



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
10 poäng

**Lärandemiljöns betydelse för barn i
koncentrationssvårigheter**

*The importance of the learning environment for children in
concentration difficulties*

Kristina Frank
Marie Selin

Specialpedagogisk påbygggnadsutbildning, 60 poäng
Vårterminen 2007

Examinator: Elsa Foisack
Handledare: Birgitta Lansheim

Malmö högskola
Lärarytbtldning
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogisk påbyggnadsutbtldning
Vårterminen 2007

Frank, Kristina. & Selin, Marie. (2007). Lärandemiljöns betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. (The importance of the learning environment for children in concentration difficulties). Skolutveckling och Ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbtldning, Lärarytbtldning, Malmö högskola.

Syftet med arbetet är att beskriva ett antal pedagogers uppfattningar om lärandemiljöns betydelse för barn i koncentrationssvårigheter samt vilket stöd de önskar av specialpedagogen.

Undersökningen bygger på tio intervjuer med pedagoger från två kommuner. I detta arbete vill vi ge en bild av hur dessa pedagoger tänker kring lärandemiljöns betydelse för barn i koncentrationssvårigheter, hur de arbetar samt vilket specialpedagogiskt stöd de anser sig behöva. För att få en teoretisk grund redogör vi först för den litteratur vi utgått ifrån samt den teori som vi tror är aktuell för vårt arbete.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att pedagoger är medvetna om att lärandemiljöns utformning är av stor betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. Samtliga pedagoger upplever att de stora barngrupperna påverkar problematiken för barn i koncentrationssvårigheter. Vi har fått ta del av många strategier som pedagogerna använder sig av i arbetet med barnen. Det stöd som pedagogerna efterfrågar från specialpedagogen är framförallt handledning och konsultation.

Nyckelord: förskola, KASAM, koncentrationssvårigheter, lärandemiljö, specialpedagogik

Kristina Frank

Marie Selin

Handledare: Birgitta Lansheim
Examinator: Elsa Foisack

FÖRORD

Ett stort tack till de pedagoger som så generöst har delat med sig av sina tankar och erfarenheter.

Vi vill också tacka vår handledare för all kunnig hjälp och den positiva uppmuntran vi fått under arbetets gång.

Tack alla ni på våra arbetsplatser som har haft tålamod med oss under utbildningen, inte minst under tiden med detta arbete.

Tack snälla Maria för all hjälp vi har fått med korrekturläsning.

Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer som uppmuntrat och stöttat oss under hela utbildningen.

Kristina och Marie

INNEHÅLL

1	INLEDNING	9
	1.1 Bakgrund	10
	1.2 Studiens begränsning	10
2	PROBLEM OCH SYFTE	11
	2.1 Syfte	11
	2.2 Frågeställningar	11
3	LITTERATURGENOMGÅNG	13
	3.1 Aktuella begrepp	13
	3.2 Styrdokument	14
	3.3 Koncentrationssvårigheter	16
	3.3.1 Hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig	17
	3.3.2 Perspektiv på diagnoser	18
	3.3.3 Lärandemiljö	20
	3.3.4 Motorik	23
	3.4 Specialpedagogik	25
	3.4.1 Det specialpedagogiska kunskapsområdet	25
	3.4.2 Specialpedagogik i förhållande till allmän pedagogik	26
	3.4.3 Det relationella perspektivet	27
4	TEORI	29
5	METOD	31
	5.1 Allmänt om metod	31
	5.2 Metodval	32
	5.3 Pilotstudie	33
	5.4 Urval	33
	5.5 Genomförande	35
	5.6 Databearbetning	36
	5.7 Tillförlitlighet	37
	5.8 Etik	38
	5.9 Allmänt	39
6	RESULTAT	41
	6.1 Pedagogers tankar kring barn i koncentrationssvårigheter	41
	6.2 Lärandemiljö	45
	6.3 Tankar kring den ideala lärandemiljön	52

6.4	Önskat stöd från specialpedagogen	57
6.5	Sammanfattning av resultat	60
7	ANALYS	61
7.1	Pedagogers tankar kring barn i koncentrationssvårigheter	61
7.2	Lärandemiljön	62
7.3	Tankar kring den ideala lärandemiljön	63
7.4	Önskat stöd från specialpedagogen	64
8	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	67
8.1	Sammanfattning	67
8.2	Diskussion	67
8.2.1	Lärandemiljön	68
8.2.2	Specialpedagogiskt stöd	69
8.2.3	Intervju- och metodreflektioner	70
8.2.4	Övriga reflektioner	71
9	FORTSATT FORSKNING	73
	REFERENSER	75
	BILAGOR	
	Bilaga 1: Missiv	79
	Bilaga 2: Intervjuguide	81

1 INLEDNING

Vårt arbete handlar om barn i koncentrationssvårigheter i förskolan. Vi har efter många år i förskoleverksamhet uppfattningen att det i flertalet barngrupper i förskolan finns barn som befinner sig i koncentrations-svårigheter eller i uppmärksamhetsproblematik. Dessa svårigheter kan variera i omfattning och vi anser att utformningen av själva lärandemiljön är av stor betydelse för barn som är i koncentrationssvårigheter.

Vi har under vår påbyggnadsutbildning till specialpedagoger ofta blivit uppmanade att inte se problemen hos individen, utan att istället se hur lärandemiljöns utformning påverkar problemens uppkomst. Vi måste anpassa vår verksamhet så att den passar alla barn, oavsett deras förutsättningar, för att kunna uppfylla målet ”en skola för alla”. I rapporten *Hur kan förskolan förbättra barns psykiska hälsa?* (Bremberg, 2001) kan man läsa att ett sätt att definiera psykisk ohälsa är se till förhållandet mellan barnets funktionshinder och omgivningens krav på barnet. Genom ett sådant synsätt förflyttar man fokus från barnet som individ till hur hela miljön som omger barnet underlättar eller försvårar situationen för barnet.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att forskningen inom det specialpedagogiska området är sparsam och att detta främst gäller förskolans verksamhet. Det känns därför angeläget att göra en studie inom förskolans område. Dessutom anser vi att man genom att ge tidiga insatser i förskolan kan hjälpa barnet att förebygga senare års eventuella svårigheter. Grunden till många färdigheter som behövs i livet läggs just i förskoleåldern och det är viktigt att ge barnen en så god start som möjligt och ta tag i problem helst redan innan de är problem. Det ingår i förskolans uppdrag att i samarbete med föräldrarna verka för att ge varje barn möjlighet att kunna utvecklas efter sina förutsättningar och sina behov. Förskolan skall också lägga grunden för det livslånga lärandet (Läroplan för förskolan, Lpfö 98).

I denna studie vill vi undersöka hur pedagogerna i förskolan tänker kring barn i koncentrationssvårigheter, hur de upplever dessa svårigheter samt vilka strategier de har för att hjälpa barnen. Vi anser att en god och medvetet utformad lärandemiljö är av stor betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. Att stödja pedagogerna i utformningen av sådana lärandemiljöer för barn i behov av särskilt stöd är en viktig uppgift för specialpedagogen. I vår examensordning står att specialpedagogen skall kunna ”identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer” (SFS 2001: 23 39).

Vi undrar hur lärandemiljön är utformad i förskolan och hur den specialpedagogiska kompetensen kan bidra till att utveckla lärandemiljön. I benämningen lärandemiljö innefattar vi den fysiska miljön samt pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt.

1.1 Bakgrund

Vi som skriver detta arbete är båda två förskollärare som har arbetat många år inom förskoleverksamheten. Därför faller det sig naturligt att vi vill inrikta vårt arbete på just förskolans område. Vi har under årens lopp mött många barn med olika förmågor, behov och förutsättningar. Vi upplever att det om inte i alla, så i alla fall i de flesta barngrupper, finns barn i koncentrationssvårigheter. Vår erfarenhet säger oss att detta är ett område som pedagogerna ute i förskolorna kommer att önska få hjälp med av oss som färdiga specialpedagoger.

Genom att intervjua ett flertal pedagoger kommer vi att kunna få inblick i deras tankar, strategier och uppfattningar kring barn i koncentrationssvårigheter. Vi anser att detta blir en värdefull kunskap för oss att ha när vi som specialpedagoger ska kunna handleda och hjälpa pedagogerna i arbetet med att hitta bra och fungerande strategier för barn i koncentrationssvårigheter. Tillgången till pedagogernas tankegångar och upplevelser tillsammans med fakta från litteraturstudierna bedömer vi vara en stor fördel när det gäller att kunna finna bra och användbara strategier för olika sorters barn i olika svårigheter. Ju vidare vår insikt blir desto större möjligheter har vi att kunna hjälpa till att hitta bra strategier för både barn och pedagoger.

I detta examensarbete har vi båda lika stor delaktighet i arbetets alla delar.

1.2 Studiens begränsning

Vissa barn med koncentrationssvårigheter har, eller får så småningom, en diagnos av typ AD/HD eller DAMP. Detta kommer att beskrivas lite närmare under aktuella begrepp. Vi har valt att inrikta oss på barn i koncentrationssvårigheter i allmänhet, barnen behöver alltså inte ha eller förväntas få en diagnos. Anledningen till detta val är att vi inte anser att diagnosen i sig har någon betydelse för det vi vill veta. Oavsett om det finns en diagnos eller inte så finns barnen i våra barngrupper och det är vår uppgift att hjälpa dem på bästa sätt. Vi kommer dock att i viss mån beröra ämnet i den grad som vi anser vara nödvändigt för att belysa ämnet koncentrationssvårigheter ur olika synvinklar.

2 PROBLEM OCH SYFTE

Vi menar att lärandemiljön runt ett barn i koncentrationssvårigheter är viktig och påverkar barnets utveckling under förskoletiden, men även i ett längre tidsperspektiv. Lärandemiljön barnet vistas i kan påverka det i positiv riktning, eller i värsta fall förstärka deras svårigheter och problem. Barnets koncentrationssvårigheter kan variera i omfattning och visa sig på olika sätt. Detta gör att det ställs stora krav på pedagoger och verksamheten i förskolan att utforma goda lärandemiljöer. Vi vill undersöka hur pedagoger tänker kring lärandemiljön för att som färdiga specialpedagoger kunna ge det stöd som krävs för att tillsammans med pedagogerna kunna utveckla goda lärandemiljöer anpassade för just deras barngrupps behov.

2.1 Syfte

Syftet med arbetet är:

- att beskriva och undersöka ett antal pedagogers uppfattningar om lärandemiljöns betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. Mer specifikt vill vi undersöka vilka strategier pedagogerna använder sig av i arbetet med barnen samt vilket specialpedagogiskt stöd de anser sig behöva.

2.2 Frågeställningar

Frågeställningar vi vill besvara i arbetet är:

- Vilken är pedagogernas uppfattning om lärandemiljöns betydelse?
- Vilken syn har pedagogerna i förskolan kring ämnet barn i koncentrationssvårigheter?
- Vilka strategier använder de sig av i arbetet med barn i koncentrationssvårigheter?
- Vilken uppfattning har pedagogerna kring den ideala lärandemiljön?
- Vilket specialpedagogiskt stöd anser sig pedagogerna behöva i arbetet med barn i koncentrationssvårigheter?

Vi samlar in data till vårt arbete genom att göra ett flertal intervjuer.

3 LITTERATURGENOMGÅNG

Vi har valt att läsa ett relativt brett urval av böcker för att samla på oss många olika idéer och strategier som kan vara användbara i arbetet för barn i koncentrationssvårigheter. En stor del av denna litteratur inriktar sig som vi tidigare nämnt på diverse olika neuropsykiatriska diagnoser där koncentrationssvårigheter ingår som ett av områdena där barn är i problem och svårigheter. Även om vi har valt att inte inrikta oss på dessa diagnoser, anser vi att det i den litteraturen finns många tankar, förhållningssätt och strategier att ta till sig och som kan vara överförbara för barn även utan dessa diagnoser. Ju mer vidgat område vi kan få inblick i och samla strategier ifrån, desto större möjligheter har vi att kunna hitta lämpliga åtgärder för att anpassa verksamheten så att den verkligen passar alla barn och utvecklingsmöjligheterna blir så optimala som möjligt. Vissa av böckerna inriktar sig på lite äldre barn och deras skolsituation. Vi har där använt vår erfarenhet och plockat ut det vi anser går att överföra även till förskolans miljö och arbetssätt.

3.1 Aktuella begrepp

Följande uppgifter kring några olika neuropsykiatriska diagnoser, där koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörning ingår som en del av problematiken, är hämtade ur Gillberg (1996):

DAMP (Deficits in Attention, Motor control and Perception) betecknar en dysfunktion som gäller aktivitetskontroll och uppmärksamhet, motorik och perception. Denna beteckning används framförallt i Norden.

MBD (Minimal Brain Dysfunktion). Denna beteckning är på väg att försvinna och har allt mer ersatts av beteckningen DAMP. Ibland ses dessa båda beteckningar sammanslagna MBD/DAMP.

AD/HD (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder) innebär att det finns uppmärksamhetssvårigheter med eller utan hyperaktivitet. Snedstreckat markerar om man har en primär uppmärksamhetsnedsättning (Attention Deficit), en primär hyperaktivitet (Hyperactivity Disorder) eller en kombination av dessa. Om man inte har hyperaktivitet kan det betecknas ADD.

Lärandemiljön är ett begrepp som vi använder oss av i vårt arbete. I lärandemiljön innefattar vi den fysiska miljöns utformning samt pedagogernas strategier när det gäller förhållnings- och arbetssätt.

MTI står för Motorik – Träning – Inläring. Företaget startades 1984 och de håller kurser för personal, ger ut böcker och har även olika former av träningsmaterial för grovmotorisk träning för både förskola och skola. Den motoriska träningen finns både som gruppträning och individuellt utprovade program (www.mti.m.se/).

3.2 Styrdokument

Det finns både nationella och internationella styrdokument som styr förskoleverksamheten. De fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för läroplanerna är: FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna, FN:s konvention om barnets rättigheter, FN:s rekommendation om utbildning för internationell förståelse samt FN:s deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor (se vidare www.skolverket.se).

Salamanca-deklarationen (1996) är en deklaration som tar upp frågor om barn i behov av särskilt stöd och deras rätt till grundläggande undervisning. Här hävdas att denna undervisning bör ges inom det ordinarie undervisningsväsendet och en pedagogik som sätter barnet i centrum skall användas. Den innehåller också en handlingsram för åtgärder i undervisningen för elever i behov av särskilt stöd samt som stöd och vägledning till regeringar och organisationer. Förskoleundervisningen lyfts fram i kapitlet om prioriterade områden och där menar man att:

Den integrerande skolans möjligheter att lyckas beror i hög grad på om man på ett tidigt stadium kan identifiera, bedöma och stimulera de mycket små barn som har särskilda undervisningsbehov (Svenska Uneskorådet, 1996, s. 29-30).

Det betonas också att det är viktigt att det utformas eller vidareutvecklas ”pedagogiska program” för att främja barnens utveckling fysiskt, intellektuellt och socialt, i syfte att stärka deras beredskap för den reguljära skolundervisningen.

Skollagen (1985:1100) innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen inom alla skolformer och beslutas av riksdagen. I denna finns mål för utbildningen och övergripande riktlinjer över hur verksamheterna ska vara utformade.

I andra kapitlet 3 § står:

Förskoleverksamheten och skolbarnomsorgen skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling *skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver*. Lag (1997:1212).

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) bygger på skollagen och är en förordning med bindande föreskrifter som är fastställda av regeringen. Läroplanen ska styra förskolan och uttrycker de krav som staten ställer på förskolan. I Lpfö 98 beskrivs förskolans värdegrund, uppdrag samt mål och riktlinjer för förskoleverksamheten. Målen i läroplanen är strävansmål som anger vad förskolan ska sträva mot i varje barns utveckling och de anger också vilken inriktning förskolans arbete bör ha för att uppnå den önskade kvalitetsutvecklingen. Riktlinjerna anger både det ansvar som all personal på förskolan har och arbetslagets ansvar för att ”arbetet inriktas mot målen i läroplanen” (Lpfö 98, s. 7).

I Lpfö 98 framhålls att det är förskolans uppdrag att utforma den pedagogiska verksamheten så att den anpassas till alla barn. Det är förskolans uppgift att i samarbete med föräldrarna att ge varje barn möjlighet ”att utvecklas efter sina förutsättningar” (Lpfö 98, s. 5). Barn som behöver mera stöd än andra ”skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Lpfö 98, s. 5). Här betonas också att det är viktigt att personalen har förmåga att förstå och samspela med barnet samt att få föräldrarnas förtroende, så att barnets vistelse på förskolan blir positiv.

Nedan följer de riktlinjer vi anser är viktiga att lyfta fram.

Alla som arbetar i förskolan skall

- samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling (Lpfö 98, s. 10).

Arbetslaget skall

- ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde (Lpfö 98, s. 8)
- ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga (Lpfö 98, s. 10)
- Ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag (Lpfö 98, s. 10)

3.3 Koncentrationssvårigheter

För att sätta sig in i ämnet är det viktigt att först definiera vad som menas med koncentrationssvårigheter. Ibland sätts det likhetstecken mellan koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörning. Enligt Nationalencyklopedin [NE] är koncentration: ”Inriktande och kvarhållande av uppmärksamheten på en bestämd typ av information eller på en viss aktivitet” medan uppmärksamhet är: ”selektiv funktion inom varseblivning som innebär att vissa aspekter i omgivningen fokuseras” (www.ne.se).

Kadesjö (1992) menar att koncentration innebär förmågan att kunna rikta sin perception, tankar och känslor mot en uppgift, situation eller händelse samtidigt som man kan utesluta ovidkommande stimuli. För att kunna koncentrera sig på en viss uppgift behövs även förmågan att komma igång, hålla fast vid och att kunna avsluta uppgiften.

Det finns också andra sätt att förklara begreppet koncentration och koncentrationsförmåga:

Koncentrationsförmåga kan ses som en övergripande förmåga till styrning av tankar och handlingar. Den är samtidigt ouplösligt beroende av andra processer som perception (varseblivning), kognition (tänkande), minne, språk och motorik. Den är som en dirigent i orkestern, en samordnande kraft som bygger på de övriga förmågorna (Duvner, 1998, s. 32).

Gillberg (2005) anser att det är tveksamt om det finns någon art- eller gradskillnad mellan att ha en uppmärksamhetsstörning eller koncentrations-svårigheter och var gränsen i så fall ska dras. Han finner att koncentrations-svårigheter är den benämning lekmän använder sig av för att beskriva svårigheter att rikta in och kvarhålla uppmärksamhet och att detta lika väl kunde ha benämnts som uppmärksamhetsstörning.

Iglum (1999) i sin tur skriver att ”Koncentration och uppmärksamhet utgör två delar av det vi i vardagslag kallar för koncentrationsförmåga” (a.a., s. 62) och påpekar att uppmärksamhet handlar om en förmåga att skapa en överblick över helheten så man utifrån den kan hitta fokus och därefter välja ut det som är viktigt, medan definitionen på koncentration är ”en förmåga att hålla uppmärksamheten fokuserad under en viss tidsrymd” (a.a., s. 62).

Adler och Holmgren (2000) anser att det finns en viss skillnad mellan koncentration och uppmärksamhet. Koncentrationen inverkar på sådant som har att göra med uthållighet över tid medan uppmärksamheten inverkar på förmågan att rikta perception och sina medvetna tankar på ett

specifikt innehåll. Om barnet har svårt att bearbeta sinnesförmimmelser från flera sinnen samtidigt kan det bli kaotiskt för barnet i situationer med många intryck. Perceptionsstörningarna yttrar sig ofta som en form av koncentrationsproblem på grund av att information som inte kan tydas blir ointressant. Koncentrationssvårigheterna brukar visa sig genom att eleven lätt blir distraherad av ovidkommande stimuli. Eleven kan ha svårt att planera och styra sina handlingar och tankar och därför fastna i vissa beteenden.

Juul (2005) är av uppfattningen att uppmärksamhetsstörningar kan förekomma vid många olika sorters tillstånd och vid sjukdomar. Även hon menar att det som i dagligt tal benämns som koncentrationsproblem, i själva verket är fråga om uppmärksamhetsfunktioner som fungerar dåligt.

Slutligen menar Kärffe (2000) att uppmärksamhet inte är detsamma som koncentration. För att förklara vad uppmärksamhet är tar hon upp den uppmärksamhet som krävs vid bilkörning. Uppmärksamhet är "ett slags avspänd mental öppenhet, som gör att det snabbt går att skifta fokus" (a.a., s. 120). Koncentration menar hon är "det motsatta tillståndet: ett spänt uppslukande av en enda uppgift" (a.a., s. 120).

3.3.1 Hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig

Koncentrationssvårigheterna kan enligt Kadesjö (1992) vara av olika art. De kan vara situationsbundna till vissa bestämda situationer medan barnet ifråga i andra situationer klarar bra av att koncentrera sig. De kan också komma till uttryck i de flesta situationer barnet befinner sig och det rör sig då om stora, varaktiga koncentrationssvårigheter. Dessa kan enligt Kadesjö (1992) i sin tur delas in i primära och sekundära koncentrationssvårigheter, där de primära är biologiskt betingade och mer komplexa än de sekundära som har med brister i barnets uppväxtmiljö att göra. Barnet kan naturligtvis även ha en kombination av båda typerna.

De primära koncentrationssvårigheterna har enligt Kadesjö (1992) "sitt ursprung ur medfödda eller tidigt förvärvade brister i hjärnans funktion" (a.a., s. 11). Kadesjö (1992) menar vidare att dessa brister finns oberoende av vilken livssituation barnet lever i, att de oftast märks redan då barnet är litet och följer det under hela uppväxten. Problemen märks tydligast i situationer som innehåller krav på prestation eller anpassning. Särskilt tydligt blir det om barnet saknar tydliga gränser och regler för sitt beteende från de vuxna. Barnet har svårigheter med att skilja ut viktigt från oviktigt i en situation, uppmärksamheten flackar, barnet styrs av stundens ingivelse och har svårigheter med att anpassa sin aktivitetsnivå. Många blir lätt uppvarvade (hyperaktiva) medan andra blir överdrivet passiva. Svårigheter att följa regler och instruktioner tillhör också bilden (a.a.).

Dessa barn har ofta, men inte alltid, förutom koncentrationssvårigheterna också andra problem t ex med perception, motorik, språk och kognitiva funktioner. Även om dessa problem inte är den direkta orsaken till barnets koncentrationssvårigheter kan de ändå ha stor betydelse för på vilket sätt och hur starkt koncentrationssvårigheterna kommer till uttryck (Kadesjö, 1992, s. 11).

Uppmärksamhetsstörningar är oerhört känsliga och kan påverkas av alla former av belastning. Störningar kan förekomma i lättare eller svårare grad och vara övergående eller kroniska (Juul 2005, s. 7).

Att bristande motivation kan vara orsak till koncentrationssvårigheter är något som beskrivs av många (exempelvis Iglum, 1999; Kadesjö, 1992; Olsson & Olsson 2007). Författarna beskriver att även barn som är i stora koncentrationssvårigheter kan koncentrera sig när de är motiverade. Iglum (1999) drar jämförelsen till att det är få barn som är okoncentrerade när de spelar Nintendo och menar att då är koncentrationen istället på topp.

Duvner (1998) menar att barn som har en nedsatt aktivitetsnivå ofta blir bortglömda för att de inte ber om hjälp och inte tar några egna initiativ. Barnen märks inte på samma sätt eftersom de inte stör andra i sin omgivning, men den nedsatta aktivitetsnivån är allvarlig för barnets utveckling.

3.3.2 Perspektiv på diagnoser

Om diagnosen hjälper eller stjälper barnet har varit en omdebatterad fråga. Kärfve (2000) skrev en i media mycket omdiskuterad bok kallad *Hjärnspöken*, där bland annat professor Christopher Gillbergs forskning kring ADHD och DAMP ifrågasätts. Vi kommer inte att gå närmare in i denna diskussion, men Kärfve (2000) ifrågasätter framförallt varför det är så många barn som får diagnos och är mycket kritisk till diagnosen DAMP.

Wrangsjö (1998) beskriver olika aspekter kring diagnoser. I tider när resurser för barn i behov särskilt stöd är begränsade, så krävs ofta en diagnos för att barnet ska lättare få stöd och hjälp. Wrangsjö (1998) tar upp frågan om det sker en överdiagnostisering för att skolan ska få de resurser som behövs. Han menar att detta inte är sannolikt, utan framhåller att det lika väl kan ske en underdiagnostisering, som innebär att det finns barn som inte får den hjälp som de behöver.

En diagnos, menar Wrangsjö (1998), innebär ofta att ordning och mening skapas i det som kan upplevas som kaos. Han framhåller att diagnosen kan bidra till att föräldrar och andra viktiga vuxna får en annan

syn på barnet och på sig själva, vilket kan ge bättre förutsättningar i samspelet med barnet. Detta kan i sin tur ge goda effekter på barnets beteende och självkänsla. Wrangsjö (1998) menar å andra sidan att det finns en risk att diagnosen blir negativt självuppfyllande utifrån omgivningens syn och föreställningar på barnet. Barnet kan då bete sig som andra förväntar sig och se sig själv på det sätt som det blir bemött och betraktat.

Iglum (1999) är av åsikten att det är viktigt att få ett namn på problemen, men samtidigt att det är sällan diagnosen är en hjälp vilka åtgärder som ska sättas in. Hon menar att det finns risk att omgivningen letar efter tecken och beteenden som styrker diagnosen, istället för att se hela barnets personlighet med dess många nyanser som inte ryms i en diagnos. Iglum (1999) påpekar också att specialpedagogiska insatser inte ska utgå från elevens diagnos utan istället från barnets sociala och pedagogiska funktionsnivå.

Socialstyrelsen (2002) tar upp frågan om diagnoser i boken *Adhd hos barn och vuxna*. De menar att diagnosen inte ska vara ett mål i sig utan istället ska diagnosen användas som ett medel för framtida insatser. Diagnosen blir en hjälp att få stödinsatser från samhället, då det ibland krävs en diagnos. Diagnosen belyser också att det inte endast är tillfälliga problem utan att det behövs stöd i ett längre perspektiv. Det påpekas att diagnosen ofta är en generell beskrivning av barns problem, som inte ger en tillfredställande vägledning för vilka specifika stödinsatser som bör utarbetas. Vid utredningar blir det därför viktigt att konkret beskriva det enskilda barnets styrkor och svårigheter som underlag till fortsatta åtgärder. Dock betonas det i skriften att rätt till hjälp i förskola/skola inte ska vara beroende på om barnets problem har ett namn eller inte (a.a.).

Socialstyrelsen (2002) framhåller också att det finns vissa brister i ADHD-diagnosen då den inte beskriver de stora individuella skillnader som finns mellan barn med samma diagnos. Dessutom kan barnets problem förändras under barnets utveckling, variera under olika perioder samt påverkas av förhållanden i omgivningen.

Barn som är i svårigheter behöver få rätt bemötande för att kunna kompensera för sina svagheter. Hintze och Sandberg (2001) menar att det idag oftare ställs diagnoser på barn som är i koncentrationssvårigheter än vad som gjordes tidigare och upplever en stor risk i att man ger en diagnos till barnet istället för att se orsaker till beteendet i den situation barnet lever i och i samhället (a.a.).

Beckman och Fernell (2004) påpekar att det bara är om barnet har allvarliga bekymmer med symtom som utmärker ADHD som utredning bör göras. Många blir hjälpta av en lyhörd omgivning som kan underlätta

situationen för barnet. Om utredning görs är det enda syftet att kunna ge barnet den hjälp det är i behov av men författarna menar samtidigt att hjälp inte ska vara avhängigt om diagnos finns eller inte. En del kan uppleva en diagnos som en ”stämpel”, medan andra ser diagnosen som en hjälp genom att de då får en större förståelse för barnets svårigheter och att man genom det lättare kan hantera och ta hänsyn till barnets svårigheter (a.a.).

I *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt* från Skolverket (2001), sammanställd av Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby påtalas det att barngrupperna i förskolan under 2000-talet blivit för stora med låg personaltäthet och de menar att detta medför att risken ökar för

... att barn i kanske svårdefinierade svårigheter, vilka i en mindre grupp skulle fungerat ’ normalt’, nu får en tidig diagnos som följer med upp i skolåldern. Diagnosen på barnet är då inte bara en diagnos på individen utan lika mycket på en situation och en miljö, men den största skillnaden ligger i att diagnosen följer individen och inte miljön (a.a., s. 63).

Drugli (2003) menar att det är viktigare att leta utvecklingspotentialer hos barnen än att stoppa dem i olika fack, för det gör att samspelet mellan barn och vuxen blir mer flexibelt och öppet.

3.3.3 Lärandemiljö

Kadesjö (1992) anser att genom en väl genomtänkt förskoleverksamhet som utgår från barnets speciella förutsättningar kan ge barn i koncentrationssvårigheter så pass stimulerande upplevelser och erfarenheter att man kan överbrygga svårigheter och istället lägga grunden för en positiv framtida utveckling. Detta åstadkoms genom att minska konflikterna mellan vad barnet förmår och omgivningens förväntningar och genom att man tillrättalägger miljön, anpassar kraven eller hjälper barnet att utveckla sina färdigheter. Det handlar dock om att inte ha en övertro på träningsinsatser (a.a.).

Iglum (1999) hänvisar till Barkleys forskning och menar att störst vikt bör läggas på elevens starka sidor, mindre på att kompensera svagare sidor eller försiktig träning av svaga funktioner. I regel leder detta till en ökad kontroll och positiva upplevelser både för barnet och för omgivningen. Det påpekas dock att detta inte är något botemedel för neuropsykiatriska problem.

Freltofte (1998) skriver om DAMP och lyfter fram huvudidén att vi i det pedagogiska arbetet ska kompensera barnets svagheter samtidigt som vi utvecklar och stärker barnets positiva och starka sidor. Barnet måste få

känna att det har möjlighet att klara av de uppgifter man ger dem. Framgång föder positiv motivation som i sin tur utgör grunden för barnets utveckling och inläring (a.a.).

Andersson (2002) föreslår att pedagogiska observationer görs där både styrkor och svagheter uppmärksammas och utifrån dessa görs sedan enkla förändringar genom att rätt insatser sätts in vid rätt tidpunkt. Det poängteras att vid observationerna syns även det som fungerar bra (a.a.).

Att börja med att kartlägga bakgrunden till barnets svårigheter och även att hitta deras styrkor för att kunna bygga vidare på dem tas i vår litteraturstudie upp av bland andra (Andersson, 2002; Duvner, 1998; Hintze & Sandberg, 2001; Kadesjö, 1992).

Olsson och Olsson (2007) anser också att en pedagogisk kartläggning är betydelsefull och bör omfatta individ-, grupp- och organisationsnivå. På individnivå är det angeläget att fokusera på barnets starka sidor och intressen samt att se till barnets förutsättningar och behov. På gruppnivå är det av stor vikt att se hur barnets situation i gruppen ser ut. Slutligen är det viktigt att på organisationsnivå se hur organisationen tillgodoser barnets behov, exempelvis genom fördelningen av resurser samt det synsätt som finns kring orsaker till barns svårigheter (a.a.).

Ett sätt att medvetet arbeta med förhållningssätt och positiv förstärkning av goda beteenden är genom Kometprogrammet. Komet är ett evidensbaserat material, det vill säga att det bygger på tidigare forskningsresultat. Idag finns Komet endast som grupputbildning för föräldrar till barn i åldern tre till elva år eller tolv till arton år, samt för personal i skolan. Då efterfrågan varit stor är ett material för förskolans personal också under utarbetning. Programmet för lärare gäller särskilda insatser som är riktade mot elever med beteendeproblem. Insatserna inriktar sig framförallt mot klassen som helhet och ska ge läraren verktyg för att kunna hantera barn med utagerande beteenden och svårigheter i sin koncentrationsförmåga och uthållighet. Målsättningen är att bygga upp barnens självkänsla, förstärka goda beteenden samt förbättra motivation och koncentration. Komet innehåller även metoder för konfliktlösning, samarbete för hela klassen och handledning för pedagoger (www.kometprogrammet.se).

Bladini (2004) har i sin avhandling studerat ett antal specialpedagogers handledningssamtal med pedagoger i förskola och skola. I sin studie påvisar hon att specialpedagogernas handledningssamtal bidrar till att se barnets svårigheter i relation till personalens förhållningssätt eller situationen på avdelningen. Hon menar att i handledning ges pedagoger möjlighet till reflektion och genom handledning kan specialpedagogen

även stimulera pedagogernas tänkande och på så sätt vrida pedagogernas perspektiv (a.a.).

Andersson (2002) upplever att det ofta är i vårt bemötande och i våra förväntningar som orsaken till svårigheter uppstår. Andra orsaker kan vara bristen på förståelse, rätt strategier eller på att man saknar ett gemensamt förhållningssätt.

Problematiken kring barn med ett explosivt beteende är något Greene (2003) tar upp och menar att det behövs en miljö där alla vuxna som finns kring barnet verkligen förstår dess individuella svårigheter och även vad som ger bränsle till barnets bristande flexibilitet och explosiva beteende. Han förespråkar en användarvänlig miljö där man på förhand försöker få barnet att inte bryta samman över huvud taget genom att förutse vilka situationer som kan bli jobbiga för barnet. Det är angeläget att också överväga vilka situationer som är tillräckligt viktiga att gå i strid för. Detta åstadkoms genom att i första hand stoppa barnets frustration genom visad medkänsla eller genom avledning till något som barnet tycker om men som kräver minimalt med energi i form av tänkande och bearbetning

Hur viktigt samspelet är mellan barn och vuxna är betonas i Guvå (1998). Barnets sätt att relatera till andra påverkas av hur vuxna förhåller sig till barnet. I arbetet med barn som av olika anledningar är svåra att förstå sig på, kan det vara svårt att hitta ett bra och fungerande förhållningssätt, vilket i sin tur kan leda till att vuxna blir osäkra och otydliga. Detta förhållningssätt påverkar då barnet eftersom det förstärker deras svårigheter att tolka och avläsa andras reaktioner.

Tydlighet betonar även Duvner (1998) som betydelsefullt och menar att instruktioner till barnet bör vara kraftfulla, med tydligt tal samt vara kortfattade och direkta. Instruktionerna kan dessutom gärna förstärkas med bilder.

Måhlberg och Sjöblom (2003) förespråkar den lösningsinriktade pedagogiken, där pedagogerna sätter fokus på lösningar istället för att inrikta sig på problemet i sig. Det handlar om att bygga lösningar istället för att lösa problem. De menar också att det är viktigt att se barnets starka sidor, deras förmågor och kompetens, att se det som fungerar bra och därmed förstärka barnets resurser. Genom att lyfta fram och fokusera på det som fungerar bra hos barnet utvecklas dessa starka sidor mera och barnet känner glädje (Måhlberg & Sjöblom, 2003).

Som vuxen är det viktigt att ge barnen positiva erfarenheter och att dessa ska överväga de negativa. Det blir då angeläget att i bemötandet gentemot barnet använda sig av positiva omformuleringar, där de vuxna berättar vad de vill uppnå istället för allt de inte vill att barnet ska göra.

Föräldrar och lärare måste också ingående diskutera hur de hanterar olika situationer som uppstår (Duvner, 1998).

Även Drugli (2003) framhåller vikten av tydlighet, struktur och regler som tillsammans gör vardagen mer förutsägbar för barnet och betonar att problemutveckling troligen kan förebyggas för många barn genom tidigt insatta åtgärder. Drugli (2003) lyfter fram att vuxenuppmärksamhet har stor inverkan på små barn, men menar att barn ofta får mer uppmärksamhet för negativt beteende än de får för ett önskat och positivt, vilket innebär att de vuxna på detta sätt medverkar till att förstärka barnets negativa beteende i högre grad än det positiva. För att istället skapa en utvecklingsfrämjande och positiv miljö hänvisar Drugli (2003) till att barn bör få fyra positiva responser på varje negativ för att på så sätt verka för att det positiva samspelet är det som överväger, vilket är något som är av stor vikt för att barnet ska kunna utvecklas positivt.

Duvner (1998) påpekar att det är viktigt att ha med i beräkningen, att barnet ofta kan misslyckas och att det då är angeläget att de vuxna inte visar allt för stor besvikelse eller irritation över detta. Det blir betydelsefullt att kunna ligga steget före och förebygga misslyckanden eftersom barnet har svårigheter i att styra och reglera sitt beteende (a.a.).

Åtgärder i den fysiska miljöns utformning uppmärksammas också i litteraturen. Exempelvis Duvner (1998) menar att barn i koncentrations-svårigheter lätt störs av vad som händer i omgivningen och ger exempel på åtgärder i miljön som kan underlätta för barnet. Han poängterar att det är viktigt att begränsa störningsmomenten i miljön. Vissa barn blir hjälpta av att ha en lugn visuell miljö utan för många synintryck. Det kan också vara betydelsefullt att på olika sätt försöka dämpa ljudnivån exempelvis genom ljudabsorbenter i rummen (a.a.).

Avslutningsvis menar även Gillberg (2005) att de flesta barn i koncentrationssvårigheter fungerar bättre i en stimulansfattig miljö där det inte finns för mycket som stör barnet. Alla barn störs dock inte av yttre stimuli och därför anser Gillberg (2005) att det inte går att ge några allmänna råd. Han poängterar att det är viktigt att utgå från varje enskilt barn och att man får prova sig fram.

3.3.4 Motorik

Ericsson (2003) har i sin avhandling behandlat huruvida motorisk aktivitet har någon betydelse för koncentrationsförmågan hos barn i skolår 1-3. Mycket av denna forskning kan översättas till förskolebarnens behov av motorisk medvetenhet. I avhandlingen tyder resultaten på att barn genom en god motorisk förmåga skulle få mindre svårigheter i sin koncentration och i inlärningsituationer. Ericsson (2003) menar att elevernas motorik

förbättras genom ökad fysisk aktivitet och motorisk träning i skolan. Underlaget anses inte vara tillräckligt stort för att dra generella slutsatser av men författaren vågar sig ändå på att påstå att anpassad motorisk träning i en mindre grupp är av stor vikt för barn med stora motoriska brister. I och med att motoriken förbättrades genom en individuellt anpassad motorisk träning visade det sig att även koncentrationsförmågan förbättrades. Ericsson (2003) menar vidare att man måste kunna arbeta ostört för att kunna koncentrera sig. Det innebär att man inte ens får bli störd av sig själv och att motoriska brister hos barnet därför inte bör få lov att hindra koncentrationsförmågan.

Erfarenheterna som Hintze och Sandberg (2001) har gjort visar att man kan använda medveten rörelseträning som ett redskap för att förebygga eller ta bort hinder i utvecklingen. De hänvisar till att den motoriska träningen ska leda till en säkrare kroppsuppfattning och därmed förbättra barnets självkänsla. En förklaring menar de kan vara att barnet har svårigheter med att automatisera de rörelser de lärt sig (a.a.). De framhåller också att barn i koncentrationssvårigheter ofta undviker sysselsättningar som de upplever som arbetsamma och svåra och därmed går de miste om stimulans. De menar vidare att motoriken också är av stor vikt för det sociala samspelet, stresshanteringsförmågan och för känsloutvecklingen för att lära känna sig själv. Det uttrycks dock att motorikträning ska kombineras med andra åtgärder och insatser men att det många gånger är lämpligt att börja med just motoriken (a.a.).

Olsson och Olsson (2007) är också av uppfattningen att motoriska svårigheter kan medföra koncentrationssvårigheter i situationer då barnet har behov av en väl fungerande motorik, men uttrycker samtidigt att motoriken kan bli klumpig med oprecisa rörelsemönster vid impulsiva beteenden på grund av att barnet har för bråttom och försöker utföra flera saker samtidigt.

Kadesjö (1992) betonar att motoriken har en viktig betydelse för barnet i dess utveckling och att den ingår i alla barns aktiviteter ändå upp till tonåren. Barnets förmåga att planera sitt handlande kräver motoriska färdigheter och detta gäller även när barnet deltar i lek och samspel där det krävs precision och samordning. Motoriken påverkar även kommunikationen i munn, kroppsspråk och i verbalt språk.

Kadesjö (1992) framhåller att den motoriska träningen helst skall ske i leken och i samspel med andra barn, men att det ibland krävs mer speciella träningsmöjligheter för barnet. Dock påpekar Kadesjö (1992) att det är viktigt att den motoriska träningen utgår från barnets individuella behov och förutsättningar och inte från en förutbestämd mall eller någon speciell träningsmetod som erbjuds till alla oavsett barnets grundläggande problem.

Det övergripande målet för den motoriska träningen ska vara att öka barnets sociala kompetens (a.a.).

3.4 Specialpedagogik

Som vi tidigare nämnt är den specialpedagogiska forskningen inom förskolans verksamhet sparsam. Den specialpedagogiska verksamheten har främst växt fram, ägt rum och beskrivits utifrån grundskolan (Bladini, 2004).

3.4.1 Det specialpedagogiska kunskapsområdet

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) framhålls att det är svårt att definiera specialpedagogiken som är ett ämne av tvärvetenskaplig karaktär.

Specialpedagogiken utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sin teori från, utöver pedagogiken, discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogiken har liksom övrigt elevvårdsarbete dessutom en politisk och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag ska ha det nu och i framtiden (SOU 1999:63, s. 192).

Historiskt sett har specialpedagogiken ”betraktas som en hjälp för att förändra på individen/barnet” (Fischbein & Österberg, 2003, s. 11). Detta har medfört att barnet har placerats i särskilda grupper av olika slag. Skolans inriktning har på senare tid förändrats mot en gemensam skola för alla. Förskoleklassen har blivit obligatorisk och fler och fler barn går i förskola. Grupper inom skola, förskola, förskoleklass och även gymnasieskola har blivit mer heterogena, ”vilket ställer större krav på pedagogens kunskaper i att uppmärksamma och tillgodose barns och ungdomars *olika* behov av stöd och stimulans” (Fischbein & Österberg, 2003, s. 11).

Fischbein (2004) menar att specialpedagogiken uppstår i interaktionen mellan individen och dess omgivning. Det handlar mycket om attityder och förhållningssätt. Vi ska utgå från att alla är olika och inrätta miljön därefter och inte som ofta det är att man utgår från att alla är lika.

Fischbein och Österberg (2003) framhåller, som tidigare nämnts i SOU 1999:63, att specialpedagogiken är ett flervetenskapligt fält och för att få en för barnen utvecklande pedagogisk verksamhet måste dessa olika discipliner samverka. Pedagoger kan inte vara experter inom alla områden, men de poängterar att det är viktigt att försöka se helheten. De menar att specialpedagogiken därigenom får en betydande roll. ”Specialpedagogiken

kan tjänstgöra som 'kopplingspedal' mellan individuella psykiska och biologiska förutsättningar och omgivningens sociala och fysiska anpassning" (Fischbein & Österberg, 2003, s. 21).

3.4.2 Specialpedagogik i förhållande till allmän pedagogik

Rosenqvist (2005) menar att det är ett pedagogiskt dilemma att skilja specialpedagogiken i förhållande till pedagogik. Ju snävare man definierar pedagogiken desto bredare måste man definiera specialpedagogiken och tvärtom. Om pedagogik ska begränsas till att bara innefatta de normalt duktiga barnen/eleverna så överförs de andra till specialpedagogiken. Områdena pedagogik och specialpedagogik ökar respektive minskar på varandras bekostnad beroende på var man sätter gränser för vad som är normalt. "Om specialpedagogik definieras som en kompetens att möta alla elever, skulle istället all pedagogik omfattas" (Rosenqvist, 2005, s. 14).

Persson (2001) framhåller också, med stöd av Skrtics resonemang, att det finns ett ömsesidigt beroende mellan pedagogik och specialpedagogik. Faran menar han är att eftersom specialpedagogiken finns att tillgå kan pedagogiken fransäga sig ansvaret för det som ligger i normalitetens utkant och på så sätt snäva in gränserna för "det normala". Specialpedagogiken blir då å andra sidan beroende av att det finns "speciella" behov som behöver speciella insatser. Dock menar Persson (2001) att det är viktigt att komma ihåg att all specialpedagogisk och pedagogisk verksamhet syftar till att på olika sätt påverka på ett positivt vis för den eller dem som är i verksamheten.

Egelund, Haug och Persson (2006) lyfter också dilemmat mellan pedagogik och specialpedagogik. De menar att den bästa lösningen hade varit att upplösa skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik, både vad det gäller undervisning och forskning och påpekar att möjligheterna till detta är små i alla fall på kort sikt. De framhåller också att många barn som har svårigheter befinner sig i gråzonen. Författarna menar att varken den allmänna pedagogiken eller specialpedagogiken tar upp de barn som finns i gråzonen och att detta blir en brist eftersom det rör sig om en stor grupp.

Persson (1998) påtalar genom att hänvisa till andra forskare, att specialpedagogiken har fått kritik för att den är teorilös och betraktas som en verksamhet som har fått ta hand om problem när den vanliga pedagogiken inte räckt till. Han betonar att det inte bara är viktigt att ifrågasätta och granska specialpedagogiken utan även innehåll och konsekvenser av den vanliga pedagogiken. Persson (1998) framhåller att denna granskning måste vara teoriförankrad och på så sätt får den specialpedagogiska teoribildningen en betydande och viktig plats.

3.4.3 Det relationella perspektivet

Persson (2001) beskriver specialpedagogik ur ett relationellt perspektiv som innebär ett synsätt som fokuserar på de situationer då individen kan hantera sina problem istället för att ta fasta på individens svårigheter. Svårigheterna måste också ses och bemötas utifrån perspektiv där man tar hänsyn till organisationsmässiga sammanhang och individens relation till olika former av grupper.

Persson (2001) framhåller också det relationella perspektivet som en motpol till det kategoriska perspektivet, där man istället tar fasta på att hitta förklaringar till problem i brister hos den enskilde individen.

I ett kategoriskt perspektiv beskrivs eleven/barnet som en elev **med** svårigheter. Dessa svårigheter är ur ett kategoriskt perspektiv medfödda eller på annat sätt bundna till individen. De specialpedagogiska insatserna bli fokuserade till eleven, hjälpen blir relaterad direkt till elevens uppvisade svårigheter och planeras på kort sikt. Ansvar för den specialpedagogiska verksamheten ligger hos specialpedagog, speciallärare eller elevvårdspersonal (a.a.).

I ett relationellt synsätt beskrivs däremot eleven/barnet som en elev **i** svårigheter. Svårigheterna uppkommer i interaktion med olika händelser i uppväxtmiljö eller utbildningsmiljön. De specialpedagogiska insatserna blir istället fokuserade till elev, lärare och lärandemiljön, hjälpen relateras till att planera differentierad undervisning och planeras i ett längre tidsperspektiv. Ansvar för den specialpedagogiska verksamheten ligger hos hela arbetsenheten med aktivt stöd av rektor (Persson, 2001).

Persson (2001) betonar att dessa två synsätt belyser olika sätt att förstå barns svårigheter, men behöver däremot inte nödvändigtvis utesluta varandra.

Olsson och Olsson (2007) menar att utifrån ett relationellt synsätt ses problem som följer av en felaktig metodik eller som ett kommunikationsproblem inom gruppen. Specialpedagogiken får då som mål att se till att en stödjande miljö skapas för varje individ, för individen i gruppen samt för hela organisationen (Olsson & Olsson, 2007).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) framhåller att specialpedagogikens tradition finns inom det kategoriska perspektivet. Persson (2001) menar att detta perspektiv troligen dominerar även idag. Det relationella perspektivet handlar om långsiktiga lösningar och detta arbete tar tid. Emanuelsson m.fl. (2001) påpekar dock att offentliga utredningsförslag, propositioner och nationella styrdokument som de analyserat ser specialpedagogik och specialpedagogiskt stöd ur ett relationellt perspektiv.

Författarna i vår litteraturgenomgång representerar olika syn i ämnet barn i koncentrationssvårigheter och hur man på bästa sätt kan arbeta för att

ge barnen goda utvecklingsmöjligheter. Vissa anser att diagnosen är betydelsefull medan andra tycker att en diagnos bara beskriver allmänna symptom och inte visar vilka åtgärder som bör göras för barnet. Det relationella synsättet för oss nu vidare till teorin vi har valt.

4 TEORI

Vi upplever att det är av stor betydelse hur barnet bemöts för att barnet på bästa sätt ska kunna hantera och förstå sin situation. Med utgångspunkt från detta synsätt har vi därför valt att arbeta utifrån Antonovskys (2005) KASAM- teori.

Enligt Antonovsky (2005) är det som är viktigt för det psykiska välbefinnandet hos människor att de kan påverka och begripa sin livssituation och även att de känner att kraven de ställs inför är hanterbara. Antonovsky utgår från ett salutogent synsätt som innebär att man intresserar sig för vilka förhållanden och faktorer som är avgörande för att människor kan bevara sina sociala funktioner och sin hälsa trots inre kriser eller svåra yttre påfrestningar.

Vi har valt att arbeta efter Antonovskys teori om KASAM som syftar på upplevelsen av sammanhang som gör tillvaron begriplig för personen i fråga. KASAM står för **K**änslan **A**v **S**AMmanhang. Detta KASAM är indelat i tre delkomponenter: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Begripligheten utgör kärnan i definitionen och den syftar på i vilken utsträckning man upplever yttre och inre stimuli som förnuftsmässigt gripbara, hur information är sammanhängande, tydlig, ordnad och strukturerad istället för att vara kaotisk, oförklarlig, oordnad och oförklarlig. Människor med en hög känsla av begriplighet förväntar sig att stimuli de kommer att möta i framtiden är förutsägbara eller att de åtminstone går att ordna och förklara om de kommer som en överraskning.

Hanterbarheten gäller i vilken grad man upplever att det finns resurser som står till ens förfogande, både under ens egen kontroll och som kan kontrolleras av andra, för att möta de många krav som olika stimuli utsätts för. Genom en hög känsla av hanterbarhet kommer man inte att uppleva sig själv som ett offer för omständigheter eller orättvisor. Man hittar kraften att kunna reda sig även när olyckliga saker händer i livet.

Den tredje delkomponenten är *meningsfullhet* och den hänvisar till i vilken utsträckning man kan känna livets svårigheter och problem kan vara värda att satsa energi, engagemang och hängivelse i. Att utmaningar kan välkomnas snarare än att ses som bördor. Om man har en stark känsla av meningsfullhet är det troligare att man känner engagemang och vilja att handskas med stressorn när den dyker upp.

I den mån man under livets lopp möter likartade situationer, och i den mån man upplever en situation som likartad de tidigare, kommer det att finnas en benägenhet att utveckla en repertoar av konkreta beteenden. Men det är just personer med en stark KASAM, som är öppna för det

unika i varje situation som han eller hon är en del av, som kan agera flexibelt (a.a. , s. 244).

Antonovsky (2005) menar att ett salutogent synsätt inte nödvändigtvis måste lösa problem som dyker upp i människors komplicerade värld. Däremot leder ett sådant synsätt till ökad förståelse och djupare kunskap som båda är en förutsättning för att man ska kunna skapa en rörelse mot den friska polen och människans välbefinnande.

Antonovsky (2005) påpekar att man måste lära sig att hantera sitt liv i både med- och motgångar för att kunna göra det bästa av tillvaron. Detta genom att tillvaron görs begriplig, hanterlig och meningsfull - tillvaron görs med andra ord sammanhängande.

Upplevelser av förutsägbarhet lägger grunden för komponenten begriplighet, en bra belastningsbalans lägger grunden för komponenten hanterbarhet och, mindre självklart, delaktighet i resultatet lägger grunden för komponenten meningsfullhet (a.a., s. 129).

Antonovsky (2005) bedömer att grunden till en stark KASAM läggs i barndomen och att ju starkare föräldrarnas KASAM är, desto större är sannolikheten att de då formar barnets livserfarenheter så att de leder i samma riktning. Detta gör man exempelvis genom ett balanserat mönster på olika typer av gensvar till barnet, något som anses som en förutsättning för en stark känsla av hanterbarhet. Bäst anser Antonovsky (2005) att det fungerar om barnet i huvudsak får uppmuntran som ger det dubbel belöning, både genom glädjen över aktiviteten samt samtycket från andra personer av vikt för barnet. Ett annat sätt Antonovsky (2005) menar fungerar bra, är att man ger barnet olika alternativ att välja mellan, där den vuxne förklarar varför ett alternativ som barnet vill inte är så bra och vilka fördelar ett annat istället har eller varför barnet inte kan få det som det vill nu, men att det går bra lite senare.

Antonovsky (2005) påpekar också att man inte kan ta livserfarenheter av förutsägbarhet, belastningsbalans och delaktighet för givna i den konkreta verklighet vi lever i.

Vi anser att KASAM-teorin fungerar bra som utgångspunkt till vårt syfte. Om pedagogerna kan tillrättalägga lärandemiljön så den passar alla barn, inte minst genom att se till sitt eget förhållningssätt upplever vi att de kan hjälpa till att lägga grunden för en stark KASAM hos barnen.

5 METOD

I detta kapitel kommer vi att resonera kring olika metoder, beskriva den metod vi valt samt vilka övervägande vi gjort.

5.1 Allmänt om metod

Det finns olika metoder för att samla in data och några vanliga är: intervjuer, enkätundersökningar och observationer. De olika metoderna för med sig både för- och nackdelar och vi har ingående diskuterat vilken metod som är mest lämplig för att vi, på bästa sätt ska få fram den information vi önskar för detta arbete. Kvale (1997) menar att det är viktigt att överväga olika metoder för att se vilken metod som lämpar sig bäst i undersökningen.

Genom att använda sig av en metod som enkät kan man nå fler människor och därmed få en bredare bild som ger större möjlighet till generaliseringar än om valet blir en kvalitativ metod. Fördelen med enkäter är att det är lättare att bearbeta resultaten överskådligt i statistik. Det är även lättare att vara anonym i en enkätundersökning. Däremot krävs det noggranna förberedelser vid frågeställningarna, eftersom den som undersöker inte kan komplettera eller kontrollera om frågorna har uppfattats rätt. Det kan även vara svårt att motivera en okänd grupp att svara på enkäten och risken för bortfall är stor (Stukát, 2005). Eftersom vi vill gå mer på djupet med hur pedagogerna uppfattar och arbetar med barn i koncentrationssvårigheter har vi valt bort enkäter.

En annan tänkbar metod vore att vi själva genom observationer studerar hur det ser ut ute i förskolorna. I denna metod går forskaren själv ut i verksamheten och registrerar sina intryck. En fördel är att insamlandet av information sker direkt i sitt sammanhang. Forskaren observerar vad människor gör, till skillnad från intervjuer och enkäter där människor berättar vad de gör (Stukát, 2005). Nackdelen är att denna metod kräver mycket tid och det är svårt att observera känslor och tankar hos dem som observeras. Den som blir observerad kan bli påverkad av observatören och då bete sig annorlunda under observationen än vad den normalt skulle ha gjort (a.a.). Vi anser dock att det då skulle behövas fler observationer än vi kan hinna med under denna korta tid och att vi då dessutom skulle gå miste om mycket värdefull information.

Ytterligare en metod är intervjuer. Dessa kan genomföras med olika grad av struktur på frågorna. Intervjuer med strikt strukturerade frågor, ger liknande svar som vid en enkätundersökning. En fördel är att det lätt att

bearbeta resultaten och att det går tämligen snabbt att intervjua ett stort antal människor. En annan fördel är att bortfallet inte brukar bli lika stort som vid en enkätundersökning (Stukát, 2005). Nackdelen är att det krävs tid att prova intervjun och frågeställningar för att få dessa ska bli så korrekta och tydliga som möjligt. Intervjuaren kan därmed gå miste om intressant information eftersom metoden inte är så flexibel (a.a.).

I en mera ostrukturerad intervju används ett antal huvudfrågor som ställs till alla som blir intervjuade. Vid ostrukturerade intervjuer ges intervjuaren möjlighet att kunna ställa följdfrågor och ger den intervjuade ett större utrymme att få berätta (a.a.). Dessa intervjuer bygger på samspelet mellan intervjuaren och den som intervjuas (Kvale, 1997). Fördelarna är att intervjuaren kan följa upp intressanta tankar, få fram nytt material, utveckla och nå djupare (Stukát, 2005). Nackdelarna är att det ställer stora krav på intervjuarens förmåga och färdigheter och är tidskrävande (a.a.). Då man får olika sorters svar i en intervju är det svårare att analysera denna och det finns inte samma möjligheter att använda färdiga analysprogram på datorn som det finns med enkäter. Kvale (1997) menar att:

Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonens vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord (s. 70).

5.2 Metodval

Genom intervjuer önskar vi få tillgång både till hur de utvalda pedagogerna tänker och strategier som de använder sig av i sitt arbete. ”En känsligt genomförd intervju som bevarar närheten till den intervjuades livsvärld kan ge kunskaper som sedan kan utnyttjas till att förbättra människors situation” (Kvale, 1997, s. 18).

För att på bästa sätt kunna fånga intervjupersonernas syn och uppfattning kring barn i koncentrationssvårigheter och hur man enligt dem, på bästa sätt arbetar med barnen, har vi använt oss av intervjuer. Vi valde att göra en intervjuguide som består av ett antal huvudfrågor av berättande karaktär (bil.2). En av frågorna var vad Merriam (1994) kallar en idealfråga. Vi valde denna typ av fråga för att få fram de intervjuades åsikter kring hur den ideala lärandemiljön skulle se ut för barnen.

Vi ville att den intervjuade skulle kunna berätta fritt utifrån våra huvudfrågor och att vi genom följdfrågor skulle kunna följa upp intressanta tankar, åsikter och strategier. Genom att ha frågor av berättande karaktär gavs vi stor möjlighet att lyssna aktivt till vad den intervjuade berättade något som Kvale (1997) menar kan vara viktigare än att kunna behärska

frågetekniken. Stukát (2005) menar att i en intervju av denna karaktär används samspelet mellan parterna till att få en djup och utförlig information. När vi arbetade fram våra huvudfrågor utgick vi från frågeställningarna i vårt syfte för att underlätta redovisningen av resultatet. Backman (1998) rekommenderar forskaren att exempelvis göra preliminära teman redan före och/eller under själva datainsamlingen samt under analysen för att underlätta för det senare arbetet i undersökningen.

5.3 Pilotstudie

Vi började med att göra var sin pilotintervju. Kvale (1997) anser att en intervjuare vinner självförtroende genom att först genomföra pilotintervjuer i träningssyfte och därefter göra sina projektintervjuer.

I pilotintervjuerna hade vi relativt strukturerade frågor, men som trots allt uppmanade till berättande. Vi upptäckte då att vi ville få de intervjuade att berätta mer fritt kring sitt arbete med barn i koncentrationssvårigheter. Vi valde därför att slå ihop frågorna och göra dem mer till en uppmaning för berättande utan för mycket styrning ifrån oss. Detta gjorde vi för att få större tillgång till de intervjuades tankar kring arbetet med barn som är i koncentrationssvårigheter. Med oss på intervjuerna hade vi dock även våra gamla frågor som stöd, om personen vi intervjuade skulle ha svårt att berätta självmant.

Eftersom vi hade med oss de gamla frågorna som hjälpfrågor gjorde vi aldrig någon ny pilotstudie med de nya frågorna utan bestämde oss för att om det inte kändes bra med vår första intervju skulle den bara användas som pilotstudie och i så fall inte ingå i projektet. De nya frågorna kändes dock bra så vi gjorde aldrig någon ny pilotstudie med den nya frågeguiden.

Genom våra pilotstudier fick vi tillfälle till att prova om de kategorier vi valt var användbara i vår undersökning. Erfarenheten gjorde att vi i denna studie istället valde att använda oss av teman som inte är så specifika som de kategorier vi använde i pilotstudien.

5.4 Urval

För att få bredd på vår undersökning har vi valt att göra studien i två olika kommuner. Vi bestämde oss för att göra intervjuerna med förskollärare på förskolor där vi inte tidigare är kända. På dessa ville vi i första hand intervjua förskollärare som arbetar med barn i åldrarna tre till fem år. Renodlade småbarnsavdelningar valde vi helt bort eftersom barn i åldern ett till tre år inte lika markant uppvisar svårigheter i sin koncentration och att vi därför inte anser att de intervjuerna skulle ha gett oss lika mycket.

För att få ett så intressant urval som möjligt började vi med att kontakta ett antal olika specialpedagoger. Dessa återkom sedan till oss med förslag på förskolor och avdelningar de trodde var av intresse för oss och vår studie.

Beskrivning av kommunerna:

Kommun A

Undersökningen i det vi kallar kommun A, är gjord i en mellanstor kommun som består av en större centralort och flera mindre tätorter. Inom kommunen finns det olika boendeformer allt från boende i lägenhet till boende på landsbygden. Befolkningsmässigt har antal invånare i kommunen ökat under de senaste åren och därmed har kommunen fått ett ökat behov av utbyggnad av bostäder. Alla samhällskategorier finns representerade. I kommunen finns både invånare med svensk nationalitet och invånare med annan nationalitet, där de senare framförallt bor inom centralorten.

I kommunen finns goda kommunikationsmöjligheter och man har nära till natur och friluftsliv. Det finns många förskolor i centralorten och ett flertal även i de mindre tätorterna. De flesta är kommunala förskolor men det finns även en del i privat regi. Tillgång till grundskolor finns både i centralorten och i en del av tätorterna. Inom kommunen finns det även möjlighet för studier inom olika program i gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen.

Kommunen har ett resursteam som består av skolläkare, skolsköterskor, skolkuratorer, logoped, psykologer, specialpedagoger, hörsel-pedagog och utvecklingssekreterare. Det finns även ett specialpedagogiskt team med inriktning mot förskolan. Varje förskola har en specialpedagog som de kan kontakta i olika frågor och som kommer ut i verksamheterna.

För att få tillgång till extra resurstimmar av centrala pengar till ett barn i behov av särskilt stöd i kommun A ska barnet ha stora och bestående funktionshinder och allra oftast en diagnos. Annars är det rektorerna i områdena som utifrån sin budget får bekosta resurstimmar.

Kommun B

Kommun B är en relativt stor kommun och undersökningen har därför avgränsats till en mindre tätort inom kommunen. Denna tätort skiljer sig relativt mycket i struktur och förutsättningar jämfört med kommun A. I denna tätort består befolkningen till största del av svenskfödda invånare som bor i egen villa eller i marklägenhet. Endast ett fåtal hyreshus med lägenheter finns i tätorten. De socioekonomiska förutsättningarna i orten är också goda. Man har nära till naturområden men tar sig lätt in till en större

stad med bil, cykel eller allmänna kommunikationsmedel. Inom orten finns det ett 30-tal förskoleavdelningar fördelade på både stora och små förskolor i kommunal och privat regi. Ett antal skolor finns också för barn från skolår F-9. Gymnasieeleverna får ta sig in till den större staden som har ett rikt utbud av olika utbildningar.

Det finns inget resursteam, med exempelvis specialpedagog, psykolog och logoped som arbetar tillsammans i den här tätorten. Istället har man på alla förskolor anställt specialpedagoger. Hur dessa tjänster ser ut är lite olika från förskola till förskola, men alla förskolor disponerar "sin" specialpedagog regelbundet ett visst antal timmar per vecka. Hur många timmar som specialpedagogen finns till förfogande är lite olika från förskola till förskola.

För att få tillgång till resurstimmar i kommun B krävs att barnet har en diagnos som kräver mer personal. Man har då gemensamt i den centrala ledningsgruppen bestämt att man fördelar kostnaderna för dessa timmar rättvist förskolorna emellan, genom en central pott. Det finns naturligtvis barn i behov av stöd genom extra resurstimmar som inte har någon diagnos, men då får förskolan bekosta dessa timmar ur egen budget, något som också görs idag på vissa av förskolorna.

Vid behov används logoped, psykolog eller annan expertis från barnhälsovården och detta sker då alltid på föräldrarnas uppdrag och initiativ. Kontakten som finns med barnhabiliteringen är också god.

En viss beskrivning av intervjupersonerna ges i resultatkapitlet.

5.5 Genomförande

Efter att specialpedagogerna återkommit till oss med förslag på förskolor och avdelningar som de trodde skulle vara av intresse för vår studie, kontaktade vi skolledarna för dessa förskolor och presenterade vårt projekt. Vi fick då klartecken till att få intervjua personalen på de olika förskolorna.

Därefter kontaktade vi de olika avdelningarna. Kontakterna skedde via besök på avdelningen eller via telefonkontakt. Vi presenterade oss själva och studien vi skulle göra. Vi bokade även in var och när intervjuerna skulle ske. Vi togs väldigt väl emot och ingen av förskollärarna sade nej till intervju. Alla pedagogerna valde att bli intervjuade på sina arbetsplatser.

Intervjuerna genomfördes enskilt. Eftersom vi är ovana som intervjuare hade vi kanske kunnat få ut mer information om vi var två men samtidigt finns det en risk att den intervjuade då kommer i underläge (Trost, 2005). Genom att göra dem enskilt ansåg vi oss också hinna med att göra fler intervjuer än om vi gjort dem tillsammans. Innan själva intervjun påbörjades delade vi ut ett missiv (följebrev) som de sedan fick behålla (bil.1). Vi gjorde fem intervjuer var, vilka spelades in på band eller som

ljudfil på MP3. Efter intervjuerna skrev vi ned saker som antingen kommit upp efter det att ljudinspelningen stängts av eller andra saker som var av vikt för intervjun. Alla de intervjuade erbjöds att få ta del av det utskrivna materialet. Av de tio intervjuade ville fyra se denna utskrift. I en av dessa fyra utskrifter ströks senare viss information på den intervjuades begäran. Några sade sig mest vara intresserade av att få ta del av det färdiga materialet och brydde sig inte om någon utskrift. Var de kan få tag i den färdiga studien fick alla veta i det missiv vi delade ut innan intervjun påbörjades. Intervjuerna varade mellan 35 och 71 minuter; orsaken till den stora variationen i längd tas upp i diskussionskapitlet. Efter själva intervjuerna skrevs fakta kring hur de hade upplevts och saker som kom upp sedan ljudinspelningarna var avstängda.

5.6 Databearbetning

Efter det att intervjuerna var gjorda lyssnade vi var och en enskilt igenom dem flera gånger, innan de skrevs ut. Vi valde att inte skriva ut dem ordagrant utan vi har använt oss av meningskoncentrering.

Meningskoncentrering innebär att de meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist (Kvale, 1997, s.174).

Det vi fann vara av extra intresse skrev vi noggrant ut som citat och markerade var i ljudinspelningen dessa citat fanns. Vi valde också att vid utskriften sortera in svaren under rätt fråga, även om de inte alltid kom i denna ordningsföljd under själva intervjuerna.

Sedan läste vi var och en noga igenom vad vi skrivit ned från våra intervjuer. Trost (2005) anser att intervjuaren analyserar sina intervjuer när denne läser igenom det som skrivits ut och funderar över det som hördes och sågs under själva intervjun. Trost (2005) menar vidare att intervjuaren vanligen omedvetet bearbetar och analyserar sitt material även när denne inte själv märker att han eller hon ägnar sig åt det.

Vi använde oss av tankekartor för att få bättre överblick över vårt material och hur vi skulle kunna redovisa pedagogernas tankar. Dessa gjordes utifrån varje intervjupersons svar där vi skrev ner viktiga stödord under varje fråga. Nästa steg med tankekartorna var att göra olika kategorier där vi sorterade in namnen på dem som tagit upp detta ämne. Med hjälp av tankekartorna kunde vi lättare se likheter, mönster och skillnader hos pedagogerna i respektive kommun. Under hela tiden vi gjorde våra intervjuer, utskrifter och tankekartor förde vi en regelbunden dialog mellan oss, där vi diskuterade hur arbetet fortskred.

Därefter lyssnade vi igenom varandras intervjuer och läste intervjuutskriftena. När vi satt oss in i varandras material, diskuterade vi om de preliminära teman vi gjort utifrån våra frågeställningar i syftet och från vår intervjuguide var de vi skulle presentera vårt resultat under. Här valde vi att slå samman två teman: metoder och strategier samt viktigt att tänka på i arbetet med barn i koncentrationssvårigheter. Detta gjorde vi eftersom vi ansåg att dessa gick för mycket in i varandra. Efter detta skrev var och en enskilt ned resultatet från intervjuerna under temarubriker. Vi tog hela tiden del av varandras skrivna material och kunde på så sätt se att vi gjorde något så när lika analyser.

När vi hade satt oss in i varandras utskrivna resultat gjorde vi en gemensam analys av hela innehållet. För att göra materialet mera åskådligt använde vi även här tankekartor för att se likheter, olikheter eller mönster kommunerna emellan.

5.7 Tillförlitlighet

Reliabilitet kan beskrivas som tillförlitlighet och innebär att mätningarna är korrekt gjorda (Thurén, 1991). Validiteten innebär att man mäter det man vill undersöka och inget annat (Stukát, 2005). Reliabilitet är en förutsättning för validitet, men en hög reliabilitet garanterar inte att validiteten är hög, då det är tänkbart att mäta fel saker (Stukát, 2005). Kvale (1997) framhåller att validiteten står i samband med forskarens hantverksskicklighet i undersökningen. Han betonar att det är viktigt att forskaren under hela undersökningen kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar de data som samlats in.

Tillförlitligheten har i viss mån säkerställs eftersom att vi är två stycken som utfört undersökningen. Under hela förloppet har båda haft insyn i arbetets olika delar och ingående diskuterat de val vi gjort i vår undersökning. Om vi båda varit med på samtliga intervjuer är det möjligt att vår undersökning på ett sätt blivit ännu mera tillförlitlig, då vi varit två under hela datainsamlingsprocessen. Detta har vi inte gjort av tidsskäl och på grund av att urvalet då inte hade blivit så brett.

Vi har i våra intervjuer strävat efter att skapa en förtroendefylld situation, vilket Stukát (2005) menar är viktigt för att få så ärliga och sanna svar som möjligt. Stukát (2005) poängterar också att det är viktigt att fråga sig vilka felkällor som kan finnas och ställa sig frågan om hur sanna och pålitliga våra resultat är. Vi är medvetna om att det i våra intervjuer kan finnas en möjlig felkälla då vi inte kan garantera att vi fått helt och hållet ärliga svar (a.a.). Att vi registrerade intervjun på band eller ljudfil ökar tillförlitligheten då vi säkerställt att allt som sagts finns registrerat (Merriam, 1994). Samtliga intervjupersoner har erbjudits att läsa igenom

intervjuutskriften, vilket också fyra av tio personer valt att göra. Vi har båda lyssnat igenom band och granskat intervjuutskriften innan vi sammanställde resultatet för att säkerställa att vi uppfattat intervjupersonerna rätt. Stukát (2005) menar att reliabiliteten stärks om det finns flera bedömare när man tolkar och eventuellt kategoriserar resultaten.

Tillförlitligheten har också förstärkts genom att vi i föregående kurs gjort var sin pilotstudie i ämnet. Erfarenheterna från pilotstudierna resulterade i vissa förändringar. Vi valde att göra frågorna i intervjuguiden till frågor av mer berättande karaktär, men kring samma innehåll som i pilotstudien.

5.8 Etik

Vi har i vår undersökning beaktat olika etiska aspekter och har valt att utgå från de fyra huvudkrav som är sammanställda av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet [HSFR] (Vetenskapsrådet, 2002). De fyra huvudkraven som bör beaktas är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa återges även av Stukát (2005) i en mera kortfattad beskrivning.

Utifrån *informationskravet* har vi informerat våra intervjupersoner först via kontakt per telefon eller personligt besök samt i samband med själva intervjuerna genom ett missiv (bilaga 1). I dessa kontakter och missiv informerade vi om hur studien skulle genomföras och ämnet för studien, att deras medverkan är frivillig och att de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Våra intervjupersoner blev också via missiv och kontakt informerade om att vi skulle spela in intervjun på band eller ljudfil. Dessutom informerades våra intervjupersoner om att arbetet läggs in på MUEP (Malmö University Electronic Publishing) på Malmö högskola.

Kvale (1997) framhåller att undersökaren måste avgöra hur mycket och när information ska ges. Han menar att det kan vara motiverat att inte alltid delge det specifika syftet för att inte intervjupersonerna ska styras i sina åsikter och svar. Vi informerade intervjupersonerna om att vi skulle skriva ett arbete om pedagogers syn på barn i koncentrationssvårigheter. För att inte påverka eller styra svaren i någon riktning berättade vi inte förrän intervjuerna var genomförda att vi även var intresserade av pedagogernas tankar kring lärandemiljöns betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. Enligt Kvale (1997) kan intervjuaren använda sig av ett mer kringgående förhållningssätt och avslöja syftet först när intervjun är slutförd.

För att uppnå *samtyckeskravet* har vi först fått skolledarnas samtycke att utföra intervjuer med deras personal. Intervjupersonerna har gett sitt samtycke till medverkan och att intervjun registreras på band eller ljudfil.

Som tidigare nämnts har vi också informerat att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet innebär att privata data om undersökningspersonerna inte redovisas (Stukát, 2005). Vi har uppfyllt detta genom att inte namnge intervjupersonerna utan istället gett dem fingerade namn samt inte namngett kommunerna de är verksamma i. Redan vid intervjuutskriften har vi använt oss av numrering eller fingerade namn. Allt material som band, ljudfiler och utskriften har vi lagt stor vikt vid att förvara så att inga obehöriga kan ta del av dessa. Dessutom har intervjupersonerna fått löfte både muntligt och skriftligt genom missivet, att band och ljudfiler raderas när arbetet är godkänt. Alla intervjuade är medvetna om att arbetet läggs in på MUEP på Malmö högskola.

Av hänsyn till *nyttjandekravet* har de intervjuade muntligt och genom missivet delgetts att undersökningen endast ska användas för forskningsändamål (Stukát, 2005).

Kavle (1997) menar att det är bra att avtala med intervjupersonerna att de ska få se utskriften av intervjun innan den används i forskarsyfte. Denna mening delas inte av Trost (2005) som anser att den som intervjuats inte har någon rätt till intervjun efter att den är genomförd. Vi valde att erbjuda utskriften till de intervjuade och det var som tidigare nämnts, fyra stycken av de tio som önskade att få se utskriften.

5.9 Allmänt

I den första intervjun i kommun B hände det som inte får hända. Mitt i intervjun ser intervjuaren att det verkar som om bandspelaren kommit ur läge och därför troligtvis inte spelat in den första delen av intervjun. Detta löstes genom att intervjuaren direkt efter intervjun satte sig och skrev ned allt viktigt denne kom ihåg av vad som sagts. Det visade sig dock att allt trots allt kommit med på inspelningen, trots att det inte såg ut så på bandspelaren. När resultatet från det nedskrivna ur minnet jämfördes med det inspelade visade det sig att det mesta av vikt kommit med. Antagligen skärptes sinnena hos intervjuaren som kompensation för bandspelaren. Detta är en metod som Merriam (1994) nämner i sin bok som en i intervjuarbetet användbar men ändå minst önskvärd av de olika metoder att registrera intervjudata på.

Ord som vi eller de vi har intervjuat vill betona extra har markerats med fetstil i texten.

6 RESULTAT

Vårt resultat bygger på sammanlagt tio intervjuer. Då vi har intervjuat fem pedagoger vardera i två olika kommuner, kommer resultat att redovisas kommun för kommun. Vi har kallat dessa för kommun A och kommun B. Nedan ges en kort översikt av intervjupersonerna.

KOMMUN A		
Fingerat namn	Utbildning	Antal år i förskoleverksamhet
Ann	Förskollärare	7
Bea	Förskollärare	5
Charlott	Barnskötare/ Förskollärare	20
Diana	Förskollärare	15
Eva	Barnskötare/ Förskollärare Utb. i Reggio- Emilia	27
KOMMUN B		
Fingerat namn	Utbildning	Antal år i förskoleverksamheten
Fia	Förskollärare	25
Gun	Förskollärare	20
Hanna	Förskollärare	15
Ina	Förskollärare	28
Jenny	Förskollärare/ Lärare	2

6.1 Pedagogers tankar kring barn i koncentrationssvårigheter

Kommun A

En allmän beskrivning av barn i koncentrationssvårigheter som pedagogerna ger i kommun A är att barnen har svårt att sitta stilla, lyssna på andra, vänta på sin tur, är aktiva och har svårt med vissa aktiviteter på olika sätt. De flesta av pedagogerna relaterar till barnen de har just nu i sin barngrupp. Många av pedagogerna har tagit upp att det ofta är svårt för barnen i skiftningar och övergångar mellan aktiviteter och att barnen

behöver mycket uppmärksamhet från pedagogerna. I leken får barnen ofta problem med regler, kamratrelationer och att kunna stanna kvar i den. Dock finns det ett barn som har hög status i gruppen och som är populär i leken.

Flera pedagoger beskriver att barnen har svårt med sin uthållighet vid olika aktiviteter och då speciellt om det inte verkligen intresserar barnet. Barnen kan då reagera på olika sätt, en del blir arga, ett annat barn blir ledset och någon ”spelar över”. Flertalet nämner att barnen ofta hamnar i konflikter med andra och att de har svårt att fungera i grupp. Några av barnen beskrivs som glada, positiva och duktiga intellektuellt. Det är endast Eva som beskriver ett barn som har motoriska svårigheter.

Dianas upplevelse av barn i koncentrationssvårigheter är att:

Dom svävar hit och dit, fram och tillbaka och hittar inte riktigt sin plats någonstans. Dom landar rätt sällan med någonting om ingen sätter sig med dom eller om dom hittar någon kompis som vill göra det som dom vill göra för stunden (Diana).

Ann säger att hon tänker på det barn som hon har nu i sin barngrupp, men är medveten om att koncentrationssvårigheterna kan yttra sig på olika sätt för olika barn. Barnet som hon beskriver gör allt för att få uppmärksamhet, både positiv och negativ. Hon berättar att en personal går åt för att ”hålla reda på honom”. Barnet har svårt att vara med i olika aktiviteter och får ofta gå ifrån för att det helt enkelt inte klarar av att vara med. Ann vill att han ska få vara med, men då krävs ett stort engagemang och mycket tålamod av pedagogerna. Hon beskriver också att barnet har stämpeln på sig att honom kan man inte leka med.

Bea i sin tur uttrycker att:

Barngruppen fungerar allra bäst när alla barn gör precis som man säger. Är det då ett barn som har koncentrationssvårigheter, /.../som personal känner man sig då jättestressad över att där är ett sånt barn som går helt mot strömmen (Bea).

Dock framhåller Bea samtidigt att det är pedagogens ansvar att planera verksamheten så att den fungerar på bästa sätt.

Då tänker jag på oroliga barn med flackande blick. Svårt att vara vid en aktivitet, vill gärna ta in många intryck på en gång, svårt att sortera och har lite kryp i kroppen (Charlott).

Charlott upplever att vissa saker inte alltid behöver vara så jobbiga för barnet själv, exempelvis att det måste röra sig hela tiden, utan att det är mer jobbigt för andra runtomkring; det kan störa pedagogerna och andra barn istället.

Eva arbetar på en förskola som är Reggio Emilia-inspirerad. De arbetar efter synsättet att alla barn är olika, har olika behov och att alla är speciella. Hon menar att visst finns det problem, men det är viktigt att inte förstora problemen utan istället se det positiva och inte bara det negativa.

Det var endast Bea som relaterade till ADHD vid förfrågan om vad de tänkte på när vi bad dem berätta om deras tankar kring barn i koncentrationssvårigheter. Dock finns det några av pedagogerna som berättar om barn som är på gång att utredas för sina svårigheter eller som de trodde skulle bli det senare.

En gemensam aspekt från alla intervjuade är att de anser att barngrupperna i förskolan är för stora och då speciellt för barn i koncentrationssvårigheter. Barnen fungerar bättre när det är lugnare på avdelningen eller när de är i en mindre grupp. Flertalet av pedagogerna beskriver också att barnen fungerar bättre utomhus.

Kommun B

På de fem avdelningar pedagogerna i kommun B arbetar är det inget barn som har någon diagnos eller som förväntas komma under utredning för någon.

När pedagogerna i kommun B tänker på barn i koncentrationssvårigheter utgår de oftast inte från något specifikt barn utan från hur de i allmänhet uppfattar koncentrationssvårigheter. De nämner i första hand de barn som har svårt att sitta stilla någon längre stund och de som lätt blir distraherade. Andra tankar som kommer upp är att barnen hela tiden behöver ha koll på vad andra gör eller vad som sker i en annan del av rummet.

Min första tanke är dom här som far runt, runt, runt, runt, som aldrig kan koncentrera sig på en aktivitet speciellt länge, utan ska hinna med allt, allt, allt på en gång (Gun).

Pedagogerna nämner också de barn som går från aktivitet till aktivitet och har svårt att kunna hitta någon lämplig sysselsättning. Att barnen är svåra att fånga med det man gör och har svårt att ta egna initiativ är andra saker som kommer upp. Några nämner svårigheter med att lyssna eller att kunna sitta bredvid någon i exempelvis samlingen.

Ina tänker på barn som har svårt att hålla tråden i det man håller på med, att de är lätt distraherade även i vardagliga aktiviteter som påklädning, då de glömmer vad de ska göra.

Jenny säger att hon tänker på alla barn och menar då, att alla barn har koncentrationssvårigheter ibland, beroende på vad man ska göra och på barnens intresse. Hon menar också att det egentligen är en definitionsfråga vad man menar med koncentrationssvårigheter.

Som en stor bidragande orsak till att barn hamnar i koncentrationssvårigheter är alla pedagoger ense om att dagens stora barngrupper spelar en stor roll. Alla pedagoger säger att tillvaron fungerar mycket bättre för alla barn när några barn är borta och barnantalet i gruppen därmed blir mindre. Koncentrationssvårigheterna blir då också mindre tydliga eller försvinner helt.

Att det ofta rör sig om överaktiva och ibland utagerande pojkar är alla också överens om. Det blir lätt mycket ”knuff- och buffkontakt” och barn som vill ”tumma på gränser”. Detta gör att hela gruppen påverkas och att man som pedagog kanske inte längre är den förebild man önskar att vara. ”Ett barn kan jaga upp hela gruppen”, är en relativt allmän uppfattning. Många gånger kan barnen ha en hög intelligens som man kanske inte märker förrän man arbetar enskilt med dem, säger några.

Tysta och blyga barn kan också ha svårigheter i koncentrationen, men när vi talar om barn i koncentrationssvårigheter i intervjuerna är det är bara Gun som refererar till ett barn som i deras grupp som har svårt att hitta någon aktivitet att stanna kvar i, men som är lugn och inte stör de andra.

Ifrågasättandet av sig själv som pedagog och vilken inverkan det har på barnen kommer upp i flera av intervjuerna.

Ibland lägger man så mycket tyngd på barnet: **Du** har problem med detta! **Du** måste träna detta! **Du** kan inte! Det är kanske **jag** som pedagog som måste se mig själv, att **jag** kanske måste förändra **mitt** förhållnings-sätt för att lyfta barnet (Jenny).

Över huvudtaget har det stor betydelse vilken pedagogik man använder sig av och i vilken utsträckning man uppfattar att barnen har svårigheter i sin koncentration. Avdelningen Ina arbetar på är Reggio Emilia-inspirerad, vilket innebär att man i stor utsträckning utgår från barnet som individ och anpassar verksamheten därefter. Ina berättar att hon under sin 28-åriga arbetslivserfarenhet som förskollärare inte har haft några barn med större koncentrationssvårigheter, åtminstone inga som behövt resurs.

Hanna uttrycker att hon inte känner någon oro över en pojke de har som idag uppvisar koncentrationssvårigheter. Hon menar att arbetslaget

kommer att ”fixa det” under de tre terminer han ska fortsätta vara hos dem. Hon är medveten om att det kommer att krävas mycket arbete men menar att det tillhör deras jobb att göra allt för barnen.

Varje barn har sina unika problem och det gäller bara att komma underfund med att så här fungerar det här barnet, det här behöver han eller hon (Hanna).

Det är viktigt att se vad just dom här barnen behöver och anpassa verksamheten efter det (Fia).

Alla pedagogerna säger att det fungerar mycket bättre för alla barn när verksamheten är förlagd utomhus. Man har därför mycket medvetet förlagt en stor del av sin verksamhet utomhus på alla avdelningar där pedagogerna i intervjuerna arbetar. Detta kommer att belysas ytterligare under rubriken metoder och strategier.

Samtliga pedagoger framhåller att de ser de stora barngrupperna som orsaken till mycket av koncentrationsproblematiken. De upplever att när barngruppen av olika anledningar är förminskad, till kanske 15 barn istället för som nu, 19 eller 20, blir koncentrationssvårigheterna också markant mindre. Hanna menar att för barn som har svårt att få ihop sin tillvaro, blir problemen synligare i en stor grupp.

Det barn som i Fias grupp har resurstimmar på 50 procent har förutom sina koncentrationssvårigheter även stora språkliga och sociala svårigheter som Fia anser vara allvarligare än koncentrationssvårigheterna. Hon poängterar dock att det kan finnas ett samband.

6.2 Lärandemiljö

Kommun A

När det gäller strategier i arbetssätt och förhållningssätt som pedagogerna använder sig av är det många liknande tankar som kommer upp. En del av dessa tankar kommer här att tas upp i punktform. Punkterna är inte rangordnade utan är en översikt över det som alla eller nästan alla pedagoger har tagit upp som viktiga strategier de använder sig av. De svar som skiljer sig från mängden redovisas efter punktlistan. Dessutom kommer mycket av det som redovisats som punkter att förtydligas ytterligare.

- Fasta rutiner och fast struktur för barnet
- Vikten av att ha ett tydligt och konsekvent förhållningssätt
- Skapa ett positivt bemötande mot barnet

- Lyfta fram och se det positiva hos barnet
- Ge barnet hjälp genom att styra och lotsa fram barnet i olika aktiviteter och situationer
- Ge mycket vuxenstöd och hjälp till barnet i olika situationer
- Genomtänkt placering av barnet
- Vara steget före barnet i olika situationer
- Ge barnen utrymme för deras rörelsebehov
- Dela barngruppen i smågrupper
- God föräldrakontakt

Ordet tydlighet är något som kommer upp i alla intervjuer i kommun A. Däremot varierar det vad man lägger för betydelse i ordet. Det gemensamma är dock att på olika sätt vara tydlig i sitt förhållningssätt inför barnen. En del tar upp vikten av att de ger barnet förståelse om saker som ska ske och vilka regler som gäller vid olika situationer. Flertalet betonar vikten av att alla har samma regler och att alla pedagoger gör likadant. Diana menar att de måste vara tydligare med de barn som har koncentrationssvårigheter.

Vi kan inte bara prata i allmänna termer ut över gruppen, att nu gör vi så (Diana).

Hon poängterar också att det är viktigt att se hur barnen uppfattar instruktionen genom blickkontakt för att kontrollera att de följer med och att pedagogerna är medvetna om att de behöver kanske måste upprepa den.

Jag tycker jag har ögonen mer på dom hela tiden. Jag tycker inte jag har råd att släppa dom, för jag vet att då blir det bara strul i andra ändan (Diana).

Detta gör hon för deras skull, men även för hela barngruppen. Det påverkar även de andra barnen t.ex. att de blir irriterade.

Charlott menar att det är viktigt att vara tydlig och konsekvent för barn som har svårt att hantera sin ilska. Vi måste hjälpa dem med gränser, att det inte är acceptabelt att ilskan går ut över någon annan. De ska få bli arga men barnen måste få hjälp att sätta en gräns för ilskan. Det är svårt att hjälpa dem när de arga, men när de har lugnat ner sig är det viktigt att man pratar med dem.

Att fasta rutiner och fast struktur är viktigt för barnen tas upp av samtliga intervjuade. Det är viktigt att barnet ska veta vad som ska hända och att ”så här gör vi”.

Bea har erfarenhet av att använda schema med bilder där barnet kan se hur dagen ser ut. I nuläget används det för ett barn som har andra svårigheter också, men hon är övertygad om att det kan hjälpa barn i koncentrationssvårigheter också. Diana tar också upp att det är viktigt med struktur och rutiner. Hon menar att de är viktiga för att barnen ska förstå och få ordning på sin tillvaro. Dock ifrågasätter hon om de rutiner och strukturer som finns i förskolan är de bästa för barnen. Detta kommer att redovisas närmre under lärandemiljön.

Att uppmärksamma det som barnet gör bra och att ge barnet positivt beröm är något många lyfter fram.

Mycket positiv beröm tror jag på. Det måste vara det bästa och försöka berömma allt som man gör bra, det är åtminstone roligare än att få skäll hela tiden (Ann).

Att de får vara bra på någonting, att de känner att de duger (Eva).

Eva framhåller att de arbetar för att stärka barnen genom att utgå från barnet, deras intresse, åsikter och vad de upptäcker. Hon menar att genom detta forskande arbetssätt, där de lyssnar på barnen och deras idéer, kan de "lyfta upp de här barnen" (Eva).

Ann tar upp att de arbetar med att ge mycket positivt beröm till ett barn för allt som det gjorde bra samtidigt som de ignorerar barnet när det gjort något fel. Pedagogerna på Anns avdelning har även provat time-out metoden då barnet får gå ifrån och får sätta sig på en stol någon minut. Det slutade de ganska snabbt med för att det inte kändes bra och att det inte gav något resultat.

Bea poängterar att det är viktigt att tänka på hur de bemöter barnet. Hon menar att det är viktigt att inte hela tiden säga till barnet. Det blir lätt att barnet känner att det är den som hela tiden blir "hackat på" och i värsta fall kan det påverka så att även andra barn gör så. Istället menar hon att det är viktigt att ge barnet positiv respons.

Diana relaterar till ett barn som det blir många konflikter kring. Vid konflikter tar en pedagog barnet och tillsammans gör de roliga saker för att barnet ska se att det finns roliga saker att göra och få en positiv bild av sin tillvaro i förskolan.

Att hjälpa barnet på olika sätt lyfts fram och likaså att vara steget före barnen. Hjälpa att avbryta i tid när saker håller på att gå fel och föreslå någon annan aktivitet (Bea). Hjälpa barnet att styra sina impulser och att stoppa innan saker händer (Eva). För en del barn räcker det att pedagogen frågar: "Vad händer om du gör så?" Då ges barnet tid att tänka efter och

inse att det var fel. Fysisk kontakt kan vara en hjälp för att lugna ner (Charlott). Barnen behöver hjälp att varva ner när de är uppe i varv och då kan vi erbjuda en lugn aktivitet (Eva). Några tar upp att pedagogen kan behöva styra och lotsa barnen in i leken eller bara vara närvarande som ett stöd. Flertalet tar upp att det är allra bäst om någon kan finnas intill barnen och styra och lotsa fram dem i olika aktiviteter och hjälpa barnet genom att vara steget före.

Att ge barnet möjlighet att röra sig när det behöver tas också upp av många. Barnen kan få uppgifter att hämta saker när de har svårt att sitta still eller möjlighet att få gå ut och röra sig på gården. Charlott påpekar att det är viktigt att tänka på att endast begära att de ska arbeta korta stunder och sedan få leka, vilket också är viktigt. Liknande tankar hade Bea som menar att det är viktigt att ge barnen små uppgifter.

De behöver ha korta målsträckor /.../ små uppgifter för att klara av vad de ska göra, för att sedan få göra vad de själv vill (Bea).

Några relaterar till inte ha för långa samlingar eller möjlighet att få gå ifrån med yngre barn om de inte orkar. Dela upp barnen i smågrupper poängterar Ann, Bea och Eva som en viktig strategi i arbetet med barnen för att de ska få det lugnare. Eva menar att det är viktigt att inse att alla inte behöver göra samma saker eller göra dessa samtidigt.

Många anser att det är viktigt att tänka på hur barnen placeras i olika situationer. Det fungerar bäst om en pedagog sitter bredvid barnet vid samling och måltider. Att alla har bestämda platser vid måltiderna tas upp av flertalet intervjuade. På Charlotts avdelning har de bestämda platser även på samlingen och dessa använder de sen även efter maten, vid sagoläsningen, för att barnen inte ska sitta så nära varandra. På de flesta förskolorna har de möjlighet att placera barn i koncentrationssvårigheter i ett lite avskilt rum där det är lugnare vid måltiderna. Var i rummet barnet placeras har också betydelse.

Man får sätta dem i en 'hörna', för då kan de se vad som händer i rummet utan att de behöver vända sig så fort de hör något ljud (Bea).

Några relaterar till att det är viktigt att tänka på vilka barn pedagogerna sätter tillsammans vid olika aktiviteter och vid måltiderna för att det ska fungera på bästa sätt.

Bea menar att det är också viktigt att se hur miljön är utformad. På hennes avdelning har de gjort "rum i rummen" med bestämda platser där barnen kan ta det lugnt och rum där det är tillåtet att busa. Ann berättar att

de tidigare haft gymnastik i lekhallen vilket inte fungerade så bra; istället har de numera gymnastik i ett rum på avdelningen, vilket fungerar mycket bättre. Ann tror att lekhallen är för stor och att i rummet blir det mera avgränsat.

På Charlotts avdelning har de utökat ett barns vistelsetid för att bättre kunna tillgodose barnets behov.

Det kom också upp att det är betydelsefullt med en god föräldrakontakt - att pedagoger och föräldrar utbyter information och erfarenheter för att kunna bemöta barnet på bästa sätt (Bea, Charlott och Eva).

Kommun B

- Att dela in gruppen i smågrupper
- Att förlägga mycket av verksamheten utomhus
- Att hjälpa barnet hitta bra aktiviteter
- Att se till barnets individuella behov
- Att ge barnen ett positivt bemötande
- Att ge barnet närhet till en vuxen
- Att den vuxne vägleder barnet
- Att skapa lugna miljöer som inbjuder till lek och aktivitet av olika slag utan för mycket störande moment
- Att ge mycket utrymme för fri lek utan avbrott
- Att anpassa lokalerna efter gruppens nuvarande behov
- Att medvetandegöra för sig själv vilken inverkan man som pedagog har på barnet och dess beteende
- Att ge mycket möjligheter till grovmotoriska aktiviteter
- Att ha ett gott samarbete med föräldrarna

Det som alla pedagoger i kommun B anser som allra viktigast är att dela in gruppen i smågrupper, för då fungerar verksamheten mycket bättre. Detta gör de väldigt frekvent på alla förskolorna. Alla påpekar att de flesta barn mår bättre i en liten grupp. Med femton barn i gruppen har man en ärlig chans att se till allas individuella behov. När nu barngrupperna istället består av nitton eller tjugo barn blir det extra viktigt att dela in dem i smågrupper för att kunna tillgodo se alla barns individuella behov.

Hanna berättar att man ofta delar gruppen i två delar, den ena halvan går ut och den andra halvan fördelar sig i de olika rummen inne på avdelningen. Hon menar att man genom detta skapar möjlighet till lek, att barnen får mer yta att vara på och att det blir lugnare och färre störande moment. Alla är också överens om att det fungerar mycket bättre utomhus.

”Ute blir det mindre konflikter”, ”ute har de mer klara mål med vad de vill göra”, ”det fungerar mycket bättre ute, där kan man ta ut svängarna”, är saker som pedagogerna uttalar.

Just uteverksamheten är något man arbetar tydligt med. Fia, Hanna och Ina berättar att de oftast delar in barngruppen i två halvkor, varav den ena har sin verksamhet ute och den andra halvan fördelar sig på avdelningens olika rum. Den grupp som varit inne på förmiddagen går sedan ut på eftermiddagen. Hos Gun går alla barn ut redan klockan 8.30 och på eftermiddagen får barnen själva välja om de vill vara inne eller ute. Personalen försöker dock styra det så att åtminstone hälften går ut. Det är bara på Jennys avdelning man oftast går ut alla tillsammans. Hon berättar att de då kan se nya stora konstellationer på åtta till nio barn som leker tillsammans.

Flera har hela utedagar då man lämnar förskolan och beger sig till skogen eller någon annanstans. Sin lunch äter man gärna utomhus på alla avdelningar.

Fia berättar att de en gång i veckan lagar sin egen mat utomhus tillsammans med barnen. Alla verkar tycka att det fungerar mycket bra med uteverksamheten och flera uttalar att de tänker utvidga denna pedagogik ytterligare.

Många uttrycker att barn i koncentrationssvårigheter ofta har ett stort rörelsebehov. Ina berättar att de anordnat en liten ”springbana” ute på gården. Denna använder de sig av när de märker att det behövs för att koncentrationen ska kunna fortsätta fungera inne på avdelningen. Ina tror att fysisk aktivitet gynnar koncentrationen, och föreslår att man bryter av stillasittande aktiviteter med rörelse av olika slag som en bana, rörelsesång eller en rörelselek.

När man rört på sig lite, så är det lättare att koncentrera sig (Ina).

Medveten rörelseträning med bland annat MTI-gymnastik, som förklarats närmare under aktuella begrepp, ingår också i avdelningens verksamhet.

Att som vuxen finnas i barnens närhet och att låta barnen hitta det de är intresserade av eller duktiga på känns också angeläget i intervjuerna. Hanna menar att man måste kunna läsa av om barnet klarar en stilla sittande aktivitet just då eller om det istället har behov av att leka mer grovmotoriskt ute.

Hur man på bästa sätt kan hjälpa barnen uttrycks på olika sätt:

Gun understryker att man som vuxen ska stå på barnets axel och vara deras samvete. Att vara deras ”hjälpjag” (Fia), att vara som en ”bromsklots” och

”att man finns där som en ryggsäck” (Hanna). ”Att förebygga, fånga dem innan något händer”(Jenny) och ”att fånga upp dem hela tiden och stötta dem i allt de gör under hela dagen” (Ina).

Pedagogerna poängterar att de tycker det är viktigt att ge barnet kroppskontakt som ger fysiska ramar, att med blickar visa vad man menar, att lägga en hand på barnets rygg istället för att ge en verbal tillsägelse, att placera barnet bredvid eller mitt emot en vuxen.

Eftersom de upplever att många barn som har svårigheter i sin koncentrationsförmåga även är utagerande, uttrycker vissa att det lätt kan uppstå problem. Pedagogerna menar att ett barn kan få igång hela gruppen och att det kan vara svårt att räcka till för de andra barnen också. Gun menar att det är viktigt att som pedagog vakta sitt kroppsspråk, sina suckar och sina blickar. Hon anser också att det är viktigt att inte slita ut barnets namn, för det tror hon kan sänka många barn.

Att man sliter ut ett namn, att man omedvetet ger dem en stämpel. Där måste man vara noga med att det här barnet är ett jättebra barn i alla fall, fast han gör dumma saker (Gun).

Gun poängterar också att man måste höja barnets status, samtidigt som man ger de andra barnen rätten och kraften att säga; nej, stopp, jag vill inte och att det inte är OK.

Jenny menar att genom att lära barnen att sätta ord på sina känslor och upplevelser har man större möjlighet att kunna förstå vad de vill och hur man kan hjälpa dem. Även kroppsuppfattningen kommer in här:

Att ha kroppsuppfattning gör ju också att du kan hantera dig själv bättre, för har jag kontroll på min kropp, då kanske jag lättare kan förstå varför jag måste springa upp, eller varför jag måste ha en penna i handen, eller nycklar eller någonting att pilla på (Jenny).

Massage och avslappning var något som togs upp som goda strategier att använda sig av hos Fia, Jenny och Ina.

Man har på alla avdelningar väl genomtänkta strategier angående alla rutinsituationer som finns under dagen på förskolan. Det gäller exempelvis hur man placerat barnen vid matborden, vid vilan, hur man gör när alla ska sätta på sig sina kläder för att gå ut och vid samlingen. De gör alla på lite olika sätt utifrån de förutsättningar som finns på deras avdelningar. Oftast sitter barnet och äter i ett rum med endast ett fåtal barn. Hos Ina sitter femåringarna vid ett eget bord utan pedagog och de andra barnen sitter antingen i samma rum fast med en pedagog vid sitt bord eller i ett avskilt

rum, också där med en pedagog vid sitt bord. Inga barn har här bestämda platser men Ina menar att det fungerar bra att de själva får välja. Vid vilan har man tänkt på barnens speciella behov och försökt göra en så bra stund som möjligt för alla, genom bokval, närhet till vuxen, längden på lässtunden, gruppindelningen och att stryka barnet över ryggen under läsningen som några exempel.

Fia har goda erfarenheter av att låta barn arbeta med lera. Hon menar att de flesta barn kan "landa" och arbeta koncentrerat och varierat just med leran som arbetsmaterial. Hon menar att det oftast går att fånga barnens intresse och att de kan sitta vid aktiviteten en längre stund än de kan med andra material eller saker.

Vid den fria leken försöker man se till att inte vara så många barn på varje ställe samtidigt, det anser de vara den bästa metoden. De nämner också vikten av att lära barnen att leka, att försöka hjälpa dem att hitta bra aktiviteter och att inget stör dem när de har kommit igång.

Ingen avdelning har idag något schema som förtydligar dagen men Fia Jenny och har tidigare arbetat med detta och funderar efter intervjuerna på att ta upp detta igen då man ansåg att det var bra för alla barnen, inte minst för dem i koncentrationssvårigheter.

6.3 Tankar kring den ideala lärandemiljön

Kommun A

En av frågorna i intervjun var en idealfråga där pedagogerna fick önska fritt hur de ville utforma den idealiska lärandemiljön för att passa barn i koncentrationssvårigheter. Svaret på denna fråga kommer att redovisas person för person.

Ann

Ann menar att framförallt en liten grupp barn med fyra till fem barn vore idealet. Pedagogerna som jobbar med barnen ska ha mycket tålamod och ge barnen mycket positivt bemötande för att förstärka det barnet gör bra.

Det ska finnas ett rum med lugn miljö med lugna färger på väggarna, där det inte finns för mycket saker som stör och som tar uppmärksamheten från barnen. I detta rum ska barnen kunna ha lugna samlingar och sitta i lugn och ro med olika aktiviteter.

Ann menar att för ett aktuellt barn skulle det vara idealiskt om en pedagog var med barnet som stöd och då kunde hjälpa, förklara, styra och ingripa i olika situationer.

Bea

Bea uttrycker att hon vill ha mindre barngrupper så att det finns tid för alla barns behov och då speciellt för barn i koncentrationssvårigheter. Hon önskar mer resurser för barnen i förskolan och inte bara när de kommer till skolan.

I personalgruppen ska det finnas pedagoger som är insatta i barnens behov, gärna en specialpedagog som har tid för barnen och kan vara med dem i barngruppen. Bea överväger om barnen skulle vara i en speciell grupp, men kommer fram till att detta inte var bra utan i stället att barngruppen de vistas i skulle vara bestå av färre barn. Om Bea ska välja mellan en extra resurs eller möjlighet till mindre barngrupp så vore det bättre med en mindre barngrupp och då räcker det kanske med det stöd som specialpedagogerna kan ge till pedagogerna.

På Beas avdelning är alla rum utom ett genomgångsrum, det vill Bea ändra på. Om det inte går att ändra på så få man ändra miljön och göra rum i rummet.

Charlott

Charlott tror på mycket beröring.

Bara att man sitter bredvid barnet och att man berör dom, kan lugna dom en stund (Charlott).

Det ska finnas lugna rum där man kan ha avslappning och massage. Charlott menar att det är ett högt tempo i förskolan. Hon vill också att det ska finnas kreativa och utmanande miljöer, där det ges tillfälle till utmaningar för barnen, exempelvis att kunna klättra högt. Det ska vara en balans i miljön mellan att få röra sig och tillfälle till att slappna av. Det är viktigt att det finns ytor att röra sig på. Som det är nu är det många barn på en liten yta och barnen får inte det utrymme de behöver.

Diana

Diana framhåller:

Jag skulle vilja ha mindre grupper för de här barnen och människor som var verkligen insatta i hur problematiken kan se ut för de här barnen.

Tänk dig att få jobba ett gäng med specialpedagoger /.../ som kan jobba med de här barnen (Diana).

Diana poängterar att det inte ska vara grupper med bara barn i koncentrationssvårigheter utan att det ska vara blandade grupper fast

mindre. Däremot ska specialpedagogerna som har kunskaper ha fokus på barn i koncentrationssvårigheter. De ska arbeta för att barnen blir sedda och förstådda och bemötta utifrån sina behov.

Hade vi lyssnat på dom här barnen, så hade kanske vår verksamhet sett helt annorlunda ut (Diana).

Hon tror att om de bara hade utgått från de här barnen, sett och varit lyhörda för deras behov, så hade de kanske sett att de behövde andra rutiner och andra behov. I en mindre grupp menar hon att barnen kunde vara med och forma strukturer som passade dem.

Diana menar att ”saker och ting måste inte vara på ett visst sätt”, utan att det är viktigt att söka nya sätt att göra olika saker. I en mindre grupp är det lättare att skapa bra relationer och där behöver inte pedagogerna ha ett visst förhållningssätt som är tvunget i en stor grupp för att det ska fungera. Dessutom blir det en lugnare tillvaro för barnen.

Eva

Eva menar att det är viktigt att pedagogerna försöker se positivt på barnen och att de har inställningen att varje barn har något att ge. Hon är nöjd med deras nuvarande arbetssätt, där de delar in barngruppen i mindre grupper, men vill ha färre barn i den totala barngruppen för att känna att de räcker till för varje barn.

Miljön runt barnet får inte vara för rörig med för många synintryck, utan en ren och prydlig miljö. Samtidigt ska det vara en inspirerande miljö, med material som barnet kan forska med. Ordningen är också viktig - att varje sak har sin plats och gärna med foton som visar var. Det får inte vara för mycket material framme på en gång. Hon framhåller att det är viktigt att det finns dokumentation uppsatt på väggarna så att barnet konkret kan se sitt lärande med bilder.

Eva är tveksam om en resurs för barnet skulle vara bra. Hon menar att det inte får bli så att barnet blir servad med allting och till slut ser sig själv som handikappad.

Ju mer jag uppmärksammad jag blir och ju mer servad jag blir desto mindre lär jag mig och ju mindre vill jag utveckla mig, för att där är en vuxen som fixar allting (Eva).

Dock betonar Eva att det förstås är beroende av vilket barn det är. Det vore bättre med mindre grupper så att det blir färre relationer och att hela arbetslaget får handledning.

Hon poängterar att det är viktigt att pedagogerna är flexibla för att kunna ändra arbetssätt och bryta mönster. Eva ger exemplet att istället för att alltid säga till, är det bättre att försöka vända på saker och göra på ett annat sätt.

Kommun B

Fia

Fia menar att den ideala lärandemiljön vore att ha mindre grupper – inte fler personal. Hon betonar att det är viktigt att personalen är utbildad. Mycket av förskolans verksamhet ska vara förlagd utomhus. Inomhus ska lokalerna vara funktionella med många mindre rum där barnen kan leka ostört, men det ska också finnas en lekhall där barnen kan rasa av sig. Det ska finnas ljuddämpande material för att hålla nere ljudnivån. Fia spånar vidare på att man kanske skulle avsätta vissa speciella dagar för att arbeta extra med de barn som är i behov av det, så det inte bara är tillfällena som avgör om man arbetar extra med dem eller inte. Det är viktigt att som personal vara tydlig och anpassa sin verksamhet och avdelning efter vad barngruppen behöver.

Gun

Gun uttrycker:

Det var en rolig fråga, den skulle man kunna fundera på (Gun).

När Gun hade funderat lite kom hon fram till att hon i första hand önskar färre barn i grupperna då hon anser att ingen mår bra i så stora grupper som man har idag. Fast hon vill inte ha för få heller, 12 till 14 barn i åldersammansättning som idag, då de har 15 fyraåringar, tre treåringar och en femåring. Gun menar att det ibland behövs stora ytor, men att det till andra aktiviteter behövs många små utrymmen. En stor lekhall som kan skärmars av med vikkväggar vore bra och många stations-aktivitetsrum där man inte behöver plocka undan utan kan låta saker stå kvar. En lättillgänglig utemiljö där barnen även kan få leka själva utan att vara så övervakade är ett annat önskemål. Gun avslutar med att önska att de fick arbeta i lugn och ro med barnen, utan allt pappersarbete och alla möten de måste gå på.

Hanna

Hanna börjar också med att nämna färre antal barn i grupperna, max femton barn, för att man ska kunna känna att man hinner med alla barn på rätt sätt. Mer personal känns inte nödvändigt, för att vara fler vuxna kan också försvåra arbetet. Fast sen kommer hon på att hon önskar att någon

tog hand om allt pappersarbete. Hanna upplever att för mycket tid till det tas ifrån barnen. Att bara kunna arbeta med barnen i lugn och ro är ett stort önskemål och att ge barnen möjlighet att kunna leka färdigt. Hon önskar också mer tid till att kunna vårda föräldrakontakterna. Hanna vill kunna ge varje förälder en bild av hur just deras barns dag har varit. Dagens barn är så stressade tycker hon och menar att det är vi som vuxna som får ta på oss ansvaret för det. Vi måste skapa en så stressfri miljö vi kan för våra barn. Större lokaler som är mer funktionella än de som finns idag önskar hon också.

Personalgruppen ska vara tydlig och konsekvent i sitt arbetssätt, det är något som är viktigt för alla barn, inte minst för barn i koncentrations-svårigheter. Hanna framhåller att det är viktigt att pedagogerna ser det som är bra hos barnet och förstärker det.

Det är jätteviktigt när man ska jobba ihop, att man ser barnet för den kompetens det har och inte för de brister det har (Hanna).

Ina

Ina menar att man ska jobba Reggio Emilia-inspirerat, så som de gör på hennes avdelning idag. Allt material ska vara tillgängligt så att barnen klarar av att aktivera sig själva på de olika ställena. Det ska finnas stort utrymme till olika aktiviteter som att måla, pyssla och lek med tågbanan. På avdelningen ska det också finnas dockrum och byggrum samt tillgång till snickarum. Det vore bra med små utrymmen där några barn kan leka ifred och gärna då med fönster i dörrarna, så att de som personal kan ha uppsikt utan att behöva störa leken. Utemiljön ska vara inbjudande, utvecklande och utmanande för barnen. En kuperad gård med mycket träd och buskar som det kan bildas gångar och kojor i. Det ska finnas klätterställningar, klätterträd och stora stenar. Ina menar att en inspirerande gård utmanar till lek och nyfikenhet hos alla barn.

Fysisk aktivitet blandat med stillasittande tror hon också gynnar alla barn, inte minst barn i koncentrationssvårigheter och nämner medveten rörelseträning med bland annat MTI-gymnastik som något av stor vikt.

Ina poängterar också att pedagogerna måste ta tillvara barnens tankar och intressen för att kunna spinna vidare på dessa. Medvetenheten hos pedagogerna om barns olika förutsättningar och att utgå från barnets förmåga och hjälpa dem utifrån dessa är viktigt. Barnens inflytande ser hon som betydelsefullt.

Ibland önskar Ina att en resursperson fanns att tillgå som kunde arbeta mer intensivt med de barn som var i behov av det.

Jenny

På frågan om utformningen av den ideala lärande miljön börjar Jenny med att säga:

För det första så tror jag att om man hade haft grupper med färre barn, så tror jag att man hade kunnat ta bort många utav dom här barnen med koncentrationssvårigheter /.../ då behöver man kanske inte göra så väldigt mycket mer egentligen (Jenny).

Jenny tror på en miljö där det finns utrymme att röra sig likaväl som utrymme där man kan få lov att varva ned. Det lugna stärks genom ett rum med behaglig belysning, soffa och kuddar som inbjuder till känslan av ro. Även färgsättningen tycker hon är viktig. Hon menar att kontrasten mellan att få röra sig och att kunna varva ned är viktigare än utformningen av lokalerna för andra aktiviteter, som mer styrs av barnens intressen eller av praktiska orsaker. Hon poängterar att lokalerna ska vara ljusa. Det måste också finnas möjligheter att kunna dela upp barnen. Som pedagog måste du kunna fånga barnen i deras intresse, se och bekräfta dem.

Jag tror att, ge dom ett gott ordförråd, uttrycka känslor, /.../ sätta ord på olika typer av känslor och sinnesstämningar, kroppsuppfattning, så hjälper man dom här barnen också (Jenny).

Det ligger i pedagogernas händer att se till att barnen inte får en dålig självbild eller dåligt självförtroende. Jenny menar att de måste möta barnet på deras nivå och på deras villkor och få dem delaktiga i beslut som rör dem själva.

När det gäller utemiljön så glömdes den bort i intervjun, men när bandspelaren var stängd berättade Jenny om att det vore bra med en inspirerande gård där det fanns ett överbyggt tak som man kunde sitta under vid måltider ute året runt, en uteverkstad – ateljé, labyrinter och andra saker som inbjuder till upptäckter.

6.4 Önskat stöd från specialpedagogen

Kommun A

Alla förskollärare har idag kontakt med specialpedagoger från resursteamet som kommer ut i verksamheterna och observerar, kartlägger samt vägleder pedagogerna i deras arbete. I några fall arbetar de med barnen i barngruppen eller enskilt med enstaka barn. Charlott anser att det sätt som specialpedagogen arbetar på idag känns som en bra och naturlig hjälp, ”man vågar fråga utan att det känns som att det är en expert som kommer”.

Att specialpedagogen har förskolläro-utbildning i sin grundkompetens menar hon är positivt eftersom specialpedagogen då är insatt i hur förskoleverksamheten fungerar.

Samtliga anser att det är bra att specialpedagogen kommer utifrån och kan se på ett annat sätt och med ”andra ögon”.

Handledning önskar flertalet och då gärna med hela arbetslaget. I handledningen ges de tid till att kunna prata av sig, prata igenom, bolla tankar samt få råd och tips. Charlott menar att specialpedagogen kan fungera som en ventil, en som man kan berätta för och prata av sig för. Eva anser att handledningen ger arbetslaget möjlighet att reflektera tillsammans och att specialpedagogen kan bidra till att hjälpa pedagogerna att kunna reflektera över vad **jag** kan göra för att underlätta för barnet. Diana framhåller att pedagogerna får hjälp i arbetet med barnen och gör som de blir tillsagda av specialpedagogen. Dock menar hon att det finns behov hos pedagogerna att bli stärkta och ”pepprade”. De ska ges möjlighet att sätta sig ner i lugn och ro för att få prata av sig och att någon har förståelse för det.

Man ska få lov att säga hur tråkigt man tycker det är. Man bär hem det, tänker på hur ska vi göra nu? Jag vill släppa jobbet när jag går hem (Diana).

Dock betonar hon att det bör vara en annan specialpedagog än den som i vanliga fall arbetar med barnen eller en psykolog.

Ann önskar mer fortbildning om barn i koncentrationssvårigheter och ännu mer vägledning som hon kan använda i arbetet för att underlätta för barnen.

Några uttrycker önskemål om att specialpedagogen ska ha mera tid att arbeta med barnen inne i barngruppen och då arbeta utifrån deras behov. Ann uttrycker speciellt att hon vill ha hjälp med enskilda barn i olika situationer, exempelvis att få in barnen i leken. Hon menar att kanske specialpedagogen med sina kunskaper kunde hjälpa ett aktuellt barn på andra sätt än vad de kan.

Charlott betonar att specialpedagogen kan vara ett stort stöd för föräldrarna också, en som de kan vända sig till med frågor och funderingar. Eva anser att specialpedagogen ska fungera som ett stöd för pedagogerna vid svåra samtal med föräldrar. Hon menar att specialpedagogen inte är i så nära relation till dessa som pedagogerna.

Eva vill att specialpedagogen ska fungera som ”spindeln i nätet” och sköta alla kontakter med andra instanser och dessutom vara en hjälp när det ska skrivas eventuella åtgärdsprogram.

Kommun B

I kommun B finns som tidigare nämnts specialpedagoger anställda på alla förskolorna och alla tycker att detta fungerar mycket bra och vill fortsätta att ha det så. En uttrycker dock att det är önskvärt att specialpedagogen har en bakgrund som förskollärare. En annan har önskemål om att specialpedagogen skulle ha mera tid förlagd på deras avdelning.

Inas önskemål angående stöd från specialpedagogen uttrycker hon så här:

Känner man att man själv inte klarar av det i gruppen, då har man specialpedagogerna som man liksom får tillkalla för att få lite råd och så, att någon kommer och ser på det med andra ögon, det behövs många gånger (Ina).

Alla önskar att specialpedagogen ska vara som ett bollplank att bolla idéer och tankar med, kunna stötta och bekräfta personalen, ge handledning och kunna komma med nya infallsvinklar. Att ge pedagogerna hjälp med material, litteraturförslag, konkreta tips och idéer är andra önskemål.

Gun vill ibland ha stöttning på utvecklingssamtalen och hjälp med observationer av barnen.

I och med att specialpedagogen kommer utifrån kan denna bilda sig en egen uppfattning. Därefter kan specialpedagogen komma med förslag om ändringar i miljön, förhållningssätt, ge litteraturförslag och även tipsa personalen om saker de gör eller säger. Detta är något Jenny uppfattar som betydelsefullt.

Fia skulle önska att specialpedagogen kom och arbetade enskilt med vissa barn, gärna med en ordinarie personal vid sin sida som kunde se och lära.

Man har på alla förskolorna elevvårdskonferenser en gång per termin. Då lyfts alla enskilda barn upp till diskussion. Med på dessa konferenser är skolledaren, specialpedagogen och en personal från avdelningen som man pratar om. Man har då goda möjligheter att diskutera eventuella frågor eller bekymmer om varje enskilt barn, inget barn lämnas åt slumpen. Före konferensen har varje avdelning först diskuterat "sina" barn för att få den gemensamma synen på barnets utveckling så rättvis som möjligt. Detta var något alla pedagoger upplevde som ytterst viktigt att fortsätta med.

6.5 Sammanfattning av resultat

Pedagogerna har i båda kommunerna delgivit oss många tankar kring den lärandemiljö de har eller önskar för barn i koncentrationssvårigheter. De tar upp hur den fysiska miljön på olika sätt bör utformas, vilket förhållningssätt det är viktigt att arbeta efter samt vilka andra strategier just de använder sig av i arbetet. Vi får också veta vad de önskar för hjälp från specialpedagogen. Vi finner både likheter och skillnader i svaren och dessa beskrivs närmare i nästa kapitel

7 ANALYS

Undersökningen är gjord i två kommuner men vi har inte haft ambitionen att undersöka kommunerna i sig utan mer pedagogernas tankar kring lärandemiljön och vilket stöd de önskar från specialpedagogen.

7.1 Pedagogernas tankar kring barn i koncentrationssvårigheter

I vårt resultat kan vi se att alla pedagogerna relaterar både till barn som i allmänhet är i koncentrationssvårigheter och till hur barnen fungerar i deras nuvarande barngrupp. Dock lägger flertalet pedagoger i kommun A mer tyngdpunkt på specifika barn. Detta kan bero på att pedagogerna i kommun A utgår mer från de barn de har aktuella just nu och för att de är så fokuserade i sitt arbete för att hjälpa dessa barn.

Något som utmärker sig är att i kommun A finns det barn som är under utredning för sina koncentrationssvårigheter eller som förväntas att komma under en sådan. I kommun B upplever pedagogerna att det inte finns så pass stora problem att något barn anses vara i behov av en utredning för koncentrationssvårigheterna.

Samtliga pedagoger i båda kommunerna betonar att de stora barngrupperna har negativ påverkan på barn i koncentrationssvårigheter. Barnen fungerar bättre när det är färre barnantal i grupperna och det därmed är lugnare på avdelningen. Alla påpekar också att barnen fungerar bättre när verksamheten är förlagd utomhus.

Gemensamt för pedagogerna i båda kommunerna är också att de relaterar till barn som är överaktiva och som har problem i sin uppmärksamhet och uthållighet.

En annan gemensam åsikt vi fann är att pedagogerna upplever att koncentrationssvårigheterna påverkar de enskilda barnen så att de får svårt att klara av olika situationer och aktiviteter. Pedagogerna menar också att barnen påverkar andra barn och ibland även hela barngruppen genom sitt aktiva sätt.

Det är endast en pedagog som tar upp att även lugna barn som inte stör andra, kan vara i koncentrationssvårigheter. Anledningen till att detta inte lika ofta uppmärksammas kan vara att lugna barns problem inte påverkar gruppen i samma omfattning som mera aktiva och utagerande gör.

Av pedagogerna i båda kommunerna är det bara en som tar upp motoriska svårigheter i samband med koncentrationssvårigheter. Skälet till detta kan vara att pedagogerna inte sätter motoriska svårigheter i samband med koncentrationssvårigheter eller att barnen de har eller har haft i sina barngrupper inte har svårigheter i sin motorik. Däremot tar samtliga i båda kommunerna upp att barnen har ett stort rörelsebehov.

7.2 Lärandemiljön

Under detta tema kom det fram många strategier som var lika för många av pedagogerna men naturligtvis även olikheter.

När det gäller strategier pedagogerna använder sig av i det praktiska arbetet med barnen menar pedagogerna i kommun A att tydlighet är det som är viktigast att tänka på. Det kan både gälla tydlighet i det förhållningssätt man som pedagog har eller tydlighet i att barnet vet vad som det förväntas att göra och vilka regler som gäller. I kommun B är strategin att dela gruppen i smågrupper det som anses vara allra viktigast. Pedagogerna upplever att de då har möjlighet att kunna genomföra en individuell pedagogik och ge alla barn det just de behöver. Att dela in barnen i smågrupper anses som viktigt även i kommun A, precis som pedagogerna i kommun B anser att tydlighet är något man måste ha, men det är inte detta pedagogerna främst lyfter fram i respektive kommun.

Alla intervjuade verkar vara medvetna om vilken inverkan de som pedagoger har genom sitt förhållningssätt gentemot barnen. De uttrycker att de måste ge mycket positiv uppmärksamhet, vara medvetna om sitt eget kroppsspråk, hjälpa barnet att hitta sina styrkor och att hjälpa dem bygga vidare ifrån dem. Positiv uppmärksamhet överhuvudtaget anses som viktig. De menar också att det kan vara svårt att leva upp till den roll de egentligen vill ha som pedagoger, där man ser alla barn för den de verkligen är och vad de behöver. Detta upplevs som svårt på grund av att man har så många barn i grupperna att ta hänsyn till.

Att hjälpa barnen att komma in i samt stanna kvar i leken, beskriver pedagoger i båda kommunerna som ytterst viktigt. Detta främjar man på olika sätt med olika metoder och strategier.

En metod som sticker ut är att man i Anns grupp har provat time-out. Den går ut på att låta barnet gå ifrån och sätta sig på en stol någon minut när det gjort något som är fel. Pedagogerna upptäckte dock att det inte var en metod som de tyckte kändes bra att använda sig av och att den inte gav önskvärt resultat så de slutade ganska snabbt med den igen.

Att finnas vid barnets sida och hjälpa det i situationer när det behöver stöttning är också en viktig gemensam åsikt. Detta uttrycks bland annat som att vara barnets "hjälpjag", "samvete", "bromsklots" eller "vara steget före".

Grovmotorisk rörelse anses också som viktig. Genom olika metoder ska barnet få möjlighet att röra sig. Detta kan exempelvis ske genom att barnet får små enkla uppgifter att utföra, genom att avbryta lugna aktiviteter med rörelsepass, att ge barnen möjlighet att kunna springa en runda på gården eller busa av sig i en lekhall.

Möjligheterna till att röra sig är mycket större utomhus och det berörs i alla intervjuer. Det är dock mycket mer utmärkande i kommun B. Alla förskolor arbetar här mycket medvetet med utepedagogik och eftersom alla intervjuade upplever att det fungerar så bra med uteverksamheten funderar nu alla i kommun B på att utöka denna verksamhet. Det verkar finnas ett stort intresse för just utepedagogik i hela tätorten där intervjuerna är gjorda och detta spelar säkert en stor roll i varför denna strategi uttalas så tydligt i alla dessa intervjuer.

Fördelar med massage och beröring tas också upp av pedagoger från båda kommunerna. Likaså anser pedagogerna att det är viktigt med en god föräldrakontakt för att gynna ett väl fungerande samarbete kring vad de tillsammans kan göra för att främja barnets utveckling.

7.3 Tankar kring den ideala lärandemiljön

Vi kan konstatera att i båda kommunerna lyfter flertalet intervjuade upp att de anser att den ideala lärandemiljön för barn i koncentrationssvårigheter är att de ska vistas i mindre barngrupper. Det är endast en pedagog från varje kommun som inte tar upp detta. Hur stor barngruppen ska vara varierar i svaren och några angav inte ett speciellt barnantal. I kommun B finns det dessutom en pedagog som påpekar sambandet mellan barngruppens storlek och antalet barn i koncentrationssvårigheter. Hon menar att om det fanns färre barn i barngruppen så skulle det också finnas färre barn i koncentrationssvårigheter.

En önskan om en resurs i gruppen lyfts endast upp av en pedagog i vardera kommunen. Anledningen till att flertalet istället betonar en grupp med färre barn, kan vara att hela miljön runt barnet blir lugnare och att det blir färre relationskontakter, vilket också flertalet intervjuade har pekat på. En pedagog i kommun A utmärker sig i sitt svar, på så sätt att hon anser att en resurs kan bidra till att barnet inte vill och behöver utvecklas på grund av att det finns en person vid dess sida.

I kommun A kan vi se att det är två pedagoger som uttrycker en önskan om att de ville ha specialpedagoger anställda i personalgruppen som kan arbeta med barnen för att dessa har mer kunskap om deras behov. I samband med detta önskemål lyfter en av dessa pedagoger upp en intressant aspekt. Hon förmodar att om de endast hade utgått från behoven hos barn i koncentrationssvårigheter, så skulle de antagligen ha sett att de behöver andra rutiner och strukturer än de som finns i förskolan idag. Önskemål om specialpedagog i personalgruppen kommer inte upp i kommun B, där är det endast en pedagog som betonar att det ska vara utbildade pedagoger.

Karaktäristiskt för kommun B är att pedagogerna där menar att utemiljön är viktig och att de på olika sätt vill utnyttja eller förbättra denna. Utemiljön är inget som nämns i Kommun A som den ideala lärandemiljön. Detta påverkas sannolikt av att i kommun B så lägger alla förskolor extra stor vikt vid utepedagogik och utemiljön.

Förändringar i den fysiska miljön runt barnet tas upp i båda kommunerna. Pedagogerna i kommun B går mer detaljerat in på avdelningens utformning och funktion. I kommun A betonar några av pedagogerna mer vikten av att miljön inte ska ge barnen för många sinnesintryck.

Det finns endast en pedagog i kommun B som tar upp vikten av att barnen ska få en god kroppsuppfattning genom att arbeta med medveten rörelseträning.

Vi kan i vårt resultat utläsa att pedagogerna i båda kommunerna betonar och uttrycker att pedagogers förhållningssätt och arbetssätt är viktiga i sammanhanget för hur den ideala lärandemiljön ska se ut för barn i koncentrationssvårigheter. Vi upptäcker både likheter och skillnader i pedagogernas svar där de ger uttryck för olika intressanta faktorer som **de** anser som viktiga, men vi kan inte utläsa några större skillnader kommunerna emellan.

7.4 Önskat stöd från specialpedagogen

I vårt resultat kan vi även här utläsa många likheter mellan kommun A och B. I båda kommunerna har man tillgång till specialpedagoger. Pedagogerna lyfter fram att det är bra att det är en person som kommer utifrån och kan se verksamheten och barnen på ett annat sätt än pedagogerna själva gör. De önskar också stöd med observationer, råd och tips, fortbildning samt vägledning.

Vi kan konstatera att i båda kommunerna uttrycker pedagogerna en önskan om handledning. Det är endast en av de intervjuade som ville ha handledning av en annan specialpedagog än den som nu finns i arbetet med barnen eller handledning av en psykolog.

Önskemål om att specialpedagogen ska ha mera tid förlagd i barngruppen kan vi utläsa i båda kommunerna, men det är inget som tas upp av alla. Det är endast ett fåtal som lyfter upp att de vill ha stöd av specialpedagogen i samtal med föräldrar och det är endast en pedagog i kommun A som framhåller att specialpedagogen är ett stöd för föräldrarna.

Intressant är också att det är endast en av de intervjuade som lyfter upp specialpedagogens funktion i att sköta och hålla i kontakter med andra instanser.

En pedagog från vardera kommunen betonar att de önskar att specialpedagogen har förskollärarytbildning i grundkompetens. Anledning till detta menar de att specialpedagogerna är då mera insatta i förskolans verksamhet.

8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattar vi först vårt resultat och därefter följer en avslutande diskussion.

8.1 Sammanfattning

Resultatet påvisar att pedagogerna är medvetna om att lärandemiljöns utformning är av stor betydelse för barn i koncentrationssvårigheter. De låter oss ta del av många olika strategier som de använder sig av i sitt arbete.

Samtliga pedagoger har betonat problematiken kring de stora barngrupperna och påtalar att barnens svårigheter blir mer framträdande när barnen vistas i en stor grupp. Pedagogerna framhåller att det bästa vore att ha färre barn i grupperna. Många anser att det är en nödvändighet att medvetet dela in barngruppen i smågrupper för att arbetet ska fungera.

Vi har genom intervjuerna fått god insikt i vilka behov som finns och vilket stöd pedagogerna önskar sig från specialpedagogen. Det som framförallt efterfrågas av pedagogerna är tillgång till en specialpedagog för att få handledning och konsultation i olika frågor. Pedagogerna önskar också stöd i form av observationer och att specialpedagogen har mera tid förlagd i barngrupperna.

I kommun A finns det barn som är under utredning för sina koncentrationssvårigheter eller förväntas att komma under en sådan, medan pedagogerna i kommun B inte anser sig ha något barn i behov utredning.

8.2 Diskussion

I inledningsfasen av skrivandet av vårt examensarbete skrev vi om barn **med** koncentrationssvårigheter, men vi upptäckte snart att det inte var så vi menar. Benämns barnet som ett barn **med** koncentrationssvårigheter blir utgångspunkten vad Persson (2001) menar är ett kategoriskt synsätt där problemet endast ligger hos den enskilde individen. Det synsätt som vi istället ser som ytterst angeläget är ett relationellt perspektiv (Persson 2001), där vi syftar till att barnet **är i** koncentrationssvårigheter. Detta synsätt utgör en stor skillnad i hur man upplever svårigheterna. I ett relationellt synsätt blir det väsentligt att se barnet i hela sin lärandemiljö. Detta görs genom att uppmärksamma hur vi som pedagoger bidrar till att förstärka eller minska barnets koncentrationssvårigheter samt hur barnet påverkas av hela den lärandemiljö det befinner sig i. Fischbein och Österberg (2003) menar att specialpedagogiken ska verka mellan individens förutsättningar och omgivningens anpassningar. Utifrån denna

synpunkt kommer vi som specialpedagoger att ha en viktig funktion i att medvetandegöra pedagogerna om hur de på olika sätt kan påverka barnets svårigheter samt vilka anpassningar och åtgärder som bör göras i miljön.

8.2.1 Lärandemiljön

Vid arbetsprocessens början fann vi det viktigt att få tillgång till många olika strategier genom litteraturstudier och genom våra intervjuer. De strategier som vi tagit del av är säkert användbara, men kan eventuellt upplevas som delvis lösryckta ur sitt sammanhang. Alla barn är olika och måste därför behandlas utifrån sina egna individuella förutsättningar och behov (Lpfö 98). Fischbein och Österberg (2003) framhåller att det är viktigt att se till helheten runt barnet och därför är hela lärandemiljöns utformning betydelsefull. Både den fysiska utformningen av miljön och de strategier pedagogerna använder sig av i form av förhållningssätt och arbetssätt blir alla viktiga pusselbitar för utformandet av en god och utvecklande lärandemiljö.

I stället för att lägga så stort värde vid strategierna har vi under arbetes gång kommit till insikt om betydelsen av **hela** lärandemiljön. På så sätt ses barnet i koncentrationssvårigheter i ett relationellt perspektiv där de specialpedagogiska insatserna ses i interaktion med hela omgivningen runt barnet (Persson, 2001).

För att få någon nytta av diverse strategier är det viktigt att först och främst göra en noggrann kartläggning, där hänsyn tas till individens styrkor, svagheter och även hur miljön kring barnet är utformad.

Genom att göra en utförlig kartläggning på de tre nivåer som Olsson och Olsson (2007) förespråkar kan vi se helheten runt barnet och utifrån denna kunskap utforma lämpliga åtgärder och insatser. Detta bidrar till att tillvaron för barnet blir mer hanterbar, begriplig och meningsfull, något som stämmer väl överens med Antonovskys (2005) KASAM-teori. Dessutom anser vi att en grundlig kartläggning av specialpedagogen hjälper även pedagogerna att göra sitt arbete hanterbart, begripligt och meningsfullt enligt KASAM-teorin.

Vi upplever att Antonovskys (2005) KASAM-teori faller väl ut med våra frågeställningar. Alla pedagogerna är medvetna om vilken betydelse deras förhållningssätt har för att gynna barnens utveckling. Genom att se till barnets starka sidor och bygga utifrån dessa samt att på olika sätt förmå barnen att hitta sina styrkor och känna sig delaktiga i verksamheten hjälper man barnen till en starkare känsla av sammanhang. Det är av största vikt att barnen lämnar förskolan med en tillförsikt inför framtiden att problem och bekymmer som kommer i deras väg är till för att lösas, antingen av dem själva eller med hjälp ifrån omgivningen.

Vi är av åsikten att det förhållningssätt som pedagogerna har kan inverka på barnens koncentration. Drugli (2003) betonar att det är viktigt att de vuxna i förskolan är villiga att diskutera och reflektera över sitt eget förhållningssätt och det beteende man har gentemot barn.

I vårt resultat kan vi se att pedagogerna betonar vikten av att vara tydlig inför barnen. Duvner (1998) och Guvå (1998) påpekar också vikten av ett tydligt förhållningssätt till barn i koncentrationssvårigheter. Vi instämmer i pedagogernas och författarnas uppfattningar om att tydlighet är viktig. I vår undersökning var det mest i kommun A som tydlighet betonades. Genom att ge en tydlig och förutsägbar verksamhet för barn i koncentrations-svårigheter ger vi dem möjlighet att skapa en meningsfull, hanterbar och begriplig tillvaro.

När det gäller förhållningssätt finner vi som tidigare nämnts Kometprogrammet intressant. Vi har genom personlig kontakt med Lotta Malm på Kometprogrammet och blivit informerade att det troligtvis blir aktuellt att utbilda handledare för förskolan under hösten 2008. Detta är något vi ser fram emot med spänning eftersom vi tror att det kan vara en viktig fortbildning för oss specialpedagoger.

Det påpekas i (Adler och Holmgren 2000; Duvner 1998; Gillberg 2005) att för mycket stimuli och intryck i omgivningen kan bli kaotiskt för barn i koncentrationssvårigheter. Vi upplever att många av pedagogerna har gjort eller önskar göra förändringar i lärandemiljön för att underlätta för barnen, ett tankesätt som vi menar även stöds av KASAM-teorin.

Samtliga pedagoger har betonat att viktigast i den ideala lärandemiljön för barn i koncentrationssvårigheter är att ha ett mindre barnantal i grupperna. Som en betydelsefull åtgärd för barn i koncentrationssvårigheter lyfts också i båda kommunerna strategin att dela barnen i smågrupper. Detta betonas dock mer i kommun B där samtliga pedagoger nämner att de medvetet arbetar på detta sätt. I kommun A nämns framförallt att förändringar i den fysiska miljön bör göras för att minimera sinnesintryck, medan pedagogerna i kommun B mera detaljerat går in på avdelningens utformning och funktion för att passa barn i koncentrationssvårigheter. I kommun B betonas utemiljön som viktig, vilket inte på samma sätt nämns av pedagogerna i kommun A.

8.2.2 Specialpedagogiskt stöd

Vi tycker oss ha fått belägg för att vi som specialpedagoger kommer att spela en viktig roll i arbetet med utformandet av en god lärandemiljö. I vårt resultat har alla pedagoger uttalat att de ser hjälpen från specialpedagogen som ytterst värdefull eftersom specialpedagogen kan se verksamheten ur en annan synvinkel.

Pedagogerna önskar stöttning i sina tankegångar samt hjälp till reflektion och detta anser vi är viktiga arbetsuppgifter för specialpedagogen. Vårt resultat tyder på att pedagogerna har kommit en god bit på vägen genom att våga ifrågasätta sig själva som pedagoger och det arbetssätt de har. Genom ständig reflektion blir det tydligare för pedagogerna vad de gör bra och mindre bra i sitt arbete.

Vi anser att handledning för pedagogerna är det ultimata tillfället för reflektion, eftersom handledningssamtal är en planerad och organiserad form av samtal mellan specialpedagog och pedagoger. Bladini (2004) menar att handledningssamtal blir ett tillfälle där pedagoger ges möjlighet att reflektera över olika aspekter i sitt arbete. Genom regelbunden handledning ges också specialpedagoger möjlighet att vrida pedagogers perspektiv och kan bidra till att barnens svårigheter ses i relation till sin omgivning (a.a.). Det är ingen av pedagogerna som i nuläget får någon regelbunden handledning i en organiserad form.

Något som förvånade oss är att det är endast en pedagog som lyfter fram specialpedagogens funktion att sköta och hålla i kontakter med andra instanser. Troligtvis är det inte så att de anser att detta inte är ett betydelsefullt stöd, utan beror snarare på att det inte var det som de kom att tänka på vid intervjun.

8.2.3 Intervju- och metodreflektioner

Tiden i våra intervjuer varierade relativt mycket, från 35 -71 minuter. Detta kan bero på att våra intervjufrågor var av berättande karaktär och att pedagogerna hade olika lätt för att berätta, även med hjälp av följdfrågor. Vi kunde ibland känna att pedagogerna tog för givet att vi förstod vad de menade genom att de kände till vår bakgrund som förskollärare. Vi upplevde att pedagogerna vi intervjuade kände att vi var insatta i och hade förståelse för deras situation. Vår långa erfarenhet som förskollärare medför att vi är väl insatta i ämnet vilket kan vara en stor fördel, fast å andra sidan kan det ha medfört att viss information som vi annars kunde ha fått utförligare nu blivit utelämnad.

När det gäller själva intervjuerna kan en del av olikheterna i svaren bero på våra frågor. Vi har valt att ha frågor av berättande karaktär för att inte styra in pedagogerna i någon riktning utan istället ta reda på vad **de** anser som viktigt. Detta kan ha medfört att vissa områden inte nämndes alls eller bara i korthet: några sådana ämnen är exempelvis föräldrasamverkan och uteverksamhet. Om det inte ligger pedagogerna extra varmt om hjärtat eller de inte tänkte i de banorna just under intervjun kan det verka som om de ämnena inte var av vikt för dem, men så behöver inte vara fallet.

Vi uppfattade att många av våra intervjupersoner upplevde att intervjun var berikande i deras egna tankegångar kring barn i koncentrations-svårigheter. Kvale (1997) påpekar att genom intervjun kan den intervjuade se nya aspekter och sammanhang som personen tidigare inte var medveten om. Detta stämmer väl överens med vår upplevelse att ett flertal pedagoger efter intervjuerna blev förvånade över vilka tankegångar som satts igång hos dem.

Vi anser också att det fanns vissa svårigheter med att inordna svaren från intervjuerna under rätt tema. Eftersom vi valt att ha frågor av berättande karaktär gick svaren på frågorna ofta in i varandra. Vi är därför medvetna om att de tolkningar vi gjort under analysen kan ha vissa brister.

8.2.4 Övriga reflektioner

När det gäller diagnosfrågan har vi redovisat argument både för och emot att ge barn en diagnos för sina svårigheter. Vi kan genom vår litteraturgenomgång konstatera att en diagnos kan bidra till att barnet lättare får hjälp och stöd. Vår uppfattning är att en diagnos inte ska vara avgörande för att barnet ska få förståelse och hjälp för sina svårigheter.

Intressant i vår undersökning är att pedagogerna i kommun A upplever sig ha barn som befinner sig i större koncentrationssvårigheter än vad pedagogerna i kommun B gör. Det blir intressant att fråga sig om barnen i kommun A är i större svårigheter än i kommun B eller om pedagogerna där istället anser sig bättre kunna hantera situationen kring barnen. En pedagog i kommun B berättade om ett barn som hon ansåg vara i relativt stora koncentrationssvårigheter men som de säkert skulle kunna hjälpa under den tid som fanns kvar innan barnet slutade hos dem.

I vår litteraturgenomgång har motorikavsnittet fått relativt stort utrymme eftersom det tas upp av flera författare. Det var dock endast en pedagog i kommun A som tar upp motoriska svårigheter i samband med koncentrationssvårigheter. Däremot har pedagogerna betonat att barnen har ett stort rörelsebehov och att barnen fungerar mycket bättre utomhus för att där finns större möjlighet till grovmotoriska aktiviteter. Pedagogerna menar också att det är viktigt att i verksamheten varva stillasittande aktiviteter med rörelse för att tillgodose barnets rörelsebehov.

Av de intervjuade är det endast en pedagog som relaterar till att även lugna barn kan vara i koncentrationssvårigheter. Duvner (1998) menar att barn som har en nedsatt aktivitetsnivå ofta glöms bort och att den nedsatta aktivitetsnivån är allvarlig för barnets utveckling. Utifrån detta resonemang blir det viktigt att vi som specialpedagoger bidrar till att pedagoger är observanta på barn som har en nedsatt aktivitetsnivå, så att barnen får det stöd de behöver.

Utifrån vår studie anser vi oss fått stöd i vår uppfattning att lärandemiljön är betydelsefull för barn i koncentrationssvårigheter. För oss som blivande specialpedagoger blir det viktigt att se barnet i hela dess lärandemiljö för att barnet ska uppleva en känsla av sammanhang.

Avslutningsvis tycker vi följande citat stämmer väl in på det vi kommit fram till i detta arbete:

Barn gör så gott de kan. När de inte kan bättre måste vi komma på varför, så att vi kan hjälpa dem (Greene, 2003, s. 280).

9 FORTSATT FORSKNING

Då det gäller fortsatt forskning finner vi att det vore intressant att genomföra observationer ute i förskolor och följa upp på vilket sätt pedagoger arbetar i praktiken. Det är inte alls säkert att de arbetar så som de tror eller som de skulle vilja göra.

Det vore också önskvärt att kunna göra om intervjuerna med samma personer efter ett halvår för att se om de förändrat något i lärandemiljön så att den bättre passar barn i koncentrationssvårigheter. Genom den första intervjun har tankegångar säkert kommit igång och eventuellt har de förankrat metoderna de använder sig av efter en väl genomförd kartläggning.

Att intervjua specialpedagogerna som finns knutna till de olika förskolorna vore också intressant. I och med att de kommer utifrån har de kanske en helt annan uppfattning om arbetet som sker på avdelningarna och ser bättre det förhållningssätt pedagogerna har gentemot både barnen och varandra.

Något som vi också funderat på är att se på ämnet ur föräldrarnas synvinkel. Det är av stort intresse att se hur samarbetet med föräldrarna fungerar, om de exempelvis använder sig av samma förhållningssätt för att underlätta situationen för barnet.

REFERENSER

- Adler, B. & Holmgren, H. (2000). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2002). *Vägledning: genom pedagogiska strategier till personer med neuropsykiatriska funktionshinder som DAMP, AD/HD, autism, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (M. Elfstadius, övers.) [orig.: Unraveling the mystery of health]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket; Liber Distribution.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, V. & Fernell, E. (2004). Utredning och diagnostik. I Beckman, V. (Red.). *AD/HD – En uppdatering* (ss. 21-33). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstads universitet Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik.
- Bremberg, S. (2001). *Hur kan förskolan förbättra barns psykiska hälsa? En kunskapsöversikt*. Statens folkhälsoinstitut. Uppgifter hämtade 2007-01-30 från http://www.shi.se/shop/material_pdf/forskola/pdf.
- Drugli, M, B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Duvner, T. (1998). *ADHD: impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande Pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning om det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket 01-605.
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3*. Malmö högskola. Lärarutbildningen Malmö studies in educational sciences No. 6, 2003.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Fischbein, S. (2004). Specialpedagogik – vad menar du med det? *Lika värde*, (1), 12-13.
- Freltofte, S. (1998). *Att stödja barn med DAMP. Neuropedagogik för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass: om adhd och damp*. Stockholm: Cura.
- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass: om adhd och damp*. Stockholm: Cura.
- Greene, R. W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura.
- Guvå, G. (1998). Förskolan som samspelsarena. I Wrangsjö, B. (Red.), *Barn som märks. Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter* (ss. 229 – 251). Falun: Natur och Kultur.
- Hintze, J. & Sandberg, C. (2001). *Gör mig inte hopplös. En bok om barn som berör oss*. Båstad: MTI.
- Iglum, L. (1999). *Om de bara kunde skärpa sig. Barn och ungdomar med DAMP/MBD, AD/HD och Tourettes syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, K. (2005). *Barn med uppmärksamhetsstörning: en handledning för lärare och annan pedagogisk personal*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (1992). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.

- Komet. Uppgifter hämtade 2007-02-15 från
<http://www.kometprogrammet.se/skolkomet/information>.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken damp och hotet mot folkhälsan*.
Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Lpfö - 98. (1998). *Läroplan förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund:
Studentlitteratur.
- MTI. Uppgifter hämtade 2007-02-15 från <http://www.mti.m.se/>.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2003). *Lösningssinriktad pedagogik: för en
roligare skola*. Stockholm: Mareld.
- Nationalencyklopedin Uppgifter hämtade 2007-01-18 från <http://www.ne.se>.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och
ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar,
genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter 11).
Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*.
Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2005). Alla kan bli ett steg bättre. *Lika värde*, (2), 14 -15.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Hämtad 2007-01-20 från <http://rixlex.riksdagen.se>
- SFS 2001:2339. Specialpedagogexamen. Examensordningen. Hämtad 2007-
02-24 från [http://epiweb.mah.se/templates/Page ___ 12585.aspx](http://epiweb.mah.se/templates/Page___12585.aspx)
- Skolverket. Uppgifter om internationella överenskommelser. Hämtade 2007-
01-20 från <http://www.skolverket.se/sb/d/469>

Socialstyrelsen. (2002). *Adhd hos barn och vuxna*. Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En Lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet, (1996). *Salamancadeklarationen*. Svenska Unescorådets skriftserie nr.4.

Thurèn, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Wrangsjö, B. (1998). Diagnosens psykologi. I Wrangsjö, B. (Red.), *Barn som märks. Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter* (ss. 17- 46). Falun: Natur och kultur.

En studie om barn med koncentrationssvårigheter i förskolan.

Vi är två förskollärare som läser specialpedagogisk påbyggnadsutbildning på Malmö högskola. Vi ska nu under våren skriva vårt examensarbete. Detta kommer att handla om pedagogers syn på barn med koncentrationssvårigheter i förskolan.

Vi är väldigt tacksamma för att du vill ställa upp på en intervju för att dela med dig av just dina erfarenheter. Intervjun kommer att spelas in på band, som sedan kommer att skrivas ut i stora delar. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt och eventuella kännetecken kommer att anonymiseras så att ingen utomstående kan röja varifrån uttalanden kommer. Vi har tystnadsplikt och kommer inte att röja vilka vi intervjuat. Du kommer att få möjlighet att se den utskrivna texten från intervjun innan den tillsammans med de andra intervjuerna kommer att analyseras. Eftersom din medverkan är frivillig, har du när som helst rätt att avbryta din medverkan.

Information och material som vi får fram i vår undersökning kommer endast att användas för forskningsändamål. När examensarbetet är redovisat och godkänt kommer ljudbanden att raderas. Vårt färdiga arbete kommer att finnas tillgängligt på MUEP, som är det ställe där Malmö högskola elektroniskt tillhandahåller examensarbeten.

Vid eventuella frågor, kontakta:

Kristina Frank	Marie Selin
xxx-xxxxxx	xxx-xxxxxx

Ett stort tack för din medverkan som gör denna studie möjlig.

Intervjuguide

- 1 Berätta om din bakgrund!
- 2 Berätta vad du tänker på om jag säger barn med koncentrationssvårigheter!
- 3 Har ni några barn med koncentrationssvårigheter i er grupp?
- 4 Kan du berätta om de här barnen?
- 5 Berätta vad du tycker är viktigt i arbetet med de här barnen!
- 6 Berätta hur du skulle vilja utforma den ideala lärandemiljön för barn med koncentrationssvårigheter!
- 7 Vilken hjälp önskar ni från specialpedagogen?