89). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138. Från <http://hj.diva-portal.org/ezp.sub.su.se/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – Vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie, nr 3). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Från https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

- Nitecki, E. (2015). Integrated School- Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195–219. Från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085725.pdf>
- Palla, L. (2015). Delstudie 3: Specialpedagogik i förskola. I *Förskola tidig intervention: Delrapport från SKOLFORSK- projektet* (s.94-118). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Piller, A., & Pfeiffer, B. (2016). The Sensory Environment and Participation of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(3), 103-111. doi: 10.1177/1539449216665116
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 9(7), 1-14. doi:10.7577/nbf.1012
- Rönnerman, K. (red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010). “Special Support” in preschools in Sweden: preschool staff’s definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43-57. doi: 10.1080/10349120903537830
- Sandström, M., Stier, J., & Nilsson, L. (red.). (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Hämtad 2 januari, 2019, från Riksdagen, <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=128234&propId=5>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2 januari, 2019, från Riksdagen, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sjöman, M. (2018). *Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient. The Influence of Social Interaction on the link between Behavior Difficulties and Engagement among Children with and without Need of Special Support* (Doktorsavhandling, Jönköpings universitet, Högskolan för lärande och kommunikation). Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf>
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press. Från <http://ebookcentral.proquest.com.ezp.sub.su.se/lib/sub/reader.action?docID=295483>
- Skolinspektionen. (2017a). *Förskolans kvalitet och målpuppfyllelse – Delrapport II*. Stockholm: Skolinspektionen. Från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>

- Skolinspektionen. (2017b). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolinspektionen. Från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod-2017.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen. Från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket. Från <http://hundochkatter.se/Handikappiskolan..pdf>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Från <http://pedagog.stockholm.se/Pedagog/Reviderad%20%C3%A4roplan%20%C3%B6r%20%C3%B6rskolan.pdf>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001
- SOU 2017/2018:25. *Inkorporering av FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/inkorporering-av-fns-konvention-om-barnets_H501SoU25
- SOU 2010:95. *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/4349fe904fc6465b8d446936b93e337f/se-tolka-och-agera---om-ratten-till-en-likvardig-utbildning-hela-dokumentet-sou-201095>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. doi: 10.1080/08856257.2017.1297573
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10 (2/2006)*. Stockholm: Svenska Unescorådet. Från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- Svensson Höstfält, S. (2016). *Specialpedagogik I*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Symeonidou, S. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Från https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf

- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A., Palla, L., & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web1.pdf
- Tamakloe, D. (2018). A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83–103. Från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190016.pdf>
- True, L., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Williams, H. G., O'Neill, J. R., Pate, R. R., & Brown, W.H. (2017). Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(8), 751–755. doi: 10.1016/j.jsams.2016.11.019
- Tv4. (2018, December). *Kalla fakta- De osynliga barnen* [Video]. Hämtad från <https://www.tv4play.se/program/kalla-fakta/10001100>
- Unicef Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 3 Januari, 2019, från Unicef Sverige, <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- United Nations. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Hämtad 2 Januari, 2019, från United Nations, <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Från <http://www.lajvar.se/Doc/lpfo.pdf>
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early Learning in Preschool: Meaningful and Inclusive for All? Exploring Perspectives of Migrant Parents and Staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243–257. doi: 10.1080/1350293X.1288017
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vernersson, I. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Warren, S. R., Martinez, R. S., & Sortino, L. A. (2016). Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 540–553. doi: 10.1080/02568543.2016.1214651
- Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Informationsbrev gällande deltagande i kvalitativ undersökning

Hej!

Din förskola har under hösten arbetat med det självreflektionsverktyg som utvecklats inom ramen för European Agency projekt (www.european-agency.org/agency-projects/inclusive-early-childhood-education).

Vi är två studenter på specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet som är intresserade av att undersöka era upplevelser av arbetet med verktyget och vilka möjligheter och hinder ni ser med att använda det. Undersökningen ingår också i ett större projekt kring självreflektionsverktyget som bedrivs vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet i samarbetet med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Data kommer att samlas in genom individuella intervjuer med er som använt verktyget. (ca 30 min). Undersökningens resultat kommer att redovisas i vårt självständiga arbete och eventuellt också i publikationer för det projekt Specialpedagogiska institutionen och SPSM bedriver.

I de transkriberingar som görs av intervjuerna kommer inga namn på förskolor eller deltagare att framgå. Enbart vi och forskare i det större projektet kommer att ha tillgång till de data som samlas in. Efter att vårt uppsatsarbete avslutats kommer data förvaras på Specialpedagogiska institutionen och enbart de forskare som arbetar med projektet kommer ha tillgång till data. Resultaten kommer att redovisas på ett sådant sätt att inga enskilda personer eller förskolor kommer kunna identifieras. Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Att undersöka hur förskolans arbete med inkludering kan utvecklas är av stor vikt och förhoppningsvis kan det projekt där vårt självständiga arbete ingår utgöra ett bidrag till detta. Vi hoppas därför att du vill vara med och bidra med dina kunskaper och erfarenheter! Hör gärna av dig till oss om du har några frågor.

Samtycke att delta i undersökningen görs genom att svara på detta mail, svara även om du inte samtycker så vi vet att du tagit del av informationen.

Tack för Din medverkan!

Med vänlig hälsning

Amal Abbas, Emelie Addensten

Hanna Ginner Hau (handledare)

Studierektor för masterprogram i specialpedagogik vid Stockholms universitet

E-post: hanna.hau@specped.su.se

Amal Abbas

Studerande på specialpedagogprogrammet vid Stockholmsuniversitet

E-post: amal_88@hotmail.com

Emelie Addensten

Studerande på specialpedagogprogrammet vid Stockholmsuniversitet

E-post: emelie.addensten@outlook.com

Bilaga 2

Intervjuguide

Ramar för intervjun

Syftet med intervjun är att ta reda på din upplevelse av arbetet med Självrektionsverktyget - *Självrektion avseende inkludering i förskolan* som utformats av European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Intervjun kommer att spelas in och det inspelade materialet kommer att redovisas i vårt självständiga arbete och eventuellt också i publikationer för det projekt Specialpedagogiska institutionen och SPSM bedriver. Intervjun kommer att ta ca 30 min.

I de transkriberingar som görs av intervjuerna kommer inga namn på förskolor eller deltagare att framgå. Enbart vi och forskare i det större projektet kommer att ha tillgång till de data som samlas in. Efter att vårt uppsatsarbete avslutats kommer data förvaras på Specialpedagogiska institutionen och enbart de forskare som arbetar med projektet kommer ha tillgång till data.

Intervjun kan avbrytas när som helst under intervjun och känner du att du inte vill svara på en fråga kan du säga pass.

Har du några frågor gällande dessa ramar, eller andra frågor som dykt upp?

Inledande frågor

- Vilka områden som verktyget berör anser du att er verksamhet har störst behov av att utveckla?
- Verktyget kan användas på flera olika sätt, vilket sätt har ni använt det i er verksamhet?
- Hur har det varit för dig att använda verktyget?

Intervjufrågor

Utvecklingsområde 1

Fick ni syn på något nytt i er verksamhet? - Diskuterades något som inte diskuterats tidigare?

Hur upplevde du frågorna kring utvecklingsområde 1?

Vilka reflektioner ledde frågorna till? (fördjupade reflektioner?)

- Vilka frågor skapade mer diskussioner?
- Vilka frågor skapade mindre diskussioner? (om ja, varför?, obegripligt, ointressant?)

Vilken fråga/frågor skapade mer reflektioner hos dig?

Utvecklingsområde 2

Fick ni syn på något nytt i er verksamhet? - Diskuterades något som inte diskuterats tidigare?

Hur upplevde du frågorna kring utvecklingsområde 2?

Vilka reflektioner ledde frågorna till? (fördjupade reflektioner?)

- Vilka frågor skapade mer diskussioner?
- vilka frågor skapade mindre diskussioner? (om ja, varför?, obegripligt, ointressant?)
- Vilken fråga/frågor skapade mer reflektioner hos dig?

Avslutande frågor

- Vilka möjligheter ser du med att arbeta kontinuerligt med självreflektionsverktyget?
- Vilka hinder ser du med att arbeta kontinuerligt med självreflektionsverktyget?
- Har ni några forum där ni regelbundet reflekterar tillsammans med andra pedagoger kring verksamheten?