

Förskolans arbete med att implementera social inkludering

av förskolebarn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag

Viktoria Granlund

Specialpedagogiska institutionen

Självständigt arbete 15 hp Avancerad nivå

Specialpedagogik

UQA005 Självständigt arbete – masterexamen i specialpedagogik

Höstterminen 2025

Handledare: Gabriella Höstfält

English title: Preschools' work with implementing social inclusion; of preschool children at an early development level with autistic traits



Stockholms
universitet

Sammanfattning

Det är en utmaning för förskolor att inkludera förskolebarn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag i barngruppens gemenskap. Föreliggande studie undersöker förskollärares perspektiv på möjligheter och hinder i förskolans arbete med social inkludering av barn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag. Det teoretiska perspektivet utgörs av symbolisk interaktionism med perspektiv på inkludering, dilemmaperspektiv samt kategoriska och relationella perspektiv. Semistrukturerade intervjuer via videointervju valdes som metod med åtta förskollärare med erfarenhet av målgruppen. Data bearbetades genom tematisk analys. Tidigare forskning belyser social inkludering i förskolan, social inkludering för barn med autism, hinder för social inkludering, kunskapsinriktad verksamhetsutveckling och samarbetsinriktad organisation. Resultaten visar att arbetslagets arbetsmiljö och synsätt, förskollärares kompetens samt arbetssätt är viktiga för social inkludering. Vidare att det kan behövas kunskap om och kompetens från interna och externa stödenheter när arbetet är komplext, eftersom en utbildning för att arbeta i förskolan inte kan bidra till kunskap om alla situationer som kan uppstå på en förskoleavdelning. Slutsatser som dras är att skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling till arbetslaget främjar organisatorisk kunskapsgemenskap när synsätt och kunskap i arbetslaget skiljer sig och att det behövs gemensam kunskap och samsyn för att arbeta med social inkludering. Skräddarsydda relationer bidrar till arbetssätt som stödjer uppbyggnad av relationer och interaktioner mellan barn och mellan barn och förskolepersonal utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv och framhålls som grundläggande för social inkludering.

Nyckelord

Förskola, inkludering, autism, funktionsnedsättning samt specialpedagogik och social träning.

Abstract

It is a challenge for preschools to include preschool children at an early development level with autistic traits in the community of the group of children. The present study examines preschool teachers' perspectives on opportunities and obstacles in preschools' work with social inclusion of preschool children at an early development level and with autistic traits. The theoretical perspective consists of symbolic interactionism and perspectives on inclusion, dilemma perspectives and categorical and relational perspectives. Semi-structured interviews via video interviews were chosen as a method with eight preschool teachers with experience of the target group. Data were processed through thematic analysis. Previous research highlights social inclusion in preschool, social inclusion for children with autism, barriers to social inclusion, knowledge-oriented development and collaborative organization. The results show that the work environment and approach of the work team, preschool teachers' competence and working methods are important for social inclusion. Furthermore, that knowledge and competence from internal and external support units may be needed when the work is complex, since an education to work in a preschool cannot contribute to knowledge of all situations that may arise in a preschool department. Conclusions show that tailor-made special education competence development for the work team can promote organizational knowledge community when views and knowledge in the work team differ and there is a need for common knowledge and consensus to work with social inclusion. Tailor-made relationships can contribute to working methods that support the building of relationships and interaction between children and between children and preschool staff from a symbolic interactionist perspective and are emphasized as fundamental for social inclusion.

Key words

Preschool, inclusion, autism, disability, special education and social training.

Innehållsförteckning

Introduktion.....	1
Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Frågeställningarna som ledsagar syftet är:	2
Bakgrund	2
Relation och interaktion.....	3
Lek- och lärandedimensionerna är sammanflätade.....	4
Bedömning av barn i behov av särskilt stöd	5
Strukturella orsaker till bristande kvalitet och likvärdighet	5
Strukturella framgångsfaktorer	7
Tidigare forskning.....	7
Social inkludering i förskolan	7
Hinder för social inkludering.....	10
Kunskapsinriktad verksamhetsutveckling.....	10
Samarbetsinriktad organisation	11
Teoretiskt perspektiv	12
Symbolisk interaktionism.....	12
Social inkludering som begrepp	12
Perspektiv på social inkludering.....	13
Metod	14
Val av metod	14
Studiens urval och deltagare.....	14
Urval	14
Presentation av deltagarna	15
Intervjuguide	15
Genomförande	16
Rekrytering.....	16
Intervjuerna	16
Analys.....	17
Trovärdighet	19
Forskningsetiska överväganden	20
Resultat och Analys.....	21
Relationsbygge som bas	21
Bygga organisatorisk gemenskap	22
Bygga handlingsgemenskap.....	25
Sammanfattning.....	28
Skräddarsydda relationer	28

Hinder för social inkludering.....	29
Skräddarsydd kompetensutveckling	29
Diskussion	31
Skräddarsydd kompetensutveckling	31
Skräddarsydda relationer	34
Studiens begränsningar.....	35
Teoridiskussion	35
Implikationer av resultatet.....	36
Slutsats.....	36
Referenser.....	37
Bilagor.....	39

Förord

I olika yrkesroller som förskollärare, biträdande förskolechef och specialpedagog på habilitering och kommun har jag sett hur arbetslag och enskild förskolepersonal tar sig an inkludering av barn i behov av särskilt stöd med stor variation. Det har varit särskilt tydligt för möjligheter till social gemenskap för det enskilda barnet. Att ta reda på mer om vad som bidrar till social inkludering för barn i behov av särskilt stöd på ett sätt som bidrar till praktiken för förskollärare ute på fältet är drivkraften i denna masteruppsats

Jag vill tacka min kombinerade handledare och kursansvarig för inspirerande föreläsningar och feedback. Ett stort tack till dem som inte kommer att namnges för att undvika identifiering, men som gjort detta arbete möjligt genom att hitta förskollärare som tillhör målgruppen. Vidare ett extra stort tack till de förskollärare som intervjuats och bidragit med sin kunskap och sina erfarenheter trots brist på tid. Ni har hjälpt mig att förstå så mycket mer.

Till sist vill jag tacka min närmaste familj som haft stort tålamod och överseende med mitt skrivande.

Stockholm, januari 2026

Viktoria Granlund

Introduktion

Inledning

Det finns utmaningar med social inkludering av barn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag för arbetslag i förskolan. Om och hur dessa barn blir inkluderade varierar från arbetslag till arbetslag och vad som främjar social inkludering och vad variationerna kan bero på blir då viktiga att undersöka. I Salamancadeklarationen betonas vikten av inkludering och tidiga insatser i en förskola för alla, eftersom det lägger grunden för utveckling och lärande (Svenska Uneskorådet, 2006). I Sverige går nästan alla barn i behov av särskilt stöd i förskolan, vilket skapar möjligheter för tidiga insatser och inkludering i förskolan (Ginner Hau, Selenius, & Björck Åkesson, 2022). Ett av uppdragen enligt förskolans läroplan Lpfö 18, (2018) är att anpassa lärmiljön för barn som har behov av särskilt stöd. För förskolebarn som har svårare än andra att skapa och ingå i relationer, social interaktion, att kommunicera eller tala behöver lärmiljön anpassas. För barn med intellektuell funktionsnedsättning (IF), visar forskning på utmaningar för förskolepersonal att skapa interaktions- och kommunikationsmöjligheter (Luttrop & Granlund, 2009). Barn med IF som behövde alternativ och kompletterade kommunikation (AKK) fick enligt Luttrop och Granlund (2009) limiterat stöd när kompetens om AKK var limiterat till specifik förskolepersonal och när AKK endast användes vissa delar av dagen. Syrjämäki et al, (2019) belyser att förskolepersonal brister i att fånga upp och ge stöd till barn i behov av särskilt stöd utifrån ickeverbala initiativ i interaktion med andra barn. För barn med autism och IF där utmaningar finns inom det sociala området rekommenderar Odom (2019) att börja tidigt med organiserade kamratinterventioner med andra barn för att utveckla det sociala. De andra barnen utvecklas också med positiva attityder till barn med funktionsnedsättningar (Odom, 2019) samt utvecklar sin sociala kompetens mer än andra barn (Fisker, 2009; Odom, 2019). Kvalitet på stödet i kamratinteraktioner varierade dock utifrån variationen på kompetensen hos den förskolepersonal som utsetts att ge stödet för barn med autism (Fisker, 2009). Ginner Hau et al, (2022) lyfter brist på strategier som talar om hur förskollärarna arbetade med barn som riskerar exkludering eller som ansågs exkluderade alltså riskerar att inte vara med i vanligt förekommande aktiviteter.

Skolinspektionens kvalitetsrapport *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Skolinspektionen, 2017) redovisar att utmaningen för majoriteten av de undersökta förskolorna i Sverige är att anpassa utbildningen och ge barn i behov av särskilt stöd det stöd de behöver och har rätt till enligt skollagen (SFS2010:800). Olika synsätt i personalgruppen på vad uppdraget kring särskilt stöd innebär och hur uppdraget kring särskilt stöd bör omsättas i praktiken är bidragande orsaker till hur arbetet med barn i behov av särskilt stöd omsätts i praktiken (Skolinspektionen, 2017). Enligt Persson (2015) kan det organisatoriska klimatet i ett arbetslag vara en faktor som samverkar med en förskolas kvalitet och kvalitet på de pedagogiska relationerna med barnen. Det bekräftas av Fisker (2009) som menar att arbetslagets trivsel har större betydelse för inkludering än vilka metoder och arbetssätt som används för att inkludera barn med autism. Inkludering har enligt Fisker (2009) störst möjlighet att realiseras då hela arbetslaget trivs ihop, delar på arbetet med barnet och tar gemensamt ansvar för att inkludera barnet. Forskningsområdet specialpedagogik i förskolan är ett bristområde i sig, menar Palla (2015) och forskning om hur ett brist- och kompensationsstänkande kan förändras till förståelse mer i linje med inkludering, där olikheter utgör en utgångspunkt och ses som

en resurs som kan göra skillnad för specialpedagogik i förskolan. Det handlar om synsätt, arbetssätt, kompetens och bemötande hos förskolepersonal. Specialpedagogers bidrag är också viktigt samt om brister förläggs hos barn eller om förskolan tar ansvaret att anpassa lärmiljön. I föreliggande studie är förskollärares perspektiv på olika tillvägagångssätt att främja social inkludering i fokus. Den övergripande fråga som ledsagar studien är vad som är karakteristiskt för sätt som bidrar till ökad social inkludering i förskolan för barn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag?

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka förskolans arbete med vad som främjar respektive hindrar social inkludering av förskolebarn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag. I fortsättningen kommer de barn som fokuseras i syftet att refereras till som "barn på tidig utvecklingsnivå".

Frågeställningarna som ledsagar syftet är:

- Hur uppfattar förskollärare rollen som ansvariga för arbetet att främja social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå"?
- Vilka utmaningar möter förskollärare i arbetet för att skapa social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå"?
- Vilket specialpedagogiskt stöd ger förskollärare uttryck för att förskolan behöver i arbetet med social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå"?

Bakgrund

Enligt förskolans läroplan Lpfö 18, (2018) har förskolan i uppdrag att skapa en likvärdig utbildning för alla barn. Vidare beskrivs förskolans uppdrag att upptäcka barn som behöver särskilt stöd och att anpassa utbildningen för barn som är i behov av extra stöd:

”Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. (Lpfö 18, 2018 s, 6).

Vetenskapsrådets (2015) kunskapsöversikt *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer* belyser vad som är viktigt för likvärdighet och hög kvalitet i förskolan. Pedagogisk processkvalitet framhålls som absolut viktigast och strukturkvalitet verkar stödjande. Översikten lyfter fram och viktat betydelsen av vilka indikatorer som verkar hindrande eller främjande ur ett internationellt perspektiv i relation till svenska förhållanden utifrån 58 internationella, nordiska och nationella studier. Pedagogisk processkvalitet, med betydelsen pedagogiska relationer, har störst betydelse för hög kvalitet i förskolan och beskrivs som kvaliteten i interaktion och samspel mellan barn och förskolepersonal (Vetenskapsrådet, 2015). I läroplanen för förskolan framhålls att varje individuellt barn ska få stöd och stimulans utifrån sina egna behov och förutsättningar för att utvecklas så långt som möjligt (Lpfö 18, 2018). Det handlar om att anpassa det som händer mellan barnet, förskolepersonalen och miljön (Skolverket, 2017). Att förändra barnets lärmiljö, vilket Persson (1998) benämner som ett relationellt perspektiv, förutsätter förståelse och kunskap om enskilda barn i behov av särskilt stöd för att avgöra hur stödet bör utformas.

Relation och interaktion

Barn som får diagnosen autism genomgår en utredning och enligt manualen International Classification of Diseases and related health problems (ICD-10) har barn med autism svårigheter med ömsesidig social interaktion som exempelvis sparsam användning av ansiktsuttryck, blickkontakt, kroppshållning och gester som reglerar social interaktion. Konsekvensen är att det innebär svårigheter att upprätthålla ömsesidig kommunikation och initiera kommunikation (World Health Organization, 2019). Fisker (2009) har ambitionen att öka kunskap om interaktion och social utvecklingspotential för förskolebarn med autism och redogör för skillnader mellan typiskt utvecklade barn och barn med autism för att visa vad som är viktigt i förskolan. Tidig språkutveckling för typiskt utvecklade barn sker mest genom imitation och språkutvecklingen har en stor påverkan på hjärnans utveckling. Små barn med autism har brist på imitation av ansiktsuttryck (även om den ökar med åldern) och bristen får konsekvenser eftersom den sociala förmågan är beroende av imitation. Sen inläring och sen utveckling av koncentration för barn med autism kan förklaras med brist på språklig stimulans. Ur ett relationsperspektiv behövs stöd gällande dialogiskt lärande, att utveckla relationer samt att uppmärksamma andra sättas in tidigt. Sammantaget blir relationens kvalitet och kvalitet på samspeletpartners dialog av största vikt för barn med autism (Fisker, 2009).

Vid diagnosen intellektuell funktionsnedsättning har barn svårigheter att lösa problem och att planera. Förmågan till abstrakt tänkande och inlärningskapacitet är nedsatt och det är vanligt att omgivningen ställer för höga krav (American Psychiatric Association, 2022). Luttrop och Granlund (2009) jämför likheter och skillnader i interaktionen hos förskolebarn utan och med intellektuell funktionsnedsättning. När barn har nedsatt förmåga till interaktion blir miljön ännu viktigare och det åläggs förskolepersonal att hitta sätt att stödja barns interaktion med exempelvis alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Studien visade att barns tillgång till AKK kunde begränsas till samlings- och sångstunder samt limiteras till specifik förskolepersonal. Att barn med intellektuell funktionsnedsättning behöver få tillgång till sitt AKK alla delar av dagen betonas. För barn som använder AKK är det många gånger svårt att upprätthålla daglig interaktion och att ta egna initiativ.

Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, Nolemo, och Thunbergs (2017) rapport *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn* handlar om vilka insatser som föräldrar för förskolebarn rekommenderas inom svensk habilitering. Evidensen i studierna rör främst förskolebarn med autism och förskolebarn med intellektuell funktionsnedsättning. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) rekommenderas mycket tidigt till alla barn med funktionsnedsättning som är på en tidig kommunikativ och språklig utvecklingsnivå, motsvarande en språkutveckling under tre år. Det finns ingen miniminivå för att börja med AKK. Exempel på AKK är att använda sig av konkreta föremål, bilder, tecken, pekkartor, Picture Exchange Communication System (PECS) och talande hjälpmedel som till exempel Ipad. AKK underlättar kommunikation, stimulerar språk, tal och minskar problemskapande beteende. Det finns evidens för att ge insatser med flera olika AKK samtidigt, eftersom det inte går att veta vilket sätt som kommer att fungera bäst. Fokus i interventionerna ligger på att öka färdigheter som att imitera, dela uppmärksamhet och att kunna läsa av och använda symboler. Omgivningen behöver också använda alternativ och kompletterande kommunikation med dessa barn för att verka som goda förebilder och för att främja förståelse. I flera av de nyare studierna i den uppdaterade rapporten uppmärksammas lekens betydelse för kommunikationsutveckling. Insatserna bör genomföras i lekaktiviteter och i vardagligt samspel med utgångspunkt i barns intressen (Eberhart et al. 2017).

Lek- och lärandedimensionerna är sammanflätade

Tallberg Bromans (2015) delrapport redovisar lek och lärmiljö i svensk förskola mellan 2006–2014. Lekdimensionen finns i lärandet och lärandedimensionen i leken, barn befinner sig här och nu vilket behöver beaktas. Pedagogers kunskap att organisera omgivning och upplevelser för barn är avgörande för barns inlärningsmöjligheter. Lek och lärande behöver tillvaratas och användas medvetet i barnets omgivning: i skapade situationer, genom lämpliga uppgifter, och i lekmiljöer. Det behöver finnas en balans mellan helt fri lek där de starkaste barnen bestämmer och ett mellanläge där läraren kan skapa positiva lekmöjligheter för alla barn och ordna lärarstödda aktiviteter för att leken ska kännas trygg och vara utvecklande för alla (Tallberg Broman, 2015). Palla (2015) tar upp att mindre delaktighet föreligger vid ostrukturerade stunder av exempel lek ute och inne för barn med intellektuell funktionsnedsättning och att delaktigheten är större i rutinsituationer.

Det finns enligt Odoms (2019) forskningsöversikt evidens för att organiserade stunder med typiskt utvecklade barn ger ökade sociala förmågor, kommunikativ utveckling och lekutveckling för barn med intellektuell funktionsnedsättning (IF) och för barn med autism. Utmaningarna inom det sociala området är stora för barn med autism och det talar för att börja med kamratinterventioner tidigt och att fortsätta stimulera kamratsamspel på olika sätt genom åren även för äldre barn och ungdomar. Mål med kamratbaserade interventioner kan vara att öka intresset för typiskt utvecklade barn och resultat av interventioner kan vara när barn visar intresse för typiskt utvecklade barn och att barn tar initiativ till kontakt med typiskt utvecklade barn (Odom, 2019). Typiskt utvecklade barn som är med i kamratbaserade interventioner utvecklar positiva attityder till barn med autism och IF (Odom, 2019). Förutom positiva attityder till barn med autism, utvecklas barns tålamod, öppenhet och förståelse för samt en större social kompetens än för typiskt utvecklade barn som inte får liknande erfarenheter (Fisker, 2009). Men för att barn med autism ska utvecklas under kamratinteraktioner behöver barnen stöd från förskolepersonal som har kompetens att stödja barnens interaktion med varandra (Fisker, 2009).

Luttrap och Granlund (2009) jämför likheter och skillnader i interaktionen hos förskolebarn utan och med intellektuell funktionsnedsättning (IF) med utgångspunkt i enkätsvar från 20 förskolepersonal och observationer av tio par barn. I strukturerade sammanhang var det färre skillnader mellan barnen och högre frekvens på kommunikation för barn med intellektuell funktionsnedsättning än i fri lek. Omgivningen visade sig betydelsefull, särskilt förskolepersonalens beteenden och attityder för att ge barn med IF möjlighet till kommunikation med andra barn i uttänkta situationer och i det dagliga. Barn behöver också få återkoppling, dessutom behöver barns försök att kommunicera bli tolkade. När barn har nedsatt förmåga till interaktion blir miljön ännu viktigare och det åläggs förskolepersonal att hitta sätt att stödja barnets interaktion genom exempelvis alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Förskolepersonal sågs prata mer med barn med IF i ostrukturerade sammanhang, vilket ses som problematiskt om förskolepersonalens och barnets interaktion minskar möjligheten för barnet att interagera med andra barn. Delaktighet för barn med IF ansågs vara beroende av situation och omgivning. Författarna lyfter vikten av att identifiera barns behov, att barns förmågor är viktigare att ta hänsyn till än diagnos. Det finns utmaningar med att organisera en omgivning som möjliggör interaktion och kommunikation för alla barn och att främja sammanhang som underlättar interaktion med andra barn i samma ålder (Luttrap och Granlund, 2009).

Syrjämäki, Pihlaja och Sajaniemi (2019) belyser barns initiativ, förskolepersonals sätt att bemöta barns initiativ och konsekvenser för exempelvis kamratinteraktioner. Videoinspelningar av 12 leksessioner med 33 barn varav 15 barn var i behov av särskilt stöd analyserades. Studien förklaras som relevant både inom specialpedagogik och för inkluderande utbildning. Pedagogisk känslighet spelar en

nyckelroll och handlar om att upptäcka barns initiativ och bemöta barns initiativ på individ och gruppnivå och främja barns interaktion med varandra. Hur lekgrupp formas och rollen som förskolepersonal spelar i processen är viktiga delar av att stötta lek och främja interaktion i en grupp med barn. Förskolepersonal som hade fokus på lek eller observation av ett barn ignorerade eller missade initiativ från andra barn och endimensionell vägledning uppstod. Förskolepersonalens lärandestrategier för interaktion i grupp baserades till stor del på att barn hade avancerade språkfärdigheter. Endimensionell vägledning skulle kunna hämma identifiering av andra barns initiativ och stöd i grupp tenderar att främja interaktion för barn med avancerade språkfärdigheter, medan andra ickeverbala initiativ får mindre uppmärksamhet och stöd. Förskolepersonal behöver förstå vikten av att identifiera ickeverbala signaler och ta reda på hur de ska vägleda barnen och vilka pedagogiska aktiviteter som ökar möjligheterna att identifiera signalerna. Vidare behöver förskolepersonal ökad medvetenhet och reflektion kring sina ickeverbala uttryck i och med prevalensen av få ickeverbala uttryck i studien, sammanfattar Syrjämäki et al., (2019).

Bedömning av barn i behov av särskilt stöd

För att få en uppfattning för hur det ser ut för barn i behov av särskilt stöd i svensk förskola redovisas delar av Skolinspektionens (2017) kvalitetsrapport *barn i behov av särskilt stöd*. Syftet i rapporten är att undersöka förskolors arbete med att ge barn i behov av särskilt stöd möjligheter att utveckla lärande och social delaktighet utifrån sina förutsättningar. Bland annat gjordes observationer av hur förutsättningar skapades för att barnen ska kunna delta i verksamheten samt hur stöd gavs kring samspel och lärande. Rapporten visar att förskolor uppmärksammar att det finns barn i behov av särskilt stöd, men det finns svårigheter med hur de ska arbeta efter att behovet av särskilt stöd är identifierat.

Ginner Hau et al. (2022) frågar sig om alla barn är inkluderade och engagerade i de dagliga aktiviteterna på förskolan. Det framkommer oro om enskilda barn får otillräckligt stöd utifrån att grupp och miljö är i huvudfokus för förskollärare, med brist på enskilda bedömningar och dokumentation. Skolinspektionen, (2017) bekräftar att det finns stor variation om det görs kartläggning och analys när barn i behov av särskilt stöd har identifierats och om det följs upp och utvärderas. I en tredjedel av förskolorna görs varken uppföljningar eller utvärderingar och i resten av förskolorna görs olika former av löpande uppföljningar och utvärderingar men periodicitet varierar. Det finns blandade meningar bland förskolans personal angående hur användbara dessa dokument är i förhållande till den egna verksamheten. I några förskolor är utgångspunkten hela barngruppen vid planering av behov. Personal uttrycker önskemål om en tydligare struktur för analys och dokumentation för att kunna följa och synliggöra processen. I förskolor med ett fungerande arbete för barn i behov av särskilt stöd, finns struktur för hur stödinsatser ska gå till. Bedömningar görs med hjälp av vårdnadshavare och rektor tas med i ett tidigt stadium i analyser och bedömning av stödinsatser (Skolinspektionen 2017).

Strukturella orsaker till bristande kvalitet och likvärdighet

Skolinspektionens slutrapport (2018) visar att hinder för måluppfyllelse och kvalitet beror på samtliga delar i styrkedjan, från huvudman till rektor och förskolans personal. Rapporten utgår från ett treårigt uppdrag att granska förskolans måluppfyllelse och kvalitet och visade stora kvalitetsvariationer bland undersökta förskolor samt att förskolan inte är likvärdig för alla barn (Skolinspektionen, 2018). Det finns bristande kunskap om läroplanens uppdrag på alla nivåer och otillräcklig kunskap om förskolans betydelse som första steget i skolväsendet på huvudmannanivå (Skolinspektionen, 2018).

Läroplansuppdraget behöver implementeras återkommande för alla som arbetar för eller i förskolan (Skolinspektionen, 2018). Dock omsätts inte den utbildning och den kompetensutveckling som genomförts i praktiken på förskolor med stort utvecklingsbehov. Orsaker är att utbildning och kompetensutveckling behöver fortsatt bearbetning för att omsättas i praktiken. Vidare finns svårigheter med att tillgodose rätt kompetensutveckling utifrån behoven för olika yrkesgrupper och för olika nivåer i styrkedjan (Skolinspektionen, 2018).

Det finns också bristande kunskap om roller och ansvarsfördelning i styrkedjan (Skolinspektionen, 2018). Till exempel klargör inte alla rektorer förskollärares roll och ansvar att leda undervisningen i arbetslaget vilket kan leda till ett horisontellt tänkesätt i arbetslag utifrån tradition och utan skillnad i roll och ansvarsfördelning. Förutom förskollärare med högskoleutbildning och barnskötare med gymnasieutbildning så finns en kategori som inte har utbildning om barn och benämns övrig förskolepersonal (Lpfö 18, 2018). På förskolor med stora utvecklingsbehov finns det klyftor mellan olika personalgrupper och konflikter om vad som är väsentligt att arbeta med (Skolinspektionen, 2018). Förskollärarna kan vara få och osäkra i sin roll och gemenskap saknas i arbetslaget, trots att alla utför samma arbetsuppgifter. Roller och arbetsfördelning i arbetslaget blir ett hinder för att uppnå likvärdig utbildning eftersom förskollärarkompetensen då inte utnyttjas. När det inte är tydligt hur uppdraget kring barn i behov av särskilt stöd ska utföras ger det utrymme för olika tolkningar vad uppdraget kring dessa barn innebär och hur uppdraget bör omsättas i praktiken på förskolorna (Skolinspektionen, 2017).

Fisker (2009) lyfter att förskolepersonalens personliga inställning till inkludering av barn med autism i barngrupp med typiskt utvecklade barn är avgörande för att lyckas med inkludering. Förskolepersonalens arbetsmiljö kan ha en negativ inverkan på pedagogisk kvalitet om deras föreställningar, värderingar och attityder påverkar deras relationer mellan varandra negativt. Personliga konflikter kan uppstå när förskolepersonal inte har en gemensam förståelse och hållning för uppdraget; hur man tänker och förstår yrket och sitt uppdraget att inkludera barn med autism i vanlig förskolegrupp (Fisker, 2009). Persson (2015) visar upp samband i förhållandet mellan kvalitet i pedagogiska relationer och hur det organisatoriska klimatet i arbetslaget ser ut. Definitionen för organisatoriskt klimat ur ett relationellt perspektiv är hur attityder, föreställningar och värderingar utvecklas mellan personalen på hela förskolan eller mellan personalen i arbetslaget. I svenska sammanhang är det utvecklings- och samarbetsklimatet mellan förskolepersonalen i arbetslaget, och på hela förskolan, som förväntas ha betydelse för förskolans kvalitet och för de pedagogiska relationerna med barnen (Persson, 2015). Samarbetsproblem mellan förskolepersonalen i arbetslaget kan uppfattas som personliga konflikter, men när samarbete inte fungerar kan det i stället förstås ur en organisatorisk synvinkel där organisationen inte stöder en gemensam inställning till och förståelse av uppdraget. Och tvärtom, en gemensam förståelse och hållning till uppdraget främjar ett väl fungerande samarbete mellan förskolepersonalen (Persson, 2015). Förskolepersonal med låg utbildning och lång erfarenhet (barnskötare) har störst behov av sin rektors och sina kollegors stöd (Persson, 2015).

Utifrån att andel förskollärare varierar och förskolepersonal med låg utbildning rapporteras i behov av mer stöd i förskolor med stora utvecklingsbehov, redovisas Skolverkets (2021) siffror över andel personal för olika personalkategorier. Cirka 43 procent av förskolans personal består av förskollärare, cirka 17 procent är barnskötare och cirka 40 procent är övrig förskolepersonal. Siffrorna visar att 57 procent av förskolepersonalen är övrig förskolepersonal och barnskötare. Dessutom varnar Skolinspektionen (2018) för att förskollärare är svårrekryterade och att rekryteringssvårigheterna kommer att fortsätta under lång tid, samt att även barnskötare är svårrekryterade. Något som också kan bidra till förståelse för svårigheter att utföra uppdraget förklaras som bristande resurser. Persson och

Tallberg Broman (2019) påpekar att resurserna till förskolan inte har utökats under tiden som förskollärares ansvar har utökats. Förutsättningarna har i stället försämrats utifrån brist på utbildad personal och ökad anställning av utbildad förskolepersonal.

Strukturella framgångsfaktorer

Persson 2015 tar upp att formell utbildning ökar förståelse av uppdraget och höjer reflektionsförmågan kring interaktionens betydelse och vad som är viktigt i samspel och samtal med barn. Förskolor med hög kvalitet har kontinuerlig kompetensutveckling och bygger upp hög pedagogisk medvetenhet (Persson, 2015). Viktiga delar är intresse för forskning, att återkommande granska avdelningens arbete med fokus på vad, hur och varför. Tid för reflektion och samtal som bygger upp den pedagogiska processreflektionen och bidrar till förbättringar i samspel mellan barn och förskolepersonal är också viktigt (Persson, 2015). När förskolans personal tar barnperspektivet ökar barns inflytande och deras känsla av att vara accepterade, att få respekt, tillhörighet och att vara engagerade (Persson, 2015). Utbildningsnivå betonas som viktigast för hög strukturkvalitet och likvärdighet, enligt Vetenskapsrådet (2015) och andelen förskollärare bidrar därmed till att höja strukturkvaliteten. Sveriges förskollärare har hög kompetens jämfört med flera andra länder. Därefter framhålls kontinuerlig kompetensutveckling för all förskolepersonal som mest betydelsefull. En ökning av andelen förskollärare och kompetensutvecklande insatser för befintlig personal förklaras som mer kostnadseffektivt än att öka personaltäthet. Personalitet och barngruppens storlek har dock större betydelse och möjliggör en kvalitetshöjning för utsatta barn och yngre barn, men behöver ses i sammanhang med barngruppens sammansättning, lokalernas storlek och beskaftenhet samt personalens kompetens (Vetenskapsrådet, 2015).

Tidigare forskning

Sökning i Nordic Base of Early Childhood Education and Care (nb-ECEC) bidrar med skandinavisk forskning avgränsad till förskoleområdet. När den skandinaviska forskningen består av samarbete utanför Skandinavien som ansetts viktig har den utvidgade studien valts ut.

Med ledning av studiens syfte har inkludering samt (specialpedagogik och social träning) använts som sökbegrepp. Undersökningar med utprovning av instrument, reflektionsverktyg samt specifika program och specifika insatser har uteslutits.

I avsnittet behandlas teman kring möjligheter och hinder för social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå". Temana delas in i social inkludering i förskolan, social inkludering för barn med autism, hinder för social inkludering, kunskapsinriktad verksamhetsutveckling och till sist samarbetsinriktad organisation.

Social inkludering i förskolan

Forskning i specialpedagogik är fortfarande ett bristområde enligt Palla (2020) som undersöker variationer och överensstämmelser i nordisk förskoleforskning om specialpedagogik 2006–2014 utifrån en summativ tematisk innehållsanalys. Forskningen har dock utvecklats från individbaserade insatser till att relatera till grupp och organisationsnivå samt ibland även system och policynivå vilket ses som en kvalitetsutveckling (Palla, 2020). Utifrån att förskolan i Norden utgör det första steget i utbildningssystemet, med inkluderande ideal och förstärkt fokus på lärande, betonar Palla (2020) behovet av mer forskning utifrån olika perspektiv som på olika sätt undersöker förutsättningar och villkor för en förskola för alla.

Bartolo, Kyriazopoulou, Björck-Åkesson och Giné, (2021) utvecklar förståelse för vad som utmärker en kvalitativt inkluderande förskola. Data från 32 praktikerbeskrivningar i 28 europeiska länder och ett urval av åtta exempelmiljöer utgjorde empiri. En ekologisk systemmodell sammanflätades med en struktur-process-utfallsmodell för att visualisera inkludering både som resultat och process. Tjugofem teman redovisas fördelade i fem olika dimensioner för inkluderande förskoleutbildning: Den första dimensionen består av inkluderande resultat; engagemang, tillhörighet och lärande. Den andra av kvalitetsprocesser; relevanta stödprocedurer, personlig bedömning, barncentrerat tillvägagångssätt, barns engagemang och sociala interaktionsprocesser. Den tredje dimensionen är stödjande strukturer för miljö och innefattar bland annat; inkluderande ledarskap, kvalificerad personal, en lärmiljö som passar alla barn. Den fjärde dimensionen är stödjande strukturer för gemenskap och innefattar bland annat; relevant kompetensutveckling och övergångar. Den femte dimensionen är stödjande strukturer på nationell nivå och innefattar bland annat; förskola för alla barn, utbildning, ekonomi, standard för ledning, uppföljning och utvärdering, forskning och läroplan. Möjliga betydelsefulla samband är kopplingar mellan individanpassat lärande och individens resultat kopplade till läroplanens mål och barns framtid, menar Bartolo et al. (2021). Det behövs dock fler studier mellan inbördes relationer mellan de fem processerna och mellan olika nivåer för att klargöra samband (Bartolo et al., 2021).

Gäreskogs (2023) intervjustudie med 15 förskollärare har som syfte att öka kunskaper om inkludering och hur särskilt stöd utformas. Det särskilda stödet delades in i aktiviteter, organisation av lärmiljö och personella insatser. Perspektiv på inkludering samt relationellt- och kategoriska perspektivet samt dilemmaperspektivet användes i analysen och analysmetoden var konventionell innehållsanalys. Differentiering utifrån organisation av lärmiljön förklaras som inkludering utifrån Nilhoms fjärde kategori med indelning i små grupper, bildstöd som hjälpmedel för att främja deltagande och inkludering samt att förskollärare håller sig nära barn för att kunna hjälpa barn och för att förhindra misslyckande (Gäreskog, 2023). Sammantaget förklaras det enligt Gäreskog (2023) som differentiering genom organisation av lärmiljön och som inkludering enligt Göransson och Nilhoms (2014) fjärde kategori. När förskollärarna delar in barnen i små grupper visar det att förskollärarna strävar efter att alla barn ska få känna gemenskap i gruppen. Hjälpmedel som bildstöd kan också användas för att främja deltagande och inkludering samt för att upprätthålla intresset för alla barn i gruppen. Även enskilda aktiviteter och anpassat bemötande var sätt att utforma särskilt stöd, men sågs också som ett sätt att organisera verksamheten utifrån ett kategoriskt perspektiv. Dock som ett modifierat kategoriskt perspektiv med fokus på vad barn behöver för att utvecklas och lära som bidrar till inkludering (Gäreskog, 2023). Personella insatser handlade bland annat om handledning av specialpedagog och förklarades som verksamhetsutveckling (Gäreskog, 2023).

En intervjustudie av Hannås och Hanssen (2016) undersöker praktiska implikationer av inkludering som ideologisk princip relaterat till hur norsk och vitrysk förskolepersonal uppfattar den specialpedagogiska praktiken i arbetet med språksvårigheter på vanliga förskoleavdelningar. Urval baserades på förskolepersonal som arbetade med att ge det specialpedagogiska stödet till barn med språksvårigheter. De norska semistrukturerade intervjuerna bestod av fem förskolepersonal med en utbildningsnivå från assistent till förskollärare med ett års vidareutbildning. Norsk förskoleverksamhet kännetecknades av hög grad av inkludering. Den norska personalen uttryckte låg känsla av behärskning och kompetens kring att ge barn stöd med språksvårigheter och vägledning från externt stöd upplevdes som otillfredsställande och bristen på stöd påverkade motivationen till arbetet. Vitrysk förskoleverksamhet kännetecknades av låg grad av inkludering. I de vitryska intervjuerna med fem förskolepersonal med minst fyraårig universitetsutbildning uttryckte informanterna hög behärskning och kompetens för att ge stöd till barn med språksvårigheter. Hannås och Hanssen (2016) redovisar ett

samband mellan kompetens hos förskolepersonal och kvalitet på barns utbildning. Hannås och Hanssen (2016) belyser att inkluderingsprincipen leder till spänningar mellan gemenskap och inkludering och individanpassad specialpedagogik. Trots olikheter är gemensamma utmaningar för båda länder hur det går att realisera en inkluderande pedagogisk praktik utan att avstå från specialpedagogisk kompetens (Hannås & Hanssen, 2016).

Palla och Vallberg Roth (2022) har genom 178 förskollärares skriftliga reflektioner undersökt inkluderande ideal samt specialpedagogiska verktyg gällande undervisning i kommunikation och språk. Undervisningens centrala delar uppfattades bygga på att alla barn är involverade och tillhörande en helhet och visar på inkluderande ideal. I empirin fanns dock få yttranden utifrån individperspektivet. Palla och Vallberg Roth (2022) frågar sig om frånvaro av mer individualiserade perspektiv bevisar att undervisningen är inkluderande eller om helhetstänkandet osynliggör och gör att förskolepersonal missar barnperspektivet och barns individuella behov av stöd.

Karlsudds (2021) enkätstudie med 180 informanter från förskolan har som syfte att samla in kunskap om förskolepersonals syn på pedagogiska tillvägagångssätt och faktorer som främjar tillhörighet och mångfald (Karlsudd, 2021). Karlsudds (2021) resultat visar att förskolepersonals värderingar, arbetsmiljö och arbetssätt är viktigt för en inkluderande miljö och att förskolebarn som individer och som grupp bör betraktas som en väsentlig del av kraften att bygga känsla av tillhörighet genom tilltro till barns förmågor samt genomföras genom att ge barn mer förtroende och inflytande. Karlsudd (2021) framhåller att arbetssätt är viktigt för en inkluderande miljö.

Social inkludering för barn med autism

Hur tidig inkluderande intervention för barn med autism implementeras i praktiken i en vanlig förskola i Danmark har undersökts av Danneskiold-Samsøe och Bjørg (2023b). Arbetsuppgifternas komplexitet och svårighetsgrad underskattas och hur förskolepersonalen förstår autism i utbildningssammanhang visar sig ha betydelse för om barn blir inkluderade när de går på en vanlig förskoleavdelning. Deltagande observationer med fältanteckningar av vardagliga interaktioner och situationer på två förskolor med fyra barn med autism, fem till sju år gamla utgjorde empirin. Svårigheter med inkludering grundar sig i bristande kunskaper och att förskolepersonal inte vet hur de ska få kontakt med barn med autism och hur de kan engagera barnen i sociala aktiviteter (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023b). Alla barn med autism får hjälp, men stödet differentieras inte, utan alla barn fick samma typ av stöd. Att barn med autism leker och trivs i sitt eget sällskap sågs som en orsak att lämna dem ifred och Danneskiold-Samsøe och Bjørg (2023b) kopplar detta till att behoven uppfattas som fundamentalt annorlunda och kategoriska. Detta resulterar i brist på stimulans och stöd i barnens individuella utveckling. Inkludering i vanlig förskolegrupp ses i sig som en insats, men visar sig svår att realisera vid ekonomiska begränsningar som medför brist på stöd till förskolepersonal. Stress ses även som ett problem för personal som ansvarar för inkludering av barn med autism. Studien gjordes dock på två förskolor med sammanlagt fyra barn med autism och är att betrakta som en liten studie och visar inte hur utbredd det beskrivna läget är, men det är stora problem med att rekrytera och behålla förskolepersonal. Dock ses det som möjligt med tidiga inkluderande interventioner om förskolepersonalen får rätt stöd (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023b).

Ytterligare en studie av Danneskiold-Samsøe och Bjørg (2023a) analyserar hur olika förståelser av autism får konsekvenser för hur förskolepersonal bemöter och tolkar barnens handlingar. Hur autism förstås och tolkas får följder för bemötandet av barn med autism. Deltagande observationer, fältanteckningar, informella samtal, möten och intervjuer med externa yrkesverksamma, personal och föräldrar på fyra vanliga förskolor med ett eller flera barn med autism i Danmark utgjorde empirin.

Innehållsanalys användes utifrån sociokulturella scheman och perspektiv på vardagslivet som ett etiskt experimentarium. Att läsa av, ge vägledning och stöd med inkludering i mångfacetterade vardagsituationer utifrån barns individuella behov framhålls som oerhört komplext. Vid en kategorisk förståelse riskeras exkludering och marginalisering från sociala sammanhang för barn med autism utifrån att gamla mönster upprätthålls. När förskolepersonal fokuserar på att stödja komplex interaktion genom experimentella handlingar och undviker avläsning utifrån allmänpedagogisk gruppdyamik och diagnos ges förutsättningar för att barn med autism närmar sig deltagande i vardagliga gemenskaper. Det är komplext att läsa av sociala signaler när barn visar svaga initiativ och det rekommenderas att försöka avläsa barns ambitioner och längtan och stötta barnens initiativ även om det inte alltid lyckas (Danneskiold-Samsøe och Bjørg, 2023a). Detta kan tolkas som att stödet till varje barn med autism behöver utgå från individnivå.

Hinder för social inkludering

Palla (2020) identifierar en brist på specialpedagogisk dokumentation och ser fördelar med att identifiera, studera innehåll och konsekvenser vid användning av olika dokumentationsformer. Palla (2020) rekommenderar också att problematisera förekomsten av segregerade grupper med tanke på en inkluderande förskola för alla. I två danska studier betonas också brist på kunskap och kompetens, men då om vad barn med autism behöver för att realisera social inkludering i vanlig förskola (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023a; 2023b). Barn med autism får brist på stimulans och stöd i sin utveckling när de lämnas i fred Danneskiold-Samsøe & Bjørg (2023b). Att barn med autism lämnas ifred grundar sig enligt Danneskiold-Samsøe & Bjørg (2023b) i att förskolepersonalen inte vet hur de ska få kontakt med dem och inte heller hur de kan engagera barnen i sociala aktiviteter. I den andra danska studien tas förståelser och tolkningar om vad autism innebär upp som ett problem och förklaras få följder för förskolepersonals bemötande av barn (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023a). Det handlar om att barn hålls kvar i mönster som exkluderar och marginaliserar dem från vardagliga gemenskaper utifrån en kategorisk förståelse av hur olikheter bör respekteras (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023a). Det som är svårt för förskolepersonal är att läsa av och ge vägledning och specifikt stöd i de praktiska komplexa situationer som uppstår i vardagen (Danneskiold-Samsøe & Bjørg, 2023a). Det finns också problem med att rekrytera och behålla personal i förskolesektorn och författarna ställer sig frågan om orsaken till att personal lämnar är att förutsättningar inte finns för att förverkliga inkludering Danneskiold-Samsøe och Bjørg (2023b). I Gäreskog (2023) tas också bristen på förskollärare upp. En enkätstudie av Karlsudd (2021) visar att förskolepersonal i Sverige önskar färre barn eller fler personal och att resursbristen gör att förskolepersonal tvivlar på om inkludering är möjlig. Fler perspektiv på specialpedagogik behövs för att barn ska få sina behov tillgodosedda. I Gäreskogs (2023) intervjustudie anpassar och differentierar förskollärarna verksamheten för att barn ska få sina behov tillgodosedda, men det uppstår dilemman när alla barns behov ska tillgodoses och mer än ett perspektiv på specialpedagogik behövs för att anpassa stödet efter barns behov av stöd. Gäreskog (2023) frågar sig om verksamheten kan utvecklas så barn får sina behov tillgodosedda utifrån olikheter utan att barn ses som avvikande.

Kunskapsinriktad verksamhetsutveckling

Fokus på grupp och organisationsnivå samt, när det är användbart, på system- och policynivå innebär enligt Palla (2020) en kvalitetshöjning. Pallas (2020) översikt visar på vikten av att öka forskning om specialpedagogyrket med tanke på specialpedagogikens kraft att möta utmaningar förenade med visionen om en förskola för alla. Det finns också ett signifikant intresse att veta mer om specialpedagogers roll, arbete och uppdrag samt hur många specialpedagoger som arbetar i förskolan

(Palla, 2020). I Gäreskog (2023) framgår att särskilt stöd främjas genom att förskolepersonal får handledning av specialpedagog och att stödet bidrar till nya infallsvinklar, utveckling av verksamheten och en hjälp att förstå vad som händer. Danneskiold-Samsøe och Bjørg (2023b) lyfter samtidigt att svensk forskning (Bejnø et al., 2022) visar på vikten av att bistå med relevanta personella resurser, som är kunniga på området, som stöd till förskolepersonal. Tillgång till olika stödfunktioner påpekas som viktiga, men det kan finnas problem med att få stödet i tid (Danneskiold-Samsøe och Bjørgs, 2023b). Stödet är ibland bristande utifrån förskolepersonalens behov av stöd, enligt Hannås och Hanssen (2016) och Karlsudd (2021) betonar att stödet inte är tillräckligt konkret och i den omfattning som behövs. Karlsudds (2021) enkätstudie betonar att rektor behöver ta sitt ansvar och främja inkludering genom djupare diskussioner med alla anställda för att stävja meningsskiljaktigheter kring inkluderingsfrågor. Risker är att de annars inte uppdagas på grund av rädsla för konflikter i arbetslaget. Det visar att samarbetsvårigheter i arbetslag också kan antas bidra till svårigheter att realisera inkludering och att det finns incitament för att undersöka arbetslag ytterligare. Gäreskog, (2023) bekräftar Karlsudds resultat och tillför att brist på förskollärare och förändringen av samlad kompetens i arbetslaget är en anledning för forskning om hur arbetslag utformar arbetet med särskilt stöd när den samlade kompetensen kring social inkludering förändras. Hannås och Hanssen (2016) framhåller att deras studie tyder på att kompetenskrav och organisatoriska reformer kan användas för att styra förskolan mot högre kompetens kring inkludering och specialpedagogisk praktik.

Samarbetsinriktad organisation

Forskning kring arbetsmiljön i arbetslaget, kopplad till utvecklings- och samarbetsklimatet, visar hur samarbete kan ha betydelse för social inkludering. Palla (2020) rekommenderar i sin forskningsöversikt fortsatta studier kring hur barns delaktighet och samarbete kan förbättras i förhållande till pedagogers attityder, färdigheter, arbetssätt och kompetens. Detta infattar också behovet av att i praktik och forskning uppmärksamma synsätt och värderingar om barn som uppgetts vara i behov av specialundervisning (Palla, 2020). Karlsudd (2021) visade att de viktigaste pedagogiska implikationerna för att uppnå målen ur ett inkluderingsperspektiv, kopplade till förskolepersonalens arbetsmiljö, var grundläggande värderingar och arbetssätt. Enkät svar bekräftade att stämningen var god och att förskolepersonal kunde tala om var de stod i inkluderingsfrågan, men samma personal svarade att de inte visste om alla kollegor tänkte på samma sätt (Karlsudd, 2021). Enkät svaren gick inte att avläsa på arbetslagsnivå, men författaren uppskattar att cirka en tredjedel av förskolepersonalen inte trodde att det var möjligt med framgångsrik inkludering. Enligt Karlsudd (2021) kan detta innebära att meningsskiljaktigheter kan finnas i ett arbetslag, men att de inte uppdagas och att så många som en tredjedel av förskolepersonalen i undersökningen därför inte stödjer inkludering. Karlsudds (2021) betonar att det är möjligt att förskolepersonal inget säger för att undvika konflikter. Ytterligare en studie lyfter utmaningar kopplade till attityder och övertygelser. Bartolo et al. (2021) redovisar amerikansk forskning (Barton & Smith, 2015) där förskolesamordnare uppger att utmaningar med att inkludera barn med funktionsnedsättningar är kopplade till attityder och övertygelser och att utmaningar med inkludering inte beror på otydliga eller motsägelsefulla policydokument. Viktiga verktyg för att stärka inkluderande attityder och jämlikhet rekommenderas av Palla och Vallberg Roth (2022) och förklaras som att arbeta med att utveckla värderingar och attityder för att öka pedagogiska färdigheter där mångfald och olikheter betraktas som resurser utifrån ett uttalat och medvetet tänkesätt.

Teoretiskt perspektiv

Med utgångspunkt i studiens syfte används tre olika perspektiv som ett sätt att bidra till förståelse av resultatet i sin helhet. Symbolisk interaktionism enligt Orsini (2024) får här en överordnad betydelse eftersom social interaktion har stor betydelse för förskolepersonal, barn generellt och för "barn på tidig utvecklingsnivå". Till symbolisk interaktionism förs därefter Göransson och Nilholms (2014) perspektiv på inkludering, Nilholms (2005) dilemmaperspektiv samt Perssons (1998) kategoriska- och relationella perspektiv.

Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism bidrar i den här studien till en förståelse för hur förskolepersonalens handlingar och ord får betydelse för hur barnen ser på sig själva och varandra och för arbetet med att bygga relationer och kommunikationssätt som är avgörande för att kunna utvecklas och lära.

Scruton & McNamara (2015) lyfter fördelar med ett interaktionistiskt perspektiv som har ett processuellt och mångfacetterat sätt att se på inlärningssvårigheter, det vill säga möjlighet att arbeta med inlärningssvårigheter över tid och utifrån flera perspektiv. Utifrån ett interaktionistiskt synsätt betraktas det som en fördel att det finns olikheter i en grupp, eftersom det bidrar till lärande och utveckling till skillnad från gruppindelning utifrån skillnader (Scruton & McNamara, 2015). Istället för att se det specialpedagogiska området som indelat utifrån normala barn och barn som behöver extra stöd, utgår det interaktionistiska perspektivet från att olikheter är något naturligt och användbart som bidrar till lärande. Av detta skäl krävs en förändring i perspektiv från att sträva efter likriktning till att se olikheter som en möjlighet (Scruton & McNamara, 2015).

Symbolisk interaktionism myntades ursprungligen av Herbert Blumer (1900-1987), men Charley Herbert Cooley (1864-1929) samt George Herbert Mead (1863-1931) anses som viktiga föregångare till perspektivets principer (Orsini, 2024). Cooley förklarar hur barns självuppfattning formas i interaktion med hur andra ser på dem (Orsini, 2024). Vidare så påverkar de grupper som barn ingår i tidigt i livet också barnets utveckling av jaget (Orsini, 2024). Det är enligt symbolisk interaktionism (Orsini, 2024) genom kommunikation, symboler och språk som jaget utvecklas i förhållande till omvärlden. För att kommunikation ska uppstå behöver samma symboler, exempelvis ord, gester och kroppsspråk, delas av andra och innebära samma sak och förmågan att kommunicera är viktig för att kunna utveckla ett jag (Orsini, 2024). Sammantaget bidrar Cooley och Mead till förståelsen att alla människor har en roll i att forma andras identiteter (Orsini, 2024). Identiteter bildas i processer som innefattar relationer med andra, hur andra förnimmer oss och våra egna förnimmelser av andra (Orsini, 2024). På så sätt kan starka fördomar i en grupp mot en specifik grupp skada andra gruppers medlemmar (Orsini, 2024).

Social inkludering som begrepp

Den här studien använder Göransson och Nilholms (2014) inkluderingskriterier för att analysera de inkluderingsvariationer som framkommer.

Nilholm (2021) förklarar att inkluderingsbegreppet är svårgripbart och kan tolkas på många olika sätt. När det tolkas och förstås på olika sätt, blir det lätt problem när inkludering ska realiseras i praktiken (Nilholm, 2021). Nilholm (2021) betonar vikten av att skriva fram och avgränsa vad inkludering innebär i en specifik verksamhet. Enligt Nilholm (2021) bör en inkluderande miljö omfatta alla barn och han menar också att forskning med fokus på speciella behov i relation till inkludering inte bidrar till inkludering för alla barn. Nilholm (2021) framhåller vikten av att bearbeta samband mellan

faktorer som antingen upprätthåller eller motverkar inkludering för att forskning ska kunna bidra till teoribildning och möjlighet att förändra praktiken till skillnad från att lista faktorer. Göransson och Nilholm (2014) beskriver fyra olika sätt att se på och avgränsa inkludering, där det fjärde sättet är exempel på ett ultimatum resultat av inkludering:

- 1) inkludering genom fysisk placering som metod.
- 2) inkludering där sociala och pedagogiska behov för barn i behov av särskilt stöd tillgodoses.
- 3) inkludering där sociala och pedagogiska behov för alla barn tillgodoses.
- 4) inkludering där gemenskap för alla barn skapas på klassrums-, skol- eller samhällsnivå.

Perspektiv på social inkludering

När inkluderingsbegreppet tillämpas kan olika perspektiv vara relevanta att behandla. Enligt Nilholm (2005) dominerar två perspektiv i relation till inkludering: relationellt och kategoriskt. Dessa två perspektiv, utvecklade av Persson (1998), kommer att användas som analysverktyg vid bearbetningen av insamlade data. Perspektiven kan ses som idealtyper för att förstå att olika synsätt leder till konsekvenser för hur verksamheter organiseras (Ainscow, 1998). Perspektiven är konstruktioner som används för att illustrera hur företeelser skiljer sig åt och bidrar till förståelse av specialpedagogik som ämnesområde (Nilholm, 2005; Persson 1998). Perspektiven utesluter dock inte varandra och verkar ofta parallellt och/eller överlappande i praktiska verksamheter. Enligt ett relationellt perspektiv anses svårigheter för barn uppstå i mötet mellan omgivningen och barnet (Persson, 1998) och det som behöver förändras är lärmiljön, lärares perspektiv på svårigheter och individer. Det kategoriska perspektivet däremot, ser svårigheter som brister hos barnet och specialpedagogiska åtgärder fokuserar huvudsakligen på individuella anpassningar. Dessa två övergripande perspektiv bidrar till två olika sätt att strukturera stöd till barn i behov av stöd (Ainscow, 1998; Nilholm, 2005; Persson 1998). Men enligt (Nilholm, 2005) räcker det inte alltid med att använda övergripande perspektiv, utan för att kunna hantera dilemman som uppstår i praktiska verksamheter, krävs ett dilemmaperspektiv eftersom det inte går att beskriva verkligheten utifrån dikotomier. Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i att utbildningssystem behöver hantera barns olikheter när ambitionen är att alla ska få gemensamma kunskaper och erfarenheter (Nilholm, 2005). Det är dilemman som varken går att lösa eller är kompromisser av relationella och kategoriska perspektiv, utan de är beroende av människors uppfattningar om barn. Dilemman är också beroende av moraliska dilemman där ständiga omförhandlingar sker om hur olikheter ska hanteras och benämnas i förhållande till olika utbildningssystem (Nilholm 2005).

Metod

Utifrån studiens syfte att undersöka vad som främjar respektive hindrar social inkludering av förskolebarn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag valdes en kvalitativ ansats. En kvalitativ ansats kan bidra till en djupare förståelse där möjlighet finns att förändra metoden utifrån insamlade data (Braun & Clarke, 2013).

Val av metod

I föreliggande studie ansågs semistrukturerade intervjuer som en lämplig datainsamlingsmetod. Semistrukturerade intervjuer gjorde det möjligt för informanterna att berätta saker som jag som intervjuare inte tänkt på, gav mig möjlighet att följa upp oförutsedda spår och möjlighet att ställa spontana frågor vilket rekommenderas av Braun & Clarke (2013). Tillvägagångssätt som att ställa öppna frågor, använda tystnad för att låta informanten tänka klart var användbart och bidrog till omfattande data och är också i linje med Braun & Clarkes (2013) rekommendationer. Bakgrundsfrågor användes för att öppna intervjun eftersom det är viktigt att undvika känsliga frågor i början och slutet av en intervju (Braun & Clarke, 2013). Sedan användes öppna frågor om inkludering för att få igång samtalet och mot slutet en fråga där informanten fick berätta om något som ansågs viktigt som jag glömt att ta upp och som bidrog till fler nya frågor som var intressanta för studien (Braun & Clarke, 2013). Efter varje intervju nedtecknades tankar som kunde bidra till att utveckla analysen eller bidra till förbättrad intervjuteknik (Braun & Clarke, 2013). Informanterna tillfrågades och sa ja till att jag kunde få återkomma via mejl i samband med transkribering om behov av ytterligare data ansågs av vikt. Komplettering sågs som viktig för att säkerställa att kritiska data samlats in men komplettering användes inte eftersom den sammantagna empirin ansågs tillräckligt för resultat och analysarbetet (Braun & Clarke, 2013).

Studiens urval och deltagare

Urval

Braun och Clark (2013) rekommenderar att välja ut informanter med stor kännedom om frågeställningarna. Professionen förskollärare valdes ut på grund av dess ansvar för undervisningen i arbetslaget (Lpfö, 2018). Ändamålsenligt urval (Elo & Kyngäs, 2008) gjordes med åtta förskollärare som arbetat eller arbetade med ett eller flera förskolebarn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag på en vanlig förskoleavdelning. I denna studie valdes benämningen tidig utvecklingsnivå och autistiska drag eftersom barn i förskolan inte alltid har en diagnos, men tidig utvecklingsnivå kan i föreliggande studie innefatta en intellektuell funktionsnedsättning och autistiska drag kan innefatta en autismdiagnos. Vid ett tillfälle användes snöbollsurval utöver ändamålsenligt urval (Braun och Clark 2013), när en tänkt informant meddelade att en kollega skulle passa bättre in på urvalet och förmedlade kontakt med en annan förskollärare. Avgränsningen kring barn och typ av institution gjordes med ledning av Göransson & Nilholms (2014) förståelse att social inkludering endast är möjlig på en vanlig avdelning. Det var önskvärt att förskollärarna erhållit handledning av specialpedagog någon gång under sina yrkesverksamma år på förskola, men inget krav eftersom det inte finns krav på specialpedagogisk kompetens i förskolan (Skolverket, 2017).

Presentation av deltagarna

Förskollärare rekryteras i sju olika kommuner i en större stad i Sverige. Både fristående och kommunala förskolor finns representerade vilket kan bidra till större bredd på data (Elo & Kyngäs, 2008). Några förskollärare arbetade på avdelning för yngre barn och några på avdelning för äldre barn, flera hade arbetat på båda typer av avdelningar. Flera av förskollärarna hade erfarenhet av att arbeta med flera "barn på tidig utvecklingsnivå". Några av förskollärarna hade arbetat i både fristående och kommunala förskolor. Arbetslivserfarenhet i förskolläraryrket varierar mellan 3,5 år - 29 år. Sex av åtta förskollärare hade fått handledning av flera olika specialpedagoger. En av 8 förskollärare hade specialpedagog tillgänglig i organisationen men hade ingen handledning. Sex av åtta förskollärare hade eller hade haft kontakt med habilitering utifrån autismdiagnoser, fem av sex förskollärare hade gått på habiliteringens heldagsutbildning om barn med autism. Fyra av sex förskollärare har varit med om riktade insatser från habilitering för barn med autism avgränsat till stöd kring; det individuella barnet, mat, individuellt kommunikationssätt, träning av olika typer av aktiviteter men ingen hade erfarenhet av mångsidiga program för barn med autism.

Tabell 1. Informanterna

Informanter	Års erfarenhet
F1	<20 år
F2	>20 år
F3	>20 år
F4	>20 år
F5	<20 år
F6	>20 år
F7	<20 år
F8	<20 år

Intervjuguide

Den semistrukturerade intervjuguidens frågor (Bilaga 2) utformades utifrån den här studiens redovisning av tidigare forskning i kombination med min erfarenhet från praktiken som specialpedagog inom habilitering och på kommunnivå. Pilotintervjuer med två olika förskollärare vid två olika tillfällen bidrog till kunskap om intervjusituationen med eget lärande samt om vikten av att anpassa frågorna utifrån aktuell situation och informant. Pilotintervjuerna ledde också till justering av frågor om möjligheter och hinder för social inkludering som samarbete, arbetsfördelning i arbetslaget och handledning av specialpedagog, i förhållande till förskollärares erfarenheter av arbete i arbetslag med olikheter i barngruppen. De justerade frågorna bidrog till öppnare frågor och till längre och fylligare svar (Elo & Kyngäs, 2008). Pilotintervjuerna togs sedan inte med i resultatet, eftersom kriterierna inte stämde till fullo.

Intervjuerna transkriberades allt eftersom intervjuerna genomfördes, för att fortsättningsvis säkerställa att frågeguiden bidrog till att besvara frågeställningarna, vilket underlättar arbetet med tematiseringen i senare steg enligt (Elo & Kyngäs, 2008). Reflektioner efter de första transkriberingarna bidrog också

till att förbättra intervjuguiden. I två av intervjuerna uppstod internt bortfall då frågor om specialpedagog inte kunde besvaras eftersom respondenterna aldrig haft tillgång till specialpedagogisk handledning. Vid dessa tillfällen hade det varit bra att fråga om respondenterna hade några tankar kring specialpedagogisk handledning och om de fanns något de hade velat ta upp med specialpedagog, men de fick istället frågor om de fick stöd i sitt arbete på annat sätt.

Genomförande

Rekrytering

Först utformades intervjuguiden och missivbrev (Bilaga 1). Informationen i missivbrevet följer Vetenskapsrådets (2024) informationskrav med beskrivning av syfte och innehåll i studien och samtyckeskravet att deltagande går att avbryta närsomhelst utan att frågor ställs om varför. Vidare följer informationen i missivbrevet Vetenskapsrådets (2024) konfidentialitetskrav att uppgifterna behandlas konfidentiellt och att enskilda personer inte ska kunna identifieras och slutligen nyttjandekravet att materialet förstörs när uppsatsen är godkänd.

Rekryteringen av förskollärare har skett genom epost till många olika kontaktpersoner på olika nivåer inom fristående och kommunala förskolor, genom arbetskontakter, genom personliga kontakter, genom snöbollsurval samt genom inlägg i Facebookgrupp. Kontaktpersonerna har fått epost med önskemål om kontakt med förskollärare som arbetat eller arbetar med ett eller flera "barn på tidig utvecklingsnivå" som går på en vanlig förskoleavdelning. Missivbrevet bifogades som bilaga som kontaktpersonerna sedan skickade vidare till potentiella informanter. Potentiella informanter som kontaktat mig genom epost fick svar med missivbrev bifogat samt förslag på intervjutider och frågan om de önskar delta efter genomläsning av missivbrevet. Andra kontaktpersoner valde att skicka epostadresser direkt till mig som jag besvarade enligt ovan. Informanterna erbjöds att välja mellan att delta på videomöte eller fysiskt möte som ett sätt att underlätta deltagandet (Braun & Clarke, 2013). Alla utom en, som lät mig bestämma, valde videointervju. Alla intervjuer genomfördes via en teamslänk som skickades till informanternas epost.

Nackdelar med att använda sig av videointervju kan vara tekniska problem (Braun & Clarke, 2013). Vid en intervju behövde informanten trycka på en knapp regelbundet för att fortsätta att vara uppkopplad och vid en annan intervju höll batteriet på att ta slut. Det fanns också tillfällen där ljudet var dåligt men påverkade inte ljudupptagningen. När informanten kom in i bilden via teams kontrollerades att kvalitet på ljud och bild var tillfredställande för båda parter. Jag informerade också att det skulle komma stunder när jag behövde titta bort ett ögonblick för att kontrollera intervjufrågorna och förvarnade sedan i stunden när detta skulle ske. Braun & Clarke, (2013) varnar för att videointervjuer kan begränsa vilka som går att intervjua. Fördelar med videointervjuer blev intjänad restid och att informanter som ville sitta på andra ställen än på arbetet och ha videomötet tidig morgon eller kväll kunde välja fritt och fick på så vis lättare att delta (Braun & Clarke, 2013).

Intervjuerna

Intervjuerna genomfördes från oktober 2024 till slutet av mars 2025 och tog mellan 55-80 minuter. En trolig förklaring till att det tog lång tid att värva informanter var det snäva urvalskriteriet att förskollärarna förväntades ha specifika erfarenheter. Vidare kan det ha varit svårt för informanterna att ta sig tid till intervju beroende på deras arbetssituation. Det var flera presumtiva informanter som inte svarade fast kontaktpersoner vidarebefordrat deras epost. Det kan också bero på att de inte ville vara

med i studien, men hade svårt att berätta detta för kontaktpersonen. För en informant bytte vi tid samma dag och för en annan flyttades tiden för att det fattades personal i barngruppen. Några respondenter deltog i intervju under arbetstid, tre deltog från hemmet efter arbetstid och ytterligare någon efter stängning på förskolan.

För att säkerställa informerat samtycke togs frågan upp om informationen i missivbrevet hade lästs och om de önskade mer information innan intervjun började. En av informanterna läste missivbrevet igen innan vi började, någon enstaka önskade muntlig information och fick det. Innan intervjun började pratade vi också om informanterna hade några erfarenheter att referera till under intervjun och därefter frågades om informanterna gav samtycke till att göra en ljudinspelning och till transkribering av intervjun. Samtliga informanter gav muntligt samtycke. Efter bakgrundsfrågorna nämndes rätten att välja bort frågor om det inte kändes bra att svara på dem. Vidare att det är intervjuarens ansvar att fortsätta att ställa frågor om det blir tyst och om intervjuaren inte anser att frågorna är besvarade. Efter bakgrundsfrågorna genomfördes intervjun genom den semistrukturerade intervjuguiden. Intervjuerna avslutades med frågan om det var någonting mer som informanten ville säga utifrån ämnet, som de tyckte var viktigt och som intervjuaren hade glömt att fråga om. Detta var också ett sätt att avsluta med något informanten själv valt att samtala om.

Analys

Intervjuerna har transkriberats och analyseras utifrån Braun & Clarkes (2013) sex olika steg för tematisk analys (TA). Braun & Clarkes induktiva tillvägagångssätt med utgångspunkt i data valdes med tanke på att temat skulle utgå från datamaterialet. Först spelades intervjuerna in och transkriberades sedan så snart det var möjligt, vilket är av vikt för att minnas detaljer eftersom informationen går förlorad i två led från intervju till inspelning vidare till transkribering (Braun & Clarke, 2013). Words transkriberingsfunktion användes för en första transkription. Transkriberingen korrigerades sedan ordagrant efter ljudinspelningen enligt Ortographic transkription (Braun & Clarke, 2013) men utrop, betoningar och pauser skrevs inte ner. När pauser, utrop och betoningar hörde ihop med frågeställningar och syfte, markerades detta för att kunna hitta tillbaka senare. Transkriberingen lades i kolumnen till vänster i en tabell med två kolumner, med plats för koder, teman eller anteckningar i kolumnen till höger (Braun & Clarke, 2013).

I steg ett lästes materialet flera gånger för att lära känna det och intressanta partier noterades, vilket också rekommenderas av Braun & Clarke (2013). I steg två fortsatte kodning av all data som tillhörde frågeställningarna. I steg tre ändrades koder och kodnamn förlängdes för att summera data. Färgmarkeringar användes i texten för att försöka få en överblick över vilka koder som hörde ihop och för att få idéer för teman. Braun & Clarke (2013) lyfter att våra erfarenheter påverkar hur vi tolkar data och för nybörjare är det vanligt att stanna vid uppenbara tolkningar utifrån förutfattade meningar. För att hantera detta är det därför av största vikt att förhålla sig kritisk och aktivt reflekterande över vad data betyder för att inte stanna kvar vid semantic codes som summerar data, utan också konstruera teoretiska tolkningar latent codes utifrån koncept som inte är uppenbara (Braun & Clarke, 2013). I steg fyra utvecklades mer övergripande teman med utgångspunkt i vad som är mest meningsfullt utifrån frågeställningarna, inte utifrån frekvens utan för att visa på mönster och variation i data (Braun & Clarke, 2013). I steg fem blev det uppenbart att mina första två teman var summeringar av data (specialpedagog samt förskollärare) och att det tredje temat innehöll tre olika centrala delar (tillvägagångssätt i det praktiska arbetet) som senare lyftes fram för att tydliggöra mönster och variation. Mina två första teman slogs ihop utifrån att båda på en högre nivå handlade om hur

implementering av kunskaper och kompetensutveckling för förskolepersonal var grundläggande förutsättningar för att arbeta med inkludering med variation på hur det gick till.

Braun & Clarke (2013) rekommenderar att öka läsbarheten av citat men varnar för att punkter och kommatecken behöver hamna på rätt ställe enligt ljudinspelningen för att inte förändra budskapet. Citaten har ändrats med; stor bokstav, punkt och komma för att underlätta läsflyt. Braun & Clarke, (2013) rekommenderar också att ta bort meningar som är oviktiga i sammanhanget och dessa partier har markerats med [...]. Dubbelord och små ord som hm, a och små ord där talaren avbryter sig och börjar om och som inte förändrar innehåll och budskap togs också bort, eftersom det underlättar läsflyt (Braun & Clarke, 2013). Alla teman behöver heller inte vara lika omfångsrika, snarare handlar det om att testa om koder som hör ihop är ett undertema eller ett tema eller irrelevanta för frågeställningen (Braun & Clarke, 2013). I steg sex ändrades titeln på teman och underteman för att underlätta förståelse och symbolisera undermeningen bättre. Enligt Braun & Clarke, (2013) är det viktigt att i resultatet beskriva vad som är intressant och varför det som valts ut är intressant. Vidare att citaten analyseras på ett relevant sätt utifrån frågeställningar och teoretiskt perspektiv (Braun & Clarke, 2013). Strukturen för analysen har vuxit fram under skrivandets gång och slutligen landat i att resultat och analys presenteras tillsammans. Enligt Braun & Clarke (2013) kan det vara relevant att se över och byta ut citat för att använda flera olika informanternas citat för att visa på spridning i temat. Citaten har setts över och viss dominans finns, men utifrån att citaten valts utifrån relevans för att de representerar det aktuella undertemat, så har valet varit att behålla dem. Vidare poängterar Braun & Clarke (2013) att det kan finnas behov av att göra nya underteman under arbetets gång. Under den slutgiltiga sammanskrivningen av resultat och analys minskades tre huvudteman till två med tre underteman under varje huvudtema (se tabell # och # nedan). Nästan alla teman och underteman har fått längre namn för att beskriva handlingar i resultatet. De olika temans essens och beskrivningar har byggts upp allt eftersom kodning, kategorisering och tematiseringen har utvecklats. Argumentationen i diskussionen skrevs med stöd av signifikanta resultat, utvalda teoretiska perspektiv samt tidigare forskning.

Tabell 2. Tidig version av teman som illustrerar studiens sociala inkludering

			Planerade aktiviteter	
Praktisk kunskapsgemenskap	Kompetensutveckling	Pedagogiska relationer	Social gemenskap	Skapa inkluderande rutiner
Bygga kunskapsgemenskap	Bygga organisatorisk gemenskap	Bygga handlingsgemenskap		
Relationsbygge som bas				

Tabell 2. Slutlig version av teman som illustrerar studiens sociala inkludering

Skräddarsydd kompetensutveckling			Skräddarsydda relationer		
Bilda praktisk kunskapsgemenskap	Främja kompetensutveckling	Stödja social gemenskap	Forma pedagogiska relationer	Genomföra planerade aktiviteter	Skapa inkluderande rutiner
Bygga organisatorisk gemenskap			Bygga handlingsgemenskap		
Relationsbygge som bas					

Trovärdighet

I en kvalitativ undersökning är trovärdighet viktig och kan öka genom att tydligt beskriva forskningsprocessen och därmed skapa en transparens som är av vikt eftersom kvalitativa studier är svåra att replikera (Braun & Clarke, 2013).

Enligt Braun & Clarke (2013) finns tre olika processer som är viktiga för trovärdigheten i en tematisk analys. För det första behöver all data som transkriberas ha en tillräcklig detaljnivå och transkriberingarna behöver ses över för att överensstämja med inspelningen vilket utfördes med noggrannhet. Under kodningsprocessen behöver data få lika mycket uppmärksamhet. Data som inte hörde till frågeställningarna sorterades bort och resterande gick igenom och sorterades enligt koder och blivande teman. Data behöver bearbetas utifrån att inledningsvis förstå uppenbara semantic codes fram till en djupare mer latent förståelse. Det var en utmaning att gå från det semantiska till det latent men med Braun och Clark (2013) som vägledning utvecklades mina tolkningar. Teman behöver därefter kontrolleras för överlappning mot varandra. Underteman behöver kontrolleras till huvudteman för att inte gå in i varandra. Citaten behöver sorteras och kontrolleras mot både ursprungsdata och de teman som de ska belysa. Teman, underteman och citat har kontrollerats.

I analysprocessen har data analyserats upprepade gånger och förstått på flera olika sätt med utgångspunkt i empiri, forskningsfrågor och mina teoretiska perspektiv. Analysen har tagit sin utgångspunkt i och synkroniserats med citaten. Analysen har utgått från de data som ingår i ett tema/undertema. Balansen mellan citat, beskrivning och analys har gjorts enligt följande; citat har kortats ner, empirinära beskrivningar minskats eftersom analysen har lagts till för att hitta balans mellan de tre. Vidare togs text bort som beskrev undertema som mer hade formen av sammanfattning. Resultat och analys har bearbetats upprepade omgångar för att till slut få sin slutgiltiga form. Braun & Clarke (2013) understryker att det är av största vikt att avdela tillräckligt med tid för varje fas och att inte hasta igenom några delar av analysen. Läsbarheten av citat har ökat och hur har specificerats i analysdelen. Vidare har meningar som är oviktiga i sammanhanget tagits bort och markeras med [...]. Även dubbelord och små ord som hm, a och små ord där talaren avbryter sig och börjar om och som inte förändrar innehåll och budskap togs bort, eftersom det underlättar läsflyt enligt (Braun & Clarkes, 2013). Citaten har analyserats utifrån mina teoretiska perspektiv i resultatanalysen. Mina teman har

identifierats genom kodning, förlängning av koder som blev början till teman och till sist en tematiseringsprocess.

Forskningsetiska överväganden

Föreliggande studie följer, som tidigare förklarats under rubriken genomförande, vetenskapsrådets principer för god forskningssed med; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2024). När kontaktpersoner förmedlat e-postadresser eller när kontaktpersoner vidarebefordrat min epost till möjliga respondenter skickades epost med ett bifogat missivbrev (bilaga 1) med skriftlig information om syftet och innehåll i studien. I missivbrevet stod även att det är möjligt att tacka nej till deltagande, att uppgifter behandlas konfidentiellt, att inte personer kommer att vara möjliga att identifiera i uppsatsen samt att ljudfiler och transkriberingar används till föreliggande studie och förstörs efter godkänd examination. Det är viktigt att transkriberingar och ljudfiler raderas (Vetenskapsrådet, 2024) och att se till att informanter inte blir igenkända (Braun & Clarke, 2013). Braun & Clarke (2013) lyfter att flera olika detaljer tillsammans kan bli avslöjande och att det är av största vikt att deltagarna inte exponeras. I transkriberingsprocessen ersattes namn på vuxna med profession eller kollega utifrån lämplighet i texten, namn på barn med barn och det som hade kunnat avslöja explicita förskolor och kommuner togs bort. Identifierbara citat behövde väljas bort till förmån för andra citat (Braun & Clarke, 2013). I resultat och analysdelens citat har ord som pojke och flicka ersatts med barn, identifierbara föremål har ersatts med något neutralt som leksaken eller föremålet och frekvens har inte angetts när det skulle vara för avslöjande.

Jag märkte att några av informanterna utgick ifrån att jag visste lite om ämnet i studien och kanske valde några informanter sina ord med mer omsorg när mina kunskaper framgick under intervjuens gång. Vidare finns alltid en maktaspekt i och med att intervjuaren väljer ut citat och väljer hur materialet framställs, vilket har varit viktiga etiska överväganden. Citat har även valts bort utifrån denna aspekt.

Flera informanter uttryckte att de tyckte att det var viktigt att vara med i studien för att arbetet kring "barn på tidig utvecklingsnivå" var svårt. De såg det som viktigt att kunna bidra så att andra kan lära sig mer, men även för att de själva ville lära sig mer genom att bli intervjuade och genom att senare få möjlighet att läsa studien. I den sista intervjufrågan bestämde informanterna själv vad de ville bidra med och fick då möjlighet att ta upp vad som kändes bekvämt att prata om (Braun & Clarke, 2013). På så sätt fick de avsluta intervjun på sina egna villkor. Förhoppningsvis gjorde det också att de kände sig delaktiga, fick dela med sig av sina erfarenheter och att intervjun blev en positiv upplevelse.

Resultat och Analys

Tabell 2. Teman som illustrerar social inkludering

Skräddarsydd kompetensutveckling			Skräddarsydda relationer		
Bilda praktisk kunskapsgemenskap	Främja kompetensutveckling	Stödja social gemenskap	Forma pedagogiska relationer	Genomföra planerade aktiviteter	Skapa inkluderande rutiner
Bygga organisatorisk gemenskap			Bygga handlingsgemenskap		
Relationsbygge som bas					

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vad som främjar respektive hindrar social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå". Relationsbygge som bas är det övergripande temat för två huvudteman: bygga organisatorisk gemenskap och bygga handlingsgemenskap. Under huvudtemat bygga organisatorisk gemenskap framgår exempel på kunskap och kompetens förskollärare uppger att förskolepersonal kan behöva för implementering av social inkludering. Hinder och utmaningar utifrån olika synsätt, förståelse för "barn på tidig utvecklingsnivå" samt utifrån olika förutsättningar behandlas också. Vidare kommer arbetssätt och stödjande funktioner som främjar samsyn och samarbete att tas upp vilket kan förbättra oddsen för att alla barn i gruppen ska få uppleva en människosyn och en barnsyn som främjar social inkludering. Huvudtemat bygga handlingsgemenskap redovisar tre olika arbetssätt som tillsammans bygger en handlingsgemenskap för hur förskollärare kan arbeta förebyggande och främjande med socialt lärande och social gemenskap samt belyser utmaningar som kan uppstå i det barn-nära arbetet.

Det övergripande temat relationsbygge som bas illustrerar att förskolepersonalens relationer med varandra och arbetslaget som grupp är grundläggande för social inkludering.

Relationsbygge som bas

Hur förskolepersonal trivs tillsammans, hur de pratar med varandra, med vårdnadshavare och hur de pratar om frånvarande barn och vårdnadshavare, avspeglar deras människosyn och sänder ut budskap som barn tar in och upplever:

När man trivs tillsammans, har en bra människosyn så tänker jag att det genomsyrar allt lite hur pratar vi med varandra, hur pratar vi med vårdnadshavare, hur pratar vi om vårdnadshavare eller barn som är borta. Det är så mycket sådana här subtila saker i förskolans värld som spiller över på barnet. Jag tänker att det gör ju ganska mycket att du hör dom bitarna. (F2).

Av citatet framgår att vad förskolepersonal i förskolan säger och gör i arbetslag som grupp och som individer i olika konstellationer blir till mer eller mindre positiva eller negativa förebilder som barn tar

efter och (upp)lever. Det kan tolkas som att förskolepersonalens ord och handlingar får konsekvenser för social inkludering. Olikheter kan ses som något som berikar och tillför mönster för relationer, alternativt förmedla fördomar kring olikheter som skadar hur barn i gruppen ser på varandra.

Bygga organisatorisk gemenskap

Bilda praktisk kunskapsgemenskap

Praktisk kunskapsgemenskap handlar om kunskaper och kompetens som förskollärare uppger att förskolepersonal har behov av och vilket stöd de kan behöva i arbetet med social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå".

Specialpedagogisk handledning kan främja förståelse och öka kunskap och kompetens. En förskollärare som haft handledning av flera olika specialpedagoger genom åren förklarar att specialpedagogisk handledning är den kompetensutveckling som är mest användbar för att främja social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå". Behovet av handledning har ökat för att antal barn med autism i kombination med att andra utmaningar har ökat och det kan behövas snabb återkoppling av hur förskolepersonalen kan göra kopplat till specifik situation:

Det går inte att sätta barnen i ett fack utan det är verkligen specifikt förutom dom som är väldigt högfungerande. Då är det kanske lättare att ha en metod men dom här som är i spannet. Jättesvårt där, tycker jag, för mig hade det behövts direkt handledning, att kunna ringa någon och bolla, hur ska jag göra nu? (F8).

Resonemanget indikerar att förskolläraren inte tycker sig ha tillräcklig kunskap kring "barn på tidig utvecklingsnivå" och att det är en utmaning att anpassa verksamheten. Det kan tolkas som att utbildningen till förskollärare inte förbereder för alla praktiska situationer som kan uppstå på en förskoleavdelning och att kompetenser behöver utvecklas efter utbildningen relaterat till specifika behov av kompetensutveckling.

När förskolepersonal arbetar med "barn på tidig utvecklingsnivå" där utvecklingsstegen är små och svåra att urskilja, och när resultatet av förskolepersonalens arbete varierar, blir det svårare att driva utvecklingsarbete. Återkommande handledning av specialpedagog främjade fokus på kartläggning, planering, uppföljning och utvärdering med utgångspunkt i dessa barns utveckling som individ och i verksamheten. Det som förskolläraren uppgav som mest betydelsefullt var att få syn på framsteg i social utveckling och framsteg i utvecklingen med hur det fungerade på förskolan ur ett längre tidsperspektiv:

När man jobbar med autistiska barn kan man bli lite uppgiven ibland, speciellt när det går lite ner. Att då kunna titta tillbaka och tänka på vilken resa det här barnet har gjort, speciellt inom det sociala och att vara på förskolan. hjälpte mig enormt mycket. Hela tiden var det någonting levande och som man gjorde tillsammans, så att man inte bara nöjde sig, utan det var små babysteps. (F8).

Citatet visar på utmaningar att hålla utvecklingsarbetet kring "barn på tidig utvecklingsnivå" vid liv, särskilt när det blir bakslag. Återkommande handledning med specialpedagog främjade ett framskridande inkluderingsarbete. För förskolläraren bidrog de synliggjorda framstegen på lång sikt: "inom det sociala området och att vara på förskolan" (F8) till ökad drivkraft för förändring. En möjlig förklaring skulle kunna vara att kopplingar mellan strukturer, arbetssätt och förhållningssätt som förskolläraren arbetat med eller drivit i arbetslaget synliggjordes med koppling till framsteg för "barn på tidig utvecklingsnivå". Det kan innebära att det är betydelsefullt att få bekräftelse på vad som i teori och praktik bidragit till utveckling och kan fortsättningsvis öka kompetensen kring möjliga val av

effektiva strukturer, arbetssätt och förhållningsätt. Utmaningarna som beskrivs visar på behovet av kompetensutveckling relaterad till de praktiska situationer som uppstår i en förskoleverksamhet.

Främja kompetensutveckling

Undertemat främja kompetensutveckling visar på olika utmaningar eller konflikter som kan uppstå i ett arbetslag när det finns olika syn på om "barn på tidig utvecklingsnivå" är ett barn i svårigheter eller är ett barn med svårigheter. Olika synsätt riskerar att leda till vantrivsel och brist på samarbete och ett arbetslag som inte är goda förebilder för social inkludering. Kvalitet riskerar att bli lägre när det inte finns en gemensam grund för att bygga social inkludering. Vidare framgår hur ett bättre utvecklings- och samarbetsklimat kan främjas genom kompetensutveckling.

För att driva social inkludering i ett arbetslag är kompetensen att bedöma behov, kompetensen att bygga en organisation och processkunskaper som främjar social inkludering för "barn på tidig utvecklingsnivå" avgörande. Det fanns utmaningar för avdelningsansvarig förskollärare att leda kollegorna. När förskolläraren använde en skriftlig grundstruktur som tillvägagångssätt för att leda och fördela arbetslagets arbete så fungerade arbetsfördelningen utifrån grundstrukturen som specificerade vem (barn och kollega) vad, när, hur och varför:

Om jag lägger min grund i grundstrukturen då kan jag leda vuxna. [...] Så mina kolleger som jag jobbar med vet exakt vad de ska göra i alla moment och varför de gör det. [...] Det är min styrka att jag kan leda utifrån att jag har bestämt mig för vad barnen ska få och vad, när och hur. (F5).

I citatet framkommer att den som har huvudansvaret behöver ha kompetens att bygga struktur och undervisning och veta hur man arbetar med hela barngruppen samt hur man leder kollegorna i hur det ska gå till. Det kan tolkas som att det är den som planerar för alla barn som har möjlighet att organisatoriskt bygga struktur och arbetssätt som främjar social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå". Ansvars- och rollfördelning i ett arbetslag kan därmed bidra till möjligheter att planera och leda sociala inkluderingsprocesser. Ansvars- och rollfördelning kan också förstås som ett hinder om den som har formellt ansvar inte har kunskap och kompetens att leda undervisningen, inte känner sig bekväm med att leda kollegorna eller om den som har kompetensen inte har ansvarsrollen och mandat i arbetslaget.

Det framkommer att förskollärare fått byta till andra avdelningar för att där vända exkludering till inkludering. Förskolläraren kom till ett dysfunktionellt arbetslag där ett "barn på tidig utvecklingsnivå" var helt exkluderat från barngruppen. Det fanns en trygg relation till förskolläraren men i ett eget sammanhang utanför barngruppsplaneringen. Det blev stora utmaningar med utvecklingsarbetet när förskollärarens fått till uppgift att främja social inkludering i barngruppen när resterande personal var enad om det motsatta och förskolläraren inte var avdelningsansvarig:

Det här barnet var väldigt exkluderat på alla sätt och vis. Det mest komplicerade var väl att försöka utbilda arbetslaget och få förståelse för hur man behöver organisera sig för att möjliggöra en inkludering av ett barn i en grupp. (F3).

Motsättningar i arbetslag kan förstås som olika sätt att se på hur arbetet med "barn på tidig utvecklingsnivå" ska gå till. När förskollärare saknar formellt tilldelat ansvar, är i minoritet i arbetslaget och saknar informellt mandat, uppstår ytterligare hinder när de som leder arbetslaget inte har kompetens att organisera det sociala inkluderingsarbetet. Resonemanget kan förstås som att förskolepersonal som väljer att inte arbeta med "barn på tidig utvecklingsnivå" riskerar att bli förebilder både för andra barn och det exkluderade barnet.

Hela arbetslaget fick handledning av specialpedagog och förskolläraren fick enskild handledning av samma specialpedagog. Den egna handledningen bidrog till avlastande samtal och fokus på uppdraget att bidra till social inkludering. Handledning för hela arbetslaget förbättrade samsyn och främjade samarbete som gjorde det möjligt att påbörja arbetet med social inkludering av "barnet på tidig utvecklingsnivå":

Det blir en samtals- och kommunikationsyta där det finns en professionell person som står för kunskap och kompetens som blir ett stöd i hela arbetslagets utveckling. [...] Det tror jag kan vara väldigt värdefullt som förskollärare om man har ett arbetslag med flera barnskötare kollegor till exempel. [...] Därför att får man fokus på innehåll och arbetsuppgift så är det inte svårt att samarbeta. (F3).

Handledning av specialpedagog främjade samarbetsklimatet genom att öka gemensam kunskap och samsyn. När förskolläraren i sin tur gav skraddarsydd handledning till kollegorna, ökade förskollärarens informella mandat utifrån den gemensamma kunskapsgrunden, vilket gjorde det möjligt för hela arbetslaget att påbörja utvecklingsarbetet med social inkludering. Kompetensutveckling som leder till ett bättre utvecklings- och samarbetsklimat skulle kunna förstås som ett tillvägagångssätt för att stödja social inkludering där förskolepersonals ord och handlingar får betydelse för hur barn ser på sig själva och varandra.

Stödja social gemenskap

Undertemat stödja social gemenskap belyser hinder för social inkludering och hur skapande av arbetssätt som främjar social inkludering kan bidra till att barn får möjlighet till socialt lärande och möjlighet att få uppleva social gemenskap med andra barn. Resultatet är beroende av förutsättningar på samhällsnivå, förskolenivå, arbetslagsnivå och barngruppsnivå. Här förklaras framför allt förskolepersonalens kompetens att organisera undervisning i mindre grupp och kompetensen att i ord och handling stödja barns relationer, kommunikation och lärande.

Mindre grupp är en struktur som gör det möjligt för förskolepersonal att differentiera stödet kring socialt lärande och andra lärandemoment till alla barn i den mindre gruppen. Färre barn i gruppen gör det lättare för barn att uppfatta varandra, underlättar för förskolepersonalen att ge stöd för socialt lärande och kan bidra till processer som främjar social gemenskap:

Jag tror på att barn kan lära sig mer om att vara snälla mot varandra och ha respekt för varandra om vi delar upp oss. Om man möter barnen som vuxen och inte går in alla samtidigt i hallen. Om man ser att alla moment är lärande för barnen så bidrar det mer till alla barn. (F5).

Citatet kan uppfattas som att strukturer för indelning i mindre grupp ger förskolepersonalen större möjlighet att ge alla barn i den mindre gruppen stöd efter behov inom sociala områden och lärandemoment. Indelning i mindre grupp och individuellt stöd till alla i gruppen är möjligt att förstå som ett sätt att differentiera undervisning och kan då tolkas som ett led i arbetet för social inkludering.

Barngruppens- och arbetslagets sammansättning på en vanlig förskoleavdelning kan leda till utmaningar med att sätta ihop barn i konstellationer som gynnar socialt lärande. Det behövs också fler kollegor som har kompetens att förstå "barn på tidig utvecklingsnivå" sociala utvecklingspotential och kompetens att ge alla barn stöd för att främja social gemenskap i mindre grupp:

Det är svårt att arbeta med kamratrelationer när så många är i behov av särskilt stöd. [...] Det är för många behov, för låg kompetens på kollegorna för att orka bära det och att bara vara typ den enda. (F6).

Här framgår framförallt två orsaker till att barngruppen får färre möjligheter att bygga upp social gemenskap i mindre grupp. Barngruppens sammansättning kan alltså försvåra stöd av social

gemenskap om det finns få barn med hög relationell kompetens. Vidare kan ett arbetslags sammansättning, där kompetensen för att ge alla barn stöd kring socialt lärande endast innehas av förskolläraren, ge alla barn färre tillfällen till strukturerad undervisning kring socialt lärande och innebär då att arbetet med social inkludering försvåras. Den beskrivna situationen kan tolkas som att rektor och andra nivåer i styrkedjan inte ger tillräckliga förutsättningar för att strukturera arbete som främjar social gemenskap och att kompetensutveckling anpassat till förskolepersonalens behov saknas. Det kan också förstås som att upptagningsområden för förskolor kan se olika ut vilket bidrar till olika organisatoriska utmaningar, vilket får konsekvenser för arbetet med bland annat social gemenskap.

Det kan också finnas för lite kunskap om och förståelse för social utvecklingspotential och för lite kunskap om struktur och arbetssätt som kan stödja social gemenskap för "barn på tidig utvecklingsnivå":

Sen har vi svårt att tolka vad barnet i sig uppfattar utifrån att barnet inte ses uppmärksamma andra barn. Barnet kanske mycket väl uppskattar att vara med de andra barnen delvis. Så att det fanns ju en hel del utmaningar i den här inkluderingen. (F4).

Det framgår att brist på kunskap och förståelse för dessa barns utvecklingspotential inom det sociala området får konsekvenser för vilken undervisning som planeras. När observationer inte tolkas som att "barn på tidig utvecklingsnivå" visar intresse för eller samspelar med de andra barnen, planeras färre möjligheter för att stödja social gemenskap. När inte arbetslaget får den kompetensutveckling som behövs utifrån deras specifika situation så blir det också svårare att i ord och handling stödja dessa barn med konsekvenser som att alla barn i gruppen får färre möjligheter till social gemenskap.

Bygga handlingsgemenskap

Temat bygga handlingsgemenskap har tre olika underteman som visualiserar olika arbetssätt som förebygger och främjar social inkludering och utmaningar som kan uppstå i det barn-nära arbetet.

Forma pedagogiska relationer

Undertemat forma pedagogiska relationer tar upp vikten av att skapa arbetssätt som ger möjlighet för förskolepersonal att bygga upp en relation med, samt möjligheter till sätt att kommunicera för, "barn på tidig utvecklingsnivå". För att förskolepersonal ska kunna välja att arbeta med att forma pedagogiska relationer behövs förståelse för social utvecklingspotential för dessa barn samt kompetens om undervisning och metoder som främjar relationer och kommunikation.

För att kunna bygga upp en relation med barn på tidig utvecklingsnivå med autistiska drag, behöver dessa barn lockas att se på/upptäcka förskolläraren genom något som engagerar:

Det första med den här typen av barn när det inte finns naturligt samspel och intresse av att möta andra barn och pedagoger. Då handlar det om att väcka det här intresset för mig i första hand som närmsta pedagog, att bli synlig som pedagog. Det beror på vilken nivå barnet är på jag brukar nog gå ner väldigt lågt på basic lek dom här första spädbarnslekgrejerna som man jobbar med bebisar egentligen. (F3).

Enskilda stunder med fokus på relationsbygge främjar sociala förmågor och ökar möjligheter att uppfatta förskolläraren. Att organisera enskilda stunder, kan även ses som att problemen läggs på "barn på tidig utvecklingsnivå", att de har behov av något annat än andra barn. Men det kan också ses som ett tillvägagångssätt för social inkludering utifrån att möjligheterna till ökad social interaktion främjas och möjligheten att utveckla självuppfattning och möjlighet att ingå i sammanhang med andra barn ökar. Ytterligare ett sätt att förstå de enskilda stunderna är som ett förebyggande arbete som undanröjer hinder för social inkludering, eftersom förmågor som att uppmärksamma andra, ingå i en

relation ökar möjligheten till social gemenskap med de andra barnen i gruppen. De olika synsätt som framträder här, kan illustrera utmaningarna som ett arbetslag möter i arbetet med social inkludering.

När ett annat "barn på tidig utvecklingsnivå" fick möjlighet att utveckla alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) genom att få saker via bilder ökade intresset för kommunikation. Ökad uppmärksamhet för förskolepersonalen ledde vidare till en nyfikenhet på föremål som andra barn lekte med:

Det blev ett ökat intresse att kommunicera när barnet förstod att barnet kunde få saker via bilder. Det ökade barnets samspel rejält och det blev mer mödan värt att ta in oss människor i sin värld. [...] Jag upplevde att ju mer barnet lärde sig sitt alternativa kommunikationssätt (AKK) desto bättre blev barnets samspel och viljan till samspel ökade, barnet kunde bli nyfiken på något annat barn om de hade något attribut som fängade barnets intresse men det var inte att samspela med barnet. (F1).

Enskilda stunder med fokus på att bygga upp ett sätt att kommunicera, ökade intresse för kommunikation och att vara med förskolepersonalen och ledde vidare till upptäckt av vilka föremål andra barn lekte med. Även här är en möjlig tolkning att problemen läggs på "barn på tidig utvecklingsnivå" i behov av något annat än andra barn. Å andra sidan kan enskilda stunder också ses som tillvägagångssätt som främjar social inkludering. När "barn på tidig utvecklingsnivå" lär sig att kommunicera, främjas interaktion och möjligheter att utveckla självuppfattning. Ytterligare ett sätt att förstå de enskilda stunderna är som förebyggande arbete som undanröjer hinder för social inkludering. Att planera aktiviteter som bidrar till förmågor som att kunna kommunicera, uppmärksamma andra och ingå i en relation med andra, ökar möjligheten till social gemenskap med de andra barnen.

Genomföra planerade aktiviteter

Undertemat genomföra planerade aktiviteter exemplifierar ett arbetssätt som främjar större och mindre sammanhang av social gemenskap. Sättet tar till vara likheter mellan barn, förmedlar till barnen att de har samma intressen, gör att barn får syn på varandra, att de tillhör samma grupp och kan ha roligt ihop. Genomförande av planerade aktiviteter i mindre grupp ger möjligheter att arbeta både främjande och förebyggande genom att barn får syn på varandra och lär känna varandra när förskolepersonalen ger alla barnen stöd att bygga upp relationer och kommunikation med varandra.

Tillhörighet, engagemang och social gemenskap upplevs och byggs upp i mindre grupp med en planerad aktivitet som alla kan och tycker om, i en aktivitet där alla barn i den mindre gruppen får plats. Förskolläraren förmedlar att "barn på tidig utvecklingsnivå" och de andra barnen ingår i en grupp och ger alla barn relationellt och kommunikativt stöd med intention att främja gemenskap.

Och det första sammanhanget det var nog en sån här pizzagunga. [...] Jag vande dom allihop att vara tillsammans på ett positivt sätt. För att barnet gillade att gunga och de gillade att gunga och där byggde vi liksom leksammanhang, dramaleksammanhang någonstans. Utifrån att det var enkelt, de satt tillsammans överskådligt tydligt och då ingick barnet i sammanhanget. Jag tror att det var där jag startade hela arbetet med att få barnet in i gruppen och gruppen att ta emot. (F3).

I citatet framkommer att när huvudsyftet är att främja tillhörighet, engagemang och social gemenskap kan faktorer som val av välkänd aktivitet, av andra barn som är sociala och gillar samma aktivitet, samt antal barn göra skillnad. Ett begränsat antal barn gör det lättare för förskolläraren att ge relationellt och kommunikativt stöd till alla barn med utgångspunkt i innehållet. Sättet att organisera gruppen och det stöd barnen får i gruppen kan tolkas som differentiering av undervisningen och ett tillvägagångssätt där barn kan uppleva social gemenskap och en stund som främjar och förebygger social inkludering.

Tillhörighet, engagemang och social gemenskap upplevs och byggs upp i helgrupp med en planerad aktivitet som alla barn kan. Anpassade förutsättningar gör det lättare för "barn på tidig utvecklingsnivå" att delta, att inspireras av andra och att imitera de andra barnen:

När barnen kunde vara med i det här positiva flowet. Jag hade musik ute på gården båda tyckte om att dansa till musik, liksom snurra runt när alla barnen snurrade runt på mattan, gjorde dom båda två faktiskt i ett positivt flow med de andra barnen. (F1).

Av citatet där två olika "barn på tidig utvecklingsnivå" dansar tillsammans med alla de andra barnen i sina respektive barngrupper, framgår att när huvudsyftet är att främja tillhörighet, engagemang och social gemenskap i helgrupp, gör faktorer som val av en aktivitet som alla gillar skillnad. Det kan förstås som att aktiviteter som planeras utifrån barns likheter kan ses som sätt att differentiera undervisningen och som tillvägagångssätt som främjar social inkludering. I situationen som citatet beskriver skulle deltagarna kunna uppfattas som engagerade i en social gemenskap.

Skapa inkluderande rutiner

Undertemat skapa inkluderande rutiner exemplifierar att förskolepersonal kan ta en omedveten eller medveten roll som förmedlare av att "barn på tidig utvecklingsnivå" uppfattas som en del av gruppen eller inte. Det visar också att det är svårt för förskolepersonal att avgöra om dessa barn är delaktiga eller inte, samt att det innebär stora utmaningar att tolka och veta när dessa barn känner tillhörighet, delaktighet och gemenskap i olika situationer. Det blir också en utmaning att använda begrepp som inkludering och delaktigt, eftersom inkludering dels kan ses som en föränderlig process, icke statisk och variera i samma sorts sammanhang och utifrån olika sammanhang utifrån barnets förmågor och utifrån hur stödet från lärmiljön varierar. Dels som ett uppnåendemål. Dock ses stöd av förskolepersonal i uppreparande rutiner som ett sätt att främja social inkludering av förskollärare.

Lärande och gemenskap byggs upp genom att delar av innehållet i återkommande rutiner upprepas och därigenom blir lättare att uppfatta av "barn på tidig utvecklingsnivå" och när dessa barn får det stöd som behövs för att få syn på innehållet och de andra barnen, och vice versa, får dessa barn möjlighet att lära sig formen och delta i gemenskapen:

I och med att det är en återkommande aktivitet, så lär sig barnet formen så att säga och när man sjunger barnets namn sen kommer föremålet och att föremålet också ska skickas vidare till det namnet man sjunger. Många gånger har det skett på ett som vi tolkar ... inkluderande sätt att det finns en gemenskap även om den kanske är långt i periferin på något vis. (F4).

Det är inte lätt för förskolepersonal att veta exakt när "barn på tidig utvecklingsnivå" är inkluderade eller om och när dessa barn känner sig inkluderade. När förskolepersonalen med ord och handling förmedlar till dessa barn och till de andra barnen att de är en del av gruppen och när de får stöd att stanna kvar och delta, så kan en variant av lärande och social inkludering uppstå. Förmedling av tillhörighet genom ord och handling kan då tolkas som ett tillvägagångssätt som främjar sociala inkluderingsprocesser.

Det finns utmaningar med att uppfatta om "barn på tidig utvecklingsnivå" deltar eller inte i en samling. När dessa barn inte gör samma saker som de andra barnen och går runt i rummet där samlingen hålls i stället för att sitta bredvid en vuxen eller i knä på en vuxen i samlingsringen, kan dessa barn bedömas som icke deltagande:

Samlingen intresserar inte barnet överhuvudtaget. Någon gång ibland kan barnet sitta i knä eller bara sitta med, men barnet deltar ju inte överhuvudtaget utan brukar gå runt i periferin i rummet. Då hör jag plötsligt nynnande. Absolut någonstans så liksom fastnar det vi gör och det är ju roligt, men barnet deltar ju inte liksom i samling på det viset. (F6).

Det är inte lätt för förskolepersonal att veta när ett "barn på tidig utvecklingsnivå" kan ses som delaktigt eller om och när dessa barn känner sig delaktiga. Av citatet framgår att "barn på tidig utvecklingsnivå" behöver göra något under samlingssituationen och/eller sitta med i samlingsringen för att uppfattas som delaktigt. Utifrån ett barnperspektiv skulle "barnet på tidig utvecklingsnivå" kunna tolkas som delaktigt när det väljer att stanna kvar med de andra barnen och förskolepersonalen, eller genom att det riktar uppmärksamheten mot att lyssna på vad som sker i samlingen. Om resten av barngruppen uppfattar dessa barn som delaktiga skulle det då kunna bero på om förskolepersonalen med ord och handling förmedlar att dessa barn deltar eller inte deltar i samlingen. Ett annat sätt att tolka citatet är att dessa barn är där fysiskt men inte får ut något av situationen. Skillnaden mellan olika sätt att tolka citatet ligger i antagandet att förskolepersonalen förmedlar tillhörighet och genom detta bidrar till en process som stärker "barn på tidig utvecklingsnivå" tillhörighet i gruppen.

Sammanfattning

Hur förskolepersonal på en förskoleavdelning pratar och handlar kan avspegla deras synsätt och föreslås bidra till att forma hur barn pratar och handlar mellan varandra. Detta kan begripas genom att självuppfattning och utveckling då formas i interaktion med andra människor i en pågående process utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv (Orsini, 2024). Förskolepersonals synsätt på "barn på tidig utvecklingsnivå, erfarenheter, utbildning, kunskap och kompetens bidrar då utifrån Orsini (2024) till både möjligheter och hinder i samarbetet mellan varandra i arbetslaget och i arbetet med barnen.

Skräddarsydda relationer

Tematiseringen belyser att social inkludering kan främjas, förebyggas och vid behov åtgärdas genom ett helhetstänk i planeringen för hela gruppen och därmed får kunskap och kompetens att bygga arbetssätt som främjar social inkludering betydelse. Förståelse för "barn på tidig utvecklingsnivå" sociala utvecklingspotential, och sätt att stödja dessa barns sociala och kommunikativa utveckling enskilt och i byggande av social gemenskap med andra barn ses också som avgörande för social inkludering.

I begreppet skräddarsydda relationer ryms arbetssätt där förskolepersonal genom ord och handling förmedlar tillhörighet för "barn på tidig utvecklingsnivå", bygger upp dessa barns förmåga att ingå i relationer och interagera utifrån sina förutsättningar, och ger barngruppen upplevelser av social gemenskap i mindre grupp och helgrupp. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv Scruton och McNamara (2015), kan många behov i en barngrupp ses som likartade och att arbeta med grupprocesser där olikheter inte bara finns, utan även bekräftas kan ses som berikande. Aktiviteter som utgår från likheter, barns styrkor, intressen bidrar till upplevelser av social gemenskap och aktiviteter i mindre grupp med barn med sociala kompetens ger möjligheter att bygga upp och uppleva social gemenskap. Enligt ett relationellt synsätt (Persson, 1998) kan detta innebära att alla barn får stöd i att bygga relationer och kommunikation med varandra, eftersom social utveckling då sker i fortgående processer när barn är tillsammans, vilket kan förstås som differentiering av lärmiljön. Enskilt stöd utgår från individuella behov av utveckling inom det sociala området för "barn på tidig utvecklingsnivå" och kan bestå av lek och samspel som bygger upp en relation med förskolepersonalen samt sätt att kommunicera. Det enskilda stödet till "barn på tidig utvecklingsnivå" kan utifrån en förståelse av Persson (1998) ses som ett kategoriskt sätt att organisera undervisningen, eftersom stödet är specialpedagogiskt och riktas till det individuella barnet, men kan också förstås som

en fortgående process att stödja barnet genom ett modifierat kategoriskt perspektiv. Enskilt stöd kan också ses som ett anpassat, eller skraddarsytt, dilemmaperspektiv (Nilholm, 2005) där förskolepersonal skapar rutiner för hur de ska hantera dilemman när barn behöver specifikt specialpedagogiskt stöd utifrån sina specifika olikheter, för att kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar och inkluderas socialt.

Hinder för social inkludering

Tematiseringen ringar in hinder med bristande förståelse för, kunskap och kompetens angående "barn på tidig utvecklingsnivå" och därigenom utmaningar att anpassa verksamheten och skraddarsy relationer som främjar social inkludering. Detta kan ses som att förskolepersonalens utbildning inte kan förbereda dem för alla eventualiteter som kan uppstå på en förskoleavdelning. Hinder kan uppstå utifrån skilda synsätt, erfarenheter, utbildning, kunskaper och kompetens. Förskolepersonal kan ha olika uppfattningar om vilka synsätt som har företräde och hur arbetet ska gå till vilket kan leda till konflikter. Vidare kan organisation av arbetssätt som främjar social inkludering bli lidande vid bristande samarbete och resultera i bristande stöd att utveckla relationer och kommunikationssätt med förskolepersonalen och i barngruppen för "barn på tidig utvecklingsnivå" och ett arbetslag som inte delar på arbetet med social inkludering. Förskolevistelsen skulle då kunna tolkas som "inkludering genom fysisk placering som metod" (s, 14) (Göransson & Nilholm, 2014). Det kan förstås som att grupper av vuxna och barn som dessa barn ingår i tidigt i livet får stor påverkan på "barns på tidig utvecklingsnivå" självuppfattning och får på så sätt konsekvenser för dessa barns utveckling enligt (Orsini, 2024). Detta skulle då både kunna påverka synen på sig själv och tillhörighet i gruppen negativt.

Hinder kan också framstå som utmaningar med mandat att implementera undervisning för förskollärare. Orsaker som föreslås skulle förutom olika synsätt i arbetslaget också kunna vara, brist på kunskap och kompetens att organisera arbetet, leda undervisningen och överföra arbetssätt och kunskaper som behövs för social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå" hos förskollärare. Arbetslagets sammansättning där bristande förståelse, kunskap och kompetens hos kollegor innebär svårigheter att dela på arbetet med att ge relationellt- och kommunikativt stöd till "barn på tidig utvecklingsnivå" både enskilt samt i mindre grupp utgör också hinder för social inkludering. Arbetslag eller kollegor som inte har förståelse för att "barn på tidig utvecklingsnivå" behöver mindre grupp för att de och de andra barnen behöver stöd att utveckla relation och interaktion, kan bidra till ett sätt att organisera arbetet som försvårar arbetet med social inkludering och riskerar att befästa ett kategoriskt perspektiv (Persson, 1998) eftersom "barn på tidig utvecklingsnivå" behandlas som ett barn med svårigheter. Barngruppssammansättning kan också innebära negativa konsekvenser för social inkludering när det finns flera barn som har behov av socialt stöd och färre barn som kan vara sociala förebilder och gör det exempelvis svårare att sätta ihop grupper för att arbeta med social gemenskap. Orsaker som föreslås till bristande förutsättningar för nämnda hinder kan innebära att rektor inte ger förutsättningar som att förtydliga förskollärares ansvarsroll, att inte förskolepersonal erhåller den kompetensutveckling som behövs för att kunna arbeta med social inkludering och tid att reflektera tillsammans. Det kan också bero på andra utmaningar i förskolans styrkedjor upp på huvudmannanivå, hur förskolors upptagningsområden ser ut samt andel förskollärare i ett arbetslag.

Skraddarsydd kompetensutveckling

Skraddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling föreslås här som ett tillvägagångssätt som främjar social inkludering med fokus på att förbättra lärmiljön när det finns hinder som exemplifierats.

Detta kan då uppfattas som att självuppfattning och utveckling formas i interaktion med andra människor i en pågående process utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv (Orsini, 2024).Handledningssituationen med specialpedagog bidrar i dessa situationer till att öka gemensam kunskap och samsyn i arbetslaget och förståelse, kunskap och kompetens för enskilda förskollärare. Specialpedagogens ord och handling föreslås få en viktig roll för förskolepersonalens individuella utveckling. Skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling kan då stödja arbetslaget och ge förskollärare bekräftelse och mandat i arbetslaget. Den tar sin utgångspunkt i aktuella behov och frågeställningar utifrån arbetslag, förskolepersonalen som individer, barngrupp, "barn på tidig utvecklingsnivå" samt aktuell verksamhet. Tillvägagångssättet kan tolkas främja social inkludering genom att gemensam kunskap och samsyn utvecklas som bidrar till ett bättre utvecklings- och samarbetsklimat i arbetslaget. Enskilda förskollärare efterlyser även denna form av kompetensutveckling som tar sin utgångspunkt i förskollärares befintliga kompetens, deras upplevelser av aktuella behov och frågeställningar utifrån arbetslaget, barngruppen, "barnet på tidig utvecklingsnivå" samt aktuell verksamhet. Specialpedagogisk skräddarsydd kompetensutveckling till enskilda förskollärare kan tolkas bidra till bekräftelse, ökat mandat och ökad drivkraft att genomföra förändringar genom att reflektionen med specialpedagog fångar upp barnets sociala utveckling och relateras tillbaka till hur förskolepersonal konkret bidragit till "barns på tidig utvecklingsnivå" sociala utveckling enskilt och i verksamheten.

Även förskollärare uppfattas använda sig av skräddarsydd kompetensutveckling och handleder sina kollegor utifrån en grundstruktur för hela barngruppen och främjar på så sätt gemensam kunskap, samsyn, mandat i sitt ledarskap och social inkludering. Kollegorna utvecklas i interaktion (Orsini, 2024) med varandra och med hjälp av förskolläraren i en pågående process. Handledning av kollegorna blir en möjlig situation att öka gemensam kunskap och samsyn i arbetslaget. Förskollärarens ord och handlingar blir viktiga för kollegornas individuella utveckling och för arbetet med att främja social inkludering.

Diskussion

Studiens inledande problemformulering fokuserar på tillvägagångssätt i förskolan som kan bidra till ökad social inkludering för förskolebarn på en tidig utvecklingsnivå med autistiska drag. Syftet är att undersöka vad som främjar respektive hindrar förskolans arbete med social inkludering av förskolebarn på en tidig utvecklingsnivå med autistiska drag. Frågeställningarna inriktas mot förskollärares uppfattningar av rollen som ansvariga, vilka utmaningar de möter och vilket specialpedagogiskt stöd de ger uttryck för att förskolan behöver i arbetet med social inkludering av barn på en tidig utvecklingsnivå med autistiska drag?

Först diskuteras två begrepp utifrån studiens syfte därefter kommer resultatet att jämföras med tidigare forskning. Resultatets två begrepp *skraddarsydda relationer* och *skraddarsydd kompetensutveckling* bidrar till två kompletterande sätt att, med ledning av studiens syfte, undersöka vad som främjar respektive hindrar förskollärares arbete med social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå". Resultatet visar att skraddarsydda relationer kan förstås som att bygga en organisation och struktur som tillsammans med förskolepersonalens differentiering av stöd till alla barn utgör tillvägagångssätt för social inkludering i det praktiska arbetet med barnen. Genom sina handlingar och ord förmedlar på så sätt förskolepersonalen det som Orsini (2024) beskriver som tillhörighet som bidrar till att bilda relationer mellan barnen och ger stöd i interaktionen. Ett tredje och lika viktigt tillvägagångssätt som föreslås i sammanhanget innebär att "barn på tidig utvecklingsnivå" utifrån sina förutsättningar får enskilt stöd av förskolepersonalen för att utveckla relationer och sätt att kommunicera.

Hinder för att utveckla skraddarsydda relationer kan uppstå när förskolepersonalens synsätt, erfarenheter, utbildning, kunskap och kompetens inte stödjer social inkludering, något som riskerar att resultera i olika uppfattningar om hur arbetet ska gå till och vems perspektiv som har företräde. Detta kan i sin tur leda till konflikter och svårigheter att bygga en organisatorisk gemenskap som stödjer byggande av handlingsgemenskap för att implementera social inkludering. Bristande kunskaper och kompetens kring vad "barn på tidig utvecklingsnivå" behöver för att utvecklas inom det sociala området utgör också hinder för social inkludering. Skraddarsydd kompetensutveckling föreslås här som en möjlighet att utveckla det organisatoriska klimatet mot ett inkluderande utvecklings- och samarbetsklimat. Det handlar dels om skraddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling som kan bidra till gemensam kunskap och samsyn som underlättar samarbete och genomförandet av social inkludering samt ge förskollärare bekräftelse och tydligare mandat i arbetslaget. Dels handlar det om att förskolläraren i egenskap av ansvarig kan använda skraddarsydd kompetensutveckling genom att processa grundstrukturen i reflektion med kollegor som då bidrar till gemensam kunskap och samsyn som underlättar samarbete och genomförandet av social inkludering.

Skraddarsydd kompetensutveckling

Argumentet här är att skraddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling kan utgöra ett alternativt tillvägagångssätt när olika synsätt, erfarenheter, utbildning, kunskap och kompetens utgör hinder för social inkludering och när förskollärares mandat i arbetslaget minskar när kollegorna inte ser på "barn på tidig utvecklingsnivå" på ett gemensamt sätt. Karlsudds (2021) enkätstudie visar på liknande resultat i att förskolepersonalens arbetsmiljö, närmare bestämt värderingar och arbetssätt, utgjorde de viktigaste implikationerna för att nå mål kring inkludering. Även Bartolo et al. (2021) lyfter fram

forskning (Barton & Smith, 2015) där förskolesamordnare uppger att utmaningar med att inkludera barn med funktionsnedsättningar är kopplade till övertygelser och attityder och inte till policydokument. Palla (2020) rekommenderar forskning om hur barns delaktighet och samarbete kan förbättras i förhållande till pedagogers attityder, färdigheter, arbetssätt och kompetens. Sammantaget visar forskning att detta är något som behöver utvecklas och även att studera vad som påverkar social inkludering positivt när synsätt som påverkar inkludering negativt ses som en viktig orsak (Palla, 2020). Såväl Palla som Vallberg Roth (2022) rekommenderar att förskolepersonals inkluderande attityder bör stärkas och förklaras som arbete med att utveckla värderingar, attityder och öka pedagogiska färdigheter. De hävdar att mångfald och olikheter har möjlighet att utvecklas och betraktas som resurser utifrån ett uttalat och medvetet tänkesätt.

Resultatet visar att arbetslaget ibland behöver stöd för att utveckla bättre samarbetsklimat och skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling föreslås som ett alternativ för att öka gemensam kunskap, öppna upp för möjligheter till samarbete och social inkludering. Det bidrar även till bekräftelse och ökat mandat för förskollärare och möjlighet för förskollärare att fortsätta utvecklingsarbetet med social inkludering. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv (Scruton & McNamara, 2015), kan skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling förstås som att arbeta med arbetslagets grupprocesser där olikheter i synsätt, kunskap och kompetens kan komma fram och bearbetas utifrån uppdraget och utifrån arbetslagets specifika verklighet genom förståelse av vad olika ord och handlingar får för konsekvenser för barnen. Palla (2020) bekräftar vikten av forskning om specialpedagogers roll, arbete och uppdrag i förskolan. Vikten av specialpedagogiskt stöd till arbetslag bekräftas av Gäreskog och Lindqvists (2022) intervjustudie med 15 förskollärare där syfte är att undersöka specialpedagogens roll i förskolan. Där framgår att specialpedagogisk rådgivning till arbetslag uppskattas och resulterar i verksamhetsutveckling samt att specialpedagog bidrar till utifrånperspektiv och bekräftelse. Skolinspektionen (2017) framhåller också specialpedagog som ett viktigt stöd när barn i behov av särskilt stöd går på förskolan men det nämns inte specifikt att det handlar om stöd till arbetslag. Karlsudd (2021) betonar vikten av att arbeta med arbetslag och anger att avsikten är att undanröja meningsskiljaktigheter angående inkluderingsfrågor vilket är i linje med resultatet men framhåller att det är rektors ansvar att genom fördjupade diskussioner främja inkludering utifrån kunskap att meningsskiljaktigheter kan finnas. Skolinspektionen (2018) bekräftar vikten av stöd till arbetslag och tydliggör att även rektor har en viktig uppgift att tydliggöra olika roller i arbetslaget och ge mandat till och förtydliga förskollärares ansvarsroll för undervisningen. Sammantaget bekräftas att skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling kan bidra till gemensam kunskap som också främjar förskollärares mandat och ansvarsroll i arbetslaget och kan på så sätt bidra till ökad samsyn kring inkluderingsfrågor och underlätta för förskollärare att leda undervisningen. Forskningen visar att också rektor är betydelsefull i sammanhanget.

Även förskollärare kan skräddarsy kompetensutveckling för sitt arbetslag genom en dokumenterad grundstruktur, där avdelningens arbetssätt och arbetsfördelning för stödet till alla barn, inklusive "barn på tidig utvecklingsnivå", såväl som alla andra barn dokumenterats. Grundstrukturen underlättar för förskolläraren att leda kollegorna och implementera en gemensam grund för hur arbetet ska gå till för att främja social utveckling och lärande för alla barn. Palla (2020) bekräftar intresse för forskning om olika typer av dokumentation och hur de används. Skolinspektionen (2017) redovisar att några förskolor tar barngruppen som utgångspunkt vid planering för barn i behov av särskilt stöd vilket kan stämma överens med resultatet. I övrigt framhävs vikten av individuell dokumentation för barn i behov av särskilt stöd i forskning i Skolinspektionens rapport som redovisar att två tredjedelar använder någon typ av dokumentation på individnivå och följer upp med varierad tidsintervall men

dessa dokument ser olika ut på olika förskolor och hur de följs upp skiljer sig åt. Förskolepersonal är också kritiska till hur användbar dokumentation på individnivå är i förhållande till den egna verksamheten och delar av förskolepersonalen önskar tydligare struktur för dokumentation och analys (Skolinspektionen, 2017). På förskolor där arbetet med barn i behov av särskilt stöd fungerar finns dokumentation, struktur för bedömning och stödsatser (Skolinspektionen, 2017). Detta bekräftar vikten av dokumentation. Förskollärares skräddarsydda kompetensutveckling genom dokumenterad grundstruktur föreslås bidra till att omsätta det "barn på tidig utvecklingsnivå" bedömts ha behov av så att det blir begripligt i det praktiska arbetet som all förskolepersonal ska utföra i barngruppen.

Resultatet pekar på att en viktig aspekt i skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling är att specialpedagog bistår med fördjupad förståelse och kunskaper om "barn på tidig utvecklingsnivå" med utgångspunkt i befintlig förskolepersonal, barngrupp och verksamhet för att främja social inkludering. Det handlar bland annat om förståelse för sociala utvecklingspotential hos "barn på tidig utvecklingsnivå" och hur social utveckling kan stödjas enskilt och i grupp. Forskning av (Danneskiöld-Samsøe & Bjørgs, 2023a; 2023b; Fisker, 2009) bekräftar att förskolepersonal behöver stöd gällande social inkludering av barn med autism. Det handlar både om förståelse om barn med autisms potential att utvecklas socialt och kunskap om vad och hur man differentierar stöd till barn med autism i grupp (Danneskiöld-Samsøe & Bjørgs, 2023a; 2023b; Fisker, 2009) och enskilt (Fisker, 2009). Även Luttrop och Granlunds (2009) studie om barn med IF visar på utmaningar att organisera en omgivning som möjliggör interaktion och kommunikation för barn med IF och de andra barnen. Vidare bekräftar Luttrop och Granlund (2009) vikten av att implementera AKK vid behov, att AKK finns tillgängligt, dock visade studien att kompetensen kunde limiteras till enskild förskolepersonal, och att möjligheten att kommunicera genom AKK begränsades till delar av dagen och således begränsades dessa barns kommunikationsmöjligheter. I Palla och Vallberg Roths (2022) enkät besvarades inte frågorna om det fanns behov av specialpedagogiska verktyg på individnivå, men avsaknad av uppgifter om användandet av specialpedagogiska verktyg på individnivå sågs dock som en eventuell brist på kunskap. Sammantaget bekräftas förskolepersonals behov av förbättrad förståelse, kunskap och kompetens angående relationellt och socialt stöd till "barn på tidig utvecklingsnivå" och detta bekräftar användbarhet av skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling.

Utifrån argumentet att skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling lyfts som ett tillvägagångssätt för att främja social inkludering ur ett helhetsperspektiv framhålls tillgång till specialpedagog i förskolan som intressant. Både Gäreskog (2023) och Skolinspektionen (2017) bekräftar hur specialpedagog kan bidra till kvalitet i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Gäreskog och Lindqvist (2020) enkätstudie om specialpedagogers uppfattningar redovisar att specialpedagoger påstår sig ha stort inflytande på hur personal ser på barn i svårigheter. Det innebär att specialpedagoger påstår sig kunna främja inkludering och påverka personalen mot ett mer relationellt synsätt enligt (Gäreskog och Lindqvist, 2020). Skolinspektionen (2017) betonar att stöd från specialpedagog var en av framgångsfaktorerna i arbetet med barn i behov av särskilt stöd för förskolor av hög kvalitet. I svensk förskola finns tillgång till specialpedagog eller elevhälsans kompetens på frivillig basis (Skolinspektionen, 2017). Det beror på att förskolan som skolform inte omfattas av skrivningen där Skollagen uppger att elevhälsan hälsofrämjande och förebyggande arbete ska finnas i de flesta skolformer, (2 kap 25 § Skollagen (2010:800)). Detta innebär en brist på likvärdighet angående tillgång till specialpedagogprofessionen och utifrån denna diskussion skräddarsydd specialpedagogisk kompetensutveckling.

Skräddarsydda relationer

Argumentet här är att skräddarsydda relationer kan utgöra ett tillvägagångssätt som främjar social inkludering när det finns behov av att förskolepersonal lägger till eller ändrar arbetssätt för att medvetet främja social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå" i en barngrupp. Resultatet visade på en omedvetenhet om hur förskolepersonalens egna ord och handlingar motverkar eller främjar "barn på tidig utvecklingsnivå" känsla av, och andra barns syn på dessa barns tillhörighet i gruppen. Det var även svårt att uppfatta om och när dessa barn kan ses som delaktiga och inkluderade av förskolepersonalen och när dessa barn känner sig socialt inkluderade och delaktiga. Detta visar på behov att medvetandegöra förskolepersonals arbete med barns tillhörighet i barngruppen. Pallas (2020) forskningsöversikt rekommenderar forskning hur barns delaktighet och samarbete kan förbättras i förhållande till förskolepersonals arbetssätt och kompetens vilket bekräftar vikten av att adressera området. Bartolo et al. (2021) lyfter fram flera viktiga processer som främjar inkludering i lärmiljön, men här handlar det framför allt om det som benämns som relevanta stödprocedurer, vilket också kan ses som bekräftelse på vikten av att medvetandegöra vad förskolepersonal förmedlar till barngruppen om "barns på tidig utvecklingsnivå" tillhörighet. Utifrån Orsini (2024) framhålls att alla människor har en roll i att forma andras identiteter, vilket ytterst kan betraktas som själva meningen med att barn går i förskolan. Men formandet av andras identiteter innebär både möjligheter till utveckling och hinder som Orsini (2024) framhåller kan skada hur barn ser på sig själva och varandra. Detta belyser och underlättar förståelse av resultatet som visade att förskolepersonal omedvetet kunde bidra till att "barn på tidig utvecklingsnivå" inte sågs inkluderade, tillhörande eller deltagande i gruppen av förskolepersonal och på så sätt lyfts att detta i sin tur blir hinder i förebilder för hur de andra barnen uppfattar dessa barn. Det innebär att arbetssätt som bidrar till att förskolepersonal medvetet förmedlar tillhörighet för "barn på tidig utvecklingsnivå" i exempelvis rutiner och aktiviteter kan ses som grundläggande och främjande av social inkludering. Vikten av att arbeta med det beskrivna kan förstås utifrån att grupper av barn och vuxna som "barn på tidig utvecklingsnivå" ingår i får stor påverkan på dessa barns självuppfattning och därmed konsekvenser för deras utveckling enligt (Orsini, 2024).

I resultatet står skräddarsydda relationer bland annat för arbetssätt där aktiviteter utgår från barns likheter och styrkor för att främja upplevelser av social gemenskap i stunden och för att bidra till socialt lärande med stöd av förskolepersonalen. Detta kan liknas vid en sammanflätning av fyra av de fem processer med; stödprocedurer, barncentrerat tillvägagångssätt främjande av barns engagemang i aktiviteter och interaktionsprocesser som av Bartolo et al. (2021) framhålls som främjande av inkludering. I Gäreskog (2023) lyfts stöd i små grupper som främjande av social gemenskap vilket också bekräftar resultatet. Forskning redovisar också vikten av att förskolepersonal arbeta med att stödja relationer och interaktion mellan barn som har behov av särskilt stöd och andra barn i gruppen eftersom det är ett område där kompetensutveckling behövs för förskolepersonal (Danneskiöld-Samsøe & Bjørgs, 2023a; 2023b; Fisker, 2009; Luttrop & Granlund, 2009; Syrjämäki et al., 2019). Även ett interaktionistiskt perspektiv enligt Scruton och McNamara (2015) ser på olikheter som något naturligt och användbart som bidrar till lärande och framhåller nackdelar med att se det specialpedagogiska området som indelat utifrån normala barn och barn som behöver extra stöd. Forskning bekräftar att förutom att gagna "barn på tidig utvecklingsnivå" så innebär arbete med det sociala mellan barn att även de andra barnen utvecklas gällande det sociala och i lek jämfört med barn som inte får uppleva detsamma (Fisker, 2009; Odom, 2019) och andra barn utvecklar även positiva attityder till barn med funktionsnedsättningar enligt (Odom, 2019).

Skräddarsydda relationer, fokuserar också på arbetssätt för att bland annat stödja "barn på tidig utvecklingsnivå" sociala utveckling genom enskilt stöd. Gäreskog (2023) bekräftar behov av enskilt stöd och belyser och bekräftar dilemmat med att enskild undervisning som en del av det specialpedagogiska stödet kan ses som ett kategoriskt sätt att organisera miljön. Detta sätt att betrakta delar av arbetssättet i resultatets skräddarsydda relationer innebär samtidigt kritik mot enskilt stöd som rekommenderas som ett av arbetssätten i resultatet. Här belyser ett interaktionistiskt perspektiv enligt Scruton och McNamara (2015) hur ett processuellt och mångfacetterat sätt att se på inlärningsvårigheter, det vill säga möjlighet att arbeta med inlärningsvårigheter över tid och utifrån flera perspektiv kan bistå med att belysa att enskilt stöd är viktigt. Detta sätt att se på lärande inrymmer till exempel såväl det relationella som det kategoriska perspektivet (Persson, 1998) samt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005). En del av arbetssättet som bidrar till social inkludering för "barn på tidig utvecklingsnivå" består av enskilt stöd när förskolepersonalen arbetar med att bilda en relation med barnet och utvecklar kommunikationssätt utifrån ett processuellt tänkesätt som bidrar till en social inkluderingsprocess över tid. Enligt Orsini (2024) handlar det om vikten av att utifrån individnivå bygga självuppfattning genom interaktion med förskolepersonalen och för detta ändamål är kommunikation som barnet och alla andra kan förstå viktig.

Studiens begränsningar

I urvalet är det troligt att förskollärare med ledaregenskaper och hög kompetens kring organisation, struktur och förståelse för "barn på tidig utvecklingsnivå" är överrepresenterade och att förskollärare som arbetar på avdelningar med utvecklingsbehov är underrepresenterade i studien. Detta beror troligtvis dels på vilka förskollärare som blev utvalda av kontaktpersonerna, dels på vilka förskollärare som kände sig bekväma att delta och faktiskt tackade ja. Eftersom studien utgår från förskollärares upplevelser hade en kompletterande metod som observationer kunnat bidra till en mer nyanserad bild av förskollärarnas upplevelser. Observationer kunde även ha bidragit till att se möjligheter och hinder kring social inkludering som förskollärarna själva inte reflekterat över och således inte kunde berätta om eller inte kände sig bekväma att berätta om.

Svårigheterna att rekrytera informanter berodde antagligen delvis på det snäva urvalskriteriet att förskolläraren skulle ha erfarenhet av att ha arbetat med eller arbetade med "barn på tidig utvecklingsnivå" som denna studie handlar om. Ombokningar, flytt av tider, bokningar samma dag kan också vittna om att arbetsvillkoren i förskolan och hur viktigt det är att förskollärarna arbetar i barngruppen. Att förskollärare och förskolepersonal har svårare att ta sig tid, kan bidra till utmaningar att medverka i intervjuer för en masteruppsats och för medverkan i forskning beroende på hur mycket tid intervjuerna tar från barnen.

Teoridiskussion

Tidigare forskning tenderar att ta upp det relationella perspektivet som det "rätta" och det kategoriska perspektivet (Persson, 1998) som "felaktigt" med konsekvenser som att barn med autism inte får stöd i det sociala (Danneskiöld- Samsøe & Bjørgs (2023b). Även när barn får enskilt stöd för att främja social utveckling förklaras insatsen som ett kategoriskt perspektiv. I den här studien används dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) för att förklara ställningstagandet att specifika förhållningsätt och enskilt stöd behövs (Gäreskog, 2023) till barn i behov av särskilt stöd för att bygga relation, kommunikation och språk. Palla (2020) rekommenderar att använda olika perspektiv i forskning om

specialpedagogik i förskolan. Ett symboliskt interaktionistiskt perspektivet bidrog till att förstå empirin, syfte, frågeställningar och min egen utgångspunkt i vad som är viktigt för social inkludering ur ett barnperspektiv. Ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv gjorde det möjligt att koppla ihop arbetsklimat i arbetslaget med social inkludering och kan tillämpas för att förskolepersonal ska kunna se på sin praktik på andra sätt. När inkludering som begrepp är svårgripbart och betyder olika saker för olika praktiker (Nilholm, 2021) kan det missförstås och bidra till att barn inte får enskilt stöd om de har behov av det eftersom det ses som kategoriskt (Persson, 1998).

Implikationer av resultatet

Det är inte självklart att ett arbetslag har den sammanlagda kompetensen som behövs för att arbeta med social inkludering av "barn på tidig utvecklingsnivå" eller att utbildning till förskollärare och barnskötare kan förbereda för allt som kan hända i ett arbetslag eller i en barngrupp. Brist på förskollärare och barnskötare Persson och Tallberg Broman (2019) medför också att arbetslagets sammansättning förändras (Gäreskog, 2023) med en möjlig urholkning av kunskap och kompetens som resultat, samtidigt som både Palla (2020) och Karlsudd (2021) indikerar att förskolepersonals synsätt får konsekvenser i arbetet med social inkludering.

Studien ger ett bidrag till specialpedagogisk forskning om förskolan men skraddarsydd tillvägagångssätt bör vara möjliga att använda även i det allmänpedagogiska arbetet:

I studien förklaras tillvägagångssätt som är praktikvänliga och kan användas som främjande och förebyggande samt vid behov åtgärdande för att främja social inkludering. Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) eller ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv (Orsini, 2024) kan tillämpas för att förklara behovet av enskilt stöd till barn i dagens tal om specialpedagogik.

Skraddarsydd specialpedagogisk handledning till arbetslag som har olika synsätt kan leda till gemensam kunskap och samsyn som bidrar till ett förbättrat utvecklings- och samarbetsklimat och underlättar arbetet med social inkludering.

Slutsats

Studiens resultat samlat i två begrepp illustrerar vikten av att se social inkludering som en föränderlig process som består av flera olika tillvägagångssätt för att förebygga och främja social inkludering samt åtgärda brist på social inkludering. I studien understryks vikten av att förskolepersonal ges förutsättningar som möjliggör arbete med social inkludering. Arbetslag som arbetar med "barn på tidig utvecklingsnivå" behöver riktat stöd för att kunna planera för social inkludering.

Det är av vikt att fortsätta att forska mer fokuserat om specialpedagogers enskilda handledning med förskollärare och vad det leder till med avseende på social inkludering för "barn på tidig utvecklingsnivå". Forskning om vad som karakteriserar förskollärares ledaregenskaper och framgångsrika tillvägagångssätt att leda arbetslag skulle kunna bidra till framgångsrik implementering av social inkludering i förskolan och bidra till att besvara frågor om betydelsen av gruppfokuserad- kontra individfokuserad dokumentations betydelse för arbetet med implementering av social inkludering.

Referenser

- Ainscow, M. (1998). Exploring Links Between Special Needs and School Improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70–75. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00061>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bartolo, P.A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 3–15. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. SagePublications.
- Danneskiold-Samsøe, I., & Kjær, B. (2023). Aflæsning og praksis: – Specialpædagogisk arbejde med børnehavsbørn med autisme. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 7(1), 10. DOI:10.7146/fppu.v7i1.136705
- Danneskiold-Samsøe, I., & Kjær, B. (2023). Tidlig indsats? Praksis i børnehavers inklusion af børn med autisme. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(4), 78-95. <https://dpt.dk/temanumre/2023-4/tidlig-indsats-praksis-i-boernehavers-inklusion-af-boern-med-autisme/>
- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M., & Gunilla Thunberg (vetenskaplig ledare) (u.å.) *Tidiga kommunikations och språkinsatser till förskolebarn*. Föreningen Sveriges habiliteringschefer - Habiliteringens material.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fisker, T. B. (2009). *Småbørn i interaktion: En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer* (Doctoral dissertation). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gäreskog, P. (2023). Inkludering och arbetet med särskilt stöd i förskolan. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 148–166. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.23865/barn.v41.5307>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – forskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. (2022). Nordisk Barnehageforskning. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.23865/nbf.v19.225>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–77. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.23865/nse.v40.2128>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hannås, B. M., & Hanssen, N. B. (2016). Special Needs Education in Light of the Inclusion Principle: An Exploratory Study of Special Needs Education Practice in Belarusian and Norwegian Preschools. *European Journal of Special Needs Education* 31(4), 520-534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(3). <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.3390/educsci11030104>
- Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151-164. doi:10.1080/15017410903175677
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-1852>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Odom, S. L. (2019). Peer-Based Interventions for Children and Youth With Autism Spectrum Disorder: History and Effects. *School Psychology Review*, 48(2), 170–176. <https://doi.org/10.17105/SPR-2019-0019.V48-2>
- Orsini, A. (2024). *Sociological Theory*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-031-52539-1_11
- Palla, L. (2015). Delstudie: 3: Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman (Red.), *Förskola tidig intervention* (manus). SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. (2020). "Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research". *Early Child Development and Care*, 190(5):698-711.
- Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2022). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387–402. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Persson, B. (2015). Delstudie: 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman (Red.), *Förskola tidig intervention* (manus). SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser. delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)* [Doktorsavhandling]. Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Persson, S., & Broman, I. T. (2019). "Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag". Rapport. Malmö stads förskoleförvaltning, Avdelning för kvalitet och myndighet.
- Salamanca deklARATIONEN*, Svenska Unescorådet. (2006). Hämtad 22 mars 2024, från <https://unesco.se/?infomat=salamanca-deklARATIONEN>
- Scruton, H. & McNamara, J. (2015). An Interactionist Approach to Learning Disabilities. *International Journal of Education*, 7(4), 43–52. doi: <https://doi.org/10.5296/ije.v7i4.8260>
- SFS 2010:800. *Skollag* (2010:800). Stockholm: Riksdagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse - ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. (2015:3 364). Kvalitetsgranskning. Slutrapport. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. (2016:209). Kvalitetsgranskning. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/>
- Skolverket. (2017). *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3749>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Skolverket. (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete hos huvudman för förskola och grundskola*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2021/systematiskt-kvalitetsarbete-hos-huvudman-for-forskola-och-grundskola>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N.K. Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children's Initiatives, Adults' Responses and Their Consequences in Play. *Early Childhood Educ J* 47, 559–570 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Tallberg Broman, I. (2015). *Delstudie 1: Förskola till stöd för barns utveckling och lärande*. I I. Tallberg Broman (Red.). *Förskola tidig intervention* (manus). SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet Enlikvaerdig-foerskola_VR_2015.pdf
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Viktoria Granlund och skriver min masteruppsats i specialpedagogik under ht 2024. Jag kommer att genomföra en intervjustudie med förskollärare som arbetar eller har arbetat med barn som är på en tidig kommunikativ utvecklingsnivå med en kombination av autism eller autistiska drag och intellektuell funktionsnedsättning.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vad som främjar och hindrar social inkludering av förskolebarn på en tidig kommunikativ nivå (pratar inget eller sparsamt) med en kombination av autism eller autistiska drag och intellektuell funktionsnedsättning.

Studien kan komma att bidra till en större förståelse för vad förskolan behöver för att möta dessa barns behov och främjandet av social inkludering.

Rekrytering kommer att ske genom att jag kontaktar specialpedagoger som förmedlar kontakt med förskollärare, sedan kontaktar jag er via telefon eller mail för att ge mer information, fråga om ni vill delta och för tidsbokning. Har ni en kollega att rekommendera så tar jag gärna emot förslag. Intervjuerna kan göras digitalt eller på en plats som du själv föredrar och tar ca 50 minuter. Under intervjuerna görs ljudinspelning och därefter transkriberas materialet för vidare analys.

Jag följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vid genomförandet av uppsatsarbetet.

Informationskravet: i föreliggande brev finns information om syfte och innehåll i studien.

Samtyckeskravet: om ni tackat ja till studien finns fortfarande möjlighet att avbryta deltagandet i ett senare skede utan att frågor ställs om varför.

Konfidentialitetskravet: Dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt så att inga förskolor eller enskilda personer kommer att kunna identifieras i det färdiga uppsatsarbetet.

Nyttjandekravet: Materialet från intervjuerna, ljudfiler och transkriberingar, kommer endast användas i detta uppsatsarbete. Det kommer att förstöras när arbetet är godkänt

Med förhoppning om att få kontakt.

Med vänliga hälsningar,

Viktoria Granlund

Telefon: +46(0)70-961 12 49,

E-post: viktoriagranlund@hotmail.com

Kontaktuppgifter handledare:

Marie-Louise Stjerna, Universitetslektor specialpedagogik

E-post: marie-louise.stjerna@specped.su.se

Stockholms universitet, specialpedagogiska institutionen.

Bilaga 2

Bakgrundsfrågor

- Högskoleutbildning / Avslutad årtal?
- Universitetskurser? / Kompetensutveckling?
- Stödinsatser? *habiliteringens specialpedagog, kommunens specialpedagog, autismcenter för små barn, SPSM? Etc.*
- Kommunal el fristående förskola?
- Äldre- eller yngrebarnsavdelning?

Intervjuguide för förskolepersonal

- Vad var viktigast att började med för social inkludering?
Kartläggning, handlingsplan, tydliggörande pedagogik, relation, arbetssätt, strukturer, arbetsfördelning
- Hur såg förväntningarna ut på barnens möjlighet till utveckling och lärande?
Hur arbetade ni med lek, samspel och kommunikation över tid?
Vad tänkte ni att barnen behövde för stöd för att utvecklas? *Hur lärde ni er det? (icke verbalt, verbal, ögonkontakt, vänta in, turtagning, delad uppmärksamhet, imitation; pedagog, barn)*
- Hur såg förväntningarna ut på barnens möjlighet till utveckling och lärande i kamratrelationer?
Delaktighet, social inkludering i olika konstellationer.
Hur utvecklades kontakten mellan barnen och de andra barnen över tid?
Vad tror du det berodde på?
Behövde barnen stöd i barn-barn relationer.
Hur lärde ni er det?
Hur såg det ut med acceptans av olikheter i barngruppen?
Hur främjade arbetslaget acceptans av olikheter som grupp och som individer?
- Hur fördelade ni ansvaret/stödet för barnen i arbetslaget?
Förskollärares roll i arbetslaget?
Hur fungerade samarbetet kring barnet?
Hur utvecklades samarbetet kring barnet över tid? *Vad gjorde att det fungerade?*
Hur lärde ni er det? Hur gjorde ni när ni tänkte olika exempelvis kring krav
Hur såg det ut med acceptans för olikheter i arbetslaget?
- Vad är viktigast att arbeta med över tid för social inkludering?
- Vad bör finnas i en handlingsplan?
- När tror du att barnen känner sig mest socialt inkluderad?
- Vad (i din utbildning, kompetensutveckling, kurser, erfarenhet etc) har varit mest användbar för dig i arbetet med att främja social inkludering för de här barnen?
- När du ser tillbaka. Vad tycker du är bästa typen av stöd man kan få av specialpedagog relaterat till dessa specifika barn? *Sämsta, observationer, praktiskt, muntlig handledning, områden?*
- Vill du berätta något mer som du anser är viktigt i sammanhanget som jag har glömt att fråga om?
- Kan jag återkomma till dig om jag under transkriberingen upptäcker att jag missat att följa upp något väsentligt?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet