



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **Anpassade barn eller anpassad verksamhet?**

---

Förståelse av specialpedagogiska praktiker i förskolan

**Barbro Matson**

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: PDA 161 Magisteruppsats  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2015  
Handledare: Claudia Gillberg  
Examinator: Liisa Uusimäki

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 161 Magisteruppsats
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Claudia Gillberg
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT15 IPS PDA161:2
Nyckelord:	Tillgänglighet, delaktighet, inkludering, barn i behov av särskilt stöd i förskolan, specialpedagogik

---

- Syfte:** Syftet med studien var att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda pedagogerna använder sig av.
- Teori:** De teoretiska ansatserna utgick från två specialpedagogiska perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska ser på barns svårigheter ur ett individrelaterat perspektiv, medan det relationella perspektivet utmärks av ett mer inkluderande och delaktigt synsätt. För att belysa huruvida den pedagogiska praktiken anpassade verksamheten till barnet eller barnet till verksamheten har jag använt mig av dessa olika perspektiv inom specialpedagogiken.
- Metod:** Denna kvalitativa studie är inspirerad av en hermeneutisk-fenomenologisk forskningsansats. För att samla in data genomfördes fokusgruppsintervjuer. En datainsamlingsmetod som i varierande grad är ett strukturerat gruppsamtal. En grupp pedagoger diskuterade tillsammans och skapade mening åt ämnet som diskuterades under ledning av en moderator. Dataanalysen har hermeneutisk - fenomenologiska inslag som avser att nå förståelse för hur mening skapas hos en grupp individer. Mening skapades som ett resultat av tolkningsprocessen mellan helheten (barnet) och delarna (pedagogiska praktiken) men hjälp av den hermeneutiska cirkeln. Förståelsen utgörs av resultatet i denna process. Den fenomenologiska analysen grundar sig på förståelse av de motiv som ligger bakom pedagogernas handlingar i den pedagogiska praktiken.
- Resultat:** Studiens resultat visar att den mest betydelsefulla praktiken sett ur tillgänglighet och delaktighetsperspektivet bestod av inkluderande och verksamhetsförändrande metoder, där verksamheten anpassades till barnet. Ur fokusgruppsintervjuerna framstod även integrerande och exkluderande metoder i den pedagogiska praktiken där tillgängligheten och delaktigheten påverkades i negativ riktning.

## Förord

Tack



Claudia Gillberg, min handledare och Anders Matson, min man. Två mycket betydelsefulla personer som under processen alltid varit lika engagerade, alltid stöttat mig, kommit med kloka råd, varit bollplank och framförallt alltid trott på mig!

Barbro Matson

# Innehåll

Inledning.....	5
Centrala begrepp och definitioner .....	7
Från barn med behov till barn i behov av särskilt stöd .....	7
Tillgänglighet i relation till den pedagogiska miljön och dess praktik.....	9
Delaktighet ur ett demokratiskt och inkluderande perspektiv .....	10
Vad är inkludering, integrering och exkludering i relation till tillgänglighet.....	11
Syfte och frågeställningar.....	13
Historisk bakgrund .....	13
Synen på avvikande och annorlunda barn genom tiderna .....	13
Teoretiska utgångspunkter .....	14
Specialpedagogiska synsätt .....	15
De kategoriska och relationella synsätten.....	15
Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna.....	16
Metod.....	16
Hermeneutisk-fenomenologisk ansats.....	16
Den hermeneutiska tolkningen .....	17
Replikerbarhet och tillförlitlighet av kvalitativa studier .....	18
Urval.....	19
Studiens undersökningsgrupper .....	20
Forskningsetiska överväganden .....	20
Genomförande .....	21
Fokusgrupp som datainsamlingsmetod.....	21
Stimulusmaterial och intervjuguide i föreliggande fokusgruppsintervjuer.....	22
Databearbetning och analysmetod .....	23
Tolkning av datamaterial från fokusgruppsintervjuerna.....	25
Tolkning av mitt material gick till på följande sätt.....	26
Presentation av det tolkade datamaterial .....	28
Disposition av resultat.....	29
Tematisk redovisning.....	29
Behovet av modell för djupare förståelse av den pedagogiska praktiken.....	30

Modell inkludering .....	30
Modell integrering .....	31
Modell verksamhetsförändring .....	32
Modell exkludering .....	32
Verksamhetsförändring som betydelsefull pedagogisk praktik.....	33
Vuxenstöd, kommunikation och organisering.....	33
Inkludering tolkas som känslan av alla barns lika värde.....	36
Verksamhetsanpassning till barnet .....	37
Barnets anpassning till verksamheten.....	39
Exkludering till försvar av normtänkande .....	39
Sammanfattning av resultatet.....	40
Diskussion.....	43
Sammanfattning av diskussionen - Är studiens förskolor präglade av inkludering? .....	46
Metoddiskussion.....	47
Fokusgrupper - för och nackdelar för kunskapsutveckling.....	48
Framtida forskning .....	49
Avslutande kommentar.....	50
Referenser .....	51
Bilagor:.....	56
Bilaga 1 .....	57
Bilaga 2 .....	58
Bilaga 3 .....	59
Bilaga 4 .....	60

# Inledning

Denna studie har sin grund i det specialpedagogiska fältet med fokus på tillgänglighet i den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Min bakgrund som förskollärare samt vidareutbildning inom specialpedagogik har skapat intresset för barns olikheter som jag mött i olika arenor inom förskolan. Detta intresse har gjort att jag under större delen av mitt yrkesliv har arbetat med barn i behov av särskilt stöd.

Förskolan är det första steget i vårt utbildningssystem idag där ”förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande” (Skolverket, 2010, s. 5). Centrala delar i förskolans uppdrag innefattar omsorg, fostran, lärande och utveckling. Verksamheten ska lägga grunden till goda samhällsmedborgare med en demokratisk grund där individen med ett växande ansvar aktivt ska kunna delta i samhällslivet. Detta skall ses som att förskolan ska ”lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Skolverket, 2010, s. 6). Den gemensamma referensramen handlar om grundläggande värden som människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde samt mänsklig solidaritet. Skolverket (2013) menar även att förskolan har som uppdrag att främja lärandet där verksamheten ska anpassas efter varje barns förutsättningar och behov samt ges ledning och stimulans för att kunna utvecklas så långt som möjligt.

Att anpassa och utforma stöd för barns behov förutsätter tillgänglighet. Enligt Tufvesson (2014) på Specialpedagogiska skolmyndigheten SPSM, ska en tillgänglig utbildning ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov. Detta kan ses som att en tillgänglig utbildning inom förskolan visar hur väl den fungerar som lärmiljö vilket utgörs av den sociala, pedagogiska och fysiska miljön. En tillgänglig lärmiljö ger förutsättningar att alla barn skall kunna vara delaktiga och inkluderade i utbildningsverksamheten utifrån sina egna förutsättningar och behov. Tufvesson (2014) menar att tillgänglighet är ett begrepp som används för att beskriva hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för personer med eller utan funktionsnedsättning. Tillgängligheten visar hur väl det tas hänsyn till barnets behov för att kunna vara delaktig och inkluderad i utbildningsverksamheten, vilket i sin tur medför att verksamheten måste anpassa lärmiljön när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Den utbildningsverksamhet jag har belyst är förskolan, där jag har problematiserat tillgängligheten i den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd.

Generaldirektör Greger Bååth på SPSM skriver i Tufvessons (2014) förord:

*“... så är en ökad tillgänglighet vad som krävs för att barn och elever ska ha en möjlighet att vara delaktiga och inkluderade utifrån sina förutsättningar, och för att de ska kunna delta på ett likvärdigt sätt.” (s. 6)*

Inkludering handlar följaktligen om tillgänglighet. Tillgängligheten visar då hur väl förskolan lyckats med att inkludera alla barn. Enligt Lutz (2013) beskrivs inkludering ofta som något oproblematiskt inom förskolan. Han har i sina studiers studier och arbeten sett att inkludering framställts som något som redan präglar verksamheten. Lutz menar att det kan vara ett uttryck för den stora variation av barn som finns inom förskolan. Även Palla (2014) diskuterar kring detta och uttrycker att förskolan kan ses som inkluderande i sig själv bara för att alla barn är välkomna oavsett behov. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla barn från ett års ålder erbjudas förskola. De barn som av olika anledningar behöver särskilt stöd ska också ges det stöd som deras behov kräver.

*”I dagens förskola finns i princip hela variationen av barn representerade [...] den svenska förskolan är unik, avseende hur få specialarrangemang som görs för barn som bedöms ha olika funktionsnedsättningar. [...] cirka 98 procent av alla ”typer” av barn finns representerade i ordinarie förskolegrupper idag.” (Lutz, 2013, s. 23)*

Att skapa förutsättningar för en inkluderande förskola innebär enligt Palla (2014) att det är verksamheten och dess miljö som ska anpassa sig till den stora variation av barn som finns representerad i förskolan. Lutz (2014) har problematiserat bilden av inkludering i förskolan då han i sina studier sett olika särskiljande lösningar för att möta barn i behov av särskilt stöd. Han menar därför att förskolan måste studeras huruvida verksamheten är präglad av inkludering eller inte. Lutz (2013) anser också att den specialpedagogiska forskningen inom förskolan har ökat de senaste åren men att det finns en ”begränsad forskning vad gäller stödets kvalitativa karaktär” (s. 24).

Studien handlar om tillgängligheten i den pedagogiska miljön, det vill säga den pedagogiska praktik som utövas för barn i behov av särskilt stöd i de berörda förskolorna. Jag har valt att

belysa och problematisera huruvida den pedagogiska praktiken anpassar barnet till verksamheten eller om verksamheten anpassas till barnet, detta för att se om förskolans verksamhet är präglad av inkludering eller inte för barn i behov av särskilt stöd. Hur tillgänglig är den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd i studiens förskolor?

## Centrala begrepp och definitioner

### Från barn med behov till barn i behov av särskilt stöd

Begreppet barn med särskilda behov infördes för första gången i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26). Det bakomliggande syftet var att integrera och ge handikappade barn förtur i förskolan.

*”Handikappade barn är barn som har funktionssvårigheter av skilda slag. Dessa svårigheter kan ha sin grund i fysiskt, psykisk, social, emotionell eller språklig skada eller har uppstått genom en bristsituation i uppväxtmiljö.” (SOU: 1972:26, s. 122)*

Gerrbo (2012) betraktar definitionen av gruppen barn i behov av särskilt stöd som diffus och även Lutz (2009) anser barnstugeutredningens begreppsförklaring som otydlig vilket lämnade dörren öppen för olika tolkningar och således ledde till begreppsförvirring. Miljön som en bidragande faktor till barns svårigheter och problem i förskolan togs inte heller upp i barnstugeutredningens begreppsförklaring. I slutet av 80-talet skedde en viss förändring i det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen 1987:3). Här betonas att barn som behöver särskilt stöd inte är en homogen grupp enligt Sandberg (2010), svårigheterna kan vara tillfälliga och därför kan alla barn i förskolan under vissa perioder behöva stöd. Under 1990-talet börjar begreppet barn *med behov* ersättas med barn *i behov* där miljön börjar ses som en orsak till barns svårigheter. Svårigheterna skulle inte bara läggas på barnet, även miljön inom förskolan skulle ses som en bidragande faktor.

*”Ideologiskt har alltså begreppet barn i behov av särskilt stöd växt fram för att minska betoningen på att barnet avviker, det vill säga barn med särskilda behov och öka betoningen på att miljön måste ge det stöd som behövs för att barnet ska fungera i vardagen och integreras med de andra.” (Sandberg, s. 39)*



Förändringen i synsättet till barn i behov av särskilt stöd innebär att "alla barn har samma grundläggande behov men att vissa barn är i behov av särskilt stöd för att få sina behov tillgodosedda" (Sandberg, 2010, s. 39). På 2000-talet lades stor vikt vid att se på miljön som en betydande faktor för barns svårigheter. Begreppet barn i behov har uppkommit för att flytta fokus på barnet som avvikare (*med behov*) och istället se på miljöns betydelse för att underlätta och stödja barnet i verksamheten (Persson, 2007; Sandberg, 2010; Skolverket, 2002). Skolverket (2010) definierar barn i behov av stöd som:

*"Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt."* (s. 5)

I definitionen läggs fortfarande problemet på barnet då formuleringen "stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar" anses som att barnet ska anpassas till miljön, det vill säga barnet ska anpassas till verksamheten som från början inte är organiserad eller anpassad utifrån barnets behov. Med denna formulering betraktas barnet med svårigheter istället för i svårigheter. Vilka barn som är i behov av särskilt stöd och hur stödet ska utformas framgår inte av läroplanen enligt Nilholm (2014) vilket öppnar upp för varierad tolkning. Sandberg (2010) uttrycker att Socialstyrelsen ser fördelar med att det inte finns någon tydlig definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd, då barnet inte får en stämpel som avvikande vilket kan leda till mobbing. Lindqvist (2011) anser att barn i behov av särskilt stöd är ett begrepp som är allmänt vedertaget och utgör ett samlingsbegrepp för barn med någon form av svårighet, problemet läggs alltså fortfarande på barnet. I förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) går det alltså utläsa barn *med svårigheter* (avvikelser hos barnet) och *i svårigheter* (miljön som påverkansfaktor). Det är först i Allmänna råd med kommentarer om förskolan (Skolverket, 2013) som det finns en tydlig formulering om att problemet läggs på miljön och inte på barnet, det vill säga barn i svårigheter:

*"Barns behov av särskilt stöd kan inte förstås som en egenskap hos barnet utan är alltid situationsbundet. Behovet av särskilt stöd är relaterat till vad som händer i mötet mellan barnet och de människor och den miljö som finns samt de aktiviteter som sker i förskolan."* (s. 31)

## **Tillgänglighet i relation till den pedagogiska miljön och dess praktik**

Då barns behov av särskilt stöd ska ses som situationsbundet är tillgänglighet en betydande faktor i mötet mellan barnet och de människor och den miljö som aktiviteten sker i.

Tillgängligheten i förskolan beskriver hur väl verksamheten fungerar för alla barn, med eller utan funktionsnedsättning (Tufvesson, 2014). Tillgänglighet utgörs både av en interaktion mellan den sociala, fysiska och pedagogiska miljön samt en anpassning av dessa miljöer utifrån barns olika behov. Enligt Tufvesson (2014) ger denna tillgänglighet av miljöerna förutsättningar för lärande och utveckling samt en viktig grund för inkludering och delaktighet där verksamheten är anpassad efter barnets behov. Vidare menar Tufvesson (2014) att pedagogerna behöver metoder och verktyg i sin pedagogiska praktik för att kunna anpassa verksamheten och ge barnet möjlighet till delaktighet. Bristande tillgänglighet infördes som en ny form av diskriminering den 1:a januari 2015 i Diskrimineringslagen (2008:567). Det innebär att bristande tillgänglighet inte får utgöra ett hinder för barn med olika former av funktionsnedsättningar utan de ska ha möjlighet att kunna delta på likvärdiga villkor.

I Allmänna råd med kommentarer om förskolan, Skolverket (2013) står att läsa att förskolan ska vara en miljö för utveckling och lärande. Förskolans styrdokument är påverkade av en sociokulturell kunskapssyn, vilket betyder att lärande sker i samspel med miljön och i interaktion med andra barn och vuxna. Tufvesson (2014) menar att den pedagogiska miljön ska skapa förutsättningar till lärande och delaktighet genom att utforma den pedagogiska praktiken i miljön så att alla barn kan tillgodogöra sig lärandet.

I denna studie innebär begreppet pedagogisk praktik hur pedagogen praktiskt omsätter och anpassar metoder, verktyg och förhållningssätt i lärandesituationer utifrån olika inlärnings- och utvecklingsteorier. Enligt Östlund (2012) inrymmer begreppet även de kontextuella villkor som får betydelse för deltagarnas lärande och deltagande. Metoder utgörs av något pedagogerna i praktiken gör för barn i behov av särskilt stöd. Verktyget utgörs av de strukturer som metoden kräver.

## **Delaktighet ur ett demokratiskt och inkluderande perspektiv**

Delaktighet kan ses ur många perspektiv. Johannesen och Sandvik (2013) menar att begreppet demokrati ofta är förknippat med delaktighet. Delaktighet är ofta förknippat med inkludering (Nilholm & Göransson, 2015). I tidsskriften - Lika värde står att läsa runt ett inkluderande synsätt att

*“Ett inkluderande synsätt utgår från idén om ett demokratiskt samhälle med utgångspunkt i allas lika värde. Att olikhet ses som en tillgång är därför grundläggande för inkluderingstanken.” (Håkansson, 2014, s. 11)*

Demokrati handlar enligt Qvarsell (2011) om att som individ räknas med och räknas in i en gemenskap, något som kan se ut på olika sätt. Det handlar inte bara om att få vara med och bestämma, ”det kan handla om att komma till sin rätt, att mötas med respekt, att få möjlighet att uttrycka sig” (s. 66). Ribaeus (2014) har i sin doktorsavhandling sett att "delaktighetsbegreppet indikerar att det handlar om att ta del av vad någon annan redan bestämt" (s. 24). Enligt Johannesen och Sandvik (2013) handlar delaktighet om att vara en del av en gemenskap i en grupp där man samspelar, lyssnar till och respekterar varandra. Det handlar inte om att “vi tror att barn kan, eller ska, ta lika stort ansvar som vuxna i förskolan” (s. 31). Förskollärarna har det övergripande ansvaret men barnen ska ges möjlighet till delaktighet på olika plan i verksamheten. Dessa plan kan ses ur betydelsen av interaktion och samspel med andra vilket påverkar möjligheten till samhandling och tillhörighet i en aktivitet. Detta ställer krav på tillgängligheten i den pedagogiska miljön och dess praktik vilket har betydelse för barnets autonomi och motivation till engagemang i aktiviteten. För att få en djupare förståelse för begreppet delaktighet har jag använt mig av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) aspekter i ett led att belysa inkludering. De menar att tillhörighet kan ses som att formellt tillhöra en grupp eller en del av en grupp där även själva upplevelsen av tillhörigheten har betydelse. Ur ett delaktighetsperspektiv innebär aspekten tillgänglighet att ”ha tillgång till aktivitetens fysiska, symboliska och socio-kommunikativa sammanhang” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 19). Den fysiska tillgängligheten utgörs av att förskolans miljö är tillgänglig för alla barn. Det kan innebära att miljön är anpassad i form av rullstolsramper men också att den fysiska tillgängligheten i lärosituationer har tillgång till relevanta, alternativa verktyg. Den symboliska tillgängligheten består av att förstå aktivitetens meningssammanhang, det vill säga att utifrån allas olikheter ”förstå varandra och meningen i

det som sägs och görs” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 20). Den socio-kommunikativa tillgängligheten handlar om att med olika kommunikativa verktyg förstå och göra sig förstådd i verksamhetens samtliga aktiviteter och för att ”följa de normer för samspel som gäller i den aktuella situationen” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 19).

Samhandling däremot betyder att vara med i samma handling/aktivitet. Det kan innebära att vara delaktig i såväl leken ute på gården som planerad aktivitet inomhus. Att vara i samma handling är viktigt och att känna sig som en i gruppen, men det behöver inte innebära att barnet gör saker på samma sätt. Engagemang kan beskrivas som grad av motivation att vara delaktig i en aktivitet, det kan ses som att graden av motivationen påverkar graden av engagemanget i aktiviteten. ”Engagemang är en egenupplevd aspekt av delaktighet” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 21). Delaktighet utifrån aspekten autonomi består av barnets möjlighet till inflytande och självbestämmande över sin situation. Det betyder inte att barnet alltid ska ha rätt att få sin vilja igenom, ingen individ i ” ett socialt sammanhang är helt autonom, utan vi är beroende av andra och ingår i ett sammanhang där det finns en uppsättning regler som vi har att följa” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 21).

Delaktighetsaspekten erkännande handlar om andras uppfattning och acceptans om barnet i verksamheten eller gruppen, uppfattas barnet som någon som tillför något. Dessa olika delaktighetsaspekter är beroenda av varandra ur ett inkluderingsperspektiv. Insatser som görs inom en aspekt t påverkar följaktligen även andra delar av delaktighet.

## **Vad är inkludering, integrering och exkludering i relation till tillgänglighet**

Skolverket (2015) menar att det inte finns någon tydlig definition av begreppen inkludering, integrering och exkludering. Detta kan bero på hur och i vilket sammanhang de används i. Sandström, Nilsson, Stier (2014) bedömer att begreppet inkludering är betydligt vanligare internationellt men relativt nytt i Sverige och oftast är förknippad med barn i behov av särskilt stöd eller barn med funktionsnedsättning samt en förskola/skola för alla. Nilholm (2014) menar att begreppets innebörd är oklart vilket innebär att verksamma inom förskolan/skolan inte har någon gemensam referensram, vilket utgör en språklig skillnad med olika tolkningar av ett och samma begrepp. Detta förklarar Nilholm och Göransson (2015) med att det kan framstå ”som om att man talar om samma fenomen när man i själva verket talar om helt olika

saker” (s. 20). Att först göra klart vad inkluderingsbegreppet innebär är därför ett måste för att kunna arbeta inkluderande anser Nilholm och Göransson (2013). Enligt författarna finns det:

*”En spännvidd av åsikter, alltifrån de, [...] som förespråkar att man i det närmaste helt ska lösa upp skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik till de som menar att en förutsättning för en inkluderande skola är att det finns ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem.” (Nilholm & Göransson, 2013, s. 26)*

Det finns många olika sätt att se på vad inkludering är men ur detta resonemang kan det urskiljas två spår med olika uppfattningar om hur inkludering betraktas. Gemensamt för dessa spår är att de är kritiska till traditionell specialpedagogik (kategorisk) och där de vill skifta fokus

*“från frågan om hur elever [barn] som definieras som avvikande ska kunna anpassas till [för-] skolans sätt att fungera till hur [för-] skolan kan anpassa sig till det faktum att elever [barn] är olika.” (Nilholm & Göransson, 2013, s. 26)*

Med detta synsätt ses barnens olikheter som en tillgång och inte som ett problem, verksamheten ska anpassas till barnens olika förutsättningar och behov. Genom att betrakta avvikande beteende som en brist i interaktionen mellan miljön och individen menar Lutz (2009) att det skapar nya vägar för att anpassa verksamheten till individen och inte tvärtom. Olika verksamheter har olika tolerans för avvikelser. Nilholm (2006) diskuterar runt definitionen av begreppet som att inkludering ” innebär att helheten [verksamheten] är anpassad till delarnas [barnens] beskaffenhet” (s. 14). Detta kan ses som att miljön är anpassad till gruppen och inte det enskilda barnet. Miljön utgörs av verksamheten vilket i sin tur utgörs av den fysiska, pedagogiska och sociala miljön. Mot bakgrund av vad begreppet inkludering utgörs av så är det angeläget att närmare se på problematiken huruvida verksamheten anpassas till barnet eller barnet till verksamheten för att på ett mer nyanserat sätt förstå hur pedagoger utformar sin pedagogiska praktik kring barn i behov av särskilt stöd i sin pedagogiska praktik. Vilka synsätt ligger bakom detta?

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda pedagogerna använder sig av.

Utifrån syftet är följande frågeställningar gjorda:

- På vilket sätt bidrar den pedagogiska praktiken till att verksamheten anpassas till barnet?
- På vilket sätt bidrar den pedagogiska praktiken till att barnet anpassas till verksamheten?

## **Historisk bakgrund**

### **Synen på avvikande och annorlunda barn genom tiderna**

Synen på hur vi betraktar barn i behov av särskilt stöd har sett olika ut genom tiderna. Innan 1800-talet dominerade enligt Tideman (2000) ett synsätt att avvikande och annorlunda barn var ett straff från gud som berodde på att föräldrarna hade brutit mot kyrkans bud. De så kallade ”samhällets olycksbarn” gömdes undan på fattighus eller hospital (Frithiof, 2007). Vidare menar Tideman att i mitten av 1800-talet började en förståelse att ta form, där behov av särskilt stöd och omvårdnad behövdes för människor med utvecklingsstörning. Detta gjorde att det byggdes särskilda institutioner där de utvecklingsstörda och avvikande barnen fick bo. Meningen med institutioner var att tron på god vård och fostran skulle minska funktionshindret samtidigt som avskildheten skulle skydda dem från elakheter från andra människor. Denna tro byttes senare ut mot att utvecklingsstörda utgjorde en fara för samhället. I Statens offentliga utredning (SOU 2003:35) står att läsa att under 1850 till tidiga 1900-talet fanns en mer optimistisk syn på barn med handikapp, även dessa barn ansågs ha möjligheter att utvecklas och bli samhällsnyttiga medborgare. Denna optimism, menar Tideman (2000), byttes under tidiga 1900-talet ut mot ett mer pessimistiskt synsätt och att samhället till skillnad från tidigare synsätt nu skulle skyddas från dessa samhällsfarliga individer. Att dessa synsätt på funktionshindrade har skiftat och pendlat förklaras delvis av hur samhällsekonomiska de funktionshindrade ansåg vara, huruvida de kunde försörja sig och bidra till samhällsutvecklingen.

I början av 1900-talet förstärks synen enligt Tideman (2000) på avvikande beteende, individuella särdrag och avvikelser, en pessimistisk syn. Att utbilda och utveckla barn med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar var det inte längre tal om. Stora och avskilda institutioner byggdes upp då de skulle isoleras från samhället. Nilholm (2014) menar att det var först på 1960-talet som synen åter ändrades till ett mer optimistiskt synsätt kring funktionshindrade barns utveckling och det ansågs att avskildhet innebar en risk för social uteslutning. 1962 grundades den svenska grundskolan, en gemensam skolform för alla barn, en skola för alla. Det visade sig inte så enkelt att skapa en likvärdig grundskola för alla barn. Många elever med funktionsnedsättning gick redan i olika specialskolor och ansågs då inte tillhöra grundskolan, de elever som inte bedömdes klara av skolans undervisning placerades i olika former av specialklasser. Även den sociala bakgrunden, elevens hemförhållande spelade en stor roll för hur väl barnet skulle lyckas i skolan menar Nilholm (2014).

Specialpedagogiken kom under senare 1960-talet att samordna alltmer med den vanliga undervisningen enligt Assarsson (2007). Vidare menar hon att specialundervisningen kom att ske i segregerade former som till exempel obs-klasser, läsklasser och skolmognadsklasser där avsikten var att träna bort elevens svårigheter för att på så vis komma ikapp sina klasskamrater. Detta exkluderande arbetssätt blev ifrågasatt och SIA-utredningen (SOU 1974:53) betonade att det var skolans arbetssätt som skulle sättas i relation till elevens svårigheter och inte tvärtom, ett inkluderande arbetssätt. På 90-talet blev synsättet att barn med avvikelser skulle inkluderas i verksamheten med "normala" barn. Detta kan ses som att "pendeln" svängde tillbaka till ett mer optimistiskt synsätt. Med inkludering menades enligt Tideman (2000) att barn oavsett förmåga skulle ha samma rättigheter till undervisning i samma skolsystem samt att skolan skulle vara en dynamisk miljö som är optimerad för alla barn. Detta synsätt utgjorde en omvändning på det sättet att barnet inte skulle anpassa sig efter skolan utan att skolan skulle anpassa sig efter barnets behov.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Denna studie skrivs med inriktning från det specialpedagogiska fältet.

## **Specialpedagogiska synsätt**

Aspelin (2013) menar att specialpedagogiska perspektiv svarar på frågan hur barns svårigheter kan förstås och förklaras. Inom det specialpedagogiska fältet framträder ofta två olika perspektiv för att förstå och förklara barn svårigheter. Det ena perspektivet ser på barns svårigheter på ett individrelaterat sätt där orsaker har sin grund ” i de individuella [inre] differenser som finns fördelade bland människor” (Gerrbo, 2012, s. 64). Det andra perspektivet utmärks av ett mer inkluderande och delaktigt sätt att se på lärande och utveckling. Barnet ses som varande *i* svårigheter, istället för *med* svårigheter. Faktorer som yttre omständigheter, sociala, organisatoriska och samhällseliga förhållanden väger tungt i detta perspektiv. Persson (2003) benämner dessa två olika specialpedagogiska synsätt som det kategoriska respektive det relationella perspektivet. Han menar att dessa uppenbart olika perspektiv ändå inte behöver utesluta varandra, de ska ses som mentala konstruktioner ”med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås” (Persson, 2003, s. 168).

### **De kategoriska och relationella synsätten**

Enligt Gerrbo (2012) har det kategoriska synsättet historiskt sett varit dominerande inom specialpedagogiken. Det utgörs enligt Ahlberg (2007, 2010) av ett individrelaterat synsätt med stort inflytande från medicinsk och psykologisk forskning där avvikelse och handikapp varit i fokus. Inom detta perspektiv ses sällan det kontextuella eller relationella som en förklaring till barns svårigheter. Här ser man barnet som problembärare vilket gör att svårigheterna utgörs av barnets avvikelse från normen. Effekten av detta synsätt blir att barnet ska anpassas till verksamheten där lösningarna blir omedelbara, direktverkande och kortsiktiga. Fokus på specialpedagogiska åtgärder läggs på barnet i form av speciella metoder och särskild behandling.

Aspelin (2013) beskriver interaktionen mellan olika aktörer som viktiga förutsättningar för att barn ska utvecklas och lära, ett relationellt perspektiv. Detta perspektiv innebär också att förändringar i den fysiska, sociala och pedagogiska miljön påverkar barns möjligheter till delaktighet och lärande. Det bakomliggande synsättet bygger på att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i lärandemiljön. Förändringar i miljön påverkar möjligheterna ”att uppfylla på förhand uppställda krav eller mål” (Persson, 2003, s. 168). Barns svårigheter kan förstås som ”något som uppstår i möten mellan en person och någon annan/ något annat.” (Aspelin, 2013, s. 188). Det innebär att svårigheterna inte kan ses som statiska i sin form utan



i en mer varierande grad beroende på hur miljön är organiserad. Barns svårigheter kan inte förstås utifrån en aspekt, det handlar om att förstå hur saker och ting påverkar varandra anser Wright (2009). För att förstå barns svårigheter måste man ”kunna placera sig i en annans människas situation och inta dennes perspektiv” (Persson, 2013, s. 49). Aspelin (2013) uttrycker att perspektivet är förknippat med iden om att specialpedagogisk verksamhet bör bedrivas med ett inkluderande synsätt likt en [för]skola för alla. Effekten av detta blir att verksamheten ska anpassas till barnet ur ett långsiktigt perspektiv, en inkluderande pedagogik enligt Gerrbo (2012).

## **Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna**

Syftet med studien är att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda pedagogerna använder sig av. För att belysa huruvida den pedagogiska praktiken anpassar verksamheten till barnet eller barnet till verksamheten har jag använt mig av olika specialpedagogiska perspektiv, det kategoriska samt det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet ser barnet som problembärare vilket gör att svårigheterna utgörs av barnets avvikelse från normen, barnet ses *med* svårigheter. Det relationella perspektivet betraktar svårigheter som något som uppstår i mötet med olika företeelser i lärandemiljön. Det innebär att svårigheterna ses utifrån hur miljön är organiserad, barn ses *i* svårigheter.

## **Metod**

### **Hermeneutisk-fenomenologisk ansats**

Den kvalitativa studien i denna uppsats är inspirerad av en hermeneutisk-fenomenologisk forskningsansats. Studiens förlopp och resultat är en social konstruktion där jag tillsammans med pedagogerna skapar en verklighet utifrån deras sociala, kulturella bakgrund och aktuella situation. Denna verklighet skapas genom tolkning som har sin grund i det hermeneutiska paradigmet där den fenomenologiska analysen enligt Hartman (2006) utgörs av förståelse av de motiv som ligger bakom människors handlingar. Fenomenologen måste enligt Bryman (2013) se människans handlingar utifrån personens perspektiv för att förstå innebörden i

personens handling. Dessa handlingar menar Kvale (2007) inverkar på människans värld som i sin tur förändrar människan som en konsekvens av sina handlingar i världen. Människor som tillhör en gemensam värld, vilket i mitt fall utgörs av mig och pedagogerna, upplever liknande händelser och gör att de kan kommunicera och förstå varandras medvetandeakter. Enligt Stensmo (2008) är medvetandeakter beskrivningar av egna och andras upplevelser. Alvesson och Sköldberg (2010) påpekar vikten av ett skeptiskt förhållningssätt ”mot vad som vid en ytlig [första] anblick framstår som oproblematiska avspeglningar av hur verkligheten fungerar” (s. 20). Orden som sägs kan även stå för annat än vad som sägs, därför blir tolkningar och reflektioner ett viktigt verktyg innan jag gör uttalanden om någon slags verklighet. Det ger ”möjligheter till förståelse snarare än fastställer sanningar” (Alvesson & Sköldberg, 2010, s. 20). Författarna beskriver forskningsprocessen som att

*”Forskningsprocessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten där forskaren dels interaktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: bilder vilka selektivt lyfter fram vissa bud på hur förhållanden – upplevelser, situationer, relationer- kan förstås, och (därmed) negligera alternativa tolkningar.”*  
(Alvesson & Sköldberg, 2010, s.21)

Denna forskningsprocess i ständig revidering innebär enligt Bryman (2013) att verkligheten utgörs av en specifik version och som inte kan anses slutgiltig. I denna studie innebär det att jag kommer att belysa och problematisera en specifik version av berörda pedagogers verklighet.

## **Den hermeneutiska tolkningen**

Vid bearbetning av datamaterialet så anlägger jag som medaktör, ett hermeneutiskt perspektiv. Livsvärld och förståelsehorisont blir enligt Bryman (2013) och Ödman (2007) här särskilt viktiga och utgör utgångspunkter för hur jag närmar mig och bearbetar mitt insamlade material. Enligt Hartman (2006) utgörs individens livsvärld ”av den mening som individen knyter till sig själv och sin situation” (s. 186). Ödman (2007) beskriver förståelsehorisont utifrån Gadamer (1994) och hans redogörelse av ett betydelsespelrum där ett fenomen kan förstås på olika sätt. För att närma mig människans föreställningar och livsvärld menar Hartman (2006) att det handlar om att vara intresserad av hur världen uppfattas och inte hur

den är, vilket jag ansåg gjorde mitt val av datainsamlingsmetod särskilt relevant. Hermeneutik handlar om att tolka och förstå: ”tolka människans beteende för att på så vis nå en förståelse för hur de uppfattar världen” (s. 107). Den hermeneutiska tolkningen genomförs med hjälp av en hermeneutisk cirkel där förståelsen sker genom en växelvis process mellan delarna och helheten. Delarna måste ses i relation till helheten och omvänt där kunskapsutveckling sker genom denna dialektiska process. I denna studies tolkning utgör barnet helheten och delarna konstitueras av den pedagogiska praktiken.

### **Replikerbarhet och tillförlitlighet av kvalitativa studier**

Bryman (2013) menar att det finns problem med att kunna replikera en kvalitativ undersökning ”eftersom det är omöjligt att frysa en social miljö och de sociala betingelser [...] som gör den replikerbar” (s. 352). Det innebär att det kan finnas många olika beskrivningar av en verklighet, den kan inte ses som statisk och studien blir därmed svår att replikera. Vidare menar Bryman (2013) att kvalitativa resultat är svåra att generalisera, bland annat för att antal deltagare brukar vara relativt litet, vilket innebär att de inte kan betraktas som representativa för en population. Dessa deltagare befinner sig ofta i en viss kontext som gör det omöjligt att generalisera resultatet till en annan miljö. Däremot för Bryman (2013) ett resonemang om att resultatet ska generaliseras till teori och ”kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömningen av generaliserbarheten” (s. 369). Med andra ord så är det rimligheten i de anspråk på resultat man gör som bedöms, inte en replikerbarhet och generaliserbarhet som till exempel vore fallet med kvantitativa studier. Detta innebär att då jag är deltagande i min datainsamlingsmetod, fokusgruppsintervjuer, så är det viktigt att jag synliggör mitt eget perspektiv genom vilket jag ser och ställer frågorna, av giltighetsskäl är det också viktigt att visa min förförståelse och min livsvärld, så att mitt specifika tolkningsperspektiv blir tydligt i denna studie.

Wibeck (2011) menar att ” validitet har att göra med tolkningen av det som observerats [...] att verkligen studera det man sagt att man ska studera” (s. 144). Hon menar också att termen trovärdighet kan vara ett lämpligare begrepp att använda. Trovärdigheten kan dessvärre minskas genom att en snedvridning görs. Denna snedvridning beskriver Kvale och Brinkmann (2009) ur aspekten förväntningar både hos de intervjuade samt hos forskaren. Dessa förväntningar kan påverka resultatet av intervjun. Bryman (2013) uttrycker att de intervjuades

svar kan färgas av en vilja att ge en positiv bild av sig själv eller av en social önskvärdhet (social desirability). Är det de intervjuades förståelsevärld som framkommer i intervjun eller är det en tillrättalagd version? Genom att eftersträva ett ökat samspel mellan mig som moderator och de intervjuade så kan jag minska effekterna av förväntningarna (Bryman, 2013; Kvale och Brinkmann, 2009; Wibeck, 2011). I ett försök att uppnå reliabilitets- och validitetskraven (tillförlitlighet- och trovärdighet) har jag beskrivit metod, genomförande och resultat på ett så noggrant och transparent sätt som möjligt så att ”läsaren själv ska kunna bedöma textens tillförlitlighet och trovärdighet” (Ekström, 2007, s. 58).

## Urval

Syftet med studien var att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda förskolorna använde sig av. Av forskningsetiska skäl väljer jag medvetet att avstå från en specifik beskrivning av dessa förskolor då det skulle bli relativt enkelt att lokalisera dessa i samband med övrig information som ges i föreliggande studie. Förskolorna var av medelstor storlek (mellan X och Y antal barn) och befann sig i södra Sverige i närheten av en större stad. För att hitta lämpliga respondenter fick förskolechefer inom två förvaltningsområden förfrågan om det fanns pedagoger inom deras ordinarie förskoleverksamheter som var intresserade av att delta i en studie gällande tillgängligheten i den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd (se bilaga 1). Detta förfarande kan ses som ett snöbollsurval som enligt Bryman (2013) innebär att forskaren tar kontakt med några människor som är viktiga för undersökningens tema och sedan använder dessa för att få kontakt med fler intervjupersoner. Till de chefer som jag inte kände sedan tidigare, och som anmälde sitt intresse skickade jag sedan en rambeskrivning kring min studie (se bilaga 2). För att minska möjligheten att de intervjuade var påverkade av varandra var det viktigt att dessa förskolor var geografiskt lokaliserade från varandra. Detta även för att uppnå en så stor spridning och variation som möjligt på datamaterialet. Trost (2005) menar ”att man lämpligen kan se till att urvalet är så heterogent som möjligt inom en relativt hög grad av homogenitet” (s. 121). Med det menar han att man kan vilja ha en variation mellan grupperna men en liten variation inom gruppen.

## **Studiens undersökningsgrupper**

Arbetslag 1 bestod av tre pedagoger, samtliga kvinnor i åldrarna 20-35 med svenska som modersmål och svensk utbildningsbakgrund. Två deltagare i gruppen var barnskötare och en deltagare var förskollärare, ingen med specialutbildning för barn i behov av särskilt stöd.

Arbetslag 2 bestod av två pedagoger, samtliga var kvinnor i åldrarna 30-55 med svenska som modersmål och svensk utbildningsbakgrund. En deltagare i gruppen var barnskötare och en förskollärare, ingen med specialutbildning för barn i behov av särskilt stöd. Arbetslag 3 bestod av två pedagoger, samtliga kvinnor i åldrarna 35-40, samtliga deltagare var förskollärare, ingen med specialutbildning för barn i behov av särskilt stöd.

För att undvika identifiering så avstår jag från att närmare benämna gruppdeltagarna eller tillskrivna var och en sin konkreta ålder. Den är ej heller av större betydelse då det handlar om en studie som inte går att replikera fullt ut. Vidare handlar den om meningsskapande samtal i pedagogernas verksamhet och i relation till barn i behov av särskilt stöd och om att skapa mening pedagogerna emellan där åldern, olikt i en sociologisk studie, endast är av underordnad betydelse (Kvale & Brinkman, 2010).

## **Forskningsetiska överväganden**

Enligt Vetenskapsrådet (2002) har samhället och samhällets medlemmar ett krav på att forskning ska innehålla hög kvalitet och ska inriktas på väsentliga frågor, ett forskningskrav som ”innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras” (s. 5). Utifrån forskningskravet är forskningsetiska principer framtagna för att skydda individen från ”psykisk eller fysiska, förödmjukelse eller kränkning” (s. 5), ett individskyddskrav. I min studie har jag utgått från och tagit del av Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). De fyra etiska principerna handlar om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att deltagarna, i detta fall förskolechefer och berörda pedagoger, informeras om syftet med studien och vad det innebär för deltagarna att vara med i studien. I ett första steg, via mail, informerades jag förskolechefer om studiens syfte och hur den var

tänkt att genomföras (se bilaga 1). Till de chefer som blev intresserade av min studie skickade jag då via mail ett brev (se bilaga 2) där jag mer ingående beskrev tillvägagångssättet för fokusgruppsintervjuerna samt gav information om etiska riktlinjer i form av sekretess och medverkan. Vid senare telefonkontakt med pedagogerna samt vid genomförandet av fokusgrupperna gavs också en muntlig och ingående information om studiens syfte, att avidentifiering av all data skulle ske, att medverkan var anonym, frivillig och närhelst kunde avbrytas samt att inspelad data skulle raderas efter studiens genomförande. Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan samt att de har rätt att närhelst avbryta sin medverkan utan påverkan eller negativa följder. Jag har både skriftligt och muntligt upplyst deltagarna om samtyckeskravet, genom att pedagogerna deltagit i intervjuerna anser jag att samtycke har lämnats av deltagarna. Konfidentialitetskravet innebär att i de fall där etiskt känsliga uppgifter om enskilda personer kan förekomma bör alla inblandade underteckna en förpliktelse om tystnadsplikt. Jag anser att jag inte har haft någon anledning till förbindelse om tystnadsplikt hos de inblandade då jag i så hög grad som möjligt undvikit etiskt känsliga uppgifter i resultatet. Konfidentialitetskravet innebär också att uppgifter om personer ej ska kunna röjas och identifieras av utomstående. Jag har därför avidentifierat alla pedagoger, barn och ej namngett några platser eller lokaler samt bytt ut alla namn i transkriptionen. För att få samtycke till att intervjua pedagogerna skickades ett missivbrev till förskolechefer. Därigenom finns det personer med insikt i urvalet av förskola men ej vilka personer som deltog i studien. Dessa förskolechefer är med i processen genom att möjliggöra pedagogernas deltagande i studien och kan därför inte heller ses som utomstående. Nyttjandekravet innebär att insamlat material om enskilda personer endast får användas i forskningsändamål. Jag informerade både skriftligt och verbalt de berörda att intervjuerna är en del i min magisteruppsats och att studien endast kommer att användas i det syftet. Jag informerade även de berörda om att de, ifall så önskas gärna får ta del av den färdiga studien.

## **Genomförande**

### **Fokusgrupp som datainsamlingsmetod**

För att förstå den verklighet som pedagogerna tillsammans konstruerat i sin verksamhet valde jag fokusgrupper som datainsamlingsmetod utifrån Silverman (2010) och Wibeck (2011) som

menar att fokusgrupper är en lämplig datainsamlingsmetod för att studera hur en grupp människor tillsammans skapar mening åt det ämne som diskuteras. Wibeck (2011) menar vidare att fokusgrupper utgår från teorier om sociala representationer vilket hon beskriver som ”hur olika subjekt sinsemellan bildar en kollektiv föreställning om verkligheten runt omkring dem” (s. 24). Bryman (2013) anser att individerna i en fokusgrupp kan argumentera och ifrågasätta varandras åsikter vilket gör en mer realistisk beskrivning av verkligheten eftersom de måste reflektera och då kan ändra sina uppfattningar. Bryman (2013) bedömer att fokus bör ligga på hur individen samspelar i gruppen och den gemensamma betydelsekonstruktionen av verkligheten. Kvale och Brinkmann (2009) anser att målet med fokusgruppen inte utgörs av någon slags konsensus i en fråga utan mer om att få fram olika uppfattningar. I föreliggande studie gjorde det att pedagogerna i fokusgruppen fick möjlighet att tillsammans diskutera och reflektera runt de givna frågorna i ämnet. Detta gav dem möjlighet att utveckla sina tankegångar, såväl egna som gruppens, kring den pedagogiska praktiken för barn i behov av särskilt stöd i deras verksamhet. Min roll som moderator i fokusgruppsintervjuerna var att hålla pedagogernas fokus på de givna frågorna och att själv vara så passiv som möjligt för att inte styra och påverka resultatet av diskussionen i högre utsträckning. Detta för jag också en diskussion kring under rubrik-Diskussion.

### **Stimulusmaterial och intervjuguide i föreliggande fokusgruppsintervjuer**

I fokusgrupper används ett stimulusmaterial och/eller ett förbestämt samtalsområde som är ”inringat” av moderatören, ett område som skall vara i fokus under en diskussion (bilaga 3). Det innebär att moderatören kan ha en inledande diskussion runt området för att avgränsa eller stimulera. Inför intervjun utarbetas en intervjuguide (se bilaga 4) med målsättning att få ett djupare perspektiv runt de frågor jag som moderator ville ha besvarade. Vid utformningen av intervjuguiden menar Kvale och Brinkmann (2009) att det är viktigt att tänka på frågorna vad, hur och varför för att klargöra de teman som ska undersökas, något som jag beaktade noggrant. Wibeck (2011) menar att metoden fokusgruppsintervju även kräver en viss struktur i intervjuguiden och utgår från Krueger (1998) som anser att det bör ingå fem olika typer av frågor i en strukturerad intervjuguide: öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. Enligt Wibeck (2011) är öppningsfrågornas syfte att få deltagarna att bli bekanta med varandra. Alla får snabbt besvara dessa frågor. Öppningsfrågorna ska mer handla om fakta än om åsikter. Då frågorna handlar om att få de intervjuade att känna sig avslappnade och ett sätt att uppmuntra alla att tala brukar inte dessa

frågor tas med i analysen. Introduktionsfrågorna används för att introducera och presentera ämnet som ska diskuteras. Jag använde mig av öppna frågor för att deltagarna skulle ges möjlighet att reflektera över egna erfarenheter inom ämnet samt underlätta interaktionen i gruppen. Eventuellt oväntade svar följdes upp längre fram i diskussionen. Övergångsfrågorna ses som en övergång till samtals nyckelfrågor. Frågorna ska medverka till att se på ämnet i ett djupare och större perspektiv, att bli medvetna om hur andra ser på ämnet. Wibeck (2011) anser att nyckelfrågorna är de viktigaste frågorna för analysen, de bör vara två till fem frågor och mer tid ska ägnas till dessa frågor än de tidigare. När nyckelfrågorna är slutdiskuterade övergår moderatorn till de avslutande frågorna. Moderatoren kan göra en kort summering av nyckelfrågorna och vad som kommit fram i diskussionen. Här ges deltagarna möjlighet att reflektera kring vad som sagts och varje deltagare tillfrågas om någonting bör tilläggas/betonas eller tonas ner. För att försäkra sig om att ingen viktig aspekt har förbisetts berättar moderatorn om studiens syfte och ställer allra sist en slutfråga. Frågeställningen kan vara “ Är det någon som vill tillägga någonting? eller Är det någonting som vi missat?” (Wibeck, 2011, s. 74). Då det är vanligt att ytterligare tankar kommer upp vid sådana frågeställningar är det viktigt att tid finns avsatt för detta.

## **Databearbetning och analysmetod**

I direkt anslutning till intervjuerna gjordes anteckningar där mönster och teman identifierades för att kartlägga vad som sas i grupperna angående de barn som de ansåg vara i behov av särskilt stöd. De teman som framkom var:

- Barnets behov/beteende
- Konsekvenser av barnets behov/beteende
- Metoder som användes
- Verktyg som användes
- Faktorer till varför de användes.

Dessa teman utgjorde delarna av helheten runt barnet. Anteckningarna utgjorde sedan en del i analysarbetet av den transkriberade data. “Det mest tidskrävande, men också bästa, underlaget för en systematisk och noggrann analys är att skriva ut - transkribera – samtalen” (Wibeck, 2011, s. 93). Transkribering kan ske på olika sätt, ordagrant vad som sägs eller “översatt” till



skriftspråk. Jag valde att transkribera ordagrant för att inte "tolka" (översätta till skriftspråk) på denna nivå och få ett bättre underlag för analysen. Wibeck (2011) anser att det är en utopi att den perfekta transkriptionen skulle finnas. Det är svårt att få med allt i en utskrift då risken att höra fel och missa något utgör alltid en stor risk. För att minimera den risken lyssnade jag upprepade gånger på de inspelade intervjuerna. Till hjälp för transkriberingen använde jag mig av dataprogrammet oTranscribe. Ett program som gav mig möjlighet att lyssna, skriva och spara i Google dokument på ett enkelt sätt. Då jag pausade ljudfilen för att skriva ner det sagda var det en stor fördel att programmet hoppade tillbaka i ljudfilen och repeterade vilket innebar att jag inte missade något av det inspelade. I den första fasen efter transkriberingen gjordes en övergripande analys där jag djupare sökte efter de metoder och verktyg som pedagogerna använde sig av i sin pedagogiska praktik för barn i behov av särskilt stöd, det vill säga vad, hur och varför de använde dessa metoder och verktyg. Det empiriska materialet tematiserades utifrån pedagogernas utsagor, vilket möjliggör det "bakomliggande", det som inte uttalades i intervjuerna. Med andra ord: anpassas verksamheten till barnet eller anpassas barnet till verksamheten utifrån dessa metoder och verktyg? I den övergripande analysen framkom även pedagogers synsätt som ett tema. Utifrån pedagogernas utsagor växte det fram ett behov av att förtydliga begreppen, vilket resulterade i en modell där metoderna, verktygen och synsätten fördelades in i inkluderande- integrerande-verksamhetsförändrande samt exkluderande teman. För att få en djupare förståelse till varför ett visst tema har fått genomslag sammanställdes alla metoder, verktyg och synsätt utifrån min egen modell. Utifrån sammanställningen framkom områden som visade vad dessa olika teman kännetecknades av för specialpedagogiska perspektiv. Som analysmodell under processen använde jag mig av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) aspekter av delaktighetsbegreppet, som jag tidigare presenterat, samt Perssons (2007) analysmodell över konsekvenser som kan uppstå i en förskole-skolverksamhet beroende på perspektivval.

Tabell 1

*Analysmodell - konsekvenser som kan uppstå i en förskole-/skolverksamhet beroende på perspektivval (Persson, 2007)*

	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos barnet/eleven	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till barns uppvisade svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Barn/elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i lärandemiljön	Barn/elever med svårigheter. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>	Barn/elever, pedagog och lärandemiljö	Barnet/eleven
<b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetsenheter (-lag) och pedagoger med stöd från chef	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Denna modell användes som en analysmodell under processen för att visa vad olika teman kännetecknade av för olika perspektiv.

## **Tolkning av datamaterial från fokusgruppsintervjuerna**

Som jag tidigare beskrivit har tolkning sina rötter i en hermeneutisk tradition som befattar sig med delar och helheter, där delar skall återföras till helheten i en så kallad hermeneutisk cirkel eller spiral. Helheten är det som för tillfället tolkas av samtliga berörda som det som faktiskt

är. I föreliggande studie handlar det om att skapa mening utav det som sades i intervjuerna och vad pedagogerna själva ansåg sig se, tolka och mena. Vår förståelse och tolkning är enligt Ödman (2007) beroende av kontexten för att skapa mening. Begreppet mening enligt Gilje och Grimen (2007) rör sig om mänskliga aktiviteter och de resultat i de situationer i vilket aktiviteten utförs. Vid tolkningen av fokusgruppsintervjuer är samspelet mellan helheten och delarna av vikt: ”Varje del måste ses i relation till helheten och vice versa” (Maltén, s. 18). Han menar dessutom att man måste ha en förförståelse att utgå från för att förstå delarna av helheten. Wibeck (2011) anser att en verklighet ska skildras som den upplevs och förstås av andra samt att försöka se helheten och inte bara delarna i ett analysperspektiv. Det finns inte någon klar gräns mellan beskrivning och analys,

*“beskrivning är aldrig fri från tolkande inslag: vad forskaren väljer att beskriva och hur hon eller han gör det är ett resultat av medvetna eller omedvetna val från hans eller hennes sida.”*  
(Wibeck, 2011, s. 110)

Detta är alltså en tolkning av verkligheten och ingen beskrivning av verkligheten vilket även kan ses som en social konstruktion (Bryman, 2013). Pedagogerna och jag skapade en verklighet genom tolkning av frågor rörande inkludering och exkludering av barn i behov av särskilt stöd och huruvida verksamheter anpassas till dessa barn. Mitt material som jag följaktligen deltog i att skapa tolkas utifrån min egen förförståelse- och meningshorisont, ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått” (Ödman, 2007, s. 102). Enligt flera författare (Hartman, 2006; Kvale och Brinkmann, 2009; Maltén, 1997; Ödman, 2007) spelar förförståelsen en stor roll inom tolkningstraditionen. Förförståelse handlar om den kunskap och de erfarenheter en forskare, i detta fall en magisterstudent med arbetslivserfarenhet i det specialpedagogiska området, har med sig innan en påbörjad studie. Det är viktigt att avslöja och inbegripa en sådan förförståelse i en tolkning av datamaterial för att synliggöra eventuella påverkansprocesser och annat som kan ha spelat roll för de kunskapsanspråk som jag gör i resultat- och diskussionsdelen av detta arbete.

### **Tolkning av mitt material gick till på följande sätt**

Min förförståelse finner uttryck i syftes- och problemformuleringen i denna studie då min nyfikenhet gällde huruvida barnet anpassas till verksamheten eller verksamheter anpassas till barnet. Detta för att se om förskolans verksamhet är präglad av inkludering eller inte, hur

tillgänglig är den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt? Denna förförståelse bygger på min mångåriga arbetslivserfarenhet och det stora kunskapsintresse rörande specialpedagogiska problem som det är min strävan att bidra till att hantera för barnens bästa. Men vad är barnens bästa och hur kan man se på inkludering och exkludering i förskoleverksamhet? Förskolan är en arbetsplats med många interaktioner och förhandlingar som ständigt pågår kollegor emellan. Min strävan var alltså att tolka mitt material på ett sätt som speglar denna anda samtidigt som det är viktigt att påvisa exakt hur det transkriberade materialet tolkades.

*Exempel:* Fokusgruppsintervju X uttryckte runt användande av bild att

*”...på sätt och vis så arbetar vi lika med alla, alltså liksom med tecken, med bilder, med kroppsspråket...”*

vilket jag tolkade som att det går att tillskriva 'inkluderande praktik'. Med detta avses att verksamheten är anpassad till barnet, så som det beskrivits i mitt bakgrundskapitel om det relationella perspektivet. Fokusgruppsintervju Y å andra sidan gav vid handen att användandet av bild förhöll sig på ett annorlunda sätt, något som jag sedan tillskrev en exkluderande praktik:

*”...men bilder tror jag är lite svårare för hen att välja för vi har ju inte bilder i deras höjd...”*

Samtidigt fick jag omvärdera mina förkunskaper och har bildat mig en någorlunda annan uppfattning om mina frågeställningar. För att illustrera i detalj så har jag tagit hjälp av Ödmans (2007) hermeneutiska cirkel/spiral där tolkningen av pedagogernas utsagor ska förstås utifrån del- och helheter. Barnet utgörs av helheten, och delarna består av de olika pedagogiska praktikerna som tillämpades i specialpedagogisk mening i de berörda förskolorna. Ödman (2007) anser att processen i en hermeneutisk cirkel/spiral utgörs av en tolkning fram och tillbaks mellan helheten och delarnas mening. Betydelsen av de enskilda delarnas mening kan förändras i processen av tolknigen fram och tillbaka vilket i sin tur förändrar meningen hos helheten. Denna ständiga växling mellan delarna och helheten kan komma att förändra meningen hos såväl helheten som delarna. Vi skapar ny mening och

utvecklar i och med det en ny förförståelse att utgå från. Kvale (2007) uttrycker att ”tolkningen ska hålla sig till innehållet i uttalandena och söka förstå vad de uttrycker om den intervjuades livsvärld” (s. 51). Han menar vidare att en hermeneutisk tolkning upphör när en rimlig mening har skapats fri från logiska motsägelser.

### **Presentation av det tolkade datamaterial**

I resultatdelen kommer jag att presentera mitt tolkade material på ett sätt som återspeglar den uppsjö av praktiker som kom till uttryck under intervjuerna. Jag kommer att illustrera bland annat med en modell som jag själv har skapat för att fånga in den bild som starkast har trätt fram. Just utifrån den hermeneutiska tolkningen som är ute efter meningsskapande så uppstår det ny förståelse för de olika perspektiven som har visat sig och som ju samtidigt utgör helheten. Vissa perspektiv var mycket tydligare än andra; dolda meningar är mycket mer utsatta för tolkarens godtycklighet som jag har försökt att på ett etiskt sätt hantera genom att starkt tona ner min egen roll. Med detta sagt så är det dock viktigt i detta kunskapsparadigm att bejaka den egna förförståelsen och se den just som en del av helheten. Objektivitet i replikerbar mening kan det inte vara tal om. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ”objektivitet som frihet från bias hänför sig till en tillförlitlig kunskap, en kunskap som är undersökt och kontrollerad, som är oförvanskad av personliga fördomar” (s. 260).

# Disposition av resultat

## Tematisk redovisning

Som jag tidigare påtalat innebar genomförandet av intervjuerna att belysa och problematisera de metoder och verktyg som pedagogerna använde sig av i sin pedagogiska praktik för barn i behov av särskilt stöd, det vill säga vad, hur och varför de använde dessa metoder och verktyg. Detta för att kunna besvara studiens frågeställningar:

- *På vilket sätt bidrar den pedagogiska praktiken till att verksamheten anpassas till barnet?*
- *På vilket sätt bidrar den pedagogiska praktiken till att barnet anpassas till verksamheten?*

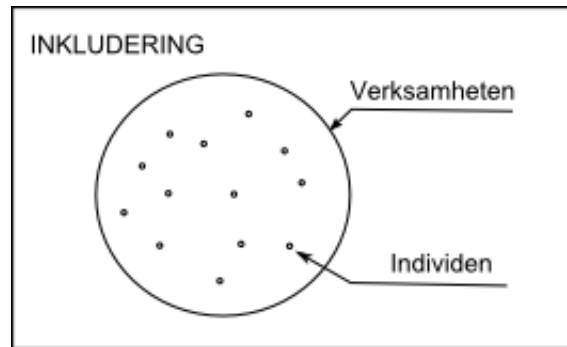
Vad har de berörda pedagogerna använt sig av för alternativa/ anpassade metoder och verktyg för barn i behov av särskilt stöd i deras pedagogiska praktik? Hur användes dessa? Varför (vad var motivet) använde sig pedagogerna av dessa metoder och verktyg? Resultatet av pedagogernas utsagor tematiserades för att delas in i inkludering, integrering, verksamhetsförändring och exkludering, vilket går att läsa under rubrik – Bearbetning av datamaterialet. Denna tematisering gjordes för att på ett tillfredsställande sätt kunna tolka meningen i det som pedagogerna sa i intervjuerna. Att kunna uttala mig om delar och helhet som syftar till att besvara frågor rörande tillgängligheten av den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd. Vidare handlar det om att genom belysa delar av problematiken kunna förstå helheten, det vill säga barnet utgörs av helheten och delarna består av de olika pedagogiska praktikerna som tillämpades i specialpedagogisk mening i de berörda förskolorna. Detta kan komma att besvara min genuina undran – Hur tillgänglig är den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd i studiens förskolor? Är förskolan präglad av inkludering eller inte för dessa barn?

## **Behovet av modell för djupare förståelse av den pedagogiska praktiken**

Studiens syfte var att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda pedagogerna använder sig av. Som jag tidigare beskrivit visar tillgängligheten hur väl förskolan lyckats med inkludering, och där jag även har beskrivit definitionssvårigheter gällande begreppen inkludering, integrering och exkludering. För att förtydliga begreppen och för att få en djupare förståelse till varför ett visst tema fick genomslag växte en modell fram som bygger på Karlsudd (2011), Nilholm (2006), Nilholm och Göransson (2013) samt Tössebro (2011) och deras försök att bena upp begreppen. I Nilholm och Göranssons (2013) rapport "Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?" förs ett resonemang kring hur man kan förstå inkludering och på vilket sätt detta konkretiseras i verksamheten. Karlsudd (2011) beskriver bland annat hur integrering kan leda till inkludering. Tössebro (2011) diskuterar kring begreppen integrering och inkludering, hur de utvecklats och ter sig idag. Nilholm (2006) argumenterar och problematiserar begreppen inkludering, integrering och exkludering i förhållande till en (för)skola för alla. Till skillnad från ovan beskrivna författare kretsar min modell runt den språkliga skillnaden som pedagoger lägger i begreppen normal och avvikande.

### **Modell inkludering**

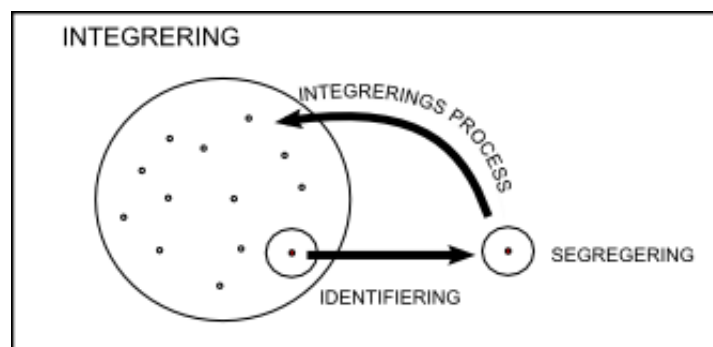
Min modell tar sin utgångspunkt från inkludering, det vill säga en verksamhet där miljön tillåter alla avvikelser. Den bygger på barns situation i verksamheten samt den språkliga skillnaden som pedagoger lägger i "normal" och "avvikande". Inkluderingsmiljön bygger också på generella lösningar samt barns delaktighet. Cirkeln utgör verksamheten som består av pedagoger och en grupp barn i en inkluderande miljö. Individerna utgörs av barn inom verksamheten och markeras som en prick.



Figur 1. Inkludering. Författarens egen modell.

### Modell integrering

I det ögonblick en identifiering av ”barn i behov av särskilt stöd” sker av pedagogen i den inkluderande verksamheten betraktas barnet som avvikande och blir segregerat (särskild) men med intuitionen att föras tillbaka till gruppen. (Karlsudd, 2011; Nilholm, 2006; Tössebro, 2011). Integrering innebär en process att föra tillbaka individen till den inkluderande miljön. Barnet betraktas som avvikare men tillhör fortfarande den inkluderade gruppen. Nilholm (2006) beskriver detta som att ” delarna [barnets] ska passa in i en helhet [verksamheten] som inte är riktigt organiserad utifrån delarnas [barnets] egenskaper” (s. 14). Detta kan ses som att barnet ska anpassas till miljön. Det vill säga att ”avvikande” barn ska passa in i verksamheten som från början inte är organiserad och anpassad utifrån att barn är olika och har rätt att vara olika (Nilholm, 2006, s. 14). I detta synsätt läggs problemet på barnet och inte på miljön. Lösningen ses ur ett kortsiktigt perspektiv där barnet betraktas med svårigheter istället för i svårigheter.



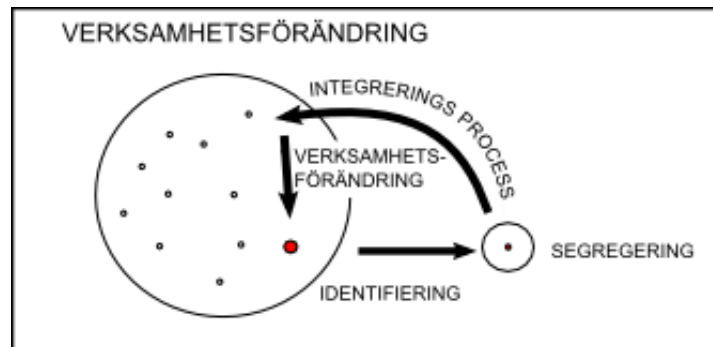
Figur 2. Integrering - barnet ska anpassas till miljön.

*Integreringsprocess utan verksamhetsförändring.*



## Modell verksamhetsförändring

För att integreringsprocessens lösning ska bli långsiktig krävs därmed en förändring av verksamheten, det vill säga en verksamhetsförändring där miljön anpassas till barnet och inte tvärtom. Målet i denna process är att barnet ska tillbaka in i en inkluderande miljö vilket medför att en inkluderande miljö inte kan ses som statisk. Ett långsiktigt perspektiv där barnet betraktas i svårigheter istället för med svårigheter.

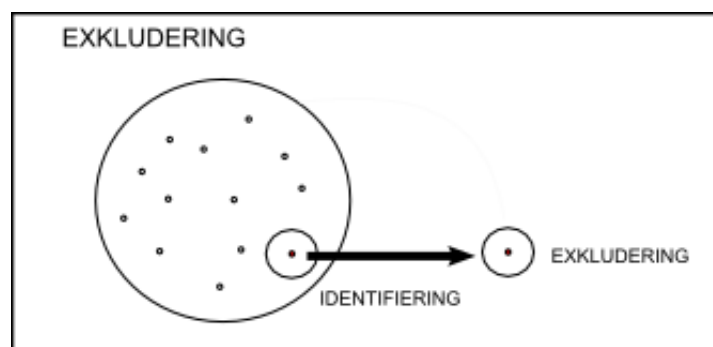


Figur 3. Integrering - miljön ska anpassas till barnet.

*Integreringsprocess med verksamhetsförändring*

## Modell exkludering

Exkludering ska i modellen ses som att barnet som är identifierat som "barn i behov av särskilt stöd" medvetet och systematiskt flyttas ut från gruppen för att då inte vara delaktig och ha en tillhörighet i gruppen. Exkludering kan då betecknas som "utestängande från det som definieras som normalverksamhet" (Karlsudd, 2011, s. 19).



Figur 4. Exkludering.

I modellen exkludering, finns ingen intention att föra tillbaka barnet till gruppen likt integreringsprocessen.

## **Verksamhetsförändring som betydelsefull pedagogisk praktik**

Inkludering, integrering, verksamhetsförändring och exkludering utgör allihop delar av den pedagogiska praktiken. Utifrån mina fokusgruppsintervjuer visade det sig att tema verksamhetsförändring ansågs vara den mest betydelsefulla praktiken där pedagogerna i ett långsiktigt perspektiv hade intentionen att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö.

I den pedagogiska praktiken där intention var att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö växte två teman fram. Dessa teman visade sig vara: barnet anpassas till verksamheten (integrering) och verksamheten anpassas till barnet (verksamhetsförändring). Den mest betydelsefulla praktiken utgjordes av verksamhetsförändring, här läggs problemet inte på barnet utan på verksamheten, det vill säga att barnet ses i svårigheter och verksamheten ska anpassas till barnet, ett relationellt perspektiv, vilket går att läsa nedan under rubrik- Verksamhetsanpassning till barnet. Den andra delen i den pedagogiska praktiken utgjordes av tema integrering där problemet läggs hos barnet, det vill säga barnet ses med svårigheter och ska anpassas till verksamheten, ett kategoriskt perspektiv, vilket går att läsa nedan under rubrik-Barnets anpassning till verksamheten. Det gemensamma hos dessa teman utgjordes av intentionen att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö.

## **Vuxenstöd, kommunikation och organisering**

Utifrån fokusgruppsintervjuerna framkom olika tematiska strukturer (verktyg) som metoden kräver i den pedagogiska praktiken för barn i behov av särskilt stöd. Dessa tematiska strukturer visade sig som:

- vuxenstöd
- kommunikation verbalt och med tecken
- organisering

- kommunikation med hjälp av bilder och aktivitetskort
- övrigt

Utifrån pedagogernas utsagor visade sig tema vuxenstöd som en i situationen fysiskt placerad vuxen som till exempel: vara steget före för att därigenom förhindra och minska det negativa kring barnet. Det kunde även innebära att den vuxne tar barnet i knät eller bär på barnet för att skydda andra barn. Men också medföra att som vuxen delta i leken, sätter ord på känslor (verbalt vuxenstöd) och strategiskt befinna sig i bakgrunden för att underlätta i vardagen och öka självbilden hos barnet.

Kommunikation verbalt och med tecken bygger på att öka och förtydliga kommunikationen för att göra omvärlden mer förstålig för barnet.

*”Nu är det slut, och då gör hen det själv (tecknet för slut) med sina händer, också då vet vi det och vi kan gå därifrån och göra något annat.”*

*”I samlngen har vi ju tecken som stöd i sångerna när vi sjunger.”*

Kommunikation verbalt innefattar även att den vuxne kommunicerade med barnet i form av korta och tydliga meningar där ordvalet hade betydelse. Detta för att göra omvärlden mer förstålig och förtydliga vad som förväntades.

*”... ett exempel som blir väldigt tydligt, vi satt alla här, vi var ganska få barn och kaka mellanmål, hen är van att sitta vid ett annat bord...”*

*”- Det finns ingen mat vid mitt bord!”*

*”- Nä, kom hit, sitt här, vi får plats alla vid det här bordet idag!”*

*”Det finns ingen mat vid mitt bord!”*

*”Om du reser på dig, ... så går du runt bordet... och så sätter du dig här (drar ut en stol och visar)*

*”Det får vara korta konkreta meningar... hen kan ju inte ta in så långa haranger och med många direktiv på en gång...”*

Organisering kunde utgöras av att pedagogerna ändrade ordningen på aktiviteterna för att minska väntan vid övergångar. Pedagogerna ville då uppnå mindre frustration hos barnet samt en positivare miljö.

*”... alla övergångar som finns är hysteriskt jobbiga. Vi har ju försökt att minska... när man kommer in så går man och sätter sig direkt.”*

*”Vi tar hens blöja direkt så fort utan att hen hinner börja leka.”*

Organisering kunde även innebära att barnet avskiljdes från gruppen för att skydda andra barn.

*”När hen sov ihop med andra kunde hen gå över och bita någon... så nu får hen inte sova med.”*

Pedagogerna organiserade även verksamheten till mindre grupper för att därigenom skapa ett lugn bland barnen.

*”... delar vi ju upp våra barn väldigt mycket i små grupper... man märker direkt blir ett helt annat lugn när det är en lite mindre (grupp).”*

Kommunikation med hjälp av bilder och aktivitetskort kunde bland annat innebära att pedagogerna satte upp bilder på väggarna i olika rum för att förtydliga för barnen vad de olika rummen erbjöd för aktiviteter. Aktivitetskort kunde användas i en valsituation för att förtydliga och underlätta kommunikationen.

Bild som stöd har i studien använts för att förtydliga och öka kommunikationen. I studien framkom det flera olika sätt att använda bild som stöd. En av dessa var att använda bilden som kommunikationsbärare i form av bilder på en nyckelring. Denna nyckelring som hade bilder och fotografier användes för att förtydliga och öka kommunikationen.

*“... även när vi pratar har vi bilder.”*

*“... vi har ju sådana här (visar nyckelring med bilder) små sådana som vi kan dra fram.”*

Pedagogerna ansåg att detta var ett enkelt verktyg som det gick att alltid ha med sig för att förtydliga och öka kommunikation och därigenom öka självbilden hos barnet. Ett annat sätt att förtydliga och öka kommunikationen på var att använda bilder i ett schema över hur dagen ser ut. Genom dagsschemat kunde pedagogerna visuellt förbereda barnet på vad dagen kommer att innehålla i form av aktiviteter och därigenom göra omvärlden mer förstålig, vilket även ökar tryggheten för barnet. I dessa scheman kunde även ett fotografi finnas på den vuxne som skulle utföra aktiviteten.

*“... hen vet att hen går hem fyra och hen vill veta när klockan är fyra och då får man liksom, först äta och sedan ska vi leka och ha samling, hen vill liksom ha dagen.”*

*“Ja och hen behöver någon trygghet i hur det ska se ut under dagen liksom”.*

Övriga verktyg utgörs av teman som material och annan kompetens. Materialet kunde bestå av gosedjur och byggklossar för att skapa trygghet för barnet då de utgjorde en känd faktor. Här förekom även övningsmaterial i form av bestick. Annan kompetens bestod av föräldrarnas kunskap runt barnet och specialpedagogens hjälp i form av handledning för att förstå och minska det negativa kring barnet.

*”... vi har jobbat mycket, mycket med hen och även haft inne specialpedagog”*

*”Och föräldrar har varit med liksom, att vi har tagit samråd med dom ...”*

Dessa verktyg utgör en viktig förutsättning för de metoder pedagogerna använde sig av i sin pedagogiska praktik för barn i behov av särskilt stöd.

## **Inkludering tolkas som känslan av alla barns lika värde**

De metoder och synsätt i den pedagogiska praktiken som delades in under temat inkluderande metod utgjordes av att verksamheten redan var anpassad med hänsyn till barns olikheter och behov. Synsättet kännetecknades av alla barns lika värde och att verksamheten var till för alla barn.

*”... känna sig lika mycket värda...”*

*”Vårt mål är att hen ska vara inne i gruppen och att hen ska trivas precis som alla andra barn och att förutsättningarna ska vara hens”.*

*”... verksamheten ska vara till för alla barn och det är viktigt”.*

De inkluderande metoderna präglades av de olika aspekterna i delaktighetsbegreppet som tillhörighet, symbolisk tillgänglighet, socio-kommunikativa tillgängligheten, samhandling och autonomi.

*”... att på sätt och vis så arbetar vi lika med alla, alltså med tecken, med bilder, med kroppspråket...”*

*”... ute på gården får hen hålla i handen men klättra upp i kojans själva och ta sig fram, upptäcka med kompisar...jag vågar ta steget bakåt så att hen får prova.”*

Dessa metoder och synsätt kan även ses ur ett relationellt perspektiv där samspelet och interaktionen med andra utgör viktiga förutsättningar för barns utveckling och lärande.

## **Verksamhetsanpassning till barnet**

De metoder där den pedagogiska praktiken anpassade verksamheten till barnet (verksamhetsförändring) visade sig vara den mest betydelsefulla praktiken i studien. Det framkom att metoderna byggde på generella lösningar som användes individuellt. De innefattar tematiska strukturer som kommunikation, organisation samt vuxenstöd. Genom att använda bilden som informationsbärare i form av fotografier och bilder tagna från dataprogrammet inprint samt aktivitetskort så förtydligades och ökade kommunikationen för barnet. Barnets omvärld blev då mer förståelig vilket påverkar delaktigheten. Tecken som stöd och verbal kommunikation ingår också i temat kommunikation där tecken användes som stöd till talet för att förstärka och förtydliga betydelsefulla ord. Verbal kommunikation kunde bestå av korta och tydliga meningar. Även bilder i form av dagsschema användes. Denna kommunikativa verksamhetsförändring gav barnet trygghet och en ökad delaktighet.

Pedagogerna organiserade om verksamheten i form av mindre grupper, ändrade ordningen på aktiviteter för att minimera övergångar och väntan samt medveten placering av barnen för att minska negativa beteenden. Denna organisatoriska verksamhetsförändring gav mindre frustration och konflikter vilket i sin tur gav barnet en positivare miljö.

Vuxenstöd innefattade att den vuxne var fysiskt placerad för att hinna vara steget före barnet och därigenom minska det negativa kring barnet. Det innebar även att den vuxne gav verbal positiv förstärkning för att därigenom öka självbilden hos barnet. Den vuxne kunde också delta i leken för att hjälpa barnet att förstå leken och öka den sociala samvaron, men även befinna sig nära men i bakgrunden för att fungera som ett stöd och komma in i leken vid behov. Genom att ge barnet verbala val i en situation skapades möjlighet till en mindre jobbig vardag. Denna verksamhetsförändring gav barnet möjlighet till medbestämmande, en ökad självbild samt en positivare miljö kring barnet.

De verksamhetsförändrade metoderna präglades av de olika aspekterna i delaktighetsbegreppet som tillhörighet, symbolisk tillgänglighet, socio-kommunikativa tillgängligheten, samhandling och autonomi. Symbolisk tillgänglighet som handlar om att hjälpa barnet att förstå aktivitetens meningssammanhang kan beskrivas utifrån följande situation där den vuxne verbalt gör aktiviteten begriplig:

*”... den här leksaken som hen älskade lekte X med – Nu är det X som har den. Du kan inte ta den för då blir X arg, men du kan fråga X om du kan få låna den”.*  
*”Och det gjorde hen.”*

I den symboliska tillgängligheten förstår barnet meningssammanhanget utifrån de erfarenheter de erfarit.

*”... hen går inte på längre eller tar utan hen faktiskt frågar snällt – Skulle jag kunna få?”*

Samhandling och autonomi kan beskrivas utifrån följande:

*”Hen vill ju gärna leka, hen är ju gärna i kuddrummet och vill gärna vara med de lite större... det fungerar bättre med de större för dom kan berätta vad han ska göra och vara och hur det ska vara, det är ingen som tar något ifrån hen ...”*

De metoder som pedagogerna använde sig av i syftet att anpassa verksamheten till barn i behov av särskilt stöd bygger på ett relationellt perspektiv.

## **Barnets anpassning till verksamheten**

Där den pedagogiska praktiken anpassade barnet till verksamheten men med intuitionen att inkludera barnet i gruppen (integrering) kunde två teman urskiljas, vuxenstöd samt tema placering av barnet. Vuxenstödet bestod även här av att vara fysiskt placerad intill barnet men till skillnad från att anpassa verksamheten till barnet handlar det här om att barnet skall anpassas till verksamheten vilket görs med en kontrollerad, medveten styrd handling av den vuxne. Vuxenstödet utgör då ett verktyg för att träna barnet till att anpassa sig till verksamheten.

*” ... tar hen åt sidan med de barn hen samspelar mest med, bäst med som i sandlådan när vi är ute...ha hen rätt så nära och liksom träna det här med turtagande.”*

Genom att pedagogen medvetet styr träning av turtagning och sociala koder anpassas barnet till verksamheten med intuitionen att i förlängningen öka det sociala samspelet, underlätta i vardagen och öka delaktigheten gällande den symboliska och socio -kommunikativa tillgängligheten, samhandling, engagemang och autonomi. Placering av barnet innebär en medveten fysisk placering av barnet i samband med en aktivitet. Detta görs med intuitionen att minska intrycken för barnet, ge trygghet och därigenom minska det negativa.

*”Hen sitter här inne för att det inte ska bli för rörigt och hen går inte ut med alla samtidigt för då blir det jobbigt liksom...”*

Genom att barnet ska anpassas till verksamheten ses barnet som med svårigheter istället för i svårigheter. Ett kategoriskt synsätt där åtgärderna läggs i form av speciella metoder och särskild behandling.

## **Exkludering till försvar av normtänkande**

Den pedagogiska praktiken som visade sig vara av exkluderande karaktär innefattar teman som bemötande, skydda andra barn samt pedagogers normtänk. Pedagogens fysiska och psykiska tillstånd påverkar bemötandet av barnet.



*”Idag orkar jag inte”*

*”... ibland så vet man att jag kommer inte att hinna det, för jag har de här barnen också..”*

*”... hur ska vi hinna med och hur ska vi liksom göra det.*

För att skydda andra barn från att skadas av ett oönskat beteende tvingas pedagogerna att placera barnet med det oönskade beteendet i famn, tätt intill en pedagog eller avskild från de andra barnen.

*”Man kan inte släppa ner hen på golvet en sekund...”*

*”... hen måste liksom säkerhetshanteras på något sätt för att skydda liksom sexton andra...”*

Ett exkluderande normtänk kan utgöras av att alla barn ska ha tillgång till bildstöd, men då bilderna är felplacerade i höjd har inte alla barn tillgång till dem. Synsättet att behandla alla lika kan utgöras av att inte ta hänsyn till olikheter. Synsättet att inte blotta svagheter kan förstärka ett normtänk där alla ska vara lika.

*”... att hen inte ska bli alltför blottad inför de andra barnen också...”*

*”Det känns som att vi jobbar lika med alla... sedan behöver hen ju extra och det får en av någon annan”.*

Denna exkluderande praktik kan ses som ett kategoriskt perspektiv där barnet betraktas som problembärare, det vill säga barn med svårigheter. Barnet blir ej delaktigt i normalverksamheten, åtgärderna blir kortsiktiga, omedelbara och direktverkande.

## **Sammanfattning av resultatet**

Syftet med studien är att belysa och problematisera tillgängligheten i den pedagogiska miljön i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktik som de berörda pedagogerna använder sig av. Enligt Tufvesson (2014) är tillgänglighet ett begrepp som används för att beskriva hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för

personer med eller utan funktionsnedsättning. Tillgängligheten visar då hur väl hänsyn tas till barnets behov för att kunna vara delaktig och inkluderad i utbildningsverksamheten, vilket i sin tur medför att verksamheten måste anpassa den pedagogiska lärmiljön när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Denna anpassning av verksamheten är numera inskriven i Diskrimineringslagen (2008:567).

Utifrån pedagogernas utsagor i fokusgruppsintervjuerna framkom det metoder och verktyg i den pedagogiska praktiken som kan ses som att verksamheten inte anpassades till barn i behov av särskilt stöd, barnet styrdes medvetet av pedagogen för att anpassas till verksamheten. Dessa metoder och verktyg i den pedagogiska praktiken utgörs av integrerande karaktär. Barnet ska anpassas till verksamheten, ingen hänsyn har tagits till barnets behov. Detta leder troligtvis till att tillgängligheten i den pedagogiska miljön därmed minskas vilket också medför att delaktigheten för barnet påverkas i negativ riktning.

Det diskuterades även på ett sätt som kan tolkas som att det tillämpas metoder, verktyg och synsätt som måste antas leda till exkludering vilket påverkar barnets tillgänglighet och delaktighet negativt. Det är svårt att finna en annan, rimlig tolkning av en praktik som medvetet flyttar ut barn från gruppen och inte tar hänsyn till barnets behov.

I pedagogernas samtal under fokusgruppsintervjuerna tolkades också deras utsagor som att det tillämpades metoder och verktyg i den pedagogiska praktiken där verksamheten anpassades till barn i behov av särskilt stöd och där hänsyn har tagits till barnets behov. Dessa metoder och verktyg i den pedagogiska praktiken kunde hänföras till verksamhetsförändring. Denna verksamhetsförändring visade sig bygga på generella lösningar som användes individuellt. Tillgängligheten i den pedagogiska miljön kan därmed antas få en positiv effekt för barnet vilket också medför att delaktigheten ökar för barnet.

I utbytet med pedagogerna framträdde dessutom att det i den pedagogiska praktiken fanns inkluderande metoder, verktyg och synsätt där verksamheten redan från början varit anpassad med hänsyn till barns olikheter och behov. Verksamheten kan i och med det rimligtvis tolkas som att den utgår från generella lösningar och inte individuella insatser. Dessa generella

lösningar präglas av olika aspekter i delaktighetsbegreppet vilket antas leda till ökad tillgänglighet i den pedagogiska miljön för barnet.

Utifrån pedagogernas meningsskapande under intervjuerna kunde jag förstå det som att inkludering och verksamhetsförändring var de mest betydelsefulla praktikerna sett ur tillgänglighet och delaktighetsperspektiv för barn i behov av särskilt stöd.

## Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag mina resultat i relation till syftet, teorier och metod samt vald datainsamlingsmetod. Studiens syfte var att belysa och problematisera tillgängligheten i förskolan för barn i behov av särskilt stöd utifrån den pedagogiska praktiken. Vad har de berörda pedagogerna använt sig av för alternativa/ anpassade metoder och verktyg för barn i behov av särskilt stöd i sin pedagogiska praktik? Hur användes dessa? Varför (vad var motivet) använde sig pedagogerna av dessa metoder och verktyg? Resultatet av pedagogernas utsagor tematiserades och delas in i inkludering, integrering, verksamhetsförändring och exkludering. Vilket ska kunna besvara min genuina undran – Hur tillgänglig är den pedagogiska miljön för barn i behov av särskilt stöd i studiens förskolor? Är studiens förskolor präglade av inkludering eller inte för dessa barn? En undran som kommer att genomlysas i denna diskussion.

Tillgänglighet har inte visat sig vara en självklarhet inom förskolan. Innebär det då att förskolan inte är präglad av inkludering? För att diskutera kring denna fråga är det enligt min mening flera faktorer som måste belysas. En av faktorerna som är av betydelse är hur begreppet ”barn i behov av särskilt stöd” betraktas, vilka värderingar och synsätt läggs i begreppet? Vad står avvikelser för i begreppet? Min inkluderingsmodell, som jag presenterat under rubrik-Disposition av resultat, bygger på att miljön tillåter alla avvikelser, generella lösningar samt barns delaktighet. Det innebär att barn i behov av särskilt stöd inte existerar i en inkluderande miljö då det är behovet (av särskilt stöd) som pekar ut avvikelserna. Detta medför att det är först i en icke inkluderande miljö som begreppet barn i behov av särskilt stöd existerar. Dessa icke inkluderande miljöer, enligt min modell, består av integrering där barnet ska anpassas till miljön, verksamhetsförändring där miljön ska anpassas till barnet samt exkludering där barnet flyttas ut ur miljön och inte längre tillhör gruppen.

I min studie resonerade pedagogerna runt begreppet barn i behov av särskilt stöd. Begreppets innebörd var diffust och oklart för pedagogerna vilket påvisar behovet av att i verksamheten diskutera innebörden av begreppet, och kanske även komma fram till konsensus i frågan. I deras resonemang och reflektioner kring begreppet uttrycktes det hos några av pedagogerna att alla barn under vissa perioder kunde behöva särskilt stöd. Lutz (2013) menar att i en sådan

diskussion där pedagoger betraktar alla barn i behov av särskilt stöd utgår de från ett bristperspektiv istället för att utgå från barnets möjligheter. Detta medför att barnet betraktas som problembärare vilket i sin tur utgörs av ett kategoriskt synsätt, där barnet ses *med* svårigheter och inte *i* svårigheter.

Hur vi ser på barns möjligheter och hinder kan relateras till hur vi betraktar avvikelser. För att förstå pedagogernas syn på vad som kan vara barns svårigheter och vad som pedagogerna kan betrakta som ett behov utgår jag från Sandbergs (2010) resonemang om att pedagoger inom förskolan har en bild av idealbarnet som passar in i verksamheten. Denna bild bygger på sociala värderingar och på egenskaper hos majoriteten av barnen på förskolan. Bilden påverkar synen på barn i behov av särskilt stöd, vilket i min mening ger ramen för vad pedagogerna anser vara avvikelser inom gruppen och kan ses ur perspektivet normalt och avvikande. Utifrån resonemanget normalt och avvikande konstrueras idealbarnet av pedagogerna vilket medför ett "normtänk" för gruppen (barnen). Begreppen normalt och avvikande är, och blir, formade av pedagogernas förståelse utifrån sina upplevda erfarenheter i deras kulturella och sociala bakgrund. Då pedagogerna ger världen sin tolkning innebär det att det finns många beskrivningar i studien av vad som utgör avvikelser. Denna förståelse av världen är även påverkad av det rådande specialpedagogiska synsätt som är historiskt och kulturellt förankrat. Rosenqvist (2013) beskriver att det rådande specialpedagogiska synsättet i förskolan, ett relationellt synsätt där verksamheten ska anpassas till barnet under en längre tid anses ha varit dominerande. Under de senaste åren finns emellertid en skönjbar tendens åt det kategoriska synsättet, där barnet ska anpassas till verksamheten. Detta kan även stämma in på min studie då ett relationellt synsätt dominerar men även att ett kategoriskt synsätt förekommer.

Att det relationella perspektivet är rådande kan ur ett lärande och utvecklingsperspektiv enligt Gerrbo (2012) vara mer fruktsamt än att fokusera på individens svårigheter. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan detta ses som att ett relationellt synsätt är att föredra framför ett kategoriskt synsätt för att främja barns utveckling och lärande.

Ur pedagogernas utsagor framkom det att merparten av studiens metoder utgörs av individuella lösningar vilket kan påverka barns delaktighet negativt i den mening att aspekter

som samhandling och erkännande minskas. Detta gör att det är lätt att "falla i fällan" och tro att förskolan inte är präglad av inkludering då metoderna utgörs av individuella lösningar och inte generella lösningar. I pedagogernas diskussioner framkom i likhet med Lutz (2013, 2014) att olika lösningar och insatser för barn i behov av särskilt stöd är individuellt riktade. Till skillnad från min studie menar Lutz att förskolan pekar ut barnet som avvikande då han anser att individuella lösningar inte är inkluderande. Skillnaden mellan studierna kan ligga i synsättet på lösningarna då merparten i denna studie, trots att de är individuellt riktade, har intentionen att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö vilket inte går att utläsa i Lutz studier. Lutz (2013, 2014) menar vidare att generella lösningar är gynnsamma ur ett inkluderingsperspektiv då barn inte behöver pekas ut som avvikande. Jag tolkar detta resonemang som att Lutz menar att det är metoden som pekar ut barnet som avvikande medan jag ser barnets behov (av särskilt stöd) som det som pekar ut avvikelsen. Dessa olika sätt att betrakta avvikelser på kan förklaras utifrån Göransson och Nilholms (2015) resonemang där de menar att inkludering är ett svårt begrepp att definiera och därför ges många olika tolkningar. I förskolans läroplan (Skolverket 2010) går det att läsa "hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov [...] "(s. 5). Så frågan är om man enbart kan ha generella lösningar för att möta den mångfald av olikheter som finns inom behoven ur ett inkluderingsperspektiv likt det Lutz ovan beskriver? Sandberg (2010) menar att både generella och individualiserade insatser behövs för att kunna möta mångfalden av olikheter. Hon anser att "insatser på generell nivå är oftast inte tillräckliga för att barn i behov av särskilt stöd ska nå sin optimala utvecklingsnivå" (Sandberg, 2010, s. 26). Resultatet i min studie visar att det används både individuella och generella lösningar för att möta den mångfald av olikheter som finns inom behovet ur ett inkluderingsperspektiv likt en (för)skola för alla.

I studien framkom praktiker som grundar sig på individuella lösningar där den mest betydelsefulla praktiken var verksamhetsförändring med en intention att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö, det vill säga att verksamheten anpassades till barnet. Ur pedagogernas diskussioner visade det sig att verksamhetsförändringen till största delen består av individanpassade generella lösningar. Till exempel att bildstöd i form av ett bildschema är en generell lösning för hela gruppen men individanpassningen består av ett personligt anpassat bildschema för just den individens behov. Förändring av miljön utgör en betydande påverkansfaktor vilket kan ses som att barns svårigheter kan förstås och förklaras ur ett mer

relationellt perspektiv. Genom att göra en verksamhetsförändring, förändra miljön, förtydligas kommunikationen för barnet vilket gör omvärlden mer förståelig som i sin tur ger en ökad delaktighet i form av socio- kommunikativ tillgänglighet, autonomi och samhandling. En verksamhetsförändring kan därför ses som gynnsam för barns utveckling och lärande. Rosenqvist (2013) menar att “ett relationellt perspektiv kräver ett [...] inkluderande förhållningssätt.” (s. 29). Pedagogernas metoder som har en intention att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö, ett relationellt perspektiv, utgörs bland annat av en integreringsprocess. Denna process kan betraktas som ett inkluderande förhållningssätt som återfinns både i modellen integrering och i modellen verksamhetsförändring.

I Allmänna råd och kommentarer om förskolan (Skoverket, 2013) står att läsa “ det handlar om att ta hänsyn till både det enskilda barnet och hur verksamheten kan behöva utformas” (s. 31). I pedagogernas diskussioner visade sig att både individuella och generella lösningar används för att ta hänsyn till barnets behov och förutsättningar samt verksamhetens utformning, vilket även stämmer väl överens med Sandbergs (2010) resonemang. Detta kan ses som att studiens pedagogiska praktik utgörs av individuella och generella lösningar för att öka tillgängligheten.

## **Sammanfattning av diskussionen - Är studiens förskolor präglade av inkludering?**

I min studie utgår jag från avvikelser. I en inkluderande miljö tillåts avvikelser. Så fort en avvikelse sker så betraktas den ur olika perspektiv, är det barnet som ska anpassas till verksamheten eller är det verksamheten som ska anpassa till barnet? I bägge fallen betraktas avvikelserna ur ett individperspektiv. Även om metoderna i min studie är individinriktade så framkom det ur fokusgruppsintervjuerna att den mest betydelsefulla praktiken i den pedagogiska miljön kan ses som präglad av ett inkluderande synsätt, då intentionen är att föra tillbaka barnet till en inkluderande miljö. Ur detta resonemang kan merparten av verksamheten i de berörda förskolorna betraktas som präglad av inkludering med en tillgänglig pedagogisk miljö. Verksamheten anpassas till barnet i ett relationellt perspektiv vilket påverkar barns möjlighet till lärande och utveckling.

Utifrån ovanstående resonemang i diskussionsdelen anser jag att studien svarat upp mot studiens syfte och att forskningsfrågorna är besvarade.

## Metoddiskussion

Min erfarenhet som förskollärare och specialpedagog kan ha medfört både för – och nackdelar runt studien. Fördelarna, som jag ser det kan utgöras av att min erfarenhet inom verksamheten och den pedagogiska praktiken gör att jag hade kunskap om vad pedagogerna diskuterat kring och kunde sätta mig in i deras situation. Kanske kan det även innebära att pedagogerna kände en trygghet med mig som intervjuare och då "öppnade" sig mer. Samtidigt kan min erfarenhet och förförståelse göra att tolkningen av både intervju och resultat färgades av min kunskap och förförståelse. Jag kan aldrig göra mig helt fri från min egen förförståelse. Enligt Alvesson och Sköldberg (2010) har man alltid "sina egna referensramar i bagaget, och tolkar oundvikligen i enlighet med dessa" (s. 216). De menar vidare att tolkningen aldrig är absolut, den är alltid bara en relativ objektivitet. För att beskriva pedagogernas upplevelser och erfarenheter intar jag en av många positioner i förhållandet till studien vilket påverkar resultatet. Det påvisade resultat i studie är därför *en* representation av verkligheten som skulle kunna se annorlunda ut utifrån en annan vald positionering. Studien är således påverkad av min förförståelse, vald teori och metod. Denna representation går inte att generalisera då den ska ses som en representation av många verkligheter. Möjligtvis skulle även observationer och djupintervjuer kunnat tillföra och stärka studiens resultat. Studiens omfattning och med tidsaspekten som jag fick förhålla mig till gjorde att det inte fanns tid att triangulera, det vill säga att "man med hjälp av olika slags metoder säkrare kan bestämma ett visst fenomen" (Alvesson & Sköldberg, 2010, s. 179). Genom att så tydligt som möjlig beskriva alla steg i analysen för att komma fram till resultatet hoppas jag ändå ge läsaren möjlighet att följa och göra sin bedömning av resultatet.

Under intervjuerna försökte jag att inta rollen som betraktare men ändå att vara en del av den gemensamma konstruktionen. Genom att hålla mig till fokusgruppens struktur och med hjälp av intervjuguiden kunde jag förhoppningsvis minimera min påverkan. Jag kunde då lättare ha en mer tillbakadragen roll och styra tillbaka diskussionen till ämnet när det behövdes. I intervjuerna la jag ingen tyngd på begreppet inkludering då detta kunde ha påverkat och



”färgat” pedagogernas svar och diskussioner kring frågorna hur, vad och varför gällande metoder och verktyg i den pedagogiska praktiken. För att kontrollera om intervjuguidens frågor och att tillvägagångssätt skulle ge mig svar på studiens frågeställningar gjordes först en provintervju med två av varandra oberoende personer med bakgrund inom skolan. Här framkom att det behövdes viss korrigerande av frågorna i intervjuguiden.

Ett etiskt problem med fokusgruppsintervjuer, som jag tidigare har beskrivit, handlar om det omöjliga för mentorn att utlova att deltagarna inte sprider information om varandras uttalanden vidare. Då jag som moderator inte har kontroll över vad som sker efter fokusgruppsintervjun var det därför av vikt att jag informerade och medvetandegjorde deltagarna om betydelsen av att det sagda stannade inom gruppen. Detta skedde vid början av intervjuträffarna. För att minimera att information inte förs vidare av deltagarna menar Wibeck (2011) även att deltagarna kan skriva under ett formulär om informerat samtycke. Min bedömning var ändå att ämnet och mina intervjufrågor inte innehöll några känsliga frågor att besvara vilket gjorde att jag avstod från detta.

### **Fokusgrupper - för och nackdelar för kunskapsutveckling**

Wibeck (2011) menar att huruvida deltagarna i en fokusgrupp tänker och känner inför varandra har påverkan på hur de kommer att dela med sig av sina erfarenheter. Bryman (2013) uttrycker att en individs erfarenhet är påverkad av dess personliga ”bagage”, det vill säga interpersonella faktorer. En svaghet i metoden fokusgrupper består enligt Tursunovic (2007) av det faktum att det handlar om en grupp (gruppsyck, olika beteende när andra är närvarande samt tendensen att vissa dominerar) som moderatören inte kan ha kontroll över. Bryman (2013) diskuterar kring grupp effekter i form av gruppsyck där åsikter inte kommer fram på grund av majoritetens åsikt, att tystlåtna inte kommer till tals samt påverkan av den rådande normen i gruppen. Att som moderator vara medveten om att dessa grupp effekter kan förekomma gör att jag lättare kan identifiera dessa effekter och då ha möjlighet att påverka inflytandet. Wibeck (2011) menar dessutom att ”grupptänkandet [kan] ses som ett resultat i sig: finns det normer för vad som i en viss grupp är tillåten att säga om ett visst ämne?” (s. 31).

Under fokusgruppsintervjuerna upplevde jag stor interaktion pedagogerna emellan då de livligt och flitigt diskuterade med varandra och gav utrymme åt varandras åsikter, därigenom

skapades det också mening åt det ämne som diskuterades. Detta kan ses som att det fanns en samhörighet pedagogerna emellan vilket Wibeck (2011) uttrycker som gruppkohesion. Transkriberingen visade också att gruppmedlemmarna hade ett jämbördigt talutrymme där ingen av pedagogerna dominerade eller var mer tystlåten. Flertalet gruppmedlemmar uttryckte dessutom att diskussionerna i fokusgruppen synliggjorde och fördjupade deras insikt kring deras pedagogiska praktik. Detta kan ses som att fokusgrupp som metod stärker pedagogernas gemensamma språkbruk för att uttrycka hur, vad och varför de tillämpat metoderna i den pedagogiska praktiken.

Alla grupperingar utgjordes av inarbetade arbetslag med en gemensam erfarenhet av de barn i behov av särskilt stöd som arbetslagen diskuterade kring. Enligt Coles (2002) utvecklas den erfarenhetsbaserade kunskapen hos pedagogerna i praktiska situationer där händelser och upplevelser tillsammans diskuteras och kritiskt granskas. Trots pedagogernas varierande utbildningslängd menar jag att den erfarenhetsbaserade kunskapen, där varandras teoretiska och praktiska erfarenheter togs tillvara, även kan ses som att pedagogerna hade en gemensam bakgrund vad gäller ämnet som diskuterades i fokusgrupperna, vilket enligt Wibeck (2011) underlättar gruppens interagerande.

## **Framtida forskning**

En intressant indikation som min studie också visar är att pedagogernas synsätt på vad som är avvikande eller ej påverkar antalet barn i behov av särskilt stöd. Det framkom i studiens material att ju mer inkluderande synsätt pedagogerna hade desto färre antal barn i behov av särskilt stöd. Ett vidare forskningsområde kan därför utgöras av huruvida pedagogers synsätt på vad som är avvikande eller ej påverkar antal barn i behov av särskilt stöd. Det är intressant ur perspektivet inkludering, finns det ett samband mellan synsätt och antal barn i behov av särskilt stöd? Kan ett mer inkluderande synsätt skapa färre antal barn i behov av särskilt stöd? Om pedagogers synsätt på avvikelse har betydelse för att minska antalet barn i behov av särskilt stöd kan det rimligtvis även få effekt på barns delaktighet och tillgänglighet i förskolan.

## **Avslutande kommentar**

Som jag tidigare beskrivit går det ej att dra några generella slutsatser ur studiens resultat. Min förhoppning är ändå att studien och dess resultat ska gå att relatera till förskolan och dess arbete med verksamhetsutveckling gällande frågor kring tillgänglighet för barn i behov av särskilt stöd. De specialpedagogiska synsätten och studiens modell kan fungera som ett diskussionsunderlag och stöd i förskolors inkluderingsarbete och arbetet kring en förskola för alla. Med hjälp av de specialpedagogiska synsätten och modellen går det att problematisera, synliggöra och fördjupa inkluderingsbegreppet vilket kommer att få förståelse och effekt på barns delaktighet och tillgänglighet.

Att i förskolans verksamhet synliggöra de metoder som används i den pedagogiska praktiken för barn i behov av särskilt stöd, skapar en reflekterande kunskap kring ett gemensamt språkbruk angående tillämpandet av metoderna ur aspekten vad, hur och varför. För att åstadkomma ett gemensamt språkbruk hos pedagogerna, samt koncensus runt frågorna vad, hur och varför anser jag fokusgrupper vara ett lämpligt tillvägagångssätt då gruppen tillsammans skapar en kollektiv mening om verkligheten de befinner sig i.

Då studier om tillgänglighet i förskolans pedagogiska praktik är undermålig vore det önskvärt med fler studier av denna karaktär. En inkluderande miljö kan inte heller ses som statisk och genom fortlöpande studier i framtiden kan det även tänkas bidra till en mer kontinuerlig verksamhetsutveckling.

## Referenser

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2007 årg12 nr 2, s.84-95 ISSN 1401-6788.

Ahlberg, A. (2010). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. (Red). (2013). *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. Kristianstad University Press 2013:02

Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla*. Holmbergs: Malmö Högskola

Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder uppl.2*. Stockholm: Liber AB.

Coles, C. (2002). Developing professional judgment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22(1), 3-10. doi: 10.1002/cph.1340220102

Diskrimineringslagen (2008:567) Hämtat 2015-05-01,  
från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567/?bet=2008:567](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/?bet=2008:567)

Ekström, K. (2007). *Förskolans praktik – ett verksamhetsperspektiv* (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete Nr 12). Umeå: Umeå universitet. Hämtat 2015-08-03,  
från [http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6084\\_avh\\_ekstrom.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6084_avh_ekstrom.pdf)

Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning*. Växjö: University Press.

Gadamer, H-G. (1994). *Truth and Method*. Second Revised Edition. New York: Continuum Publishing Company 370 Lexington Avenue, New York.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB.

Hartman, J. (2006). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, S. (2014). Olikhet är en tillgång. *Lika värde, nr 4*, s.11.

Johannesen, N., & Sandvik, N. (2013). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering* (Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, Nr 6). Högskolan Kristianstad.

Krueger, R. (1998). *Developing Questions for Focus Groups*. The Focus Group Kit, no 3. Thousand Oaks: Sage.

Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (2011). *Olika yrkesgruppers syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd inom förskola och skola*. Hämtat 2015-03-26, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:521180/FULLTEXT01.pdf>

Lutz, K. (2009). *Kategorisering av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer*. Malmö: Holmbergs.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola-möte med det som anses LAGOM*. Stockholm: Liber AB.

Lutz, K. (2014). Från anpassning till inflytande. *Förskoletidningen, nr 3*, 9-14.

Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2014). *Barn och elever i svårigheter- en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning- vad kan man lära av forskning?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska myndigheten.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2015). Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. *Forskningen om inkludering- En smart översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Palla, L. (2014). Välkommen till förskolan. *Förskoletidningen, nr 3*, 25-30.

Persson, A.E. (2013). Det relationella handledningsmötet. J, Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik* (s. 45-63). Kristianstad University Press.

Persson, B. (2003). Specialpedagogisk forskning i Sverige- Problemställningar, erfarenheter och perspektiv. *Psykologisk Paedagogisk Rådgivning.nr 2 Tema: Specialpedagogisk forskning i Norden*, s.163-204.

Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning* 2011, 4 (2), 65-72.

Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2014:17). Karlstad Universitetsstryckeri.

Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. J, Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 27-44). Kristianstad: University Press.

Sandberg, A. (Red.). (2010). *Med sikte på förskolan- barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Sandström, M. Nilsson, L. Stier, J. (Red.). (2014). *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur AB.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Silverman, D. (2010) *Doing Qualitative Research* London: SAGE.

Skolverket (2002). *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Skolverket (2013). *Allmänna råd med kommentarer om förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2015). *Integrerade elever*. Hämtat 2015-03-10, från

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388)

Socialstyrelsen (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1972:26. *Förskolan del 1*. Betänkandet angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1974: 53. *SIA- utredningen. Skolans inre utredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Hämtat 2015-03-26, från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/990>

Szönyi, K. & T, Söderqvist Dunkers (2012). *Där man söker får man svar – Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU skriftserie nr 2. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tufvesson, C. (2014). *Handledning. Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Tursunovic, M.(2002). Fokusgrupper i teori och praktik/ Focus Groups in Theory and Practis. *Sociologisk forskning*, 39(1), 62-89. Hämtat 2015-08-12, från [http://www.jstor.org/stable/20850495?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/20850495?seq=1#page_scan_tab_contents)



Tössebro, J. (Red.). (2011). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. (Rapport i pedagogik, 15). Örebro universitet

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, No.67). Malmö: Malmö högskola Service Point Holmbergs. Hämtat 2015-08-01, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01.pdf>

## **Bilagor:**

Bilaga 1: Till chefer inom förskolan.

Bilaga 2: Rambeskrivning.

Bilaga 3: Stimulusmaterial.

Bilaga 4: Intervjuguide.

## **Bilaga 1**

### ***Till chefer inom förskolan!***

Jag heter Barbro Matson och skriver på min magisteruppsats inom specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Jag söker därför på detta sätt förskolor (totalt tre stycken) som är intresserade av att delta i en studie om tillgängligheten i lärmiljön för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Syftet med studien är att undersöka tillgängligheten i den pedagogiska miljön sett ur deras pedagogiska praktik.

Studiens fokus är inriktad på pedagogers beskrivning av tillgängligheten gällande den pedagogiska miljön för de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Skolverket tolkar begreppet barn i behov av särskilt stöd som de som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver stöd för sin utveckling, utan att en diagnos måste vara fastställd. I denna studie kommer det även att vara min definition.

### **Tillvägagångssätt**

Datainsamlingen kommer i huvudsak att bestå av fokusgrupper, d.v.s. en grupp pedagoger som under en begränsad tid tillsammans diskuterar kring hur de ser på den pedagogiska miljön och dess betydelse, samt de metoder och verktyg som används för barn i behov av särskilt stöd, sett ur ett lärandeperspektiv. Fokusgrupperna är tänkta att vara vid ett tillfälle (ca 1 tim), men med utgångspunkt från diskussionen kommer jag kanske att behöva göra djupintervjuer för att få en stabilitet kring frågeställningarna. Jag är intresserad av att träffa de pedagoger som har barn i behov av särskilt stöd i sin barngrupp men inte särskilda resursavdelningar. Då detta blir en gruppdiskussion kan det även ses som ett kollegialt lärande.

Jag hoppas på er medverkan och är tacksam för svar senast xxx

Med vänlig hälsning

Barbro Matson

Specialpedagog xx

Mobilnr: xxx

Mailadress: xxx

## Bilaga 2

Hej!

Och stort tack för visat intresse för min studie!

Som jag tidigare berättat handlar min studie om tillgängligheten i den pedagogiska lärmiljön för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Det innebär att jag vill träffa de pedagoger (eller i alla fall de flesta) som ingår i det arbetslag som har barn i behov av särskilt stöd på sin avdelning. Genom att ha en gemensam fokusgruppsintervju med de berörda pedagogerna i arbetslaget tror jag mig få en samlad bild av hur arbetslaget tänker och arbetar kring dessa barn. Arbetslaget kan dessutom ges större kunskap och gemensam förståelse om tillgängligheten av den pedagogiska lärmiljön.

Med pedagoger i arbetslaget menar jag all personal, oberoende av utbildning, som arbetar på den avdelningen som har barn i behov av särskilt stöd. Med barn i behov av särskilt stöd menar jag de barn som av psykiska, fysiska eller andra skäl behöver stöd för sin utveckling, någon ställd diagnos på barnet är alltså inte ett krav.

För att ha möjlighet att träffa alla de berörda pedagogerna måste intervjun genomföras på kvällstid efter förskolans stängning, jag hoppas att dina pedagoger kan ge av sin (värdefulla) tid till mig. Intervjun beräknas ta ca 1 timma och vid ett tillfälle. Jag skickar med ett dokument till de berörda pedagogerna, dokumentet ska fungera som en inledning till ämnet och de kommande frågeställningarna.

Jag har möjlighet att träffas för intervjun måndag – torsdag fr.o.m. vecka x och framåt. Enklast är om de berörda pedagogerna kan ge förslag på kväll och tid när det passar dem bäst.

Intresseanmälan är inte bindande och det går alltid att avbryta medverkan. Allt enligt de etiska riktlinjer som finns.

Vid frågor eller eventuella oklarheter maila eller ring mig!

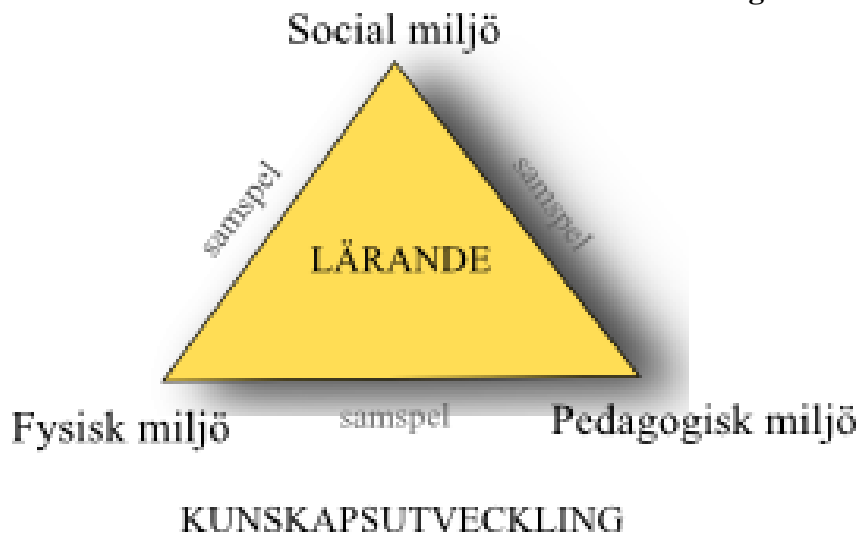
Med hopp om fortsatt intresse och med vänlig hälsning;

Barbro Matson

Specialpedagog xxx

Mobilnr: xxx

Mailadress: xxx



Tufvesson (2014) på Specialpedagogiska Skolmyndigheten menar att förutsättning för lärande och kunskapsutveckling i förskolan utgörs av ett samspel mellan den sociala, pedagogiska och fysiska miljön. Detta samspel behövs för att möjliggöra en tillgänglig lärmiljö, något som är en förutsättning för att alla barn ska kunna vara inkluderade i förskolans verksamhet utifrån sina egna möjligheter. Tillgänglighet handlar om hur väl förskolan kunnat anpassa dessa miljöer utifrån varje barns behov.

Det finns olika sätt att se på lärande vilket visar sig i metoder och arbetssätt som används på våra förskolor. Detta har då även gett olika anpassningar av den sociala, pedagogiska och fysiska miljön för barn i behov av särskilt stöd.

Min studie fokuserar på *tillgängligheten i den pedagogiska miljön* för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Jag är därför intresserad av att få veta *hur* (vilka metoder ni använder) och *vad* (vad ni använder för verktyg i metoden) samt *varför* (motivet, varför gör ni så här, vad vill ni nå?)

Tufvesson, C. (2014) *Handledning. Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

## Bilaga 4

### Intervjuguide

Öppningsfrågorna syftar till att få deltagarna att bli bekanta med varandra. Alla får svara på “dessa frågor och med snabba svar. Öppningsfrågorna ska mer *handla om fakta* än om åsikter. Då frågorna handlar om att få de intervjuade att känna sig avslappnade och ett sätt att uppmuntra alla att tala brukar inte dessa frågor tas med i analysen.

#### **Öppningsfrågor:**

**Hur många barn i behov av särskilt stöd har ni er barngrupp?**

**Flickor-Pojkar?**

**Ålder?**

**Finns det x-tra stöd kopplat till något av barnen?**

Introduktionsfrågorna används för att introducera och presentera ämnet som ska diskuteras. Dessa frågor bör vara öppna för att deltagarna ska ges möjlighet att *reflektera över egna erfarenheter* inom ämnet samt underlätta interaktionen i gruppen. Öväntade svar bör följas upp längre fram i diskussionen.

#### **Introduktionsfråga:**

**Hur visar sig behovet hos barnet som är i behov av särskilt stöd i er barngrupp?**

(Beteendet)

Övergångsfrågorna ses som en övergång till samtals nyckelfrågor. Frågorna ska medverka till att se på ämnet i ett *djupare och större perspektiv, att bli medvetna om hur andra ser på ämnet.*

#### **Övergångsfråga:**

**Vad ger de visade behoven för konsekvenser för barnet sett ur ett lärandeperspektiv?**

Nyckelfrågorna är de viktigaste frågorna för analysen. Krueger (1998) menar att det ska vara två till fem frågor och att mer tid ska ägnas till dessa frågor än de tidigare.

#### **Nyckelfrågor:**

Har ni några alternativa/ anpassade metoder och verktyg utformade för de barn i er barngrupp som är i behov av särskilt stöd?

**Vad har ni då gjort? (Metoder)**

**Hur används de? (Verktyg)**

**Varför, Vad är motivet, Vad vill ni nå?**

När nyckelfrågorna är slutdiskuterade övergår diskussionsledaren/moderatoren till de avslutande frågorna. Moderatoren kan göra en kort summering av nyckelfrågorna och vad som kommit fram i diskussionen. Här ges deltagarna möjlighet att reflektera kring vad som sagts och varje deltagare tillfrågas om någonting bör tilläggas/betonas eller tonas ner.

För att försäkra sig om att ingen viktig aspekt har förbisetts berättar moderatoren om studiens syfte och ställer allra sist en slutfråga. Frågeställningen kan vara “**Är det någon som vill tillägga någonting?”** eller “**Är det någonting som vi missat?**” (Wibeck, 2011). Då det är vanligt att ytterligare tankar kommer upp vid sådana frågeställningar är det viktigt att tid finns avsatt för detta.