

Förskollärares arbete med barn som har koncentrationssvårigheter

Linda Kokkonen

**Förskollärare
2019**

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Förskollärares arbete med barn som har
koncentrationssvårigheter

Preschool teachers' work with children who have difficulties with
concentration

Linda Kokkonen
Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Handledare: Mervi Höglin

Abstrakt

Studien undersökte förskollärares beskrivningar av hur de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter och på vilket sätt förskollärare skapar delaktighet för barn i de vardagliga aktiviteterna. För att kunna besvara syfte och frågeställningar användes en kvalitativ metod i form av intervjuer. Intervjuerna var semistrukturerade och utfördes med tre yrkesverksamma förskollärare från två olika förskolor inom samma kommun. Resultatet visade att det dominerande arbetet med barn som har koncentrationssvårigheter är förberedelser innan eller efter en aktivitet. Förskollärarna använder sig även av olika kommunikationsformer om barnen har svårigheter med det verbala språket. Resultatet visade att förskollärarna anser att barn som har koncentrationssvårigheter har svårt med socialt samspel. För att skapa en god delaktighet i gruppen visade studien att arbete med barnkonventionen, pedagogisk dokumentation och mindre grupper är fördelaktigt.

Nyckelord: delaktighet, exkludering, förskollärare, inkludering, koncentrationssvårigheter

Förord

Jag vill först rikta ett stort tack till förskollärarna som deltagit i studien. Ni har bidragit med positiv samvaro och gett studien ett resultat. Era ord har varit betydelsefulla kunskaper och erfarenheter som kommer tas med till min kommande profession. Vill sedan tacka min handledare som har gett goda råd och varit ett stöd under skrivandet av examensarbetet. Till sist vill jag tacka min kära mor som har lagt ner tid på att korrekturläsa arbetet!

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Bakgrund.....	3
3.1 Specialpedagogik i förskolan	3
3.2 Lagar och förordningar.....	3
3.3 Koncentrationssvårigheter - vad är det?.....	4
3.4 Kommunikationsredskap.....	4
3.5 Tillsammans med andra barn.....	5
3.6 Delaktighet	5
3.7 Vardagliga aktiviteter.....	6
3.8 Förskollärares profession	7
4. Teoretiska utgångspunkter	9
4.1 Kategoriskt perspektiv.....	9
4.2 Relationellt perspektiv.....	9
5. Metod	11
5.1 Urval	11
5.2 Intervjuer	11
5.3 Ljudinspelning.....	12
5.4 Etiska överväganden.....	12
5.5 Transkribering.....	12
5.6 Tolkning och analys.....	13
5.7 Reliabilitet och validitet	13
6. Resultat	15
6.1 Förskollärares definition av begreppet koncentrationssvårigheter.....	15
6.2 Förskollärares arbete med barn som har koncentrationssvårigheter	15
6.3 Förskollärares arbete med att skapa en delaktighet i hela gruppen.....	17
7. Diskussion.....	18
7.1 Metoddiskussion.....	18
7.2 Resultatdiskussion.....	19
7.2.1 Förskollärares definition av begreppet koncentrationssvårigheter	19
7.2.2 Förskollärares arbete med barn som har koncentrationssvårigheter.....	20

7.2.3 Förskollärares arbete med att skapa en delaktighet i hela gruppen	21
7.3 Implikationer för yrkesuppdraget.....	22
7.4 Förslag för fortsatt forskning.....	23
Referenslista	
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Begreppet koncentrationssvårigheter beskriver, Kadesjö (2007), är ett brett begrepp och beror på flera olika faktorer. Förskolor och förskollärare betraktar barn som har koncentrationssvårigheter som "överaktiva" när de är oroliga och impulsiva. Barnen som har koncentrationssvårigheter exkluderas mer från gruppen och tappar därmed den sociala samspelsförmågan (Kadesjö, 2007). I SKOLFS (2018:50) står det att förskolans uppgift är att skapa en förskola som är likvärdig för alla. Utgångspunkten ska vara barnens individuella behov och förutsättningar. Förskollärarens uppgift är att skapa en pedagogisk undervisning som främjar alla barns utveckling och lärande.

Exkludering finns tyvärr runt om i världen. Som blivande förskollärare anser jag att det är viktigt att ha kunskaper om barnets bakomliggande problem för att ha möjlighet att hjälpa barnet vidare i livet. Det är även fördelaktigt att vara uppmärksam på om barnet hamnar i utanförskap för att hinna motverka detta och för att ha möjlighet att skapa ett socialt samspel i barngruppen. För att göra det möjligt behöver jag tillsammans med arbetslaget systematiskt observera och reflektera över det enskilda barnet och hela barngruppen. Reflektioner jag och arbetslaget behöver fundera över är: Hur arbetslaget arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter, om det skapas en god delaktighet i hela gruppen, om barn som har koncentrationssvårigheter exkluderas eller inkluderas och om barn hamnar i utanförskap och hur detta motverkas.

Under utbildningen och kursen "Specialpedagogik i förskolan" fångades mitt intresse för specialpedagogik. Detta medförde att jag började intressera mig för hur förskollärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Jag har lagt märke till att barn som har koncentrationssvårigheter har exkluderats när vi har varit ute på verksamhetsförlagd utbildning och vid springvikariat. Barn som har ett mindre socialt samspel med de övriga i gruppen, får gå ut ur samlingen eller sitta på kanten av ett bord. Eriksson (2014) lyfter fram att det är arbetslagets uppgift att skapa förutsättningar så att barnen blir mer delaktiga i gruppen. Utifrån mina upplevelser och tankar gav det mig ett intresse att studera vidare hur förskollärare arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter och hur de skapar delaktighet i hela gruppen.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att belysa hur förskollärare beskriver arbetet med barn som har koncentrationssvårigheter och som är i behov av särskilt stöd samt på vilket sätt förskolläraren skapar delaktighet för alla barn.

- Hur definierar förskollärare begreppet koncentrationssvårigheter?
- Hur beskriver förskollärare att de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter?
- Hur beskriver förskollärare att de skapar delaktighet i hela gruppen?

3. Bakgrund

I följande avsnitt kommer det att beskrivas vad specialpedagogik är i förskolan och vad det står i lagar och förordningar. I avsnittet nämns även om vad koncentrationssvårigheter är för ett barn i förskolan samt om förskollärares profession.

3.1 Specialpedagogik i förskolan

Specialpedagogiken är ett hjälpmedel och ett komplement till den vanliga pedagogiken för barn som behöver extra stöd för att främja deras utveckling och lärande (Asp-Onsjö, 2014; Björck-Åkesson, 2014). Luttorp (2011) menar att förskollärarna behöver ta reda på barnens olika intressen och anpassa dessa till barnens behov och förutsättningar. Barnen kan då vara aktiva och känna en delaktighet. Persson (1998) framhåller att alla människor har rätt till delaktighet, men för att synliggöra detta i specialundervisningen borde special education benämnas som inclusive education för att tydliggöra delaktigheten. Begreppet delaktighet beskriver Eriksson (2014) och Björck-Åkesson (2014) som en viktig del för barnens självkänsla. Det är angeläget att förstå skillnaden mellan att vara delaktig och känna delaktighet. När ett barn är delaktigt i förskolan är det en del i gruppen, men när ett barn känner sig delaktigt blir det sett, hört och är involverat.

Det finns två grundläggande perspektiv inom specialpedagogiken, det traditionella och det alternativa perspektivet. Det traditionella definieras även som kategoriskt och där talas det om barn *med* svårigheter. I det alternativa eller det så kallade relationella perspektivet talas det om barn *i* svårigheter. Skillnaden mellan kategoriskt och relationellt perspektiv är att i det kategoriska perspektivet riktas problemet mot barnets egenskaper. Barnet har svårigheter på grund av sin diagnos eller har en annan svårighet. Enligt det relationella perspektivet påverkas barnets svårigheter på grund den fysiska miljön och förskollärarna (Emanuelsson, Persson, & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2005; Persson, 2013; Rosenqvist, 2001).

3.2 Lagar och förordningar

Förskolans verksamhet ska anpassas och ha en likvärdig utbildning för alla barn. Utgångspunkten ska vara utifrån barnens individuella behov och förutsättningar för att främja deras utveckling och lärande (SKOLFSS, 2018:50). På Unicefs hemsida (www.unicef.se) står att enligt barnkonventionen ska förskolan utgå från barnets bästa. Vidare står det att alla barn ska behandlas lika oavsett funktionsnedsättning, kön, religion eller hudfärg. Förskollärares specifika ansvar enligt SKOLFSS (2018:50) är att skapa en pedagogisk undervisning som främjar alla barns utveckling och lärande. Undervisningen ska vara rolig, intressant och lekfull för att barnen ska ha en positiv känsla till att vilja lära sig nya saker. Skolverket (2017) beskriver att med systematiskt kvalitetsarbete skapas förutsättningar för arbete med utveckling av barn i behov av särskilt stöd. I SKOLFSS (2018) står det ”för att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena” (s. 13). Med

systematiska och kontinuerliga dokumentationer och analyser betonar Skolverket (2017) och SKOLFS (2018:50) att det skapar goda förutsättningar för barnens lärande och utveckling.

3.3 Koncentrationssvårigheter - vad är det?

Koncentrationssvårigheter är ett brett begrepp med olika definitioner. Begreppet kan definiera barn med en diagnos eller barn som har psykosociala svårigheter (Lutz, 2009). Kadesjö (2007) tar upp olika typer av koncentrationssvårigheter (varaktiga, kortvariga och situationsbundna). Ett barn som har svårt att koncentrera sig i en stressad miljö har kortvariga koncentrationssvårigheter och ett barn med varaktiga koncentrationssvårigheter har ständigt återkommande problem. Ett barn med situationsbundna koncentrationssvårigheter har svårt att koncentrera sig vid speciella situationer (Kadesjö, 2007). De bakomliggande orsakerna, beskriver Duvner (1997), kan bero på att barnet kan ha en bristfällig förmåga att koncentrera sig under lång tid. Duvner menar att barnet även kan ha svårigheter att fokusera på en sak samtidigt som det vill vara medvetet om vad som pågår runt omkring. Kadesjö (2007) anser, att när ett barn försöker vara medvetet om vad som pågår runt omkring använder barnet sina sju sinnen och söker information om vad som försiggår. Vidare beskriver Duvner (1997) att barn med situationsbundna koncentrationssvårigheter har svårt att färdigställa och avsluta en aktivitet. Förskolläraren behöver därför förbereda barnen en stund innan det är dags att slutföra uppgiften.

Forskning tyder på att förskollärares uppfattning om barn som har någon form av koncentrationssvårigheter är att barnet är ”överaktivt” (Kadesjö, 2007; Lutz, 2009). Kadesjö (2007) menar att detta är ett dominerande problem som länge funnits och som enligt forskningen borde ses som två skilda saker. Lutz (2009) anser att ett överaktivt barn är ett barn som antingen har svårt att hålla fokus uppe, är impulsivt eller är svårt att få kontakt med. Kadesjö (2007) påpekar att ett barn som har bristande impulskontroller kan ha primära koncentrationssvårigheter. Barn med primära koncentrationssvårigheter uttrycker Kadesjö utifrån ett kategoriskt perspektiv. Barnet kan vara impulsivt i sina handlingar och kan ha svårt att planera långsiktigt. Barnet kan ha svårigheter att förstå vad som kommer att hända närmast och det kan i sin tur leda till att barnet blir oroligt och osäkert (Kadesjö, 2007).

3.4 Kommunikationsredskap

Det finns olika redskap till barn som har det svårt med det verbala språket. AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) är ett arbetsredskap som hjälper människor med att kunna kommunicera, uttrycka sig och förstå varandra (Heister Trygg, 2012; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). I arbete med AKK, beskriver Heister Trygg och Specialpedagogiska skolmyndigheten, är det angeläget som förskollärare att vara aktiv tillsammans med barnen. Vidare menar de att i arbete med AKK behöver förskollärarna ta in barnen i olika kommunikationsformer i vardagen, sätta upp mål och dokumentera. Heister Trygg (2012) beskriver att AKK är en ständig rörelse mellan barnet, redskapen och omgivningen så kallad BRO. B:et står för barnet.

Förskollärarna behöver reflektera över de etiska frågeställningarna för att skapa förutsättningar för barnet, till exempel ”Vilka kommunikationsformer behöver barnet?” eller ”Vilka svårigheter har barnet?”. R:et står för redskap. Det är ett hjälpmedel för att barn och förskollärare ska kunna föra en kommunikation mellan varandra. O:et står för omgivning. I denna är alla inblandade (personalen, vårdnadshavare, släktingar eller vänner). Som förskollärare är det viktigt att ta in dem i verksamheten.

Inom AKK finns det olika kommunikationsformer. Heister Trygg (2012) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) beskriver kommunikationsformerna TAKK (kommunikation med tecken) och GAKK (grafiska AKK-former). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) beskriver att TAKK är ett hjälpmedel för att barnet ska kunna utveckla sitt verbala språk eller teckenspråk. TAKK hjälper och underlättar för barnet att utveckla språket. GAKK (grafiska AKK-former) beskriver Heister Trygg (2012) som ett konkret kommunikationsverktyg med foton, tecknade bilder eller symboler. Foton från barnets vardag på förskolan används i kommunikationen. Barnen får kommunicera med de tecknade bilderna utifrån olika vardagliga aktiviteter eller redskap som används under dagen (Heister Trygg, 2012).

3.5 Tillsammans med andra barn

Barn som har koncentrationssvårigheter kan ha svårigheter i samspelet med andra barn och att anpassa sig efter verksamheten (Kadesjö, 2007; Lutz, 2009). Enligt Kadesjö (2007) kan de andra barnen i gruppen uppleva det svårt att samspela med dessa barn. Det kan bidra till konflikter genom att barnet är oroligt, stökigt eller har svårt att förhålla sig till reglerna. Barnet är inte medvetet om detta utan upplever att det är någon annan som har skapat konflikten. För att motverka detta menar Lutz (2009) att barngruppen bör delas in i mindre grupper så att ett lugn skapas och därmed en harmonisk lek. Luttorp (2011) lyfter fram att det finns risk att ett barn som har koncentrationssvårigheter utesluts, ett så kallat exkluderat perspektiv. Vid ett exkluderat perspektiv får inte barnet vara med i den inkluderade miljön. Jakobsson och Nilsson (2011) anser att förskolan är en plats för alla där ingen ska bli utesluten ur gruppen. Luttorp (2011) hävdar att förskollärarna har mer resurstid till barnet med enskilt stöd om det är ensamt med sin svårighet i gruppen. Luttorp diskuterar vidare att om det finns fler än ett barn med koncentrationssvårigheter i gruppen skapas det inkludering med alla barn. Lillkvist (2014) anser att ju större barngruppen är desto svårare är det att skapa en likvärdig utbildning för alla barn och risken är att barn med svårigheter exkluderas. Simonsson (2016) och Melin (2013) betraktar det som ovanligt att barn särbehandlas och exkluderas från gruppen trots att det finns andra på avdelningen med liknande svårigheter.

3.6 Delaktighet

Det finns två olika sorters delaktighet, pedagogisk och social delaktighet enligt Jakobsson och Nilsson (2011). Den pedagogiska delaktigheten handlar om att förskollärarna styr ihop en gemenskap. Barnen har antingen en enskild uppgift eller arbetar tillsammans med uppgiften. Inom

den sociala delaktigheten har barnen ett socialt samspel med varandra hela tiden under dagen i den fria leken, ute på gården eller i ateljén (Jakobsson & Nilsson, 2011). En social delaktighet, menar Simonsson (2016), är inget som naturligt finns där utan den behöver skapas och utvecklas i sociala sammanhang. Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) lyfter fram att det handlar om att ”barn ska få möjlighet att skapa mening, förståelse och kunnande utifrån de erfarenheter de möter” (s. 22). Samspel med andra barn ser både Luttorp (2011) och Lillkvist (2014) som betydelsefullt för barns utveckling. Ett socialt samspel menar Luttorp (2011) främjar barnens socialisering, språk och moralutveckling. Lillkvist (2014) håller med Luttorp och anser vidare att det är viktigt att barnen får skratta och gråta med vänner samt känna känslan av samhörighet och acceptans. Simonsson (2016) påpekar att barn som har koncentrationssvårigheter har svårt att komma in i en påbörjad lek och studier visar att andra barn inte alltid släpper in dem. Orsaken till att barnen inte får vara med i leken tror Kadesjö (2007) kan bero på att barnen har svårighet att hålla sig till reglerna och utveckla aktiviteten till att bli mer intressant. Simonsson (2016) lyfter även fram att barn som har koncentrationssvårigheter har ett bra samarbete med andra barn om det finns en förskollärare i närheten eller som är delaktig. Lillkvist (2014) tar upp att det är viktigt att barn har en lekkamrat och känner sig älskad. Detta medför att barnen utvecklar sin självkänsla.

3.7 Vardagliga aktiviteter

Vardagssituationer kan vara problematiska för barn som har koncentrationssvårigheter (Kadesjö, 2007). För att skapa en positiv samvaro och förskolevistelse tillsammans i barngruppen påstår Luttorp (2011) och Kadesjö att det behövs en planering och förståelse om barnets bakomliggande beteende, individens intresse, erfarenheter och kunskaper.

Under en matsituation, beskriver Kadesjö (2007), underlättar det om det finns en strukturerad planering, exempelvis bordplacering eller hur dukningen på bordet ska vara för att barnen ska ha enkelt att nå allt under måltiden. Denna struktur skapar en lugn och en harmonisk matsituation utan bråk eller att ett mjölkglas spills ut. Efter lunchen är det vanligt att barnen behöver sitta kvar och vänta. För ett barn som har koncentrationssvårigheter lyfter Kadesjö fram att vänta kan bli problematiskt. Det kan bidra till att barnet blir impulsivt och börjar röra på sig eller knuffa de andra barnen för att skapa uppmärksamhet. En annan vardagssituation som Kadesjö tar upp är samling som sker antingen tillsammans med alla i hela barngruppen eller i smågrupper. En samling innebär en strukturerad planering för hur den ska börja och hur den ska sluta. I planeringen påpekar Kadesjö att det behövs en planering för vad innehållet ska vara för att locka och intressera barnen. Om barnen behöver sitta lugna och koncentrerade en längre stund menar Almqvist (2014) att det kan bli jobbigt och oroväckande. För att förhindra detta är det viktigt att inte ha för långa samlingar. Kadesjö (2007) belyser en annan angelägen sak att tänka på vid samling, att den bör ske på samma tidpunkt och samma plats för att förhindra förändring. En förändring för barn som har koncentrationssvårigheter beskriver Kadesjö kan skapa svårigheter. Att byta plats på en samling behöver inte alltid innebära kaos för barnen. Avbryta en aktivitet för en annan aktivitet kan skapa

utbrott eller motstånd. Det är viktigt att förskolläraren i god tid informerar om att avsluta för att förhindra problem (Kadesjö, 2007).

3.8 Förskollärarens profession

Arbetslaget har det yttersta ansvaret att skapa förutsättning för att hela gruppen ska bli och känna sig delaktig (Eriksson, 2014; Kadesjö, 2007). Kadesjö anser att förskollärare behöver vara kritiska i sitt förhållningssätt och ställa sig exempelvis frågan, hur de ska göra ett barn delaktig i gruppen. Utmaningar en förskollärare ställs inför beskriver Jakobsson och Nilsson (2011) är att skapa en miljö som ger stöd till alla i barngruppen, är likvärdig och anpassad efter barnens individuella behov. Förskollärarna behöver även skapa en miljö där alla har en möjlighet att kunna delta i de olika gruppaktiviteterna. Thörner (2016) menar att förskollärare ställs inför utmaningen om vilket barns intresse arbetet ska utgå från för att arbetet ska bli centralt med temat. För att göra ett barn delaktigt, lyfter Eriksson (2014) fram, att förskolläraren behöver se utifrån ett barns perspektiv, det vill säga att förskolläraren går in i barnens perspektiv på deras nivå. Förskollärare, menar Lillkvist (2014) och Almquist (2014) behöver tidigt synliggöra om barnet med koncentrationssvårigheter har problem i samspel med andra kamrater. Vid tidig uppmärksamhet beskriver Almquist att barnets reaktion och beteende utvecklas positivt.

Studier visar att barn styrs in i olika aktiviteter som förskollärare anser som mest lämpliga för deras utveckling (Almquist, 2014; Kadesjö, 2007). Vid styrning, beskriver Kadesjö, är det angeläget att inte ge barnet för stora valmöjligheter av aktiviteter. Vid ett stort urval av aktiviteter väljer barnet en aktivitet utan att fundera över vad den vill göra, vilket leder till att barnet blir impulsivt och oroligt. Förskolläraren behöver därför ge barnet egen tid till att fundera över vad det vill göra den närmaste timmen utan att bli styrd i sitt val. Det är betydelsefullt för barnet att bli medvetet om sina val för deras samspel med andra barn eller vuxna (Kadesjö, 2007). Förskolläraren behöver i denna situation låta barnet förklara sitt val för att det ska bli mer medvetet om valen. Under aktiviteten behöver förskolläraren berätta med korta ord vad barnet ska göra stegvis och under vissa tillfällen återberätta vad barnets plan är. Om förskolläraren inte är med under aktiviteten är det till en fördel att alltid finnas tillhands om barnet vill ställa frågor eller visa upp sitt konstverk (Kadesjö, 2007).

Arbeta med barn som har koncentrationssvårigheter beskriver Kadesjö (2007) är en ständig process för reflektioner mellan förskollärarna. Jakobsson och Nilsson (2011) anser att förskollärare behöver systematiskt analysera, observera och reflektera över barnet. Genom att förskolläraren exempelvis läser en bok för barnet börjar förskolläraren lära känna barnet och kan därmed hitta nya arbetsmetoder som hjälper barnet i dess svårigheter. För att hjälpa barnet vidare belyser Kadesjö (2007) att förskollärarna behöver vara öppna för nya lösningar och hitta nya arbetssätt genom att pröva och ompröva. Förskollärarna behöver också göra en enskild arbetsplan med rutiner och mål till barnen för att skapa goda förutsättningar för deras utveckling och lärande. Barn som har primära koncentrationssvårigheter beskriver Kadesjö (2007) har svårt att förutse vad som kommer hända

efter varje situation. Om förskolläraren skapar en rutin för varje situation underlättar det för barnet, till exempel att förskolläraren läser en bok för barnet när vårdnadshavaren har lämnat över barnet på morgonen. Efter bokläsningen får barnet sätta sig och rita, spela eller bygga. Detta medför att barnet är medvetet om vad som kommer hända närmast och ingen oroskänsla skapas för barnet. För att möjliggöra barnens utveckling är det viktigt att målen inte är för stora att uppnå (Kadesjö, 2007). Vid planering av dagens olika situationer menar Kadesjö att förskolläraren behöver fundera över varför barnet reagerar på ett visst sätt. Vid planering beskriver Almqvist (2014) är det viktigt att inte gruppera barnens svårigheter för inget barn är likt något annat och alla agerar och reagerar olika på situationer.

4. Teoretiska utgångspunkter

Studiens resultat och analys kommer belysas utifrån de två perspektiven - kategoriskt och relationellt. Förskollärarens svar analyseras utifrån ett kategoriskt och relationellt perspektiv.

4.1 Kategoriskt perspektiv

Forskning visar att vid ett kategoriskt perspektiv riktas problemet mot hur barnet är som person. Inom det kategoriska perspektivet talas det om barn *med* svårigheter (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 2013). Palla (2011) beskriver att barnets svårigheter diagnostiseras och svårigheterna ställs mot individen. Persson (1998) beskriver att utifrån ett kategoriskt perspektiv grundar sig barns svårigheter på att de har liten intelligens eller dåliga hemförhållanden. Barnen får stöd utifrån dessa svårigheter av en speciallärare eller specialpedagog. Palla (2011) stödjer Persson och beskriver att ”åtgärder inom detta perspektiv riktas ofta mot den enskilda individen i form av specialmetoder och särskild behandling så som specialundervisning” (s. 35). Utifrån ett kategoriskt perspektiv lyfter Persson (2013) fram tidsperspektivet. Emanuelsson et al. (2001) beskriver att begreppet tidsperspektiv handlar om förskolan eller skolans tänkande under terminer, läsår, skolformer eller kommunal utbildningsplanering. Persson (2013) beskriver vidare att tidsperspektivet i ett kategoriskt perspektiv är kortsiktigt med korta mål och lösningar. Fokuset riktar in sig på barnet och inte miljön eller förskollärarna. Vid problem hos individen skapas begränsningar och enligt Rosenqvist (2007) bidrar det till att barnet har det svårt i skolan på grund av sin diagnos.

4.2 Relationellt perspektiv

Vid ett relationellt perspektiv ses barnet *i* svårigheter. Barnets svårigheter kan bero på att barngruppen är stökig eller att det är mycket på väggarna som distraherar (Persson, 1998; Rosenqvist, 2007). Fokuset i ett relationellt perspektiv är, enligt Olsson och Olsson (2013), att barnen ska känna att de lyckas genomföra situationer trots att de har en svårighet. Utifrån ett relationellt perspektiv beskriver Persson (2013) och Emanuelsson et al. (2001) att tidsperspektivet är viktigt och att det ska vara långsiktigt. Utmaningen arbetslaget står inför, redogör Emanuelsson et al (2001), är att förskollärarna behöver planera och tänka långsiktigt kring miljön och undervisningen. Persson (2013) framhåller att ”i ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer” (s. 60). Arbetslaget behöver analysera sin miljö och undervisning för att skapa bättre förutsättningar för barnet. Den pedagogiska verksamheten ska samspela med barnen i svårigheter (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 2013). Palla (2011) styrker Persson och Emanuelsson et al.

”Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell och innebär ett förhållningssätt där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. I detta perspektiv blir det som sker i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer centralt.” (s. 35)

Persson (1998) och Emanuelsson et al. (2001) betonar hur viktigt samspelet är i den pedagogiska verksamheten. Genom förändring av miljön i verksamheten utformas barns olika förutsättningar och mål. Utföra en förändring i verksamhetens miljö, påpekar Persson (1998), är en lång och tidskrävande process.

5. Metod

I studien används en kvalitativ metod. En kvalitativ metod, beskriver Ahrne och Svensson (2015), är en metod som kan användas i en studie som går in mer på djupet och där data samlas in med hjälp av djupa analyser av exempelvis intervjuer eller observationer.

5.1 Urval

Urvalet i studien bestod av tre yrkesverksamma förskollärare från två olika förskolor inom samma kommun. Förskollärarna i studien beskrivs som förskollärare A, B och C. Studiens syfte var inte att jämföra förskollärarnas arbete utan skapa ett helhetsperspektiv. Förskollärarna som ingick i studien valdes ut av förskolecheferna som kontaktades av mig. Om någon annan ska göra urvalet till studien, beskriver Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015), är det viktigt att personen vet vilken typ av informant som ska vara med. I mejlet till förskolecheferna fanns det inget specifikt krav på vilka kompetenser förskollärarna skulle ha.

5.2 Intervjuer

Intervjuerna var semistrukturerade. Bryman (2018) beskriver att i en semistrukturerad intervju är det allmänna och förutbestämda frågor som formuleras efter ett specifikt tema, så kallad intervjuguide. Bryman och Löfgren (2014) lyfter fram intervjuguiden som betydelsefull för att skapa en ordning i intervjufrågorna. I en semistrukturerad intervju, beskriver Bryman (2018), får informanterna likadana frågor men ordningsföljden av frågorna kan variera. Frågeställningarna till informanterna i studien var öppna frågor som i förväg hade formulerats efter forskningsfrågor (Bilaga 2). Frågorna till informanterna ställdes i samma ordningsföljd för att få en liknande struktur på intervjuerna. Utöver de formulerade frågorna ställdes följdfrågor till informanterna. Bryman (2018) och Håkansson (2013) lyfter fram att med öppna frågor och följdfrågor har deltagaren möjlighet att ge ett mer omfattande svar och följdfrågor kan anpassas till situationen. För att deltagaren ska kunna öppna sig, menar Löfgren (2014), är det angeläget som intervjuare att visa sitt intresse för vad informanterna har att säga. När jag visade intresse för det informanterna berättade om, ställdes följdfrågor där de fick ge exempel på någon situation eller berätta mer om ämnet (Bilaga 2). Ibland ställdes följdfrågor till informanterna, exempelvis "Hur menar du?". Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att risken med att ställa frågor om vad informanten menar kan bidra till att han eller hon väljer att avbryta intervjun. För att inte riskera att intervjun skulle avbrytas väntade jag med övriga frågor till slutet av intervjun när ljudinspelningen hade stängts av.

Intervjuerna valde jag att förlägga på informanternas arbetsplats, i detta fall förskolan de arbetar på. Detta gjordes för att skapa goda tidsmöjligheter och att hon eller han skulle känna sig trygg. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter fram att informanterna känner en trygghet om intervjun sker på den egna arbetsplatsen och vågar därmed öppna sig och berätta saker om sig själv. Löfgren (2014) lyfter fram att start- och sluttid är betydelsefullt vid intervjun för både informanterna och intervjuaren. Löfgren menar att detta medför att informanterna i lugn och ro kan

svara på frågorna och intervjuaren får sina frågeställningar genomförda. Det finns en risk med att sätta en bestämd tidpunkt. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) argumenterar och menar att det kan medföra att informanterna blir begränsade i sitt svar och inte berättar allt de vill. I förskolans värld finns det begränsad tid till att gå ut ur en barngrupp. Jag som intervjuare valde därför en tidsplan så att förskollärarna skulle kunna planera in en intervjutid. Innan intervjun fick informanterna ett enskilt mejl som beskrev studiens syfte och hur lång intervjun beräknades vara.

5.3 Ljudinspelning

Intervjun spelades in med en mobiltelefon för att öka tillförlitligheten av studien. För att inte orsaka några tekniska problem lyfter Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) fram att ljudinspelningen bör testas innan intervjun. Testet genomfördes hemma några dagar innan intervjuerna genomfördes för att höra om ljudet höll en bra kvalitet. Det behövs en tillåtelse till inspelning av informanterna (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Tillåtelsen genomfördes med hjälp av ett informations- och samtyckesbrev som informanterna fick i handen innan intervjun genomfördes (Bilaga 1). Informanterna fick skriva under denna tillåtelse för att ge samtycke till att intervjun spelades in. Både informanten och jag som intervjuare erhöll ett exemplar var. Vid användning av ljudinspelning påpekar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) finns det risken att informanten inte berättar allt. Det är först när ljudinspelningen stängs av, menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne, som informanten vågar öppna upp sig mer. Informationen informanterna delade med sig av när ljudinspelningen hade stängts av skrevs ned med penna och papper i form av korta stödord.

5.4 Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Innan undersökningen påbörjades blev förskolechefer kontaktade via mejl enligt informations- och samtyckeskravet om studiens syfte och ett godkännande av medverkan. Innan intervjun genomfördes fick informanterna information om studiens syfte och ge ett godkännande om inspelning av intervjun genom en underskrift. Deltagarna blev informerade om att de hade rätt att avbryta intervjun utan att några negativa följder skapades enligt nyttjandekravet. I slutet av brevet blev de informerade om konfidentialitetskravet, det vill säga att den informationen deltagarna delade med sig av granskades endast av studenten (Bilaga 1).

5.5 Transkribering

Efter varje intervju med förskollärarna transkriberades materialet från ljud till text. Både Svensson och Ahrne (2015) samt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter fram transkriberingen som en viktig bearbetning av materialet för att inte förlora viktigt datamaterial. De vanliga misstagen som uppstår i transkriberingen, belyser Bryman (2018), är att vi hör fel, slarvar och blir trötta av att lyssna. Transkriberingen av ljudmaterialet gjordes samma dag eller dagen efter respektive intervju.

För att förhindra misstagen togs korta pauser under transkriberingen. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att genom att själv bearbeta materialet bidrar det till att intervjuaren skapar en lättare förståelse för vad informanterna menar och lär känna sitt material. Det är också till en fördel att inte dröja med transkriberingen menar Öberg (2015), för att bearbetningen av data tar tid och för att bevara minnet från intervjun. Innan materialet transkriberades lyssnade jag igenom ljudinspelningen. Det är betydelsefullt att lyssna igenom ljudinspelningen innan transkribering för att skapa en återkoppling till vad informanten berättade om under intervjun beskriver G. Lindgren (Personlig kommunikation, 19 november, 2018). När en ljudinspelning bearbetas till skriftform, beskriver Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015), finns det olika tekniker som kan användas. Det insamlade materialet från intervjuerna transkriberades med en dator och sekvenserna pausades och spolades tillbaka. Datorn användes för att omvandla materialet till skriftformat och tillbakaknappen användes när texten skrevs ner för att inte missa viktig information. För att förtydliga och lyssna på vad informanten berättade användes tillbakaknappen. Efter att transkriberingen är färdig lyfter Öberg (2015) fram att det är till en fördel att lyssna igenom intervjun en gång med den transkriberade texten framför sig. Vid kontroll av texten menar Öberg (2015) kan en så kallad transkriberingsreliabilitet göras. Materialet kan även skickas ut till informanterna för att säkerställa innehållet med eventuell feedback (Öberg, 2015). Jag valde att inte skicka ut materialet till informanterna på grund av att alla informanter berättade efter intervjun att de kunde kontaktas via mejl om något de sagt var oklart.

5.6 Tolkning och analys

När transkriberingen var färdig utfördes en sortering och reducering av materialet utifrån intervjufrågorna. Sortering och reducering lyfter Rennstam och Wästerfors (2015) fram som en viktig del i en kvalitativ undersökning. Det strukturerar och skapar ett innehållsrikt och relevant data. Sorteringen av materialet i studien utfördes för att få en tydlig bild av informanternas svar utifrån de formulerade frågeställningarna, men också för att kunna välja det som var mest relevant utifrån frågeställningarna. Det viktiga vid sortering beskriver Rennstam och Wästerfors (2015) är inte hur mycket material som tas med utan att det är innehållsrikt och varierande. För att lyfta fram det viktigaste i vad informanterna talade om reducerades materialet. Reducering beskriver Rennstam och Wästerfors (2015) är när data plockas bort för att ”skapa en god representation av materialet (s. 228). Vidare menar de att det inte finns någon specifik introduktion hur reducering ska göras, utan det viktiga att tänka på är vad som ska belysas. När materialet sorteras beskriver Svensson och Ahrne (2015) kan så kallade koder användas. Vid sortering av materialet markerades vissa meningar med en färg för att enkelt hitta det viktiga och intressanta som informanterna lyfte fram vid intervjun.

5.7 Reliabilitet och validitet

Vid insamling av data, beskriver Backman, Gardelli, Gardelli och Persson (2012), är det viktigt att den har en hög tillförlitlighet och trovärdighet. Bryman (2018) redogör att validitet anger

trovärdigheten av studien och innebär i vilken mån undersökningen mäter det som den avser att mäta. David och Sutton (2016) tydliggör och menar att det handlar om hur väl data stämmer överens med verkligheten. Reliabiliteten anger hur tillförlitlig studien är. Undersökningen ska beskrivas så tydligt att någon annan ska kunna göra en likadan studie (Bryman, 2018).

6. Resultat

I följande avsnitt presenteras förskollärarnas svar. Först presenteras hur förskollärarna ser på begreppet koncentrationssvårigheter och sedan hur de beskriver att de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter. Resultatet avslutas med informanternas beskrivning av hur de skapar en delaktighet i hela gruppen.

6.1 Förskollärares definition av begreppet koncentrationssvårigheter

Alla tre informanterna beskrev att barn som har koncentrationssvårigheter har svårt att sitta stilla, ta in information och springer runt. Informant A beskrev i intervjun att ett barn som har koncentrationssvårigheter hamnar i sin egen värld. ”De hamnar i sig egen värld och de är svåra att få kontakt med [...] det brukar ofta synas på ögonen att de sitter i en egen värld. De kan titta på dig men du får som inget gensvar”. Informant C berättade:

”[...] små barn har ju inte koncentrationssvårigheter men dom har korta sekvenser det kan vara koncentrerad på någonting. Sen desto äldre dom blir så ska ju den här sekvensen öka och har den inte förändrats från ett år upp till fem sex, då har barnet koncentrationssvårigheter. För det är ju väldigt individuellt.”

Vidare berättade informant C, ”de kan inte stanna upp i någonting, [...] barnet behöver då hjälp med att hitta strategier, hitta verktyg för att hitta sin koncentration. [...] de är väldigt plockiga, har svårt att sitta stilla är det klassiska”.

6.2 Förskollärares arbete med barn som har koncentrationssvårigheter

Vid intervjun är informanterna A och C överens om att det är angeläget att förbereda barnen innan en aktivitet ska påbörjas eller avslutas. Informant C berättade att barnen behöver en lång förberedelse. ”Någon förberedelse om man ska göra någonting. Så får de här barnen en lång förberedelse på vad som ska hända, vilka steg vi kommer att ta och när de ska hända och vilka som ska vara med.” Informant A berättade i intervjun att de arbetar med rutinsituationer:

”[...] när du byter aktivitet så säger vi också att nu är det som dags och så berättar vi att man ska tvätta händerna och gå på toa och sådant där. [...] visar bilder eller så förklarar vi med så få ord som möjligt, vi försöker att inte sätta så långa meningar [...] de lyssnar på det första orden och sen så slutar de lyssna.” (Informant A)

Vid intervju med informant B berättade informanten att de arbetar med struktur och organisation, ”Jag tror på struktur och att dela och att organisera för att underlätta i arbetet så att man inte behöver tänka på det. Då kan man fokusera mer på problemet”. När ljudinspelningen stängdes av berättade informanten att enkla, korta och långsiktiga mål är angeläget i arbete med barn som har koncentrationssvårigheter. Informanten berättade även att de får stöttning av elevhälsan och psykologer.

Alla informanterna lyfte fram att de använder sig av olika arbetsätt innan, efter eller under en aktivitet för att barnet ska veta vad som ska hända. Informanterna använder sig av sociala berättelser, ritprata och TAKK. Under arbetet med de olika arbetssätten lyfte informanterna fram att dessa arbetssätt finns som stöd för barnen. Informant A berättade:

”Du sitter bredvid barnet och förklarar med barn som vi har haft sista tiden eller så sitter vi oftast bredvid när det är samling eller något som de ska göra. Så sitter man med som ett stöd och försöker förklara och berätta om vad som ska hända” (Informant A)

När ljudinspelningen hade stängts av berättade informant B att de använde sig av TAKK med barn som är sena i språket. Informanten berättade att det använder sig av bildstöd innan en situation för att förbereda barnet. Informant C berättade att de använder sig av bildschema för att ge en tydlig struktur till barnen om vad som kommer att hända.

”[...] när vi då sitter i matsituationen då kan man ha en pratlista, för alla barn har ju inte det här verbala språket då vet vi att vi äter lunch och då vill vi dricka mjölk, vi vill ha en smörgås, vi kanske vill ha mer mat, vi kanske tycker det är gott och jag är mätt och nu har vi ätit klart”. (Informant C)

Alla tre informanterna beskrev det som betydelsefullt att stärka barnens självkänsla som en del i barnens utveckling. Informanterna berättade att det görs genom att skapa aktiviteter som barnen lyckas i. Informant B berättade att det medför att barnet får känna att de klarar av vissa saker. ”[...] skapar de där så att hon får känna att här klarar jag det. Då blir hon glad och att hon kan, att hon får lyckas i de sakerna i hon gör, sedan blir det ju fel ibland under vägen såklart”. Informanterna A och C berättade

”[...] haft en som helst inte ville klä på sig och få försöka stärka han i de här. Han är väldigt duktig när han väl gör det, men att man dealar med honom litegrann. Så att om du gör det så hjälper jag till med det och så pushar på lite smått. Inte ställa så höga krav heller så att de misslyckas för då får de sakta en självkänsla att de klarar av det de ska göra”. (Informant A)

”jag sätter inte ett barn som jag vet har koncentrationssvårigheter och har en funktionsvariation att göra något som jag vet att de här klarar dem inte. Utan då får den göra någonting som den lyckas, något som dem tycker om, något som dom är genuint intresserade av” (Informant C)

Informanterna lyfte fram vid intervjun att det är svårt men utmanande att arbeta med barn som har koncentrationssvårigheter. Informanterna A och B berättade:

”stressade situationerna då är det svårare att vara, där är det så mycket som ska hända och många barn som ska ha hjälp samtidigt, och då är det lätt att det kan bli lite färdiga... du ger mer direktiv än det som du i första hand kanske ville göra” (Informant A)

”[...] svårt när dem blir arga eller när de slår andra barnen eller slår mig [...] svårt att lägga, det tycker jag är jätte jobbigt, vart drar man gränsen [...] ska man ställa kraven eller ska man försöka jämkas”. (Informant B)

6.3 Förskollärares arbete med att skapa en delaktighet i hela gruppen

Informanterna beskrev sin roll som en viktig del för att skapa en god delaktighet i hela gruppen. De ansåg att ett socialt samspel är viktigt och att dela upp gruppen. Barnen får vara med och ha en talrättighet. I arbete med att skapa en delaktighet har de olika arbetsmetoder. Informant A berättade "[...] vi har tagit upp saker från barnkonventionen, det här med att vara snäll men också att alla har en rösträtt i våran värld". Informant C ansåg att "Det viktigaste för att skapa en god delaktighet i hela gruppen är att förskolläraren är delaktig själv. I arbete med detta anser hon att det är viktigt att ha ett demokratiskt synsätt". Informant B lyfte fram:

"[...] om vi är 22 barn då är vi som inne på förmiddagen, alltså vi delar [...] inne och ute och så är det tvärtom, dem som har varit inne går ut [...] då får vi mycket plats och mycket luft i verksamheten. [...] Sen att man kör med pedagogisk dokumentation, man filmar, man ser, man tar tillbaka det till barnen, till sig själv [...] vi jobbar med projektet med en processmodell, där får man syn på vad barnen säger och då kanske man märker att den här aldrig får komma till tals eller lyssna på vad han säger". (Informant B)

De intervjuade informanterna lyfte fram att det är vanligt att barn som har koncentrationssvårigheter hamnar i utanförskap. Informanterna A och B ansåg att detta beror helt och hållet på vilken grad av koncentrationssvårigheter barnet har. Informant A berättade:

"[...] det är helt beroende på vad du har för koncentrationssvårigheter, för det finns ju så många grader. Har du en som har väldigt grov [...] är det svårare att komma in, de söker sig oftast bara till en vuxen. Men man försöker få in dem, men det tar en längre tid för dem att komma in i barngruppen på ett annat sätt än vad dem som har en mindre grad av koncentrationssvårigheter." (Informant A)

För att motverka utanförskap beskrev informanterna A och C att förskollärares uppgift är att vara närvarande. Informant C berättade:

"jobbar, vara delaktig, vara närvarande, vara inläsnad och inte minst viktigt ha en bra kontakt med vårdnadshavaren. Det är otroligt viktigt att ha en ömsesidighet kontakt så att dem vet hur vi jobbar här eller jag jobbar här. Så att det jobbet kan fortsätta hemma för det måste ju löpa, man måste hjälpas åt, man får en helt annan relation med dem föräldrarna" (Informant C)

7. Diskussion

I följande avsnitt kommer arbetet att diskuteras i sin helhet utifrån metod- och resultatdelen. Avslutningsvis kommer jag att diskutera kort om implikationer för yrkesuppdraget och förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Valet av en kvalitativ metod i form av intervjuer har varit fördelaktigt utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Den kvalitativa metoden har bidragit till en djupare datainsamling. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har tillämpats i studien (Vetenskapsrådet, 2002). Informanterna blev informerade i ett informations- och samtyckesbrev innan studien genomfördes (Bilaga 1). Det bidrog till att informanterna fick information om studiens syfte igen och vem informationen skulle granskas av. Informanterna fick även veta hur länge intervjun beräknades att ta. Löfdahl (2014) anser att sätta en beräknad tid bidrar till att informanterna i lugn och ro svara på sina frågor. Informanterna gav även ett godkännande av ljudinspelning.

Användning av semistrukturerade intervjufrågor ger informanterna en mer detaljerad bild och det kan ge ett mer omfattande svar (Bryman, 2018; Håkansson, 2013). Vid intervjuerna har jag tagit del av en djupgående beskrivning av hur tre förskollärare beskriver arbetet i praktiken med barn som har koncentrationssvårigheter. Informanterna har bidragit med sina erfarenheter, åsikter, tankar och känslor. För att informanterna skulle våga öppna sig visade jag mitt intresse genom att ställa följdfrågor till dem. Löfdahl (2014) styrker att ett visat intresse bidrar till ett mer personligt och omfattande svar. Följdfrågor ställdes delvis efter intervjuguiden (Bilaga 2) samt med följdfrågor ”Hur menar du?”. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att det finns en risk med att ställa frågor om hur informanterna menar. Det kan dock vara av vikt att ha i åtanke om risken att ifrågasätta en informant. Informanternas information spelades in med hjälp av ljudinspelning som bidrog till en mer ökad tillförlitlighet av studien. Bryman (2018) och Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att informanterna öppnar upp sig när ljudinspelningen stängs av. Det svåra var att få ner den omfattande informationen i skriftformat utan att några missuppfattningar skedde. För att inte orsaka några missuppfattningar skulle ljudinspelningen varit på efter att intervjufrågorna hade ställts. Bryman (2018) framhåller att inte ha på ljudinspelningen bidrar till att viktig information missas. För att informanterna ska kunna öppna upp sig mer och känna sig trygga, framhåller Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015), att intervjun bör ske på deras arbetsplats. Syftet var att få en detaljerad bild och ett omfattande svar av hur de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter i praktiken. Intervjun valdes därför att förläggas på informanternas arbetsplats, som i detta fall var förskolan de arbetar på.

Transkriberingen bidrog till mer förståelse om vad informanterna menade och till att lära känna materialet. Använda en dator och att spola tillbaka sekvensen var till hjälp vid transkriberingen. Spola tillbaka tre sekunder bidrog till att jag kunde lyssna om igen om det var otydligt. Med en

dator kunde jag enkelt och smidigt skriva ner ljudinspelningen till text och fick på så sätt med allt som informanterna berättade om. Efter transkriberingen sorterades och reducerades materialet utifrån intervjufrågorna. Syftet med att sortera och reducera materialet efter intervjufrågorna var att skapa en tydlig bild för vad varje enskild informant svarade på varje fråga. Sorteringen bidrog till att ett mer innehållsrikt och relevant data skapades. Det visade även enligt Rennstam och Westerfors att med en sortering av materialet skapades en tydlig bild av vad informanterna svarade. Reduceringen bidrog till att material som inte var relevant för frågeställningen kunde plockas bort och som Rennstam och Westerfors beskriver, ”skapa en god representation av materialet” (s. 228). Meningar i transkriberingen som var relevanta och intressanta markerades med olika färger. Detta bidrog till att jag enkelt kunde hitta det relevanta i texten och lyfta fram det när sortering och reducering skulle göras.

Sammanfattningsvis har intervjuer som metod varit till fördel för att få svar på studiens syfte och frågeställningar. Jag fick en beskrivning av hur förskollärare arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter. Validiteten av studien, beskriver David och Sutton (2016), är hur väl data stämmer överens med verkligheten. För att få en mer verklighetsstämmande bild av hur förskollärare arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter hade det varit till fördel att utföra observationer. Det är väldigt känsligt att observera barn som har koncentrationssvårigheter och det gavs inte någon möjlighet till det. Studiens reliabilitet, beskriver Bryman (2018), ska beskrivas så tydligt att någon annan ska kunna göra en likadan studie. Med intervjuguiden kan andra ställa frågor till förskollärare om hur de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter. På grund av att intervjufrågorna är öppna och personliga kan svaren bli olika beroende på vem frågan ställs till, och alla i arbetslaget har olika strategier. Bryman beskriver också att resultatet ska bli detsamma om det upprepas på nytt eller om undersökningen genomförs vid en annan tidpunkt. Skulle frågorna ställas ett år senare hade svaren kunnat bli annorlunda. Detta har att göra med att arbetslaget kan hitta nya strategier med hur de ska arbeta med barn som har koncentrationssvårigheter eller om de fått in ett annat barn i barngruppen som har andra svårigheter.

7.2 Resultatdiskussion

Följande avsnitt utgår ifrån de tre forskningsfrågorna, i samma ordningsföljd. Avsnittet kommer att presenteras som en diskussion med fokus utifrån resultatet, med koppling till litteratur och teori.

7.2.1 Förskollärares definition av begreppet koncentrationssvårigheter

I studien beskrev förskollärarna att barn som har koncentrationssvårigheter har svårt att sitta stilla, ta in information och att de springer runt. Förskollärarnas syn på vad koncentrationssvårigheter är tyder på ett kategoriskt perspektiv. I ett kategoriskt perspektiv riktas problemet mot den enskilda individens egenskaper (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 2013). Studien visade att förskollärarna beskrev barn som har koncentrationssvårigheter som överaktiva. Enligt Lutz (2009) är det vanligt att förskollärare betraktar barn som har koncentrationssvårigheter som överaktiva. Ett överaktivt

barn, beskriver Lutz, är ett barn som har svårt att hålla fokus, är impulsivt eller är svårt att få kontakt med. Förskollärarna i intervjun beskrev definitionen av ett överaktivt barn, men nämnde inte själva begreppet.

I förskollärarnas definition av vad som var koncentrationssvårigheter fanns det inslag av situationsbundna koncentrationssvårigheter, och detta kan kopplas till ett relationellt perspektiv. Barn som har situationsbundna koncentrationssvårigheter, beskriver Kadesjö (2007), har svårt att koncentrera sig vid speciella situationer. Studien visar att det klassiska med barn som har koncentrationssvårigheter är att barnen är plockiga och har svårt att sitta stilla. Duvner (1997) redogör att barn som har situationsbundna koncentrationssvårigheter har svårt att fokusera på en sak samtidigt som de vill vara medvetna om vad som pågår runtomkring. I intervjun nämndes det att koncentrationssvårigheter är individuellt. Yngre barn har inte koncentrationssvårigheter utan kan endast koncentrera sig under korta stunder. En av informanterna berättade även att när barnen blir äldre ska de kunna vara koncentrerade under längre stunder. Om sekvensen inte ökar har barnen koncentrationssvårigheter. Almqvist (2015) lyfter fram att det är viktigt att inte gruppera barnens svårigheter, för inget barn är likt något annat och alla agerar och reagerar olika på situationer.

7.2.2 Förskollärares arbete med barn som har koncentrationssvårigheter

Arbeta med barn som har koncentrationssvårigheter beskriver Kadesjö (2007) är en ständig process. Jakobsson och Nilsson (2011) anser att förskollärarna behöver systematiskt analysera och reflektera över situationen. Vidare menar Kadesjö (2007) att förskollärarna behöver pröva och ompröva nya lösningar för att hitta nya arbetssätt. I arbete med barn som har koncentrationssvårigheter visade det sig enligt studien att det är angeläget att barnen får utföra aktiviteter som de lyckas med för att utveckla deras självkänsla. Inom det relationella perspektivet, enligt Olsson och Olsson (2013), ska barnen känna att de lyckas utföra olika situationer. Enligt Eriksson (2014) och Björck-Åkesson (2014) är det även viktigt att barnen är delaktiga för att stärka deras självkänsla. Studien visade att förskollärarna använder sig av olika arbetsformer i arbete med barn som har koncentrationssvårigheter. Vilken typ av arbetsform förskollärarna valde att använda i vardagen hade att göra med barnens behov och förutsättningar. Enligt SKOLFS (2018:50) ska utbildningen utformas efter barnens individuella behov och förutsättningar. Luttorp (2011) och Kadesjö (2007) lyfter fram planering och förståelse om barnet som betydelsefullt för att skapa en positiv samvaro och förskolevistelse. Undervisningen enligt SKOLFS (2018:50) ska vara rolig, intressant och lekfull för att barnen ska skapa sig en positiv känsla att vilja lära sig nya saker. I studien visade det sig att struktur och organisation gynnar arbetet för att kunna lägga fokus på problemlösningar. Kadesjö (2007) anser att det alltid bör finnas en strukturerad planering innan en aktivitet påbörjas. Kadesjö menar att förskollärarna behöver planera hur de ska börja och sluta en samling samt vad ämnet ska vara för att locka och intressera barnen. Förskollärarnas beskrivning med arbete efter struktur och organisation belyser att de arbetar delvis enligt det relationella perspektivet. I ett relationellt perspektiv beskriver Emanuelsson et al. (2001) att förskollärarna planerar och tänker långsiktigt

kring miljön och undervisningen. Studien visade även att det fanns inslag från ett kategoriskt perspektiv. Skillnaden från ett relationellt perspektiv, beskriver Persson (2013), är att det kategoriska perspektivet fokuserar på kortsiktiga mål och lösningar. Vid intervjuerna berättade förskollärarna att med enkla, korta och långsiktiga mål skapades fördelar för barn som har koncentrationssvårigheter. En annan arbetsform som lyftes fram vid intervjuerna var förberedelser. Att förbereda barnen före en situation eller aktivitet beskrevs i intervjun vara angeläget och betydelsefullt. Duvner (1997) beskriver att barn som har situationsbundna koncentrationssvårigheter har svårt med att färdigställa och avsluta en aktivitet. I intervjun beskrev informanterna att barnen behöver förberedas för vad som kommer att hända och vilka som kommer att vara med.

Studien visade att i arbetet med barn som har koncentrationssvårigheter har förskollärarna använt eller använder sig av TAKK (kommunikation med tecken). TAKK hjälper och underlättar för barn att utveckla deras verbala språk och teckenspråk (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Andra kommunikationsformer som lyftes fram i studien var ritprata och sociala berättelser. GAKK (grafiska AKK - former) är enligt Heister-Trygg (2012) ett kommunikationsverktyg med foton, tecknade bilder eller symboler. Barnen får använda sig av tecknade bilder eller redskap som utgår från deras vardag i kommunikationen. Studien visade att förskollärarna använde sig av olika kommunikationsformer för barn som är sena i språket eller för att berätta om vad som kommer att hända, exempelvis vid en matsituation. När förskollärare arbetar med AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) beskriver Heister-Trygg och Specialpedagogiska skolmyndigheten, behöver förskollärarna vara aktiva tillsammans med barnen. Utifrån studien visade det sig att förskollärarna fanns som stöd och berättade om vad som skulle hända. Kadesjö (2007) anser att det är till fördel att barnen själva får berätta om vad som kommer att hända för att bli medvetna om sina val. Kadesjö och Almqvist (2014) menar att studier visar att förskollärare styr in barnen i olika aktiviteter som de anser som mest lämpliga för barnens utveckling. För att förhindra styrning av barnen till en aktivitet eller situation anser Heister-Trygg (2012) att det alltid ska finnas en rörelse mellan barnen, redskapen och omgivningen. På så sätt kan förskollärarna reflektera över de etiska frågeställningarna och barnen kan föra en kommunikation med hjälp av redskap.

7.2.3 Förskollärares arbete med att skapa en delaktighet i hela gruppen

Socialt samspel är betydelsefullt för barns utveckling, socialisering, språk och moralutveckling (Lillkvist, 2014; Luttorp, 2009). Barn som har koncentrationssvårigheter beskriver Lutz (2009) och Kadesjö (2007) har svårare med det sociala samspelet och att anpassa sig efter verksamheten. Studien visade att barn som har koncentrationssvårigheter har svårt med det sociala samspelet och hamnar ofta i utanförskap. Simonsson (2013) beskriver att barn som har koncentrationssvårigheter har svårare att komma in i en påbörjad lek och studier visar att andra barn släpper inte in dem. Detta menar Kadesjö (2007) kan ha att göra med att barnen har svårt att hålla sig till reglerna och

medverka till att utveckla leken. Vidare beskriver Kadesjö att det kan bidra till konflikter eller att barnet blir oroligt och stökigt. För att skapa en god delaktighet i hela gruppen lyfte förskollärarna fram i intervjun att deras roll är angelägen. Att vara en delaktig förskollärare beskriver Simonsson (2013) som angeläget för att ett samarbetet ska fungera.

Enligt studien visade det sig att barnkonventionen är en bra riktlinje för att arbeta mot en bra delaktighet i hela gruppen. I barnkonventionen enligt Unicefs hemsida (www.unicef.se) står det att inget barn ska bli kränkt på grund av sin funktionsnedsättning, kön eller religion. Förskolan ska även utgå från barns behov och förutsättningar. En förskollärare berättade i intervjun att de arbetar efter barnkonventionen bland annat med att barnen ska vara snälla med varandra och att alla ska få rätt att tala. Studien visade även att dela upp gruppen och pedagogisk dokumentation är två arbetsmetoder som används i förskolor för att skapa en delaktighet i hela gruppen. Fördelarna med att dela upp gruppen enligt studien var att delaktighet skapades och inget barn blev uteslutet. När gruppen delades fick vissa barn vara ute och andra var inne. Luttorp (2011) hävdar att genom att dela upp barngruppen bidrar det till att förskollärarna kan ge mer resurstid till de barnen med enskilt stöd. Om barngruppen är stor, anser Lillkvist (2014), kan det bidra till att utbildningen inte blir likvärdig och barn exkluderas. Den tredje arbetsmetoden som lyfts fram i studien är pedagogisk dokumentation. Med pedagogisk dokumentation hade förskollärarna möjlighet att synliggöra om barnet inkluderades. Det är arbetslagets uppgift, enligt Kadesjö (2007) och Eriksson (2014), att se till att hela barngruppen är inkluderad. Kadesjö anser att det är även angeläget att förskollärarna har ett kritiskt förhållningssätt till sig själva. Arbetsmetoderna för en bättre delaktighet utgår från ett relationellt perspektiv. Studien visar att förskollärarna har ett långsiktigt tänkande och funderar på vad som är bäst för barnet. De ser inte barnet som problembärare utan det beror på miljön och undervisningen. I ett relationellt perspektiv lyfter Persson (2013) att ”i ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer” (s.60). Utifrån ett relationellt perspektiv, beskriver Persson (2013) och Emanuelsson et al. (2001), behöver arbetslaget analysera miljön och undervisningen. Med pedagogisk dokumentation synliggörs det om barnet är delaktig samt hur förskollärarens förhållningssätt är. Vidare beskriver Persson och Emanuelsson et al. att den pedagogiska verksamheten ska samspela med barnet i svårigheter.

7.3 Implikationer för yrkesuppdraget

Arbetet med studien har gett mig nya insikter som kan vara betydelsefulla i min kommande profession. I arbete med barn som har koncentrationssvårigheter har förskolläraren en viktig roll i barnens utveckling och lärande. Förskollärarna ska sträva efter en verksamhet som utgår från barnens förutsättningar och behov. Förskollärare behöver ha ett kritiskt förhållningssätt och reflektera över sina positiva och negativa sidor, för att synliggöra om de ser och hör alla. Med ett kritiskt förhållningssätt blir förskollärarna även medvetna om sitt förhållningssätt gentemot barnen i svårigheter. Inom arbetslaget är det betydelsefullt om förskollärarna har en öppen dialog med

varandra och berättar positiva och jobbiga saker som har hänt, så att de kan stötta och ge varandra tips.

7.4 Förslag för fortsatt forskning

Syftet med studien var att belysa förskollärares beskrivning av arbete med barn som har koncentrationssvårigheter och på vilket sätt förskolläraren skapar delaktighet för barnen. Studien genomfördes med intervjuer av tre yrkesverksamma förskollärare på två olika förskolor inom kommunen. Enligt studien visade det sig att det är en utmaning att arbeta med barn som har koncentrationssvårigheter. Studien visade även att barn i svårigheter hamnar lättare i utanförskap än de andra barnen i gruppen. Vid fortsatt forskning hade fältobservationer varit intressant, för få veta mer om barnens syn på hur de har det i förskolan. För att inte peka ut ett specifikt barn hade fältobservationerna kunnat utföras med både barn i och utan svårigheter.

Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2.uppl). (s. 8-16). Stockholm: Liber.

Almqvist, L. (2014). Engagemang - en väg till lärande och hälsa. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan* (2.uppl). (s. 231 - 249). Lund: Studentlitteratur.

Asp-Onsjö, L. (2014). Specialpedagogik i en skola för alla: Att arbeta med elever. I U.P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (3.uppl). (s. 379-395). Stockholm: Natur & kultur.

Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V. & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg - till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan*, (2. Uppl). (s. 23-41). Lund: Studentlitteratur.

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Avhandling, Göteborgs universitet, Institution för pedagogik och didaktik). Från:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf?q=aatt

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Malmö: Liber.

David, M. & Sutton, C.D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Duvner, T. (1997). *ADHD: Impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter*. (1.uppl.). Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området; En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Från: <http://hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunscovers.pdf>

Eriksson, A. (2014). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan*, (2. Uppl). (s. 215-231). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer., I G. Ahrne & P. Svensson, (red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (2.uppl.). (s. 34-54). Stockholm: Liber.

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: En pedagogisk utmaning om alternativ och kompletterande kommunikation i förskola och skola*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.

Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan, skola och fritidshem: Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, I-H. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.

Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter* (3.uppl.). Stockholm: Liber.

Lillkvist, A. (2014). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan* (2. Uppl.). (s. 195-215). Lund: Studentlitteratur.

Luttorp, A. (2011). *Närhet: Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. (Licentiatuppsats, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen). Från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:446100/FULLTEXT01.pdf>

Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning och administrativa processer*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Studies in Educational Sciences). Från: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf?sequence=2>

Löfgren, H. (2014). Lärarberättelse från förskolan. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 144-155). Stockholm: Liber.

Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik). Från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:606868/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 10 (2), s. 24–138. Från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>

Olsson, B.-I., & Olsson, K. (2013). *Att se möjligheter i svårigheter: Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Studies in Educational Sciences). Från: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12151/Linda_Palla_diss.pdf

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Akademisk avhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik). Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap* (3.uppl.). Stockholm: Liber.

Rennstam, J. & Wästerfors, G. (2015). Att analysera kvalitativt material., I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2.uppl.). (s. 220 - 236). Stockholm: Liber

Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), 109–118. Från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:175124/FULLTEXT01.pdf>

Sheridan S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (Red.), (Avhandling, Göteborgs universitet, Studies in educational sciences). Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf

Simonsson, M. (2016). Förskola - en inkluderande arena för alla barn. I A-L, Eriksson Gustavsson, K., Forslund Frykedal & M., Samuelsson. (Red.), *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken* (s. 36-50). Stockholm: Liber.

SKOLFS (2018:50). *Förordningar om läroplan för förskolan*. Statens skolverks författning: Utbildningsförvaltningen. Från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001

Skolverket (2017). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3749.pdf?k=3749

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *AKK i lärandet: för allas rätt att kommunicera*. Från: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/akk-i-larandet---for-allas-ratt-att-kommunicera-pdf/>

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt., I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2.uppl.). (s. 17-31). Stockholm: Liber.

Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse – pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/50812/1/gupea_2077_50812_1.pdf

Unicef, barn för alla. (u.å.). Barnkonventionen. Hämtad 27 november, 2018, från Unicef, <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>

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

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer., I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2.uppl.). (s. 55 - 67). Stockholm: Liber.

Information- och samtyckesbrev

Mitt namn är Linda Kokkonen och jag studerar till förskollärare vid Luleå tekniska universitet. Syftet med denna studie är att belysa hur förskollärare beskriver hur de arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter och på vilket sätt förskollärare skapar en delaktighet för barn i de vardagliga aktiviteterna.

För att få svar på mina frågor till studien ska förskollärare intervjuas. Intervjun tar ungefär 30 - 45 minuter och spelas in för att öka tillförlitligheten. Det inspelade materialet ska endast användas i studien och ska sedan raderas. Studien publiceras i Luleå tekniska universitets databas ”Diva-portal” i det slutgiltiga formatet. Den följer Vetenskapsrådets forskningsprinciper, det vill säga informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.

Innan studien startar har förskolechefer blivit kontaktade via mejl. De har informerats om studiens syfte och att det krävs ett godkännande av dem för att studien ska kunna genomföras. Förskollärare får godkänna inspelning av intervjun genom en underskrift av samtyckeskravet. Under intervjun har förskolläraren rätt att avbryta utan att behöva ange orsak. När intervjun är färdig granskas materialet av mig och inga namn eller personuppgifter lämnas ut enligt konfidentialitetskravet.

Med vänliga hälsningar

Linda Kokkonen
070 xx xxx xx

Handledare
Mervi Höglin
mervi.hoglin@ltu.se

Ort/datum

.....

.....
Studentens underskrift

Ort/datum

.....

.....
Deltagarens underskrift

Intervjuguide

Hur definierar förskollärare begreppet koncentrationssvårigheter?

- Vad är koncentrationssvårigheter i förskolans värld för dig?
- Hur ser du att ett barn har koncentrationssvårigheter?

Hur arbetar förskolläraren med barn som har koncentrationssvårigheter?

- Hur arbetar ni inom arbetslaget och hur arbetar du med barn som har koncentrationssvårigheter?
 - Skulle du kunna ge något exempel på hur ni arbetar inom detta?
- Hur arbetar ni för att stärka självkänsla hos barn som har koncentrationssvårigheter?
- När tycker du det är svårt eller enkelt att vara förskollärare till ett barn som har koncentrationssvårigheter?
 - Kan du ge exempel på någon situation?

På vilket sätt skapar förskolläraren en delaktighet tillsammans i hela gruppen?

- Hur gör du som förskollärare för att skapa en god delaktighet i hela gruppen?
 - kan du ge exempel på hur du arbetar för att skapa en delaktighet?
 - vad anser du som förskollärare är viktigt att tänka på för att få med hela gruppen?
- Hur ser du på din roll att skapa delaktighet till barn som har koncentrationssvårigheter tillsammans med de andra barnen?
 - Upplever du att barn som har koncentrationssvårigheter hamnar i utanförskap? Om Ja - hur motverkar du detta? Om Nej - motivera ditt svar.