



INKLUDERINGSARBETE AV BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD I STORA BARNGRUPPER

**EN KVALITATIV INTERVJUSTUDIE OM FÖRSKOLLÄRARES
STRATEGIER, MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR**

MADALINA FUSARU

EMMA LINDSTRÖM

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Dan Tedenljung

Examinator: Hans Öberg

Termin: VT 26

År: 2026



Institutionen för utbildningsvetenskap och konst

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE 15 hp

Kurskod: PEA098

Termin: VT 26 År: 2026

SAMMANFATTNING

Madalina Fusaru och Emma Lindström

Inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper

En kvalitativ intervjustudie om förskollärares strategier, möjligheter och utmaningar

Inclusion work of children in need of special support in large groups of children

A qualitative interview study about early childhood teacher's strategies, opportunities and challenges

Årtal: 2026 Antal sidor: 32

Studien syftade till att undersöka vilka strategier och arbetssätt förskollärare använder i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. En kvalitativ ansats har använts genom semistrukturerade intervjuer, med analys utifrån ekologisk systemteori och relationella perspektivet. Resultatet visade att inkluderingsarbetet i formen i det dagliga samspelet mellan förskollärare och barn, där anpassningar som gruppindelning och bildstöd används. Relationerna mellan förskollärare och barn i behov av särskilt stöd lyfts som avgörande för barns delaktighet i undervisning. Stora barngrupper anses tillföra både möjligheter och utmaningar i inkluderingsarbetet. Det kan skapa fler sociala relationer mellan barn men samtidigt försvåra möjligheten till jämlikt stöd, då barn riskerar att prioriteras olika. Vidare påverkas arbetet av mindre tid för gemensam planering, personaltäthet och tillgång till professionellt stöd. Samsyn i arbetslaget beskrivs som en viktig förutsättning som skapar trygghet och tydlighet. Studiens centrala slutsatser visar att inkludering i förskolan formas i relationer och dagligt samspel, samtidigt som inkluderingsarbetet begränsas av strukturella villkor. Därmed kräver inte inkludering enbart pedagogiska arbetssätt och strategier, utan även strukturella och organisatoriska förutsättningar som stödjer arbetet.

Nyckelord: Inkludering, stora barngrupper, barn i behov av särskilt stöd, strategier, resurser

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
1.2 Studiens disposition.....	2
1.3 Begreppsdefinitioner	3
2. Tidigare forskning	3
2.1 Forskning om inkluderingsarbete	3
2.2 Forskning om stora barngrupper i förskolan	6
2.3 Forskning om särskilt stöd i förskolan.....	7
3. Teoretiska perspektiv.....	8
3.1 Ekologisk systemteori	9
3.2 Det relationella perspektivet på utbildning	9
3.3 Kombinationen av teoretiska perspektiv i studien.....	10
4. Metod	10
4.1 Metodval	10
4.2 Semistrukturerade intervjuer.....	10
4.3 Urval och avgränsningar	11
4.4 Genomförande	11
4.5 Databearbetning.....	12
4.6 Analysmetod	12
4.6.1 Den beskrivande delen av analysen	12
4.6.2 Den teoretiska delen av analysen	13
4.7 Forskningsetiska överväganden	13
5. Beskrivande tematisk analys	14
5.1 Pedagogiska anpassningar och strategier i inkluderingsarbetet.....	14
5.1.1 Inkluderande arbetssätt i förskolan	14
5.1.2 Strategier för att åstadkomma inkludering	15
5.2 Relationer och förhållningssätt i inkluderingsarbetet.....	16

5.2.1 Relationernas betydelse i inkluderingsarbetet.....	16
5.2.2 Förskollärares förhållningssätt i inkluderingsarbetet.....	17
5.3 Strukturella förutsättningar i inkluderingsarbetet.....	18
5.3.1 Organisatoriska förutsättningar och strukturella utmaningar i inkluderingsarbetet	18
5.3.2 Kompetens och professionellt stöd som förutsättning i inkluderingsarbetet .	19
5.3.3 Möjligheter och utmaningar i stora barngrupper	20
5.4 Gemensamt pedagogiskt förhållningssätt	21
5.4.1 Samsyn i arbetslaget	21
6. Teoretisk tematisk analys.....	22
6.1 Förskollärarnas inkluderingsarbete i förskolan	22
6.2 Strukturella aspekter och deras betydelse i inkluderingsarbetet	23
7. Diskussion.....	26
7.1 Resultatet i relation till tidigare forskning	26
7.2 Metoddiskussion	30
7.3 Slutsatser	31
7.4 Pedagogisk relevans och förslag till fortsatt forskning	32
Referenslista	33
Bilaga 1	36
Bilaga 2.....	38

1. Inledning

Förskolans utbildning ska främja alla barns utveckling och lärande, vilket fastställs i skollagen (SFS 2010:800) och barnkonventionen (SFS 2018:1197). Enligt artikel 6 i barnkonventionen (SFS 2018:1197) har barn rätt till utveckling. I enlighet med skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 9 § ska särskilt stöd ges barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl är i behov av anpassat stöd. I *Läroplan för förskolan, Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 5–6) framhålls att förskolan ska främja allas lika värde. Utbildningen ska vara likvärdig men anpassas utifrån barns olika behov och förutsättningar. Läroplanen anger att barn som behöver mer stimulans, ledning eller särskilt stöd ska få det utformat utifrån sina behov för att kunna utvecklas. Enligt *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 4) ska förskolan utgöra en trygg och stimulerande lärmiljö som grundas på demokratiska värderingar.

Sedan 1970-talet har det funnits en politisk och pedagogisk strävan efter en inkluderande förskola i Sverige (Palla, 2018, s. 56). Barn i behov av särskilt stöd ska därmed ges möjlighet att delta i ordinarie verksamhet och få stöd. Palla (2018, s. 56) belyser däremot en otydlighet hos förskollärare när det gäller hur särskilt stöd skiljer sig från det stöd som förskolan kontinuerligt arbetar med. Författaren hänvisar till Skolinspektionens granskning (2017, refererad i Palla, 2018, s. 56) som visar att många förskolor saknar utvecklade arbetssätt kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Otydligheten kring begreppet inkludering samt hur särskilt stöd skiljer sig från det generella stödet påverkar utbildningens likvärdighet.

Utöver begreppsliga och organisatoriska utmaningar påverkas inkluderingsarbetet av strukturella villkor. I Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 3–4) studie framkommer att barnantalet har en central roll för förskollärares val av arbetssätt. I större barngrupper förblir struktur och gruppindelning nödvändiga organisatoriska strategier. Samtidigt försvåras även möjligheten att skapa nära relationer och synliggöra varje barns lärande. Vidare i Pramling Samuelssons m.fl. (2015, s. 10–11) studie framkommer det att större barngrupper, i kombination med flera barn i behov av särskilt stöd, minskar möjligheterna till arbete i mindre grupper. Studien visar att barngruppens storlek har betydelse för förskollärares förutsättningar att genomföra ett individanpassat pedagogiskt arbete. Detta kan i sin tur bidra till en känsla av professionell otillräcklighet.

Enligt Skolverkets (2024, s. 15) riktlinjer bör barngrupper i åldern ett till tre år inte överstiga tolv barn och barngrupper med äldre barn bör inte överstiga 15 barn. Däremot uppger Sveriges lärare (2024) att verkligheten ser annorlunda ut. En rapport från Sveriges lärare (2025, s. 7) visar att över hälften av barngrupperna i Sverige är större än Skolverkets riktlinjer. Det visar sig också att den ökade inflationen har försämrat

förskolans ekonomi, vilket påverkar barngruppernas storlek och personaltäthet. Detta leder till att förskollärarna inte anpassar aktiviteter utifrån barnens behov samt att barngruppen som helhet prioriteras, snarare än det enskilda barnet (Skolinspektionen, 2017, s. 18). Enligt rapporten av Sveriges lärare (2025, s. 24) får de för stora barngrupperna en negativ påverkan på förskolans kvalitet, dels genom att barnen inte får tillräcklig emotionell, kognitiv och språklig stimulans. Förskollärare i stora barngrupper rapporterar att det är svårare att ge rätt förutsättningar till barn i behov av särskilt stöd eftersom behoven upptäcks senare.

Mot denna bakgrund vill vi undersöka hur förskollärare i förskolan arbetar med att inkludera barn i behov av särskilt stöd, då Skolinspektionens granskning (2017, s. 6) visar att många förskolor saknar utvecklade arbetsätt i relation till barngruppens storlek. Denna studie kan därmed ses som ett bidrag till fältet som undersöker vilka strategier och arbetsätt som förskollärare använder för att bedriva inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd. Pallas (2018, s. 46) tolkning av att inkludering uppfattas som flytande och tolkningsbar är utgångspunkten i studien. I studien används begreppet inkludering i betydelsen av hur barn i behov av särskilt stöd ges möjlighet till delaktighet i stora barngrupper. Detta går i linje med *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 6) där det framställs att förskolan ska främja barns lika rättigheter samt möjligheter.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka vilka strategier och arbetsätt förskollärare använder när de bedriver inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd. Studien kan på så sätt bidra med kunskap om vilka utmaningar och möjligheter som förskollärare möter i inkluderingsarbetet i stora barngrupper.

Syftet bryts ner i följande forskningsfrågor:

- i. Hur beskriver förskollärarna sina arbetsätt och strategier i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd?
- ii. Vilka möjligheter och utmaningar möter förskollärarna i inkluderingsarbetet av barn som är i behov av särskilt stöd i stora barngrupper?
- iii. Hur påverkar strukturella villkor inkluderingsarbetet i förskolan?

1.2 Studiens disposition

I andra kapitlet presenteras tidigare forskning om inkluderingsarbete, stora barngrupper i förskolan och särskilt stöd i förskolan. Kapitel tre presenterar studiens teoretiska utgångspunkter som är ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet. Studiens metod beskrivs i kapitel fyra, där metodval, semistrukturerade intervjuer, urval och avgränsningar, genomförande, databearbetning, analysmetod och forskningsetiska överväganden presenteras. Studiens resultat presenteras i kapitel fem

och redogörs utifrån fyra teman. Därefter presenteras kapitel sex, där resultatet analyseras utifrån teoretiska utgångspunkter. Slutligen i kapitel sju, presenteras resultatet i relation till tidigare forskning, metoddiskussion, slutsatser samt pedagogisk relevans och förslag till fortsatt forskning.

1.3 Begreppsdefinitioner

Barn i behov av särskilt stöd är ett begrepp som används i studien och syftar till att beskriva barn som är i behov av anpassningar och stöd för att delta i förskolans utbildning. Enligt *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 6) ska förskolan uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer stimulans eller särskilt stöd. Barn som är i behov av särskilt stöd varaktigt eller tillfälligt ska få det utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar. Skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 9 § slår fast att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd ska ges det stöd som deras behov kräver.

Stora barngrupper är ett begrepp som används i studien och syftar till Skolverkets (2024, s. 15) riktlinjer att barngrupper i åldern ett till tre år inte bör överstiga tolv barn och barngrupper i åldern tre till fem år inte bör överstiga 15 barn. Samtidigt beskriver informanterna att deras barngrupper består av 14–22 barn, vilket överstiger Skolverkets riktlinjer.

2. Tidigare forskning

Följande kapitel presenterar tidigare forskning som belyser centrala dimensioner av inkluderingsarbetet i förskolan. Kapitlet är organiserat i tre underrubriker: forskning om inkluderingsarbete, forskning om stora barngrupper i förskolan och forskning om särskilt stöd i förskolan.

2.1 Forskning om inkluderingsarbete

Tidigare forskning framhåller förhållandet mellan demokrati och inkludering samt spänningarna som uppstår mellan idealet om inkluderingsarbetet och praktik. Karlsudd (2025, s. 159) problematiserar sambandet mellan inkludering och demokratiska värden samt framhäver utmaningar som finns inom utbildningssystemet, som segregation och ojämlikhet. Karlsudd menar att begreppet inkludering har försvagats över tid och genom diskussioner kan begreppet inkludering förtydligas och bidra till en demokratisk och inkluderande skolmiljö. Karlsudd (2025, s. 160–163) använder sig av begreppsmässig och teoretisk analys, för att diskutera demokratins kärna och relationen mellan demokrati och inkludering. Resultatet visar att den nuvarande svenska skolreformen har bidragit till ökad segregation och ojämlikhet (Karlsudd, 2025, s. 170). Karlsudd (2025, s. 171) menar att det är problematiskt att arbeta för inkludering genom att segregera, eftersom inkludering inte uppnås om barnen särskiljs. Forskaren betonar att det behövs en inkluderingskompetens för att möjliggöra anpassning i undervisning

utifrån allas olikheter. Om specialdidaktik endast kopplas till att tänka särskiljande kring barn, förloras den djupa meningen om inkludering och demokratiprocessen, som är grunden i förskola och skola. Karlsudds sammanfattning hävdar att en fortsatt segregation kan undvikas genom att förskollärare utövar mer inkluderande och jämlika praktiker (Karlsudd, 2025, s. 171).

Liknande spänningar mellan ideal och praktik identifieras av Haug (2017, s. 206) som genom en diskuterande litteraturoversikt analyserar europeisk forskning om inkluderingsarbete. Haug (2017, s. 206–207) förklarar inkludering som en rättighetsfråga om utbildning för alla barn. Inkludering kopplas till värderingar som kretsar kring gemenskap, demokratisering, deltagande, kvalitet, rättvisa och jämlikhet. Många europeiska länder har sedan Salamancadeklarationen (1994, refererad i Haug, 2017, s. 215) erkänt inkluderande utbildning som en viktig förutsättning för barn i behov av särskilt stöd. Trots detta finns ett tydligt glapp mellan ideal och praktik. Den centrala problematiken är att begreppet inkludering ofta är otydligt definierat i praktiken, vilket skapar osäkerheter i det pedagogiska genomförandet.

Detta glapp mellan ideal och praktik bekräftas även i Biamba (2016, s. 120–121), som genom en kvalitativ studie, i Sverige, undersöker hur inkludering visar sig i förskollärarnas praktiska arbete. Resultatet visar att inkludering ofta upplevs som en normativ ambition snarare än ett praktiskt utövande. En förskollärare uttryckte att inkludering är en fin idé som sällan uppstår i verkligheten (Biamba, 2016, s. 122). Studien synliggör hur strukturella faktorer påverkar möjligheterna till inkludering. Rektorns förhållningssätt och organisatoriska ansvar är avgörande för verksamhetens förutsättningar (Biamba, 2016, s. 121–122). Vidare framhålls brist på resurser såsom tid och specialpedagogisk kompetens som ett hinder för inkluderingsarbetet. Förskollärarna beskriver att de är missnöjda med det framtida skolsystemet som tenderar att handla om ideologi snarare än utbildningsperspektiv. Detta i takt med att antalet barn med svårigheter ökar, såsom invandring, fattigdom, särskilda behov och ensamstående vårdnadshavare (Biamba, 2016, s. 122). Karlsudds (2025), Haugs (2017) och Biambas (2016) resultat pekar mot en problematik där inkluderande arbetssätt förblir svårt att omsätta i praktiken, eftersom förutsättningarna för vad inkludering faktiskt innebär är otydliga.

Medan Biamba (2016) belyser strukturella faktorer och ett glapp mellan ideal och praktik, visar Leatherman (2007) att inkluderingsarbete kan fungera i praktiken. I en studie från USA av Leatherman (2007, s. 596–597) har förskollärares uppfattningar om inkluderingsfaktorer undersökts genom intervjuer. En amerikansk studie är relevant för den svenska förskolekontexten då inkluderande undervisning kan appliceras i svenska inkluderingsarbetet. Resultatet framhåller att det inkluderande klassrummet upplevs

som meningsfullt för både barn och förskollärare. Förskollärarna beskriver hur gemensamma aktiviteter möjliggör delaktighet för barn med funktionshinder, vilket stärker social interaktion och gemenskap (Leatherman, 2007, s. 601–602). Samtidigt uttrycks ett behov av fördjupad utbildning i specialpedagogik för att ytterligare utveckla ett inkluderande klimat. Det framkommer att enbart positiva attityder inte är tillräckliga för att bedriva inkluderingsarbete, utan kompetensutveckling framstår som en central faktor (Leatherman, 2007, s. 603).

Samtidigt som Leatherman (2007) betonar att inkludering är möjlig att realisera i praktiken, uppmärksammar Ginner Hau m.fl. (2022) betydelsen av organisatoriska förutsättningar för inkludering. Ginner Hau m.fl. (2022, s. 977) har med hjälp av självreflektionsverktyget EASNIE undersökt hur svenska förskollärare upplever inkluderingsarbetet. Fokuset med verktyget var att fånga och analysera de materiella och sociala miljöerna, i syfte att få en helhetsbild av hur inkludering tillämpas i verksamheten. Resultatet visar att organisering av mindre grupper är gynnsamt för att förskollärare ska kunna vara närvarande, stödja barnen i social interaktion samt för att stärka gruppens känsla av gemenskap (Ginner Hau m.fl., 2022, s. 979–980). Studien framhåller även att otillräckliga resurser såsom personaltäthet, barngruppsstorlek och tillgång till specialpedagog påverkar möjligheten att erbjuda alla barn det stöd de behöver (Ginner Hau m.fl., 2022, s. 981, 983–984).

I likhet med Ginner Hau m.fl. (2022) lyfter även Lundqvist (2016) betydelsen av resursfördelning för att möjliggöra inkludering. I en avhandling av Lundqvist (2016, s. 1–2) analyseras utbildningsvägarna från förskola till skola, där barn med och utan särskilda behov har deltagit. Avhandlingen omfattar sex studier och datainsamlingen har genomförts med kvantitativa och kvalitativa metoder. I avhandlingen betonas att inkludering och stödinsatser varierar i de tidiga skolåren och att kvalitén skiljer sig åt mellan förskoleavdelningarna, vilket påverkar barns olika förutsättningar för utveckling (Lundqvist, 2016, s. 110, 115). Resultatet visar att det behövs en mer utvecklad resursfördelning för att kunna möta alla barns behov. Det framkommer att förskolors organisatoriska förutsättningar skiljer sig, vilket kan innebära ojämlika förutsättningar av inkludering. Studien antyder att segregerade utbildningsmiljöer ofta tilldelas mer resurser i form av personaltäthet, vilket kan motiveras utifrån de behov som finns. Däremot framkommer att även inkluderande miljöer, där alla barn oavsett behov anses vara inkluderade, har behov av resurser. Forskaren betonar därmed betydelsen av behovsanpassad resursfördelning, så alla verksamheter får tillräckliga resurser (Lundqvist, 2016, s. 116). Ginner Hau (2022) och Lundqvist (2016) visar i sina resultat hur förskolans organisatoriska förutsättningar både möjliggör och begränsar det praktiska genomförandet av inkludering.

Sammanfattningsvis visar forskning om inkluderingsarbete att inkludering är förankrad i demokratiska värden, men att genomförandet av inkluderingsarbetet präglas av strukturella och organisatoriska förutsättningar. Ett genomgående mönster är att inkluderingsarbetet tenderar att ställa krav på förskollärares kompetens, samtidigt som strukturella hinder kvarstår. Återkommande i tidigare forskning är spänningen mellan inkludering som ideologiskt ideal och inkluderingsarbetet i praktiken. Trots omfattande forskning om inkludering framkommer det behov av fördjupad kunskap om hur förskollärare bedriver inkluderingsarbete i förskolan. För att minska detta glapp framhålls betydelsen av tydlig begreppsförståelse, resurser samt utvecklad kompetens hos förskollärare. Mot denna bakgrund uppstår relevans i att undersöka hur förskollärare beskriver sina erfarenheter av inkluderingsarbetet i förskolan.

2.2 Forskning om stora barngrupper i förskolan

Betydelsen av barngruppens storlek och sammansättning betonas i flera studier. Både Sheridan m.fl. (2014, s. 387) och Pramling Samuelsson (2015, s. 7–8) betonar att mindre barngrupper och barngruppens sammansättning skapar bättre förutsättningar för barns lärande och delaktighet. I en studie av Sheridan m.fl. (2014, s. 379) undersöks de organisatoriska villkoren för barns lärande i förskolan i förhållande till gruppstorlek och hur förskollärarna förhåller sig till det. Studien avser att bidra med en djupare förståelse för sambanden mellan resurstilldelning, gruppstorlek och kompetens. Sheridan m.fl. (2014, s. 379) har med en kvalitativ metod genomfört semistrukturerade intervjuer och observationer i tolv förskolor i Sverige. Sheridan m.fl. (2014, s. 385) förklarar att definitionen av en stor barngrupp beror på olika faktorer som barngruppens ålder, behov, personal och fysisk miljö. Förskollärarna i studien förknippade gruppstorlekar med möjligheter och begränsningar för pedagogisk kvalitet. I studien framkommer utmaningar som kan uppstå i stora barngrupper, såsom tidsbrist och känslor av otillräcklighet. Förskollärarna i studien lyfter att det innebär mindre tid för det enskilda barnet samt att kommunikation och interaktion försvåras (Sheridan m.fl., 2014, s. 385). En annan utmaning med stora barngrupper som beskrivs är att en del barn blir osynliga, då extroverta barn tenderar att försvåra för blyga barn att göra sin röst hörd (Sheridan m.fl., 2014, s. 386). Samtidigt framkommer att förskollärarna upplever att små grupper är fördelaktigt för att uppnå läroplanens mål och uppnå djupare kommunikation, vilket gynnar barnens utveckling och lärande. Förskollärarna delar därför oftast in barnen i mindre grupper oavsett gruppstorlek, då det skapar förutsättningar för interaktion och dialoger med barnen (Sheridan m.fl., 2014, s. 387).

Samtidigt är inte gruppstorleken det enda avgörande, utan även hur barngruppen organiseras. Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 9) uppmärksammar hur barngruppens organisation och sammansättning påverkar undervisningens genomförande och innehåll. I en nordisk studie av Pramling Samuelsson (2015, s. 1–2) undersöks vilka

hinder samt möjligheter förskollärare uttrycker i arbetet med läroplanens intentioner i relation till barngruppsstorlekar. Studien baseras på enkätsvar och intervjuer. I studien framkommer det att barngruppens sammansättning är viktig för att skapa förutsättningar för barns utveckling, välmående och lärande. Det framkommer att förskollärares arbetssätt och förhållningssätt påverkas när barngruppen är för stor. Det kan exempelvis påverka hur barn i behov av särskilt stöd bemöts aktivt och närvarande (Pramling Samuelsson m.fl., 2015, s. 7). Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 9–10) är följden av detta att vissa ämnen eller innehåll väljs bort om alla barn är närvarande eller om kollegor är sjuka. Istället kan ett aktivt val vara att fokusera på kommunikation och omsorg, exempelvis när det finns flera yngre barn eller barn som är i behov av särskilt stöd. I studien framträder det att mindre barngrupper och gruppens sammansättning möjliggör för förskollärare att stödja varje barns lärande och arbeta utifrån läroplanens intentioner. Sammanfattningsvis visar Sheridan m.fl. (2014) och Pramling Samuelsson m.fl. (2015) skilda fokus, barns möjlighet till delaktighet och förskollärares förändrade arbetssätt, vilket både kompletterar och begränsar arbetet i stora barngrupper.

Sammantaget visar forskning om stora barngrupper i förskolan att mindre barngrupper kan vara fördelaktigt för att uppnå läroplanens intentioner. Det kan även skapa bättre förutsättningar för barns utveckling och lärande. Studierna visar att stora barngrupper begränsar förskollärares möjligheter att vara närvarande och ge individuellt stöd samt främja delaktighet.

2.3 Forskning om särskilt stöd i förskolan

Tidigare forskning framhåller att individuellt anpassade insatser, såsom en-till-en-undervisning, kan vara förenligt med en inkluderande praktik (Lundqvist, 2023, s. 159, 161). Lundqvist (2023, s. 153, 157) har i en fallstudie, genomförd i Sverige, observerat fem barn med funktionsnedsättningar, för att undersöka deras delaktighet och engagemang i gruppundervisning och en-till-en-undervisning. Lundqvists (2023, s. 159, 161) resultat visar en positiv förändring i engagemang hos alla barn, vilket framgick i barnens intresse och koncentration på uppgifter. I gruppundervisningar visade barnen låga till medelhöga nivåer av engagemang, medan i enskild undervisning såg forskaren en ökning i barnens engagemang. Nivåerna mättes i en skala med medelhöga och höga nivåer. Resultatet visade även att den individuella undervisningen kunde genomföras i den ordinarie lärmiljön, utan att barnen behövde segregeras från resten av barngruppen.

Medan Lundqvists (2023) forskning visar att individuell undervisning kan genomföras inkluderande i ordinarie miljö, pekar Gäreskogs (2023) forskning på att sådana arbetssätt i praktiken begränsas av verksamhetens förutsättningar. I jämförelse med

Lundqvists (2023) resultat problematiserar detta i vilken utsträckning individuell undervisning faktiskt är genomförbart i praktiken. Gäreskog (2023, s. 149, 153–154) har med hjälp av semistrukturerade intervjuer undersökt svenska förskollärares beskrivningar om hur det särskilda stödet utformas för barn som är i behov av särskilt stöd. Det framgår i Gäreskogs (2023, s. 154–155, 157) resultat att verksamheten anpassas för att tillgodose barnens behov, genom att använda olika verktyg såsom bildstöd, ritprata och tecken. Däremot framkommer det att begränsade resurser som personaltäthet och tid bidrar till utmaningar i att tillgodose en-till-en undervisning. De begränsade resurserna påverkar förskollärares möjlighet att utforma särskilt stöd i förskolans utbildning, utifrån barns olika behov (Gäreskog, 2023, s.156).

I linje med detta belyser även Dyosini (2025) hur organisatoriska faktorer påverkar förskollärares möjligheter att möta barns behov. I en studie av Dyosini (2025, s. 1) undersöks sydafrikanska förskollärares olika perspektiv på barn i behov av särskilt stöd och behov av professionell utveckling. En sydafrikansk studie är relevant för den svenska förskolekontexten, då studien belyser en vilja hos förskollärarna att stödja barns behov, vilket kan appliceras i svensk förskola, då arbetet med anpassningar i förskolan är en del av uppdraget enligt *Lpfö18* (2025, s. 6). Studien har en kvalitativ metod och använder sig av semistrukturerade intervjuer (Dyosini, 2025, s. 4). I studien undersöks utmaningar som ekonomiska resurser och inkluderande strategier (Dyosini (2025, s. 5–6). Dessa faktorer har betydelse för att möta barn i behov av särskilt stöd, samt erbjuda en jämlik och kvalitativ utbildning. Studiens resultat visar att det finns en vilja hos förskollärare att stödja barns behov, dock upplevs deras kompetens som otillräcklig. Studiens resultat redogör för att förskollärare önskar fördjupade kunskaper om barn i behov av särskilt stöd och inkluderande strategier. Det framkommer även att emotionellt stöd och samarbete med vårdnadshavare samt yrkesverksamma är betydande för inkluderingsarbetet (Dyosini, 2025, s. 5–6).

Sammantaget visar forskningen om särskilt stöd i förskolan att kunskaper och kompetens är en viktig förutsättning för att inkludera barn i behov av särskilt stöd. Det är ett område som förskollärare beskriver som bristande i lärarutbildningen.

3. Teoretiska perspektiv

I följande kapitel kommer två teoretiska perspektiv att lyftas, som kopplas till vår studie: ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet. Studien analyseras med stöd av teorierna för att beskriva förskollärarnas strategier och arbetssätt i inkluderingsarbetet i stora barngrupper samt hur strukturella villkor påverkar inkluderingsarbetet.

3.1 Ekologisk systemteori

Bronfenbrenner (1977, s. 514–515) utvecklade den ekologiska systemteorin som beskriver hur individens utveckling formas och påverkas av relationer och samspel mellan olika miljöer. Begreppet ekologisk handlar om hur olika delar i en miljö påverkar varandra och hänger samman. Den ekologiska miljön består av flera sammanlänkade system som påverkar varandra och individen. Dessa system är mikro-, meso-, exo-, makro- och kronosystem. I denna studie valdes makro- och kronosystemet bort då de inte är relevant för studiens syfte. Studien kommer utgå från mikro-, meso- och exosystemet vid analys av förskollärares inkluderingsarbete i förskolan. Mikrosystemet handlar om direkt påverkan mellan individ och miljön, där direkta interaktioner uppstår såsom i förskolan. Mesosystemet handlar om relationer och samspel mellan miljöer som individen deltar i, såsom i förskolan. I denna studie berörs relationer inom förskolan mellan barn och förskollärare samt mellan arbetslaget. Exosystemet handlar om de strukturella och organisatoriska villkoren och förutsättningarna i inkluderingsarbetet. Här ingår samspelet mellan sociala strukturer såsom institutioner, myndigheter, kommunala beslut och professionella nätverk. I förskolans kontext handlar det om resursfördelning av personal, gruppsammansättning och ekonomi. Exosystemet skapar på så vis ramarna för barnets vardag i förskola.

3.2 Det relationella perspektivet på utbildning

Enligt Aspelin (2013, s. 14) utgör det relationella perspektivet ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationer står i centrum. Enligt Aspelin och Johansson (2017, s. 160) kännetecknas relationell pedagogik av möten mellan människor och belyser utbildning, lärande och undervisning som en relationsprocess. Centrala begrepp för perspektivet är profession, kommunikation och relationer. Utbildning formas i mötet mellan människor, särskilt i den omedelbara kontexten (Aspelin, 2013, s. 14–15). Aspelin och Johansson (2017, s. 160) framhåller att relationer är ett grundläggande villkor för att lyckas i utbildning, vilket alltså är betydelsefullt för lärande och kunskapsutveckling. Det medför också att förskolläraren behöver ta hänsyn till de relationer barnet ingår i för att förena det med ett meningsfullt innehåll. Vidare kan den stödjande relationen mellan förskollärare och barn bidra till barnets lärande, välmående och sociala utveckling (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160–162). Inom det relationella perspektivet är barnet *i* svårigheter, då svårigheterna uppstår i miljön som barnet befinner sig i. Det synsättet används snarare än att se barnet *med* svårigheter, då svårigheterna anses ligga hos barnet. Enligt perspektivet bör barnets omgivning förändras för att tillgodose barnets behov och erbjuda rätt förutsättningar. Därmed blir förskollärarens kompetens en förutsättning för att anpassa och förändra miljön. Det relationella perspektivet bygger på långsiktighet, vilket involverar hela verksamheten och visar sig i det förebyggande och främjande arbetet med inkludering (Persson, 1998, s. 30–31).

3.3 Kombinationen av teoretiska perspektiv i studien

I linje med ekologiska systemteorin betonar det relationella perspektivet relationer och interaktioners betydelse. Vår tolkning av det relationella perspektivet är att kommunikationen och relationen mellan individer är central för barnets utveckling, lärande och meningsskapande. Inkluderingsarbetet ur ett relationellt perspektiv kan förstås som att rikta fokus mot lärmiljön, utformningen av utbildningen samt relationer, snarare än mot barns individuella brister. Vår tolkning av den ekologiska systemteorin är att de olika systemen inom miljön kan påverka inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd. I mikrosystemet är det den direkta interaktionen mellan förskollärare och barn som påverkar barns möjligheter till inkludering. Interaktion och relation är en viktig del i mesosystemet, där inkluderingsarbetet bedrivs av förskollärare i förskolan. Det innefattar förskollärares samarbete och samverkan. Inom exosystemet finns strukturella och organisatoriska strukturer som också kan påverka och ge förutsättningar för inkluderingsarbetet. Detta skapar ramar för inkluderingsarbetet i form av resursfördelning av personal och gruppsammansättning. Inkluderingsarbetet i förskolan kan därmed förstås som en process som påverkas av olika system i barnets omgivning. Genom att utgå ifrån dessa två teorier kan studien få en strukturell förståelse av förskolans inkluderingsarbete samt förskollärares och barns relationer i samspel med varandra. De centrala delarna i teorierna kan kopplas till studien då interaktion, kommunikation och relationer hänger samman. Detta kan ses som en integrerad del av inkluderingsarbetet. På så vis är både ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet relevanta mot studien om hur förskollärarna bedriver inkluderingsarbetet.

4. Metod

Följande kapitel presenterar den valda metoden för studien. Kapitlet behandlar urval och avgränsningar, genomförande, databearbetning, analysmetod samt forskningsetiska överväganden.

4.1 Metodval

Kvalitativa intervjuer valdes för att fånga förskollärarnas erfarenheter och uppfattningar om hur de bedriver inkluderingsarbetet i förskolan, vilket enligt Denscombe (2018, s. 268) möjliggörs med intervjuer då detaljerade beskrivningar eftersträvas.

4.2 Semistrukturerade intervjuer

Undersökningsmetoden som har valts är semistrukturerade intervjuer för att samla in material som belyser studiens syfte. Intervjufrågorna utgick från förutbestämda frågor som följdes upp med följdfrågor i syfte att utveckla informanternas resonemang. Denna metod möjliggör flexibla och utförliga resonemang jämfört med strukturerade intervjuer, eftersom informanten ges möjlighet att utveckla sina tankar under intervjun

(Denscombe, 2018, s. 269). Intervjuerna ljudinspelades för att fånga korrekt information från informanterna. Enligt Denscombe (2018, s. 285) är ljudinspelning till fördel för att fånga den verbala kommunikationen samt ta del av inspelningen ett flertal gånger för att transkribera korrekt. Däremot fångas inte icke-verbal kommunikation såsom ansiktsuttryck och kroppsspråk, vilket inte var relevant då studien syftar till att fånga upp informanternas personliga uppfattningar och erfarenheter.

4.3 Urval och avgränsningar

I studien gjordes urval och avgränsningar för att belysa studiens syfte. Urvalet omfattar både förskollärare och barnskötare, eftersom båda yrkesrollerna arbetar nära barnen i förskolan och därmed har erfarenhet av inkluderingsarbete. När intervjuerna var genomförda upptäcktes att endast förskollärare tackade ja till deltagande i studien. Genom att ta del av deras erfarenheter och uppfattningar kan studien bidra till en ökad förståelse för hur inkluderingsarbetet utformas i den dagliga verksamheten. I enlighet med Tivenius (2024, s. 63) identifieras och beskrivs aspekter av ett avgränsat fenomen i studien. Däremot har vikarier, rektorer och annan personal i förskolan inte inkluderats i studien. Dessa yrkesgrupper bedömdes inte vara relevanta för studiens syfte som riktar fokus mot pedagogiska strategier och arbetssätt i den dagliga verksamheten.

Studien baseras på ett subjektivt urval, vilket enligt Denscombe (2018, s. 67–68) innebär att informanterna valts ut utifrån relevanta kriterier för att besvara studiens syfte. Ett av kriterierna var att deltagarna skulle ha minst fem års erfarenhet av arbete i förskolan, för att ha insikt i inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd. Urvalskriteriet justerades från minst fem år till minst tre års erfarenhet, detta för att öka möjligheten att rekrytera fler informanter till studien. Ytterligare ett kriterium var att förskollärarna arbetar eller har arbetat i barngrupper som kan betraktas som stora, i relation till Skolverkets riktlinjer. Detta gjordes för att möjliggöra en analys av hur inkluderingsarbetet kan utformas i förskolor med stora barngrupper. Totalt intervjuades sex förskollärare från förskolor i olika kommuner i Mellansverige. Förskolorna är belägna både i större och mindre kommuner, vilket i enlighet med Tivenius (2024, s. 64) bidrar till ett mer varierat och innehållsrikt material.

4.4 Genomförande

För att genomföra intervjuerna kontaktades rektorer slumpmässigt via e-post. Rektorerna informerades om studiens syfte och förfrågades att vidarebefordra informationen till pedagoger i sina verksamheter. De förskollärare som var intresserade av att delta i studien tog därefter kontakt med oss via e-post. Intervjuer bokades in och genomfördes digitalt via Zoom eller fysiskt i förskolan.

I den första kontaktomgången skickades förfrågan till 20 förskolor. Av dessa visade fem informanter intresse för att delta i studien. För att öka antalet informanter genomfördes en andra kontaktomgång där ytterligare 64 rektorer kontaktades. I samband med detta sänktes även kriteriet gällande yrkeserfarenhet från minst fem år till minst tre år. Efter ett andra utskick av förfrågan inkom svar från ytterligare en informant.

Samtliga intervjuer spelades in via mobiltelefon och tog mellan 30–45 minuter. Efter transkribering av första intervjun uppmärksammades att fler följdfrågor hade kunnat ställas för att möjliggöra mer utvecklade svar från informanterna. Detta beaktades i efterkommande intervjuer och fler följdfrågor ställdes. Informanterna fick ta del av intervjufrågorna innan intervjun, via e-post, för att ge dem möjlighet att förbereda sig och känna trygghet inför intervjun.

Efter genomförda intervjuer transkriberades ljudinspelningen. I transkriberingen uteslöts utfyllnadsord och ljud som bedömdes sakna relevans för analysen. De färdiga transkriberingarna lästes därefter igenom flera gånger för att skapa en helhetsförståelse av materialet. När samtliga intervjuer hade transkriberats genomfördes en gemensam sammanställning av materialet.

4.5 Databearbetning

Efter genomförda intervjuer transkriberades det insamlade materialet.

Transkriberingen innebar att det inspelade talet omvandlades till skriftlig text, där utfyllnadsord och bakgrundsljud uteslöts. Det transkriberade materialet låg därefter till grund för den tematiska analys som genomfördes i studien.

4.6 Analysmetod

I studien användes tematisk analys för att analysera det insamlade materialet. Metoden möjliggör att identifiera, analysera och tolka återkommande mönster, så kallade teman, i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

4.6.1 Den beskrivande delen av analysen

Inledningsvis lästes transkriberingarna igenom flera gånger för att skapa en helhetsförståelse av materialet. Därefter identifierades meningsbärande delar, som utvecklade koder och mönster i materialet började framträda. Enligt Tivenius (2024, s. 18) kallas fasen för analysfasen. Kodningen innebar att både direkta och indirekta svar från informanterna markerades och tilldelades korta begrepp. Koderna som identifierades var: miljö, anpassning, kommunikationsverktyg, kollegial samverkan, professionellt stöd, relationens betydelse, stora barngrupper, resurstillgång samt glapp mellan ideal och praktik. Enligt Braun och Clarke (2006, s. 87) bidrar de identifierade koderna till att utveckla teman och underteman, utifrån studiens syfte och

forskningsfrågor. Enligt Tivenius (2024, s. 18) kallas denna fas för syntesfasen. Koderna sorterades utifrån gemensamma kategorier, vilket sedan blev till teman. Teman granskades kontinuerligt mot det ursprungliga materialet för att säkerställa trovärdighet. Teman som framkom var: pedagogiska anpassningar och strategier i inkluderingsarbetet, relationer och förhållningssätt i inkluderingsarbetet, strukturella förutsättningar i inkluderingsarbetet och gemensamt pedagogiskt förhållningssätt.

4.6.2 Den teoretiska delen av analysen

I analysen används ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet för att synliggöra hur förskolläraernas inkluderingsarbete påverkas av direkta och indirekta faktorer. Materialet analyseras utifrån mikro-, meso- och exosystemet, för att förstå hur det direkta inkluderingsarbetet bedrivs i förskolan och påverkas av indirekta strukturella villkor som skapar förutsättningar för inkluderingsarbetet. Metoden är lämplig för studien som undersöker djupgående och nyanserade uppfattningar om förskolläraernas inkluderingsarbete.

I första steget tolkas svaren från intervjuerna utifrån mikro- och mesosystemet samt relationella perspektivet, där relationer och samspel mellan miljöer möjliggörs. Centrala begrepp som användes för att tolka materialet i analysen var relationer, samspel, miljö, anpassning, kommunikation och profession. Här synliggjordes exempelvis samspel mellan förskollärare och barn samt samarbetet i arbetslaget och hur dessa påverkar inkluderingsarbetet. I andra steget analyserades materialet utifrån exosystemet i kombination med det relationella perspektivet. Här framträder hur organisatoriska och strukturella faktorer är avgörande i inkluderingsarbetet, såsom barngruppens storlek, personaltäthet och resursfördelning. Förskolläraernas möjligheter att skapa relationer och anpassa miljön utifrån omgivande strukturer synliggörs även här. I tredje och avslutande analyssteget gjordes en sammanhängande tolkning av materialet, där resultatet kopplas i relation till både den ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet. Detta möjliggjorde en fördjupad förståelse för hur inkludering formas i samspel mellan pedagogiska handlingar och strukturella förutsättningar.

4.7 Forskningsetiska överväganden

I denna studie har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna som är utarbetade av Vetenskapsrådet, som återges av Eldén (2020, s. 30–31). Särskilt fokus har lagts på de fyra principerna inom Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att informanterna informeras med begriplig information om studiens syfte och metod. Informanterna informeras om villkoren som gäller samt att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas. Samtyckeskravet handlar om att informanterna informeras om samtycke och att de själva bestämmer över sin

medverka samt kan avbryta utan konsekvenser. Konfidentialitetskravet handlar om att det insamlade materialet bevaras konfidentiellt för att obehöriga inte ska kunna ta del av materialet. Det handlar även om att anonymisera informanterna genom att ersätta deras namn med koder för att skydda deras integritet. All data ska förvaras säkert utan risk för spridning. Nyttjandekravet handlar om att det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamålet som informanterna blev informerade om.

Dessa principer har beaktats för att säkerställa god forskningssed och värna om informanternas integritet. För att tydliggöra detta har ett missivbrev skickats ut till samtliga informanter, där studiens syfte och etiska överväganden presenterades samt informerade om att ljudinspelningarna raderas efter genomförd studie. I enlighet med Eldén (2020, s. 102) har hänsyn tagits vid utformningen av intervjufrågorna, för att undvika känsliga eller integritetskränkande frågor.

5. Beskrivande tematisk analys

Följande kapitel presenterar studiens resultat som har bearbetats utifrån det insamlade materialet. Studiens resultat presenteras i fyra teman med efterföljande underteman. I texten återges svaren med klamrar (...) för att visa att utdraget är en del av ett längre svar.

5.1 Pedagogiska anpassningar och strategier i inkluderingsarbetet

Under följande rubrik presenteras förskollärares praktiska arbete med inkludering av barn i behov av särskilt stöd i två underrubriker: inkluderande arbetssätt i förskolan och strategier för att åstadkomma inkludering.

5.1.1 Inkluderande arbetssätt i förskolan

Resultatet visar att inkludering i praktiken förstås som ett arbete där alla barn ska ges möjlighet till delaktighet, inflytande och utveckling utifrån sina individuella förutsättningar. Förskollärarna uppmärksammar sitt professionella ansvar i att arbeta med inkludering och beskriver hur de kontinuerligt identifierar och bemöter barns behov.

”(...) utgångspunkten för mig i arbetet med barn med särskilda behov och det är ju allas lika värde (...) vilken bakgrund man har och vilka svårigheter man har (...) och hur jag bemöter barnen varje dag (...) se vilka individer jag har framför mig och hur jag kan tolka dem här behoven (...)”

Enligt förskollärarna kräver detta planering och förberedelser som att tänka igenom undervisning, miljö, material och grupsammansättning för att skapa goda förutsättningar för barnen. Gruppindelning lyfts som en central förutsättning för

inkluderingsarbetet. Barngrupperna delas konsekvent in i mindre grupper under hela dagen eller under vissa moment, såsom måltider, högläsning och undervisning. Vid gruppindelning minskas ljudnivån och antalet intryck minskas samt medför att förskollärarna kan vara närvarande, ge barnen utrymme att prata, kunna lyssna på alla barn samt erbjuda särskilt stöd vid behov. Förskollärarna berättar att mindre grupper skapar förutsättningar för interaktion, dialog och jämlik uppmärksamhet, vilket de hävdar är svårare i större grupper.

Förskollärarna beskriver att lärmiljöns utformning har en viktig funktion i inkluderingsarbetet. De beskriver att miljön kan anpassas genom att skapa framkomlighet för barn med fysiska behov, genom att ta bort exempelvis mattor samt förändra möblering. Förskollärarna hävdar att det är viktigt med en miljö som fångar barnen och är tydligt kodad. De förklarar det som en miljö där barnen tydligt vet vad som förväntas av dem, vilket skapar trygghet i barngruppen. Det kan handla om att barnen tydligt ser och förstår av möbleringen att det leks bygg och konstruktion i detta rum och rörelselekar i andra rummet. Miljöns utformning förklaras vara en viktig förutsättning för koncentration, delaktighet och möjlighet att utvecklas. Intryckssanering beskrivs hjälpa barnen i att få en lugnare miljö, genom att överflödiga material plockas bort från väggarna. Exempelvis kan 'rum i rummet' organiseras, för att avskärma ytor och hjälpa barnen att lättare fokusera på en aktivitet. Att anpassa miljön beskrivs även som en konkret handling för att skapa lugn och trygghet för barnen.

”(...) det blir som en avskärmning, att om jag sitter här och leker med magneterna då kan jag få som ett litet liksom avskärmat ställe där jag sitter och leker där det inte springer runt massa barn (...)”

5.1.2 Strategier för att åstadkomma inkludering

I resultatet framträder ett flertal konkreta strategier som förskollärarna använder för att möjliggöra inkludering i förskolan. Ett av de mest framträdande är användningen av tydliggörande pedagogik, där bildstöd, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) och konkreta material används för att förstärka kommunikationen. Förskollärarna uppger att TAKK används främst för att förstärka det verbala språket. Särskilt beskrivs bildstöd som betydelsefullt för att synliggöra dagens struktur, underlätta moment såsom toalettbesök och övergångar under dagen samt skapa förståelse för aktiviteter. Bildstöd kan sitta på väggarna i hallen, inne i avdelningen eller på en nyckelknippa som finns i fickan under dagen. Genom att ha bildstöd lättillgängligt och använda det kontinuerligt skapas förutsägbarhet för barnen och förståelse för vad som ska hända härnäst. En strategi som kombineras i samband med bildstöd är att tala långsammare och anpassa sina ordval för barnet när bilderna visas, vilket underlättar kommunikationen även om barnet inte direkt tittar på bilderna.

Samtidigt framhålls att dessa verktyg inte enbart gynnar barn i behov av särskilt stöd, utan hela barngruppen. En annan strategi som förskollärarna använder sig av är anpassning av undervisning. Undervisningen planeras för att alla barn ska kunna delta, men på olika sätt. Det kan innebära att barn erbjuds alternativa material för att möjliggöra deltagande.

”(...) om vi har barn som till exempel inte tycker om att måla med målarfärg (...) det barnet kanske kan måla med kitor eller så, men är med på samma grej, för att den ska känna att den ändå får ta del av det vi gör.”

Återkommande strategier som förskollärarna använder är struktur och fasta rutiner, vilket skapar trygghet för alla barn och ökar barnens självständighet. Det kan handla om att starta dagen i samma lokal och med samma personal för att skapa en lugn och förutsägbar övergång från vårdnadshavare. Tydliga övergångar samt en planerad struktur ger barnen förståelse över sin dag och minskar stress. Struktur och rutiner framträder som särskilt betydelsefullt för barn i behov av särskilt stöd.

”Det är ju oftast någonting som vi ser hos barnen med autism (...) det är ju grunden till allt. Att kunna veta vad som kommer ske (...)”

Inkludering framträder därmed inte som en enhetlig praktik, utan som en situationsanpassad process där både miljö och pedagogiskt arbetssätt justeras. Det är därmed betydelsefullt att utgå från varje barns individuella behov samt att ha tydliga strukturer för att skapa trygghet.

5.2 Relationer och förhållningssätt i inkluderingsarbetet

Under denna rubrik redovisas hur förskollärare uppfattar relationens betydelse i inkluderingsarbetet i två underrubriker som lyder: relationernas betydelse i inkluderingsarbetet och förskollärares förhållningssätt i inkluderingsarbetet.

5.2.1 Relationernas betydelse i inkluderingsarbetet

Förskollärarna förklarar att relationer till barn i behov av särskilt stöd är grunden i inkluderingsarbetet i förskolan och bygger på trygghet samt kontinuitet. Relationen till dessa barn beskrivs som känslomässigt betydelsefull och fördjupad.

”(...) det blir en väldigt nära relation, jag tror man får en närmre relation med dem barnen som man har lite extra stöttning för, för dem behöver mig mer.”

När det finns en trygg relation mellan förskollärare och barn, bidrar det till att barnet kan delta i aktiviteter och känna sig delaktig, vilket blir svårare om tryggheten saknas.

”(...) vi måste alltid börja med att bygga relation innan vi ska tro att vi ska kunna undervisa eller göra något annat. Relationen är A och O (...)”

Aspekter som framträder som betydelsefulla för att bygga relationer med barn i behov av särskilt stöd är att förskolläraren är närvarande, lyhörd, nyfiken, uppmuntrande och intresserad av barnet. Leken lyfts som en grundsten för att bygga relationer, både mellan förskollärare och barn men även mellan barnen.

”Jag kan hjälpa barnet in i en lek sen kan jag backa lite (...) För det är otroligt viktigt att barnet blir höjd, att barnet får sina kompisar och att kompisarna accepterar det här barnet i lek men att jag finns där och lyssnar in.”

Förskollärarna förtydligar att relationsskapandet med barn i behov av särskilt stöd tar tid. Det gäller att ha tålamod under processen och aktivt försöka att interagera med barnet utifrån barnets intresse för att locka barnet till aktiviteter.

5.2.2 Förskollärares förhållningssätt i inkluderingsarbetet

Förskollärarna beskriver att deras närvaro och delaktighet i barngruppen är central för att kunna ge barnen de möjligheter de behöver i leken samt att se till att barnen blir sedda och hörda. När de finns med som en vägledare i leken kan de vara observanta på vad barnen gör och deras intressen, erbjuda material och lekar samt lyfta barnens styrkor. När förskollärarna finns nära och uppmuntrar barnen främjas acceptans och inkludering i barngruppen. Det anses vara en bidragande faktor i inkluderingsarbetet och skapar lugn och trygghet för barnen.

”(...) vi vuxna är otroligt viktiga att vara delaktiga med barnen i det här arbetet, att vi finns med i barngruppen, att vi pratar, förklarar, berättar, leker tillsammans med barnen och finns där och är väldigt observanta på vilket behov barnen har.”

En annan central del i förskollärarnas förhållningssätt är bemötandet, vilket innefattar att utgå från alla barns lika värde och ta hänsyn till barnens olika behov och förutsättningar. Det är betydelsefullt att utgå från individen för att skapa möjlighet till delaktighet och inflytande. Andra centrala aspekter som lyfts är lyhördhet, nyfikenhet och engagemang. Liksom att skapa lustfyllda aktiviteter som utgår från barnets förmåga och dagsform, där barnet får känna känslan av att lyckas. Att förhålla sig lugn och flexibel beskrivs centralt för att kunna följa barn i behov av särskilt stöd och utgå från deras individuella behov. Det möjliggör att flera behov kan tillgodoses vilket skapar lugn i barngruppen. Tålamod beskrivs som viktigt i inkluderingsarbetet, då barnen behöver

tid att vänja sig vid nya situationer. Förskollärarna lyfter att tankesätt och inställning är en betydelsefull del i inkluderingsarbetet. Genom att ha ett öppet och positivt förhållningssätt kring vad som fungerar snarare än vad som inte fungerar, skapar det förutsättningar för inkludering av barn i behov av särskilt stöd.

”Det finns otroligt stora möjligheter om du som pedagog själv, tar dig an det (...) Att det ligger så mycket på mig som person, hur villig är jag?”

Sammantaget visar resultatet att trygga relationer är en grundförutsättning för inkludering och bidrar till barns delaktighet, men att förskollärarnas engagemang och närvaro är nödvändig. Resultatet visar även att förhållningssätt är en integrerad del i inkluderingsarbetet som tar sig uttryck när förskollärarna anpassar sitt bemötande utifrån barnens behov.

5.3 Strukturella förutsättningar i inkluderingsarbetet

Under denna rubrik presenteras strukturella förutsättningar för inkludering i tre underrubriker som lyder: organisatoriska förutsättningar och strukturella utmaningar i inkluderingsarbetet, kompetens och professionellt stöd som förutsättning i inkluderingsarbetet och möjligheter och utmaningar i stora barngrupper.

5.3.1 Organisatoriska förutsättningar och strukturella utmaningar i inkluderingsarbetet
Förskollärarna beskriver att organiseringen av verksamheten är en bärande del i inkluderingsarbetet. Det kan handla om hur pedagoger i förskolan fördelas, hur barn delas in i grupper samt hur relationer tas i beaktning. Förskollärarna beskriver att relationerna till barnen kan styra organiseringen.

”(...) det är ett barn som har behov (...) då kanske jag har bäst relation med det här barnet och då kanske jag kan vara där för då blir det bäst för alla.”

Tillgången till ordinarie personal träder fram som en avgörande faktor. När ordinarie personal är på plats, skapas stabilitet, tydlighet och trygghet för barn i behov av särskilt stöd. Medan när vikarier är på plats och ordinarie personal är frånvarande rubbas rutinerna och otydlighet, otrygghet och stress skapas och påverkar barnen. Vid frånvaro av ordinarie personal krävs snabb omorganisering av verksamheten, vilket beskrivs som tids- och energikrävande. Exempelvis anpassas gruppindelningar och bordsplaceringar för att säkerställa att barn i behov av särskilt stöd får tillgång till en trygg ordinarie personal. Andra viktiga organisatoriska förutsättningar är struktur och planering. Förskollärarna beskriver att en planering för veckan, där gruppindelningar och ansvarsfördelningar är tydliga, underlättar arbetet även vid personalbrist. Därmed beskrivs resurser i form av personal och tid som viktigt för kvaliteten av

inkluderingsarbetet. De menar att fler pedagoger per barn möjliggör individanpassning, närvaro och lyhördhet.

”För att kunna vara inkluderande fullt ut så krävs det ju att man är extra personal så man kan anpassa hela tiden (...) även om jag har planerat en aktivitet (...) så kan jag inte både hålla i den och ha ett barn, då kanske någon måste sitta bredvid (...) då skulle barnet som behöver särskilt stöd bara flyta runt (...) för att vi inte har möjlighet att fånga det barnet (...)

Brist på resurser leder till att förskollärarna blir mindre närvarande i barns lek och istället får ha en mer övergripande översikt över hela rummet. Förskollärarna menar att arbetet då handlar mer om att ”släcka bränder” än att arbeta förebyggande och inkluderande. Förskollärarna beskriver att de är skyldiga att erbjuda aktivt stöd till de barn som är i behov av det, trots att det inte alltid finns förutsättningar för det. Detta försvårar inkluderingsarbetet, menar de, eftersom det finns ett glapp mellan ideal och praktik.

”(...) om man ska tolka till läroplanen ibland man känner att teori passar inte till praktiken.”

5.3.2 Kompetens och professionellt stöd som förutsättning i inkluderingsarbetet

Kompetens beskriver förskollärarna som en strukturell faktor. De menar att kunskap om särskilt stöd och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är viktiga kompetenser att ha för att bemöta barns behov. Kompetensen i arbetslaget är viktig och beskrivs underlätta arbetet med att inkludera barn som är i behov av särskilt stöd.

Förskollärarna menar att bristande kompetenser kan leda till att barnen inte får rätt förutsättningar.

”(...) dem här barnen som utmanar oss dem är ju väldigt svåra att hantera eller bemöta när man inte har kompetensen kring dem här barnen.”

Samverkan med specialpedagog och andra professioner upplevs vara till hjälp och bidrar med värdefulla tips, strategier, verktyg och material. Deras stöd anses vara nödvändig eftersom de har en fördjupad kunskap inom specialpedagogik. Genom samverkan med andra professioner, som habilitering och specialpedagog, upplever förskollärarna att de får dela med sig av sina erfarenheter och samtidigt får nya perspektiv och idéer. Specialpedagogerna kan tillföra utbildning i hur material och rum ska kunna användas, vilket uppskattas. Vid osäkerhet kring bemötandet av ett barn kan specialpedagog kontaktas för att observera barnet och ge stöd till förskollärarna. Det beskrivs hjälpsamt att någon utifrån kan tillföra nya perspektiv och stödet från andra

professioner stärker förskollärarnas förmåga att arbeta inkluderande. Förskollärarna uppger att de har olika kompetenser kring inkludering och särskilt stöd, däremot finns en önskan om en utvecklad kompetens för att kunna möjliggöra inkluderingsarbetet och erbjuda rätt stöd till varje barn.

5.3.3 Möjligheter och utmaningar i stora barngrupper

Barngruppens storlek framträder som en betydelsefull faktor för möjligheten till inkludering och det beskrivs genomgående att stora barngrupper försvårar inkluderingsarbetet. Förskollärarna menar att det är många barn att ta hänsyn till, förhålla sig till och därmed svårt att inkludera alla barn i alla situationer. Detta kan leda till känslan av otillräcklighet. Högre ljudvolym och mängden intryck bidrar till en rörig miljö, vilket beskrivs som utmanande och skapar stress hos förskollärarna som ofta smittar av sig på barngruppen. Det som är avgörande är hur förskollärarna själva strukturerar för att förebygga sådana situationer. Förskollärarna beskriver svårigheter i exempelvis måltidssituationer, där många barn konkurrerar om uppmärksamhet. Det är svårt att ge alla barn lika talutrymme i samtalet, vilket skapar frustration hos barnen. För att hantera detta har timglas använts som en strategi för att fördela talutrymmet, vilket inte alltid fungerar i praktiken då barnen hinner glömma vad de ska säga. Förskollärarna uttrycker att även om de senare försöker återkomma till vad barnet hade sagt, är det inte alltid möjligt att upprätthålla en jämlik kommunikation. Förskollärarna uppger att det är svårt att se alla barn och möta deras individuella behov i stora barngrupper. En mindre barngrupp hade möjliggjort en-till-en undervisning, vilket beskrivs vara utmanande i en stor barngrupp. Enligt förskollärarna tenderar vissa barn att hamna i bakgrunden i en stor barngrupp. Det läggs stort fokus på barn som är i behov av särskilt stöd, vilket kan leda till att barn som är mer självständiga prioriteras mindre.

”(...) man lägger fokus på de barn som behöver det mest och de som klarar sig själva lite grann, de blir lite bortglömda (...)”

Förskollärarna uppger att stora barngrupper ofta innebär prioritering av resurser. Det krävs att förskollärarna prioriterar och ”punktmarkerar” de barn som har störst behov av vuxenstöd, för att säkerställa just deras inkludering i verksamheten. Stora barngrupper beskrivs också påverka kvaliteten. Det finns en önskan om att barngrupperna ska bestå av färre barn, som utgår från barns behov. Framförallt framkommer det att mindre barngrupper skapar bättre förutsättningar i inkluderingsarbetet. Förskollärarna beskriver att färre barn möjliggör ökad närvaro och bättre möjligheter att anpassa utifrån barns behov. Förskollärarna menar att stora barngrupper, kan å andra sidan, innebära fler potentiella kompisar för barnet att leka med vilket kan öka möjligheterna till kompisrelationer och inkludering. Detta kan

minska risken för utanförskap, vilket kan uppstå i en liten grupp enligt förskollärarna. Färre barn i gruppen kan innebära färre kompisar att leka och passa ihop med.

”(...) så finns det ingen riktigt man känner själv riktigt att man klaffar med, och då blir det ett utanförskap egentligen.”

Resultatet visar att inkludering i förskolan inte enbart handlar om pedagogiska strategier, utan även om de strukturella förutsättningarna som i sin tur kan påverka inkluderingsarbetet. Strukturella förutsättningar såsom personalresurser, barngruppens storlek, och kompetens. Dessa faktorer både möjliggör och begränsar förskollärarnas inkluderingsarbete. Samtidigt framträdde att organisering och planering är viktiga förutsättningar för att hantera begränsningarna.

5.4 Gemensamt pedagogiskt förhållningssätt

Under följande rubrik presenteras arbetslagets gemensamma förhållningssätt i en underrubrik som lyder: samsyn i arbetslaget.

5.4.1 Samsyn i arbetslaget

Enligt förskollärarna innebär en samsyn i arbetslaget att det finns en gemensam förståelse för hur de ska bemöta och stödja barnen. Samsyn anses vara grunden för inkluderingsarbetet i barngruppen. En gemensam struktur bidrar till trygghet och upprepning för barnen vilket skapar förutsägbarhet. Att det finns en tydlighet i arbetslaget är något förskollärarna uppmärksammat skapar en tydlig grund i bemötandet och arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Ett sätt att arbeta förebyggande i inkluderingsarbetet är att det finns en gemensam barnsyn och gemensam syn på hur arbetslaget ska arbeta.

”(...) en samsyn i arbetslaget det är ju väldigt viktigt. Och just det här att vi pratar ju, hur tänker vi, vilka svårigheter ser vi och på vilket sätt kan vi arbeta och hur kan vi bemöta dem här barnen.”

Enligt förskollärarna finns ett medvetet och planerat förhållningssätt, som att dela upp sig i lärmiljön redan på morgonen för att skapa lugn och trygghet för barnen. Gemensamma planeringar skapar förutsättningar för att möta alla barns behov. Under dagen försöker pedagogerna ha uppdelade samlingar och olika grupper vid aktiviteter. Förhållningssättet bygger på en gemensam idé om hur barnen ska mötas. Arbetslaget organiserar verksamheten så att en pedagog som har en trygg relation med barnet finns nära, för att skapa trygghet och stöd i samspelet. Förskollärarna berättar att de ”avlöser varandra” i situationer där en kollega kan bli överbelastad. Detta görs för att minska stress men även för att skapa trygghet för barnet. Förskollärarna beskriver att det är lätt

att känna sig ensam i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd och lyfter att det är viktigt att hjälpas åt. Det framkommer att tid för gemensam planering har förändrats och att arbetslaget ofta får försöka prata när tillfälle ges i vardagen, för att få samsyn i arbetet. Kommunikationen lyfts som betydande för att få samsyn i inkluderingsarbetet. Arbetslaget kan tillsammans prata om hur ett fortsatt arbete och stöd kan se ut för att hjälpa barn bli delaktiga och få inflytande. En bra relation i arbetslaget anses vara viktig och tillför utbyte av varandras kompetenser. Däremot framkommer vissa utmaningar som kan uppstå i arbetslagets gemensamma arbete, exempelvis att inte följa överenskommelser. Detta kan påverka inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd, menar förskollärarna. I den situationen får arbetslaget återigen prata ihop sig för att få en samsyn och hitta strategier tillsammans. Förskollärarna beskriver att alla i arbetslaget har olika erfarenheter och att det är viktigt att ta tillvara på dem, då alla kunskaper räknas.

Sammantaget visar resultatet att samsyn och ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt i arbetslaget är betydande för inkluderingsarbetet. Den kontinuerliga kommunikationen är betydande för att få en nyanserad förståelse för barnets behov och kunna ge individanpassat stöd.

6. Teoretisk tematisk analys

I följande kapitel presenteras studiens analyserande resultat i relation till ekologiska systemteorin och det relationella perspektivet. Kapitlet är organiserat i två underrubriker: förskollärarnas inkluderingsarbete i förskolan och strukturella förutsättningar i inkluderingsarbetet.

6.1 Förskollärarnas inkluderingsarbete i förskolan

Ur ett relationellt perspektiv (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160–162) framstår inkludering som beroende av samspelet mellan förskollärare och barn. Förskollärarnas beskrivningar visar att barn ska ges möjlighet till utveckling och delaktighet utifrån sina individuella behov. För att skapa förutsättningar för detta betonas förskollärarens professionella roll i att bemöta och stödja barns behov. Liknande Aspelin och Johansson (2017), framträder det i mikrosystemet att relationen mellan förskollärare och barn är en viktig förutsättning för inkluderingsarbetet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). En trygg relation mellan förskollärare och barn beskrivs som en viktig förutsättning för att barn ska kunna delta i verksamheten och känna sig inkluderade. Därmed blir förskollärarnas närvaro, lyhördhet och engagemang avgörande för hur inkludering bedrivs i praktiken. Mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) bidrar till att synliggöra hur inkludering utformas i det dagliga samspelet mellan förskollärare och barn. Något som beskrivs som viktigt i det dagliga mötet och samspelet med barnen är förhållningssättet, såsom att vara engagerad, tålmodig och flexibel. Utifrån

mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) praktiseras inkludering i den direkta interaktionen där barnets delaktighet, kommunikation och möjlighet att delta främjas genom pedagogiska handlingar såsom anpassningar av aktiviteter. En vidare analys visar att inkludering handlar om att anpassa miljön och material för att skapa trygghet och tydlighet, vilket ur ett relationellt perspektiv handlar om att barnet är i svårigheter, därför bör miljön anpassas av förskolläraren för att ge barnen rätt möjligheter och förutsättningar i utbildningen (Persson, 1998, s. 30–31). I relation till mikrosystemet kan förskollärarnas arbetssätt och strategier möjliggöra inkludering, i det direkta samspelet mellan förskollärare och barn (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Dessutom påverkas förskollärares arbetssätt och strategier av exosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) då personaltäthet, barngruppens storlek och resursfördelning avgör i vilken utsträckning strategierna kan genomföras. Exempelvis beskrivs att brist på personal eller stora barngrupper kan skapa stress och begränsa möjligheten att vara närvarande i samspelet, vilket påverkar inkluderingsarbetet. Utifrån detta kan det tolkas som att svårigheter individualiseras genom att barnet förstås som med svårigheter snarare än i svårigheter, vilket ur ett relationellt perspektiv innebär att de textuella och organisatoriska förutsättningarna riskerar att osynliggöras i analysen av barns behov.

Arbetslagets samsyn och gemensamma planering befinner sig i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) och skapar förutsättningar för hur inkluderingsarbetet praktiseras. Gruppindelning i mindre grupper samt individanpassade aktiviteter kräver samarbete och en gemensam förståelse för arbetet. Utifrån mesosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) framträder samspelet inom arbetslaget som en central faktor för inkludering och som en förutsättning för att organisera verksamheten tillsammans. En gemensam samsyn, barnsyn, förhållningssätt, kontinuerlig kommunikation och gemensam planering är betydelsefulla för hur inkluderingsarbetet bedrivs i praktiken. Dock finns det utmaningar som brist på tid för gemensam planering, vilket får en påverkan i mesosystemet där samspel mellan arbetslaget har betydelse för barnets inkludering i förskolan (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Ur ett relationellt perspektiv påverkar detta det långsiktiga arbetet med att förebygga och främja inkludering. Detta kan leda till att samsynen i arbetslaget försvagas och att arbetssätten inte genomförs konsekvent.

6.2 Strukturella aspekter och deras betydelse i inkluderingsarbetet

Exosystemet bidrar till att synliggöra förskolans ramar för inkludering, där förskollärarna själva inte har möjlighet att påverka dessa (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Centrala faktorer som lyfts i resultatet är barngruppens storlek, personaltäthet, resursfördelning, tid, tillgång till kompetens och specialpedagogiskt stöd. Ur ett relationellt perspektiv (Aspelin och Johansson (2017, s. 160–162) förstås barns behov av stöd som beroende av en stödjande relation till förskolläraren, vilket bidrar till barnets

välstånd och utveckling. Mot denna bakgrund framträder det en generell önskan av förskollärarna om att barngrupperna ska bestå av färre barn som utgår från barns behov, vilket möjliggör rätt stöd. Det framkommer att förskollärarna är medvetna om sitt ansvar i att erbjuda stöd till barn som är i behov av det. Däremot identifierar de ett glapp mellan ideal och praktik. Glappet mellan styrdokumentens ideal och exosystemets faktiska förutsättningar utgör ett hinder i inkluderingsarbetet och begränsar förskollärarnas möjligheter att omsätta dessa intentioner i praktiken då genomförandet av förskollärarna försvåras (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Detta glapp materialiseras i mikrosystemet, där förskollärarna i sitt dagliga arbete behöver omsätta idealen i praktiken genom anpassningar, trots begränsade resurser. Inkluderingsarbetet blir därmed inte en direkt implementering av styrdokumentens intentioner, utan en kontinuerlig process mellan strukturella villkor och relationella möjligheter av förskollärarna.

Utifrån exosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) kan stora barngrupper förstås som en del av de strukturella villkor som påverkar förskolans inkluderingsarbete. Sådana organisatoriska ramar påverkar förskollärarnas arbete med att stödja barn i behov av särskilt stöd. I resultatet framträder att stora barngrupper är en central utmaning eftersom det kräver prioriteringar där barn med störst behov får mest uppmärksamhet och stöd, vilket kan leda till att andra barn hamnar i bakgrunden. Det blir heller inte möjligt att genomföra en-till-en undervisning. På så vis synliggör exosystemet hur strukturella nivåer kan påverka förskollärarnas handlingsutrymme och inkluderingsarbete (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Enligt förskollärarna är en annan utmaning med stora barngrupper att ge alla barn lika talutrymme. I linje med relationella perspektivet skapas därmed begränsningar i kommunikationen, som i sin tur påverkar relationen med barnen och därmed barnens utbildning (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160). Samtidigt lyfts att stora barngrupper kan innebära möjligheter som flera kompisrelationer mellan barnen, vilket kan bidra till känslan av tillhörighet och inkludering. Ökade kompisrelationer bland barnen, kan ses utifrån mikrosystemet som att barnen direkt samspelar med varandra och bildar en relation (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Resultatet visar att det kan finnas en begränsning i mindre barngrupper, nämligen färre potentiella lekkamrater. Detta kan ses i relation till mikrosystemet, då barnet får färre relationer och samspel med andra barn (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Om ett barn inte finner samspel med andra barn som finns i gruppen kan det leda till en känsla av utanförskap. Detta synliggör att inkludering inte enbart handlar om antal barn, utan också om hur relationer främjar inkludering. Resultatet visar att både stora och mindre barngrupper består såväl av möjligheter som av begränsningar. Det avgörande för inkludering tycks därmed inte enbart vara barngruppens storlek, utan förskollärarnas tankesätt och inställning samt hur de organiserar verksamheten och stöttar relationer.

Förskollärarna uppger att de ges mindre tid för gemensam planering än tidigare, vilket påverkar deras samsyn och möjlighet att reflektera och följa upp inkluderingsarbetet. Utifrån exosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) kan förskollärarnas begränsade möjligheter att arbeta systematiskt med inkludering, förstås som en följd av strukturella ramar. En central del av dessa ramar är kommunens resursfördelning inom exosystemet, vilket påverkar förskolans tillgång till personal, planeringstid och specialpedagogiskt stöd. Även bredare ekonomiska beslut, såsom inflation som ökar verksamhetens kostnader utan att resurserna ökar, kan inom exosystemet bidra till större barngrupper och minskad personaltäthet. Detta innebär begränsningar inom mikrosystemet såsom förskollärarnas möjligheter att vara närvarande och lyhörda i mötet med det enskilda barnet. Dessa ramar påverkar i sin tur förutsättningarna för det relationella arbetet, där långsiktiga och stödjande relationer är centrala (Persson, 1998, s. 30–31). Begränsningar i exosystemet får därmed konsekvenser för möjligheten att bedriva ett relationellt inkluderingsarbete, vilket kan bidra till att barn i större utsträckning ses som barn med svårigheter snarare än barn i svårigheter. Organisatorisk planering och struktur lyfts som avgörande villkor för inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. Tydliga och fasta strukturer fungerar som stöd i inkluderingsarbetet, särskilt i situationer då resurser såsom personaltillgångar är begränsade. Utifrån exosystemet skapar personaltillgångar förutsättningar för inkludering (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Brist på personal beskrivs enligt förskollärarna leda till att de inte kan vara lika närvarande i relationen till barnen, vilket kan tolkas påverka inkluderingsarbetet, då relationer är en viktig förutsättning för barnets lärande och välmående (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160–162). Detta visar på att exosystemets strukturella villkor påverkar förskollärarnas inkluderingsarbete i form av begränsningar (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515). Inkluderingsarbetet vilar bland annat på relationens betydelse, som påverkas av strukturella villkor. Härmed blir det tydligt att inkludering inte enbart handlar om förskollärarnas arbetssätt, strategier och förhållningssätt, utan är beroende av strukturella och organisatoriska förutsättningar.

Utifrån exosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) framträder kompetens och tillgång till professionellt stöd som strukturella förutsättningar i inkluderingsarbetet för att tillgodose barns behov. Förskollärarna beskriver att kunskap om exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är avgörande för att möta barns behov. Ur ett relationellt perspektiv blir förskollärarnas kompetens en förutsättning för att anpassa och tillgodose barns behov i förskolan (Persson, 1998, s. 30–31). Utifrån exosystemet (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) synliggörs hur brist på kompetens kan begränsa möjligheten att bedriva inkluderingsarbetet. Detta visar att inkluderingsarbete beroende av kunskapsmässiga resurser inom organisationen. Samverkan med specialpedagog och andra professioner beskrivs som betydelsefullt stöd i det dagliga arbetet, vilket synliggör

betydelsen av samspel mellan professionella nätverk, som skapar ramarna för barns möjlighet till inkludering i förskolan. Det blir tydligt att dessa strukturella och organisatoriska villkor aktivt påverkar relationerna och samspelet i förskolan, vilket i enlighet med det relationella perspektivet får en påverkan på barnets utbildning och lärande (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160). Begränsade resurser kan försvåra möjligheten att skapa trygga relationer, vara närvarande och anpassa undervisning. Organisatoriska förutsättningar som möjliggör ett mer flexibelt och individanpassat arbetssätt kan därmed ses som fördelaktigt för inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuteras det analyserande resultatet i relation till tidigare forskning och styrdokument, uppdelat i fyra delar. Den första delen behandlar resultatet i relation till tidigare forskning. I den andra delen redogörs metoddiskussionen. Därefter presenteras diskussionens slutsatser. Slutligen presenteras pedagogisk relevans och förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatet i relation till tidigare forskning

Resultatet synliggör att inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd är både individanpassat och situationsbundet. Förskollärarna beskriver hur de kontinuerligt anpassar undervisning, miljö och arbetssätt utifrån barns behov. Detta kan förstås i relation till Gäreskog (2023, s. 154–155, 157), där det beskrivs att barns behov tillgodoses utifrån en anpassad verksamhet. Detta går i linje med Haug (2017, s. 206–207) som förklarar att inkludering kopplas med deltagande och gemenskap, vilket bekräftas i studiens resultat. Resultatet synliggör relationens centrala roll i inkluderingsarbetet. Till skillnad från tidigare forskning framträder relationen som en grundförutsättning för att möjliggöra delaktighet, snarare än enbart en del av arbetet. En möjlig förklaring är att en av våra intervjufrågor berörde relationer i förskolan mellan förskollärare och barn. Relationens betydelse visar sig i förskollärarnas planerade arbetssätt och strategier och förutsätter att förskolläraren är lyhörd, engagerad och närvarande. Vidare visar resultatet att förskollärarna upplever en relativ säkerhet i inkluderingsarbetet, vilket delvis skiljer sig från Haug (2017, s. 215) som lyfter att inkludering ofta är otydligt formulerat och har skapat osäkerheter i det pedagogiska genomförandet. I vår studie framträder istället beprövade arbetssätt och konkreta strategier såsom bildstöd och gruppindelning. Däremot beskriver förskollärarna att faktorer som personaltäthet, barngruppens storlek och resursfördelning avgör i vilken utsträckning som strategierna kan genomföras samt hur närvarande de kan vara i samspelet med barnen. I likhet med Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 7) påverkas förhållningssättet och arbetssättet i en stor barngrupp, vilket får påverkan på hur barn i behov av särskilt stöd bemöts. Detta ligger också i linje med Gäreskog (2023, s. 156) som

bekräftar att begränsade resurser kan påverka förskollärares utformning av särskilt stöd utifrån barns olika behov.

I resultatet framträder olika sätt att inkludera barnen på och att inkludering formas i samspel med förskollärare och deras praktiska arbete samt i relationen till barnen. I analysen framträder det att förskollärarnas förhållningssätt handlar om att vara flexibel, tålmodig och engagerad i mötet med barnen, för att möjliggöra inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Detta är i likhet med Haug (2017, s. 206–207) som förklarar att inkludering kopplas till värderingar som handlar om gemenskap, deltagande, jämlikhet och rättvisa. Förskollärarna beskriver att de bedriver inkluderingsarbetet genom att anpassa verksamheten och tillämpa strategier som tillgodoser barns behov, det mest användbara pedagogiska verktyget var bildstöd som skapade trygghet och tydlighet för barnen. Detta kan ses i likhet med Gäreskog (2023, s. 154–155, 157) som lyfter att barns behov kan tillgodoses genom att använda sig av olika pedagogiska verktyg i verksamheten. Något som skiljer sig åt mellan studiens resultat och tidigare forskning är anpassningar i den fysiska lärmiljön, som att intryckssanera eller anpassa möblering. Det framträder att det är viktigt att planera och anpassa miljön för att skapa en trygg, lugn och förutsägbar lärmiljö för barnen, vilket främjar samspelet mellan förskollärare och barn. En möjlig förklaring till att detta inte framkommer i tidigare forskning kan vara att det främsta fokuset har varit på pedagogiska, sociala och strukturella aspekter.

I resultatet framkommer det att gemensamma arbetssätt och förhållningssätt är en viktig förutsättning i inkluderingsarbetet. Förskollärarna organiserar verksamheten tillsammans genom att fördela ansvar, dela upp barnen i mindre grupper och anpassa aktiviteter för att skapa trygghet och stötta barnen. En vanlig förekommande strategi är gruppindelning, för att kunna individanpassa stödet. Detta kan ses i likhet med Ginner Hau m.fl. (2022, s. 979–980) som visar att förskollärare organiserar mindre grupper för att kunna vara närvarande och stödja barnen i social interaktion. Tidigare forskning skiljer sig däremot från studiens resultat, där det framkommer att arbetslagets samsyn är en viktig förutsättning för inkluderingsarbetet och förskollärarna bör ha samma barnsyn, samsyn och förhållningssätt. Det blir en tydlig skillnad då den presenterade tidigare forskningen inte skriver fram arbetslagets betydelse och hur deras samarbete kan främja inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd. En möjlig förklaring till detta kan vara att arbetslagets samsyn är en implicit del i det gemensamma arbetet, och därför inte lyfts som en egen central del. Ur resultatet framträder det att arbetslagets gemensamma förhållningssätt är beroende av gemensam tid för planering. När tiden saknas kan det leda till ett arbetssätt som är inkonsekvent. Att brist på resurser, såsom tid, är ett hinder för inkluderingsarbetet bekräftas av Biamba (2016, s. 121–122) och Ginner Hau m.fl. (2022, s. 981, 983–984).

I likhet med tidigare forskning visar vårt resultat att det finns ett glapp mellan ideal och praktik. Både Haug (2017, s. 215), Karlsudd (2025, s. 159) och Biamba (2016, s. 120 - s.121) bekräftar att inkludering ofta är en ambition och ett ideal, som inte alltid ges förutsättningar för i praktiken. Enligt *Lpfö 18* (Skolverket, 2025, s. 6) ska utbildningen vara likvärdig men anpassas utifrån barns olika behov och förutsättningar. Resultatet visar att förskolor har olika förutsättningar för att uppnå läroplanens ideal samt olika resursfördelningar. Faktorer som personaltäthet, barngruppens storlek, resursfördelning, tillgång till kompetens och professionellt stöd beskrivs påverka inkluderingsarbetet. Det framkommer att barns särskilda behov prioriteras i större utsträckning än hos andra barn, vilket visar på ojämlika förutsättningar i utbildningen. Lundqvist (2016, s. 110, 115) bekräftar med sin avhandling att organisatoriska förutsättningar skiljer sig åt mellan förskolor, vilket därmed kan innebära en ojämlik inkludering. Lundqvist (2016, s. 116) betonar betydelsen av en behovsanpassad resursfördelning i förskolan, för att uppnå en jämlik inkluderande miljö.

Studiens resultat visar att strukturella villkor sätter ramarna för inkluderingsarbetet, särskilt lyfts stora barngrupper som en central faktor. Stora barngrupper beskrivs av förskollärarna som utmanande, skapar stress, försvårar möjligheten att vara närvarande och möjligheten att anpassa verksamheten efter varje barns behov. Detta går i linje med Sheridan m.fl. (2014, s. 387) och Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 7–8) som visar att mindre barngrupper skapar förutsättningar för delaktighet och barnets lärande. I resultatet framhävs önskan om färre barn i barngruppen som utgår från barnens behov. Förskollärarna beskriver att de ibland kan känna sig otillräckliga i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd, då särskilt stöd stundvis blir svårt att erbjuda eftersom många behov ska tillgodoses. Bland annat lyfts utmaningar i att stödja alla barns kommunikation och ge barnen lika talutrymme. Detta bekräftas i Sheridan m.fl. (2014, s. 385) att utmaningar som känslor av otillräcklighet kan uppstå i stora barngrupper. Det kan även innebära mindre tid i kommunikation och interaktion med det enskilda barnet. I tidigare forskning av Sheridan m.fl. (2014, s. 386) framkommer det att extroverta barn tenderar att få mer utrymme än andra barn. Både tidigare forskning och vårt resultat visar att i stora barngrupper tenderar vissa barn att hamna mer i bakgrunden. En tolkning utifrån vårt resultat är att barn i behov av särskilt stöd får mer aktivt stöd än barn som är mer självständiga. En möjlig konsekvens är en ojämlik inkludering i barngruppen. Resultatet visar att en stor barngrupp kan försvåra en-till-en undervisning. Lundqvist (2023, s. 159–161) framhåller att en-till-en undervisning kan vara förenligt med en inkluderande praktik och öka barns engagemang. Lundqvist (2023, s. 159–161) hävdar däremot att den individuella undervisningen kan genomföras i den ordinarie lärmiljön, utan att barnen segregeras från barngruppen. Däremot visar detta på en skillnad mot studiens resultat, där en-till-en undervisning genomförs i en mindre barngrupp. Enligt Karlsudd (2025, s. 171) är det problematiskt att segregera

barnen i arbetet med inkludering. Därmed behövs en inkluderingskompetens för att möjliggöra individanpassning i barngruppen. Samtidigt bekräftar Leatherman (2007, s. 601–602) att gemensamma aktiviteter kan stärka barns delaktighet, interaktion och gemenskap.

Medan stora barngrupper kan innebära begränsningar i form av ökad stress och minskad individanpassning, kan det också skapa möjligheter genom att barnen får fler potentiella lekkamrater. Det framträder att det ger barn fler möjligheter till samspel och relationer samt kan bidra till en känsla av inkludering och tillhörighet för barnen. Möjligheten med stora barngrupper har inte uppmärksammats i tidigare forskning. En möjlig förklaring är att större fokus har lagts på utmaningar med stora barngrupper, vilket kan ha påverkat hur fenomenet tidigare har förståtts. Å andra sidan visar resultatet att det såväl kan finnas begränsningar i mindre barngrupper. Mindre barn per grupp kan innebära färre lekkamrater samt möjlighet till färre samspel och relationer, vilket kan leda till känslan av utanförskap. Detta framträder inte i tidigare forskningen, en tänkbar anledning kan vara att förskollärarna har observerat dessa möjligheter och begränsningar i större utsträckning än i tidigare forskning. Studiens resultat visar att barngruppens storlek inte enbart är avgörande för inkludering, utan förskollärarnas inställning och tankesätt påverkar hur verksamheten organiseras och därmed hur barnens relationer stöttas. Däremot lyfter Leatherman (2007, s. 603) att endast positiva tankesätt inte är tillräckligt för att bedriva inkluderingsarbete, utan kompetensutveckling anses vara en central faktor.

Trots intentionen att arbeta inkluderande visar resultatet att organisatorisk planering och struktur är viktiga förutsättningar för att lyckas med inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd. När det finns en tydlig planering och fasta rutiner skapas trygghet och förutsägbarhet för barnen. Den organisatoriska planeringen ger enligt förskollärarna en trygghet i verksamheten även när personaltillgången är begränsad. I kontrast lyfter tidigare forskning av Pramling Samuelsson m.fl. (2015, s. 9–10) att följderna av frånvarande personal är att visst innehåll kan väljas bort. Vårt resultat visar att verksamheten kan fortsätta med sin ursprungliga planering, trots begränsade personaltillgångar. Däremot behöver förskollärarna hantera situationen genom att fortsätta med gruppindelning av barnen samt erbjuda barn olika alternativ i undervisning, för att främja inkludering. Samtidigt visar resultatet, i likhet med Dyosini (2025, s. 5–6) att förskollärare upplever ett behov av tillräcklig kompetens om särskilt stöd för att kunna möta barns olika behov. Förskollärarna uppger att de har arbetsätt och strategier i sitt dagliga arbete, men önskar fortsatt kompetensutveckling för att utveckla inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att tillgången till professionellt stöd är betydande för att stärka förskollärarnas inkluderingsarbete. Detta bekräftas av Biamba (2016, s. 122) som framhåller att brist på

specialpedagogisk kompetens hindrar inkluderingsarbetet. Detta överensstämmer med Dyosini (2025, s. 5–6) där professionellt stöd lyfts som en viktig faktor för inkluderingsarbetet. I resultatet framkommer att stöd från exempelvis specialpedagog bidrar till nya perspektiv och strategier, vilket kan stärka anpassningarna i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd.

7.2 Metoddiskussion

Studien syftade ursprungligen till att intervjua både förskollärare och barnskötare. I rekryteringsprocessen var det endast förskollärare som tog kontakt med oss och önskade att delta. Resultatet kan möjligtvis ha påverkats av att endast förskollärare deltog, vilket kan ge en ensidig bild av inkluderingsarbetet och därmed påverka studiens trovärdighet, eftersom barnskötarnas erfarenheter uteblev. Studien berörde begreppet inkludering, vilket kan ha uppfattats som värdeladdat. Därmed hade informanternas svar påverkats genom att de besvarade intervjufrågorna med önskvärda formuleringar, vilket möjligen hade påverkat studiens resultat. Därmed hade resultatet byggt på falska utsagor, genom att informanterna besvarade intervjufrågorna på ett önskvärt sätt snarare än realistiskt. För att minska denna risk har informanterna informerats om att deras svar inte värderas samt informerats om Vetenskapsrådets etiska principer (Eldén, 2020, s. 31).

Studien byggde på ett subjektivt urval, vilket enligt Denscombe (2018, s. 67–68) är till fördel för att samla in fördjupad förståelse och insyn av inkluderingsarbetet utifrån syfte och forskningsfrågor. Med urvalet har vi samlat in erfarenhetsbaserad kunskap om inkluderingsarbetet från yrkesverksamma förskollärare. Om studien istället hade använt ett snöbollsurval kunde detta ha ökat informanternas förtroende inför intervjuerna, eftersom de rekryterats via personliga rekommendationer (Denscombe, 2018, s. 70). Det hade i sin tur kunnat bidra till mer utförliga svar samt bidragit till fler förskollärare med relevant erfarenhet av inkludering. Däremot hade resultatet kunnat bli mer homogent, då informanterna kan ha liknande arbetssätt. Därför har förskollärare från olika avdelningar valts ut, vilket möjligen bidrog till variation i materialet och därmed en bredare förståelse av inkluderingsarbetet oberoende av barngruppens ålder och sammansättning.

Studien genomfördes med kvalitativa intervjuer vilket bidrog till att förskollärarnas fördjupade uppfattningar av inkluderingsarbetet kunde fångas. Däremot gav resultatet en begränsad uppfattning av hur inkluderingsarbetet bedrivs i förskolan, eftersom endast sex informanter deltog blir därmed resultatet inte generaliserbart. Detta påverkar möjligheten att dra generella slutsatser om förskollärares arbete i ett bredare perspektiv. Studiens resultat kan därmed inte tolkas som representativt för förskolan i Sverige, utan bör förstås snarare som uttryck för specifika informanternas erfarenheter

och uppfattningar. En enkätundersökning hade potentiellt möjliggjort ett större omfång av informanter och bidragit till ökad generaliserbarhet. Samtidigt innebär enkätundersökningar en begränsning i form av korta svar med mindre fördjupade beskrivningar. Detta kan försvåra att fånga upp utförliga beskrivningar av förskollärarnas strategier och arbetssätt. Ett alternativ till detta tillvägagångssätt hade varit att kombinera intervjuer med observationer och därigenom bidra till en bredare förståelse av inkluderingsarbetet genom att ta del av förskollärarnas praktiska arbete och deras beskrivningar. Observationerna hade eventuellt synliggjort skillnader mellan förskollärarnas utsagor och deras praktiska görande.

7.3 Slutsatser

- i. Hur beskriver förskollärarna sina arbetssätt och strategier i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd?

Den första forskningsfrågan har besvarats genom att resultatet visar att informanterna upplever inkluderingsarbetet som mångfacetterat. Studien syftade till att undersöka vilka strategier och arbetssätt förskollärare använder i sitt inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. Arbetet formas av förskollärarna i en miljö som anpassas utifrån barns individuella behov och i samspel med barnen.

Förskollärarna visade en stor variation pedagogiska arbetssätt och strategier för att stödja inkludering. Särskilt lyftes relationens betydelse och förhållningssättet som en integrerad del i inkluderingsarbetet som förskollärarna förhåller sig till i relationskapandet med barnen. En genomgående pedagogisk strategi var användningen av bildstöd, vilket sågs som ett viktigt verktyg som skapar både tydlighet och trygghet. Det visar att inkludering är en kontinuerlig och situationsanpassad process.

- ii. Vilka möjligheter och utmaningar möter förskollärarna i inkluderingsarbetet av barn som är i behov av särskilt stöd i stora barngrupper?

Studiens andra forskningsfråga har kunnat besvarats genom att resultatet visar att stora barngrupper både består av möjligheter och utmaningar. Sammantaget kan stora barngrupper skapa fler möjligheter till sociala relationer och inkludering mellan barn. Det innebär samtidigt minskat talutrymme för barnen, minskad närvaro av förskollärarna och svårigheter i att möta varje barns behov. Mindre barngrupper kan däremot möjliggöra nära relationer, kommunikation och ökar delaktighet, men kan samtidigt begränsa barns möjligheter till fler lekkamrater. För att möjliggöra inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskolan krävs därför inte enbart pedagogiska strategier och arbetssätt, utan även strukturella förutsättningar som stödjer arbetet.

iii. Hur påverkar strukturella villkor inkluderingsarbetet i förskolan?

Studiens tredje forskningsfråga har kunnat besvarats genom att resultatet visar att inkludering inte enbart är beroende av förskollärarnas arbetssätt, utan påverkas av strukturella och organisatoriska villkor som tid, resursfördelning, barngruppens storlek och personaltäthet. Ytterligare visas samarbete och samsyn i arbetslaget som en grundläggande förutsättning för ett fungerande inkluderingsarbete. Kompetens och stöd från andra professioner anses vara viktiga förutsättningar för att möta barn i behov av särskilt stöd.

7.4 Pedagogisk relevans och förslag till fortsatt forskning

Studien visar att förskollärare uppfattar inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd som något som utgår från det enskilda barnet. *ILpfö18* (Skolverket, 2025, s. 6–7) betonas att utbildningen och miljön ska utformas utifrån barnets förutsättningar och behov, vilket bekräftas i resultatet. Studien har synliggjort att inkluderingsarbetet är en kontinuerlig och medveten process som kräver aktivt arbete av förskollärarna. Studiens resultat visar att stora barngrupper kan försvåra inkludering av barn i behov av särskilt stöd, vilket innebär ökade krav på förskollärares kompetens och arbetssätt framöver. Studiens forskningsbidrag ligger i att belysa hur inkluderingsarbetet omsätts i förskolan, genom konkreta arbetssätt och strategier samt hur dessa formas i relation till både möjligheter och utmaningar i stora barngrupper. Studien har gett oss insikt i hur inkluderingsarbetet kan bedrivas i stora barngrupper. I vår framtida yrkesroll som förskollärare innebär detta att vi behöver vara medvetna om vårt förhållningsätt och arbetssätt samt upprätthålla en god relation till alla barn för att uppnå jämlikt stöd. Fortsatt forskning skulle med fördel kunna fördjupa förståelsen för inkluderingsarbetet genom studier i specifika situationer i förskolans vardag. Eftersom denna studie visar att inkludering i hög grad formas i det dagliga samspelet, vore det särskilt relevant att studera hur detta samspel tar sig uttryck i olika typer av rutinsituationer. Exempelvis måltidssituationer där gruppstorlek och förskollärares närvaro kan påverka barns möjlighet till stöd. Det hade även varit relevant att kombinera intervjuer med observationer för att få en mer fördjupad förståelse. Vidare kan studier med ett större urval bidra till en ökad generaliserbarhet. Det skulle även vara värdefullt att inkludera barnskötare för att bredda perspektivet och få en mer heltäckande bild av inkluderingsarbetet i förskolan.

Referenslista

- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I Aspelin, J. (Red). (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. (s. 13–26). Kristianstad University Press.
<https://www.skolporten.se/app/uploads/2013/09/Relationell-specialpedagogik-i-teori-och-praktik.pdf>
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige* (2–3), 159–165.
<https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53265/41919>
- Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 119–124.
<https://www.proquest.com/eric/docview/1826522161?accountid=12245&parentSessionId=svBZcAahTCYILWfgh6HjC64XKBj72w8gAobWvcl%2BrHg%3D&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dyosini, T.P. (2025). Early childhood teachers on Neurodiversity: Perspectives and professional development needs. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v15i1.1677>
- Eldén, S. (2020). *Forskningsetik: vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.
- 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. *Forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 148–166.
<https://doi.org/10.23865/barn.v41.5307>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217. DOI: [10.1080/15017419.2016.1224778](https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778)
- Karlsudd, P. (2025). Inkludering, demokratins kärna. *Utbildning & Demokrati*, 34(1), 159–176. <https://doi.org/10.48059/uod.v34i1.2342>
- Leatherman, J. (2007). “I Just See All Children as Children”: Teachers’ Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594–611.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800274.pdf>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: special educational needs, support provisions and inclusive education*. (Stockholm universitet) [Doktorsavhandling, Stockholm universitet, Department of Special Education]. DiVA:
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A896595&dswid=8507>
- Lundqvist, J. (2023). One-on-one instruction in a fully inclusive preschool: A single case research design study. *International Journal of Special Education*, 38(2), 153–164.
<https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.30>
- Palla, L. (2018). Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla: Att analysera officiella styrinstrument utifrån diskursteoretisk ram. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 7(2), 36–57. <https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.109511>
- Persson, B. (1988). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. (Göteborgs universitet 11) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik].
<https://gupea.ub.gu.se/server/api/core/bitstreams/7a7d741c-904d-42f4-8392-3c9f91240ffo/content>
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Nordisk barnehageforskning*, 9(7), 1–14.
<https://doi.org/10.7577/nbf.1012>

SFS 2010:800. *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8

SFS 2018:1197. *Barnkonventionen*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197/

Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397.

<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>

Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/>

Skolverket. (2024). *Barn och personal i förskola: Hösten 2024*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=13236>

Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (rev. uppl.).

<https://www.skolverket.se/getFile?file=13295>

Sveriges lärare. (2024). *Nya siffror för storleken på barngrupper*.

<https://www.sverigeslarare.se/om-oss/nyheter/nya-siffror-for-storleken-pa-barngrupper/>

Sveriges lärare. (2025). *Tryggare kan alla vara: en rapport om riskerna med stora barngrupper i förskolan*. Sveriges lärare. [217666863-72e7a9-SVLT1333-Tryggare-kan-alla-vara-SVLU022-240130.pdf](https://www.sverigeslarare.se/om-oss/nyheter/217666863-72e7a9-SVLT1333-Tryggare-kan-alla-vara-SVLU022-240130.pdf)

Tivenius, O. (2024) *Tematisk analys*. Studentlitteratur.



Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Vi heter Emma Lindström och Madalina Fusaru och ska genomföra ett självständigt arbete vid Mälardalens Universitet. Ämnet vi har valt är inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd.

Syftet med studien är att undersöka vilka strategier och arbetssätt pedagoger använder när de bedriver *inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd*. Studien kan på så sätt bidra med kunskap om vilka utmaningar som finns samt vilka möjligheter pedagogerna i förskolan möter i *stora barngrupper*.

Vi har för avsikt att genomföra individuella semistrukturerade intervjuer med pedagoger på olika förskolor. Vi beräknar att varje intervju tar cirka 30–40 minuter. Vi kommer att spela in intervjuerna med mobiltelefon och ljudinspelningarna raderas när studien är genomförd.

Det kommer att finnas möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen när den är klar i databasen DiVA.

Om du vill delta i intervjuerna vill vi även informera om att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att du deltar frivilligt och kan avbryta ditt deltagande när som helst under studien, utan närmare motivering. Deltagandet och materialet kommer att behandlas konfidentiellt kommer endast att vara tillgängligt för oss och vår handledare under den tid vi genomför studien.

Information om personuppgiftsbehandling:

Enligt GDPR har du rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Emma Lindström eller Madalina Fusaru, se kontaktuppgifter nedan. Den rättsliga grunden för behandling av personuppgifter är samtycke. Du kan också begära att uppgifterna om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter

begränsas. Om du är missnöjd med hur personuppgifterna behandlas har du rätt att lämna in klagomål till integritetsskydds myndigheten. Personuppgiftsansvarig är Mälardalens Universitet.

Studien kommer att dokumentera och samla in personuppgifter via röstinspelning. För att säkerställa korrekt lagring och användning av uppgifterna kommer informationen att skyddas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Data förvaras på lösenordskyddade datorer. Personuppgifterna kommer att kodas (pseudonymiseras), vilket innebär att de inte kan kopplas direkt till dig som person.

Efter avslutat projekt kommer personuppgifterna att raderas. Undersökningen kommer vi att presentera i form av en uppsats vid Mälardalens universitet och slutversionen läggs ut på databasen DiVA. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är klar.

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namn Namnförtydligande

Vid frågor och funderingar kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Student: Emma Lindström

Student: Madalina Fusaru

Telefon: xxx-xx xxxxx

Telefon: xxx-xx xxxxx

Mail: elm23002@student.mdu.se

Mail: mfu23001@student.mdu.se

Handledare: Dan Tedenljung

Telefon: xxx-xx xxx

Mail: dan.tedenljung@mdu.se

Med vänliga hälsningar

Emma och Madalina

Bilaga 2

Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du arbetat i förskolan?

Hur många barn har ni i barngruppen?

Har du arbetat eller arbetar i en stor barngrupp?

Vilken ålder är det på barngruppen du arbetar i?

Har du fått utbildning eller fortbildning kring särskilt stöd?

1. Hur tolkar du läroplanens formuleringar kring inkludering i relation till arbetet med barn i behov av särskilt stöd?
2. Kan du beskriva hur du konkret planerar för och arbetar med att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den dagliga verksamheten?
3. Vilka strategier använder du för att anpassa undervisning och aktiviteter för barn i behov av särskilt stöd?
4. På vilket sätt påverkar relationen mellan dig och barn i behov av särskilt stöd deras möjligheter till inkludering? Ge exempel.
5. Hur arbetar du förebyggande för att skapa en inkluderande miljö för alla barn? Ge exempel.
6. Vilka faktorer påverkar hur ni delar in barnen i grupper (tex tid, personal, aktiviteter)? Ge exempel.
7. Hur påverkar tillgången till resurser (tex personal, tid) ditt inkluderingsarbete?
8. På vilket sätt upplever du att barngruppens storlek påverkar möjligheten till inkludering? Ge exempel.
9. Hur brukar ni organisera gruppen i en stor barngrupp för att stödja inkludering?
10. Vilka möjligheter anser du att det finns med inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd i stor barngrupp? Finns det någon aktivitet som underlättas i storbarngrupp?
11. Vilka utmaningar anser du att det finns med inkluderingsarbete av barn i behov av särskilt stöd i stor barngrupp?
12. Hur arbetar du tillsammans med ditt arbetslag med inkludering av barn i behov av särskilt stöd?
13. Hur upplever du samverkan med specialpedagog eller andra professioner i inkluderingsarbetet av barn i behov av särskilt stöd?