



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Alla barns rätt till delaktighet

En studie om hur och på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn i behov av särskilt stöd blir delaktiga

Sara Jonsson och Emma Westford

2022

Examensarbete, Grundnivå (yrkesexamen), 15 hp
Didaktik
Förskolläraryrket

Handledare: Yvonne Lindh
Examinator: Annelie Frelin

Jonsson, S., Westford, E. (2022). *Alla barns rätt till delaktighet: En studie om hur och på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn i behov av särskilt stöd blir delaktiga*. Examensarbete i didaktik. Förskolläraryrket. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare arbetar för att barn i behov av särskilt stöd ska bli delaktiga i förskolans undervisning, samt på vilka villkor förskollärare arbetar med detta. Studien bidrar till att öka kunskapen kring vilka metoder och verktyg som förskollärare kan använda sig av i arbetet med delaktighet för att stödja barn i behov av särskilt stöd, samt uppmärksamma vilka åtgärder som krävs för att förskollärare ska uppnå detta.

Analysen av resultatet utgår ifrån det relationella perspektivet inom specialpedagogik för att förstå hur förskollärarna arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Den metod som användes för att samla in data var webbenkäter som gav både kvantitativa och kvalitativa data. Webbenkäten skickades ut till förskollärare i olika delar av Sverige. Enkäten skickades ut via facebookgruppen *Idébank för förskollärare/Lärare*. Enkäten innehöll både strukturerade och ostrukturerade frågor.

Bearbetningen av datamaterialet skedde genom att resultatet kategoriserades, där 10 kategorier identifierades: Individuell undervisning, språkliga verktyg som hjälpmedel, inkluderar alla barn, miljö anpassad efter barnets behov, anpassar gruppstorleken, individanpassar undervisningen, brist på kompetens, brist på resurser, stöd från rektor och specialpedagog och tidsbrist. Respondenterna till enkäten hade en ganska entydig bild av hur de arbetar med delaktighet för barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att majoriteten av förskollärarna som deltog i studien använder ett inkluderande arbetssätt där de använder språkliga verktyg som hjälpmedel, anpassar miljön och gruppstorleken samt individanpassar undervisningen. I resultatet framkommer även att förskollärare har individuell undervisning. Förskollärarna får stöd från rektor och specialpedagog, men anser att det är fortsatt brist på resurser, kompetens och tid. Ur ett politiskt och ekonomiskt perspektiv krävs det att kommunerna satsar mer pengar i förskolorna så att rätt resurser kan tas in vid behov. Rektorer behöver se till att förskollärarna får den tid och kompetensutveckling som krävs.

Nyckelord: Barn i behov av särskilt stöd, delaktighet, förskolan, förskollärare, inkludering

Förord

Det har varit en lång och lärorik resa i att genomföra och kunna presentera detta arbete. För det mesta har det varit spännande och roligt, men stundvis har det även varit utmanande. Arbetet har gett oss en ny syn på vår egen beprövade erfarenhet och vi har sett andra perspektiv på hur förskollärare kan göra barn i behov av särskilt stöd delaktiga i förskolan, samt fått en förståelse för hur det otroligt bra arbete de gör vilar på vetenskaplig teori.

Nu är snart detta examensarbete i mål och vi vill tacka alla respondenter som tagit sig tid att svara på vår enkät som gjort arbetet möjligt att genomföra. Ett extra stort tack vill vi rikta till Yvonne Lindh som stöttat och inspirerat oss hela vägen, som gett oss fler infallsvinklar och peppat oss under denna fantastiska resa. TACK!

Sara Jonsson & Emma Westford

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställning	2
2. Bakgrund	2
2.1. Databassökning	2
2.2. Styrdokument	2
2.3. Specialpedagogikens historia	3
2.4. Barn med särskilt stöd	3
2.5. Delaktighet och inkludering	4
2.6. Individualisering i förskolans verksamhet	6
3. Tidigare forskning	6
3.1. Delaktighet i förskolan	6
3.2. Barn i behov av särskilt stöd	7
3.3. Inkluderande arbetssätt	8
4. Teori	9
4.1. Det relationella perspektivet	9
5. Metod	10
5.1. Datainsamlingsmetod	10
5.2. Tillvägagångssätt	11
5.3. Deltagare	11
5.4. Etiska ställningstaganden	11
5.5. Tillförlitlighet	12
5.6. Bearbetning av datamaterial	12
6. Resultat	13
6.1. Förskolläraernas specialpedagogiska utbildning och erfarenhet	13
6.2. Individuell undervisning	13
6.2. Språkliga verktyg som hjälpmedel	14
6.3. Inkludera alla barn	16
6.4. Miljö anpassad efter barnets behov	17
6.5. Anpassar gruppstorleken	18
6.6. Individanpassar undervisningen	19
6.7. Brist på kompetens	20
6.8. Brist på resurser	21
6.9. Stöd från rektor och specialpedagog	22
6.10. Tidsbrist	23
6.11. Summering av resultat	24
7. Diskussion	25
7.1. Metoddiskussion	25
7.2. Det kompensatoriska perspektivet	26

7.3. Det relationella perspektivet inom specialpedagogik: Omgivning och lärandemiljö	27
7.4. "Handlandets villkor", sam-verkan och sam-varo	28
7.5. Intersubjektivitet	29
7.3. Det relationella perspektivet medför pedagogiska utmaningar	29
8. Slutsats	32
8.1. Förslag på vidare studie	32
9. Referenslista	33
10. Bilaga: Enkät	36

1. Inledning

Barn i behov av särskilt stöd har alltid legat oss varmt om hjärtat. Under vår verksamhetsförlagda utbildning upplevde vi att kunskapen kring och arbetet med barn i behov av särskilt stöd var begränsad. Barn i behov av särskilt stöd var inte delaktiga i den mån som barn utan svårigheter. Vi upplevde att förskollärare arbetar i en stressig miljö där de inte får det stöd som förväntas av specialpedagog, samt saknar brist på kunskap och kompetens för att kunna bemöta alla barns olika behov och förutsättningar.

Barn i behov av särskilt stöd är ett uttryck som har blivit ett vanligt begrepp i dagens förskola då antalet barn i behov av särskilt stöd ökar. Vernersson (2007) menar att begreppet barn i behov av särskilt stöd är förenat med specialpedagogik. Vernersson syftar till att all personal inom förskolan, som möter barnen i vardagen, bör ha kunskap om specialpedagogik och vad ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär.

Begreppet barn i behov av särskilt stöd kan tolkas genom både ett barnperspektiv och ett organisationsperspektiv. Det står i läroplanen (Läroplan för förskola [Lpfö18], 2018) att barn i behov av särskilt stöd ska få extra ledning och stimulans. Utbildningen ska vara anpassat efter barnets behov för att barnet ska komma så långt som möjligt i utvecklingen. Barns delaktighet och inflytande är viktigt för barns lika värde, i enlighet med läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018).

I denna studie undersöks hur och på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn med särskilda behov får möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning, för att på så vis öka kunskapen kring vilka metoder och verktyg förskollärare kan använda för att stödja barns rätt till deltagande i förskolans undervisning, samt uppmärksamma vilka brister och svårigheter som finns i och med detta. Studien håller sig inom ramarna för specialpedagogik, och genom att öka kunskapen kring detta kan förskollärare närma sig mer av ett specialpedagogiskt förhållningssätt där barns olika behov får ta plats.

Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018, artikel 23) konstaterar att barn som har någon form av funktionsnedsättning, psykisk eller fysisk, ska ha rätt till hjälp för att aktivt kunna delta i samhället. Det innebär att barnet får det stöd det behöver i utbildningen för att kunna integreras i samhället och komma framåt i dess individuella utveckling. Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018, artikel 12) menar att alla barn ska ha rätt till att uttrycka sina åsikter och tankar, vilket är en demokratisk rättighet i Sverige. I läroplanen (Lpfö18, 2018) ingår målet att ett demokratiskt arbetssätt ska tillämpas där alla barn aktivt deltar, där förskolan visar respekt och förståelse för alla människors lika värde.

1.1. Syfte och frågeställning

Studien avser att undersöka hur och på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn med särskilda behov får möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning. Studiens syfte är att öka vetskapen kring vilka metoder och verktyg som nyttjas för att barn i behov av särskilt stöd ska bli delaktiga i förskolan, samt vilka åtgärder som krävs för att förskollärare ska kunna uppnå detta.

Frågeställningen som studien avser att besvara är:

- Hur och på vilka villkor arbetar förskollärare för att barn med särskilda behov får möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning?

2. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs vår databassökning och väsentliga kopplingar till förskolans styrdokument och kurslitteratur för att ge en fördjupad förståelse kring området.

2.1. Databassökning

I databassökningarna för denna studie användes databasen Discovery. Vid sökandet i databasen söktes relevanta artiklar med både engelska och svenska sökord. I sökandet begränsades artiklarna till enbart artiklar som var "peer-reviewed" granskade. De sökord som användes var: delaktighet, särskilt stöd, specialpedagogik, förskola, preschool, kindergarten, early childhood education, special needs, children with disabilities, special education, integration, include, participation, participant, involvement, involve, inclusion, support, teacher, teach, teaching, neurological diseases, ability, abilities

2.2. Styrdokument

Lpfö18 (2018) konstaterar att barn i förskolan har rätt till delaktighet och inflytande. Arbetslaget ska främja barnens förmåga till att känna delaktighet och få inflytande över utbildningen. Barns åsikter är värdefulla och ska bli hörda, vilket kan ske genom olika uttrycksformer. Arbetslaget har ansvar att följa upp och utvärdera barnens inflytande och behov. I läroplanen står det att utbildningen för barn med särskilt stöd bör utformas så att barnen får det stöd och utmaningar som behövs. I förskolans läroplan ses hela barngruppen som en viktig resurs för barnets utveckling och lärande. Det krävs att förskolan hittar strategier som skapar möjligheter för att alla i barngruppen inkluderas.

Förskolan styrs inte enbart av förskolans läroplan (Lpfö18, 2018) utan i förskolans styrdokument ingår även skollagen (SFS 2010:800). I Skollagen (SFS 2010:800, kap 8 § 2) står det att förskolan ska ha en helhetssyn på barnet och dess behov, där omsorg, utveckling och lärande skapar en helhet. I Skollagen (SFS 2010:800, kap 8 § 9) går det även att läsa hur barn i behov av särskilt stöd på grund av fysiska, psykiska eller andra skäl kräver särskilt stöd i sin utveckling ska få den hjälp och stöd som krävs till följd av sina speciella behov.

I världshälsoorganisationen (WHO, 2007) beskrivs delaktighet som ett grundläggande begrepp över hälsokomponenter. Världshälsoorganisationen definierar delaktighet som

att barnen är involverade i sin livssituation, vilket i förskolan innebär att barnen är engagerade, aktiva och själva får bestämma över sin vardag på ett sätt som förväntas med tanke på barnets ålder. Björck-Åkesson (2014) menar att specialpedagogik i förskolan är inkludering och inkluderande pedagogik. Med inkludering menar Björck-Åkesson att barnen ska vara delaktiga i förskolan, både socialt och fysiskt.

2.3. Specialpedagogikens historia

Redan år 1842 i folkskolan diskuterades det hur elever skulle bemötas, som ansågs avvikande och/eller som hade svårt att hänga med i undervisningen. De elever som hade svårigheter fick inte gå i särskilda klasser och man gav heller inte dessa elever något speciellt stöd i deras undervisning, i stället fick eleverna lägre kunskapskrav (Ahlberg, 2015).

Tanken om en förskola för alla växte fram efter andra världskriget och är en tid som har stor inverkan på specialpedagogiken. Idag är det i förskolan nödvändigt att alla förskollärare har kunskap kring specialpedagogik för att förskolan ska vara inkluderande. Under 1900-talet så har det fokuserats mycket på specialundervisning och under denna period har specialpedagogik fått mer uppmärksamhet. Men trots att specialpedagogiken har forskats mycket inom så var det ända fram till 1990-talet som specialundervisning gjordes inom förskolan. När specialundervisning tillämpas blir barnen exkluderade ifrån gruppen och det kan göra att barnen anses vara problemet och känner sig utpekade från resterande barn (Vernersson, 2007).

Ahlberg (2015) beskriver hur man i början på 1900-talet började diskutera de elever som sågs som de "lågt begåvade barnen" och dess närvaro i klassrummet. Dessa barns närvaro i klassrummet ansågs ej gynna dem själva eller de andra eleverna. Därför skapade man särklasser och hjälpklasser för att lösa problemet. Syftet med dessa klasser var att minska spridningen av intelligensnivåer och de normalbegåvade barnen fick en mer effektiv undervisning. Vidare berättar Ahlberg att det under 1970-talet kom en studie som visade på att specialundervisningen, där barnen blev separerade från de andra eleverna, inte hade några positiva effekter för att barnen skulle komma i kapp sina kamrater. I stället ansåg de att skolan borde anpassa undervisningen efter alla barns olikheter och för alla elever. Begreppet en skola för alla kom i styrdokumentet 1980, där det ansågs att skolan ska vara till för alla barn oavsett barns svårigheter.

2.4. Barn med särskilt stöd

Sandberg och Norling (2014) anser att det är svårt att veta vilka barn som kräver särskilt stöd. För att behöva särskilt stöd kan det ligga en diagnos i bakgrunden, men det kan även vara ett barn utan diagnos som ändå kräver särskilt stöd. Då alla barn fungerar olika krävs det att förskollärarna hittar en metod som fungerar just för det enskilda barnet. Det kan vara olika redskap eller tillvägagångssätt som lärarna använder. Då det finns lite forskning kring barn med särskilt stöd kan det vara svårt att anpassa förskolans verksamhet efter barn som kräver annan typ av stöd i vardagen. Det finns inga speciella kriterier som avgör om ett barn utan diagnos är i behov av särskilt stöd eller ej, men de svårigheter som kan finnas i hur förskollärarna ska bemöta och hantera ett visst barn är avgörande om barnet kräver särskilt stöd. Förskollärare anser att de har för lite kunskap kring barn med särskilt stöd som medför att lärarna har svårt att gemensamt kunna uttrycka vad, hur och varför de använder vissa typer av metoder i förskolan. Sandberg och Norling menar att det finns två synsätt på det särskilda stödet. I det ena synsättet

menar de att förskollärare inte anpassar verksamheten utifrån barn i behov av särskilt stöd. I det andra synsättet anpassar förskollärare verksamheten genom att tillsätta mer personalstyrka till barnet. Det kan ske genom att en från arbetslaget ger mer stöd till barnet så att hen kan vara aktiv i undervisningen på förskolan eller, om barnet har en diagnos, kan ansvaret delas upp bland personalen på förskolan för att det inte ska bli så krävande för dem. I annat fall kan barnet ha rätt till en resurs som arbetar just för det specifika barnet och ger det stöd hen behöver hela tiden.

2.5. Delaktighet och inkludering

Ahlberg (2016) menar att inkludering ofta nämns i diskussionen om barn i behov av särskilt stöd, samt att begreppet inkludering är ett relativt nytt uttryck som används i stället för begreppet integrering. Integrering är ett begrepp som uppkom 1960 men som mer fokuserade på att barnet skulle anpassa sig till samhället, och därmed skulle barnet anpassa sig till förskolan. Ahlberg anser att begreppet inkludering inom förskolan handlar om att se till varje barns olika behov. När barnen blir inkluderade i förskolan accepteras alla barn, de blir bemötta på likvärdigt sätt och får en likvärdig utbildning. I förskolan handlar inkludering även om att göra förändringar i verksamheten för att det ska passa alla barn, till skillnad från integrering som syftar till att barnet ska anpassa sig till verksamheten.

Barow (2013, s.22) skriver om inre och yttre differentiering, vilket innebär att gruppen tas hänsyn till i sin helhet. Då möter man alla barnens olika förutsättningar för lärande. Det kan man då göra genom att se elevernas olikheter och göra en individanpassning som realiserar genom inre eller yttre differentiering. Förskollärare behöver se, förstå och hantera de olikheterna som finns i gruppen, vilket är att arbeta på ett inkluderande sätt. Övningar som är inkluderande ska inte kräva någon specifik förkunskap utan alla barnen ska kunna vara med. Flobrant (2013) stödjer detta och menar att barn med särskilda behov behöver ha en anpassad undervisning utefter individens förutsättningar och färdigheter, vilket ökar motivationen och deltagandet. Ett inkluderande arbetssätt kan handla om att man ger utmaningar där barnen får möjlighet att delta efter sina egna förutsättningar och behov, det vill säga att man tillämpar ett inkluderande arbetssätt. En förskollärare kan ge utmaningar där det står "på vilka olika sätt kan ni ta er genom banan? på vilka olika sätt kan ni kasta bollen?". Alla barnen i gruppen kan även utmanas att träna på det som barnet självt behöver träna på, vilket inte blir utpekande. Häggström (2013) skriver att om barnen ges utmaningar där de får använda kroppen och sinnena, ökar delaktigheten och barns samspel med varandra. Tideman (2013) konstaterar att om förskollärare tillämpar inkluderingsperspektivet ger det barnen ökad delaktighet och möjlighet till sociala relationer.

Dimitriadi (2014) syftar till att inkludering handlar om mycket mer än om barnets placering i dess utbildningsmiljö eller om hur barnens tillgång till miljön ser ut. Dimitriadi menar att effektiv inkludering innebär att barnen känner att de tillhör gruppen och kan delta på samma villkor som alla andra i förskolans alla aktiviteter i miljön och även kunna dra nytta av olika utvecklingsområden. Barta (2011) skriver däremot om det kompensatoriska perspektivet där individen i stället ses som problembäraren. Det är barnet som besitter brister som förskollärare ska arbeta med och ges därför mer segregerade undervisningsformer. Barrow (2013) menar också att sårbarhet, exempelvis speciallärare, är vanligt förekommande inom detta perspektiv.

Karlsson (2018) menar att det kompensatoriska perspektivet innebär att förskolan kompenserar för svårigheterna som barnet uppvisar och tittar inte över hur lärmiljön och omgivningen påverkar. De pedagogiska lösningarna som tas har sin grund i medicinska och psykologiska diagnoser, därför är det vanligt med diagnostisering inom perspektivet. Det stöd som barnet ges, utöver resurslärare, är att arbeta i mindre grupper eller enskilt.

Ribaeus (2014) har gjort en studie där det undersöks hur förskollärare tycker att arbetet med demokrati och inflytande ser ut i förskolan. Förskollärarna i studien menar att barnen ska få vara delaktiga och ha inflytande i och över sin vardag i förskolan, men att det är svårt att i praktiken uppnå dessa mål. De menar att barnen mestadels får vara med och bestämma över aktiviteter som inte är planerade. Vidare menar Ribaeus att bara för att ett barn fått sin röst hörd, är det inte detsamma som att barnet har fått vara delaktig. Enligt Ribaeus krävs det mer än att förskollärare lyssnar till barnen. De måste även agera för att barnen ska få möjlighet att påverka. Vidare konstaterar Ribaeus att det inte enbart är positivt med demokrati och delaktighet i förskolan, utan det finns vissa konsekvenser i detta. Till exempel kan det bli så att förskollärarna lägger för mycket ansvar hos ett barn som inte är villig till eller moget för det. Detta är något som skiljer sig från barn till barn och ska inte utesluta delaktighet i förskolan.

Hägglund et al. (2017) menar att det är viktigt att synliggöra alla barns synpunkter. De menar att förskollärare kan göra ett minoritetsval där barn med särskilt stöd kan få välja aktivitet för gruppen, exempelvis vilken sång som ska sjungas eller vilken bok som ska läsas. Detta kan hjälpa ett barn som annars har svårt att få sin röst hörd. Barnet får möjlighet att träna på att ta initiativ till aktivitet. Genom detta synliggörs även att allas åsikter och tankar är viktiga i barngruppen, vilket resulterar i att barngruppen får ett klimat där de accepterar beslut från alla barn.

Teija et al. (2011) har forskat kring lärares egna uppfattningar om sin specialpedagogiska kompetens och betonar vikten av att ha det, eftersom det är relaterat till hur barnet vägleds. Författarna talar om identifiering och bedömning av specialpedagogiska behov och menar att det är självklart när man arbetar inkluderande. Inom specialpedagogik tar de upp sensoriska eller fysiska svårigheter, socioemotionella problem och kommunikation - och interaktionsproblem som kärnfrågor. För att se över detta behöver förskollärare arbeta med att utvärdera barns lärande, utveckling och särskilda behov, vilket kräver teoretiska kunskaper och verktyg. Teija et al. menar att observation är en bra metod som ger tillförlitliga data som ger kraft åt den pedagogiska dokumentationen. Barrow (2013) stödjer detta och konstaterar att inkludering innebär att undervisningen anpassas efter barnens behov vilket kräver både kunskap och kompetens.

Tydliggörande pedagogik (Spsm, 2019) innebär att förskollärare anpassar och skapar en meningsfull, hanterbar och begriplig miljö för alla barn. Förskollärare använder en tydliggörande pedagogik genom att lärmiljön på förskolan är tillgänglig för alla och svarar på frågor som var barnet ska vara, vem barnet ska vara med, vad barnet ska göra och hur barnet ska göra detta, när och hur länge barnet ska göra något samt vad som händer nu och vad som ska hända sedan.

2.6. Individualisering i förskolans verksamhet

Enligt skollagen (SFS 2010:800 kap. 8 § 9) ska förskolans utbildning anpassas och ta hänsyn till alla barns olikheter och behov. Läroplanen (Lpfö18, 2018) menar att det i förskolan är viktigt att uppmärksamma alla barn, även de barn som behöver mer ledning, stimulans eller särskilt stöd av olika anledningar. Detta för att alla barn ska få en anpassad utbildning som är utformad för att barnet ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Förskolans miljö ska vara trygg och anpassad efter att ge barn möjlighet till både vila och aktiviteter efter barnens behov och tid på förskolan. Förskolans miljö ska vara anpassad och tillgänglig för alla barnen på förskolan. Det krävs även att förskolan anpassar resurserna så att alla barn får rätt stöd och utmaningar som krävs för att uppnå utveckling och lärande (Lpfö18, 2018).

Björck-Åkesson (2014) menar att kunskapen kring individualisering i förskolan och kunskap kring barnens olika behov är otroligt viktigt för barnens utveckling och lärande. Barn kan vara i behov av särskilt stöd i olika sammanhang såsom sociala sammanhang eller språkliga. Barnen kan även behöva utmaningar på deras nivå, få hjälp med känslor, hjälp med dagliga behov eller struktur etcetera. Brodin och Lindstrand (2008) poängterar att det är viktigt att i tidig ålder uppmärksamma barnens olika behov för att ge barnen bra förutsättningar till en individualiserad verksamhet.

Björck-Åkesson (2014) fastställer att både den sociala miljön och den fysiska miljön påverkar barnens förutsättningar till utveckling och lärande. Björck-Åkesson menar att den sociala miljön syftar till trygghet och det sociala samspelet i förskolan, medan den fysiska miljön syftar till förskolans lokaler och dess artefakter som används i både barnens lek och aktiviteter. Den fysiska miljön kan också vara hur barnet placeras vid måltider och samlingar. Björck-Åkesson konstaterar att om förskolan arbetar med miljön kan barnen få bättre förutsättningar till individualisering som gör att barnen får bättre förutsättningar till utveckling och lärande. Därav är det viktigt att i förskolan diskutera miljön och arbeta för att få en miljö som främjar barnens utveckling.

3. Tidigare forskning

I den tidigare forskningen redovisas hur begreppet delaktighet och barn i behov av särskilt stöd beskrivs av olika forskningsförfattare, samt hur förskollärare kan arbeta med delaktighet för barn i behov av särskilt stöd, därigenom är det inkluderande arbetssättet i centrum i den tidigare forskningen.

3.1. Delaktighet i förskolan

Pramling Samuelsson och Sheridans (2003) undersökning syftar till att problematisera och diskutera hur barns rättigheter och möjligheter till delaktighet möjliggörs utifrån tidigare forskning och pedagogisk praxis. Pramling Samuelsson och Sheridan menar att barn som inte känner delaktighet i förskolan ofta anses vara "bråkiga" då de ofta inte närvarar i aktiviteter, vilket bidrar till att barnen känner sig utanför och inte ser sig tillhöra gruppen. Vidare förklarar de begreppet delaktighet som något som uppstår när alla barn blir både sedda och hörda. De menar att alla barn ska känna att de har möjlighet att uttrycka sina åsikter, samt att dessa blir lyssnade på. För att bidra till lärande krävs det att barnen känner sig delaktiga, då det stärker barnets självkänsla. Pramling Samuelsson och Sheridan hävdar att delaktighet är en grundförutsättning för

att barnen ska ha möjlighet att påverka undervisningen. För att barnen ska bli delaktiga ska förskollärare lyssna in barnen och sträva efter att nå barnens perspektiv, samt ha kunskap om barns kunskapsbildning. Ett sätt att nå barns perspektiv i förskolan är att dokumentera med hjälp av intervjuer, inspelningar och observationer. Dock menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att barns delaktighet i förskolan sällan blir en pedagogisk fråga då det saknas kunskap och verktyg för att kunna analysera och genomföra det dokumentationerna visar. Därför anser de att barns möjlighet till att kunna påverka genom delaktighet saknas i förskolan.

Barnkonventionen har tagit fasta på att alla barn har olika rättigheter. Rättigheter som att bli respekterade och få sin röst hörd. Alla barn har rätt att få uttrycka sina åsikter i de avseenden som berör dem och där de kan vara delaktiga i sitt lärande. Därför blir barns delaktighet en pedagogisk fråga som ska tillämpas i förskolans olika sammanhang (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

I DeVore och Russells (2007) studie genomfördes och planerades aktiviteter för barn i behov av särskilt stöd, utifrån barns individuella pedagogiska mål, under regelbundna tider, exempelvis att de varje morgon genomförde aktiviteten. Vidare skriver författarna då om "osynligt stöd" när de interagerade med barn som har nytta av individuell undervisning, det osynliga stödet kunde ske genom att barnen introducerades för materialet i förväg för att underlätta för barnet att arbeta med senare, då kanske med andra barn för att skapa meningsfulla interaktioner. I studien observerade författarna att en logoped ändrade instruktionsstrategier om ett barn inte deltog framgångsrikt under en aktivitet. Att ändra från enskild undervisning till smågrupper eller vice versa och bjuda in kamrater under lekfulla interaktioner i ett enskilt undervisningstillfälle var framgångsrikt för att barnet skulle tycka att aktiviteten var rolig och meningsfull.

Nabors et al. (2001) belyser vikten av att arbeta med den sociala utvecklingen för att barn i behov av särskilt stöd ska känna delaktighet. Forskning har påvisat att barn med särskilda behov uppvisar brister i sociala färdigheter vid tidiga insatser. Således är det av stor vikt att förskollärare aktivt arbetar med utvecklingen av social kompetens för barn med särskilda behov. Nabors et al. menar att lekplatser är en bra miljö för att förbättra barnens sociala utveckling. Vid lekplatser, exempelvis utomhus på gården, är lekarna ofta ostrukturerade och snabba vilket förskollärare bör ta i aktning och därför använda läramedierade interventioner för att förbättra inkluderingen för barn i behov av särskilt stöd. Vidare menar Nabors et al. att lärarförmedlade aktiviteter och miljöarrangemang i sociala interaktioner, ökar inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Vid miljöarrangemang menas att man gör förändringar i utrymme och material, aktiviteter eller gruppsammansättning. Nabors et al. fastställer att leksakerna och materialet som finns på lekplatsen är av betydelse för social interaktion och inkludering. Leksaker som underlättar för inkluderande lek är exempelvis färg, bollar som är mjuka, kriter, sand, vatten, lera, små block och sammankopplade byggstenar.

3.2. Barn i behov av särskilt stöd

Sandberg et al. (2010) lyfter fram begreppet barn i behov av särskilt stöd som något som är socialt konstruerat och som baseras på hur förskollärare upplever olika barns egenskaper. Hur förskollärare upplever att ett barn är i behov av särskilt stöd påverkar vilket stöd som ges till barnet i fråga. Även om begreppet barn i behov av särskilt stöd har använts i många år inom förskolan menar Sandberg et al. att det inte finns någon konkret kunskap om vilka barn som i förskolan får särskilt stöd. Vidare skriver

Sandberg et al. (2010) att förskollärare definierar barn i behov av särskilt stöd i två kategorier, barnperspektiv och organisationsperspektiv. Med barnperspektiv menar de att alla barn är i behov av särskilt stöd, vilket kan vara ett tillfälligt behov eller ett varaktigt behov. Barn med behov av särskilt stöd är inte en specifik grupp, utan alla barn behöver stöd i olika grad och i olika form. Vissa barn kan kräva ett specifikt stöd på grund av svårigheter i sociala sammanhang och/eller funktionsnedsättningar. När Sandberg et al. (2010) skriver om organisationsperspektivet utifrån barn i behov av särskilt stöd utgår de från kategorierna: Personal, resurser och tid. Det krävs att det finns personal som kan ha uppsikt över och stötta barnet för att barnet ska kunna delta i olika aktiviteter i förskolan. Personalen behöver även handledning för att veta hur de ska bemöta och förstå barnet och situationen. För att tillgodose barn med särskilda behov krävs det mer tid av personalen. Det kan dessutom finnas behov av en extra resurs för att tillgodose de särskilda behoven.

Kuutti et al. (2021) beskriver i deras studie att barn med särskilt stöd ofta deltar mindre i sociala sammanhang än deras kompisar. De menar att barn med särskilt stöd ofta spenderar sin tid med vuxna i stället för med barn. Detta kan medföra att barnen blir mer vana att interagera med vuxna i stället för att interagera med barn. Kuutti et al. syftar till att dessa barn får svårt att skaffa vänner och har svårt för att veta hur de ska agera i sociala sammanhang. Detta skapar ofta negativa känslor och utanförskap som är svårt att bryta. Därför är det viktigt att förskollärare är uppmärksamma och ingriper tidigt för att hjälpa dessa barn med sociala samspel och även hjälpa dem att bli delaktiga i förskolans verksamhet.

3.3. Inkluderande arbetssätt

Bendová et al. (2014) skriver om inkluderande utbildning där barn med särskilda behov ges möjlighet till lika tillgång och lika möjligheter. I och med detta tar de upp att barnen ska ges utmaningar och uppgifter som är anpassat efter vart de befinner sig i sitt utvecklingsstadium, men där förskollärare då reflekterar över utbildningsbehoven som finns hos alla barn på avdelningen för att uppnå en inkluderande miljö. På så vis ges barn med särskilda behov, tillsammans med sina kamrater, möjligheten att lära. De får även möjlighet att engageras utefter behov och förutsättningar i en miljö som stärker självförtroende och självkänsla.

Lundqvist et al. (2015) menar att om förskolan arbetar inkluderande stödjer detta barnen socialt och utvecklingsmässigt. Inkluderande arbete bidrar även till mindre diskriminering och bidrar till ett mer välkomnande samhälle. Inkluderande arbete är ett begrepp som i praktisk mening syftar till att alla barn oavsett funktionsnedsättning eller speciella behov har samma pedagogiska aktiviteter, rutiner och lek som barn utan svårigheter, men att de får det stöd de behöver. I filosofisk mening syftar inkluderande arbete på de mänskliga rättigheterna, sociala aktiviteter och mångfald.

Purdue et al. (2009) ingår i lärarutbildningen och skriver om inkluderande utbildning där de undersöker hur förskollärare kan få stöd i deras arbete för inkluderande praktiker så att alla barns "rätt att tillhöra" både erkänns och upprätthålls. I sin inledning belyser de vikten av att inkludering handlar om att alla barn oavsett funktionsnedsättning eller ej, har rätt att vistas i miljöer där mångfald antas, välkomnas och ses, då inte som problem utan som en rik resurs. Purdue et al. fastslår att inkludering innebär att man ökar deltagandet. Vidare skriver de om utanförskap som ett hinder för inkludering. Utanförskapet ses som ett hinder för acceptans, delaktighet och lärande i utbildningen.

Det kan vara sociokulturella hinder såsom språk, fysiska och materiella hinder såsom dålig byggnadsdesign eller brist på adekvat service som skapar möjligheter för diskriminering av vissa grupper eller individer. I förhållande till detta så menar Purdue et al. att förskollärare måste kunna identifiera och ta bort de hinder som står i vägen för inkludering, för att utveckla barnens känsla av tillhörighet. Förskollärare bör skaffa sig kunskaper för att kunna analysera dominerande diskurser, ha ett stort engagemang för att samtala om och synliggöra barns olikheter och mångfald.

3.3.1. Miljöns betydelse för inkludering

McAnelly och Gaffney (2019) poängterar miljöns betydelse för att barn med särskilda behov ska känna sig inkluderade i förskolan. Miljön har en nyckelroll för undervisning och lärande. I förskolans miljö möts människor, föremål och praktiker för att skapa en plats som stödjer lärande. McAnelly och Gaffney menar att miljön i förskolan kan anpassas genom att skapa öppna ytor som inte har en massa buller och onödiga intryck, samtidigt som de barn som brukar bidra till buller ska kunna leka det dem vill.

McAnelly och Gaffney konstaterar att inomhusmiljön på förskolan ska vara lugn och avkopplande som stödjer lärande. De menar att miljön ska ge en känsla av trygghet och tillhörighet genom att barnens teckningar och annat skapande hänger på väggarna för att ge en känsla av att barnen är viktiga och tas på allvar.

Den sensoriska miljön är också något som är viktigt på förskolan, för att barn med särskilda behov ska känna sig trygga och aktivt delta i förskolans aktiviteter. Därför är det viktigt att anpassa synintryck, ljud, smaker, texturer och dofter för att miljön ska bjuda in till både utforskning och lärande. De ser därför att miljön har naturliga färger, en mjuk belysning och musik, dofter som tilltalar och olika texturer som kan bidra till upplevelser (McAnelly & Gaffney, 2019).

4. Teori

Det relationella perspektivet är relevant att använda i studien, med anledning av att de tar upp hur förskollärare ska arbeta inkluderande genom att se över omgivning, miljö och de sociala aspekterna som Aspelin (2013) tar upp, vilket är meningen att belysa i undersökningen om hur förskollärare arbetar med att barn i behov av särskilt stöd får vara delaktiga i undervisningen.

4.1. Det relationella perspektivet

Norrström (2013) konstaterar att det relationella perspektivet inom specialpedagogik handlar om att omgivningen och lärandemiljön är i fokus när man talar om just delaktighet. Lindqvist (2021) skriver att ett relationellt perspektiv tar hänsyn till barns olika behov och förutsättningar, då förskollärare utgår ifrån sociala faktorer. Grunden ligger i att lärmiljön och förskollärares handlingar är av betydelse för att möta barnens olika behov. När förskollärare använder sig av det relationella perspektivet och ser att lärmiljön och undervisningen inte fungerar för barnet sker specialpedagogiska insatser för att möta eleverna i svårigheter, genom att förändra lärmiljön, organisationen och undervisningen.

Aspelin (2013) fastställer att ett relationellt perspektiv inom det specialpedagogiska fältet handlar om elever i svårigheter snarare än elever *med* svårigheter. Att utgå ifrån det relationella perspektivet ställer pedagogiska utmaningar på förskollärare, eftersom

arbetet kräver kompetens för den komplexa utbildningsmiljön. Att inta ett relationellt perspektiv kräver även att man intar ett inkluderande förhållningssätt i arbetet. Vidare menar Aspelin (2013) att förskollärare ska betrakta relationer som utgångspunkt för lärande och kunskap samt att se mångfalden och olikheterna som finns i en barngrupp som en stärkande egenskap.

4.1.1. Sam-varo och sam-verkan

Aspelin (2013) benämner två grundläggande relationsformer inom perspektivet, sam-verkan och sam-varo, vilket medför att två grundläggande förhållningssätt hos förskolläraren kan identifieras. Sam-varo är ett personligt, oplanerat och oförutsett möte där människor inför varandra blir verkligt närvarande. Sam-verkan å andra sidan innebär att det i processen finns formella eller sociala överenskommelser över hur mötet ska gå till, där man också har konkreta målmedvetna handlingar att utgå ifrån. Ibland kan sam-varo uppstå när sam-verkan pågår.

4.1.2. Intersubjektivitet

Aspelin (2013) menar att man inom det relationella perspektivet talar om intersubjektivitet där individen skapar sitt vetande, sig själv och upplever mening i kommunikationen och intersubjektiviteten mellan människor. I kommunikation möts deltagarna och delar en verklighet med samförstånd i en social interaktion, vilket gör att intersubjektiviteten får stor plats inom det relationella perspektivet. Aspelin skriver om Wrights begrepp "gest" för att förstå betydelsen av intersubjektivitet, där gester ses som en viktig komponent för att förstärka och föregripa ett skeende om gestens betydelse delas av båda parterna. Enligt Wright (2002) (refererad i Aspelin, 2013) skapas intersubjektivitet när en social och kommunikativ process är meningsskapande, eftersom händelsen gör att deltagarnas subjektivitet både konstrueras och upprätthålls. Genom att använda gester och symboler medieras intersubjektiviteten.

4.1.3. "Handlandets villkor"

Aspelin (2013) skriver att språket har olika funktionella aspekter, vilket det relationella perspektivet utgår ifrån genom att förskollärare vid interaktion arbetar för att göra mångfalden synlig. Här tar Aspelin upp begreppet "handlandets villkor", som innebär specialpedagogikens brännpunkt. Med "brännpunkt" menar Aspelin, att man ser språkutvecklingen som allas gemensamma ansvar, ser på relationer som en viktig aspekt för lärande och kunskap samt att mångfald och olikhet är brännpunkten i det relationella perspektivet inom specialpedagogiken. Brännpunkten är den plats där utbildningens viktigaste aktiviteter händer samt den platsen där utbildningsvetenskapen och den pedagogiska verksamheten bör rikta sitt fokus.

5. Metod

I detta kapitel beskrivs vilken metod och tillvägagångssätt som använts för att besvara studiens frågeställning. Här redogörs de etiska ställningstaganden från Vetenskapsrådet (2017) som alla forskare måste ta hänsyn till och som även denna studie utgått ifrån.

5.1. Datainsamlingsmetod

För att kunna besvara undersökningens syfte och frågeställning har studien utgått ifrån en kvantitativ metod, där det skickades ut en enkät till 51 förskollärare på olika

förskolor runt om i Sverige, genom vilka kvantitativa såväl som kvalitativa data samlades in. Stukát (2011) konstaterar att enkätundersökningar kan ge kraft åt resultatet eftersom man når ut till många respondenter. Detta ökar även möjligheten att kategorisera resultatet.

5.2. Tillvägagångssätt

Undersökningens syfte och frågeställning baseras på vårt intresse för specialpedagogik och delaktighet. Arbetet tog sin början i att kombinera dessa två begrepp till ett syfte och frågeställningar. När syftet och frågeställningar har formulerats söktes det efter tidigare forskning inom ämnet. Därefter skrevs enkäten (se Bilaga) och det skaffades kunskap kring de etiska överväganden som krävs under en enkätundersökning (Löfdahl Hultman (2021)). I enlighet med Stukát (2011) påbörjades arbetet med att formulera bakgrundsfrågor till enkäten, för att skapa en större förståelse till varför resultatet blev som det blev. Enkäten utformades mestadels med ostrukturerade frågor, vilket innebär att frågorna är öppna och ger mer utrymme för förskollärare att svara brett. Några strukturerade frågor förekom, vilket innebär att frågorna är slutna där förskollärarna får svara antingen ja eller nej. Vidare betonar Stukát vikten av att låta någon utomstående granska enkäten innan den skickas ut. Sedan skickades enkäten ut till förskollärare som kontaktades via Facebooksidan *Idébank för förskollärare/Lärare* där frivilliga förskollärare erbjöd sig att svara på enkäten genom att lämna en kommentar i kommentarsfältet att de var intresserade, varpå förskollärarna kontaktades via privat meddelande.

I början av vår enkät (se Bilaga) fanns det information som visade på att enkäten kommer vara underlag till vårt examensarbete som handlar om barn i behov av särskilt stöd och hur de blir delaktiga i undervisningen på förskolan. I enkätens inledning fick förskollärarna information om varför detta ämne valts att undersöka om och en kort inledning om vad förskolans läroplan och skollagen säger om barns delaktighet i förskolan. Denna information till respondenterna menar Löfdahl Hultman (2021) är viktig då det handlar om att informera om studien så att respondenterna vet vad de ger samtycke till att delta i för undersökning, samt att den är frivillig att delta i.

5.3. Deltagare

De urval som gjordes var att skicka ut enkäten till 56 förskollärare, som kontaktades via en grupp på Facebook där svar inkom från förskollärare från hela Sverige. Det inkom 56 svar av frivilliga som ville delta i studien, men det blev ett bortfall på 9% då det var 51 personer som i slutändan valde att svara på enkäten. Bryman (2018) menar att det vid enkätundersökningar ofta förekommer ett stort bortfall, då enkäter skickas ut och många väljer att inte svara på den.

5.4. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2017) fastlägger att anonymisering eller avidentifiering är av stor vikt vid enkätundersökningar. Med anledning av detta har alla personliga uppgifter maskerats och anonymiserats så att ingen kan förutsäga koppling mellan resultat och en bestämd individ. Material som samlats in under studiens gång, har förvarats säkert så att inte oberoende haft tillgång till dessa. Enkäten gjordes via webben och svaren är anonyma så det går inte att veta vilken person som gett vilket svar. De personer som

deltog i enkäten kunde välja att lämna sina e-mail adresser för vidare frågor om så behövdes. Även dessa förvaras så att ingen oberörd kommer åt dessa. All data som samlats in under studien ska i enlighet med Bryman (2018) raderas vid studiens slut.

5.5. Tillförlitlighet

I enlighet med Stukát (2011) gjordes bakgrundsfrågor i enkäten, vilket kan ge en större förståelse kring varför resultatet blev som det blev och tillförlitlighet ökar i och med detta. Det ställdes en fråga om hur länge förskollärare har arbetat inom yrket samt om de har någon form av utbildning inom det specialpedagogiska området. Om det är många som har vidareutbildningar kan man förstå att resultatet visade på bred specialpedagogisk kompetens och vice versa. Att efterfråga om arbetslivserfarenhet kan ge kraft åt resultatet, då man kan se hur stor erfarenhet förskollärare har i yrket.

För att studien ska få hög tillförlitlighet krävs det att enkätfrågorna är väl genomtänkta, så att det är möjligt att mäta det som är tänkt i enlighet med Bryman (2018), Roos (2021) och Agnafors (2019). Med anledning av detta var vi noga med att de frågor som ställdes i enkäten kunde, genom dess utformning, ge svar på det som undersöks i studien. När enkäten skrevs tänktes frågorna noggrant ut för att få svar på det som studien avser att besvara för att få ett så litet bortfall som möjligt. Därav kan svaren generaliseras.

5.6. Bearbetning av datamaterial

Utifrån de 12 frågor som förskollärarna besvarade, blev det sammanlagt 559 svar att analysera. Enkätsvaren analyserades genom att identifiera mönster, likheter och skillnader som framträdde för att skapa olika teman. Mönster och likheter skapade ett tema. Om ett enkätsvar inte kunde likställas med ett redan hittat tema, och således var en skillnad till redan hittade, skapades ett nytt tema vilket således kunde fyllas på med liknande svar. Analysen av enkätsvaren fördjupades när enkätsvaren var kategoriserade i olika teman med att bearbeta datamaterialet till att se över likheter och mönster i respektive tema, samt sammanställa andelen förskollärare i procent. De teman som identifierades och skapade de kategoriseringar vi har i resultatet, var: Individuell undervisning, språkliga verktyg som hjälpmedel, inkluderar alla barn, miljö anpassad efter barnets behov, anpassar gruppstorleken, individanpassar undervisningen, brist på kompetens, brist på resurser, stöd från rektor och specialpedagog och tidsbrist.

I resultatdelen presenteras tematiseringen utifrån syftet och frågeställningarna där även cirkeldiagram tydliggör resultatet. När resultatet hade analyserats och kategoriserats börjades resultatet tolkas i förhållande till den tidigare forskningen och det relationella perspektivet.

6. Resultat

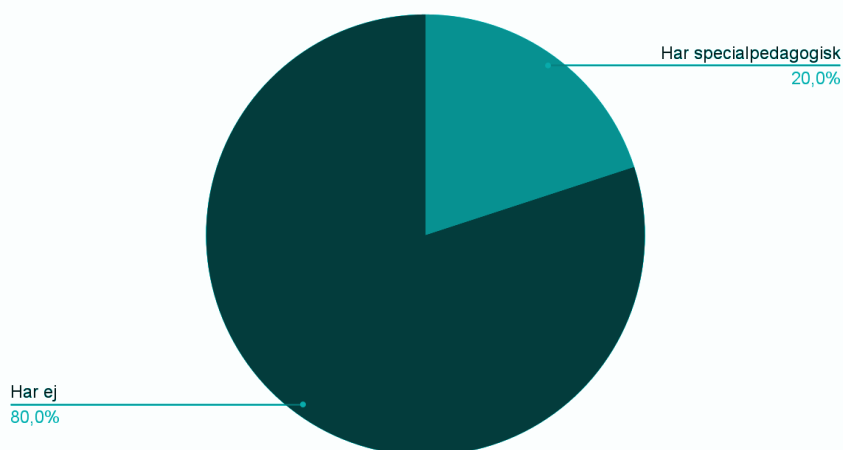
Resultatet kategoriseras under elva övergripande teman, vilka är: Förskollärarnas specialpedagogiska utbildning och erfarenhet, Individuell undervisning, språkliga verktyg som hjälpmedel, inkluderar alla barn, miljö anpassas efter barnets behov, anpassa gruppstorleken, individanpassar undervisningen, brist på kompetens, brist på resurser, stöd från rektor och specialpedagog och tidsbrist.

Resultatet redovisas med hjälp av cirkeldiagram samt citat från förskollärare. Några cirkeldiagram redovisas med "övriga", detta görs med anledning av att resultatet baseras på öppna frågor i enkäten. Därför går det inte att dra slutsatsen att bara för att förskollärare inte angett att de har gjort det, kan utesluta att de gör på detta sätt. Därför redovisas endast de förskollärare som nämnt detta och resten redovisas som "övriga".

6.1. Förskollärarnas specialpedagogiska utbildning och erfarenhet

Resultatet visade att tio (20%) av förskollärarna har specialpedagogisk vidareutbildning (se fig.1), vilket kan ge en ökad förståelse till varför resultatet blev som det blev. Förskollärarna som deltog i studien har jobbat mellan 2 månader och 43 år. Av dessa har 35 (67%) av förskollärarna arbetat inom yrket i 10 år eller lägre, varav 17 (33%) arbetat inom yrket i mindre än 10 år. Nedan visas ett cirkeldiagram, där tio (20%) har specialpedagogisk utbildning, varav 80% ej har det.

Figur 1: Specialpedagogisk utbildning



Figur 1: Diagrammet visar andelen förskollärare som har specialpedagogisk utbildning, samt hur många som ej har det.

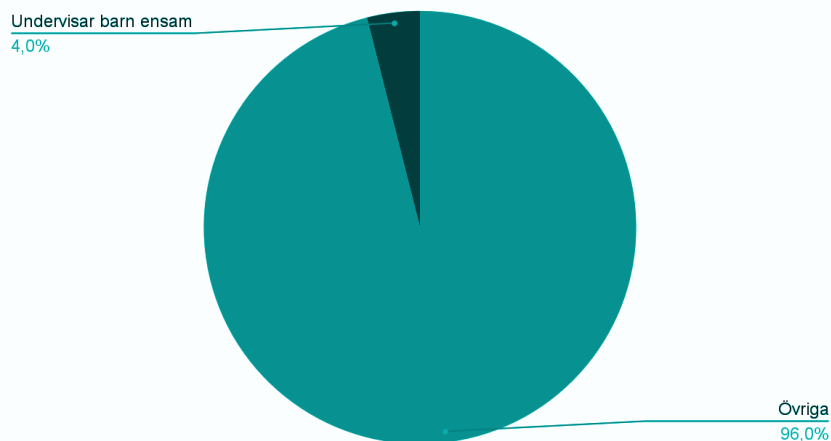
6.2. Individuell undervisning

Resultatet visar att två (4%) av förskollärarna tillämpar individuell undervisning i en annan miljö bort från den övriga barngruppen. En av dem svarade att en pedagog ansvarar för ett barn med särskilt stöd hela tiden, där pedagogen ska hjälpa och stötta barnet i undervisningen, vilket genomförs vid ett eget undervisningstillfälle.

En pedagog har ansvar att vara mer närvarande till detta barn för att hjälpa/stötta i undervisningen, denna pedagog håller egna utbildningstillfällen med det barnet.

Den andra förskolläraren menar att om ett barn behöver mindre stimulans på förmiddagen startar barnet alltid sin dag utomhus oavsett resterande barngrupp, för individuell undervisning.

Figur 2: Undervisning ensam med förskollärare



Figur 2: Diagrammet visar andelen förskollärare som har individuell undervisning, bort från den övriga barngruppen, samt de övriga förskollärarna som ej nämnde det.

6.2. Språkliga verktyg som hjälpmedel

Resultatet visar att det finns tre språkliga verktyg som används kontinuerligt i förskolan för barn i behov av särskilt stöd. Dessa tre verktyg är bildstöd, teckenspråk och TAKK.

6.2.1 Bildstöd

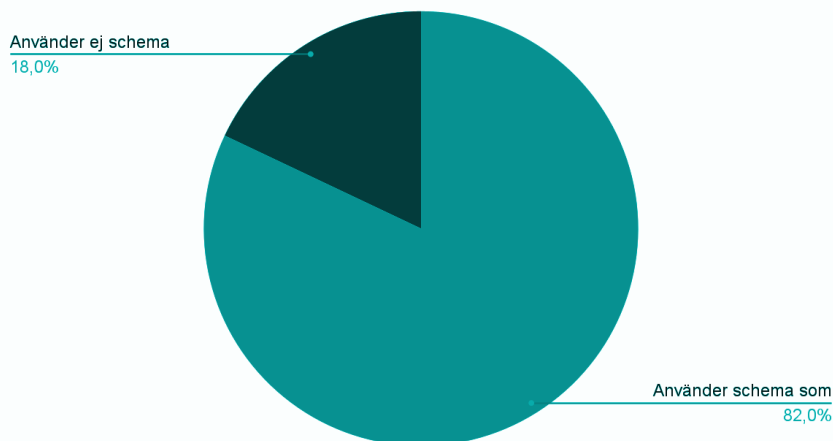
I detta tema ingår hur förskollärare använder bildstöd som hjälpmedel i undervisningen, för att barn i behov av särskilt stöd ska bli mer delaktiga i förskolan. Med bildstöd menas, i enlighet med Carlström och Nordin (2020), att komplettera det talade språket genom att visa bilder för att hjälpa barnet att förmedla budskap och få en förståelse för instruktioner och innehåll.

Resultatet visar att fyrtiotvå (82%) av förskollärarna använder schema som bildstöd i sin undervisning för att få barnen mer delaktiga (se, fig.3). Vissa förskollärare använder bilder med magneter på en tavla som visar vad som ska hända under dagen, hur detta ska utföras, samt när det ska påbörjas och avslutas. En del av förskollärarna tillämpar bildstöd i form av nyckelknippor att bära med sig, vilket är en nyckelknippa med portabla bildstöd på som går att bläddra i som sitter fast i förskollärarens byxor under hela dagen på förskolan för att ha möjlighet att alltid erbjuda barnen bildstöd när de ska avsluta en aktivitet och påbörja en annan. Nyckelknippan används även som bildstöd för att barnet ska få möjlighet att beskriva en känsla hen har, eller om barnet vill förmedla ett behov såsom trött, hungrig etcetera.

Förskollärare använder även bildstöd vid måltider där barnen kan peka på bilder för att

välja vilken mat hen vill ha. I hallen används bilder för att veta vilka kläder som ska på och i vilken ordning. Bildstödet används även vid val av aktivitet, som stöd under samlingarna, i skötrummet där bildstödet visar hur man ska tvätta händerna samt vid leksakerna så att barnet vet var vardera leksak ska vara. Genom dessa bildstöd kan barnen känna sig mer delaktiga i förskolan genom att lättare göra sig förstådd och få sin röst hörd. Detta bidrar även till att barnen får träna på de sociala relationerna genom det sociala samspelet som bildstödet bidrar till.

Figur 3: Schema som bildstöd



Figur 3: Diagrammet visar andelen förskollärare som använder schema som bildstöd som språkligt hjälpmedel samt hur många som ej använder schema som bildstöd.

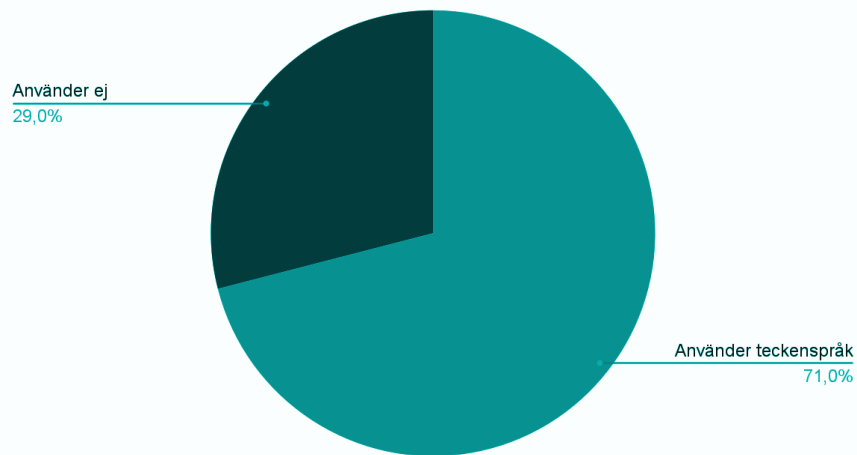
6.2.2. Teckenspråk och TAKK

I detta tema beskrivs hur förskollärare använder teckenspråk och TAKK som hjälpmedel för kommunikation med barn i behov av särskilt stöd. TAKK är en förkortning på tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, med detta menas det att med hjälp av händerna göra olika tecken för att förmedla vad som ska kommuniceras.

Resultatet visar att tretiosex (71%) av förskollärarna använder tecken som stöd för att barn i behov av särskilt stöd ska bli mer delaktiga, varav 29% ej använder tecken som stöd (se. Fig. 4). Förskollärarna menar att de använder tecken som stöd samtidigt som de även verbalt berättar det som ska kommuniceras, vilket gör att det blir tydligare vad förskollärarna försöker förmedla. Resultatet visar att förskollärarna använder tecken som stöd vid rutiner (gå ut, sova, äta, vila), matsituationer, känslor, under samlingen, sånger, i leken, månad, veckodag, väder, i relation till aktuellt tema på avdelningen, kläder. De tecken för stöd som förskollärarna brukar är TAKK och teckenspråk, vilket används både i spontana och planerade undervisningssituationer.

Förskollärare uppger att de använder TAKK i språket när de talar med barnen för att uppmuntra barnen att lära och förtydliga det verbala språket. Vid frågor så menar förskollärare att de svarar genom att verbalt språka och teckna för barnet, exempelvis mjölk eller vatten. De använder TAKK vid övergångar av olika aktiviteter för att förtydliga vad de förväntar sig av barnen. Majoriteten av förskollärarna som har svarat menar att de använder tecken som stöd, för både enskilda barn i behov av särskilt stöd men även för hela barngruppen som en förstärkning till det verbala språket.

Figur 4: Använder teckenspråk och TAKK



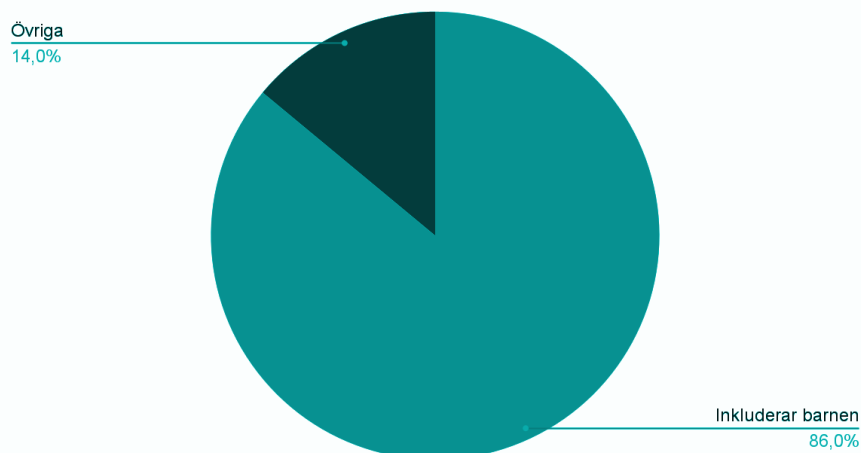
Figur 4: Diagrammet visar andelen förskollärare som använder teckenspråk och TAKK som hjälpmedel i förskolans undervisning.

6.3. Inkludera alla barn

Inom detta tema ingår hur förskollärare beskriver att de tillämpar ett inkluderande arbetssätt i undervisningen där alla barn inkluderas.

Resultatet visar att fyrtiofyra (86%) av förskollärarna ger barnen möjlighet att delta utifrån sina egna förutsättningar (se fig. 5). För att få barnen delaktiga i diverse aktiviteter, planerar förskollärarna aktiviteter anpassat efter varje barns individuella behov och inkluderar på så vis alla barn.

Figur 5: Inkluderar alla barn



Figur 5: Diagrammet visar andelen förskollärare som arbetar för att inkludera alla barn i undervisningen, samt de övriga som ej nämnde detta.

Förskollärarna som deltog i undersökningen beskriver att de arbetar inkluderande genom att använda språkliga redskap för hela barngruppen om de har barn i behov av särskilt stöd på avdelningen. Förskollärare beskriver att de planerar aktiviteter och

belyser kunskapen på ett sätt som förstås av alla barn för att de ska ha möjlighet att delta utifrån sina egna preferenser. En förskollärare i undersökningen svarade kortfattat "att vara med" i fråga om hur de arbetar för att barn i behov med särskilt stöd ska få vara delaktiga, vilket belyser betydelsen av sociala relationer i fråga om delaktighet. Vidare menar förskollärare att om ett barn har svårt att få sin röst hörd, verbalt, uppmuntrar de barnet att bli förstudd på andra sätt.

Resultatet visar även att förskollärare arbetar med att inkludera alla barn genom att jobba ihop gruppen genom att alltid benämna alla barnen i gruppen även fast de inte deltar i pågående aktivitet.

Vi börjar med att jobba ihop gruppen och benämner alltid barnen även om de inte deltar i aktiviteter.

Detta gör förskollärarna för att alla barn ska känna sig delaktiga i gruppen även om de inte aktivt deltar i aktiviteten.

Förskollärare använder olika verktyg och metoder för att locka barnen att delta i aktiviteter, men ser det som en svårighet att inkludera alla barn när en del barn vill vara med i periferin. I arbetet med att inkludera alla barn, visar dessutom resultatet att förskollärarna i studien har en resurs/stödperson som stöttar barnen som är i behov av särskilt stöd under dagen på förskolan, för att ha möjlighet att vara delaktig i den dagliga verksamheten på samma villkor som de andra barnen och tillsammans med de andra barnen, för att både känna sig delaktiga och träna på det sociala samspelet.

Vi försöker anpassa all undervisning i olika svårighetsgrader så så många som möjligt ska utvecklas och lära. I vissa fall har vi gjort specialövningar som något barn behövt men då inkluderat fler barn i dessa för att det inte ska vara utpekande. t.ex. speciella språksamlingar och munmotorikövningar.

6.4. Miljö anpassad efter barnets behov

Temat avser att redovisa hur miljön anpassas efter alla barns olika behov och förutsättningar, för att på så vis öka barnens deltagande, exempelvis genom att ha bildstöd tillgängligt i miljön hela tiden.

Av förskollärarna i studien anger trettioen (61%) att de anpassar miljön efter barnens behov (se fig. 6). Miljön anpassas genom att dämpa visuella störningar, intryck och diverse ljud från omgivningen som kan upplevas jobbigt att ta in för att skapa en lugnare miljö att vistas i. Resultatet visade att miljön bör vara tydlig, trygg och tillgänglig för alla där det finns material som är genomtänkt.

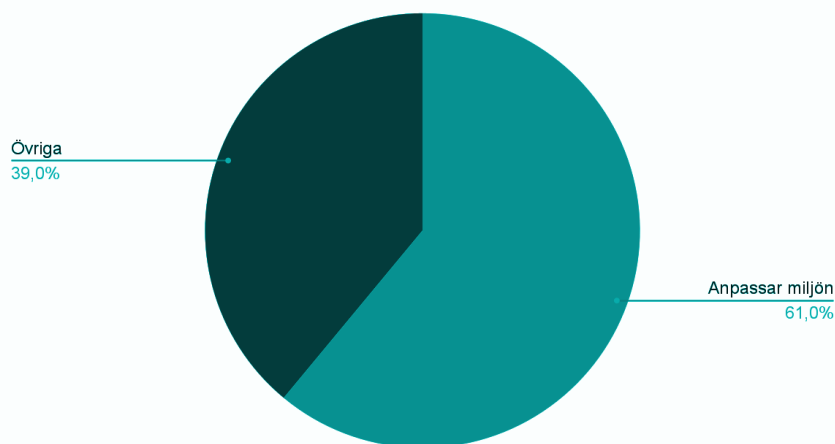
Förskollärarna berättar att det underlättar om det finns bilder på var varje leksak ska stå i hyllan för att barnen lättare ska vara delaktig i att städa och hitta vad de letar efter. Användning av bildstöd var vanligt förekommande när de anpassar i miljön, för att tydliggöra vilka rutiner som gäller och förstärka vilka aktiviteter som finns att välja på och vilka i personalen som arbetar för dagen.

I vår miljö finns bildstöd för att förtydliga vad som erbjuds i de olika miljöerna. Ute finns en tavla med olika aktiviteter som man kan göra för att få förslag på aktiviteter/lekar.

Bildstödet fanns även tillhands för att barnet ska kunna förmedla olika behov såsom törstig, hungrig, mätt etcetera. En förskollärare berättar även om en magnetavla som finns tillgängligt i miljön för att alla barn ska kunna gå och se hur dagen ser ut och vad som kommer närmast. Förskollärare anpassar även verksamheten genom att individanpassa leksakerna i miljön, genom att utgå ifrån barnets intresse och/eller behov och erbjuder leksaker som främjar barnets utveckling och lärande, samt bidrar till att barnet känner delaktighet om det är leksaker som är anpassat efter att barnet kan vara med i lekaktiviteter utefter sin egna förmåga.

Miljön kring matsituationerna anpassas genom att tänka extra var barnet sitter, exempelvis om barnet behöver en mindre grupp, om barnet vill ha uppsikt över hela rummet eller om barnet ska sitta på kortsidan etcetera. Vid samling brukar barnen få taktila hjälpmedel som ska underlätta för dem att sitta stilla, då barnet har något att plocka med under stillasittande samlingar om barnet har koncentrationssvårigheter. Här går det att konstatera att förskollärare använder olika material från miljön i sitt arbete med att få barnen delaktiga i undervisningen. Resultatet visade även att förskollärare betonar vikten av den sociala miljön som bör vara tydlig och begriplig för barn i behov av särskilt stöd, vilket kan genomföras genom att en vuxen är nära i leken, deltar i leken och mindre barngrupper.

Figur 6: Anpassar miljön efter barnets behov



Figur 6: Diagrammet visar andelen förskollärare som anpassar miljön efter barnens olika behov och förutsättningar.

6.5. Anpassar gruppstorleken

I detta tema förklarar förskollärarna hur de anpassar gruppstorleken, med intentionen av att öka deltagandet hos barn med särskilt stöd. Exempelvis genom att göra grupperna mindre.

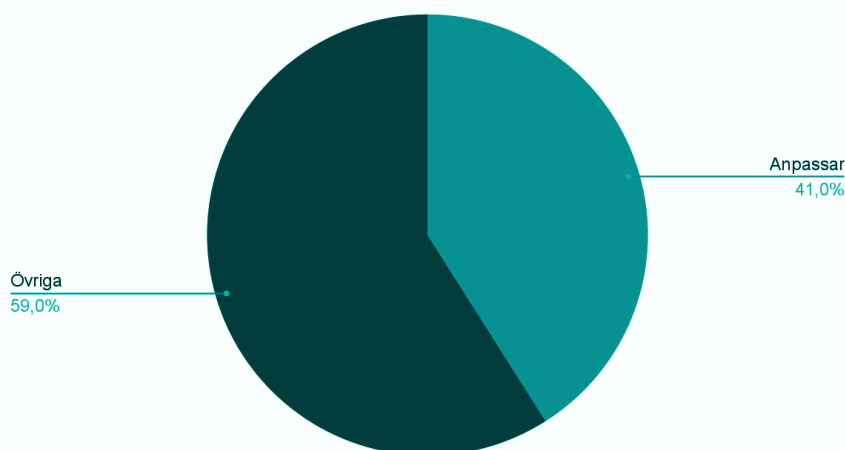
Av förskollärarna i studien betonade tjugo (41%) vikten av att anpassa gruppstorleken genom att dela barngruppen och skapa mindre grupper, för att det ska

passa barnet och öka möjligheten till delaktighet (se fig. 7). Nedan visas ett citat på hur förskollärare anpassar gruppstorleken.

Delar oss i mindre grupper större delen av dagen (fram till mellanmål), har bestämda grupper men som kan ändras när vi märker att det inte blev bra för barnen, anpassar undervisningen så att alla barnen kan tillgodogöra sig undervisningen

Några förskollärare berättar att de aktiviteter som ska göras genomförs under en kortare tid, med en mindre barngrupp och med fler repetitioner för de barn som kräver särskilt stöd. I dessa grupper brukar det finnas ett utökat vuxenstöd för att underlätta för barnen med svårigheter. Några förskollärare berättar även att de delar upp barnen i projektgrupper för att de ska få arbeta under lugnare former.

Figur 7: Anpassar gruppstorleken



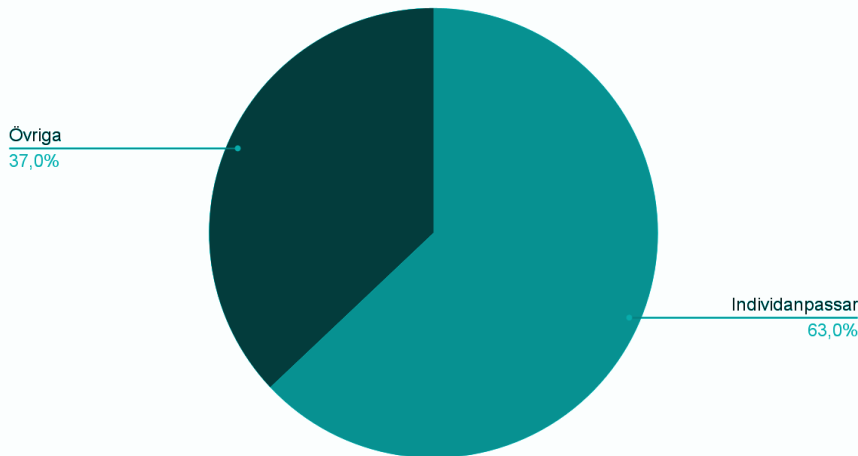
Figur 7: Diagrammet visar andelen förskollärare som anpassar gruppstorleken, samt övriga som ej angav något om detta.

6.6. Individanpassar undervisningen

Temat redovisar att förskollärarna individanpassar undervisningen för barn i behov av särskilt stöd, där deras behov och förutsättningar är grunden i undervisningen, för att på så vis öka deltagandet i en social arena.

Resultatet visar att trettiofyra (63 %) av förskollärarna gör en individanpassning för barnet, så att barnet får möjlighet att vara delaktig utefter sina egna behov och förutsättningar i undervisningen (se fig. 8). Förskollärarna uppger att de är lyhörda gentemot barnens intressen för att fånga in de barn som är i behov av särskilt stöd i aktiviteterna.

Figur 8: Individanpassar undervisningen



Figur 8: Diagrammet visar andelen förskollärare som individanpassar undervisningen, samt de övriga som ej nämnde något om detta.

Att två tredjedelar uttryckligen individanpassar utbildningen går hand i hand med resultatet att förskollärare inkluderar alla barn i undervisningen, eftersom man vid en individanpassad undervisning, har exempelvis speciella språksamlingar eller munmotorikövningar för barnet, men för hela barngruppen för att det inte ska bli utpekande. Däremot är undervisningen mer anpassad specifikt utefter det enskilda barnets behov och förutsättningar, att alla tränar på det som barnet behöver träna på, vilket är en mer individanpassad undervisning vilket citatet nedan ger exempel på:

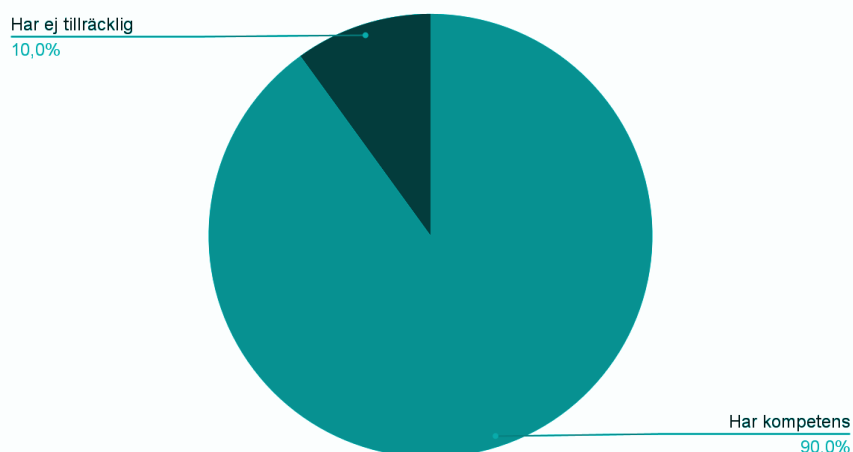
I vissa fall har vi gjort specialövningar som något barn behövt men då inkluderat fler barn i dessa för att det inte ska vara utpekande. t.ex. speciella språksamlingar och munmotorikövningar.

6.7. Brist på kompetens

Det här temat avser att redovisa vilka villkor förskollärare arbetar på, där förskollärarna beskriver att det är brist på kompetens i förskolan för att undervisa barn i behov av särskilt stöd.

Enkätsvaren visar att det finns brist på kompetens för att bemöta barn i behov av särskilt stöd. Av förskollärarna i studien menar fem (10%) att det inte finns tillräcklig kompetens eller förutsättningar för att anpassa verksamheten utifrån barn med svårigheter (se fig. 9). De menar även på att de resurser som ofta sätts in i förskolan är utbildade som inte har så mycket kunskap eller erfarenhet av barn med särskilda behov.

Figur 9: Brist på kompetens



Figur 9: Diagrammet visar andelen förskollärare som upplever att det är brist på kompetens, samt de övriga som ej upplevde det.

Förskollärarna kritiserar även deras förskolläraryt utbildning, då de anser att de ej fått någon bra utbildning i specialpedagogik. De har inte fått någon praktisk kunskap om hur ett specialpedagogiskt arbetssätt kan se ut eller någon kunskap kring olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), vilket enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022) är ett samlingsnamn för olika diagnoser och tillstånd som exempelvis Adhd eller autism.

Nedanstående citat visar även på att förskollärarna behöver mer kunskap i takt med att kunskapskraven förändras. Hen menar även på att det i framtiden kommer bli svårare för förskollärare då de inte har fått den kunskap som krävs inom specialpedagogiken.

*Behovet av kunskap ökar hela tiden och flera barn behöver mera stöd i takt med att kraven på de ökar och även hur samhället förändras.
Förskollärarens uppdrag kommer generera större press och ansvar om sådant vi inte får utbildning i.*

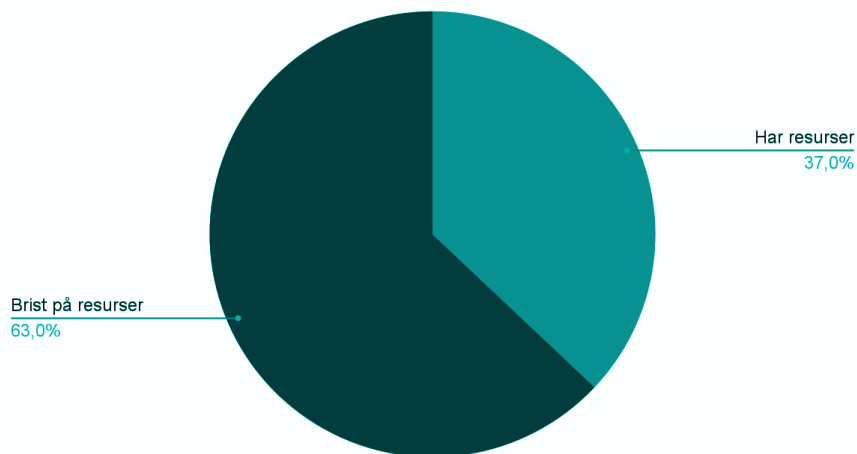
6.8. Brist på resurser

Temat avser att besvara på vilka villkor som förskollärare arbetar, där brist på resurser kunde identifieras, som innebär att förskollärare upplever att de inte får det stöd som krävs av rektor eller dylikt.

Resultatet visar att alla förskollärare i studien erbjuds stöd i form av handledning från barnpsykolog, specialpedagog och diverse stödenheter. Förskollärarna uppger att de får olika metoder och verktyg för hur de kan arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Majoriteten av förskollärarna uppger att de erbjuds specialpedagog där specialpedagogen kan komma till förskolan för att vara med i barngruppen för att kunna ge handledning till personalen och ge dem tips på arbetssätt. Många av förskollärarna menar att de inte har ett stort stöd av rektor, men att specialpedagogen är till stor hjälp för att bolla tankar och idéer. Specialpedagogen kan ta fram underlag, litteratur eller material som kan passa för att underlätta för barnen.

Resultatet visar att förskollärare upplever att det är brist på resurser (se fig. 10) för barn i behov av särskilt stöd på förskolan. Av de 51 förskollärare som svarade att de får någon form av handledning från rektor eller dylikt, uppger trettiofyra (63%) av dem att de inte får de resurser som krävs för att stötta ett barn i behov av särskilt stöd. Resterande 37% ansåg att de får det.

Figur 10: Brist på resurser



Figur 10: Diagrammet visar andelen förskollärare som upplever att det är brist på resurser, samt de övriga som ej upplevde det.

Förskollärarna menar att många av barnen med särskilt stöd hade behövt resurs under hela deras vistelsetid på förskolan, att många barn går uppemot 50 timmar i veckan men att resurstimmar oftast innefattar en halvtidsanställning på 20 timmar i veckan. De förskollärare som svarade på studien menar att det behövs tidiga insatser i förskolan till barn som riskerar att inte uppnå målen i skolan och som kan hamna i utanförskap på grund av att de har svårt för samspel med andra barn. Dessa barn behöver få goda erfarenheter tidigt av att leka och samspela med andra barn, men resurserna i förskolan finns inte för att möta dessa behov. Förskollärarna menar att de ofta får hjälp med verktyg och idéer på arbetssätt via specialpedagog, men att det är bristen på resurser som gör att det är svårt att i praktiken använda de tips och råd man får från specialpedagogen. Förskollärarna menar på att om de haft mer personal och mer tid så hade undervisningen kunnat göras i mindre grupper och barnen i behov av särskilt stöd hade kunnat få ut mer av deras vistelse på förskolan. Detta är faktorer som bidrar till att förskollärarna upplever att de inte räcker till för hela barngruppen.

Vid nedanstående citat förklarar en förskollärare att resurstimmar för barn inte är självklart idag, vilket tyder på stor brist på resurser inom förskolan ur både ett tidsperspektiv och ekonomiskt perspektiv.

Resurstimmar för barn är inte självklart idag. Kartläggning och ansökning om tilläggsbelopp tar lång tid och väldigt snålt.

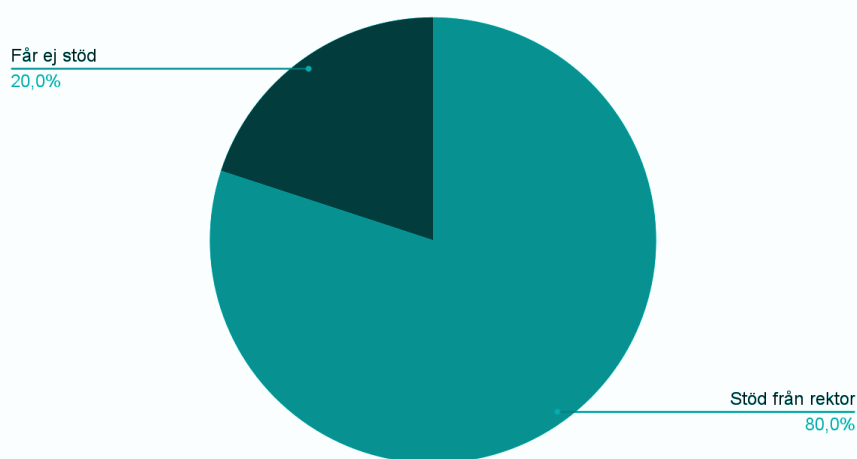
6.9. Stöd från rektor och specialpedagog

Temat avser att besvara att förskollärare arbetar för barns rätt till delaktighet genom att få stöd i form av handledning eller dylikt från rektor och specialpedagog, exempelvis

genom att få tips på bra material att använda i undervisningen.

Av förskollärarna i studien menade fyrtioen (80%) att de får stöd och handledning av rektor, specialpedagog, barnpsykolog och diverse stödenheter (se fig. 11). Detta för att de ska få mer kunskap kring hur de ska bemöta de barn som behöver särskilt stöd och hur de ska underlätta för barnet under dennes vistelsetid på förskolan.

Figur 11: Stöd från rektor och specialpedagog



Figur 11: Diagrammet visar andelen förskollärare som får stöd från rektor och specialpedagog, samt de som ej får stöd från rektor och specialpedagog.

Förskollärarna i studien menar att de från rektorn endast får hjälp med eventuellt en resurs till barngruppen, och att specialpedagogen hjälper dem genom att observera barngruppen och komma med tips och idéer på hur de ska arbeta kring barnet. Specialpedagogen agerar som bollplank till förskollärarna samt kommer med tips på litteratur, underlag eller tips om material. Ibland erbjuds även förskollärarna kortare utbildningar inom TAKK och bildstöd. Resultatet visar att förskollärarna får stöd från dessa enheter, men att de i slutändan ändå står själva i arbetet kring att lösa material och verktyg för att underlätta för barnen med särskilt stöd.

Nedanstående citat visar att förskollärare ges stöd i form av specialpedagog, som även finns tillgänglig ifall behov för observation och åtgärder behövs.

Specialpedagog kan ta fram underlag, litteratur eller tipsa om material. Men vi står alltid för det mesta själva. Vi skapar våra egna bildstöd, teckenbilder osv. Vi har fått kortare utbildningar på kvällsmöten från vår specialpedagog inom TAKK. Vi kan kontakta specialpedagog för att få observation gjort med efterföljande samtal om åtgärder.

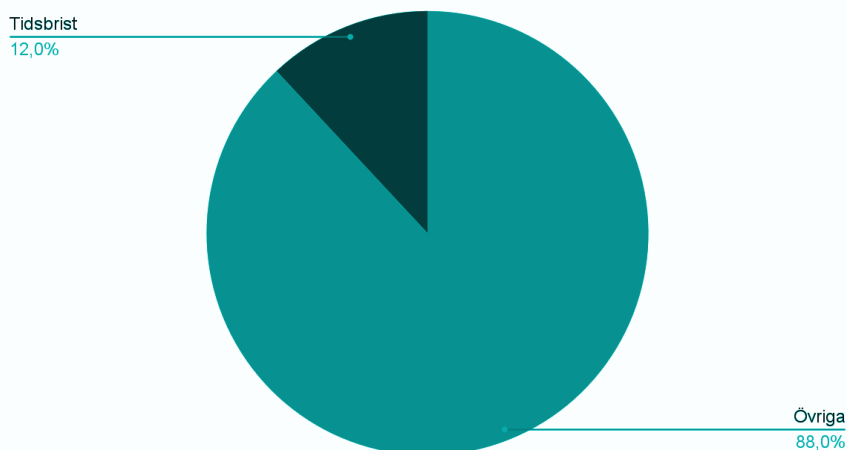
6.10. Tidsbrist

I detta tema framgår att det är tidsbrist i arbetet med att få barn i behov av särskilt stöd delaktiga i förskolans undervisning, exempelvis att förskollärarna har kunskap men ej kan utföra uppdraget på grund av tidsbrist.

Av de förskollärarna som deltog i studien svarade sex (12%) att det inte gjordes några anpassningar i deras undervisning för barn i behov av särskilt stöd (se fig. 12). De

menade på att det inte finns tid för det, varken för att planera för anpassad undervisning eller för att kunna gå ifrån barngruppen för någon enskild träning för ett barn. De menar på att den brist på resurser som finns inom förskolan gör att det ej finns tid för att planera och anpassa undervisningen för de barnen med särskilt stöd. Förskollärarna anser sig veta hur de skulle vilja arbeta för att stötta de barn med särskilt stöd men att de inte går att genomföra detta då tiden inte räcker till för det. De övriga 88% nämnde ej tidsbrist i något av enkätfrågorna.

Figur 12: Tidsbrist



Figur 12: Diagrammet visar andelen förskollärare som upplever att det är tidsbrist, samt de övriga som ej angav något om detta.

Nedanstående citat syftar på att tiden i förskolan inte räcker till på grund av personalbrist, som gör att det är svårt att anpassa verksamheten till de barn i behov av särskilt stöd trots att personalen besitter den kompetens de behöver.

Det finns inte tid för att anpassa undervisningen eller resurser för det (vare sig planering eller kunna gå ifrån barngruppen enskild träning).

Det största problemet med vårt arbete kring barn med speciella behov är personalbrist och tid. Vi vet vad som ska göras och hur barnet skulle utvecklas på bästa sätt men resurserna finns tyvärr inte så vi kan göra allt vi vill.

6.11 Summering av resultat

Förskollärare gör barn i behov av särskilt stöd delaktiga i förskolan genom att skapa rätt förutsättningar för barnet att delta utefter sina egna behov och inkludera alla barn så att det inte blir utpekande. Förskollärare individanpassar aktiviteterna och organiserar grupperna. För att förtydliga och förstärka för barn i behov av särskilt stöd använder förskollärare teckenspråk, TAKK och bildstöd som hjälpmedel. För att göra barnen delaktiga krävs det att miljön anpassas för barnet att kunna vistas i, vilket förskollärare gör genom att dämpa visuella buller och andra intryck och ljud som kan vara jobbiga att ta in för att skapa en lugnare miljö att vistas i. Förskollärare uppger att de i arbetet med att få barnen delaktiga upplever tidsbrist, brist på resurser och kompetens vilket försvårar möjligheterna till att arbeta för alla barns rätt till delaktighet i förskolan.

Resultatet går att förstås i förhållande till det relationella perspektivet, eftersom förskollärarna belyser vikten av att omgivning och miljö är viktiga aspekter att se över när man arbetar inkluderande.

7. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare ger barn med särskilda behov möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning. Detta för att öka kunskapen kring vilka metoder och verktyg förskollärare använder i förskolans undervisning för att alla barn ska kunna delta, samt uppmärksamma på vilka villkor förskollärare arbetar med detta. I resultatet synliggörs förskollärarnas arbete för att alla barn ska kunna vara delaktiga i förskolans verksamhet. Förskollärare använder språkliga verktyg som hjälpmedel, tillämpar ett inkluderande arbetssätt, anpassar miljön och gruppstorleken samt individanpassar undervisningen för att barn i behov av särskilt stöd ska bli delaktiga i undervisningen på förskolan, vilket går att diskutera i förhållande till den tidigare forskningen och det relationella perspektivet.

7.1. Metoddiskussion

7.1.1. Att använda oss av enkät som metod

Enkätundersökning var relevant för denna studie att använda, eftersom studien avsåg att inhämta svar från många förskollärare runtom i Sverige. Vid en intervjustudie hade lika många svar ej kunnat inhämtas, då det är mer tidskrävande.

Många av svaren från respondenterna som inkom liknade varandra, vilket tyder på att förskollärarna uppfattar och arbetar på liknande sätt med delaktighet för barn med särskilda behov. Det ger studien hög reliabilitet och tillförlitlighet då enkätfrågorna besvarades med liknande svar och besvarade de som studien var tänkt att undersöka (Bryman, 2018).

Genom att använda oss av enkät som metod, gick det snabbt att få många svar från förskollärare runt om i hela landet. Förskollärarna som deltog i studien blev först tillfrågade om de ville delta, därav blev bortfallet endast 9%. Hade enkäten skickats ut via mejl till olika förskolor runt om i Sverige förmodas det att bortfallet hade varit betydligt större. Om metoden hade varit intervjuer av förskollärare i stället, hade svaren blivit mer begränsat till ett visst område, vilket gör att denna metod är mer tillförlitlig eftersom det gett en större bild av hur förskollärare arbetar runt om i hela Sverige, eftersom tanken var att få en helhetsbild av hur förskollärare arbetar.

Det negativa med enkätundersökning som metod är att det blir svårt att ställa följdfrågor till förskollärarna. Ejlertsson (2019 s. 102) beskriver att det går att ställa följdfrågor i enkäter genom att ha en inledande fråga som ska besvaras av alla, så som enkäten i studien hade genom att ställa frågan ”Använder ni TAKK” och ”Använder ni bildstöd”. Dessa frågor måste alla informanter svara på. Efter dessa frågor ställdes följdfrågor som ”Om ni använder dessa hjälpmedel, beskriv hur det används”. Den sista frågan i enkäten, var om respondenternas mailadresser kunde utges för vidare kontakt vid övriga frågor. Det framgick inte på ett tydligt sätt vilket svar som var kopplat till diverse person, vilket gjorde att det inte gick att ställa följdfrågor till förskollärarna för att kunna be om ett mer utvecklat svar.

7.1.2. Tolkning av resultat

När enkäten skickas ut, tolkar förskollärarna enkätfrågorna och enkätsvaren tolkas således av oss. Utöver figur 3, 4 och 11, står det "övriga" med anledning av att resultatet baseras på ostrukturerade frågor i enkäten. Det går inte att dra slutsatsen att förskollärarna ej arbetar på ett visst sätt, bara för att de ej har nämnt det i svaret. Exempelvis i figur 2 "Individuell undervisning" och figur 5 "inkluderar alla barn". Av förskollärarna uppger 4% att de har individuell undervisning med ett barn i behov av särskilt stöd, medan 86 % uppger att de inkluderar alla barn där de övriga är 14%. De "övriga" i figur 5, går det därför inte att dra slutsatsen att de exkluderar barn, bara för att de inte har angett i en öppen fråga att de inkluderar alla barn.

I resultatet går det att se att 61% av förskollärarna i studien anpassar miljön efter barnens behov. Men tillförlitligheten i svaret kan även det vara svagt då enkäten inte hade någon fråga specifikt om hur förskollärarna anpassar miljön efter barnens behov. Det kan även vara så att förskollärarna inte nämnde miljön i denna enkät trots att de arbetar med anpassningar i miljön för barnen med särskilt stöd. Av förskollärarna i studien arbetar 82% även med bildstöd för barnen, vilket man även kan tolka som en typ av anpassning av miljön då bildstödet kan hjälpa barnen i många moment i den fysiska miljön på förskolan genom att bildstöd sitter uppe i hallen, matsalen, lekrummen med mera. För att få ett mer korrekt svar om förskollärarna arbetar med anpassningar i miljön, hade det behövts ställas frågor i enkäten om förskollärarna gör anpassningar i miljön för barn i behov av särskilt stöd, samt hur de anpassar miljön. Detta hade ökat tillförlitligheten.

Hägglund, et al. (2017) menar att det är viktigt att synliggöra alla barns synpunkter, vilket vi kan se att förskollärare gör genom att använda schema som bildstöd vid val av aktivitet. Ribaeus (2014) konstaterar däremot att bara för att ett barn fått sin röst hörd, är det inte detsamma som att barnet har fått vara delaktig. Resultatet kan i relation till Ribaeus således vara tolkningsbart huruvida det handlar om delaktighet eller ej att barnen får välja aktivitet. Däremot kan konstateras att förskollärare arbetar med att få barnen delaktiga genom att barnen får vara med och bestämma över förskolans innehåll.

Resultatet att förskollärare har individanpassad undervisning kan tolkas som att barnet har ett behov av att gå ifrån barngruppen för att vila från intryck och ljud. Förskollärare ska självklart i förskolans verksamhet sträva efter att barn med särskilda behov ska vara inkluderade och delaktiga i undervisningen så mycket som möjligt, i enlighet med förskolans läroplan (Lpfö18, 2018). Förskolan ska hitta strategier som gör att alla barn i barngruppen inkluderas, men förskolan behöver även se till barnets bästa enligt barnkonventionen (Unicef Sverige, 2018, artikel 3) och det kan innebära att barnet behöver individuell undervisning, vilket ger en djupare förståelse kring varför resultatet visade att barnet inte inkluderas med de andra barnen.

7.2. Det kompensatoriska perspektivet

I studien framkom att 4% av förskollärarna har individanpassad undervisning. Detta kan kopplas till Barta (2011) som skriver om det kompensatoriska perspektivet där en mer segregerad undervisningsform tar plats, samt Barrow (2013) som menar att sårbarhet är förekommande inom det kompensatoriska perspektivet. När barn på grund av att de har behov av särskilt stöd får individuell undervisning, som resultatet visar, tillämpar

förskollärare i enlighet med Barta och Barrow mer av en segregerad undervisningsform utifrån det kompensatoriska perspektivet.

Dimitriadi (2014) menar att inkludering är mer än barnets placering i utbildningsmiljön eller tillgången till miljön, vilket ger en fördjupad förståelse till varför resultatet blev som det blev. I resultatet framgår att förskollärare placerar barnet i en annan miljö, bort från resterande barngrupp. Detta kan man då tolka utifrån Dimitriadi, att det inte handlar om att barnet inte blir inkluderad, eftersom Dimitriadi menar att inkludering även innebär en känsla av att tillhöra en grupp, har förmågan att kunna delta på samma villkor och dra nytta av olika utvecklingsområden. I resultatet framkommer inte om barnet inte känner delaktighet eller ej, trots att de går ifrån övriga barngruppen till en annan miljö. Det framkommer inte heller i resultatet om barnet har förmågan att delta på samma villkor om hen vill, och således dra nytta av olika utvecklingsområden.

Resultatet går även att förstå i förhållande till DeVore och Russells (2007) som menar att det är till fördel att ändra från enskild undervisningen till smågrupper eller vice versa, för att barnet ska känna att aktiviteten är meningsfull. Att barnet får vara själv och utforska, kan ses som ett "försprång" då barnet i lugnt och ro kan utforska materialet själv, innan barnet gör det i en social interaktion, vilket då kan öka delaktigheten i den sociala interaktionen.

7.3. Det relationella perspektivet inom specialpedagogik: Omgivning och lärandemiljö

Utifrån det relationella perspektivet inom specialpedagogik, menar Norrström (2013) att omgivningen och lärandemiljön är i fokus när man talar om just delaktighet. I studien visar resultatet att 61% av förskollärarna anpassar miljön efter barnens olika behov och förutsättningar, vilket kan kopplas samman med det som Norrström menar med lärandemiljön. I studien framkom att 41% av förskollärarna anpassar grupperna i sitt arbete med att få barn i behov av särskilt stöd delaktiga i undervisningen, vilket således kan kopplas till omgivning som Norrström betonar vikten av. Att minska och dela barngrupperna skapar en lugnare omgivning för barnet.

Nabors et al. (2001) ger även en ökad förståelse kring det här resultatet, då miljöarrangemang såsom förändring i gruppsammansättning i sociala interaktioner ökar inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Den sociala interaktionen i det här fallet är förskolan, där barnet är i en social miljö med andra barn och vuxna. Här poängterar även McAnelly och Gaffney (2019) i sin studie att förskollärare ska anpassa sinnesintryck för att öka delaktigheten hos barn med särskilda behov.

Resultatet visar att 86% av förskollärarna tillämpar ett inkluderande arbetssätt, vilket kan diskuteras i förhållande till omgivningens betydelse för delaktighet, som Norrström (2013) tar upp. Förskollärarna i studien menar att de tillämpar ett inkluderande arbetssätt för att barnet ska få träna på det sociala samspelet. Förskollärarna ser det som en viktig del att barnen får känna att de får vara en del av gruppen, kunna bidra på samma villkor som övriga och stöttar barnet att kunna delta tillsammans med sina kamrater. Den sociala omgivningen ses som en betydande faktor för att känna delaktighet.

Aspelin (2013) fastställer att det relationella perspektivet innebär att man ser elever i svårigheter snarare än elever *med* svårigheter. Eftersom förskollärare anpassar

lärandemiljön, omgivningen och grupsammansättningen, kan man således konstatera att förskollärare tillämpar det relationella perspektivet i sitt arbete med att få barnen delaktiga i förskolans undervisning. Att förskollärarna ser lärandemiljön, omgivningen, grupsammansättningen och deras undervisning som "problemet", tyder på att förskollärarna ser eleven *i* svårigheter, snarare än elever *med* svårigheter.

7.4. "Handlandets villkor", sam-verkan och sam-varo

Resultatet att förskollärare tillämpar ett inkluderande arbetssätt, samt individanpassar aktiviteterna så att alla barn kan delta utefter sina egna behov, kan diskuteras i förhållande till "handlandets villkor" som Aspelin (2013) menar är brännpunkten inom specialpedagogiken, där relationer är utgångspunkten. Förskollärare värderar barnets sociala relationer eftersom de tillämpar ett inkluderande arbetssätt där de anpassar aktiviteterna så att alla barnen kan vara med. När barnen är inkluderade i förskolan bidrar det till sociala relationer och i och med detta uppstår sam-varo och sam-verkan då barnen i möte med andra på förskolan har möjlighet till utveckling och lärande. Detta är även något som Aspelin menar är viktigt i förskolan då människan utvecklas genom relationer till andra. Förskollärarna i studien menar att olikheterna tas tillvara på i planeringen av aktiviteter och barngrupp för att ge utrymme för barnen att känna delaktighet, vilket överensstämmer med det inkluderande arbete som Lundqvist et al. (2015) förespråkar, där det inkluderande arbetssättet ger plats för olikheter och stödjer barnets sociala utveckling.

Inom "handlandets villkor" är just mångfald och olikheter de stärkande egenskaperna. I resultatet att förskollärare inkluderar alla barn, går det att tyda att förskollärare ger barnen möjlighet till lika möjligheter som de övriga barnen. Detta eftersom förskollärarna individanpassar aktiviteterna för att inkludera alla barn, vilket Bendováa et al. (2014) menar med den inkluderande utbildningen, där uppgifterna som ges är anpassade efter barnets utvecklingsbehov.

I arbetet med att inkludera alla barn, visar resultatet att förskollärare uppmuntrar barnet att få sin röst hörd på olika sätt, om barnet inte har det verbala språket. Inom det relationella perspektivets "handlandets villkor" ses språkutvecklingen som allas gemensamma ansvar, vilket kan kopplas till resultatet att 71% av förskollärarna använder tecken som stöd i förskolan för barn i behov av särskilt stöd, samt 82% av förskollärarna som använder schema som bildstöd. Här går det att diskutera språkutvecklingen inom det relationella perspektivet som en viktig aspekt för delaktighet i förskolan. Förskollärarna i studien betonar språket som en betydande faktor för delaktighet i en social interaktion. Förskollärarna nämner att de använder språkliga hjälpmedel för att förstärka det verbala språket, samt för att barnen ska bli förstådda och hitta andra vägar att kommunicera. Detta kan kopplas till de två grundläggande relationsformer inom det relationella perspektivet som Aspelin (2013) skriver om. I en sam-verkan finns det formella eller sociala överenskommelser över hur mötet ska gå till, med konkreta målmedvetna handlingar som förskollärare utgår ifrån. I studien nämner förskollärarna att de har konkreta verktyg som de utgår ifrån för att uppnå ett socialt möte med barnet. Ibland kan däremot sam-varo uppstå när sam-verkan pågår, vilket vi kan diskutera att förskollärarna försöker uppnå i sitt arbete med att få barnen delaktiga i aktiviteterna på förskolan. Förskollärarna strävar efter en sam-verkan med barnen och barnen emellan, för att uppnå en sam-varo där ett oplanerat, personligt och oförutsett möte sker. Då bidrar barnet till sociala relationer, där sam-varo uppstår och barnen är inkluderade i förskolan. Att förskollärarna i studien arbetar för barns

språkutveckling och att inkludera alla barn på detta vis, är således i relation till Aspelin en viktig aspekt inom det relationella perspektivet för att uppnå delaktighet.

7.5. Intersubjektivitet

När en social och kommunikativ process blir meningsfull, är det enligt Wright (refererad i Aspelin, 2013) då som intersubjektiviteten skapas. Intersubjektiviteten synliggörs i resultatet, genom att förskollärarna arbetar för att alla barn ska vara delaktiga och känna tillhörighet i förskolans verksamhet. Av förskollärarna som deltog i studien visar 63% att de individanpassar undervisningen, för att barnet ska kunna delta i förskolans aktiviteter med de andra barnen. Aspelin benämner även Wrights begrepp "gest" för att förstå intersubjektivitet, med detta menas det att intersubjektiviteten medieras genom gester och symboler. I resultatet synliggörs betydelsen av att använda gester för att förstärka kommunikationen mellan båda parter. där 71% av förskollärarna använder tecken som stöd för att förstärka kommunikationen till barnen. Resultatet synliggör även betydelsen av att använda symboler då 82% av förskollärarna i studien använder bildstöd i deras kommunikation med barnen.

Det är intersubjektiviteten som bidrar till varje människas verklighetsuppfattning (Aspelin, 2013). När det i förskolan diskuteras om ett barns svårigheter i olika möten mellan förskollärare, chef, föräldrar och specialpedagog till exempel bidrar det till intersubjektivitet då personerna i detta sociala möte har olika syn på barnets svårigheter. Detta bidrar till olika erfarenheter och olika syn på barnets särskilda behov genom reflektion och verklighetsuppfattningen som personerna i mötet har i deras subjektivitet till det barn som mötet kretsar kring.

Under studiens gång synliggörs vikten av intersubjektivitet där språket är ett viktigt redskap för barnens utveckling men även för barnens delaktighet och inflytande. Alla barn oavsett svårigheter behöver språk av någon form, vilket kan vara tal, bildstöd eller tecken som stöd. Då resultatet visar att det i förskolan förekommer både brist på kompetens och tid, reflekterar vi över hur detta påverkar den kommunikativa utvecklingen i förskolan. Barnens möjlighet till att kommunicera kan bli lidande. Tidsbrist kan leda till stressiga situationer och färre närvarande förskollärare. Det kan således leda till att personal inte hinner uppmärksamma allt som sker. Det innebär att ett barn som exempelvis inte kommunicerar verbalt, inte ges utrymme att förmedla sina budskap eller ej ses förmedla sitt budskap som barnet vill förmedla. Om kompetens dessutom ej finns, minskar det förmågan hos en förskollärare att förstå vad barnet har att förmedla.

7.3. Det relationella perspektivet medför pedagogiska utmaningar

I den här delen av resultatdiskussionen diskuteras resultatet i förhållande till frågeställningens del på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn i behov av särskilt stöd ska bli delaktiga. Resultatet visar att förskollärare upplever att det är brist på kompetens, tid och resurser vilket försvårar arbetet att få alla barnen delaktiga i undervisningen på förskolan. Att utgå ifrån det relationella perspektivet innebär pedagogiska utmaningar för förskollärare, med anledning av att arbetet kräver kompetens för den komplexa utbildningsmiljön, konstaterar Aspelin (2013). Vilket är något resultatet visar att förskollärarna hanterar, förskollärarna tillämpar det relationella perspektivet där de menar att de anpassar lärmiljön och undervisningen för att de ska kunna möta barnen i deras svårigheter.

Däremot konstaterar 10% av förskollärarna att det råder brist på kompetens i förskolan kring att bemöta och planera för barn i behov av särskilt stöd. Förskollärarna beskriver att de resurser som ofta sätts in i förskolan är utbildade pedagoger som inte har så mycket erfarenhet kring barn i behov av särskilt stöd, vilket då kan bidra till att barnet med rätt till resurs kanske inte får det stöd hen har rätt till. Detta kan även bidra till att barnet inte blir bemött på ett hjälpsamt sätt. Resultatet visar att 80% av förskollärarna i studien erbjuds stöd i form av handledning från rektor, barnpsykolog, specialpedagog och diverse stödenheter, trots detta upplever 63% av förskollärarna att de inte får de resurser som krävs för att stötta ett barn i behov av särskilt stöd, vilket kan kopplas till Sandberg et al. (2010) som menar att det krävs personal som kan ha uppsikt över och stötta barnet för att barnet ska kunna delta i olika aktiviteter i förskolan.

Sandberg och Norling (2014) menar att det i förskolan råder brist på kompetensutveckling och kunskap i det teoretiska och praktiska som försvårar arbetet för att skapa en god intervention för barn med särskilt stöd, vilket överensstämmer med resultatet som studien påvisat. Sandberg och Norling anser att kompetensutveckling är viktigt ur många aspekter, både för att personalen ska ha kunskap kring den senaste forskningen, men också för att de ska få kunskap kring att reflektera över sitt förhållningssätt. När personalen har en ökad kompetens bidrar det till att barnen i förskolan får det stöd som behövs. Huruvida förskollärarna får kompetensutveckling eller ej framgår inte i resultatet, däremot framgår att 6 % av förskollärarna uppger att de inte har något stöd från rektor eller specialpedagog. Sandberg och Norling menar att både handledning och regelbunden kompetensutveckling är viktigt för att kvalitén i förskolan ska stärkas. Då det ofta sätts in utbildad personal som resurser inom förskolan, krävs det att även de får handledning och kompetensutveckling för att kunna få mer förståelse kring hur de ska hjälpa barn som är i behov av särskilt stöd. När det sätts in resurser som är utbildade pedagoger, vilket resultatet visar, ges inte förskollärarna den kompetensutveckling som krävs för att stötta barnet som är i behov av särskilt stöd. Det krävs att förskollärarna får kompetensutveckling av utbildad personal, för att förskollärarna ska ha möjlighet att ge barnet det stöd som hen har rätt till. I takt med att kunskapskraven ökar inom förskolan, menar förskollärarna i studien att det är svårt att uppnå läroplanens mål i praktiken. Det kan ha sin grund i att det råder brist på kompetens hos personalen, eller att förskollärarna inte ges tillräckligt med kompetensutveckling i förhållande till att kunskapskraven ökar. När kunskapskraven ökar står förskollärarna inför en utmaning. Förskollärare behöver bli förtrogen de nya kunskapskraven, samt hitta arbetsätt och verktyg som kan leda till att kraven uppnås. Cheferna på förskolorna behöver ge förskollärarna den kompetensutveckling som krävs för att förskollärare ska bli förtrogen läroplanens mål och få de verktyg som krävs för att utföra arbetet med att uppnå målen. Förskollärarna behöver handledning för att veta hur de ska bemöta och förstå barnet och situationen, vilket även stöds av Sandberg et al. (2010) och Teija et al. (2011). Rektorerna har ansvar att se till att det kommer in utbildad personal som handleder och ger förskollärare den kompetensutveckling som krävs.

I relation till Ribaeus (2014) studie som visade att det är svårt att i praktiken uppnå målet att barnen ska få vara delaktiga och ha inflytande i och över deras vardag på förskolan, kan man även se i resultatet att förskollärare ser det som en svårighet att inkludera alla barn när något barn vill vara med i periferin. Det kan handla om att barnet vill det eller om förskollärares uppfattning om vad barnet vill. En annan synvinkel kan vara att förskollärare ej besitter den kompetens som krävs, för att bemöta barnets önskan

att vara delaktig utefter sina egna behov och förutsättningar. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) menar att barn som inte känner delaktighet i förskolan ofta anses vara ”bråkiga” då de ofta inte närvarar i aktiviteter, vilket bidrar till att barnen känner sig utanför och inte ser sig tillhöra gruppen. Därför är det av stor vikt i enlighet med Pramling Samuelsson och Sheridan, att förskollärare försöker nå barns perspektiv. Det är en svårighet att nå barns perspektiv när alla barn inte har det verbala språket. Studien visar att förskollärare arbetar för att barnen ska få sin röst hörd, bli förstådda och kunna förmedla tankar och känslor genom olika språkliga hjälpmedel. Att använda språkliga hjälpmedel är en väg mot att nå barnens perspektiv, och möjligheter till att ingå i sociala möten och känna delaktighet.

När Sandberg et al. (2010) pratar om organisationsperspektivet utifrån barn i behov av särskilt stöd utgår de från kategorierna: Personal, resurser och tid. Organisationsperspektivet ger en fördjupad förståelse över vilka villkor som förskollärare arbetar på för att barn i behov av särskilt stöd ska bli delaktiga. Organisationsperspektivet lyfter fram, som även resultatet visar, vikten av att det behövs personal som kan ha uppsikt över och stötta barnet, handledning där personalen får kunskap i hur de ska bemöta och förstå barnet/situationen, samt tiden som ger förskollärarna möjlighet att planera för barn i behov av särskilt stöd. Även om det framgår att förskollärarna har det relationella perspektivet med sig, där de tillämpar specialpedagogiska insatser för att underlätta för barnen, så framgår det att 12% av förskollärarna anser sig ha svårt att anpassa utbildningen för barn i behov av särskilt stöd, då de anser att det är tidsbrist. Förskollärarna konstaterar att de har kompetens för att bemöta barn med särskilt stöd, men att det ej finns utrymme för att ta fram det material och verktyg som behövs för att underlätta för barnen med särskilt stöd. Detta gör att många barn med särskilt stöd inte får de anpassningar som behövs för att kunna utvecklas på ett optimalt sätt och känna delaktighet och inkludering i förskolan, trots att personalen besitter kompetensen.

Sandberg och Norling (2014) menar att det finns två synsätt på det särskilda stödet. I resultatet kan man se att exkludering förekommer, vilket kan knytas samman till det ena synsättet att förskollärare inte anpassar verksamheten. Resultatet visade även att barn med särskilda behov ges mer personalstyrka, vilket kan kopplas till det andra synsättet. Däremot visade vårt resultat att majoriteten av förskollärare anpassar verksamheten för barn i behov av särskilt stöd, utöver att barnet ges mer personalstyrka. Det kan ge en förståelse till varför förskollärare upplever att det är brist på kompetens, resurser och tid överlag. Skolverket (2022) har gjort en statistik från 2021 som visar att det i förskolan är i genomsnitt 5,1 barn per heltidstjänst. Olsdotter Arnmar (2015) publicerade en artikel om att barn i behov av särskilt stöd ej får det stöd som krävs. Det behövs fler specialpedagoger, då de flesta som arbetar som extra resurs ej har specialpedagogisk utbildning, vilket gör att barnet trots högre personalstyrka ej får det stöd som hen behöver. Ur ett ekonomiskt perspektiv behöver kommunerna satsa mer för barn i behov av särskilt stöd redan i förskolan. I relation till detta, fås en ökad förståelse för att förskollärare upplever att det är tidsbrist. Om det finns barn i behov av särskilt stöd i barngruppen, är det många barn per, 5,1, per heltidstjänst. Cheferna på förskolorna behöver ge förskollärarna mer tid till att kunna planera, så att barn i behov av särskilt stöd ges rätt undervisning och har möjlighet att delta utifrån sina egna förutsättningar och behov. Utöver detta, är det även svårt att få in en extra resurs i förskolan på grund av ekonomiska och politiska skäl. Förskolan behöver ansöka om tilläggsbelopp från kommunen, men det finns ej tillräckligt med ekonomi för att ta in specialpedagoger i förskolan.

8. Slutsats

Syftet med undersökningen var att undersöka hur och på vilka villkor förskollärare arbetar för att barn med särskilda behov får möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning. Studien har besvarat vår frågeställning: Hur och på vilka villkor arbetar förskollärare för att barn med särskilda behov får möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning? Förskollärare använder språkliga verktyg som hjälpmedel, tillämpar ett inkluderande arbetssätt, anpassar miljön och gruppstorleken efter barnets behov samt individanpassar undervisningen. Resultatet visar även att förskollärare tillämpar individuell undervisning. Förskollärare menar att de ges stöd från rektor och handledare, men anser att det är brist på kompetens, resurser och tid vilket försvårar arbetet att uppnå läroplanens mål kring delaktighet och inflytande. I förhållande till det relationella perspektivet, går det att dra slutsatsen att förskollärarna tillämpar det relationella perspektivet eftersom de anpassar både undervisning och lärmiljö utefter barnens olika behov.

Vi hoppas öka kunskapen om hur förskollärare kan arbeta för barn i behov av särskilt stöd, samt uppmärksamma de villkor som förskollärare arbetar för att uppnå målet med alla barns rätt till delaktighet. Det kan ge förskollärare tips och idéer om hur man kan närma sig mer av ett specialpedagogiskt förhållningssätt i arbetet med alla barns rätt till delaktighet. Ur ett ekonomiskt och politiskt perspektiv behöver kommunerna satsa mer på barn i behov av särskilt stöd, så att tidiga insatser kan göras redan i förskolan. Det behövs mer pengar och fler specialpedagoger. Rektorerna behöver ge förskollärare mer kompetensutveckling i takt med att kunskapskraven ökar, samt avvara mer tid till planering för förskollärarna.

8.1. Förslag på vidare studie

Den här undersökningen har väckt vårt intresse för miljöns utformning när förskollärare arbetar för att underlätta för barn i behov av särskilt stöd. Det är ett betydelsefullt område, eftersom barn tillbringar många timmar i veckan på förskolan. Det skulle därför vara intressant att vidare undersöka miljöns utformning i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Exempelvis hur förskolepersonalen arbetar för att minska buller och intryck för barn med särskilda behov, samt hur förskollärarnas förhållningssätt bidrar till att barn med särskilt stöd känner sig trygga och inkluderas i förskolans miljö. Vår nyfikenhet för att nå barns perspektiv mer har även väckts när vi arbetat med den här undersökningen eftersom vi har konstaterat, att vara inkluderad inte är detsamma som att känna sig inkluderad. Det vore därför intressant att försöka nå barns perspektiv mer i fråga om delaktighet och inkludering för barn i behov av särskilt stöd.

9. Referenslista

- Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Tänka uppsats: Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Malmö: Gleerups.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga*. Stockholm: Liber
- Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. Högskolan Kristianstad. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Barrow, T. (2013). Mångfald och differentiering: inkludering – och introduktion. I Barrow, T. *Mångfald och differentiering, inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Barta, M. (2011). *Talet om särskiljande lösningar i skolan*. Göteborgs Universitet. <https://u.to/Y4qaHQ>
- Bendová, P., Yechájková, M., & Šádková, L. (2014). *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. <https://doi.org/jwv5>
- Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur, 45-62.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2008). Alla kan vara med i en tillåtande lekmiljö. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur, 87-106.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlström, E., & Nordin, E. (2020). Bildstöd i undervisningen. Pedagog Örebro. <https://extra.orebro.se/pedagogorebro/bloggar/kunskapgladjeochtrygghet/bilstodiundervisningen.5.3859f07175024a45ec15eab.html>
- DeVore, S., & Russel, K. (2007). Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2). 189-198. <https://doi.org/cj98qg>
- Dimitriadi, S. (2014). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. Sage Publications Pvt. Ltd
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Flobrant, D. (2013). Hälsofrämjande ledarskap. I Barow, T. *Mångfald och differentiering, inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Holst, T., & Pihlaja P. (2011). *Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care?*. *Läroutveckling*, 15(3), 349-362. <https://doi.org/bpqt8c>
- Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle*. Malmö: Gleerups Utbildning.

- Häggström, M. (2013). Delaktighet och kommunikation genom visuell representation. I Barow, T. *Mångfald och differentiering, inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A-S. (2018). *Specialpedagogiska perspektiv som framträder i åtgärdsprogram*. <https://u.to/2aWaHQ>
- Kuutti, T, Sajaniemi, N, Björn, P, Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587-602. <https://doi.org/jwv3>
- Lindqvist, M. (9 februari 2021). *Relationellt perspektiv och kategoriskt perspektiv*. <https://www.specmaja.se/2021/02/09/relationellt-perspektiv-kategoriskt-perspektiv/>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, Support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of special education*, 30(3), 3-16. <https://u.to/j4CaHQ>
- Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt (2 uppl.). I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, 31-41.
- McAnelly, K., & Gaffney, M. (2019). Rights, inclusion and citizenship: a good news story about learning in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1081-1094. <https://doi.org/ggw4vh>
- Nabors, L., Willoughby, J., Leff, S., & McMenamin, S. (2001). Promoting Inclusion for Young Children With Special Needs on Playgrounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(3), 179-190. <https://shortest.link/hSE5>
- Norrström, A. (2013). Vilken skola vill vi ha? I Barow, T. *Mångfald och differentiering, inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsdotter Arnmär, A. (20 maj 2015). Många barn med särskilda behov utan stöd. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/barn-med-sarskilda-behov-utan-stod>
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1-2), 70-84. <https://shortest.link/hSF6>
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815. <https://doi.org/d3zdbw>
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet
- Roos, C. (2021). Metoder och perspektiv för att studera och förstå förskolans praktik (2 uppl.). I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, 110-122.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Akesson, E., & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool Staff's Definition of the Construct.

International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), 43-57.
<https://doi.org/cpvpk2>

Sandberg, A., & Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur, 45-62.

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

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2022). *Barn och personal i förskola - hösten 2021*. Stockholm: Skolverket.
<https://u.to/25uaHQ>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (17 augusti 2022). Vad är neuropsykologiska funktionsnedsättningar (Npf)? Stockholm: Skolverket. <https://shortest.link/h2KF>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2 december 2022). Stödmaterial förskola: Begreppslista. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
<https://shortest.link/h2KJ>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. (2013). Inkludering – eleven i ett samhälleligt sammanhang. I Barrow, T. *Mångfald och differentiering, inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningsсед.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vararapporter/2017-08-29-god-forskningssed.htm>

10. Bilaga: Enkät

Barn med särskilt stöd - delaktighet

Vi är två blivande förskollärare som gör våran sista termin på förskolläraryrket i Gävle. Vi håller nu på med vårt examensarbete där vi ska ta reda på hur barn med särskilt stöd ges möjlighet till delaktighet i förskolan.

Barn i behov av särskilt stöd har alltid legat oss varmt om hjärtat, eftersom vi har en familjemedlem och nära vän i familjen som är i behov av just särskilt stöd. Under vår verksamhetsförklarade utbildning fick vi även erfarenheter i hur barns delaktighet kan se ut på förskolan. Vi såg att barn med särskilda behov inte får möjlighet att förmedla deras åsikter och tankar på samma sätt som barn utan svårigheter. Barns delaktighet och inflytande är oerhört viktigt för barns lika värde, i enlighet med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018).

Det står i läroplanen (Skolverket, 2018 s. 6) att barn i behov av särskilt stöd ska få mer ledning och stimulans. Där barnets utbildning är anpassad efter barnets behov för att barnet ska komma så långt som möjligt i dess utveckling, då utbildningen är utformat efter barnets behov och förutsättningar.

Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018, artikel 23) konstaterar att barn som har någon form av funktionsnedsättning, psykisk eller fysisk, ska ha rätt till hjälp för att aktivt kunna delta i samhället. Där barnet får det stöd det behöver i utbildningen för att kunna integrera i samhället och komma framåt i dess individuella utveckling. Barnkonventionen (UNICEF Sverige, artikel 12) menar att alla barn ska ha rätt till att uttrycka deras åsikter och tankar, vilket är en demokratisk rättighet i Sverige. Skolverket (2018, s. 12) har som mål att ett demokratiskt arbetssätt ska tillämpas där alla barn aktivt deltar, där förskolan visar respekt och förståelse för alla människors lika värde.

Syftet med studien är att ta reda på hur barn med särskilda behov ges möjlighet till delaktighet i förskolans undervisning.

Hur länge har du arbetat som förskollärare? *

Har du någon vidare specialpedagogisk utbildning eller liknande?

Hur gör ni barn med särskilt stöd delaktiga på din förskola? *

Använder ni schema med bildstöd? *

ja

nej

Om ja på föregående fråga, hur använder ni schema med bildstöd?

Använder ni tecken som stöd i förskolan? *

ja

nej

Om ja, på föregående fråga. Hur använder ni tecken som stöd (TAKK)?

På vilket sätt anpassar ni förskolans utbildning efter barn med särskilt stöd?

Om ni har barn med särskilda behov på förskolan, får barnet särskild undervisning anpassat efter barnets svårigheter?

Får ni den hjälp ni behöver från rektor och specialpedagog?

Får ni de resurser som krävs, när ni har ett barn med särskilda behov på avdelningen?

ja

nej

Har du något du vill tillägga eller förtydliga?

Får vi kontakta dig vid fler frågor? Om ja, skriv din mailadress.