



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Förhållningssätt och kommunikativa strategier
i mötet med
barn i koncentrationssvårigheter**

Christel Axelsson

LAU- 370

Handledare: Yvonne Karlsson

Examinator: Inga-Lill Jakobsson

Rapportnummer: VT10-2611-090



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Förhållningssätt och kommunikativa strategier i mötet med barn i koncentrationssvårigheter

Författare: Christel Axelsson

Termin och år: VT. 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Yvonne Karlsson

Examinator: Inga-Lill Jakobsson

Rapportnummer: VT10-2611-090

Nyckelord: Förhållningssätt, kommunikativa strategier, koncentrationssvårigheter, interaktion

Sammanfattning: Syftet med mitt examensarbete var att belysa vilken betydelse pedagogens förhållningssätt har i mötet med barn i koncentrationssvårigheter. Pedagogers förväntningar på barns förmåga att koncentrera sig kanske inte alltid stämmer med barns förutsättningar. I mitt arbete ville jag studera de kommunikativa strategier som pedagoger använder sig av för att få barn att fokusera på det som är förväntat. Mina frågeställningar var; Hur påverkar pedagogens förhållningssätt barn i koncentrationssvårigheter och dess förväntade koncentrationsförmåga? och Hur speglas förhållningssättet i interaktionen mellan pedagog och barn?

Jag valde att använda mig av videoinspelning för att fånga situationer där pedagoger förväntar sig att barn ska koncentrera sig på gemensamt fokus. I dessa situationer tittade jag på de kommunikativa strategier pedagoger använder sig av för att barn ska återfå koncentrationen. Strategierna analyserade jag sedan och kunde urskilja olika kategorier av förhållningssätt utifrån hur pedagogen agerade. Dessa visade i varierande grad förståelse för barnet, förmåga att hjälpa barnet och medvetenhet om pedagogens roll i situationen. De lämnade också barnet med olika grad av stärkt självkänsla vilket kan vara intressant att uppmärksamma, då detta är ett av våra uppdrag som pedagoger i förskolan.

De strategier som kan tolkas ger det bästa stödet för barn i koncentrationssvårigheter är de strategier som med både *fysisk* och *verbal* kommunikation försöker rikta barnets uppmärksamhet på aktuellt fokus. Pedagogens förhållningssätt där vilja att hjälpa och förstå barnet är centralt ser ut att vara en grundläggande förutsättning för att barnet ska få den bästa hjälp.

Förord

Jag vill här tacka alla pedagoger på den förskola jag har genomfört undersökningen. Tack för att ni har låtit er filmas. Jag vill även tacka alla föräldrar som har gett sitt tillåtande att låta era barn delta i studien. Utan er hade mitt arbete inte gått att genomföra. Den tid jag varit hos er har varit väldigt rolig och intressant.

Jag vill också tacka min handledare, Yvonne Karlsson, som har pushat och trott på mig i detta arbete. Tack för alla positiva kommentarer och konstruktiv kritik. Du har varit helt fantastisk!! Utan dig hade jag aldrig vågat mig på detta.

Jag vill också tacka min familj och släkt som på olika sätt har stöttat mig under arbetet. Tagit hand om sjuka barn och friska barn och gett mig den tid jag behövt. Tack!!

Göteborg maj 2010

Christel Axelsson

Innehåll

1	Inledning och bakgrund.....	6
1.1	Styrdokument.....	7
2	Syfte.....	7
2.1	Frågeställningar.....	8
3	Teoretiska utgångspunkter.....	8
3.1	Sociokulturellt perspektiv	8
3.2	Socialinteraktionistiskt perspektiv	10
3.3	Koncentration	11
3.3.1	Koncentrationssvårigheter	11
3.4	Förhållningssätt.....	12
3.4.1	Pedagogens förhållningssätt och barn i koncentrationssvårigheter.....	13
3.5	Olika förhållningssätt / perspektiv på barn i behov av stöd.....	14
3.5.1	Kompensatoriskt perspektiv.....	15
3.5.2	Kritiskt perspektiv.....	15
3.5.3	Dilemmaperspektivet.....	15
3.6	Interaktion mellan barn och pedagog.....	16
3.7	Barnsyn - synsätt på barn	17
3.8	Tidigare forskning om koncentration i interaktion.....	18
4	Metod	19
4.1	Förskolan och deltagarna i studien.....	19
4.2	Etnografisk studie	20
4.3	Objektivitet.....	21
4.4	Validitet och generaliserbarhet	21
4.5	Etiska ställningstaganden	22
4.6	Genomförande	22
4.7	Bearbetning av material	22
5	Resultat.....	23
5.1	Verbala kommunikativa strategier.....	23
5.1.1	Upptrappad tillrättavisning.....	24
5.1.2	Förklarande tillrättavisning	25
5.1.3	Omvandla negativ handling till en positiv erfarenhet.....	25
5.2	Fysiska kommunikativa strategier:	26
5.2.1	Placera barnet nära pedagogen (samt ger en positiv erfarenhet).....	27
5.2.2	Fysisk beröring	28

5.2.3	Peka, ögonkontakt och fysisk beröring	29
5.3	Sammanfattning av resultat.....	30
6	Diskussion.....	31
6.1	Min frågeställning	31
6.2	Pedagogers strategier	32
6.2.1	Avbryta störande beteende	32
6.2.2	Att stärka barnets självkänsla.	33
6.2.3	Att hjälpa barnet återupprätta koncentrationen.	34
7	Sammanfattning och slutdiskussion.....	35
7.1	Konklusion.....	35
7.2	Yrkesrelevans	36
7.3	Fortsatt forskning.....	36
7.4	Egna slutkommentarer.....	377
8	Referenslista.....	388

1 Inledning och bakgrund

Under flera år innan påbörjad pedagogutbildning har jag arbetat i olika verksamheter för barn. Barntimmar, förskola och deltidsförskola. Under dessa år har jag ofta träffat på barn som av någon anledning inte riktigt finner förmågan att koncentrera sig i vissa situationer eller hamnar i svårigheter när det gäller samspel med vissa barn eller pedagoger. För samma individ kan rätt stöd och bemötande leda till riktigt givande samspel och fokusering till hundra procent på något. Jag har ofta funderat på vad som avgör hur samspelet med dessa barn utfaller. Vissa pedagoger kan möta dessa barn och hjälpa dem på ett till synes väldigt tillfredställande sätt medans andra pedagoger har större svårigheter. Dessa barn kan ofta vara provocerande och krävande och framkalla en känsla av irritation och frustration. Man kan känna sig misslyckad i sin yrkesroll och det är lätt att man på olika sätt försöker lägga problemet på andra faktorer än på sig själv. Jag tror att man som pedagog måste ha en vilja att hjälpa och förstå dessa barn för att arbetet med dem ska bli positivt och givande för både barn och pedagog.

Jag vill i detta arbete studera hur pedagogers olika förhållningssätt speglas i interaktionen och i kommunikativa strategier och hur detta kan ha betydelse för barnets förmåga att koncentrera sig i förskolans aktiviteter. Jag kommer inte särskilt mycket gå in på bakomliggande orsaker till svårigheterna eller olika diagnosers innebörd. Det jag istället vill ha i centrum är; förhållningssättet och interaktionens betydelse för barns förväntade koncentration, pedagogers olika strategier i samspelet och vilka konsekvenser dessa strategier har för barns koncentrationsförmåga.

För att förstå vikten av ett fungerande samspel och hur olika förmågor och kunskaper kan utvecklas och påverkas av interaktionen med andra, tar jag min utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) bearbetar detta perspektiv som har sitt ursprung i den ryske psykologen Lev S. Vygotsky, vilken menar att människor redan från födseln är sociala och att vi lär oss och utvecklas genom samspel med andra människor. Han menar även att lärandet påverkas av de sammanhang och de situationer man tar del av. I denna studie utgår jag från att även koncentrationsförmåga påverkas av situationen och kan utvecklas i samspel med andra människor, vilket forskaren Ericsson(2006) bearbetar i en artikel.

Jag menar även att pedagogens roll och förhållningssätt i samspelet har stor betydelse för barn som befinner sig i koncentrationssvårigheter. Hur denna roll ser ut och hur pedagogen ser på problemet, finns det olika sätt att förhålla sig till. Nilholm (2007) delar in dessa förhållningssätt i tre olika perspektiv; *det kompensatoriska*, *det kritiska* samt *dilemmaperspektivet*. Det som skiljer perspektiven åt är *vad* de ser som problematiskt och *var* de placerar problemet, hos barnet, i omgivningen eller mitt emellan, då man också inkluderar komplexiteten i problemet. Jag kommer utveckla dessa perspektiv senare i arbetet.

Det är utifrån denna bakgrund som jag har funnit det intressant att studera hur barns koncentrationsförmåga påverkas av interaktionen emellan pedagog och barn och av hur den ser ut. Det finns mycket forskning om hur lärande och utveckling påverkas av interaktionen och samspelet (t.ex. Säljö, 2000, von Wright 2000, Hundeide 2006, Lindén 1993). Det finns

också en mängd olika forskare som studerat koncentrationssvårigheter (t.ex. Kadesjö 2004, Duvner 1997), men just det specifika hur koncentrationen påverkas av och kan utvecklas i interaktion har jag funnit få studier om.

1.1 Styrdokument

Som bakgrund vill jag utgå från de styrdokument som är vägledande gällande pedagogers roll i arbetet med barn med koncentrationssvårigheter. I läroplanen för förskolan (Lpfö-98) står att alla som arbetar i förskolan på ett likvärdigt sätt ska bemöta alla barn och ge stimulans och särskilt stöd åt de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. Man betonar vikten av att förstå och samspela med barnet så att vistelsen på förskolan blir ett positivt stöd för dessa barn.

Arbetslaget skall ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde. (Lpfö-98)

Arbetslaget skall ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. (Lpfö-98)

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. (Lpfö-98)

I skollagen 2 a kap. 3§ står att förskoleverksamheten skall utgå från varje barns behov. Detta är uppdrag som har stor betydelse för de barn det gäller och som ger pedagogen ett stort ansvar. Trots att det finns både lagar och riktlinjer för vilka mål förskolan skall arbeta mot när det gäller barn i olika svårigheter, finns det inga "recept" på *hur* de skall uppnås. Det är upp till varje förskola och enskild pedagog att utforma. Alla som någon gång varit ute i verksamheten vet att de pedagogiska konsekvenserna av dessa uppdrag behöver i praktiken inte utfalla på samma sätt och får därmed inte samma verkan för alla barn som berörs av dem. Att förstå och samspela med barn som på olika sätt har svårigheter med koncentrationen kan vara en dynamisk situation och kan leda till varierande resultat, både för barn och pedagog. Vad dessa olikheter beror på är något jag kommer fokusera i detta arbete.

2 Syfte

Huvudsyftet med mitt examensarbete är att öka förståelsen för vilken betydelse pedagogers förhållningssätt kan ha för barn i koncentrationssvårigheter. Jag har som mål att studera interaktionen och hur olika förhållningssätt speglas i kommunikativa strategier. Jag vill här belysa pedagogens betydelse i de samspel där barn inte klarar av att upprätthålla koncentrationen i förhållande till vad förväntningarna kräver.

2.1 Frågeställningar

Mina frågeställningar har jag formulerat följande;

Hur speglas förhållningssättet i interaktionen mellan pedagog och barn?

Hur påverkar pedagogens förhållningssätt barn i koncentrationssvårigheter och dess förväntade koncentration förmåga?

För att studera interaktionens betydelse för barn med koncentrationssvårigheter är det viktigt att fånga och tydliggöra dessa situationer. Jag kommer därför studera följande frågor i min empiriska undersökning;

Vilka kommunikativa strategier använder sig pedagogerna av när barnet inte kan upprätthålla koncentrationen på ett förväntat sätt?

Hur tar barnet upp och ger respons på de kommunikativa strategier pedagogerna använder sig av?

3 Teoretiska utgångspunkter

Jag kommer i detta avsnitt redogöra för de perspektiv jag har som utgångspunkt i mitt arbete. Här finns också det som kan ses som viktiga förkunskaper för att förstå den undersökning jag gjort. Jag tar även upp den tidigare forskning som jag funnit inom området hur koncentrationen påverkas av samspelet och interaktionen mellan pedagog och barn med koncentrationssvårigheter. Detta är tyvärr ett väldigt tunt stycke.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Som övergripande perspektiv för mitt arbete kommer jag att ha det *sociokulturella perspektivet*. Detta för att betona hur centralt och avgörande samspelet och situationen är för barn i svårigheter. Inom det sociokulturella perspektivet ses kommunikation och interaktion mellan människor som avgörande för utveckling och lärande. Säljö (2000) bearbetar detta perspektiv som har sitt ursprung i den ryske psykologen Lev S. Vygotsky. Han menar att människor redan från födseln är sociala och att vi lär oss och utvecklas genom samspel med andra människor. Säljö skriver att människan inte kan undvika att lära och utvecklas i sociala samspel, frågan är bara vad vi lär oss. Vygotsky menade att lärandet är beroende av hur miljön, situationen och sammanhanget ser ut, vilket benämns som att lärandet är *situerat*. Hur lärandet ser ut är beroende av vilken kultur vi lever i, vilka människor vi omges av och de sociala förutsättningar som finns runt oss. Med kultur kan förklaras de idéer, värderingar, kunskaper mm, som vi skaffar oss genom interaktion och kommunikation med omvärlden.

Enligt Vygotsky är det genom samhandling med andra betydelsefulla personer, vilka är mer kompetenta, som det viktigaste lärandet sker. Den vuxne har därför stor betydelse genom att vägleda barnets lärande och utveckling. Detta är ett begrepp som har kallats för *scaffolding*, och innebär att den vuxne stödjer barnet i sitt lärande så mycket det behövs tills barnet är erfaren nog att klara det själv. Syftet med metoden är att barnet ska uppleva att det är han eller hon som behärskar färdigheten, trots att vägledaren kan spela en avgörande roll. Vygotskys teori om *den närmaste utvecklingszonen* har här stor betydelse. Han menar att det är den utvecklingszon som är *möjlig* för barnet att nå, det de nästan behärskar, som man bör ha som utgångspunkt och då stödja. Inte nöja sig med den nivå barnet befinner sig på (Säljö, 2000).

Lindén (1993) har översatt *scaffolding* till ordet "stötta" och utvecklat detta begrepp. Hon framhåller att stötta och den närmaste utvecklingszonen förutsätter varandra. För att ha något att stötta behövs ett mål i form av närmaste utvecklingszon, alltså något som barnet nästan kan, och för att nå denna zon behövs ett stöd. Stötta och zon utvecklas ömsesidigt. Efterhand som utvecklingszonen utvecklas positivt blir stötta alltmer överflödig. Som exempel på "stötta" nämner Lindén *uppmuntrande ord* till barn som ska lära sig väva. Så fort barnet behärskar att trä upp och ner i väven blir denna stötta i form av uppmuntrande ord överflödig. Utvecklingszonen har vidgats och då måste stötta förändras. Ett barn med svårigheter att koncentrera sig i t.ex. samlingen, kan behöva en stötta i form av en påminnande hand på axeln, en positiv kommentar eller liknande. Barnet klarar av att vara med och delta i samlingen nästan helt själv men behöver stöd med sin uppmärksamhet. Här är det viktigt att pedagogen inte bara ser det som barnet kan själv utan ser barnets utvecklingsmöjligheter och sin egen roll som vägledare. Säljö, Schoultz & Wyndhamn (1999) beskriver dessa stöd som *artefakter*, praktiska redskap, som hjälp för tänkandet och lärandet. T.ex. beskrivs hur barn som får tillgång till en jordglob får en helt annan förståelse för astronomiska begrepp.

Hundeide (2001) har bl.a. utgått från denna teori och då han betonar den vuxnes roll i begreppet *vägledande samspel*. Den vuxnes roll är att guida barnet in i den kultur de lever i. Han menar att det är märkligt att påstå att barnet på egen hand kan utveckla det som tagit århundraden att utveckla i kulturella miljöer. Hundeide (2006) skriver "Det är naturligt att tänka att barns utveckling måste vara en assisterad utveckling där mer kompetenta deltagare i den kulturella gemenskapen vägleder barnet in i den värld av färdigheter, kunskaper och attityder som krävs för att fungera där" (s.72). Säljö (2000) menar att vårt lärande och vår utveckling inte i särskild stor utsträckning kan förklaras av medfödda instinkter eller genetiskt programmerade reflexer och beteenden. De biologiska egenskaperna, t.ex. hjärna och kropp, utgör en förutsättning, men endast detta. Det är genom interaktion som människor lär och utvecklas.

Om man här drar paralleller till uppmärksamhets- och koncentrationsförmåga, och ser det som en färdighet som kan utvecklas i samspel med andra, kan man tolka att även denna färdighet kan vara beroende av stöd från mer kompetenta vuxna. Använder man sig av begreppet *scaffolding*, betonar detta pedagogens roll som vägledare och med begreppet *den närmaste utvecklingszonen* framhålls barnets möjlighet till utveckling, t.ex. dess koncentrationsförmåga. Om man som pedagog kan stötta barnet i de situationer som är svåra

kan man tänka sig att de med rätt stöd når upp till sin närmaste utvecklingszon även när det gäller att koncentrera sig.

3.2 Socialinteraktionistiskt perspektiv

Med detta perspektiv vill jag visa på vilken betydelse interaktionen har för utvecklingen av självkänslan och uppfattningen av sig själv som en individ. Jag kommer här redogöra för det *socialinteraktionistiska perspektivet* och koppla det till koncentrationsförmågan.

Även inom detta perspektiv ser man det sociala samspelet som en utgångspunkt för människan och dess utveckling, t.ex. i skapande av "självet". En forskare som under det tidiga 1900-talet var influerad av dessa tankegångar var filosofen George Herbert Mead (1863-1931). Hans teori utgår från att människor är *intersubjektiva*. Han menar att den mänskliga subjektiviteten, det vi kan kalla "självet" eller "jaget", skapas i relation till andra människor. Von Wright (2000) har tolkat Meads teori och kallar detta för ett *relationellt perspektiv* att förstå självet, eller subjektiviteten, på. Mead menar att subjektiviteten både uppstår och upprätthålls i interaktionen med andra. Om vi vill förstå en annan människa måste vi se henne i relation till det aktuella sammanhanget. Det andra synsättet som Von Wright tar upp är det *punktuella perspektivet*, vilket innebär att subjektiviteten ses som personliga egenskaper som går att isolera från sitt omedelbara sammanhang. Man ser subjektiviteten, som något som är bundet till personen. Jag menar att i det vi här kallar "självet" även kan inkludera olika egenskaper och då bl.a. egenskapen att vara koncentrerad.

Ericsson (2006) har i en artikel om koncentrationssvårigheter utgått från dessa perspektiv. Beroende på om koncentrationsförmågan betraktas som något personligt, *punktuellt*, eller något beroende av omgivningen, *relationellt*, kan man också betrakta interaktionen människor emellan med varierande betydelse. Ericsson drar i sin artikel paralleller mellan ett relationellt perspektiv på subjektiviteten och koncentrationsförmågan.

Mot bakgrund av Meads teori om att barns medvetande och tänkande växer fram i samspel med betydelsefulla personer i omgivningen, kan följaktligen även koncentrationsförmågan sägas vara beroende av samspelet med omgivningen. (s.9)

Koncentrationssvårigheter kan alltså även detta ses ur ett, om man använder von Wrights termer, *punktuellt perspektiv* eller ett *relationellt perspektiv*. Ur ett punktuellt perspektiv ses svårigheterna som att problemet ligger hos individen och endast behöver fokusera på lösningar som gäller dennes brister eller svårigheter. Von Wright (2000) menar ur ett relationellt perspektiv att Mead säger att det knappast finns några strikt individuella problem eftersom dessa alltid kan hänföras till ett socialt sammanhang. Detta är en tolkning som kan översättas till att koncentrationssvårigheter enligt Mead är en problematik som uppstår i samspel med omgivningen.

Jag vill i mitt arbete utgå från dessa perspektiv då de båda har interaktionens betydelse i centrum och hur den påverkar konstruerandet av oss själva. Det intressanta är att man på detta

sätt kan belysa att flera olika faktorer påverkar vår utveckling och lärande och även hur vi beter oss och uppfattas av både oss själva och av omgivningen. Jag vill att man som läsare ska ha dessa perspektiv med sig under den fortsatta läsningen.

3.3 Koncentration

Jag kommer här kort att redogöra för begreppet koncentration. Ericsson (2006) menar att de flesta lärandesituationer kräver koncentrationsförmåga. Detta är alltså en förmåga som är av oerhörd stor vikt för barns utveckling och lärande. Kadesjö (2004) förklarar att när man är koncentrerad söker man med sina sinnen så mycket information som möjligt om en viss uppgift. Individens koncentrationsförmåga beror på om det är den mest användbara informationen som samlats in och att sådant som är onödigt eller störande har uteslutits. För att kunna orientera oss i tillvaron och skapa mening och sammanhang måste vi kunna koncentrera oss. Han menar vidare; för att kunna koncentrera sig måste man kunna

- Rikta sin perception, sina tankar, sina känslor mot uppgiften
- Utesluta ovidkommande stimuli
- Komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften.

Kadesjö (2004) anser att om ett barn skall klara av att vara koncentrerat måste intrycken från omvärlden stämma överrens med barnets förutsättningar. Han skriver om tre faktorer som är avgörande för om barnet har förutsättningar för att koncentrera sig på en situation; barnets *tidigare erfarenheter och kunskaper*, barnets *känslomässiga reaktioner*, samt barnets *motivation*. Detta kan betyda att om situationen påminner om tidigare erfarenheter av misslyckanden och väcker olustiga känslor till liv kan det leda till att barnet inte är motiverat att koncentrera sig på det aktuella. Därför kan positiva erfarenheter vara av stor betydelse för barn i dessa svårigheter.

Duvner (1997) beskriver koncentrationsförmåga med tre begrepp: *fokusering* (kunna rikta uppmärksamheten), *uthållighet* (hålla kvar uppmärksamheten tillräckligt länge) samt *fördelad uppmärksamhet* (kunna göra två saker samtidigt). Han menar att koncentrationsförmåga kan ses som en övergripande förmåga till styrning av tankar och handlingar, vilket behövs i de allra flesta vardagliga handlingar.

3.3.1 Koncentrationssvårigheter

Att ha svårigheter med koncentrationen kan visa sig på olika sätt och i olika situationer och leda till negativa konsekvenser för barnets utveckling, lärande och självbild. Kadesjö(2004) tar upp några typiska problem som koncentrationssvårigheter kan leda till;

- Uppmärksamhetsstörning
- Impulsivitet
- Svårigheter med att finna lämplig aktivitetsnivå

- Svårigheter med att uppfatta och följa instruktioner och regler

Uppmärksamhetsstörning innebär att barnet har svårt att hålla kvar uppmärksamheten på det som är aktuellt och avleds lätt av annat som sker i omgivningen. Det kan inte låta bli att reagera på olika intryck då dessa inte har blivit självklara utan måste varje gång undersökas och kontrolleras (Kadesjö, 2004).

Impulsivitet är en annan utmärkande svårighet. Barnet har svårt att vänta och kan inte hålla tillbaka en impuls. Trots att de ensamma med en vuxen kan berätta precis vilka regler som gäller kan de i stundens ingivelse ändå inte hålla tillbaka en impuls att handla. Ett impulsivt barn tänker inte på konsekvenserna av sitt handlande (Kadesjö, 2004).

Svårigheter att finna lämplig aktivitetsnivå kan innebära att barnet är överdrivet aktivt och har svårigheter att sitta still i t.ex. samling. Men det kan också innebära att barnet är passivt och har svårigheter att komma igång med t.ex. lek. De har alltså en oförmåga att anpassa aktivitetsnivå till gällande situation (Kadesjö, 2004).

Svårigheter att uppfatta och följa instruktioner och regler gör att barnet har svårt för att uppfatta tillsägelser och instruktioner. De har också svårt att anpassa sig till de underförstådda regler som gäller i sociala samspel. Dessa svårigheter hör ihop med deras uppmärksamhetsstörning och impulsivitet. De har t.ex. svårt att urskilja en tillsägelse från alla andra intryck som det hela tiden noterar (Kadesjö, 2004).

Olsson & Olsson (2007) menar att koncentrationssvårigheter kan för barnet innebära svårigheter att styra sina impulser och de agerar ofta utifrån första infall. Enligt författarna kan barn i sådana situationer prata utan att tänka sig för vad de säger. De menar också att barn med koncentrationssvårigheter har svårt att handla utifrån de regler de lärt sig att ta hänsyn till i en viss situation eller miljö och att de kan ha svårt för att kontrollera sina känslor och överreagerar ofta genom känsloutbrott. Enligt Kadesjö (2004) har många barn med koncentrationssvårigheter svårt att utveckla en realistisk bild av sig själva. De många misslyckandena i olika situationer innebär att de ofta upplever besvikelse över sin egen förmåga att kontrollera det de är med om. Det dåliga självförtroendet som följer på misslyckandena anser Kadesjö på längre sikt kanske är det allvarligaste problemet för barn med koncentrationssvårigheter. Han menar att ”Barn med koncentrationssvårigheter är beroende av att viktiga vuxna i deras omgivning förstår dem och kan hjälpa dem. Förskolan och skolan har ett ansvar för att skapa en vardagssituation som ger dem chansen att utvecklas utifrån sina förutsättningar så att deras positiva sidor får möjlighet att komma till uttryck” (a.a. s 15).

3.4 Förhållningssätt

För att belysa pedagogernas samspel med barnen i min uppsats använder jag mig av forskaren Johanssons (2003) studie om det pedagogiska arbetet med små barn. Hon har bl.a. studerat pedagogers förhållningssätt för att se hur det påverkar den vardagliga verksamheten i

förskolan. Förhållningssätt är ett sätt att förstå och tolka världen. Hon har i studien tagit sin utgångspunkt i *teorin om livsvärlden*, där hon refererar till Maurice Merleau-Ponty, (1962). Livsvärlden är den värld som finns runt oss, som vi också är delar av och som även finns i oss t.ex. i form av olika erfarenheter. Världen är både objektiv och subjektiv, vi både påverkar och påverkas av den. I denna teori är också den *levda kroppen* viktig. Barn och vuxna erfar världen med sin kropp. Kroppen är både sinnen, tankar, känslor, språk och motorik. Vi erfar världen och uttrycker vår förståelse och tolkning av världen med vår kropp genom gester, kroppshållning, ansiktsuttryck, ord och känslouttryck. Det är också genom kroppen som vi är sammankopplade med världen då vi ständigt är i interaktion med den och uttrycker vår förståelse av interaktionen med kroppen. Utifrån denna bakgrund har Johansson (2003) studerat olika förhållningssätt när det t.ex. gäller barnsyn, pedagogisk atmosfär och syn på lärande och kunskap genom att se på samspelet och bemötande mm. I studien har hon även kompletterat med intervjuer.

I studien kunde man bl.a. urskilja tre olika förhållningssätt i pedagogers barnsyn. Hon benämner dem följande; *barn är medmänniskor*, *vuxna vet bättre* samt *barn är irrationella*. Hon har här kunnat tolka olika handlingar och samspel som uttryck för en viss syn på barn. Om man går tillbaka och ser på hur Merleau-Ponty ser på den levda kroppen, menar han just att det är med kroppens olika språk vi uttrycker förhållningssätt, alltså hur vi förstår och tolkar omgivningen. Genom att titta på samspel och handlingar kan man till viss del via denna teori tolka förhållningssätt.

3.4.1 Pedagogens förhållningssätt och barn i koncentrationssvårigheter

Kinge (2000) har i boken *"Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov"*, beskrivit pedagogens roll i arbete med barn i svårigheter. Hon betonar här empati och förståelse som viktiga begrepp. Hon menar att istället för att uppmärksamma barnets yttre beteende och olika sätt att hantera dessa, bör vi fokusera på våra egna attityder och våra försök att förstå barnet. Kinge refererar till en studie av Johannessen (1990) som har gjort en större undersökning av förskolepersonals känslor och upplevelser i arbetet med barn med sociala och emotionella svårigheter. Hon har undersökt hur pedagoger uppfattar och förhåller sig till dessa barn. Johannessen finner att vissa barn väcker starka negativa känslor hos personalen medan andra väcker medkänsla och handlingskraft. Barnen uppfattas alltså olika och hamnar i olika samspel med pedagogerna. Dessa samspel är beroende av om man som personal upplever samspelet som positivt och givande eller negativt och krävande. Kinge tolkar Johannessen vidare att hon framhåller nödvändigheten av att vi erkänner våra verkliga känslor och upplevelser av barnet. Vi måste bli medvetna om dessa känslor och dolda budskap som finns i kommunikationen och relationen till barnet för att kunna utveckla förståelse för barnets situation och hjälpa det. Undersökningen visar att personalen väldigt lite uppmärksammar sin egen roll i samspelet med dessa barn utan fokuserar istället barnets fel och brister. Enligt Bateson (1972, i Kinge 2000) är vi till 50 % ansvariga för den kommunikation som pågår mellan oss själva och andra människor. Som pedagog är det viktigt att förstå detta för att bli medveten om vår egen roll i samspelet med barnet. Citat ur Kinge (2000);

För många innebär det ett perspektivbyte att se sig själv som en aktiv samspelepartner med betydelse för och inflytande på barnet och dess beteende. Om man emellertid klarar av att bryta cirkeln av negativ feedback gentemot barnet genom att acceptera det och visa det tillit och en lyssnande, positiv uppmärksamhet, kan man ibland uppleva en nästan magisk effekt. (s.36)

Även Kadesjö (2004) tar upp hur svårt det kan vara att som pedagog se sin egen roll i samspelet med barnet och hur man påverkas av barnets beteende, men han belyser också hur viktigt detta är. Han menar att detta kan vara avgörande för ett barns självförtroende och fortsatta konstruerande av sig själv. Kadesjö skriver ”Vuxnas bemötande och förhållningssätt får stor betydelse och måste inriktas på att stärka barnets självkänsla”. Vidare menar han för att barnet skall få en chans att utveckla ett gott självförtroende behöver det mötas av uppmuntran och beröm istället för tjat och kritik. Detta tar upp pedagogens roll och hur viktigt vårt förhållningssätt är.

Att alltid förhålla sig positiv och uppmuntrande till dessa barn är inte så okomplicerat. Olsson & Olsson (2007) uttrycker det som att man kan lätt känna sig osäker och misslyckad inför barn med koncentrationssvårigheter och uppleva att man inte klarar av sitt pedagogiska uppdrag. Det är lättare att lägga skulden och misslyckandet på barnet. Man kan tycka att barnet är provokativ och trotsig. Författarna framhåller vikten av att sätta sig över dessa känslor och inse att detta inte är barnets intentioner. Det betar sig inte såhär för att sår den vuxne utan har helt enkelt inte utvecklat några andra handlingsalternativ. Som vuxen är det istället viktigt att bemöta barnet med förståelse och empati.

Olsson & Olsson (2007) tar också upp om problem i samspelet mellan pedagog och barn ändå uppstår är det viktigt att söka professionell hjälp av specialpedagog eller psykolog för att inte fastna i destruktiva mönster. De kan observera samspelet och hjälpa pedagogen att se mönster för att kunna bryta negativa beteenden både hos barn och vuxen. För att bli medveten om sitt förhållningssätt med de tankar, känslor och handlingar som detta leder till i interaktionen med barn med koncentrationssvårigheter krävs observationer, analyser och reflektioner. På så vis kan vi undvika att styras av våra egna känslor i vårt professionella uppdrag att samspele och hjälpa dessa barn.

3.5 Olika förhållningssätt / perspektiv på barn i behov av stöd

Hur personal bemöter barn som befinner sig i olika svårigheter inom förskola och skola, menar många, (t.ex. Persson, 2001, Ahlberg, 2001, Nilholm, 2007) beror på vilket synsätt och uppfattning man har om svårigheten, inom forskning även benämnt som vilket *perspektiv* man utgår från. Man kan se på t.ex. koncentrationsförmåga utifrån olika perspektiv. Vilket perspektiv man utgår från avgör också hur man förhåller sig till barnet och problemet. Det påverkar även vilken typ av lösning man letar efter, vad man kräver av barnet och hur man ser på sin egen roll som medverkare till situationen. Som Nilholm (2007) uttrycker sig, skiljer sig olika perspektiv åt genom *vad* de betraktar som problematiskt. Perspektiven placerar

problemet på olika ställen, inom eller utanför individen. Nilholm har valt att presentera och behandla tre olika forskningsperspektiv vilka alla har varierande sätt att hantera olikheter och avvikelser. Han tar upp det *kompensatoriska*, det *kritiska* och det så kallade *dilemmaperspektivet*. Jag skall här kort redogöra för dem och relatera dem till Haug (1998), Ahlberg (2001) och Emanuelsson, Persson och Rosenquist (2001) som även dessa har beskrivit och namngett olika perspektiv.

3.5.1 Kompensatoriskt perspektiv

Nilholm (2007) och även Haug (1998) beskriver det *kompensatoriska perspektivet* vilket kan jämföras med det som många andra (t.ex. Ahlberg, 2001; Emanuelsson m.fl. 2001) kallar för det *kategoriska perspektivet*. Dessa perspektiv har som utgångspunkt att problemet ligger hos individen. Som lösning försöker man på olika sätt kompensera de brister eller problematiska egenskaper som finns hos barnet. Man letar efter psykologiska eller neurologiska förklaringar och önskar gärna en diagnos att utgå från. Man vill gärna kategorisera olika avvikelser och särskilja det onormala från det normala då man menar att detta är bästa sätt att ge hjälp. Många forskare har på detta sätt, i form av medicinsk förklaring och tips och råd till lärare och föräldrar, försökt hjälpa dessa barn (ex. Freltofte 1998, Duvner 1997). Det specialpedagogiska arbetet handlar då om att anpassa barnet till omgivningen och dess krav, inte tvärt om. Det är detta perspektiv som varit det ledande inom specialpedagogiken under hela 1900-talet och är fortfarande det perspektiv som dominerar skolornas arbete med barn i behov av stöd (Ahlberg 2001).

3.5.2 Kritiskt perspektiv

Det *kritiska perspektivet*, som Nilholm (2007) redogör för, har under de senaste decennierna vuxit fram genom en massiv kritik mot just detta individcentrerade synsätt. Man menar att det är ideologiskt orätt att peka ut barn som normala eller onormala. I detta perspektiv kan man även innefatta det som Emanuelsson m.fl. (2001) benämner som ett *relationellt perspektiv* och det som Haug (1998) kallar för ett *demokratiskt deltagarperspektiv*. Alla dessa perspektiv anser att barns olikheter bör ses som en tillgång och inte som en nackdel. Problemet bör sökas utanför barnet istället, då man menar att svårigheterna uppstår i mötet med omgivningen. Man ser här pedagogens roll som en del av problemet och att det är i relation till sammanhanget som svårigheten uppstår. Man anser att det pedagogiska arbetssättet borde vara demokratiskt och upplagt på ett sådant sätt att det passar alla barn även de som befinner sig i olika svårigheter. Begreppet specialpedagogik kritiseras då man menar att detta förstärker olikheter. ”Man önskar här istället en utopi där specialpedagogiken upphör och där skolans verksamhet förmår möta varje barns behov utifrån dess egna förutsättningar” (Nilholm, 2007 s. 22).

3.5.3 Dilemmaperspektivet

Dilemma perspektivet (Nilholm 2007) har riktat sin kritik mot de utopiska föreställningar det kritiska perspektivet har som mål. Att alla skolproblem skulle upphöra bara man tar sig an dem på rätt sätt. Man anser här att även det kritiska perspektivet har samma tankefigur som det kompensatoriska, d v s; problem - diagnos – lösning, även om lösningarna ser kvalitativt olika ut. I dilemmaperspektivet ser man just svaret eller lösningen på problemet som ett

dilemma d v s att det inte finns något givet enkelt svar på ett problem.”Dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden”(a.a. s. 61). Man betonar här vikten av att bli medveten om och lära sig förhålla sig till skolans motsägelsefullhet t.ex. när det gäller förhållandet mellan läroplan och verklighet. Pedagoger har pedagogiska uppdrag att fullfölja enligt läroplanen men ute i praktiken kanske inte förutsättningarna stämmer med intentionerna.

Detta är ett perspektiv som tar båda de föregående perspektiven i beaktande och vill att man ska lyfta komplexiteten i problemet, reflektera och lära sig förhålla sig till dem. Det finns olika synsätt och det viktiga är att synliggöra och problematisera olika perspektiv, det ena behöver inte utesluta det andra, men även inse att det inte alltid finns en lösning utan att nya motsättningar och problem uppstår.

Ahlberg (2001) har med liknande utgångspunkter bearbetat ”*ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv*. För att få bästa förståelsen för elever i svårigheter måste man belysa situationen ur flera perspektiv. För att göra detta krävs en kommunikation med alla inblandade som ser ”problemet” ur olika vinklar och att man ser dessa vinklar i relation till varandra. Man behöver studera både ur ett individcentrerat och ett verksamhetscentrerat perspektiv. Det är samspelet mellan skolans organisation och det enskilda barnet som står i fokus.

Beroende på vilket synsätt man försöker förstå, bemöta och samspela med barn i olika svårigheter leder detta till skiftande pedagogiska konsekvenser. Detta är en synpunkt man måste ha med sig för att förstå hur och varför samspel och interaktion med barn i svårigheter kan se olika ut och därmed påverkar barn på olika sätt.

3.6 Interaktion och kommunikativa strategier

I min studie använder jag mig av Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist (2001) för att förstå hur man kan belysa interaktionen mellan pedagoger och barn. Författarna beskriver interaktion som ”grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar” (s.10). N-E förklarar interaktion som ”process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra”. Interaktion är alltså något som uppstår när man gör något tillsammans, sammanhandlar, och i detta försöker förstå och förhålla sig till det den andre gör.

Evaldsson m.fl. beskriver att när man studerar interaktion handlar det om att man vill förstå aktörernas handlingar. Man vill fånga alla händelser i olika processer och förstå vad detta betyder för de inblandade. För att kunna studera och förstå mellanmänsklig interaktion menar författarna att vi behöver kunna beskriva de verktyg, eller det jag kallar *strategier*, som används i situationerna. Ett verktyg som har stor betydelse är det talade språket, ett annat kan vara kroppsspråk, blickar, gester. Man måste även se interaktionen som en process som

behöver ses i sitt sammanhang för att förstå den. Den här processen är full av små handlingar som måste analyseras i detalj. Det är först då som man kan förstå hela sammanhanget.

För att förstå sammanhanget där ett förskolebarn anses okoncentrerat och inte på ett förväntat sätt klarar att rikta sin uppmärksamhet behöver man alltså analysera alla handlingar i detalj som ingår i situationen för att rätt förstå svårigheten. Man behöver se och beskriva de *kommunikativa strategier* som används i situationen och på så sätt kan man studera interaktion.

Alexandersson (2009) har i en studie om interaktion och kommunikation studerat en flicka med utvecklingsstörning och hur hon interagerar med sin omgivning. Jag tar detta exempel för att belysa hur man kan observera interaktion. Hon har då observerat de situationer där handlingar på något sätt innehåller kommunikation (verbal eller ickeverbal), då detta är en förutsättning för interaktion. Flickan i studien använder sig av olika kommunikativa strategier för att kommunicera och samspela med sin omgivning.

Genom att studera interaktionen och samspelet via de kommunikativa strategier och handlingar pedagoger utför hoppas jag till viss del kunna synliggöra olika förhållningssätt. Jag kommer i huvudsak studera *vilka* verktyg, eller strategier, som används och *hur* dessa strategier används i de samspel som uppstår när barn inte upprätthåller koncentrationen som det förväntas av dem. För att studera en mer beskrivande interaktion kommer jag även se på hur strategierna besvaras i form av olika reaktioner av barnen och hur interaktionen vidare upprätthålls.

3.7 Barnsyn – synsätt på barn

Jag vill här beskriva vad barnsyn innebär och hur det kan yttra sig. Med barnsyn menas hur vi ser på barnet som person. Att se barnet som en person menar Hundeide (2001) innebär att vi ser på barnets yttrande och handlingar som uttryck för dess egna avsikter, känslor och önskningar. Barnet har alltså en egen intention med det de gör. Det är inte bara irrationella handlingar utan mål och mening. Det är också på detta sätt vi kan tillfredställa barnets behov och bekräfta dess känslor och önskningar. Detta är viktigt för att ett samspel ska bli givande och leda till utveckling och lärande.

Sommer (2005) beskriver barnsyn som föreställningar man har om vad ett barn är och bör vara. Sommer menar att man skapar sig, ofta omedvetna, uppfattningar om barn. Man kan tro att man ser barnet så som det är men egentligen är uppfattningen färgade av de föreställningar man själv har av hur barn bör vara. Dessa föreställningar är åsikter man fått för det första utifrån egna erfarenheter; sin egen uppväxt, egna barn och andras barn. För det andra har man tillägnat sig dem genom t.ex. pedagogisk utbildning där man studerat förhållningssätt och synpunkter. Sommer anser att man måste göra barnsyn föremål för analys och reflektion, så man blir medveten om de föreställningar man har.

Hur barn definieras och hur man ser på barn har betydelse för hur man som pedagog bemöter dem. Johansson (2003) anser att det som är särskilt intressant när man ser på pedagogers barnsyn är hur väl de strävar efter att förstå och möta barn på barns premisser. Alltså hur väl de ser barn som medmänniskor med egna behov, intentioner, önskningar och förmågor som det gäller att försöka förstå och även ta hänsyn till. Hon menar också att ytterst handlar barnsyn om människosyn och respekt.

Ett barn som befinner sig i svårigheter med t.ex. koncentrationen behöver också bli bemött med förståelse och respekt för sin svårighet. Dessa barn kanske har större behov än andra av att pedagogen bemöter dem på deras egna villkor och behov och blir sedd som en person.

3.8 Tidigare forskning om koncentration i interaktion

I mitt sökande av tidigare forskning inom området hur pedagogers interaktioner påverkar barns koncentrationsförmåga har jag upptäckt att det finns få studier inom detta område. Det som är mer utforskat är istället det omvända hur koncentrationssvårigheter påverkar interaktionen och samspelet. Flertalet forskare (t.ex. Kadesjö, 2004; Duvner, 1997; Freltofte, 1997) har påvisat problemet och svårigheter med socialt samspel för de barn som befinner sig i koncentrationssvårigheter. Duvner (1997) menar att ha problem med fördelad uppmärksamhet kan ge svårigheter att upprätthålla ett samspel med andra t ex i leken eller ett vanligt samtal. Där måste man kunna lyssna in den andre samtidigt som man har kvar sina egna tankegångar. Kadesjö (2004) skriver att social samvaro och att vara i grupp kräver att man kan vänta på sin tur, ställa om sig till en ny aktivitet som de andra barnen vill och att samtidigt välja bort ovidkommande stimuli. Detta är ju förmågor som barn med koncentrationssvårigheter anses ha svårt för. Alltså betonas att samspelet på detta vis påverkas av svårigheterna.

Att hitta litteratur som tar upp samspelets betydelse för koncentrationen har dock varit mer problematiskt. Det som har varit en stor inspirationskälla och källa till mycket av den litteratur jag sett som relevant för mitt arbete är en artikel jag läst av Ericsson (2006); "*Olika perspektiv på koncentrationsförmåga*". Den behandlar till stor del det jag vill belysa och studera i mitt arbete: koncentrationsförmåga och interaktionens betydelse. Just det specifika hur interaktionen påverkar barns förmåga att koncentrera sig finns väldigt lite forskning om. Detta är även något som Ericsson påpekar i sin artikel.

Ericsson (2006) har i artikeln lyft fram sociala omständigheters påverkan på och betydelse för barns förmåga att koncentrera sig. Hon menar att få forskare betraktar barns koncentrationsförmåga som något bundet till situationen eller omgivningen. De flesta ser det som något personligt som finns inuti barnet och som utvecklas genom mognad och inte genom lärande i samspel med andra. Ericsson nämner dock några forskare (Hansen, 2000 och Damm, 1998) som ser att koncentrationsförmågan kan vara något som är socialt och kan tränas i interaktion med andra.

Ericson (2006) skriver att Hansen (2002) ser uppmärksamhet, här samma som koncentrationsförmåga, som olika neurologiska och psykologiska funktioner som man ska lära sig. Han skiljer mellan *medfödd* och *viljestyrd* uppmärksamhet och menar att alla föds med en uppmärksamhet på världen som man inte viljemässigt styr över. Denna utvecklas sedan till att bli en viljestyrd uppmärksamhet. Det är denna förmåga som Hansen anser utvecklas genom en övergång av förmedlad uppmärksamhet. Ericsson (2006) skriver; ”För att ett barn ska lära sig sin egen viljestyrda uppmärksamhet behövs nyfikna vuxna som pekar, visar, förklarar och berättar, vilket innebär att barnet är beroende av socialt samspel för att uppmärksamhet ska utvecklas”.

Ericsson tar också upp att flera forskare (Axner, 1991; Hannaford, 1997 och Barkley, 1997) ser motivationen och meningsfullhet som en stark påverkbar faktor för koncentrationen. Om en uppgift eller situation känns meningsfull kan koncentrationsförmågan öka betydligt. Motivation är något som ofta kan uppstå i möte och samspel med andra och påverkas av interaktionen. Här ser man tydliga kopplingar mellan koncentrationsförmåga och omgivning. Barn som har svårigheter att fokusera och behålla fokus vid nya stimuli kan behöva hjälp med att återfå koncentrationen, Ericsson uttrycker det att barn kan behöva interaktion med en vuxen för att kunna koncentrera sig igen på den aktuella situationen.

Jag har här visat på flera olika sätt att binda ihop och se relationen mellan koncentrationsförmåga och interaktion och samspel. Intressant här är hur man även kan förhålla sig till koncentrationsförmåga som något som kan läras.

4 Metod

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för metodval och hur undersökningen genomfördes. Jag kommer även att diskutera i vilken mån studien kan anses vara objektiv och generaliserbar samt validiteten däri.

4.1 Förskolan och deltagarna i studien

Jag har utfört studien i en kommunal förskola i södra Sverige. Det är en förskola med tre avdelningar men jag valde att följa arbetet på två av dessa. Den ena avdelningen har 13 barn i åldern 3-4 år och den andra 15 barn, vilka är 5-6 år. På varje avdelning arbetar två förskollärare samt en stödresurs. På avdelningen med 5 och 6-åringar finns ett barn med diagnosen autism samt två andra barn där pedagogerna upplever stora svårigheter med koncentrationen.

På avdelningen med lite yngre barn hade man under en längre period mycket turbulens i gruppen. Flera personalbyten och vikarier vilket medförde att gruppen saknade struktur och en grundtrygghet. Många barn var oroliga och hade svårt att samspela med andra barn. Enligt pedagogerna var flera barn i behov av extra stöd vilket man också har försökt att tillgodose.

Man har nu omorganiserat pedagogerna på huset samt fått in en extra resurs på 50 % för att försöka få stabilitet i gruppen. Just nu arbetar två pedagoger samt en resurs på avdelningen.

Jag valde denna förskola p.g.a. att jag har haft min vfu här. Det är också två avdelningar som enligt pedagogerna har flera barn med koncentrationssvårigheter, vilket är just det jag fokuserade på i min undersökning. All personal på avdelningarna är kvinnor.

4.2 Etnografisk studie

Jag har valt att samla in det empiriska materialet i form av en kvalitativ undersökning. Det är en etnografisk studie där jag har använt mig av videoinspelning. En etnografisk studie innebär att söka förstå mening med mänskliga handlingar i olika sammanhang. ”Att använda etnografisk ansats är en möjlig väg att gå för att studera människors levda liv i institutionella sammanhang där pedagogiska processer praktiseras” (Berglund, 1985& Qvarsell, 1994 i Ivarsson, 2003, s. 65). Syftet med denna studie har varit att belysa pedagogers olika kommunikativa strategier vilka de använder i samspelet med barn som inte anses koncentrera sig i t.ex. förskolans samlingar. Jag har också velat belysa hur dessa strategier påverkar barns förmåga att koncentrera sig. För att i detalj och på ett djupgående sätt kunna studera detta valde jag att använda mig av videoinspelning. Detta är en metod som enligt Lindholm (2003) kan vara komplicerad både praktiskt, metodiskt och etiskt men belöningen är att man kan få mera verklighetsnära och djupgående resultat. Lindholm understryker dock betydelsen av att förhålla sig till närhet och distans.

Alexandersson (2009) som studerat samspel och kommunikation hos barn med funktionshinder, menar att det finns många fördelar med metoden. Genom videodokumentation kan man fånga alla de delar som ingår i samspel och interaktion; kroppsspråk, mimik, blickar mm. En annan fördel är att man kan återkomma till situationen flera gånger. Men Ivarsson (2001) menar dock att man inte kan säga att videoinspelning ska fånga den verkligaste av verkligheter i det man studerar. Denna metod är ett möjligt sätt att fånga en liten del av människors praktik. Jag har genom denna metod försökt fånga strategier pedagoger använder i bl.a. samlingar och andra aktiviteter för att få barn att upprätthålla koncentrationen på förväntat sätt.

För att få ett bredare empiriskt underlag har jag också till viss del gjort deltagande observationer. Detta menar Ivarsson (2003) kan vara en svårighet då det innebär att man ska vara med i sociala skeenden och samtidigt studera dem. Hon beskriver det följande; ”att vara deltagande observatör kan liknas vid att pendla mellan ett deltagande i dess autentiska mening och att vara någon som ägnar sig åt att tassa omkring, att smygtitta och tjuvlyssna” (a.a. s. 66).

4.3 Objektivitet

Att förhålla sig helt objektiv till en undersökning går inte, särskilt inte när det gäller analysen och tolkning. Lindholm (2003) menar att redan vår förförståelse av studien, både i form av teori och erfarenheter, gör att även beskrivning av ”ren data” kan bli färgad och påverkad av denna i riktning mot tolkning. Men även empirin kan vara problematisk att inte påverka. Lindholm beskriver termen *objektivitet* i bl.a. två innebörder: 1. Resultat är objektiva i den utsträckning forskaren inte påverkar det han forskar på. 3. För att vara objektiva ska resultat vara reproducerbara; en annan forskare ska under lika observationsbetingelser, komma fram till samma resultat. Jag är medveten om att min relation till barn och pedagoger på förskolan kan göra det svårt för mig att förhålla mig objektiv till undersökningen. Jag förstår också att jag på detta sätt kan påverka pedagogernas agerande och på så vis göra reproducerbarheten försvagad. Jag har dock försökt att utföra videoinspelningarna så odramatiskt och obemärkt som möjligt. Lindholm menar att ” När vi gjort vad som är möjligt för att minimera icke önskvärd påverkan får vi, jag kan inte se något annat, fromt anta att resterande påverkan är försumbar”(a.a.s.41). För att göra resultaten så rättvisa som möjligt kommer jag rapportera det jag anser är av betydelse.

4.4 Validitet och generaliserbarhet

Att kalla min studie för *generaliserbar* är kanske inte helt rätt, ”dvs. att resultaten kan generaliseras och gälla för mer än det material som använts”(Johansson & Svedner 2004, s. 72). Den har utförts endast på *en* förskola med *fyra* pedagogers agerande. Jag har också valt att endast studera samlingssituationer. Det finns naturligtvis massor av andra situationer under en dag på förskolan som kräver koncentration men jag har valt samling pga. att detta är en situation som är återkommande och har liknande struktur och krav på de flesta förskolor. Det är naturligtvis alldeles för få resultat för att tala om något generaliserande. Även mitt förhållande till dessa pedagoger är av betydelse för om en likadan studie skulle få samma resultat på en annan förskola. Det intressanta i denna kvalitativa studie var trots allt att belysa olika strategier pedagoger använder sig av i samspelet med barn med koncentrationssvårigheter, samt se hur dessa påverkar barnen. Detta för att öka förståelsen av pedagogens eget agerande. Dessa resultat jag fått fram täcker förvisso inte alla de strategier pedagoger kan använda sig av och därmed är *validiteten* i undersökningen inte 100 %. Med validitet menas att resultaten ger en sann bild av det som undersöks (Johansson & Svedner 2004, s. 72). Det som stärker min undersökning anser jag vara mitt metodval, då jag med videokamera kan fånga detaljer och handlingar som jag inte skulle fått med i ex intervjuer eller enbart vanliga observationer.

4.5 Etiska ställningstaganden

Enligt Johansson och Svedner (2004) innebär forskningsetik att visa respekt och hänsyn för de människor som deltar. För att på bästa sätt realisera detta har jag följt de fyra forskningsetiska principer som Stukát (2005) tar upp.

Informationskravet innebär att forskaren ska ge de berörda personerna information om syftet i undersökningen och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska också upplysas om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill.

Samtyckeskravet innebär att forskaren ska ha de deltagande personernas samtycke. Är personerna under 15 år och om undersökningen är av etiskt känslig karaktär, bör man ha samtycke från förälder/vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet innebär att forskaren bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt, eftersom känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer används i arbetet.

Nyttjandekravet innebär att uppgifter som samlats in endast får användas i forskningssyfte

Detta innebär att de deltagande i studien skriftligt har fått information om studiens metoder och syfte och vart de ska vända sig om de har frågor och funderingar. De har också blivit informerade om att de kan avbryta sitt deltagande när de själva vill. Då deltagarna i studien inte är myndiga har målsman informerats skriftligt och tillfrågats om barnen får medverka. Anonymitet har försäkrats alla deltagare, då jag inte kommer använda några namn på barn, pedagoger eller förskola. Jag har även upplyst om att all information som kommer fram i undersökningen endast ska användas i denna studie och sedan förstöras. På detta sätt anser jag att studien visar respekt för de deltagande.

Alla föräldrar ville inte att deras barn skulle delta i studien vilket jag tydliggjorde att jag respekterade och förstod. Alla föräldrar hade heller inte lämnat in svar och dessa barn kunde jag därför inte videospela. Jag har därför filmat i de situationer där dessa barn inte var närvarande eller gjort observationer med penna och papper.

4.6 Genomförande

Mitt tillvägagångssätt började med att jag genom en informationslapp till alla berörda föräldrar bad om skriftlig tillåtelse att filma deras barn. Denna lapp innehöll också de etiska bakgrunder jag utgått från i undersökningen. Tyvärr var dessa svar något som drog ut på tiden och en del även helt uteblev i ena barngruppen. Jag kunde dock genomföra videospelning i de situationer dessa barn inte var med. Jag frågade även aktuella pedagoger om deras godkännande men nöjde mig här med muntliga svar.

Före första inspelningen tog jag fram filmkameran och visade några barn under vanlig ”fri lek”. De fick titta på den och hålla i den och även provfilma på låtsas. Detta lockade även de andra att komma och titta och tillslut hade alla barn fått bekanta sig med kameran. Vi pratade om att det kanske var några barn som hade en filmkamera hemma och det hade flera. På detta sätt introducerade jag filmandet i båda grupperna.

Själva inspelningarna gjordes under två samlingar i gruppen med 3-4-åringar samt under en samling och en skapandeaktivitet med 5-6-åringarna. Under samlingarna placerade jag mig själv med kameran i handen lite utanför samlingsringen och filmade hela samlingen ca 15-20 minuter långa.

Den observation jag gjorde, genomfördes under en gymnastiklektion i en gymnastiksal. Där placerade jag mig i ett av hörnen och satt tyst och antecknade det jag ansåg var relevant för undersökningen.

4.7 Bearbetning av material

Efter att inspelningarna var gjorda gick jag varje dag hem och tittade igenom bandet. Jag var lika frustrerad och uppgiven efter varje dag. Det jag såg på filmerna var inget jag ansåg kunde användas till det jag ville studera. Efter inspelningsveckans slut hade jag dock en träff med min handledare. Jag visade henne en av de episoder jag spelat in och hon såg genast små detaljer av handlingar som vi kunde transkribera, alltså skriva ner exakt vad som hände och sades. När vi väl gjort detta kunde vi upptäcka några olika strategier. Efter två episoder hade jag förstått hur man gick tillväga och nu kunde jag bara gå hem och fortsätta titta igenom banden och transkribera det som var av intresse. Detta blev ett väldigt roligt och spännande arbete. När jag hade handlingarna på papper framför mig var det lättare att hitta mönster i strategierna och dela upp dem i olika kategorier vilket framgår i resultatdelen.

5 Resultat

I denna del kommer jag att redovisa för de videoinspelningar jag gjort i de båda barngrupperna. Jag har själv valt ut de episoder jag anser vara relevanta för studien och har därefter transkriberat dem, dvs. överfört dem från tal och handling till skriftlig form. Efter varje episod har jag en kort analys där jag belyser viktiga detaljer som framkommit samt vad de kan ha för konsekvenser för barnet. Jag har valt att rapportera en episod från varje typ av strategi som visat sig förekomma flera gånger i pedagogernas samspel med barnen. Dessa strategier har jag delat in i två huvudteman: *verbala kommunikativa strategier* och *fysiska kommunikativa strategier*. I tabellerna använder jag stora bokstäver för att skriva pedagogernas namn och små bokstäver för barnens namn. Det som står inom dubbelparantes är icke verbala handlingar.

5.1 Verbala kommunikativa strategier.

Detta är strategier där pedagoger använder sig av muntliga tillsägningar av olika slag för att på detta sätt få barnen att återfå koncentrationen på det som är aktuellt.

5.1.1 Upptrappad tillrättavisning

I denna samling sitter barn och pedagoger i ring och pratar om sin gula leksak alla barn fått ta ur en påse. Var och en får berätta om sin sak och de andra barnen ska lyssna. Pedagoger pratar nu med Jenna som ska berätta för de andra barnen. Emma som sitter bredvid Jenna har fått en gul sjal.

Exempel 1

1	Emma:	((Lyfter i sjalen upp och ner)) Man kan ha den här som duk.
2	STINA:	Ja, det kan du . Men nu är det Jenna som pratar Emma, du får vänta en liten stund.
3	Emma:	((Lyfter i sjalen upp och ner igen, lägger den på huvudet))
4	STINA:	((pratar till Jenna)) Vad vill du säga mer om den skeden?
5	Emma:	((Kastar sjalen upp i luften så att den landar på huvudet))
6	STINA:	((Pratar med Jenna om skeden, tittar inte på Emma))
7	Emma:	((Kastar sjalen upp och ner)) (9 s)
8	VERA:	Nu låter du den vara. ((Tittar på Emma))
9	Emma:	((Fortsätter med sjalen utan att titta upp))(4 s) ((Tittar på VERA))
10	VERA:	Låt den va! ((Tittar på Emma och böjer sig fram))
11	Emma:	((Fortsätter med sjalen och lägger den som en duk på golvet och lyfter upp den sen))
12	VERA:	((Böjer sig fram och tar i sjalen)) Emma, Låt den va!!
13	Emma:	((Tittar på VERA, nickar och lägger ner sjalen i knäet))

För att få Emma att återuppta koncentrationen på samlingen använder pedagogerna sig av verbala tillsägelser. Det är en direkt kommunikation med tillrättavisning. När detta inte hjälper använder man sig av samma metod igen med mer energi och kraft och slutligen fysiska strategier genom att ta i sjalen. Man försöker här avbryta den störande handlingen men det hjälper inte Emma att hitta till det förväntade fokuset, det vill säga det som för pedagoger samlingen handlar om.

5.1.2 Förklarande tillrättavising

Ännu ett exempel från samlingen med de gula leksakerna. Två barn sitter här och leker med varandra istället för att lyssna på sin kompis som berättar om sin leksak.

Exempel 2

1	STINA:	((Pratar med Jonas om hans figur så att alla ska lyssna))
2	Erik:	((Tappar sin boll och kryper iväg och hämtar den))
3	Erik:	((Försöker ta Rodas boll. Tar sin boll och puttar på Roda bredvid och skrattar))
4	Roda:	((Skrattar och puttar tillbaka på Erik med sin boll))
5	VERA:	Roda och Erik!!
6	Roda:	((Tittar på VERA och håller sin boll i knät))
7	STINA:	Hör ni inte på Jonas nu när han pratar? Inte så mycket va? ((tittar på Roda och Erik))
8	Jonas:	Nä.
9	STINA:	Å de är inte okej (vänlig ton) För att tänk när ni pratar om eran leksak, Roda och alla andra barn, tänk att Jonas pratar hela tiden då. Det skulle inte kännas bra eller hur? Att ingen lyssnar på dig när du pratar. Ne men okej, ni är snälla barn. ((Tittar sedan på Jonas och pratar med honom))
10	Roda:	((Tittar på STINA och håller bollen i knät.))

Här försöker pedagogen väcka barnens empatiska känslor genom att förklara hur deras handling skulle kännas hos dem själva. Hon är vänlig i tonen och tillskriver barnen förmågan att förstå andras känslor. Barnen förväntas att själva inse sitt negativa beteende. Hon har en frågande kommunikation där barnen anses kunna svaret.

5.1.3 Omvandla negativ handling till en positiv erfarenhet

När många av de handlingar ett barn gör ofta får negativa följder försöker vissa pedagoger att hjälpa barnet få positiva erfarenheter istället. Nedan är ett exempel från en gymnastiklektion där ett barn som ofta hamnar i svårigheter med koncentrationen återigen fokuserar på annat än det som pedagogen tänkt. Alla sitter i ring och ska ha fruktpaus.

Exempel 3

1	Oscar:	((Går runt och sätter sig sist i ringen))
2	Oscar:	((Böjer sig bakåt och tar en boll som ligger där))
3	KARIN:	((Lutar sig fram och småpratar med Oscar, ohörbart))
4	Oscar:	((Tittar på KARIN rullar bollen lite i händerna)) ((Ställer sig upp och hämtar en annan boll som ligger en bit bort och kommer tillbaka till ringen))
5	Jakob:	Får jag den...((försöker dra bollen från Oscar))
6	KARIN:	Vänta nu... vi får se vad Oscar har tänkt att göra.. ((böjer sig fram och försöker få ögonkontakt med Oscar))
7	Oscar:	Joel ska få den. ((Går fram, böjer sig ner och ger den till Joel, går och sätter sig på sin plats.))
8	KARIN:	((Tittar på Oscar)) Vad snäll du är Oscar...(4 s) ((Pekar på Joel)) Titta på Joel... han kan sitta och ha sin boll helt still.
9	Oscar:	((Tittar på KARIN och sedan ner på bollen. Ser glad ut och håller bollen i knäet))

Pedagogen ger här Oscar en möjlighet att omvandla sin, för denna situation, negativa handling till något positivt. Istället för att fokusera på det negativa öppnar pedagogerna här en chans för Oscar till en annan handling som kan generera en positiv erfarenhet istället. Jag tolkar det på så vis då Oscar sätter sig ner och ser glad ut. Detta kan förstås som att han har fått en bild av sig själv som en snäll kille, istället för någon som aldrig kan sitta still eller lyssna på fröken. Hon undviker också en direkt tillrättavisning genom att istället prata om Joel som kan sitta still med bollen. Detta ger Oscar en chans att bli medveten om hur han egentligen ska göra med bollen i denna situation.

5.2 Fysiska kommunikativa strategier:

Detta är strategier där pedagogerna istället för att endast använda sig av verbala tillvägagångssätt även använder sig av fysiska handlingar för att fånga barnets uppmärksamhet.

5.2.1 Placera barnet nära pedagogen (samt ger en positiv erfarenhet)

I följande exempel hjälper pedagogen barnet att återfå koncentrationen genom att omplacera barnet nära sig. Exemplet är en samling där alla barn sitter på golvet i ring och har fått varsin *gul* leksak de ska berätta om.

Exempel 4

1	STINA:	((Pratar med Malin om hennes leksak så att alla ska lyssna))
2	Erik:	((Tar bollen från Roda))
3	Roda:	((Tar tillbaka bollen))
4	Erik:	((Tar sin boll skrattar åt Roda och lutar sig bakåt))
5	STINA:	((Fortsätter prata med Malin utan att bry sig om Erik och Roda.))
6	Roda:	((Studsar sin boll på Eriks huvud))
7	VERA:	Nej, Roda! Nu får ni lyssna på Malin.
8	Roda:	((Tar sin boll, tittar på VERA och lägger den i knät))
9	Erik:	((Tittar på VERA och håller bollen still)), (7 s.) Läger sin boll på huvudet och skrattar mot Roda))
10	Roda:	((Lutar sig bakåt och bollen ramlar ur knät ner på golvet))
11	Erik:	((Tar bollen från Roda och skrattar))
12	Roda:	Neej! ((Böjer sig fram och drar tillbaka bollen))
13	VERA:	Roda och Erik!!
14	STINA:	Erik.. Nu får du komma lite närmare. ((tar i Eriks arm försiktigt)) Flytta på dig lite, så ja. ((Erik sitter nu bredvid STINA)) Jaa braa. ((Tittar på Erik))
15	Erik:	((Tappar sin boll och fångar den igen))
16	STINA:	Titta Erik, titta vilken fin leksak Malin fick. Titta Erik vad har Malin i handen? Vad har hon? En...? En....? Aaannn...((Tittar på Erik först och pekar sedan på ankan))
17	Erik:	Anka.
18	STINA:	Bra. En anka har hon i handen.

19	Erik:	((Nickar och tittar på STINA))
----	-------	--------------------------------

I det här exemplet väljer pedagogen först att ignorera de barn som tappat den förväntade uppmärksamheten för samlingen, och visar istället intresset för det barn hon pratar med och de övriga barnen. Detta är inget som de aktuella barnen noterar utan fortsätter med sin lek. Pedagogen Vera försöker att återupprätta deras uppmärksamhet genom en verbal tillsägelse, vilket fungerar på så vis att de slutar med sin lekaktivitet men tittar inte på det samlingen fokuserar på. När de sedan på nytt börjar med sina bollar tar Stina Erik lätt i armen och flyttar honom närmare sig och söker ögonkontakt. Erik får därmed stöd i form av närhet till pedagogen och hjälp att styra sin blick och uppmärksamhet. Pedagogen väljer att inte fokusera på det negativa beteendet utan involverar Erik i samlingens fokus. Erik får då hjälp att bryta sin negativa handling och kan ersätta den med en positiv handling, där han bemöts av beröm.

5.2.2 Fysisk beröring

Denna situation utspelar sig under en samling i grupp A, där alla barn sitter i ring på stolar och man tittar på barnens namnskyltar för att leta efter bokstaven R. Lisa har ställt sig upp och tappat det förväntade fokus.

Exempel 5

1	Lisa:	((Står upp vid stolen och gungar fram och tillbaka, sätter sig ner på golvet med ryggen in mot ringen))
2	KARIN:	((Kommer och sätter sig på golvet bredvid, lägger handen på Lisas rygg.)) ((Pekar på den lapp som ANNA pratar om)) Ser du, Stefan ,står det. (viskande)
3	Lisa:	((Står upp och gungar fram och tillbaka))
4	KARIN:	Kom Lisa. ((Tar försiktigt i Lisa och sätter henne i sitt knä, håller sina armar lätt runt henne och pekar på den lapp som ANNA pratar om.))
5	Lisa:	((Sitter och gungar i knät och tittar på ANNA och den lapp hon pratar om.))

Pedagogen Karin stöttar här i exemplet Lisa i att återupprätta sin koncentration genom fysisk beröring. Detta gör hon i form av en hand på ryggen för att göra Lisa medveten om att hon finns där bredvid. Pedagogen försöker även att rikta hennes uppmärksamhet genom att peka.

När inte detta hjälper, då det är svårt för Lisa att utesluta andra intryck, tar hon i Lisa och sätter henne i sitt knä. På så vis kan Lisa lättare rikta sitt fokus på den aktuella situationen. Pedagogerna Anna, som håller i samlingen ignorerar här Lisa och upprätthåller koncentrationen hos de övriga barnen genom att fortsätta med samlingens innehåll. Hon väljer att inte lägga fokus på Lisas negativa beteende, istället avvaktar hon Karins ”ingripande”. Exemplet visar en förståelse hos pedagogerna för Lisa och svårigheten och ser deras egen roll i situationen utan att lägga allt ansvar hos Lisa.

5.2.3 Peka, ögonkontakt och fysisk beröring

Barnen har i denna samling med sig något hemifrån som börjar på R. De får en i taget komma fram till pedagogen, visa sin sak för de övriga barnen och berätta vad bokstaven heter. De har bokstaven på en bild på väggen bakom sig. Nu är det Lisas tur.

Exempel 6

1	ANNA:	Åh, Lisa titta här Lisa, titta här. ((vänder sig om och pekar på bokstaven och tittar sedan på Lisa och håller ögonkontakt))
2	Lisa:	((Vänder sig mot bokstaven och tittar på ANNA och sedan på bokstaven))
3	ANNA:	När man säger rita. ((pekar på bokstaven men håller ögonkontakt)) RRR rita. RRR
4	Lisa:	((Tittar ner på sin ritbok och öppnar och stänger den))
5	ANNA:	Åh bokstaven heter? (paus) Lisa titta. ((pekar på bokstaven och tittar på Lisa.))
6	Lisa:	((Tittar i ritboken och bläddrar sida))
7	ANNA:	Titta Lisa,... titta. ((Försöker få ögonkontakt pekar på bokstaven))
8	Lisa:	((bläddrar i boken))
9	ANNA:	((Läger handen på ryggen, böjer sig fram och söker ögonkontakt))
10	Lisa:	((Tittar upp och följer ANNAS pekfinger med blicken))
11	ANNA:	Åh bokstaven heter ärr.
12	Lisa:	Ärr ((Tittar upp på de andra barnen i ringen, ler och böjer sig framåt))

13	ANNA:	Ärr ja, bra Lisa. ((Lägger handen på ryggen, böjer sig fram och söker ögonkontakt))
----	-------	---

För att få Lisa uppmärksam på bokstaven och med i samtalet försöker pedagogen få ögonkontakt med henne. Hon använder sig även av att peka för att få Lisa att rikta uppmärksamheten till det som är det mest väsentliga i situationen. För att få henne att hålla kvar uppmärksamheten söker pedagogen hela tiden behålla ögonkontakten med Lisa. När detta inte lyckas, blir fysisk beröring den strategi Anna använder sig av genom en hand på Lisas rygg. Pedagogen visar här att hon själv har ett ansvar för att få dialogen och samspelet ska fungera.

5.3 Sammanfattning av resultat

I resultatredovisningen kan man se olika sätt pedagogerna bemöter barn som anses ha svårigheter att koncentrera sig. De situationer jag har uppmärksammat här är samlingar av olika slag där alla barn förväntas fokusera på samma sak. Detta är situationer som för alla barn kan vara svårt ibland, men för vissa är svårigheterna större och mer återkommande. Det är också dessa barn som jag valt att studera. För att hjälpa dessa barn återfå koncentrationen (det är detta jag utgår från är syftet med pedagogernas handlingar), använder pedagogerna sig av olika strategier. Dessa olika strategier påverkar barnen varierande och ger olika resultat i form av återupprättandet av koncentrationen hos barnen.

Jag har rent konkret delat upp strategierna i *verbala* och *icke verbala* tillvägagångssätt, detta för att få någon struktur på min empiriska redovisning av de olika strategierna. Men det jag mer vill belysa är de olika sätt man genom agerandet kan tolka att pedagogerna ser på svårigheten barnet befinner sig i. Även i vilken grad pedagogerna strävar efter att förstå och hjälpa barnet utifrån barnets bästa.

Jag har därför valt att dela upp strategierna i förhållande till i vilken utsträckning pedagogerna strävar efter att förstå barnets svårighet samt ser sin egen roll i situationen. Hur väl de vill hjälpa barnet. De indelningar jag har gjort verkar ha följande fokus som mål med sina kommunikativa strategier:

1. *Att avbryta störande beteende*
 - Ex.1. Upptrappad tillrättavisning
2. *Att stärka barnets självkänsla.*
 - Ex.2. Förklarande tillrättavisning
 - Ex. 3. Omvandla negativ handling till en positiv erfarenhet.

3. *Att hjälpa barnet återupprätta koncentrationen.*

- Ex.4. Placera barnet nära pedagogen
- Ex. 5. Fysisk beröring
- Ex.6. Peka och ögonkontakt

I dessa olika kategorier verkar pedagogen i varierande grad vara styrd av att hjälpa barnet. Jag skall här närmare förklara varför jag gjort de kategoriseringar jag har.

Att avbryta störande beteende menar jag kan vara en av målsättningarna när pedagogen använder sig av *upptrappad tillrättavisning*. Det som då kan vara det väsentligaste är att upprätthålla ordningen. Man ser inte här som centralt att hjälpa barnet hitta tillbaka till det rätta fokuset utan man vill istället få slut på ett störande moment.

Att stärka barnets självkänsla kan man göra genom att respektera barnet och ge det positiva erfarenheter. När man använder sig av *förklarande tillrättavisning* är man också ute efter att avbryta störande beteende men vill och tror här att barnet ska förstå att det gör fel. Man tillskriver här barnet förmågan att inse sitt agerande, det är inte bara pedagogen som vet hur det ska vara. Detta är att visa respekt för barnet som person som man kan förklara saker för och som förstår. Även när man ger barnet en positiv erfarenhet stärker man naturligtvis dess självkänsla. Genom att *omvandla en negativ handling till en positiv erfarenhet* kan barnet gå ur situationen utan en negativ upplevelse av sig själv.

Inom kategorin *att hjälpa barnet återupprätta koncentrationen*, har jag placerat de strategier jag anser har som fokus att hjälpa barnet koncentrera sig på den situation som är aktuell. Man försöker på olika sätt fånga barnets uppmärksamhet, visa på rätt fokus samt avskärma från störande stimuli.

6 Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att dra kopplingar mellan den teori jag presenterat tidigare i arbetet och de resultat jag kommit fram till i den empiriska studien. Jag kommer här också att förklara de val av perspektiv jag gjort som utgångspunkt för att förstå arbetet.

6.1 Mina frågeställningar

Mina frågeställningar som jag har utgått från i mitt arbete har varit följande; *Hur speglas förhållningssättet i interaktionen mellan pedagog och barn?* och *hur påverkar pedagogens förhållningssätt barn i koncentrationssvårigheter och dess förväntade koncentrationsförmåga?*

Det är dessa frågor jag har försökt besvara i mitt arbete. För att kunna förstå interaktionen och samspelet och försöka besvara frågeställningarna har jag gjort videoinspelningar där jag kunnat uppfatta detaljer och sedan transkriberat dessa episoder. Evaldsson m.fl. (2001) menar att interaktionen är en process som är full av små handlingar, eller strategier, som

måste analyseras i detalj för att förstå hela sammanhanget. Att studera interaktion handlar också om att man vill förstå aktörernas handlingar, varför de handlar som de gör. Handlingarna eller strategierna, menar jag beror på det förhållningssätt man har till situationen eller problemet, hur man förstår och tolkar det man är med om. Med vår kropp kan vi uttrycka förhållningssättet genom olika handlingar t.ex. med ord, gester, kroppshållning, ansiktsuttryck och känslouttryck och det är dessa handlingar jag har analyserat. De kommunikativa strategier som pedagoger använder sig av har olika konsekvenser för att barns förmåga att upprätthålla koncentrationen.

6.2 Pedagogers strategier

Jag kommer här att diskutera de olika kommunikativa strategier som framkommit och dess betydelse för barn i koncentrationssvårigheter samt relationen till de specialpedagogiska perspektiv som jag redogjort för tidigare

I studien har framkommit ett antal olika strategier som pedagoger använder sig av för att få barn att koncentrera sig eller återupprätta koncentrationen. Jag anser att dessa olikheter kan relateras till barnsyn och problemsyn vilka har med olika förhållningssätt att göra .

6.2.1 Avbryta störande beteende

En del pedagoger har i de situationer jag filmat fokuserat på att *avbryta störande beteende*. Detta kan innefatta att t.ex. använda sig av *upptrappade tillsägelser*, se exempel 1. Det verkar som att pedagogerna är mest inriktade på att upprätthålla ordningen. Att hålla ordning kan uppfattas som ett tecken på att man kan hantera sin pedagogiska roll. Barn som uppvisar ett störande beteende kan då kännas som ett hot för pedagogens egen professionalitet och kan lätt ges skulden för situationen. Detta menar Olsson & Olsson (2007) är en vanlig företeelse men hävdar att det är viktigt att byta ut dessa känslor mot förståelse och empati. Kinge (2000) anser också att istället för att fokusera på barnets yttre beteende bör vi fokusera på våra försök att förstå barnet. Hon hävdar att det är viktigt att bli medveten om pedagogens roll i samspelet. Hur väl denna kommunikativa strategi utgår från att man har förstått barnets svårighet är också en synvinkel man kan belysa. Hundeide (2001) uttrycker att det är viktigt att man försöker förstå barnet och ser det som en person för att en positiv utveckling ska ske. Han poängterar vikten av att vår barnsyn är sådan att vi ser barnet som en person med egna känslor och behov. Johansson (2003) anser också att det är intressant att se på i vilken utsträckning pedagoger försöker förstå barnet för att uppfatta vilken barnsyn pedagoger har.

Om man sätter denna kommunikativa strategi i relation till i vilken utsträckning det hjälper barn till koncentration kan man belysa vissa aspekter. Ett barn som befinner sig i svårigheter med koncentrationen menar Kadesjö (2004) har brister i förmågan att rikta sin perception, sina tankar, sina känslor mot uppgiften, de har brister i att utesluta ovidkommande stimuli samt komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften. Att med endast en verbal tillsägelse förvänta sig att barnet ska klara av att återupprätta fokus kan ha vissa brister. Problem med att kunna utesluta ovidkommande stimuli kan göra att barnet har svårt för att

uppfatta tillsägelser och instruktioner. De har t.ex. svårt att urskilja en tillsägelse från alla andra intryck som det hela tiden noterar (Kadesjö, 2004). Genom endast en tillsägelse får barnet heller inget stöd i att rikta sin uppmärksamhet på rätt fokus. Barnet har därför svårt att avbryta sitt störande beteende och göra det pedagogerna förväntar sig.

Det är också intressant att se på de förhållningssätt eller snarare perspektiv som specialpedagogiken talar om. För att ta Nilholms (2007) benämningar så talar han om det kompensatoriska, det kritiska och det så kallade dilemmaperspektivet. Om man här drar paralleller mellan strategi och specialpedagogiskt perspektiv anser jag att man kan se liknande förhållningssätt inom det *kompensatoriska perspektivet* och den kommunikativa strategin att *avbryta störande beteende*. Pedagogerna förhåller sig till problemet på så vis att det är barnet det är fel på och som måste förändras. De ser inte sin egen roll som pedagog i situationen eller att de som pedagog genom att agera annorlunda skulle kunna förändra situationen. Det är även detta som Persson (2001) kallar för det *kategoriska perspektivet*.

Den kommunikativa strategi som en *upptrappad tillsägelse* tillhör tolkar jag inte har som första prioritet att förstå barnet. Genom detta agerande har man heller inte som mål att hjälpa barnet till att koncentrera sig på det som är aktuellt. Barnet kanske avbryter sitt störande beteende men kanske inte klarar av att återfå koncentrationen. Det har heller ingen positiv erfarenhet med sig eller bild av sig själv. Man kan ju fundera på hur detta i längden påverkar barns självkänsla. Enligt det *socialinteraktionistiska perspektivet* är ju människan *intersubjektiv*, (Von Wright, 2000), alltså "självet" skapas och upprätthålls i interaktionen med andra. Alla i barnets omgivning är på detta sätt med och skapar dess egen uppfattning av sig själv. Att hela tiden bemötas med negativa tillsägelser som skapar skam och olust kanske inte är det bästa för barnets självkänsla.

När man som pedagog är fokuserad på att *avbryta ett störande beteende* för att upprätthålla ordningen i gruppen kan det vara problematiskt att samtidigt ha förmåga att se och förstå varje barns behov. Det kan vara så att detta agerande kanske inte alls är det som pedagogerna önskar av sig själv eller anser är bäst för barnen, men p.g.a. den stress som en störande situation framkallar kanske man inte klarar av att se till varje barns behov. Detta är verkligen ett dilemma att uppmärksamma.

6.2.2 Att stärka barnets självkänsla.

Denna kategori av kommunikativa strategier anser jag är av etisk karaktär. Det är en strategi som har som mål att ge barnet positiva erfarenheter och respektera barnet som person och stärka dess självkänsla. Kadesjö (2004) skriver att vuxnas bemötande och förhållningssätt får stor betydelse och måste inriktas på att stärka barnets självkänsla. Vidare menar han för att barnet skall få en chans att utveckla ett gott självförtroende behöver det mötas av uppmuntran och beröm istället för tjat och kritik. När man som pedagog lyckas att *omvandla en negativ handling till en positiv erfarenhet*, se exempel 3, har man fokuserat på uppmuntran och beröm istället för att uppmärksamma det negativa beteendet och ge barnet skuldskänslor. Man har

också i denna situation respekterat barnets egna avsikter och intentioner med sin handling. Att se barnet som en person menar Hundeide (2001) innebär att vi ser på barnets yttrande och handlingar som uttryck för dess egna avsikter, känslor och önsknings. Han menar att barnets agerande är inte bara irrationella handlingar som saknar mening och mål utan det är handlingar som barnet har en intention med.

I detta exempel kan man se att barnet har fått en positiv erfarenhet av situationen och har en bild av sig själv som en snäll kille. Enligt Kadesjö (2004) har förskolan och skolan har ett ansvar för att skapa en vardagssituation som ger barnen chansen att utvecklas utifrån sina förutsättningar så att deras positiva sidor får möjlighet att komma till uttryck. Detta försöker man här uppfylla.

Om man ser på i vilken utsträckning pedagogen ser på problemet och sin egen roll i situationen tolkar jag det som att hon utgår från ett *kritiskt perspektiv*, som Nilholm (2007) uttrycker det. Det vill säga att hon inte tillskriver barnet orsaken till problemet utan har sett att hon genom att agera annorlunda kan bidra till att förändra barnets beteende. Det ser ut som att hon har förstått barnets problem och försöker hjälpa det genom att inte fokusera på det negativa. Hon har med en verbal kommunikativ strategi hjälpt barnet att avsluta det som barnet var koncentrerad på det. Härifrån hoppas hon förmodligen att barnet skall uppmärksamma det som är förväntat i denna situation istället. Någon strategi för att hjälpa barnet rikta sin uppmärksamhet på rätt sak ser man däremot inte här, bara hjälp att avsluta det som barnet håller på med. Barnet har dock gått ur situationen med en positiv erfarenhet.

6.2.3 Att hjälpa barnet återupprätta koncentrationen.

De kommunikativa strategier som räknas till denna kategori anser jag är de som till största delen har som mål att hjälpa barnet återupprätta koncentrationen för den aktuella situationen. De strategier jag räknar hit är att *placera barnet nära pedagogen, fysisk beröring, peka och ögonkontakt*, se exempel 4,5 och 6. Dessa ageranden kan ju även användas med andra avsikter än att stödja barn, men i dessa situationer jag observerat och videoinspelat upplever jag det uppenbart att pedagogernas avsikter är att hjälpa. Pedagogerna använder sig här av olika kommunikativa strategier för att stödja barnet i att rikta sin perception, vilket Kadesjö (2004) menar är en svårighet för barn med koncentrationssvårigheter. Pedagogerna gör detta t.ex. genom att peka, hålla ögonkontakt eller genom fysisk beröring som en hand på axeln. Dessa strategier kan också hjälpa barnet att utesluta störande intryck, t.ex. genom att bli placerad nära en pedagog eller till och med i knäet med lätta armar som avskärmar och styr uppmärksamheten i den riktning pedagogen avser.

Här anser jag att man kan dra paralleller till det som inom det sociokulturella perspektivet kallas för *scaffolding* eller *stöttor* som Lidén (1993) har översatt begreppet till. Det innebär att ett barn kan klara av många fler uppgifter eller situationer med hjälp av en vuxen än vad det skulle klara helt själv. Den vuxne stöttar då på rätt sätt tills barnet klara situationen själv, eller

når upp till den *närmaste utvecklingszonen*. Men i detta fall när vi studerar koncentration, kan en god förutsättning vara att den vuxne även ser koncentrationsförmåga som något som går att lära och kan utvecklas i samspel med andra människor. Detta är ju något som Ericsson (2006) hävdar i sin artikel. Man kan också kalla detta för det som Hundeide (2001) benämner *vägledande samspel*, där den vuxnes roll är att guida barnet in i den kultur vi lever i.

I denna kategori av kommunikativa strategier uppfattar jag en underliggande förståelse hos pedagogerna för barnets svårighet. Olsson & Olsson (2007) skriver just om hur viktigt det är att möta barn i svårigheter med förståelse och empati. Detta belyser även både Kinge (2000) och Kadesjö (2004). Kinge skriver som jag redan nämnt, att vi borde fokusera på våra egna attityder och förståelse istället för på barnets yttre handlingar. Pedagogerna tillskriver inte barnet orsaken till okoncentrationen genom att skuldbelägga det på olika sätt och ge det negativa erfarenheter av sig själv som en okoncentrerad person. Pedagogerna försöker istället att göra det de själva kan för att situationen ska bli så positiv som möjligt för barnet. Kadesjö menar att positiva erfarenheter är särskilt viktigt för dessa barn.

Denna inställning kan kopplas ihop med det *kritiska perspektivet* (Nilholm 2007) eller *det relationella perspektivet* som Persson (2001) skriver om. Detta är ett perspektiv som kritiserar när vi i problemsituationer lägger all skuld på barnet. Man menar istället att pedagogen måste se till förhållandena i omgivningen och då bl.a. sin egen roll i situationen och tänka; vad kan jag göra för att hjälpa barnet? Genom de strategier pedagogerna använt sig av i denna kategori kan man tolka att de ser på problemet genom ett *kritiskt perspektiv*.

Sammanfattningsvis har denna kategori av kommunikativa strategier som målsättning att hjälpa barnet. De visar en förståelse för barnets svårigheter och ser att de själva kan påverka situationen med hjälp av de strategier de valt. Barnet har i de aktuella situationerna kunnat återuppta fokusering på det som var avsikten och gått ur händelsen med en positiv upplevelse av sig själv som en koncentrerande person.

7 Sammanfattning och slutdiskussion

I detta avsnitt vill jag sammanfatta det viktigaste i min studie och diskutera vad detta kan ha för yrkesrelevans för oss som pedagoger. Mitt syfte med studien har varit att besvara problemformuleringarna; *Hur speglas förhållningssättet i interaktionen mellan pedagog och barn?* och *Hur påverkar pedagogens förhållningssätt barn i koncentrationssvårigheter och dess förväntade koncentrationsförmåga?* Jag kommer här sammanfattningsvis försöka redogöra för detta och delge egna tankar och kommentarer.

7.1 Konklusion

Jag har i mitt arbete försökt att titta på hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns förmåga att koncentrera sig. Jag har haft som avsikt att belysa hur viktig interaktionen är för barns lärande och utveckling och vilken påverkan den har på detta, då även inkluderat förmågan att koncentrera sig. Jag tog därför som utgångspunkt för mitt arbete det sociokulturella perspektivet som poängterar just samspel och interaktion som förutsättningar

för att lära. Även det socialinteraktionistiska perspektivet anser jag är viktigt att lyfta för att betona interaktionens betydelse för självkänslans utveckling.

Genom att analysera de kommunikativa strategierna som visat sig i interaktionen har jag kommit fram till olika förhållningssätt. Dessa förhållningssätt tolkar jag har olika mål med sina strategier; *Att avbryta störande beteende*, *Att stärka barns självkänsla* samt *Att hjälpa barn återupprätta koncentrationen*. Dessa visar i varierande grad förståelse för barnet, förmåga att hjälpa barnet och medvetenhet om pedagogens roll i situationen. De lämnar också barnet med olika grad av stärkt självkänsla vilket kan vara intressant att uppmärksamma, då detta är ett av våra uppdrag som pedagoger i förskolan. (se nedan)

De strategier som kan tolkas ger det bästa stödet för barn i koncentrationssvårigheter är de strategier som med både *fysisk* och *verbal* kommunikation försöker hjälpa barnet att rikta uppmärksamheten på aktuellt fokus. Pedagogens förhållningssätt där vilja att hjälpa och förstå barnet är centralt ser ut att vara en grundläggande förutsättning för att barnet ska få den bästa hjälp.

7.2 Yrkesrelevans

I de resultat som framkommit under studien kan man genom analysen se hur vårt förhållningssätt påverkar barn. Detta gäller naturligtvis alla barn men jag har här särskilt fokuserat koncentrationssvårigheter. Att det är viktigt att bli medveten om sitt förhållningssätt anser jag är högst yrkesrelevant. I läroplanen för förskolan (-98) står att *"Arbetslaget skall ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde"*. Vi har här ett uppdrag att stärka barns självkänsla och respektera barn. Vidare står det om barn som befinner sig i svårigheter av olika slag, vilket kan innefatta koncentrationssvårigheter, att förskolan skall ge det stöd som behövs för att barnet skall kunna lära och utvecklas. Det står även att; *"personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter."* (Lpfö-98). Genom studien kan vi se att förhållningssättet visar sig i samspelet och att detta innebär olika konsekvenser för barnet. Det är därför av stor vikt att vi inser hur vårt bemötande påverkar dessa barn och hur vi på bästa sätt kan hjälpa dem. Det är alltså viktigt att vi har ett positivt samspel med barn i svårigheter för att de ska få bästa möjliga stöd för sin utveckling.

7.3 Fortsatt forskning

Att undersöka i vilken utsträckning pedagoger är medvetna om sitt förhållningssätt anser jag skulle vara intressant och även ställa detta i relation till en liknande studie som den jag gjort. Ställa teoretiska kunskaper och målsättningar i förhållande till verkligheten. Det skulle också vara intressant att undersöka om och i så fall hur pedagoger önskar utveckla sin medvetenhet om förhållningssätt.

7.4 Egna slutkommentarer

Genom detta examensarbete har min förståelse ökat för betydelsen av pedagogens förhållningssätt, men jag har även fått insikt i det Nilholm kallar för dilemmaperspektivet. Detta uppfattar jag nu är ett perspektiv som blivit medveten om de motsättningar som finns mellan teori och verklighet. Man vet vad som är bäst men är också realist och har insett att det som på pappret ser så självklart ut kanske i verkligheten har helt andra förutsättningar. Att alltid handla rätt i stressiga situationer med många barn och få pedagoger är en utopi. Är man som pedagog däremot villig att förändra sig och göra det bästa för barn i svårigheter, kanske man ska acceptera att alla samspel inte utfaller som man önskar. Det man kan göra är att efteråt reflektera över hur och varför situationen blev som den blev och hur kan jag förändra mig till nästa gång. Man måste också titta på vilka begränsningar finns och hur stort handlingsutrymme har jag? Jag tror att med lite vilja och medvetenhet kan man komma långt. Lyft upp alla aspekter till ytan och våga pröva nytt och göra fel, det gör alla även om det inte är avsikten. Utvärdera och omvärdera, det är så man kommer framåt.

Referenslista

- Ahlberg, A.(2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009) Sofias situationer för samspel. I Ahlberg, A. (red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 109-128). Lund: Studentlitteratur.
- Duvner, T.(1997). *ADHD. Impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- Ericsson, I. (2006 nr 3). Olika perspektiv på koncentrationsförmåga. *Locus*, s. 4-20.
- Evaldsson, A., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. (s. 9-35). Stockholm: Liber.
- Freltofte, S. (2000). *Att hjälpa barn med DAMP. Neuropedagogik för lärare och föräldrar*. Stockholm; Natur och Kultur.
- Haug, P.(1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel: handbok till ICDP*. Stockholm: Rädda barnen: ICDP Sweden
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, P-M.(2001). Om barns sätt att använda kulturella verktyg i förskolemiljö. I Lindblad, S. & Sahlström, F. *Interaktion i pedagogiska sammanhang*.(s. 53-73)
- Ivarsson, P-M.(2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala; Uppsala universitet.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Kadesjö, B.(2004). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm Liber AB
- Kinge, E.(2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindén, N. (1993). *Stöd för barns inlärning*. Stockholm: Runa Förlag AB.

- Lindholm, S. (2003). *Forska och skriva. En liten vägledning*. Lund: Academia Adacta AB
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. *Läroplan för förskolan. (Lpfö 1998)*. www.skolverket.se
- Sommer, D.(2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R., Schoultz, J. & Wyndhamn, J.(1999). Artefakter som tankestöta. I Carlgren, I.(red.) *Miljöer för lärande*. s.155-181. Lund: Studentlitteratur.
- Von Wright, M.(2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos AB