

”Kan vi alla samlas?”

- Hur förskollärare möjliggör för inkludering av barn i behov av särskilt stöd i samlingen



Namn: Axel Eriksson och Johanna Edermark

Program: Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA21G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2020
Handledare: Elisabeth Rietz
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson

Nyckelord: barn i behov av särskilt stöd, inkludering, delaktighet, barnsyn, samling

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och delaktighet av barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Fokuset på barn i behov av särskilt stöd grundas dels på de skrivelser som finns i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) och Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009); inga barn får diskrimineras på grund av en funktionsnedsättning. Ytterligare orsak till ämnesvalet grundar sig i oss som skriver uppsatsen. Studiens syfte resulterade i tre frågeformuleringar som kan sammanfattas: vilka didaktiska och pedagogiska val gör förskolläraren innan och under samlingen, samt hur påverkar verksamheten förskollärarens möjlighet till att *inkludera*. En kvalitativ intervjustudie utfördes med fyra erfarna förskollärare för att undersöka studiens syfte och tre frågeställningar. Intervjuerna genomfördes på förskollärarnas arbetsplatser och följde en semi-strukturerad intervjuguide med öppna frågor.

Resultatet visade på en relativ enighet i hur förskollärarna möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Samlingsplanering och förskollärarens erfarenhet visade sig ha stor betydelse i arbetet med att inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Vidare visade resultatet på att hur förskolläraren bemöter barn i behov av särskilt stöd i själva samlingen har stor betydelse i hur delaktig barnet är. Slutligen blev det tydligt i resultatet att verksamhetsramar spelar stor roll för hur förskollärarna kan möjliggöra för inkludering och deltagande i samlingen.

Förord

Till en början vill vi tacka varandra för att vi kunnat stötta varandra under den stressiga tid som en uppsatstid är. Vi vill även tacka våra familjer, sambos och vänner som fått stå ut med oss när vi varit som allra mest ledsna eller irriterade över uppsatsen. Ett stort tack ger vi även till de förskollärare som ställt upp på våra intervjuer, utan er hade uppsatsen blivit svår att skriva. Slutligen vill vi tacka vår handledare Elisabeth Rietz för en ovanlig handledning över distans på grund av Covid-19, tack för att du svarat på våra många mail.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Tidigare forskning.....	3
3.1 Inkluderande verksamhet.....	3
3.2 Samling i förskolan.....	4
3.3 Barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet.....	5
4. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp.....	5
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	6
4.2 Barnsyn.....	6
4.3 Delaktighet.....	7
4.4 Inkludering.....	7
4.5 Stöttning.....	8
5. Metod och genomförande.....	9
5.1 Datasamlingsmetod.....	9
5.2 Avgränsning och urval.....	10
5.3 Intervjugenomförande.....	11
5.4 Analysmetod.....	12
5.4.1 Transkribering.....	12
5.4.2 Tematisk analysmetod.....	12
5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	13
5.6 Etiska överväganden.....	14
6. Resultat.....	14
6.1 Förskollärarnas beskrivning av barn i behov av särskilt stöd.....	15
6.2 Förskollärarnas beskrivning av samlingen.....	15
6.3 Planering för inkludering av barn i behov av särskilt stöd.....	16
6.3.1 Samlingens betydelse och begriplighet.....	16
6.3.2 Erfarenhet.....	17
6.3.3 Planeringsstrategier.....	18
6.4 Inkludering i samlingen.....	20
6.4.1 Stöd i samlingen.....	20
6.4.2 Andra strategier i samlingen.....	21
6.4.3 Delaktighet.....	22
6.4.4 Barnsyn.....	23
6.5 Verksamhetsramar.....	23
6.6 Resultatsammanfattning.....	26

7. Diskussion.....	26
7.1 Planering av samlingen.....	26
7.2 Under samlingen	27
7.3 Verksamhetsramarnas påverkan.....	28
7.4 Didaktiska konsekvenser	29
7.5 Vidare forskning	29
8. Referenslista	31
Bilaga 1	36
Bilaga 2	38

1. Inledning

Denna studie handlar om hur förskollärares beskriver att de möjliggör för inkludering och delaktighet av barn i behov av särskilt stöd vid samlingstillfällena i förskolan. Alla barn i förskolan har rätt att inkluderas i verksamheten, vilket enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) är en grundläggande rättighet. Barn som är inkluderade i barngruppen utvecklar sociala förmågor och har lättare för att anpassa sig till olika situationer som kan uppstå (Meyer och Ostrosky, 2016). Det gynnar även barns utveckling och lärande över tid om barnen ingår i en inkluderande miljö (Andresen, 2013).

Samlingen är enligt Rubinstein Reich (2015) en aktivitet som regelbundet sker på förskolan och har samma upplägg från dag till dag. Rubinstein Reich (2015) menar att samlingens betydelse har förändrats genom åren och att samlingens syfte har ändrats från att barnet endast skulle ta emot information till att samlingen är ett tillfälle där barn ska få möjlighet till delaktighet och inflytande, vilket är en del av förskolans demokratiuppdrag (Skolverket, 2018). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) menar att ett av förskolans samhällsuppdrag är att barnen ska få kunskap i hur demokrati fungerar i olika former. Begreppet *demokrati* kan enligt Ribaeus (2014) ses på två olika sätt. Dels kan demokrati i förskolan bestå av olika val som kan påverka förskolans dagliga verksamhet. Valen kan antingen baseras på val som pedagogerna anser bäst för barnen eller val där barnen gör val inom fria ramar. Begreppet kan också innefatta en demokrati som genomsyrar hela förskolans verksamhet, där barn kommer till tals och blir lyssnade på.

I den här studien används två olika definitioner av barn i behov av särskilt stöd. Lutz (2013) menar att syftet att definiera vad barn i behov av särskilt stöd innebär görs för att kunna erbjuda barn den hjälp och det stöd de behöver för att barnet, och verksamheten ska kunna fungera så bra som möjligt på lång och kort sikt. Sandberg och Norling (2014) skriver om barn som fått en formell bedömning, vilket utfärdas av sociala myndigheter, utifrån en medfödd funktionsnedsättning eller annan medicinsk bedömning som gör att barn behöver extra stöd och i förskolan därav räknas som i behov av särskilt stöd. Barn med en formell bedömning har enligt Sandberg och Norling (2014) ofta ett pedagogiskt stöd i förskolan som grundas av barnets behov.

Lillvist (2014) skriver om barn i den så kallade ”gråzonen” och menar att även dessa barn tillhör de som är i behov av särskilt stöd. Barn i gråzonen bedöms av förskolan behöva extra pedagogiskt stöd men har inte en formell bedömning. Enligt Lillvist (2014) är antalet gråzonsbarn fler till antalet än barn med formell bedömning i förskolan. Lutz (2013) lyfter även att miljön på förskolan och hur den är utformad kan påverka barns behov av stöd. Lutz menar att det är mötet mellan barnet och miljö på förskolan som kan påverka att barnet behöver extra stöd. Genom det tankesättet lyfts problematiken bort från att det är barnet som är problemet. Istället är det miljön som barnet befinner sig i som är problemet och som kan påverka barnet negativt.

Förskolans möjlighet att tillgodose det stöd som barn i behov av särskilt stöd behöver påverkas på många plan av förskolans verksamhetsramar. Skolverket (2017) skriver att det är förskolechefens ansvar att se till att ramarna inom verksamheten ger förskollärarna möjlighet att utföra sitt pedagogiska uppdrag. Vidare menar Skolverket (2017) att förskolechefen i

samarbete med arbetslaget gör fortlöpande analyser för att förbättra verksamheten så att barn i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver.¹

En ytterligare del av verksamhetsramarna är tillgången till specialresurser som exempelvis specialpedagoger. Lindqvist och Holmström Wif (2016) skriver att specialpedagogens roll är att stötta arbetslagen i förskolans verksamheter både genom att utveckla individuella stödprogram för barn i behov av särskilt stöd samt utvecklingsförslag till arbetslagen gällande barngruppen i stort. Skolverket (2017) skriver att de olika stödinsatserna som ges till barn i behov av särskilt stöd behöver analyseras och utvärderas kontinuerligt. Analyserna kan senare användas som grund för vidare experthjälp från specialpedagoger och psykologer (Simonsson, 2016).

Att anpassa förskolans verksamhet efter barn i behov av särskilt stöd är relevant för förskollärare att ha i åtanke då Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009) lyfter att alla barn ska ha samma rättigheter och att inget barn får diskrimineras. Utöver det skriver Barnkonventionen att barn med funktionsnedsättningar ska få hjälp att kunna delta i de olika delarna som samhället erbjuder, inkluderat förskolans verksamhet. Förskolans verksamhet ska enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) ge förutsättningar för alla barn i förskolans verksamhet till en utbildning som är anpassad för att barnet ska utvecklas så långt som möjligt. I Läroplanen för förskolan står det även att förskolläraren ansvarar för att varje barn får möjlighet att utvecklas, vilket gör det viktigt att studera hur förskollärare möjliggör för inkludering och delaktighet av barn i samlagen.

¹ När texten skrev kallades rektor för förskolechef i förskolans verksamhet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingsen.

Studiens frågeställningar är:

- Vilka didaktiska och pedagogiska val och förberedelser gör förskollärarna vid planering av samlingsen för att tillgodose att barn i behov av särskilt stöd inkluderas?
- Hur möjliggör förskollärarna för inkludering av barn i behov av särskilt stöd *under pågående* samlingsen?
- Vilken betydelse beskriver förskollärarna att verksamhetsramarna har för deras arbete att inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingsen?

3. Tidigare forskning

I avsnittet om den tidigare forskningen redogörs det först för den forskning som rör en inkluderande verksamhet i förskolan. Detta följs av studier som studerat samlingsen som fenomen inom förskolans verksamhet samt avslutningsvis redogörs det för studier om barn i behov av särskilt stöd.

3.1 Inkluderande verksamhet

Meyer och Ostrosky (2016) skriver i sin artikel att barn som är inkluderade i och accepterad av barngruppen samt har en bästa vän har större möjligheter att utvecklas. De sociala färdigheterna samt att kunna anpassa sig själv efter situationer är några av de färdigheter Meyer och Ostrosky förklarar utvecklas hos barnet när de är inkluderade i barngruppen. En inkluderande miljö är även något Andresen (2013) lyfter som viktigt för barns utveckling och lärande. Andresen skriver att i en inkluderande miljö får barnen möjlighet att bli lyssnade på och får sina åsikter hörda. Detta sker genom att pedagogerna på förskolan både lyssnar direkt på vad barnen säger men även lyssnar in kroppsspråk, humör och engagemang i aktiviteter, vilket de dokumenterar. Med hjälp av dokumentationen kan pedagogerna tillsammans i arbetslaget analysera barnens lekmönster för att på så sätt hitta sätt att öka antalet goda relationer alla barn har. De förskollärare som Andresen (2013) intervjuat beskrev att de sett en ökad utveckling och större lärande hos de barn i behov av särskilt stöd som varit en del av en inkluderad förskola.

Dias och Cadime (2016) skriver att forskning kring lärares attityder gentemot inkludering av barn i behov av särskilt stöd är ett ämne som blivit populärt de senaste årtiondena, men att forskningen oftast är fokuserad på skolan och inte på förskolan. I sin forskning undersöker Dias och Cadime vilka attityder gentemot inkludering som förskollärare har och vad som kan ligga till bakgrund till skillnader i attityder. Med en relativt liten undersökningsgrupp kom de fram till att förskollärare generellt har en god inkluderande attityd mot barn i behov av särskilt stöd och att utbildningsnivå hos förskollärarna inte påverkade attityden till att inkludera barn i behov av särskilt stöd. Ahmmed, Sharma och Deppeler (2012) skriver att de lärare som tidigare lyckats inkludera barn i behov av särskilt stöd ser mer positivt på inkludering medan de som misslyckats har en mer negativ attityd till inkludering av barn i behov av särskilt stöd.

Williams (2001) undersökte vad barn lär sig av varandra i de vardagliga situationer som sker på förskolan. Det Williams (2001) fann var att eftersom barn lär sig av varandra så är det viktigt att förskolan har en inkluderande verksamhet. De rutinmässiga samlingsen kan vara en del av arbetet med inkludering men att det då är viktigt att arbeta aktivt med inkludering under samlingsen. Vidare kommer Williams fram till att de rutinpassade samlingsena lätt kan bli exkluderande på grund av att både en del barn och personal tar rutinerna och outtalade regler i

samlingen för givet. Samlingen kan därför exkludera de barn som har svårt att förstå underförstådda regler genom att exempelvis de barnen framstår som stökiga.

Zhu, Li och Hsieh (2019) studerade svårigheterna och möjligheterna för två barn i behov av särskilt stöd fick på sina förskolor i Hong Kong. Författarna förklarar med sin artikel att det inte endast är förskolläraren och andra pedagoger inom förskolan som har betydelse för hur inkluderande förskolan kan vara. Utöver pedagogens kunskaper förklarar Zhu, Lie och Hsieh att även verksamhetens utformning, såsom mycket administrativt arbete för förskollärare, har betydelse för hur inkluderande förskolan kan vara. Författarna lägger tyngd på att policydokument och stöttning från verksamhetens chef är grundläggande för att en inkluderande verksamhet ska fungera.

3.2 Samling i förskolan

En viktig punkt att lyfta kring samlingen som ett utvecklingstillfälle för barn i förskolan är vikten av förskolläraernas stöttning som Chen och de Groot Kim (2014) beskriver. I deras artikel söker de svar på vilka typer av strategier förskollärare använder för att stötta barn från låginkomstfamiljer i barnens språkliga interaktioner. De beskriver en situation där den språkliga stöttningen från förskollärare i gruppaktiviteter i första hand sker i samlingar och inte i den fria leken. Chen och de Groot Kim (2014) förklarar att utöver att öka antalet språkliga gruppaktiviteter är det viktigt att förskollärarna utvecklar sin egen kunskap kring hur de kan stötta barns språkutveckling genom konversation. Simeonsdotter Svensson (2009) förklarar att det oftast är i kommunikationen som det kan skapas ett problem för möjlighet av delaktighet, och hon anser därför att det är av yttersta vikt att lärare fortbildar sig och håller sig uppdaterad på aktuell forskning kring den pedagogiska samlingen. Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012) förklarar att det inte enbart är det talade språket som barnen använder för att kommunicera med i samlingen. De syftar på att barn även använder kroppsspråk och ansiktsuttryck som kommunikationssätt, vilket lägger vikt på förskolläraren att uppmärksamma mer än det talade språket från barnen i samlingen.

Emilson (2007) skriver om hur förskollärares olika förhållningssätt ger barn mer eller mindre inflytande över sin dag på förskolan. Det Emilson (2007) lyfter är att i samlingar kan förskollärares förhållningssätt påverka hur väl barnen i samlingen får komma till tals och vara med och bestämma. En slutsats Emilson drar är att förskollärare kan begränsa barns inflytande i samlingen både genom att vara auktoritär i sin ledarstil men även genom att ge barnen allt för öppna frågor och alternativ som inte kopplar till något välkänt för barnen. Emilson (2007) föreslår därför att en förskollärare ska vara öppen för att låta barnens egna livsvärldar styra innehållet för en samling och utifrån det stödja barnen till ett ökat inflytande. Simeonsdotter Svenssons (2009) undersöker vad barn i förskoleklassen, vilket relaterar till förskolan, tycker är svårt i samlingar och hur de hanterar de svårigheterna. I avhandlingen skriver Simeonsdotter Svensson att många av de svårigheter som barn möter i de samlingar som förskoleklassen anordnar är på grund av att de vuxnas och barnens perspektiv skiljer sig åt.

Samlingen är en grupporienterad aktivitet vilket Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) beskriver påverkas av att storleken på barngrupperna i Sverige blir större. Författarna förklarar att barngruppens storlek sätter krav på att förskollärarna förändrar sitt arbetssätt för att kunna erbjuda alla barn möjlighet till att utvecklas. Pramling Samuelsson et al. (2015) förklarar att när hela barngruppen blir större så är det svårare för förskollärarna att dela upp barngruppen i mindre grupper. De större uppdelade grupperna kan därför leda till att fokuset landar på de barn som är i behov av särskilt stöd på bekostnad av resterande gruppens lärandepotential. Likt Pramling Samuelsson et al. (2015) nämner Rosenqvist (2014) att

barngruppens storlek påverkar hur väl aktiviteter kan anpassas för barn i behov av särskilt stöd. Rosenqvist (2014) skriver att en mindre barngrupp underlättar för förskollärare att anpassa aktiviteter efter de olika behov och svårigheter som barn i behov av särskilt stöd kan tänkas ha.

3.3 Barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet

Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag (2015) skriver att det finns en stor variation i behov och förmåga hos de barn i behov av särskilt stöd som går i de förskolorna som de studerat. Enligt Lundqvist et al. kan medicinska diagnoser vara en grundläggande faktor i vilka behov barn i behov av särskilt behov behöver. Renblad och Brodin (2014) förklarar att behovet av särskilt stöd inte endast behöver bero på medicinska diagnoser utan kan även vara på grund av försenat tal eller svårigheter inom de sociala färdigheterna. Lundqvist et al. (2015) skriver att det är svårt att beskriva vad särskilt stöd innebär eftersom den stora skillnaden som finns i behoven hos barn i behov av särskilt stöd. Den stora variationen av behov kan enligt Assarson (2007) leda till att vissa svårigheter som barn i behov av särskilt stöd har kommer att ignoreras av pedagogerna för att tillgodose andra behov.

Lundqvist et al. (2015) skriver att stödet som förskollärarna och arbetslagen ger till barnen i behov av särskilt stöd visar sig på tre olika sätt på de förskolorna de studerat: *miljöintegrerat stöd*, *stöd från pedagog* och *stöd från jämnåriga* (vår översättning). Med miljöintegrerat stöd syftar Lundqvist et al. (2015) på stöd som finns tillgängliga i förskolans miljöer som exempelvis bildstöd och scheman som sitter uppe på väggarna eller leksaker som är lättare att hantera för barn med motoriksvårigheter. Vidare syftar de på att anpassningar som förskollärare gör i aktiviteter, så som att ha samling med mindre grupper, är en typ av miljöintegrerat stöd de sett att förskollärare utnyttjar för att främja alla barns delaktighet i förskolans aktiviteter. Stöd från pedagog är enligt Lundqvist et al. (2015) när pedagoger fokuserar på att stötta de barn som är i behov av särskilt stöd genom att exempelvis ha dem i knäet under samlingen. Ett annat stöd från pedagog kan vara att de förändrar samlingens innehåll eller struktur under samlingens gång om pedagogen märker att barnet inte förstår vad som försiggår. Slutligen menar Lundqvist et al. (2015) att andra barn kan vara ett stöd till barn i behov av särskilt stöd. Genom att anpassa leken så det fungerar bättre för alla eller genom att försöka sätta ord på vad barnet i behov av särskilt stöd tänker kan jämnåriga fungera som stöd till barn i behov av särskilt stöd.

Att barn i behov av särskilt stöd ingår i det vanliga skolväsendet är något Assarson (2007) lyfter som ett dilemma. Det särskilda stödet som barnen i behov av särskilt stöd behöver kräver ofta mycket tid vilket Assarson förklarar kommer på kostnad av tid som skulle lagts på andra barn i gruppen. Vidare förklarar Assarson (2007) att eftersom barn i behov av särskilt stöd ofta kräver mer tid så blir det även en fråga om ekonomi. Även Renblad och Brodin (2014) skriver att barn i behov av särskilt stöd kräver mer tid än andra barn ifrån de vuxna i förskolan. Vidare förklarar de att ett vanligt arbetssätt därför är att jobba inkluderande och anpassa verksamheten efter de åtgärder som barnen i behov av särskilt stöd behöver. Slutligen skriver Renblad och Brodin (2014) att en viktig aspekt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd är föräldrakontakten. Renblad och Brodin menar på att samarbetet mellan specialpedagoger, förskola och vårdnadshavare måste vara god och fokusera på de möjligheter barnet har och inte problemen, eftersom det kan skapa osämja mellan parterna och därmed försvåra arbetet.

4. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt kommer den teori uppsatsen är grundad i samt de centrala begrepp som användas för att analysera det insamlade materialet att beskrivas. Först ges en kort beskrivning av det *sociokulturella perspektivet* följt av en beskrivning av begreppen *barnsyn*, *delaktighet*, *inkludering* och *stöttning*.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Denna studie utgår från ett *sociokulturellt perspektiv* där människans lärande anses ske i sociala situationer med andra människor (Johansson, 2012). Valet att utgå från ett sociokulturellt perspektiv baseras på att studiens syfte och frågeställningar som handlar om hur förskollärares möjliggör för inkludering och delaktighet av barn i behov av särskilt stöd i förskolans samlingsituationer.

Johansson (2012) skriver att det sociokulturella perspektivet ser människan som en kommunicerande person. I kommunikationen människor emellan används inom sociokulturella perspektivet olika verktyg. Johansson (2012) beskriver att verktygen kan vara både *språkliga* och *materiella*, vilket syftar på att människor inte endast kommunicerar med ord utan även med hjälp av tecken, bilder och kroppsspråk. Säljö (2014) beskriver begreppet *mediering* som när människan använder sig av verktyg för att förstå den värld människan befinner sig i och för att handla i den. Säljö (2014) menar att det inte finns några motsättningar i de olika verktygen utan synen är att det går att använda både språkliga och materiella verktyg samtidigt.

Inom sociokulturellt perspektiv beskriver Johansson (2012) att olika handlingar sker som *situerat*. Handlingar som *situerat* betyder att människors handlingar beror på i vilket sammanhang och rum handlingen sker i. Johansson (2012) förklarar att vad som påverkar hur en människa agerar kan bero på i vilken kulturell kontext det sker i eller vad platsen där människan befinner sig i har för påverkan på människan. Handlingar som *situerat* är relevanta till för den här studien då samlingsen kan vara ett tillfälle där förskollärare kan behöva ta hänsyn till olika barn beroende på vad de har för erfarenheter med sig.

Säljö (2014) skriver att inom det sociokulturella perspektivet ses människan som en person som är under ständig inläring och benämner det som *den närmaste proximala utvecklingszonen*. Begreppet syftar på att människans inläring är en pågående process och att människan har en förmåga att ta till sig nya kunskaper successivt. Säljö (2014) förklarar att om förskollärare stöttar barn i deras befintliga lärande har barn större möjlighet att lära sig nya saker. Johansson (2012) menar på att barn lär sig mer i socialkontext tillsammans med både andra än vad barnet lär sig individuellt. Samlingen är ett exempel där barn och pedagoger sitter ner tillsammans för att gemensamt skapa lärande och utveckling.

4.2 Barnsyn

Barnsyn förklaras av Sommer (2005) som hur en vuxen betraktar vad ett barn är och hur en vuxen tycker att barn bör agera. Johansson (2011) ger ett exempel på att barnsyn kan vara att som vuxen se på barnet som en medmänniska som har olika behov som behöver bli bemötta med respekt. En annan syn på barn är som Sommer (2005) skriver att barn ska rätta sig efter hur de vuxna anser att barn ska uppföra sig. Vidare menar Sommer att en gemensam barnsyn på en förskola underlättar när pedagoger ska analysera vilket stöd barnen kan tänkas behöva. Vilken barnsyn en människa har anser Sommer (2005) kan bero på egna erfarenheter av barn och vilken professionell utbildning personen har.

Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) beskriver att pedagogernas barnsyn kan påverka barns möjlighet till att vara delaktiga på förskolan. Författarna lyfter att en typ av barnsyn kan vara att barnet ses som ett subjekt. Barnet betraktas då som en individ som har rätt till att kunna påverka sin situation genom att uttrycka sig på olika sätt. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) menar att betrakta barnet som ett subjekt och ge dem möjlighet att påverka sin omgivning är en utveckling från en tidigare syn på barnet som objekt där barnet mer skulle föga sig under vad vuxna bestämde. Vidare kopplar Pramling Samuelsson och Williams (2015) barnsyn med

begreppet barns perspektiv, vilket syftar på att pedagogerna i förskolan har en tilltro till barnets kompetenser och att pedagogerna ser sig som jämlika med barnet.

Eriksson (2014) förklarar hur pedagogernas syn på barn kan ha effekt på barns möjlighet till delaktighet. Eriksson (2014) menar att om en pedagog har en barnsyn om att barnet är kompetent till att skapa sin egen kunskap ökar möjligheten att barnet blir delaktig i sitt eget lärande. Genom att se barnet som kompetent väljer pedagogen enligt Eriksson (2014) att fungera som en medkonstruktör till barnet. Att som pedagog inta rollen som en medkonstruktör gör att pedagogen har en barnsyn som innebär en tilltro till barnets förmågor och en tro på att barnet besitter kunskaper att kunna lösa problem på egen hand. Pedagogens roll blir i denna syn på barn att utmana och ge barnet stöttning i form av frågor och samtidigt visa engagemang för vad barnet visar intresse för. En motstridande barnsyn beskriver Johansson (2011) som att barn är irrationella. Att se barn som irrationella menar Johansson att den vuxne ser till barnets brister och att barnet agerar planlöst. Att se barn som irrationella i förskolan kan enligt Johansson (2011) leda till att förskoleläraren begränsar barnet i sina handlingar och barnet får uppmärksamhet i negativ form av förskoleläraren.

4.3 Delaktighet

Åkesson (2014) förklarar att delaktighet handlar om att barnen skall få vara med och påverka sin situation, att få säga sin mening och att bli lyssnade på. Eriksson (2014) lyfter att delaktighet i förskolan inte enbart behöver handla om att barnet ska kunna påverka sin situation utan att delaktighet kan handla om en känsla av gemenskap och att barnet känner en förbindelse till gruppen. Eriksson (2014) beskriver att barns föreställning av att vara delaktig kan handla om att pedagogerna har förmåga att kunna ta barnens perspektiv. Att pedagogerna lyssnar och också intresserar sig för barnen hjälper barnen att uppleva delaktighet i verksamheten. Enligt Dolk (2013) kan dock pedagoger uppleva en osäkerhet kring hur delaktighet i förskolan ska fungera i praktiken. Det finns enligt Dolk pedagoger som tycker att om de låter barnen vara delaktiga så tappar de som pedagoger makten över barngruppen och de upplever då att det är barnen som bestämmer.

Eriksson (2014) för ett resonemang om två olika faktorer som kan påverka delaktigheten i förskolan som hon beskriver som *formella* och *informella* strukturer. De formella strukturerna handlar vad personalen har för förutsättningar i form av utbildningsnivå, personaltäthet samt vad pedagogerna har för egna tankar kring att erbjuda barnen möjlighet till delaktighet. De informella strukturerna menar Eriksson (2014) består av förskolans regler kring delaktighet och vad förskolan har för värderingar kring begreppet. Eriksson lyfter att informella strukturer i många förskolor betyder att barnen får bestämma inom ramar som vuxna redan har bestämt.

Simonsson (2016) anser att barns möjlighet till delaktighet i förskolan inte påverkas om barnet är i behov av särskilt stöd eller inte. Barn i behov av särskilt stöd kan däremot enligt Simonsson behöva mer stöd i form av en närvarande pedagog och en tydlig samverkan mellan barn och vuxen för att barnen ska kännas sig delaktiga. Simonsson (2016) förklarar att observation och dokumentation av barngruppen är ett arbetssätt som pedagogerna kan använda för att göra barnen mer delaktiga. Genom att analysera observationerna bidrar det till att pedagogerna får syn på de barnen som kan behöva extra stöd för att bli mer delaktiga.

4.4 Inkludering

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) beskrivs det att förskolan ska vara inkluderande i form av att alla barn med eller utan funktionsnedsättningar har lika stor rätt till lek och lärande. Enligt Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) kan inkludering dels ses som att barnen ska känna

att de har en given plats i sin grupp dels att inkludering handlar om pedagogens förhållningssätt gentemot barnen. Med pedagogens förhållningssätt handlar det enligt Rubin et al. (2016) om att kunna anpassa förskolans verksamhet så att den tillgodoser barnens individuella behov och inte tvärtom och på så sätt inkluderar. En syn på vad inkludering är det som Sandström (2014) beskriver som ett *relationellt perspektiv*. Ett relationellt perspektiv syftar på att pedagogerna har som mål att anpassa undervisningen så att den inkluderar alla barn.

Att förskolan ska inkludera alla barn på en förskola beskriver Specialpedagogiska myndigheten (2020) som en demokratisk process som ska prägla förskolans verksamhet. Genom att se på inkludering som en demokratisk process ska förskolan hela tiden sträva efter att den ska vara en verksamhet som gör att alla barn med eller utan särskilda behov blir inkluderade. Vidare beskriver den Specialpedagogiska myndigheten (2020) att förskolans organisation i form av pedagogernas syn på inkludering är en viktig del för att barn ska vara inkluderade. De menar att om pedagogerna har god kännedom om barngruppen och dess individer kan de organisera miljöerna på förskolan för att göra så goda förutsättningar som möjligt för inkludering.

Johansson (2011) beskriver att barn i tidig ålder har fostrats till att alla ska få vara med i förskolans olika aktiviteter men lyfter att det blir problematiskt när pedagogerna gör undantag att alla inte behöver vara med i exempelvis samlingen. I dessa fall menar Johansson att pedagogen behöver tala med barnen kring om att alla barn kan ha olika behov. Johansson (2011) skriver att om pedagogerna alltid har som tanke att alla ska inkluderas utan anpassningar kan det bli så att det barnet som inte klarar av aktiviteten utmärker sig i negativ bemärkelse mot de andra barnen.

Johansson (2011) beskriver en typ av inkludering är när pedagogerna skapar en samspelande atmosfär. I den samspelande atmosfären vill pedagogerna att barnet ska känna att både barn och pedagoger är på en likvärdig nivå. Pedagogerna har som strategi att kommunicera mycket med barnen och uppmuntrar deras olika handlingar. Vidare skriver Johansson (2011) att en viktig del i den samspelande atmosfären är att det finns stor tilltro till barnens kompetens och att pedagogerna försöker hjälpa barnen till att lyckas i det de tar för sig. I de fall barnen visar att de inte vill vara med i en aktivitet försöker pedagogerna hjälpa barnen att stanna kvar i aktiviteten. Hjälpen till barnen kan enligt Johansson (2011) bestå av att uppmuntra med ord men det kan även vara att pedagogen behöver anpassa situationen efter vad barnet kan behöva för att stanna kvar i aktiviteten.

4.5 Stöttning

Stöttning, även kallad scaffolding, beskrivs av Askland och Sataøen (2014) som ett arbetssätt som pedagoger kan tillämpa i sammanhang där de upplever att barnen med hjälp kan klara av en uppgift eller aktivitet. Huvuduppgiften inom stöttning är att pedagogerna ska få barnet att klara av en uppgift som barnet inte hade klarat på egen hand och att genom stöttning gör att barnet kan utvecklas. Askland och Sataøen (2014) skriver att om stöttningen ska fungera behöver barnet veta vad uppgiften är som barnet ska klara av, därefter kan stöttans funktion utformas. Målet med stöttning är att det ska finnas vid behov och att barnet ska utveckla färdigheter så att stöttnan inte behövs. Vidare förklarar Askland och Sataøen (2014) att stöttning kan bestå av att barnet får hjälp av en pedagog men också material som böcker och bilder kan fungera som en stöttning till barnet. Arnér (2015) menar att stöttning inte enbart behöver bestå av en vuxens hjälp utan stöttningen kan även komma från ett annat barn. Genom att låta ett barn agera stötta betonar Arnér (2015) att barnen tillsammans kan utvecklas och ta till vara på varandras kunskaper.

Björck-Åkesson (2014) beskriver att alla barn har olika stora behov av stöd vid olika tillfällen för att kunna utvecklas mot sin potential och att barn i behov av särskilt stöd behöver extra

anpassningar för att kunna utvecklas. Eftersom uppsatsen fokuserar på barn i behov av särskilt stöd så inbegrips det Sandberg och Norling (2014) förklarar om *indirekt* och *direkt stöd* i begreppet stöttning för få att en mer specialpedagogisk infallsvinkel på stöttning. Sandberg och Norling (2014) skriver att indirekt stöd syftar på det förarbete som pedagoger gör i verksamheten, exempelvis hur pedagogerna bygger upp förskolans miljö och hur barnen blir placerade i olika aktiviteter. Indirekt stöd kan även vara att andra barn fungerar som stöd till ett barn i behov av särskilt stöd, likt det som tidigare nämnts av Arnér (2015). Direkt stöd beskrivs av Sandberg och Norling (2014) som det pedagoger gör i det dagliga arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Att som pedagog använda ett anpassat språk och bemötande mot barn i behov av särskilt stöd är exempel på direkt stöd enligt Sandberg och Norling (2014). Vidare skriver Sandberg och Norling att stödet som förskolan ger antingen kan ske på en allmän plan med hela barngruppen eller individuellt mellan förskollärare och barnet i behov av särskilt stöd.

Slutligen kan förskollärare stötta barn i behov av särskilt stöd genom att skapa situationer som är begripliga för barnen. Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) skriver att barn har svårt att stå emot impulser och därför gör det som situationen och miljön bjuder in till. Vidare skriver Hejlskov Elvén och Edfelt att förskollärare behöver öka begripligheten genom att anpassa miljön och de aktiviteter som barnen medverkar i. Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) förklarar att genom att strukturera upp dagen och aktiviteter med exempelvis scheman så ökar begripligheten för barnen och därmed minskar problematik som barn i behov av särskilt stöd kan ha.

5. Metod och genomförande

Kapitlet kommer att redogöra för uppsatsens undersökningsprocess. Först redovisas hur datainsamlingen har genomförts, följt av en motivering av studiens urval och avgränsningar. Metoddelen kommer även att lyfta hur genomförandet av intervjuerna och analysen av den insamlade empirin har gått tillväga. Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet diskuteras mot slutet av metoddelen och avslutningsvis beskrivs de etiska övervägandena som skett under studiens gång.

5.1 Datainsamlingsmetod

Syftet med den här studien är att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingen och därför har en kvalitativ intervjustudie valts att göra. Hartman (2004) förklarar att en kvalitativ undersökning är en bra ansats att använda sig av när syftet med studien är att närma sig individens åsikter och livsvärldar på ett mer ingående sätt. Ahrne och Svensson (2015) fortsätter att förklara att den kvalitativa ansatsen kan användas för att undersöka personers tankar eller upplevelser kring ett fenomen. Vidare förklarar Larsson (2010) att den kvalitativa ansatsen söker att få förståelse snarare än mängder eller samband som den kvantitativa ansatsen försöker svara på. Den kvalitativa ansatsen passar därför studiens syfte bättre än den kvantitativa.

Metodvalet för uppsatsen är en intervjustudie. Larsson (2010) skiljer mellan intervjuer med informanter och intervjuer med respondenter. En *informantintervju* frågar efter mer saklig bakgrundsinformation medan en *respondentintervju* söker personen som intervjuas åsikter och tankar om ett ämne. Respondentintervju är därför relevant för studiens syfte att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Nilsson (2014) skriver att intervjuer som metod fungerar bra när man vill att de som studeras ska få uttrycka sina åsikter och på så sätt ge forskaren data att tolka för studiens syfte. En intervjustudie passar därför studiens syfte bra eftersom studien söker att undersöka vad förskollärare anser är viktigt kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd i samlingen.

Vidare användes metoden *semi-strukturerade intervjuer*, även benämnda som halvstrukturerade intervjuer vilket enligt Hartman (2004) är en intervju med bestämda frågor som respondenten har möjlighet att svara fritt på. Nilsson (2014) skriver att de halvstrukturerade intervjuerna hjälper studiens analysarbete eftersom varje respondent svarar på samma frågor. Nilsson fortsätter att förklara att de halvstrukturerade intervjuerna kan ge en mer ingående förståelse eftersom respondenterna kan svara mer öppet. För att kunna föra en halvstrukturerad intervju så förberedes en intervjuguide (Bilaga 1). Hartman (2004) betonar att syftet med en intervjuguide är att hjälpa de som intervjuar att hålla intervjun inom ramen för studiens syfte. Larsson (2010) förklarar att en intervjuguide oftast är uppstrukturerad efter teman som hjälper intervjun att flyta på och följa en ordning som skapar diskussion. Vidare skriver Larsson att alla respondenter inte svarar lika långt på varje fråga och att det därför är viktigt för den som intervjuar att vara förberedd med konkreta följdfrågor. Intervjuguiden innehöll därför fyra övergripande teman med huvudfrågor och följdfrågor. De teman som intervjuguiden innehöll var: *grundläggande frågor kring barn i behov av särskilt stöd och samlingsplanering av samlingsstillfället, utförandet av samlingsstillfället* och det sista temat behandlade *när samlingsstillfället inte går som planerat*.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att intervjuer, i jämförelse med exempelvis enkäter, går att anpassa under intervjuens gång. En enkät är bunden till det som tidigare bestämts ska vara med i enkäten medan en intervju kan utvecklas och förändras under samtalsgången. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att anpassningar av intervjufrågorna under intervjun för att bättre bemöta individen som blir intervjuad kan ge en mer mångsidig bild av respondentens tankar. Valet av intervju passade därför uppsatsens syfte väl eftersom det gick att bemöta det respondenten sa men även besvara frågor som respondenten fick under intervjuens gång.

Studien fokuserar på hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingsplaneringen och därför passar intervjuemetoden bra. En annan infallsvinkel, eller uppföljning, på studien hade kunnat vara att undersöka hur förskollärare agerar i samlingsplaneringen. Eidevald (2015) beskriver att videoobservation kan vara en lämplig insamlingsmetod när det är en analys av hur människor samspelar med varandra. Genom att analysera inspelade sekvenser så menar Eidevald på att uttalade handlingar, som blickar och gester, kan fångas upp. Dessa uttalade handlingar kan vara svårt att fånga upp med andra metoder och möjliggör en annan inblick i hur förskollärare arbetar. Vidare nämner Larsson (2010) att en intervjustudie kan styrkas ytterligare med videoobservation som kompletterande metod genom triangulering. Ekström (2010) beskriver att triangulering är när en studie kombinerar olika metoder för att öka kvalitén av studien. I uppsatsen hade det gått att kombinera förskollärarnas tankar från intervjuer och deras handlingar från videoobservationer, men uppsatsen är avgränsad till en intervjustudie.

5.2 Avgränsning och urval

I den här studien intervjuas fyra olika förskollärare ifrån fyra olika förskolor. De fyra förskollärarna som intervjuades var kvinnor i åldrarna 39 till 51 år och de hade varit yrkesverksamma som förskollärare mellan 14 och 21 år. Urvalet av respondenter grundades på att de skulle vara yrkesverksamma legitimerade förskollärare samt att de inte arbetade på samma förskola. Valet att fokusera på förskollärare var både för att studien utförs i anslutning till förskolläraryrket utbildning och för att förskollärare har en mer ledande roll i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Läroplanen som förskolans verksamhet följer trycker på att alla barn ska kunna delta i förskolans verksamhet samt att förskolläraren ska styra och organisera så att förskolans uppdrag utförs korrekt. Hartman (2004) beskriver att kvalitativa

intervjustudier söker svar hos sina respondenter som kan ge bestämd kunskap inom studiens område. Eftersom uppsatsens syfte var att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och delaktighet av barn i behov av särskilt stöd i samlingar så har de andra yrkesgrupperna som finns i förskolans verksamhet valts bort.

Anledningen till att fyra olika förskolor valts var för att få en variation av respondenternas erfarenheter av samlingar och därmed en variation i deras svar under intervjuerna. Nilsson (2014) menar på att när fältet som forskaren är intresserad av redan är känt kan det vara bra att göra strategiska val i sitt urval och avgränsning för att skapa en större variation. Vi har båda arbetat på varsin av de utvalda förskolorna innan studier på förskolläraryrket och under verksamhetsförlagd utbildning har vi haft plats på ytterligare varsin av de utvalda förskolorna. Detta gjorde att det fanns både kunskap och erfarenhet av att pedagogerna på de fyra förskolorna har olika erfarenhet i relation till barn i behov av särskilt stöd. Vidare fanns även kunskap om att respondenterna var intresserade och positivt inställda till studien. Larsson (2014) förklarar att när respondenterna är positivt inställda på att bli intervjuade så blir det lättare för dem att dela med sig av sin kunskap och erfarenhet.

Valet av att ha en mindre undersökningsgrupp med fyra förskollärare berodde i hög grad på den rådande pandemin av Covid-19 som Sverige och världen är drabbad av under 2020 (Folkhälsomyndigheten, 2020) samt att det är en begränsning av tid för ett examensarbete. Svensson och Ahrne (2015) skriver att en av de viktigaste resurserna en person som skriver uppsats har är tid och utförandet och analysen av intervjuer tar tid och rekommenderar därför en tidspessimism. Situationen som råder i samhället med pandemin innebär att de förskollärare som intervjuades hade mindre tid över än vanligt. Den rådande pandemin i Sverige skapar en svårare miljö att hitta förskollärare att intervjuas eftersom förskollärarna har pressad situation och svårare att komma ifrån verksamheten (Världshälsoorganisationen, 2020).

Nedan följer en tabell över respondenterna som fått fiktiva namn, deras ålder, antal år som yrkesverksamma förskollärare och om de arbetar på en kommunal förskola eller på ett kooperativ:

Namn	Ålder	Yrkesverksamma År	Förskola
Gunilla	48	15	Kooperativ
Margo	39	14	Kommunal
Alexandra	51	21	Kommunal
Lena	46	21	Kommunal

5.3 Intervjugenombesök

Intervjuerna med förskollärarna utfördes på förskollärarnas arbetsplatser i avskilda arbetsrum, men de erbjöds även att göra intervjuerna på distans över telefon eller Zoom. Förskollärarna fick själva bestämma var de ville utföra intervjun utefter det som passade dem och deras verksamhet bäst, med tanke på den tidigare nämnda pandemin. Larsson (2014) menar att det gör respondenterna mer positivt inställda till en intervju om de själva får välja var och hur de vill att intervjuerna ska genomföras eftersom det underlättar för deras verksamhet. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) konstaterar att intervjuer över distans blir mer formella men att de kan vara tidssparande, men eftersom alla förskollärare valde att utföra intervjuerna på plats så påverkade det inte uppsatsen.

Varje intervju var planerad att ta runt fyrtiofem minuter, men förskollärarna fick ingen utsatt tid om de inte frågade. Intervjuerna läts dra över tiden ifall respondenten fortsatte att prata eller

ifall det fanns frågor kvar. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) förklarar att om man anger en tid så finns risken att respondenten avbryter intervjun när tiden löpt ut. Vidare framställer de att många intervjuer ofta tar längre tid än planerat eftersom de flesta respondenter blir mer bekväma i att prata under intervjuens gång. Den sammanlagda tiden för alla intervjuer var 142 minuter.

För att underlätta studiens analys valdes det att spela in intervjuerna och eftersom det var två personer som höll i intervjun så fokuserade en på att anteckna medan den andre ställde frågorna till respondenten. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) klargör att syftet med anteckningarna är att skriva ner saker som inte inspelningen kan fånga upp, som exempelvis ansiktsuttryck eller handgester. Personen som antecknade skrev även ner tidshänvisningar vid varje fråga som blev ställd, vilket underlättade den senare analysen för att respondenternas svar på frågorna blev lätta att hitta i materialet. Bjørndal (2005) förklarar att med hjälp av ljudinspelning kan forskaren lyssna tillbaka på situationen och det underlättar för att minnas vad som sagts under intervjun. Vidare skriver Bjørndal att en ljudinspelning av en situation kan utnyttjas till att gå tillbaka vid flertal tillfällen och fokusera på nya saker varje gång. Slutligen delades inspelningen upp i två inspelningar. De uppdelade inspelningarna underlättade analysarbetet genom att filerna var kortare och lättare att hitta i.

5.4 Analysmetod

5.4.1 Transkribering

Till en början transkriberades intervjuerna från ljudinspelning till nerskriven text och under tiden var studiens frågeställningar nära till hands för att påminna om studiens syfte. Löfgren (2014) skriver att en studies analys kan börja redan i bearbetningen av ljudinspelningarna ifall studiens syfte finns med i tankarna. Vidare skriver Löfgren att det är bra att identifiera olika teman i respondenternas svar. Genom att hitta teman i de svar respondenterna ger kan en bra grund för jämförelse skapas. Intervjuinspelningarna transkriberades så snart som det var möjligt för att underlätta för minnet. Larsson (2010) påpekar att transkribering bör ske så snart som möjligt, detta för att underlätta i analysen då intervjuaren fortfarande har tankar kring intervjun och minns reflektioner hen gjort under intervjun.

Då intervjuer ofta kan innehålla utsagor som inte är relaterade till ämnet eller intervjuens frågor reducerades materialet som transkriberats. Larsson (2010) beskriver att för att spara på tid kan transkribering utebli ifall respondenterna spenderar en större tid att prata om orelaterade saker, men att det måste markeras i transkriberingen. I transkriberingsarbete reducerades det bort de sakerna respondenterna sa när de blev avbrutna av kollegor som av misstag klev in i arbetsrummet som intervjun genomfördes i. En reducering av materialet utfördes även när det kom till utsagor som inte behandlade frågan, temat eller förskolan överhuvudtaget. De transkriberade intervjuerna skrevs sedan ut i pappersformat med utrymme för att skriva kommentarer direkt på pappret. Patel och Davidsson (2019) förklarar att om forskaren för anteckningar under tiden som de transkriberade intervjuerna blir bearbetade så kan eventuella idéer antecknas direkt och inte bli försummade.

5.4.2 Tematisk analysmetod

Langemar (2008) förklarar att en tematisk analysmetod utgår ifrån att studiens insamlade material delas in i teman, som kan vara förbestämda eller påverkas av de svar som respondenterna gav under intervjuerna. Att sortera in respondenternas svar i teman är enligt Rennstam och Wästerfors (2015) ett bra tillvägagångssätt när en kvalitativ intervjustudie vill ha svar på *vad* snarare än *hur* en respondent svarar. I studien sorterades det respondenter sagt ut och grupperades ihop efter teman knutna till studiens syfte och frågeställningar;

förskollärarnas syn på barn i behov av särskilt stöd i samlingstillfället, planering av samlingstillfället, utförandet av samlingstillfället samt verksamhetsramarnas betydelse i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Från början var meningen att ett tema skulle vara *hur förskollärare inkluderar barn i behov av särskilt stöd när planeringen brister*, men då svaren ifrån intervjuerna inte gav tillräckligt med svar så valdes istället temat verksamhetsramarnas betydelse då intervjuerna gav en intressant inblick inom temat. Langemar (2008) förklarar att det är vanligt att kombinera förutbestämda teman med empiristyrda eftersom det är möjligt att hitta nya infallsvinklar om man tillfälligt ser utanför ramen av de förutbestämda temana.

Hartman (2004) skriver att ett arbetssätt inom analysen är att ha en huvudkategori med understående kategorier för att underlätta tolkningen av materialet. Inom de valde temana fanns det under analysarbetet flera underkategorier som kopplade till studiens centrala begrepp; *barnsyn, delaktighet, inkludering* och *stötning*, vilket underlättade att relatera de olika respondenternas svar med varandra. För att underlätta i analysarbetet fanns de centrala begreppen samt den teoretiska utgångspunkt nära tillhands när de transkriberade intervjuerna blev igenomlästa. Rennstam och Wästerfors (2015) förklarar att kontinuerligt läsa sin teori och sina begrepp kan underlätta att hitta intressant innehåll i empirin, som annars kan bli förbisedd. Under analysarbetet grupperades citateten praktiskt ihop genom att bli färgade utefter kategorien de tillhörde.

Analysarbetet genomfördes av två personer som enskilt analyserade och tematiserade de transkriberade intervjuerna för att sedan träffas och jämföra det analyserade materialet. Enligt Eidevald (2015) kan viktiga sekvenser för studiens syfte förbises om det endast är en person som analyserar data, vilket Eidevald förklarar att risken blir mindre om det är fler personer som har möjlighet att analysera materialet.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten i en kvalitativ studie påverkar hur hög kvalitén för studien är. Patel och Davidsson (2019) skriver att en kvalitativ studies validitet kommer ifrån att studien faktiskt undersöker det som studien säger sig avse att studera. För att försäkra studiens validitet så kopplade intervjufrågor direkt till studiens syfte, och därav gav intervjun utsagor som direkt relaterar till studiens syfte. Svensson och Ahrne (2015) förklarar att trovärdighet är extra viktigt för en kvalitativ studie, eftersom den kvalitativa ansatsen arbetar med tolkningar. För att öka uppsatsens trovärdighet så försöker metoddelen att vara så transparent som möjligt. Genom att studiens metoddel lyfter och beskriver hur arbetet har utförts så är det möjligt att syna och granska om uppsatsens validitet är tillräckligt trovärdig. Vidare finns en tydlig struktur i den tidigare forskningsdelen för att transparent visa vilken grund uppsatsen lutar sig emot. Svensson och Ahrne (2015) skriver att om en studie är transparent och går att kritisera så ökar studiens trovärdighet och därmed den övergripande kvalitén.

Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en trovärdig studie har tänkt över sin reliabilitet, vilket de förklarar är hur väl en studie kan utföras av andra forskare och få liknande svar. Eftersom studien bygger på en kvalitativ intervjustudie med få respondenter så är det svårt att säga ifall en annan forskare hade fått liknande svar från andra respondenter. För att säkra reliabiliteten i studien så bifogas intervjuguiden som användes. Med bilagan kan andra forskare analysera och dra egna slutsatser som förhoppningsvis skulle leda till liknande resultat som den här uppsatsen. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att en nackdel med intervjustudier är att svaren som respondenterna ger endast är en bild av vad respondenterna känner och tänker vid tiden för intervjun. Eftersom studiens respondenter har stor erfarenhet av att arbeta i förskolan och de har alla erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet så minskar risken för att de ändrar åsikter i en liknande intervju. Om de respondenter som intervjuats skulle ha en

annan åsikt vid ett senare tillfälle skulle det kunna bero på att de fått mer erfarenhet eller utbildning, vilket kunde vara intressant att undersöka, men påverkar inte studiens reliabilitet.

Svensson och Ahrne (2015) skriver att ett annat sätt att öka en studies trovärdighet är att diskutera hur väl studiens resultat går att generalisera på en större grupp. Eftersom den kvalitativa ansatsen ligger till grund för arbetet så blir det svårt att generalisera resultatet på samma sätt som en utförlig kvantitativ studie skulle kunnat göra. En åtgärd som vidtagits är att se till att respondenterna har en spridning gällande var de arbetar. Respondenterna har därför ingen koppling med varandra och kan därför inte ha påverkat varandras förhållningssätt gentemot barn i behov av särskilt stöd. Kvale och Brinkmann (2014) klargör att inom kvalitativa intervjustudier handlar generaliserbarhet snarare om att kunna använda sig av kunskapen i resultatet går att använda i liknande situationer. Studiens syfte är inte att generalisera hur alla förskollärare i Sverige möjliggör för inkludering utan att undersöka en mindre grupp, generaliserbarhet är därför mindre viktigt.

5.6 Etiska överväganden

Eftersom forskning ofta behandlar känsliga uppgifter kring både barn och vuxna så måste forskaren tänka över ett antal etiska aspekter. Löfdahl (2014) klargör att när en studie sker på en förskola så får inget framkomma i studien som kan koppla känslig information till de personerna som studeras. Exempel på sådan känslig information kan vara personuppgifter eller förskolans namn och plats. I bearbetningen av empirin har alla personers namn och andra känsliga uppgifter ändrats till att vara neutrala för att inte röja personens som intervjuas identitet eller var hen jobbar. Efter studiens avslut och godkännande förstörs all känslig information och inspelat material för att försäkra att ingen känslig information läcker ut.

Svensson och Ahrne (2015) förklarar att en viktig etisk aspekt inom forskning är det informerade samtycket. Ett informerat samtycke enligt Svensson och Ahrne är när den som utför studien har informerat de som blir studerade om studiens syfte och tillvägagångssättet. När de personer som fått förfrågan att ingå i studien tagit del av informationen kan de göra ett informerat samtycke att delta i studien. Inför varje intervju skickades det ut en informationsblankett (Bilaga 2) som förklarade studiens syfte, tillvägagångssätt samt kontaktuppgifter till oss som genomför studien samt till hen som är ansvarig för examenskursen. Patel och Davidson (2019) skiljer mellan att samla in empiri anonymt eller konfidentiellt. En konfidentiell empiriinsamling betyder att det endast är forskarna som vet vem som svarat och hur de svarat medan om empirin är anonym så vet inte forskarna vem som medverkat. Valet mellan ifall empirin är anonym eller inte behöver förmedlas till de som deltar i studien.

Vidare beskriver Vetenskapsrådet (2017) att det är viktigt att innan intervjun börjar fråga den som blir intervjuade ifall hen har tagit del av informationen som skickats ut och, om det är möjligt att, be dem skriva under deras samtycke. Vid varje intervju fanns en utskrift av samtyckesblanketten (Bilaga 2) vilket respondenterna fick läsa igenom och skriva under ifall de samtyckte med informationen. Vidare beskriver Vetenskapsrådet (2017) även att det är viktigt att den som ingår i studien har fått information om att hen kan dra sig ur studien när som helst.

6. Resultat

I analysdelen kommer citat från intervjuerna att analyseras med hjälp av de centrala begreppen för att svara på studiens syfte att undersöka hur förskollärare beskriver hur de möjliggör för inkludering och deltagande av barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Resultatet är uppdelat i sex delar, av vilken de första två ger en bakgrund till hur förskollärarna ser på barn i behov av särskilt stöd samt vilken betydelse samlingen har. Den tredje delen kommer att lyfta

förskollärarnas planering av samlingen, följt av den fjärde delen som beskriver deras utförande av samlingen. Den femte delen handlar om hur verksamhetsramarna påverkar förskollärarnas möjlighet till att inkludera barn i behov av särskilt stöd. Slutligen avslutas resultatet med en sammanfattning av hela resultatet.

6.1 Förskollärarnas beskrivning av barn i behov av särskilt stöd

Förskollärarnas syn på barn i behov av särskilt stöd inleds med Gunillas beskrivning:

“Det kan vara över tid, det kan vara tillfälligt. Behov av särskilt stöd kan vara vid en tuff lämning, asså, det kan vara stort det kan var litet men om man ska klassificera till det jag skriver en handlingsplan har barnet ett större behov än det jag kan tillgodose i den vardagliga verksamheten liksom. När jag på något sätt göra någon typ av anpassning, i det stora och i det lilla. Då tycker jag man är i behov av särskilt stöd.”

Gunilla svar på vad särskilt stöd kan vara är att göra anpassningar i verksamheten. Genom att tolka Gunillas svar kan man se att hon både kategoriserar gråzonsbarnen (Lillvist, 2014) som en tuff lämning och de formellt bedömda barnen (Sandberg och Norling, 2014) i att några barn kan ha större behov än hon kan tillgodose i den vardagliga verksamheten. En förklaring till när Gunilla menar att hon inte kan tillgodose barnets behov i den vardagliga verksamheten kan vara att hon har intagit ett organisationsperspektiv som syftar på att verksamheten inte kan erbjuda barnet delaktighet (Sandberg och Norling, 2014).

Även Alexandras beskriver vad barn i behov av särskilt stöd är för henne:

”Jag har även haft barn som har en viss medicin, diabetes, eller ja...vad det nu kan vara för medicinering. Vilket gör att man måste avbryta sig lite granna inte kanske för barnets skull alla gånger utan för de andra barnen och för mig själv som pedagog för jag vill göra rätt och vara koncentrerad och sådär.. Så, ja det kan innebära så himla mycket olika saker”

Här lyfter Alexandra de barn som har ett medicinskt behov (Sandberg & Norling, 2014). Hon lyfter att det krävs koncentration när barn med medicinska behov är med i gruppen och att det kan påverka att hennes uppmärksamhet till den övriga gruppen minskar. Här tar Alexandra ställning till att det är det är barnet i behov av särskilt stöd som kommer i första hand för att garantera en säkerhet kring barnets hälsa. Eriksson (2014) menar att delaktighet bland barnen påverkas av olika rutiner som behöver utföras på förskolan, vilket kan tolkas som att barnens medicinska behov kan påverka hur delaktiga barnet i behov av särskilt stöd kan vara i samlingen.

6.2 Förskollärarnas beskrivning av samlingen

Samlingens syfte enligt Lena förklaras i citatet nedan:

”Syftet är gemenskapen i gruppen, eventuell information om vad ska hända senare, om man ska dela upp sig på olika sätt eeh... saker som man vill att alla ska uppleva tillsammans, (...) eller om man har... planerat något som har börjat gro, att man vill att alla får samma upplevelse... eeh eller att man sjunger ihop, att man skapar en gemensam vi-känsla, man har en rolig, rolig stund tillsammans.”

En möjlig tolkning av Lenas citat är att samlingen är ett bra tillfälle för förskolläraren att skapa en grupp som inkluderar. Lena beskriver att även fast information kan ligga som grund för samlingen så är det den gemenskapsbyggande aspekten som styr hur Lena formar sina samlingar. Eriksson (2014) lyfter att delaktighet kan kännetecknas av gemenskap inom gruppen,

vilket Lena ger möjlighet till barnen i behov av särskilt stöd när hon fokuserar på gemenskapsbyggande aktiviteter i förskolans samlingar.

Alexandra lyfter demokratin som ett viktigt innehåll i samlingen när vi ber henne förklara samlingen utifrån barn i behov av särskilt stöd och vad samlingen på förskolan är.

”En mötesplats för demokratiska värden. I den demokratiska värden, vi möts och vi vill ha en respektfullhet gentemot varandra. Så att alla ska känna sig välkomna såsom dem är. Det är inte så att om inte du kan det eller det så är du inte välkommen utan du ska få en möjlighet att lära dig utifrån dina förutsättningar.”

I Alexandras förklaring till vad samling är ges en bild att det ska vara en plats för demokratiska värden och att det är viktigt att alla barn får möjlighet att känna sig delaktiga på sina egna villkor. Specialpedagogiska myndigheten (2020) menar att skolan ska vara en plats som ger barnen möjlighet till att skapa och förstå demokrati genom att barnen utifrån sina egna förutsättningar bli på hörd och lyssnad. Detta stämmer överens med Alexandras tanke om att samlingen ska vara en plats där alla barn känner sig välkomna. En tolkning kan vara att Alexandra aktivt väljer att inte benämna barn i behov av särskilt stöd plats i samlingen utan endast fokusera på att samlingen är en plats för alla barn ska känna sig delaktiga oavsett extra stöd eller inte. Det kan tolkas att Alexandra fokuserar på förskolans uppdrag om att skapa en miljö som innefattar att alla barn ska få en känsla av inkludering och delaktighet oavsett vilket behov barnet har (Skolverket, 2018).

6.3 Planering för inkludering av barn i behov av särskilt stöd

6.3.1 Samlingens betydelse och begriplighet

I citatet nedan lyfter Margo vikten av att fånga alla barnens intressen i samlingen och inte endast barnet som är i behov av särskilt stöd:

”Oftast så tänker jag ju på hur jag ska få allas intresse åååh inte bara det barnet i... särskilt behov utan det ska vara nånting som intresserar alla. Eeh i mellan åt blir det total pannkaka och ingenting fungerar som det ska och i mellan åt så lyckas man. Allt beror på... um... daglig basis, hur barngruppen fungerar just den dan, det räcker ju att ett barn som inte är i behov av särskilt stöd har sovit dåligt och just då inte alls vill vara med... så gör det orosmomentet att det inte fungerar ändå.”

Margo förklarar i citatet att det är viktigt i hennes planering av samlingen att hela barngruppen kan ha ett intresse av aktiviteten som sker i samlingen. En möjlig tolkning är att förskollärare behöver tänka på hela barngruppen under planeringen för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Arnér (2015) skriver att inom det sociokulturella perspektivet så lär sig barn av sin omgivning och att barn kan stötta varandra genom att aktivt delta i aktiviteter tillsammans. Eftersom barn kan guida andra barn genom att de deltar, så kan det vara av värde att planera för en samling där intresset är högt hos alla i barngruppen, och på så vis locka med de barn som är i behov av särskilt stöd till samlingen. Vidare framställer Margo att barngruppens dagsform ändras dagligen och kan påverka hur väl samlingen kan utföras. Margo beskriver att det inte behöver vara specifika barn, eller ens barn i behov av särskilt stöd som skapar de orosmoment som får en samling att misslyckas. Margos kommentarer förtydligar därför enligt vår mening att en lyckad planering för inkludering av barn i behov av särskilt stöd i samlingen behöver innefatta hela barngruppen och inte endast specifika barn.

I likhet med Margo förklarar Lena att det är viktigt med barnens intresse, vilket Lena uttrycker som att det som sker i samlingen ska kännas betydelsefullt för barnen:

”Nu tänker jag mycket mer på eeh... betydelsen av det man ska göra och hur barnen... vad det har för betydelse för dom, att det ska kännas betydelsefullt för dom att vara med, att det ska finnas en mening med de vi gör för dom, att man ska förstå vad vi gör, att det ska kännas roligt såklart och att man ska hålla ett visst tempo så att det inte blir för långt och utdraget just i samlingsituationen.”

Johansson (2011) skriver att ett sätt att inkludera är genom en samspelande atmosfär vilket vi tolkar är syftet med Lenas planering. Lena betonar även att det är viktigt att barnen förstår vad de gör i samlingen, vilket går att koppla till Askland och Sataønen (2014) som skriver att om situationen inte är begriplig för barnet så fungerar inte den planerade stöttningen.

Gunilla anser att det viktigaste är att barn i behov av särskilt stöd ska lyckas i samlingen.

”Det börjar faktiskt innan jag planerar samlingen, att man tänker på vad vill jag att dem ska få ut av samlingen då måste jag tänka såhär ska barnet beroendet av omfattningen av sitt särskilda behov ska det vara med på samlingen eller ska det inte vara med. Det ska lyckas”

”Vi har ett barn just nu, som har fått en diagnos. han är med när det är gynnsamt för honom. När det inte är gynnsamt för honom och då är han inte med eller så är han med så länge det inte funkar längre”

Gunilla förklarar att hon redan i planeringen funderar på hur barnet i behov av särskilt stöd behöver för stöd för att kunna medverka i samlingen. Hon uttrycker det som att barnet ska ”lyckas” vilket kan tolkas som att Gunilla har en barnsyn där hon ser barnet som ett objekt då hon redan i planeringen tar ställning till om barnet ska medverka eller inte (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Hon fortsätter att mena att när samling pågår så är barnet med så länge de är ”gynnsamt” för barnet. I motsats mot vad Gunilla tidigare menade i planeringen då hon såg barnet som ett objekt verkar hon i samlingen antagit en barnsyn som hon ser till barnets skiftande behov och rättar sig efter det (Sommer, 2015).

6.3.2 Erfarenhet

Margo lyfter i följande citat erfarenhet som en viktig del i vad en förskollärare behöver för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen:

”Eeh... Erfarenhet och sen så att man tillåter sig att misslyckas... för... allting kan inte bli rätt och ett barn funkar inte alls likadant som ett annat, vilket gör att det du provade med det första barnet... kommer... antagligen inte fungera med barn nummer två även ifall det är en liknande grupp... i storlek och i temperament... så kommer det antagligen inte att fungera... för att det behöver antagligen något helt annat än det första barnet.

Margo förklarar att erfarenhet är betydelsefullt men förklarar inte om hon syftar på erfarenhet på ett bredare plan eller med det specifika barnet i behov av särskilt stöd i åtanke. En tolkning är att den erfarenhet av samlingsplanering som förskolläraren behöver för att stötta barn i behov av särskilt stöd inte enbart är allmänna strategier. Margo lyfter att det krävs erfarenheter och anpassningar av det specifika barnet vid olika tillfällen (Björck-Åkesson, 2014).

Vidare beskriver Margo att det är viktigt att man tillåter sig själv att misslyckas och att strategier som fungerar med andra barn antagligen inte går att applicera på alla barn. En analys är att Margo har en barnsyn som är att hon ser till barnets individuella behov och vill bemöta barnet med respekt (Johansson, 2011).

Gunilla beskriver liksom Margo att en mindre lyckad samling för barn i behov av särskilt stöd kan ses som en ny erfarenhet för förskolläraren:

”Om ett barn misslyckats, till exempel att inte vara med på samlingen, då är det vi som har misslyckats och inte barnet... Jag tar det istället som en ny erfarenhet till nästa samling (...) Jag har fått handledning av både specialpedagog och psykolog och det gör mig trygg i mitt yrke när det inte går som de ska”

Gunilla beskriver att hon ser samlingar som inte går som planerat som en ny erfarenhet där hon tar barnets perspektiv varför samlingen inte lyckades (Johansson, 2011). Hon förklarar att hon väljer att se det som en ny erfarenhet istället för att se det som ett misslyckande. En tolkning kan vara att många års erfarenhet av förskolläraryrket leder till en trygghet i yrkesrollen vilket kan liknas med det Eriksson (2014) menar att utbildningsnivå och erfarenhet spelar roll i hur Gunilla väljer att se på situationen. Gunilla menar att professionell handledning gör henne trygg i sin roll när problem uppstår.

6.3.3 Planeringsstrategier

Alexandra ger en bild av att miljön vid samlingen är en viktig aspekt för förskolläraren att ha i sin planering:

”Först kan det vara en någon plats i miljön som är en bestämd plats för samling. Där vi kan vara hela gruppen men behöver inte det. Miljön runt den ska signalera möte, här vill jag vara och träffa mina kompisar. Jag kan få prata, sjunga, röra mig till musik och vi kan ha trevligt tillsammans. Mötas på den platsen men genom olika material som vi tillför och då kan vi säga att det som är den grova planeringen är att vi har utsett en viss plats i miljön och att det finns lätt saker att hämta dit”

Alexandra beskriver här platsens betydelse för samlingen. Hon benämner ord som ”trevligt” och ”här vill jag vara” som går att analysera till att Alexandra strävar efter en samling som signalerar delaktighet i form av att barnen ska känna en gemenskap med kompisar, vilket går hand i hand med Erikssons (2014) förklaring av delaktighet. Eriksson skriver även att delaktighet handlar om att få komma till uttryck. Alexandra uppmanar till möjlighet att känna delaktighet i att få uttrycka sig i både tal och i olika estetiska uttrycksformer, vilket vi tolkar som ett sätt för barn i behov av särskilt stöd ska få komma till tals. Att nämna flera olika sätt att vara på samlingen kan vara att Alexandra vill att barnen ska få vara utforskande inom vad som passar dem bäst. En förklaring är att Alexandra har ett inkluderande förhållningssätt gentemot barnen då hon förhåller sig till ord som att barnen ska trivas oavsett hur dem väljer att uttrycka sig och inte generaliserar kring barn i behov av särskilt stöd (Johansson, 2011).

Mer specifika arbetssätt och verktyg som Lena planerar inför samlingen förklarar hon nedan:

”Eeh ja, jag försöker att planera så tydligt som möjligt till exempel genom bildstöd, att vi har bilder på både sånger... men också bilder om vi ska ha någonting annat i samlingen så som sagolåda (...) vi har en... eh... ett... papper,

en remsa, där man, där bilderna sitter i den ordningen som man tänker göra saker. Och det... är också en bild på vad som händer sen, oftast att vi går ut... men om det inte är så att vi ska gå ut så har vi också bilder på barnen där vi kan visa vilka som ska vara inne och vilka som ska följa med till hallen till exempel.”

Lena visar i citatet ovan en förståelse för att många barn i behov av särskilt stöd behöver en tydligare vardag med aktiviteter och rutiner som de förstår, vilket Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) förklarar att barn behöver situationer som är begripliga för dem för att kunna följa de regler vuxna bestämmer. Det går att tänka att bildstödet och speciellt remsan som Lena använder som schema är till för att göra samlingen mer begriplig för barn i behov av särskilt stöd som behöver en tydlig struktur. Säljö (2014) skriver om symboler, bilder och kroppsspråk som medierande och att det kan vara ett hjälpmedel till att förstå information, vilket vi tolkar att Lena anser bildstödet är. Citatet nedan utvecklar Lenas beskrivning av att planera tydligt ytterligare.

”...för att det ska bli tydligt... vart jag ska vara och så där så använder vi oss av sittkuddar med bild på, för alla barnen. (paus) För att man ska veta vart ska jag sitta i, i det här situationen, åh så blir det nått visst tidsperspektiv också i, i den här linjen då, att man kan se när det är färdigt (skrattandes), vad ska vi göra.”

Lena förklarar att remsan ger barnen ett tidsperspektiv över samlingen och att sittkuddarna som har barnens bilder på ska visa barnen var deras plats i samlingen är, båda visar på att Lena tydligt tänker på sätt att göra samlingen mer begriplig för barn i behov av särskilt stöd (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). En vidare tolkning är att Lena gör ett försök till att sätta sig in i det specifika barnets perspektiv och på så sätt se vad barnet kommer behöva för stöd i samlingen men samtidigt se det kompetenta inom barnet (Pramling Samuelsson och Williams, 2015). Säljö (2014) skriver att inom det sociokulturella ser man på lärande som en successiv process och att förskollärarens roll är att identifiera och stötta barnet för att nå ett lärande. Lenas metod att planera samlingen kan tolkas som att hon intar barnet i behov av särskilt stöds perspektiv och ser hen som kompetent och inte passiv mottagare av kunskap.

I en fråga fick Lena svara på om de specifika arbetssätten med bildstöd och sittkuddar med bilder på barnen underlättat hennes planering av samlingen:

”Det har underlättat jättemycket... eeh... När vi, när vi pratade om det här först med specialpedagog, så tyckte, så var jag lite sådär orolig för att det skulle kännas uppstylat, ospontant, tråkigt men det tycker jag inte att det gör för att det ger så oerhört mycket mer att... hela barngruppen är med på ett helt annat sätt, det blir... inte så mycket fokus på vad vi ska göra sen, vilket ofta är en vanlig fråga, utan det vet dom för det ser man, och vi går igenom hela remsan innan vi börjar så att... det blir ganska mycket att alla kan ta del i, i stunden i det vi gör... eeh... så det blir mycket roligare snarare än tråkigare (skrattandes), tycker jag.”

Lena beskriver att hennes planering har underlättats avsevärt efter att hon introducerat bildstödet och sittkuddarna. Att Lena var orolig att samlingen skulle bli tråkigare eller bli allt för strukturerad kan tänkas vara för att hon var rädd att barngruppen skulle förlora intresset. Barngruppens intresse har tidigare i analysen tolkats som en viktig del för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen, vilket kan förklara varför Lena från början var osäker på att strukturera upp samlingen för mycket (Johansson, 2011). Vidare kan Lenas oro tolkas komma ifrån att hon inte vill att samlingen ska ha en kontrollerande atmosfär som Johansson (2011) förklarar är när förskolläraren begränsar barnens egna initiativ. Lena beskriver dock att

arbetssätten leder till att alla barn, inklusive barn i behov av särskilt stöd, kan ta del av samlingen. En tolkning kan därför vara att Lena anser delaktighet i samlingen som Eriksson (2014) förklarar delaktighet i förskolans kontext. Eriksson skriver att delaktighet i förskolan både kan vara att barnen har möjlighet att påverka sin situation men även att barnen känner sig som en del av gruppen. Den förstnämnda är den Lena var rädd att barnen skulle tappa ifall samlingen anpassades efter de barn som är i behov av särskilt stöd, men det kan tolkas som att barngruppen i helhet blev deltagande som Erikssons sistnämnda definition av delaktighet.

6.4 Inkludering i samlingen

6.4.1 Stöd i samlingen

Gunilla ger en förklaring till hur hon arbetar med barn i behov av särskilt stöd i samlingen.

”Jag vill också att det ska finnas saker som jag tänker, det här barnet jag har med på min samling, hur kan jag få det här barnet att vara aktivt på samlingen och att det ska lyckas. Att jag ska ge barnet möjligheter.”

I citatet ovan resonerar Gunilla att hon tar ställning till att barn i behov av särskilt stöd behöver en individuell stöttning i samlingen för att känna sig delaktiga. Vi ser det som att Gunilla utgår från ett barns perspektiv och ser till de enskilda barnets behov (Eriksson, 2014). En analys till Gunillas tankar går att göra till vad Askland och Sataøen (2014) beskriver som scaffolding då hon resonerar att hon vill ge barnet rätt förutsättningar för att barnet ska vara med på samlingen. En tolkning är att Gunilla använder sig av indirekt stöd (Sandberg och Norling, 2014) då hon stöttar barnet under samlingen i form av hur Gunilla väljer att planera miljön och utformningen av aktiviteten för att anpassa samlingen på bästa sätt.

Margo beskriver en situation där hon märker att ett barn i behov av särskilt stöd inte kan utföra den planerade aktiviteten och Margo behöver därför anpassa aktiviteten:

”Ehm aah... ehm, som det är nu, så är det ju att vi har fiskat sångkort och det får ju även detta barnet göra... eeh sen så fiskar ju... inte med fiskespöet utan det kryper fram och tar korten med handen. Eeh vilket dom andra kanske inte riktigt gillar, men det är fortfarande delaktig i det vi gör.”

Att Margo låter barnet i behov av särskilt stöd krypa fram istället för att använda ett fiskespö tolkar vi som ett sätt att anpassa verksamheten. Rubin et al. (2016) skriver att när förskolans pedagoger anpassar verksamheten så blir verksamheten inkluderande, vilket vi anser att Margo gör när hon låter barnet i behov av särskilt stöd krypa fram.

Lena uttrycker i citatet nedan att det är svårt att anpassa samlingen när det inte finns en riktig planering från början:

”När det blir lite mer spontant då är det svårare åh åh ha förberett sig med till exempel bildstöd eller den typen av saker, så då får man försöka vara så tydlig som möjligt. (...) att man faktiskt... rent fysiskt hjälper till. Om man vet vem som behöver lite mer så kan man ju ha den väldigt nära sig och hjälpa till med händerna, vända kroppen mot det man ska titta, hjälpa till rent fysiskt... ah beroende på vad man ska göra.”

Lena beskriver svårigheter att förbereda material som stöttar, på det sätt som Askland och Sataøen (2014) beskriver, barn i behov av särskilt stöd i deras lärande när samlingarna uppstår spontant och inte är direkt planerad. Det som Lena poängterar är att även fast de spontana

samlingarna är svårare för förskolläraren att genomföra på ett inkluderande sätt, eftersom exempelvis bildstöd saknas. Lena förklarar att förskolläraren i spontant uppkomna samlingar därför behöver vara så tydlig som möjligt och vara fysiskt nära de barn som kan behöva extra stöd för att barnen ska bli delaktiga. Vi tolkar det som att Lenas tankar om vad förskolläraren behöver göra i utförandet av samlingar ligger nära det som Sandberg och Norling (2014) skriver om direkt stöd.

Likt Lena är en tolkning att Margo använder sig av direkt stöd i utförandet av samlingen:

Margo - ”Oftast barn med behov sitter ju oftast väldigt nära en, när man håller i samlingen, och är det att man vet att det här barnet är ett sånt som kommer åh lämna eller tappa intresset så sitter det ofta i knäet på en och hjälper till att hålla i samlingen... åh oftast så håller du den kvar... den korta stunden”

Sandberg och Norling (2014) skriver att ha en vuxen nära de barn som är i behov av särskilt stöd är en vanlig strategi som förskollärare använder i det direkta stödet. Margo beskriver att hon har barnen som behöver det nära sig och att de ofta får sitta i knäet på förskolläraren, vilket kan tolkas som att hon punktmarkerar barnet, vilket Sandberg och Norling (2014) räknar till det direkta stödet. Enligt Sandberg och Norling kan en vuxen som punktmarkerar ett barn lättare upptäcka svårigheter och på så sätt har den vuxne möjligheten att stötta barnet. I det här fallet tappar inte barnet intresset enligt Margo eftersom hon stöttar det genom att låta barnet vara med och hålla i samlingen.

6.4.2 Andra strategier i samlingen

Lena beskriver i citatet nedan några strategier hon använder när hon märker att intresset börjar försvinna hos barn i behov av särskilt stöd:

”Eh ja, tempo är en sak som funkar ofta. Göra något oväntat är en sak som funkar ofta, göra en rolig röst... kan ju vara svårt då när man har den här remsan med precis vad man ska göra, men det finns ju utvecklingspotential i det mesta, även i lilla snigelsången eller så, man kan ju försöka (...)”

Att ändra tempo eller göra oväntade saker som inte tidigare varit planerat är strategier som Lena använder när hon märker att barn i behov av särskilt stöd är på väg att lämna samlingen. Att Lena har strategier för att locka tillbaka barnen till samlingen kopplar vi till Johanssons (2011) samspelande atmosfär. Johansson förklarar att om förskolan har en samspelande atmosfär så ser pedagogerna på barnen som likvärdiga dem. Vidare förklarar Johansson (2011) att om pedagogerna märker att barnen tappar intresset så uppmuntrar de eller anpassar situationen för att bättre inkludera barnen, vilket Lena säger att hon gör.

Vid frågan om vilka strategier Lena använder när hon märker att samlingen håller på att fallera och hon tappar hela barngruppen så svarar hon:

”Om det verkligen inte funkar på en samling som man håller i, då är väl, skulle jag säga, min strategi att avsluta den samlingen och diskutera med mina kollegor, va, varför funkade det inte, va, kan, nästa gång kanske någon kan sitta och titta, vad är det som händer, varför funkar det inte? För det kan, så där kan det ju vara gång, på gång, på gång att det inte... (svårt att höra) de här funkar inte, jag får ingen respons, dom vill inte vara med, dom vänder sig om, eller dom bara bråkar med varandra, eller lägger sig på varandra (skrattar).”

Att Lena avslutar samlingen ifall den inte fungerar kan tolkas som ett sätt att återta kontrollen över barngruppen som Dolk (2013) förklarar att många pedagoger är rädda för att förlora om de lyssnar in barnen för mycket. Vidare lyfter Lena att när en samling inte fungerar som det var planerat så diskuterar hon med kollegor och ber dem att observera framtida samlingar. Att Lena utnyttjar de samlingar som inte går som planerat till att observera och förbättra verksamheten relaterar till Simonsson (2016). Simonsson skriver att utvärdering av verksamheten ger information om vad barn behöver för att bli mer delaktiga och pedagogerna kan med den informationen förändra verksamheten till att bli mer inkluderande. Slutligen kan även diskussionen som Lena har med sina kollegor leda till mer information om barngruppen, vilket Specialpedagogiska myndigheten (2020) skriver är förutsättningen till att skapa en inkluderande verksamhet.

Även Gunilla och Alexandra anser att observation är ett verktyg som är viktigt för inkludering av barn i behov av särskilt stöd i samlingstillfällena:

Gunilla – ”Men om barnet 9,5 av 10 gånger inte får ut något av samlingen får jag tänka om och göra nytt. Det gäller att observera.”

Alexandra – ”Man måste lära känna barnen och observera helt enkelt, jag måste säga att den pedagogiska dokumentationen hjälper oss väldigt mycket.”

En tolkning av vad Gunilla och Alexandra kan kopplas till Specialpedagogiska myndigheten (2020). Gunilla menar att om inte barnet i behov av särskilt stöd får ut något av samlingen så behöver pedagogerna mer kunskap om barngruppen vilket hon menar sker genom observation. Alexandra beskriver att hennes arbetslag har genom användandet av pedagogisk dokumentation fått det stöd för att kunna göra barn i behov av särskilt stöd delaktiga i samlingen. Att med hjälp av pedagogisk dokumentation, i likhet med vad Simonsson (2016) förklarar, så ökar barnens delaktighet för barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Det går att tolka att både Gunilla och Alexandra menar att det är viktigt att lära känna barnen och dess behov för att kunna ge dem rätt förutsättningar till att vara delaktiga.

6.4.3 Delaktighet

Margo beskriver sin syn på delaktighet i samlingen i följande citat:

”Samtidigt när vi ska sjunga så får det själv plocka ut sin maracas ur lådan, precis som alla andra, och den känner ju igen sin för den har ju varit med åh gjort den. Så att den är ju ändå inkluderad i allting vi gör, precis som när vi nu då öste jord över hela golvet (skrattandes). Så den har samma möjlighet som alla andra att vara med och delta.”

Att Margo anser att barnet i behov av särskilt stöd är delaktig när den gör samma saker som de andra barnen kan tolkas som ett argument för Margos syn på delaktighet som att vara en del av en gemenskap (Eriksson, 2014). Genom att låta barnet i behov av särskilt stöd få möjligheten att göra samma saker som de andra barnen kan man se att Margos tankar stämmer överens med det Simonsson (2016) skriver om delaktighet. Simonsson förklarar att barn i behov av särskilt stöd har samma möjlighet till att vara delaktiga i förskolan men att de behöver stöd från vuxna, vilket vi anser att Margo gör när hon anpassar samlingsmomenten.

Likt Margo tolkar vi att Gunilla anser att en anpassning kring barn i behov av särskilt stöd och deras delaktighet sker i samling:

”Det här barnet vi har nu älskar att sjunga, då är det lätt att vi lägger in några sånger. Att det här barnet får gå fram och välja en påse eller en låda med djur i.”

En tolkning är att Gunilla intar ett barns perspektiv och låter barnets intresse styra samlingens innehåll som i detta fall är att sjunga (Eriksson, 2014). Gunilla gör barnet delaktigt genom att barnet får påverka situationen genom att få möjlighet till att få välja ett valfritt föremål (Åkesson, 2014). En analys är att Gunilla gör barnet delaktigt genom mediering då barnet både får sjunga och välja ett föremål för att barnet ska få en extra tydlig koppling till aktiviteten (Säljö, 2014).

6.4.4 Barnsyn

Lena beskriver hur hon går tillväga när hon upplever att barnen tappar fokus i samlingen:

” (...) eller göra någonting lite oväntat och extra som drar in barnen snarare än åh (...) försöka undvika och så här: sitt still, lyssna nu på mig, sluta med det där. Det blir ju oftast, för ju oftast med mer av... att man får den här lite... bråkiga relationen.”

Lena beskriver att tillrättavisning inte är att föredra utan istället göra oväntade saker och något extra när barn i behov av särskilt stöd tappar intresset. En tolkning är att Lenas barnsyn påverkar hur hon arbetar inkluderande när barn i behov av särskilt stöd är på väg bort från samlingen. Lenas barnsyn kan tolkas vara att Lena ser på barnen som subjekt, vilket Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) beskriver som en syn på barn där barnen är individer som kan påverka sin omgivning. Om Lena haft en mer objektifierande barnsyn så hade hon förespråkade det mer tillrättavisande förhållningssättet snarare än ett förhållningssätt som syftar till att öka barnens intresse.

Likt Lena påverkar Alexandras barnsyn hur hon agerar i samlingen:

”Det kan vara så att det finns särskilda saker som spelar in hur det barnet kan vara delaktigt som är ett hinder, då behöver jag hela tiden ha med det i åtanke. Det kan vara så att nån har svårt att koncentrera sig då kanske jag måste hjälpa barnet, lite som att nu sitter du här med mig eller nu sitter du inte här med mig eller om den är jättesur på mig så är det att inte sitta nära mig. Det beror på, det finns inte recept”

Alexandra verkar ha en barnsyn som grundar sig i att hon ser barnet som ett subjekt (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015) då hon läser in barnets behov och gör anpassningar efter det. Hon påpekar att det inte finns något recept för barn i behov av särskilt stöd utan att individuella strategier måste utformas. En koppling kan göras till att Alexandra väljer att se barnet som kompetent (Eriksson, 2014) när hon läser in vad barnet förmedlar och lyssnar på det för att göra det så bra som möjligt för barnet. En skillnad hade varit om Alexandra hade sett barnet som irrationellt (Johansson, 2011), vilket hade lett till att Alexandra antagligen inte haft några strategier för att anpassa samlingen för barn i behov av särskilt stöd.

6.5 Verksamhetsramar

I följande del analyseras de delar av intervjuerna som berör hur förskollärarna beskriver vilken betydelse verksamhetsramarna har för deras arbete att inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen.

Lena beskriver nedan att kunskap är en viktig del av arbetet med barn i behov av särskilt stöd:

”Det skulle ju kunna innebära olika saker beroende på vad man... vad det är som... vad man har för svårighet men det skulle kunna betyda mer kunskaper för pedagogen, att kunna ändra på en situation, att kunna tänka på ett annat sätt, kunna göra tydligare för barnet.”

Att Lena säger att kunskap kan vara en väg för att ändra situationer eller få en annan infallsvinkel kopplar vi till Specialpedagogiska myndigheten (2020). Specialpedagogiska myndigheten förklarar att kunskap om barngruppen och deras behov är en förutsättning för att kunna arbeta inkluderande. Att få ny kunskap om barnens behov och vad man kan göra kan leda till att förskollärarna vet vilket stöd de behöver ge (Sandberg & Norling, 2014). Simonsson (2016) skriver att via handledning av experter, exempelvis specialpedagoger, kan ge ny kunskap om barn i behov av särskilt stöd till förskollärare, vilket Lena uttrycker har hjälpt:

”Det har underlättat jättemycket... eeh... När vi, när vi pratade om det här först med specialpedagog, så tyckte, så var jag lite sådär orolig för att det skulle kännas uppstylat, ospontant, tråkigt men det tycker jag inte att det gör för att det ger så oerhört mycket mer att... hela barngruppen är med på ett helt annat sätt.”

Lena refererar till de anpassningar i samlingen som specialpedagogen föreslog Lenas arbetslag, vilket inkluderar schemaremsan och sittkuddarna som tidigare nämnts. Eftersom Lena nämner att arbetet med inkludering har underlättats efter att ha fått handledning så tolkar vi att Lena är positivt inställd till handledning. Att ha möjlighet till att få handledning av en expert inom området specialpedagogik kan ses som Erikssons (2014) formella struktur. Eriksson (2014) skriver att pedagogernas kunskap och utbildning påverkar barns delaktighet i förskolan och Simonsson (2016) skriver att det kan ske genom handledning av en specialpedagog.

I motsats till vad Lena upplever kring handledning har Gunilla en upplevelse av att handledning inte är specifik nog, vilket hon beskriver nedan:

”Men jag tycker annars när jag får handledning i från specialpedagoger så är så allmängiltigt från början och då kan jag inte grunda det i mig själv då blir inget verktyg, ingen kunskap för mig som jag kan plocka fram”

Gunilla förklarar att den handledning som hon fått av specialpedagoger till en början är allt för allmängiltig. En tolkning är att Gunilla vill ha mer kunskap om det specifika barnet i behov av särskilt stöd och vilka stödinsatser som kan hjälpa det barnet snarare än anpassningar som sker i hela barngruppen (Sandberg och Norling, 2016). Anledningen till att Gunilla känner att handledningen är allmängiltig kan bero på att hon redan har stor kunskap om hur hon ska arbeta för att inkludera i samlingen (Eriksson, 2014).

Utöver handledning förklarar Lena att det underlättar med extra personal för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen:

(...) vi försöker ju vara två pedagoger, nästan alltid. Att man, att den som håller i det inte behöver avbryta sig helst, utan att den som är med kan hålla en arm runt ryggen om det behövs någonstans eller hämta in någon, utan att det behöver bli någon stor grej eller så.

Vi tolkar det som Lena lyfter som att de formella strukturerna i förskolan spelar roll. Eriksson (2014) förklarar att de formella strukturerna bland annat inkluderar personaltäthet och att de

påverkar pedagogernas förmåga till att göra alla barn delaktiga. Lena exemplifierar i citatet att med hjälp av en extra pedagog så behöver pedagogen som håller i samlingen inte avbryta sig utan den extra pedagogen kan ge direkt stöd till barn i behov av särskilt stöd (Sandberg & Norling, 2014). En extra pedagog som sitter nära barn i behov av särskilt stöd kan även fungera som stötta och hjälpa barnet klara de aktiviteter som samlingen innehåller (Askland och Sataøen, 2014).

Lena lyfter att extra personal är givande för barn i behov av särskilt stöd men Alexandra förklarar att arbetslaget måste ha en gemensam syn på förskolans uppdrag:

”Om vi inte delar en gemensam bild vad vi ska göra här, vårt uppdrag, då kommer det vara svårt för oss att förstå varför den ene gör det här och den andre gör något helt annat. Men vet vi kan vi se att det här hänger ihop även om inte kommunicerar jättemycket varje dag”

En föreställning kan vara att Alexandras resonemang går att härleda till att en ”gemensam bild” grundar sig i att arbetslaget behöver ha en gemensam barnsyn för att kunna leda arbetet framåt. Enligt Eriksson (2014) leder olika sätt att se på barn till olika möjligheter till delaktighet, vilket kan förklara att Alexandra vill ha en gemensam barnsyn. Det kan tolkas att Alexandra anser att om arbetslaget har en gemensam barnsyn så behöver pedagogerna inte ifrågasätta varandra vilket leder till ett bättre samarbete för att inkludera barn i behov av särskilt stöd. En vidare koppling går att dra till Erikssons (2014) tankar om de informella strukturerna som finns på förskolor. Vi tolkar att Alexandra anser att arbetslaget måste ha en gemensam syn på vad delaktighet är och hur man arbetar med inkludering för att arbetet med barn i behov av särskilt stöd ska fungera.

Till skillnad från Alexandra så lyfter Gunilla vikten av att vara trygg i sitt eget förhållningssätt:

”Man behöver vara trygg i sitt förhållningssätt som kan uppfattas av andra som ganska elakt ibland. Man måste vara trygg i det att jag gör är det bästa för det här barnet, oavsett vad andra tycker, tänker och tror.”

Vi tolkar Gunillas citat som att hon själv anser sig ha god kännedom om barngruppen och de specifika barnen som är i behov av särskilt stöd (Specialpedagogiska myndigheten, 2020). Gunillas självsäkerhet i hur hon ska förhålla sig till barn i behov av särskilt stöd kan, som Sommer (2005) skriver, komma ifrån Gunillas tidigare erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd samt den utbildning hon har. Att Gunilla själv inser att hennes förhållningssätt kan uppfattas som elakt av andra tolkar vi som att Gunillas arbetssätt även kan kännas elakt av de barn som blir tillrättavisade. Johansson (2011) skriver att en barnsyn där den vuxne ger mycket negativ uppmärksamhet till barn så kan det begränsa barnens handlingar, vilket kan tolka som att Gunilla i vissa fall inte arbetar inkluderande.

En sista verksamhetsram som påverkar hur väl förskollärarna kan inkludera barn i behov av särskilt stöd är barngruppens storlek, vilket Lena beskriver nedan:

“Även om man är färre vuxna så är man också färre barn och man hinner se mycket mer vad som händer och man hinner med och uhm... delta lite mer och också se vart man behövs.”

Lena beskriver att även fast hennes arbetslag har färre pedagoger som arbetar så har den mindre barngruppen underlättat hennes arbete i samlingen och hon hinner se varje barn. Att Lena har

mer tid att ge varje barn tolkar vi som att barngruppsstorlek är en av Erikssons (2014) formella strukturer och påverkar hur väl förskollärare kan stötta barn i behov av särskilt stöd. Simonsson (2016) skriver att barn i behov av särskilt stöd kan behöva mer stöd för att känna sig delaktiga i förskolans verksamhet. Lenas kommentar tolkar vi som att det är lättare att ge stöd till barn i behov av särskilt stöd när barngruppen är mindre. Slutligen skriver Eriksson (2014) att barn kan uppleva att de är delaktiga när de blir lyssnade på vilket vi tolkar citatet från Lena underlättas av en mindre barngrupp.

6.6 Resultatsammanfattning

I resultatet har respondenternas svar analyserats utifrån de centrala begreppen och den teoretiska utgångspunkten som uppsatsen bygger på. Resultatets tidiga delar visar på att respondenterna anser att hela barngruppen spelar stor roll för hur väl barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i samlingen. Vidare visar resultatet att förskollärarna anser att alla barn kan i vissa situationer vara i behov av särskilt stöd och att det inte alltid behöver vara en medicinsk diagnos som behovet grundar sig i. Resultatet redogör även att respondenterna ser samlingen som ett bra tillfälle för att skapa en demokratisk mötesplats samt att bilda en gemenskap i barngruppen.

I delen om planering inför en samling visar respondenternas svar att samlingen måste intressera och vara betydelsefull för barnen i behov av särskilt stöd men att resten av barngruppen inte får glömmas bort. Vidare förklarar respondenterna att det är viktigt att vara tydlig under samlingarna och att det därför behövs förberedelser som exempelvis bildstöd. I 6.4, inkludering i samlingen, visar resultatet på att respondenterna anpassar samlingen efter de barn som är i behov av särskilt stöd för att de ska kunna vara delaktiga i samlingsmomenten. Flera av respondenterna nämner observation som ett viktigt verktyg för att bättre kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Respondenterna förklarar att även samlingar som misslyckats kan användas till att förbättra inför nästa samling.

Slutligen visar den sista delen av resultatet att respondenterna anser att verksamhetsramarna påverkar hur väl de kan inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen. Vidare lyfte respondenterna att barngruppens storlek, personaltätheten och arbetslagets gemensamma barnsyn påverkar hur väl barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i samlingen. Resultatet visar även att det råder delade åsikter om hur mycket handledning hjälper det specifika barnet i behov av särskilt stöd. En del av respondenterna anser att handledningen är allt för allmängiltig medan andra förklarar att handledningen hjälpt dem mycket.

7. Diskussion

I uppsatsens sista del kommer en studiens syfte att diskuteras. Diskussionen är uppdelad efter frågeställningar och de kommer att besvaras med analysen som grund. Efter att frågeställningarna har blivit besvarade kommer en tolkning av uppsatsens värde till förskollärares yrkesprofession att göras och slutligen kommer förslag på vidare forskning att lyftas.

7.1 Planering av samlingen

För att förstå hur förskollärarna anordnade sin planering för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen så behöver vi först diskutera vad förskollärarna ville få ut av samlingstillfället. En central del som förskollärarna alla ansåg som viktig, men endast två lyfte explicit som samlingens syfte, var gemenskapen i barngruppen. Att förskollärarna använder samlingarna till att skapa en gemenskap i barngruppen kan ha många positiva betydelser. I likhet med Meyer och Ostrosky (2016) så förklarar förskollärarna att barn i behov av särskilt stöds lärande ökar när de är inkluderade i samlingen och kan delta i aktiviteterna på sina villkor.

När förskollärarna jobbar med att barngruppen inkluderar barn i behov särskilt stöd så ökar chansen för gynnsamma relationer mellan alla barnen, vilket Meyer och Ostrosky (2016) skriver är bra. Meyer och Ostrosky förklarar att om barn i behov av särskilt stöd har flera nära vänner så minskar eventuella beteendeproblem som kunnat framstå om de varit exkluderade ur barngruppen. I likhet med Forslund Frykedal (2016) och Gjems (2011) säger förskollärarna att barns lärande påverkas av den sociala gemenskapen och att barn lär av vuxna och varandra. Att fokusera samlingarna till att vara en gemenskapsbyggande aktivitet kan därför gynna barn i behov av särskilt stöds inkludering i barngruppen och därav öka lärandet.

En viktig sak som förskollärarna lyfter kring samlingsplanering är att göra det intressant och betydande för barnen i behov av särskilt stöd samt de ska känna att de lyckas, vilket kopplas till Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér skriver att förskollärare måste ha barns glädje och trygghet i åtanke när de planerar för lärandeaktiviteter, vilket förskollärarna gör när de planerar sina samlingar. Vidare nämner förskollärarna att det är viktigt att barnen i behov av särskilt stöd lyckas med de planerade aktiviteterna, vilket Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) skriver är viktigt för barn. Att barn behöver lyckas förklarar Hejlskov Elvén och Edfelt är för att barn under elva år lär sig inte av misslyckanden utan av att klara av aktiviteter.

För att få barnen i behov av särskilt stöd inkluderade i samlingen och att samlingen blir betydande och intressant så nämner förskollärarna att miljön kring samlingen har betydelse. I likhet med förskollärarna så förklarar Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) att platsen för aktiviteter spelar roll och att olika miljöer bjuder in till olika typer av aktiviteter. En av förskollärarna säger att miljön ska signalera till barnen i behov av särskilt stöd att här gör vi saker tillsammans, vilket överensstämmer med Winter och Bell (1994). Winter och Bell skriver att miljön måste bjuda in alla barn och inte endast de barn som saknar funktionsnedsättningar.

För att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen förklarar förskollärarna, i likhet med Hejlskov Elvén och Edfelt (2017), vikten av att vara tydlig. Hejlskov Elvén och Edfelt skriver att tydliggörande pedagogik minskar beteendeproblem genom att göra barns vardag mer begriplig. Förskollärarna säger att de försöker göra samlingarna mer begripliga genom att i planeringen förbereda hjälpmedel som ger barnen en översikt över vad som kommer hända i samlingen. En av förskollärarna beskriver att de stödinsatser de har i samlingen har hjälpt hela barngruppen och inte bara barnet i behov av särskilt stöd, vilket även Sandberg och Norling (2014) skriver om. Sandberg och Norling (2014) lyfter dock att det är viktigt att hela arbetslaget förstår sig på och använder samma direkta stöd, vilket förskollärarna inte lyfte.

Slutligen säger förskollärarna att erfarenhet och att våga att misslyckas är en viktig del när de planerar samlingen för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd. Att förskollärarna nämner att det behövs erfarenhet av det specifika barnet stämmer överens med Lundqvist et al. (2015) som skriver att varje barn i behov av särskilt stöd behöver olika former av stöd. Förskollärarna beskriver att man behöver våga misslyckas med sin planering och använda de misslyckandena till att utvecklas som förskollärare. Till skillnad från Ahmed, Sharma och Deppeler (2012), som skriver att pedagoger som misslyckats inkludera barn i behov av särskilt stöd blir negativt inställda till inkludering, så är de intervjuade förskollärarna i den här studien mer positivt inställda till att inkludera barn i behov av särskilt stöd och att lära sig av sina misslyckanden.

7.2 Under samlingen

En övergripande åsikt som förskollärarna beskriver som viktigt är synen på barn när det kommer till samling med barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att de intervjuade

förskollärarna har en barnsyn där de ser barnet som ett subjekt för att ge barnet möjlighet till att kunna känna sig inkluderad (Engdahl och Ärlemalm-Hagsér, 2015). Förskollärarnas syn på barnen som subjekt kan likställas med att de intar en demokratisyn som är social där öppenhet och barnets behov och åsikter ska få prägla samlingen (Ribaeus, 2014). Att barnets behov ska tillgodoses som Eriksson (2014) skriver är att samlingen kan vara en aktivitet för att medverka aktivt i. Vidare förklarar Eriksson att samlingen även handlar om att barnets deltagande kan vara att endast få vara i gemenskapen, vilket samtliga förskollärare i intervjuerna är överens om.

Förskollärarnas barnsyn går att jämföras med att de väljer att sätta sig in i barnets livsvärld för att kunna göra samlingen mer intressant för barnet (Emilsson, 2007). Förskollärarna beskriver att under samlingen gör de olika anpassningar för att barnet ska vilja vara med i samlingen. Förskollärarna förklarar att anpassningar av samlingen både kan vara att barnet som är i behov av särskilt stöd får egna individuella anpassningar i samlingens aktivitet men anpassningen kan också vara att barnet behöver extra stöd från en vuxen. Anpassningarna kan jämföras med vad Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) skriver om att när barn i behov av särskilt stöd ska medverka i en aktivitet kräver det att förskollärarna gör aktivitet begriplig för barnen vilket anpassningar hjälper till med. Förskollärarna skildrar att de gör individuella anpassningar efter barnets behov vilket kan liknas med att de utför ett pedagogiskt hantverk (Hejlskov Elvén och Edfelt 2017).

För att samlingen ska kunna vara inkluderande beskriver förskollärarna att de behöver använda olika strategier vid olika tillfällen. Enligt Rubinstein- Reich (2015) kan strategier handla om att ha ett tillåtande klimat i samlingen som gör att förskolläraren har ett öppet sinne för barnets behov. Detta stämmer överens med vad förskollärarna beskriver när de tillåter barnet i behov av särskilt stöd frångå de tilltänkta reglerna i samlingen. Lundqvist et al. (2015) skriver att förskollärare kan använda som strategi att placeringen av barnet kan påverka barnets möjlighet att medverka i samlingen. Förskolläraren förklarar att de har som strategi att kunna placera barnet på en viss plats eller ta det i knät i samlingen för att barnet ska känna sig inkluderad i samlingen.

Flera av förskollärarna beskriver att observation och pedagogisk dokumentation har hjälpt till att både se hur samlingen kan bli bättre och att de kan använda observation för att lära känna barnen. Almqvist (2014) skriver att observation är ett bra arbetssätt för att få kunskap om hur barn i behov av särskilt stöd bäst kan stöttas i sitt lärande och att observationer ger kunskap om det enskilda barnet. Att lära känna barngruppen är ett argument som en förskollärare lyfter när det kommer till observation. Att observera motsvarar det som står i förskolans måluppfyllelse att observationer kontinuerligt ska ske i förskolan för att kunna erbjuda barnen en verksamhet som präglas av delaktighet (Skolverket, 2017).

Slutligen kan samtliga förskollärarnas agerande i samlingen med barn i behov av särskilt stöd beskrivas med att alla förskollärare vill göra barnen delaktiga genom att se till barnets individuella behov. Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver i likhet med förskollärarnas resonemang om att samlingen ska vara en aktivitet som synliggör barnen och gör dem delaktiga under ledning och stöd av vuxna. Även Rubinstein-Reich (2015) menar att samlingen ska både ta hänsyn till gruppen men också det enskilda barnet.

7.3 Verksamhetsramarnas påverkan

En av förskollärarna nämner att barngruppens storlek har påverkat hur väl barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i samlingen. I likhet med Pramling Samuelsson et al. (2015) och Brodin och Lindstrand (2014), som uttrycker svårigheterna med en större barngrupp, anser förskolläraren att antalet barn i samlingen påverkar möjligheten till inkludering. Förskolläraren

säger att även fast de är färre personal överlag så underlättar det att anpassa för barn i behov av särskilt stöd när barngruppen är mindre, vilket även Rosenqvist (2014) skriver om.

Förskollärarna delar en gemensam syn på att arbetslaget har en stor roll i samlingen och att antalet pedagoger i samlingen kan spela roll hur samlingen blir. Enligt Renblad och Brodin (2014) behöver barn i behov av särskilt stöd mer tid av vuxna, vilket stämmer överens med att förskollärarna menar att extra pedagoger kan underlätta samlingen med barn i behov av särskilt stöd. En förskollärare beskriver att arbetslaget behöver ha en gemensam syn på arbetet och kring barnen i förskolan, vilket stämmer överens med vad Engdahl och Arlemalm-Hagsér (2015) skriver att arbetslaget ska ha en gemensam förståelse för förskolans uppdrag och hur verksamheten ska anpassas efter det.

Flera av förskollärarna anser att handledning från specialpedagoger har varit ett bra hjälpmedel i arbete med barn i behov av särskilt stöd och gett dem ökad kunskap till att inkludera barnen. Förskollärarnas upplevelser stämmer överens med vad Björck-Åkesson (2014) skriver om att specialpedagogen ska ge förskollärarna möjlighet att få det specifika stöd som behövs till det aktuella barnet när förskollärarna saknar kunskap. Detta är till skillnad från en av förskollärarna som upplever att handledningen känns för allmängiltig och har därför svårt att ta till sig kunskapen.

7.4 Didaktiska konsekvenser

I den kommande yrkesutövning som förskollärare kan studiens resultat fungera som inspiration och vägledning i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) skriver att förskolans verksamhet ska vara inkluderande och för alla barn. Att samlingen kan vara en utmanande situation för förskolläraren när hen ska inkludera alla barn är något vi båda känt av under vår verksamhetsförlagda utbildning. Många forskare (jmf Hejlskov Elvén, 2017; Björck-Åkesson, 2014; Brodin & Lindstrand, 2014; Lundqvist et al., 2015) har sedan tidigare skrivit om barn i behov av särskilt stöd och de svårigheter de barnen möter i förskolans verksamhet. Uppsatsen kan i kombination med tidigare forskning fungera som ett underlag på vad som fungerar och vad som inte fungerar i praktiken. De strategier som respondenterna lyfter i studien kan även ses som beprövad erfarenhet när de i framtiden kan utvärderas och användas tillsammans med tidigare forskning.

En oväntad insikt vi som framtida förskollärare fått av studiens respondenter är att det inte är någon fara att misslyckas och att vi själva behöver inte besitta all kunskap från början. I arbetslagen finns det beprövad erfarenhet, kunniga pedagoger som kan referera till forskning som kan stötta oss i vår roll som förskollärare. Att det finns utomstående experter som kan ge hjälp och handledning är även något vi tar till oss (Lindqvist & Holmström Wif, 2016). Slutligen eftersom studien förbättrat vår insikt och kunskap om vad barn i behov av särskilt stöd behöver för att kunna vara delaktiga i samlingen så kan vi på ett bättre sätt begära och motivera till rektor vad vi behöver för att kunna inkludera alla barn i samlingen.

7.5 Vidare forskning

Eftersom uppsatsen är på grundnivå har vi endast lyckats skrapa ytan på ett intressant område med flera infallsvinklar. En naturlig fortsättning på studien kan vara att fortsätta med samma syfte och frågeställningar fast med en större undersökningsgrupp. Att bygga vidare på uppsatsen hade kunnat stärka och utöka resultatet genom möjligheten till en större mängd forskningsdata, vilket skulle kunna leda till nya insikter. En annan infallsvinkel, istället för att

intervjua, hade kunnat vara att observera hur förskollärarna gör när de inkluderar barn i behov av särskilt stöd i samlingen.

Att förskolans verksamhetsramar har en stor betydelse för hur väl barn i behov av särskilt stöd kan inkluderas i förskolans samlingar har sedan våra intervjuer väckt ett intresse hos oss. Verksamhetsramarnas påverkan var från början inte vår huvudfokus och är därför relativt grundläggande i jämförelse med resten av studien. Verksamhetensramarnas betydelse skulle därför kunna vara en intressant infallsvinkel för vidare forskning.

En infallsvinkel vi inte belyste, som kan vara intressant att studera, var vikten av samarbete med vårdnadshavare när det kommer till arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vårdnadshavarnas roll i förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd nämndes vid ett fåtal tillfällen av de förskollärare vi intervjuade. Svaren vi fick var dock svåra att koppla till förskolans samlingstillfällen och vi valde därför att inte fokusera på vårdnadshavarnas roll. En studie med fokus på vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöds syn och tankar om hur väl deras barn inkluderas skulle därför kunna vara en annorlunda infallsvinkel än den vi valde.

8. Referenslista

- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ahrne, G., & Svensson, S. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne., & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8–16). Stockholm: Liber AB
- Almqvist, L. (2014). Engagemang – en väg till lärande och hälsa. I A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 231–248) Lund: Studentlitteratur AB
- Andresen, R. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 392–406. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814359>
- Arnér, E. (2009) *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur AB
- Askland, L., & Sataønen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber AB
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in Educational Sciences, 28). Hämtad från <http://hdl.handle.net/2043/3417>
- Biesta, G. (2003) Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning och demokrati*, 12(1), 59–80. Hämtad från <https://www.oru.se/forskning/forskningsmiljoer/hs/utbildning-och-demokrati/tidskriften-utbildning--demokrati/samtliga-artiklar-fran-vol.-8-1999-digitalt-innehall-tidigare-nummer/>
- Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 23–44) Lund: Studentlitteratur AB
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2014). Barn med rörelsehinder i förskolan. I. A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd* (s. 133–156). Lund: Studentlitteratur AB
- Chen, J. J., & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 34(3), 271–288. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09575146.2014.912203>

- Dias, Paulo. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medverknin g i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning [elektronisk resurs]*, 5(4), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne., & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 114–127). Stockholm: Liber AB
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/BF03165946>
- Emilsson, I. (2014). Sandlådan med nya ögon. I A. Löfdahl., M. Hjalmarsson., & K. Franzén. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 81–91). Stockholm: Liber AB
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2015). *Att bli förskollärare mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber AB
- Ekström, M. (2010) Etnografiska observationer. I M. Ekström, & L. Larsson. (Red.). *Metoder i kommunikationsvetenskap* (s. 25–52). Lund: Studentlitteratur AB
- Eriksson, A (2014). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 215–230) Lund: Studentlitteratur AB
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne., & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34–54). Stockholm: Liber AB
- Folkhälsomyndigheten. (2020). *Covid-19*. Hämtat: 2020-04-20 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/>
- [Forslund Frykedal, K. \(2016\). Samarbetslärande och elevsamarbete](#). I A-L. Eriksson Gustavsson., K. Forslund Frykedal., M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken*. (s. 20–35). Stockholm: Liber AB
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande – Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur AB

- Hejlskov Elvén, B., & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan*. Stockholm: Kultur och Natur
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket. (235 s.) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se>
- Johansson, T (2012). *Den lärande människan*. Malmö: Liber AB
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Larsson, L. (2010) Intervjuer. I. M. Ekström, & L. Larsson. (Red.). *Metoder i kommunikationsvetenskap* (s. 53–86). Lund: Studentlitteratur AB
- Lillvist, A (2014). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 195–212) Lund: Studentlitteratur AB
- Lindqvist, H., & Holmström Wif, L. (2016). Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I. A-L. Eriksson Gustavsson., K. Forslund Frykedal., M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken*. (s. 13–19). Stockholm: Liber AB
- Lundqvist, J., Allodi Westling, Mara., & Siljehag, E. (2015). Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.20489/intjecse.17061>
- Lutz, K (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl., M. Hjalmarsson., & K. Franzén. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 32–44). Stockholm: Liber AB
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl., M. Hjalmarsson., & K. Franzén. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 144–156). Stockholm: Liber AB
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200–210. <https://doi.org/10.1177/0271121415571419>
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB
- Pramling Samuelsson, I., & Williams, P. (2015). Varför barns perspektiv är viktiga i yrkesprofessionen. I. I. Engdahl., & E. Ärlemalm-Hagsér. (Red.), *Att bli förskollärare mångfacetterad komplexitet*. (s.16–20) Stockholm: Liber AB

- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning*, 9(7). 1–14 <https://doi.org/10.7577/nbf.1012>
- Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan?. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(4), 384–390. Hämtad från <https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1048>
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan* (Doktorsavhandling). Karlstad, Sverige: Karlstad University Studies.
- Rosenqvist, A. (2014). *Förskollärares beskrivningar av barngruppsstorlekar i förskolan*. (Licentiat-uppsats, Göteborgs Universitet, FoBaSM, 9). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37516/1/gupea_2077_37516_1.pdf
- Rubinstein Reich, L. (2015). Samlingar i förskolan. I. I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare mångfasetterad komplexitet*. (s. 86–89) Stockholm: Liber
- Sandberg, A., & Norling M (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg. (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 45–60) Lund: Studentlitteratur AB
- Sandström, M (2014) Inledning. I Sandström, M, Stier, J & Nilsson, L (Red.), *Inkludering - möjligheter och utmaningar*. (s. 11–19) Lund: Studentlitteratur
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 274). Göteborg: Göteborgs Universitet Hämtad: <http://hdl.handle.net/2077/19098>
- Simonsson, M. (2016). Förskolan – en inkluderande arena för alla barn. I. A-L. Eriksson Gustavsson., K. Forslund Frykedal., M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken*. (s. 36–50). Stockholm: Liber AB
- Skolverket. (2017). *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan*. Hämtad från Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3749>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Reviderad 2019). Stockholm: Skolverket
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi*. Stockholm: Liber AB

- Specialpedagogiska myndigheten. (2020). Inkludering. Hämtad: 2020-05-29 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne., & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–33). Stockholm: Liber AB
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg. (Red.), *Lärande, skola, bildning, grundbok för lärare*. (s. 251–310). Stockholm: Natur & Kultur
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Världshälsoorganisationen. (2020). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Hämtad: 2020-04-20 från <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/guidance-for-schools-workplaces-institutions>
- Williams, P. (2001). Preschool Routines, Peer Learning and Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 317–339. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00313830120096743>
- Winter, S. M., & Bell, M. J. (1994). Creating play environments for children with special needs. *Childhood Education*, 71(1), 28. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00094056.1994.10521061>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W.-Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development & Care*, 189(2), 207–219. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004430.2017.1307841>
- [Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. \(2005\). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB](#)

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

- Vilket år är du född?
- Yrkesverksamma år?
- Vilket universitet/högskola tog du examen vid?
- Har du någon vidareutbildning kring barn i behov av särskilt stöd på högskolenivå? (Om ja: Vad heter kursen och hur många poäng omfattar den?)
- Vad har du för erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet?

Grundläggande frågor kring barn i behov av särskilt stöd och samlingen (Barnsyn och förhållningssätt)

1. När är ett barn i behov av särskilt stöd? (Vad grundar du din bedömning på?)
2. Vad innebär särskilt stöd för dig?
3. Kan du beskriva kort vad en planerad samling är för dig? (Oplanerad?)

Planering av samling med barn i behov av särskilt stöd i åtanke (Inkludering och deltagande)

4. Vilka pedagogiska förberedelser gör du när du planerar en samling för att inkludera barn i behov av särskilt stöd?
5. Har du i din planering några specifika verktyg eller arbetssätt för att öka inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd?
6. Kan du beskriva vad förskolläraren behöver resurser och kompetenser för att inkludera barn i behov av särskilt stöd delaktiga i samlingen? (utbildning, verksamhetsramar eller pedagogiska verktyg)

Utförandet av samling med barn i behov av särskilt stöd i åtanke (Inkludering och deltagande)

7. Kan du beskriva barns delaktighet i samlingen? (Hur visar barn att de är delaktiga?)
8. Hur gör du det möjligt för barn i behov av särskilt stöd att vara delaktiga och inkluderade i samlingen? (Hur gör du om de inte är delaktiga eller inkluderade?)
9. Hur inkluderar du barn och gör dem delaktiga i samlingen om du märker att de är på väg bort eller inte deltar? (Vilka strategier använder du?)

10. Hur gör du i spontant uppkomna samlingar för att göra barn i behov av särskilt stöd inkluderade och delaktiga?

Tankar kring när samlingen inte går som planerat.

11. (Om förskolläraren har planerat för inkludering) Beskriv hur du gör om din planering för samlingen inte går som tänkt, hur skapar du en inkluderande samling för barn i behov av särskilt stöd då?

12. Vilka tankar har du om övriga barngruppens lärande i relation till att samlingen anpassas efter barn i behov av särskilt stöd?

13. Har du några övriga tankar som dykt upp under intervjuens gång?

Bilaga 2

Till förskollärare

Vi heter Axel Eriksson och Johanna Edermark och utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev informera er om intervjustudien vi utför i samband med vår datainsamling.

Information om studien

Studiens syfte är att undersöka vad förskollärare ser som viktigt för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd i samlingen.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du i början av intervjun om du godkänner att du deltar i studien. Medverkan i studien innebär att du kommer få svara på frågor utifrån syftet med studien och att dina svar kommer att spelas in för att underlätta i bearbetningen av intervjun.

Tillvägagångssätt

Vi kommer att genomföra intervjuerna på överenskommen kommunikationsväg på distans.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om dig behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att förskolläraren ger sitt muntliga samtycke vid början av intervjun. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan.

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Johanna Edermark

Tel: 0739–838004 E-mail: gusandjoal@student.gu.se

Axel Eriksson

Tel: 0700–946379 E-mail guseriksax@student.gu.se

Kursansvarig är:

Anette Hellman

Tel: 031- 786 2173 E-mail: anette.hellman@ped. gu.se