



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärarytildningen
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng

Barn kan om de vill, eller...?

- en specialpedagogisk studie om okoncentrerade barn i förskolans gruppaktiviteter

Children can if they want, or...?

- a special education study of distracted children in preschool group activities

Helene Ottosson

Rebecca Tynell

Specialpedagogexamen 90 hp

Specialpedagogik

Examination 2012-01-12

Examinator: Lisbeth Ohlsson

Handledare: Ann Elise Persson

Malmö Högskola
Läraryrskutbildningen
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogprogrammet
Höstterminen 2011

Abstract Children can if they want, or...?

- a special education study of distracted children in preschool group activities

Ottosson, Helene & Tynell, Rebecca (2011).

Syftet med vår studie är att undersöka de okoncentrerade barnens upplevelse av några vuxenledda gruppaktiviteterna, vad gäller motivation och inläring. Syftet är också att ur ett specialpedagogiskt perspektiv undersöka anledningen till barnens upplevelser och hur det speglas i deras beteende.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning kring de vuxenledda aktiviteterna, samling och saga, samt tidigare specialpedagogisk forskning i förskolan.

Vårt arbete grundar sig på studier från två olika förskoleavdelningar från samma kommun med barn i åldrarna 4-5 år. För att få en helhet i vår undersökning, utifrån ett barnperspektiv, har vi använt oss av videokamera samt kvalitativa barnintervjuer.

Resultatet visar att det som barn upplever att de lär sig främst är disciplinära färdigheter. Deras motivation i aktiviteterna är generellt svag. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan vi se många förändringsbara delar för att öka barnens motivation, koncentration och möjlighet till en förståelseinriktad inläring.

Nyckelord: barnperspektiv, fenomenografi, förskola, lärande, systemteori, sociokulturell teori, vuxenledda gruppaktiviteter, okoncentration

Helene Ottosson
Rebecca Tynell

Examinator: Lisbeth Ohlsson
Handledare: Ann Elise Persson

Innehåll

INLEDNING	9
Bakgrund	11
Avgränsning	12
Studiens upplägg	12
LITTERATURGENOMGÅNG	14
Vad är koncentration?	14
Lärande i förskolan.....	15
Styrdokument	16
Barns olikheter	17
Barns lärande i grupp och vuxenledda aktiviteter	19
Samling.....	19
Saga	21
Tidigare specialpedagogisk forskning i förskolan.....	22
SYFTE	24
Frågeställning	24
TEORETISK ANKNYTNING	25
Specialpedagogiska perspektivet.....	25
Fenomenografisk ansats	26
Vygotsky och Piaget.....	27
Sociokulturella perspektivet	28
Systemteori.....	29
METOD	31
Val av metod	31
Urval.....	32
Förskoleområde	32
Avdelningen Gurkan	32
Avdelningen Gräslöken.....	32
Pilotstudie.....	33
Genomförande.....	33
Intervjuer	34
Observationer	34
Bearbetning	35

Intervju	35
Observation	35
Etik	36
Studiens tillförlitlighet.....	36
RESULTAT OCH ANALYS.....	39
Avdelning Gurkan samling	39
Avdelning Gurkan saga.....	40
Avdelningen Gräslöken samling	40
Avdelning Gräslöken saga.....	41
De observerade barnen	41
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	47
Övergripande resultat	47
Avdelningarna Gurkan och Gräslöken	47
Metoddiskussion.....	50
Diskussion	51
Specialpedagogiska implikationer.....	55
Fortsatt forskning	56
REFERENSER	58
Bilaga 1 Missivbrev till vårdnadshavarna	63
Bilaga 2 Påminnelsenotis till missivbrevet.....	65
Bilaga 3 Intervjufrågor till barn.....	66
Bilaga 4 Mall för intervjuanalys.....	67
Bilaga 5 Mall för observationsanalys	68

FÖRORD

Vi vill tacka de pedagoger som välkomnade oss att göra vår undersökning i deras verksamhet, samt alla barn som gärna ställde upp när vi filmade och intervjuade. Vi vill också tacka vår handledare Ann Elise Persson för hennes engagemang och stöd i vårt arbete. Vi har båda varit aktiva vid samtliga observationer och intervjuer samt transkriberingen av dessa. Vi har båda läst all litteratur, fört anteckningar och diskuterat den. Utifrån detaljerad genomgång och diskussion har vi enats och skrivit alla delar tillsammans.

Stort tack riktar vi även till våra familjer som stått ut under denna intensiva men lärorika process.

Helenes tack: Rebecca! Under skrivarbetets process har vi haft ett gott samarbete och utvecklande diskussioner som jag kommer att bära med mig i framtiden. Jag hoppas på fortsatta resonemang när vi väl är ute i arbetslivet igen. Tack för att du finns!

Rebeccas tack: Till Helene som har varit en pålitlig skrivpartner och under hela processen visat vilja och engagemang i både med och motgångar. Tack vare dig har intressanta dialoger uppstått som fört både mig och skrivarbetet framåt. Du är inte bara en bra arbetspartner, du är också en fantastisk vän!

Helene Ottosson
Rebecca Tynell
Malmö december 2011

INLEDNING

I förskolan finns det barn som ofta väcker frustration hos pedagoger. Dessa barn har ingen diagnos och inga extra resurser men ska ha samma förutsättningar som resten av barngruppen. Det handlar om barn som visar okoncentration genom att vara gränstestande, oroliga, impulsiva, frånvarande eller likgiltiga. Dessa barn tar plats i barngruppen och de nämns ofta av pedagogerna utifrån deras beteende. När alla barn samlas för gemensamma aktiviteter är vår erfarenhet att det alltid finns barn som, ur ett pedagogperspektiv, stör aktiviteten och/eller är ointresserade. Kan deras okoncentrerade beteende bero på aktiviteten? Vi upplever att barnen förväntas anpassa sig till aktiviteten. Läroplanen Lpfö98 hävdar motsatsen då det står att: ”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan.” (Skolverket, 2010 s. 5). Greene (2003; 2011) redogör utförligt för hur barns förmågor och svårigheter påverkar deras beteende. Han har utvecklat en samarbetsbaserad problemlösningsmodell som har för avsikt att ge vuxna rätt verktyg för att komma fram till vilka färdigheter barnet saknar och därigenom hjälpa barnet utveckla dessa. *”Barn gör så gott de kan. När de inte kan bättre måste vi komma på varför, så att vi kan hjälpa dem.”* Greene (2003, s. 280)

Preventiva åtgärder kan förhindra en negativ utveckling av det okoncentrerade beteendet (Drugli, 2003). Vi anser att en förutsättning för förebyggande arbete är att klargöra anledningen till att okoncentration uppstår i vissa situationer. Vi menar att det är angeläget att kartlägga barns okoncentration då beteendet, enligt vår erfarenhet, kan påverka hela gruppens samspel och enskilda barns individuella utveckling negativt. Att hantera barnen enskilt är betydligt lättare än att hantera olika individers beteende i grupsituationer eftersom barnen påverkar varandra i gruppsammanhang. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson, (1998) menar att ”Det som händer i barngruppen är något mer än summan av hur varje barn betar sig var för sig.” (s. 31). Eftersom barn i förskolan ingår i en samling av unika individer som ska utvecklas individuellt och samtidigt ingå i ett kollektiv finner vi det intressant att studera kombinationen av vilken inlärning som sker hos de okoncentrerade barnen i grupsituationer. Vi väljer att utifrån barnens upplevelser och vår specialpedagogiska kompetens studera detta fenomen. Simeonsdotter Svensson (2009) påtalar att granskning av förskolan där barn är de centrala i studien är sällsynta.

”Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera.” (Skolverket, 2010 s. 6)

Ovanstående citat slår fast barns sätt att lära och visar förskolans skyldighet att anpassa verksamheten därefter. Barnet medvetandegörs om sitt lärande genom att höra hur andra individer upplever omvärlden samt vad de pratar om. Tanken om att barn lär genom samtal ligger i linje med styrdokumentet (Säljö, 2000). Sträng och Persson (2003) beskriver också att det är genom kommunikation som barnet lär sig men att vi måste fundera över vad vi menar med ”lära sig”. De vuxenledda gruppaktiviteterna ger, med andra ord, stora möjligheter till inläring då det är tillfällen när hela gruppen samlas och kan samtala och skapa nya erfarenheter av varandra. Att de planerade vuxenledda aktiviteterna inte fått så stort utrymme i forskningen ter sig, för oss, märkligt eftersom de utgör ett stort inslag i förskolans verksamhet. Vi har valt att fokusera på två vuxenledda gruppaktiviteter, samlingen och sagostunden. Anledningen till det valet är att de förekommer nästan dagligen och därmed kan vi inom en rimlig tidsperiod få ett rikt underlag till vår studie. Ytterligare en anledning till valet är att vi upplever att de aktiviteterna framkallar mycket oro och okoncentration hos barnen. Det i sig ger oss underlag för att ur ett helhetsperspektiv belysa orsakerna, vilket är en förutsättning för förändring. Det är enligt vår erfarenhet de barnen som får kontinuerliga, fysiska eller verbala, tillrättavisningar från pedagogerna. En undersökning av denna karaktär menar Simeonsdotter Svensson (2009) är relevant och skriver:

”För att öka möjligheterna att möta alla barn där de befinner sig kunskapsmässigt och erfarenhetsmässigt behöver barns upplevelse av svårigheter i en strukturerad verksamhet som samlingen belysas. Det kan leda till ökad förståelse för hur förskolläraren kan undanröja hinder för lärande och motverka att svårigheter uppstår.” (s. 191).

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) skriver att barn behöver vuxnas stöd och hjälp för att anpassa sina behov och beteende i gruppen. Dilemmat är att anpassa aktiviteterna med hänsyn till de naturliga variationerna av olikheter hos barnen. Vi är eniga med Persson (2008) som menar att bekymret har många samverkande faktorer. Att ta hänsyn till individen och samtidigt se gruppens behov, att motivera och lyfta fram barnens spontanitet och samtidigt styra för att hålla sig till det planerade. Vilka dilemman som än finns reduceras inte förskolans skyldighet att främja alla barns individuella utveckling utifrån deras förutsättningar.

Studien är genomförd på två olika förskolor, i samma kommun, där några barn från varje förskola utgör underlaget för vår studie. Barnen kan anses representera de naturliga olikheter som finns i alla barngrupper.

Bakgrund

Vi har båda lång erfarenhet av arbete i pedagogisk verksamheten och har genom åren mött åtskilliga barn med olika behov, förutsättningar och erfarenheter. Vi har alltid haft ett stort intresse, empati och nyfikenhet för barn i behov av särskilt stöd och engagerat oss i att ge de barnen vad de behöver för att utvecklas. Med tiden har vårt intresse även ökat för de barn som inte har diagnoser men som visar situationsbunden okoncentration på liknande sätt. Vad är anledningen till deras okoncentration i vissa situationer och lär de sig något vid de tillfällena? Ovanstående tankar har väckt vår nyfikenhet att kartlägga detta fenomen. Att barn med diagnoser, i större utsträckning än andra barn, får extra resurser är något som en utvärdering av förskolan visar (Skolverket, 2008).

Olsson och Olsson (2007) ser en ökning, under en tioårsperiod, i antalet barn med koncentrationssvårigheter. Några anledningar som vi ser till att barn i större utsträckning är okoncentrerade är stora barngrupper, otillräcklig kunskap om individens behov, avsaknad av anpassning i vuxenledda gruppaktiviteter som sker på rutin utan reflektion.

Vi har iakttagit den irritation som kan uppstå hos pedagogerna när de engagerat leder en gruppaktivitet som vissa barn inte verkar motiverade att genomföra. Konsekvensen blir tillsägelser och uppmaningar till barnen som, enligt vårt förmenande, ibland reducerar gruppaktiviteten till tjat och fostran. ”Men – och detta är viktigt – den stora majoriteten av krävande barn *vet redan hur vi vill att de ska uppträda*. De vet att de förväntas göra som de blir tillsagda.” (Greene, 2011 s.25). Vår önskan är att barnen i förskolan ska utveckla de färdigheter de saknar samt att förskolan ska tillfredsställa alla barn enligt läroplanens intentioner om anpassning till olikheter. Det kräver, enligt *Barns samlärande* (Skolverket, 2000), ett förändrat synsätt av barns lärande och på pedagogrollen. Det är ett stort dilemma och en svår uppgift att förändra en verksamhet, mot en inriktning, som tar hänsyn till alla barns olikheter (Nilholm, 2007).

Avgränsning

Att barn är okoncentrerade kan bero på varierande faktorer och vissa aspekter har inte förskolan möjlighet att påverka. Om barnet lever under otrygga, miserabla hemförhållanden eller har varit med om traumatiska upplevelser kan det vara en stor bidragande orsak till deras beteende. Vi belyser emellertid inte de aspekterna eftersom barnet oavsett bakgrund har rätt till en givande utveckling och trygghet under sin vistelse på förskolan. Tanken bekräftas av Guvå och Sonde (1994) då de skriver att förskolan aldrig kan förändra barnets hemmiljö, bara se till att dagen på förskolan blir så tillfredsställande som möjligt.

En bra samverkan mellan förskola och hem kan, enligt oss, naturligtvis underlätta och ge positiva effekter för barnet men det finns också gånger då samverkan inte fungerar. Oavsett hur relationen mellan förskola och hem ser ut reduceras inte förskolans ansvar. Därmed är de aspekterna varken konstruktiva eller relevanta för vår studie. Vi studerar inte barn med diagnoser och/eller extra insatta resurser, vilket även innebär att de inte har språkträningsstöd. Kravet i urvalet var att de hade ett, ur vår synvinkel, okoncentrerat beteende som visade sig genom likgiltighet, motorisk och/eller verbal överaktivitet i gruppaktiviteter.

Studiens upplägg

I avsnittet som heter litteraturgenomgång tar vi upp de centrala begreppen, koncentration och lärande. Därefter hänvisar vi till styrdokument för förskolan som reviderats och gäller från den 1 juli 2011 och redogör sen kort om några författares syn på barns olikheter.

Under rubriken ”Barns lärande i grupp och vuxenledda aktiviteter” redogör vi för tidigare forskning om barns inläring i samling och sagostund, vilka är de aktiviteter som vår studie grundar sig på. Tidigare specialpedagogisk forskning i förskolan avslutar avsnittet. Därefter beskrivs studiens syfte som preciseras med de frågeställningar vi avser att besvara.

Specialpedagogiska perspektivet, fenomenografin, Vygotsky och Piaget, det sociokulturella perspektivet och systemteori är alla beskrivna i avsnittet teoretisk anknytning. Metod har många underrubriker och visar hur vi arbetat med vår studie.

Efter en kort beskrivning av vårt urval samt vår pilotstudie redogör vi för genomförande och bearbetning av intervjuer och observationer. Etik och studiens tillförlitlighet avrundar kapitlet. I resultat och analysdelen redovisar vi vad undersökningen visat och detta diskuterar vi sedan i avsnittet sammanfattning och diskussion. Referenser tar upp den litteratur och de källor vi använt oss av.

LITTERATURGENOMGÅNG

Vi börjar med att definiera de centrala begrepp, koncentration och lärande, som vi använder. Thurén (1991) påtalar att begreppsdefinition är viktigt för att undvika missförstånd. Nedan redogör vi för våra centrala begrepp, styrdokumentet, barns individuella olikheter i grupsituationer och vuxenledda aktiviteter. Sedan beskriver vi den forskning som bedrivits inom det specialpedagogiska fältet. Vi väljer att göra den här presentationen innan syftet och frågorna framställs, för att tydliggöra vilken kunskap som finns och vilka luckor i forskningen som vi avser att fylla. ”Litteraturdelen blir ett stöd och en god grund för den efterföljande preciseringen av syftet.” (Stukát, 2005 s.113).

Vad är koncentration?

Sandberg och Hintze (2001) beskriver att koncentration är när man helt fokuserar på en uppgift. Av den information som når oss, genom våra sinnen, väljer vi som individer själva perspektiv. Urvalet är inte slumpmässigt utan det är till för att göra vår tillvaro begriplig. Det momentet kallas selektionsprocess. Barn med koncentrationssvårigheter har svårt att välja och tolka upplevelser och finner det problematiskt att känna tillvaron som meningsfull. Kadesjö (2007) beskriver skillnaden mellan primära och sekundära koncentrationssvårigheter. Primära svårigheter är biologiskt betingade och därmed ett bestående problem i de flesta situationerna. De sekundära är tillfälliga och situationsbundna vilket betyder att omständigheter i situationen (miljön) har stor inverkan på barnets reaktion och de fungerar bra i många situationer. Det är dessa barn som är fokus i vår studie. Avgörandet att de observerade barnen har sekundära svårigheter kan naturligtvis inte med all säkerhet fastställas. Sannolikheten, att det är så, ökar emellertid då vi har upplevt deras förmåga att koncentrera sig vid andra tillfällen eller i moment av aktiviteten.

Det är också viktigt med ett tydliggörande att vi, med barns okoncentration, menar att de är okoncentrerade på det som pedagogerna vill att barnet ska koncentrera sig på. Däremot kan deras koncentration mycket väl rikta sig mot andra aspekter av situationen. Dessa tankar får vi belägg för från Greene (2011).

Han menar att när ett barn benämns som ouppmärksam är det just brist på den uppmärksamhet som pedagogen avser som leder till denna definition. Barnets motivation har en avgörande betydelse för barnets förmåga till koncentration. Kadesjö (2007) hävdar att det är lätt att upptäcka om ett barn är okoncentrerat och om barnet visar okoncentration är det ett tecken på att aktiviteten inte känns meningsfull för barnet. Han menar att en meningsfull och därmed motiverande uppgift måste anpassas till rätt kunskapsnivå och det betyder att ge barnet möjlighet att koppla erfarenheter till det förmedlade innehållet. Är innehållet för abstrakt och främmande lyssnar inte barnet länge. Greene (2011) lyfter fram att barnets förmåga har större betydelse än motivationen. Barn vill göra det som förväntas av dem, om de kan. Kan de inte, är det för att de saknar färdigheten.

Lärande i förskolan

I ett sociokulturellt perspektiv avser lärande en kombination av att ha information, färdigheter och förståelse och att kunna avgöra vad som är relevant att använda i olika sammanhang (Säljö, 2000). Doverborg och Pramling (1995) ser lärande mer i form av förståelse än av färdighet. Lärandet innebär då att få ny förståelse med grunden i sina erfarenheter. Vår tanke om inläring är att det innebär utvecklande av ny förståelse som visar sig i en färdighet och har grunden i förtrogenhet. Att göra något på andras uppmaning, utan att ha förankrat en förståelse, är därmed inte inläring. Barnet måste förena sin kunskap till en helhet för att vi ska kunna tala om inläring. Det stämmer väl överens med vad Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) skriver ”När barnet gör kunskap till sin och integrerar den i sitt personliga sätt att förstå världen, överskrider de också sig själva och blir delaktiga i något överordnat – en kollektiv kunskap.” (s. 22).

Det är viktigt att pedagogen är känslomässigt närvarande och tillgänglig för att barnet ska erfara ny förståelse och kunskap. För att man ska lära sig krävs en äkta interaktion och en möjlighet till dialog med engagerade vuxna och andra barn (Olofsson, 2010). Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) menar att lärande i förskolan måste planeras utifrån pedagogernas kunskap om vilka mål som ska uppnås och samtidigt fånga barnens intressen. Det innebär att pedagogerna har ett tydligt syfte men tillåter barnens påverkan och delaktighet inom ramen för det planerade.

I förskolan finns en tradition att lärande sker med utgångspunkt i vardagssituationer och att barn främst lär sig genom lek. Det är delvis sant, enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2009), men om man som vuxen inte är närvarande i leken vet man inte vad barnen faktiskt lär sig. Faktum är, skriver Gröning (1997), att i barns fria lek kan det bildas ogynnsamma hierarkier som pedagogen inte har möjlighet att uppmärksamma utan närvaro. Det ideala lärandet sker därmed, enligt vår tolkning, när lek och lärande integreras. Lärandets grund är barnens intresse och samspel via kommunikation mellan vuxna och barn. Greene (2011) menar att samtal även är inlärningsfrämjande i syfte att förändra barnets beteende och grunden är ett samarbete mellan vuxen och barn.

Styrdokument

Förskolan styrs av läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2010) som reviderades med en ny gällande från den 1 juli 2011. Den innehåller förtydliganden och kompletteringar bland annat om förskolechefens, förskollärares samt arbetslagets ansvar och har synliggjort barns lärande och utveckling i förskolan inom många områden. ”Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande” (Skolverket, 2010 s. 5).

Ett av förskolans uppdrag är enligt Palla (2009) och Öquist (2008) att generera en helhet i utveckling, omvårdnad och lärande. Detta görs genom att man utgår från en helhetssyn på barnet. Vidare påtalar båda författarna att det måste finnas tillhörighet mellan utveckling, omsorg och lärande för att man ska kunna arbeta mot ett mål. ”Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper” (Skolverket, 2010 s. 6). Lärandet behöver inte vara individuellt då det i gruppen sker många interaktioner mellan barn-barn och barn-vuxna. ”Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande” (Skolverket, 2010 s. 7). Ett mål under rubriken utveckling och lärande är: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010 s. 10).

De sociokulturella teorierna som läroplanen vilar på innebär att barn lär genom att kommunicera och samspela med andra människor och med sin omgivning. Vad barn lär beror till stor del på kommunikation (Drugli, 2003).

Läroplanen innehåller inte mål eller normer för vad enskilda barn ska ha uppnått vid olika tidpunkter. Men för att kunna utmana och stödja varje barns lärande behövs kunskap om varje barns utveckling. Kunskapen om varje barn ska inte användas för att kategorisera eller jämföra barnen, utan vara underlag för den fortsatta planeringen av verksamheten (Doverborg & Pramling, 1995).

Barns olikheter

Generellt ställer sig författare negativa till att kategorisera barn utifrån deras olikheter (Emanuelsson; Persson & Rosenqvist, 2001; Lutz, 2006; Palla, 2009; Siljehag, 2007). Om barn kategoriseras och benämns utifrån deras beteende generaliserar man och missar det unika i varje barn (Johannessen, 1997). När ett barn kategoriseras letar man efter åtgärder på det individuella planet menar Lutz (2006). Han skriver vidare att det då finns stor risk att fokus läggs på att få barnet till samma nivå som övriga, vilket visar sig vara omöjligt enligt SOU (1999:63). Risken är också att man glömmer att ifrågasätta faktorer i miljön som har betydelse för barnets förmåga. Dilemmat att inte klassificera barn är att det då finns risk att de som behöver mer stöd än andra inte uppmärksammas (Nilholm, 2007). Palla (2009) menar att klassificering leder till risk för bestående segregering, vilket är olyckligt eftersom många barn som har svårt i en situation kan klara andra situationer. Det stöder vår definition om situationsbunden okoncentration. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (Skolverket, 2000) drar slutsatser att för stark betoning på individualisering i förlängningen leder till ett segregerat samhälle, där var och en har egoistiska mål utan hänsyn till omgivningen. För att bygga upp ett demokratiskt samhälle krävs att barn tidigt upptäcker fördelarna med att lära och utvecklas tillsammans och att se olikheter som något positivt. Det ställer stora krav på pedagogerna att synliggöra barnens olikheter som något positivt. Att se olikheter som resurser är enligt Nilholm (2007) ett ideal som kan vara svårt att genomföra då det innebär ett helt nytt förhållningsätt inom den pedagogiska verksamheten.

Det kompensatoriska perspektivet, där fokus ligger på att identifiera barnets brister och kompensera dessa, genomsyrar verksamheten. För att förändra detta krävs ett förhållningssätt där barns olikheter inte ses som individuella brister som skapar problem. I sammanhanget kan det vara intressant att notera att forskning om barns individuella behov och förutsättningar i stor utsträckning handlar om just barn med primära svårigheter och dokumenterade funktionsnedsättningar (Kadesjö, 2007; Johannesson, 1995; Sandberg, 2009; Greene, 2011). Den övergripande benämningen av dessa barn är ”barn i behov av särskilt stöd”. Begreppet uppkom redan i barnstugeutredningen som en konsekvens av det utbredda utvecklingspsykologiska tankesättet (Lutz, 2006). Sandberg (2009) diskuterar begreppet som inte är helt entydigt.

Det finns mycket att läsa om vilka strategier som fungerar i relationer med barn i behov av stöd, därvid saknas inte forskning (Socialstyrelsen, 2010; Olsson & Olsson, 2007; Sandberg, 2009). Det är mindre vanligt, för att inte säga obefintligt, med forskning som utgår från hur man hanterar barns naturliga variation av olikheter i grupp och det är något som Ahlberg (2009) samt Helldin och Sahlin (2010) menar behöver diskuteras i större utsträckning.

Vår undersökning bygger på tanken att alla barn har tillfällen när de är i behov av särskilt stöd och att det är varje barns rättighet att utvecklas utifrån sina alldeles egna förutsättningar. Guvå (2006) är den forskare vi har funnit ligger närmast vårt område kring hur man anpassar aktiviteter till barns olikheter. Hon har gjort utförliga undersökningar om förskolan (Guvå & Sonde 1994; Guvå 2006). Studierna beskriver hur man kan skapa en trygg och välfungerande grupp genom att bemöta barns olikheter på ett konstruktivt sätt. Hon menar i likhet med Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (Skolverket, 2000) att en individutveckling förutsätter en fungerande grupp. Hennes forskning har emellertid bedrivits ur ett vuxenperspektiv. De fokuserar mest på pedagogernas bemötande av barn ur en allmän pedagogisk synvinkel. Därmed blir vår studie ett komplement ur ett barn- och specialpedagogiskt perspektiv.

Barns lärande i grupp och vuxenledda aktiviteter

Vad gäller barns lärande i grupp uppfattar vi att Pramling (Pramling, 1988; Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993; Pramling, 1994, Doverborg & Pramling, 1995; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2003; Sheridan & Pramling Samuelsson & Johansson, 2010) är den mest aktiva inom området då hon både har skrivit egna böcker och är medförfattare till många böcker. Hon har i samarbete med andra, bl.a. Sheridan (2009) och Doverborg (1995; 2003), bidragit med omfattande forskning om hur barn tänker och lär. Hon har också varit med i att utarbeta utvecklingspedagogiken, vars grundtanke är att barn lär genom att få möjlighet att tala, tänka och reflektera tillsammans med andra. I en överblick av tidigare studier kan vi konstatera att forskning om samling och saga ingår som separata inslag i litteraturen (Guvå, 2006; Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2010). Författarna har en inriktning som rör barn i allmänhet, både i förskola och skola, och fokuserar på *hur* barn lär. Vår undersökning fokuserar på barns motivation och *vad* de lär sig i specifika situationer. Även om vi tangerar området kan vårt bidrag ge specifik information om samling och sagostund i förskolan, vilket kan ses som ett komplement.

Samling

Kadesjö (2007) menar att samlingar ger goda möjligheter till samvaro och inläring. Pramling (1994) anser att de spelar en stor roll för de vuxna, då det ger känslan av att utföra något och ger pedagogrollen status. Barnen ser däremot sällan innehållet som givande utan uppfattar snarare samlingen som en form. Rubinstein Reich (1996) och Olofsson (2010) har intresserat sig för hur samlingens struktur och innehåll kan fylla en funktion. De menar att samlingen är ett bra tillfälle för inläring och främjande av grupptillhörighet men det förutsätter att barnen får vara delaktiga och att pedagogerna är kreativa, flexibla och lyhörda för barnens intresse.

En teori för i vilken utsträckning barn lär någonting, är enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) att innehållet måste intressera barnet, vilket förutsätter att stoffet knyter an till deras tidigare kunskaper. Genom leken finns villkor för barns lärande, då barnen automatiskt leker utifrån sina egna erfarenheter och vidareutvecklar sin förståelse i samvaro med andra barn (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2010). Samlingarna har emellertid en helt annan struktur än den fria leken och kräver andra färdigheter av barnet och anpassningar av pedagogerna. Samlingen är den aktivitet i förskolan som mest liknar skolan och är en stund för planerad inläring (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) ser en stor svårighet med det stora vuxenstöd som krävs för att få ihop en grupp bestående av runt 18 barn, vilket krävs i en samlingsituation. Att tillrättalägga innehållet för några barn är betydligt lättare än att göra innehållet passande för 18 olika individer. Säljö (2000) sätter problemet på sin spets då han säger att det är *omöjligt* för pedagogerna att i en stor grupp presentera ett stoff som tar hänsyn till allas intressen och erfarenheter. Greene (2011) menar att pedagogens inställning påverkar möjligheterna att tillgodose både individen och gruppen. Det är svårare att vara lyhörd om attityden är att barnen ska anpassa sig till aktiviteten snarare än att aktiviteten ska anpassas till barnen. Rubinstein Reich (1996) hävdar att samlingar är den stund på dagen då barnens förmåga att ingå i ett kollektiv testas fullt ut. Här tränas förmågan att lyssna, sitta stilla, vänta på sin tur, våga tala inför grupp, uppfatta instruktioner och göra sig synlig utan att dominera. För att främja inläring av den sociala kompetensen måste, menar Gröning (1997), gruppaktiviteten vara välplanerad. Vidare säger hon att det då ger bra tillfällen till individuell utveckling och bekräftelse.

Samlingen har, än idag, en struktur som kan hänföras till Frøbels pedagogik som fick sitt genomslag på 1940-talet (Olofsson, 2010). Almanackan, årstiderna och upprop är stående inslag liksom att sitta i en ring, vilket enligt Fröbel symboliserar gemenskap (Rubinstein Reich, 1996). Säljö (2000) säger att barnens huvuduppgift, i samlingar, är att lyssna och inhämta information under en längre stund, vilket ställer stora krav på barnets koncentration. Samtal bör, menar Rubinstein Reich (1996), vara ett dominerande inslag i samlingarna. Det är däremot nästan omöjligt att föra ett givande samtal med ett enskilt barn i en grupp bestående av 15-20 barn och därmed blir barnens delaktighet och talutrymme begränsat. Ett äkta samtal mellan barn och pedagog bygger på ett äkta intresse för det som barnet säger. Det kräver att pedagogen bygger vidare på barnets funderingar och därmed utvecklar dess tankar och kunskap. Svårigheten att föra den typen av samtal i en samling beror på att de andra barnen tappar intresset och blir okoncentrerade (Rubinstein Reich, 1996). Olofsson (2010) hävdar att en stor del av den kommunikation och samspel som sker mellan vuxna och barn i samlingen är av instrumentell karaktär. Det innebär avsaknad av genuin känslomässig närvaro. Istället för att använda det barnet berättar för att skapa ett positivt samspel, tar pedagogen tillfället i akt att förmedla en kunskap utifrån barnets upplevelse. Det beror, enligt henne, på att ”vi är fastlåsta i vår pedagogroll som förmedlare av kunskaper och regler” (s. 34). Den förmedlingspedagogik som då uppstår ger pedagogerna möjlighet att kontrollera barngruppen och förhindra att barnen tar över och skapar oreda (Olofsson, 2010).

Greene (2011) menar att de barn som inte lyder ordningsreglerna har inte förmåga till det och tillägnar sig inte förmågan till det genom tillsägelser. För en beteendeförändring krävs enskilt samtal som bygger på empati och vilja från pedagogerna. Målet måste vara att ta reda på vilka färdigheter barnet saknar och på så sätt ge barnet rätt verktyg för att lyckas.

Saga

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) framhåller att det borde vara en självklarhet att alla barn får tillfälle att enskilt ta del av en saga tillsammans med en pedagog. Det ger rika tillfällen att lära och skapa nya erfarenheter. Barns individuella läserfarenhet har betydelse och i samspel med en lärare ges tillfälle att följa upp barns lärande inom språk och kommunikation men även ny förståelse från tidigare erfarenheter. Läsning i grupp blir, enligt Sheridan m.fl. (2010), mer givande för barnen om de har individuella erfarenheter av boken och läraren har då större möjlighet att stödja varje barn i gruppen. Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt (1993) hänvisar till resultat av Öman (1984; 1986) som visar att den främsta avsikten med högläsning i förskolan ofta är att samla eller lugna barnen i samband med mat eller vila. Mer sällan har sagoläsningen ett välformulerat pedagogiskt mål. Genom den formen av gruppläsning skapas inte tillräckliga förutsättningar för barnen att lära av sagan.

Ekström (2004) beskriver hur sagostunden, även med en grupp barn, kan bli tillfälle för en rolig och lärorik stund. Men hon menar att högläsning är en aktivitet som, i likhet med andra pedagogiska aktiviteter, måste planeras noga för att vara givande för barnen. Att välja en bok i stundens ingivelse blir sällan lyckat då pedagogen måste ha funderat på om innehållet passar gruppen, själv vara väl förtrogen med innehållet och ha ett mål med valet av bok. Pedagogens syfte med boken och vad sagan ska få barnen att förstå och utveckla är något som även Pramling, m.fl. (1993) framhåller som betydelsefullt. Böcker ger stora möjligheter för varierande kunskap och upptäckter. Vi kan lära barnen att förstå sagans budskap, att koppla ihop text och bild, ordförståelse, minnas och återberätta, öva symboltänkande och att arbeta med värdegrundsfrågor.

Att lyssna på en saga i en förskolegrupp är svårare än att lyssna till en saga hemma. Det kräver en koncentration som många barn har svårt att klara (Ekström, 2004). Ett störande beteende uppstår när kraven överstiger barnets förmåga (Greene, 2011).

Ekström (2004) skriver att koncentrationsförmågan ökar genom användandet av rekvisita eller att på ett annat sätt göra sagan konkret. Det innebär ett konkretiserande av olika gestalter och av händelseförloppet i sagan. Vidare framhåller hon betydelsen av en lugn plats utan störande ljud, rörelse och för mycket synintryck. Barnens placering är ytterligare en aspekt som har betydelse. De måste sitta bekvämt eftersom trängsel ger upphov till onödig irritation och störning av varandra. Pedagogen bör se till att bilderna visas samtidigt som texten läses och måna om att alla barn ser bilderna samtidigt.

För att avgöra kvaliteten på sagoläsningen utgår Sheridan m.fl. (2010) från fyra kategorier. Barnets *uppmärksamhet* kommer till uttryck genom ett lugnt, stillsamt och aktivt lyssnande där kroppsspråket (miner, ögon, rörelser) tyder på grad av delaktighet. *Agerande* utmärks av att barnet är verbalt och kroppsligt aktiv genom att kommentera och peka på detaljer. Det kan komma till uttryck genom att barnet återberättar, leker eller på annat sätt illustrerar sagan. *Inferens och utvidgning* karaktäriseras av att barnet visar förståelse för innehållet i boken och för en dialog eller ställer frågor för att förstå samband. Barnet kan också gå utanför boken och genom associationer visa kopplingar till egna erfarenheter. När samtliga kategorier visas av barnet har en *integration* uppstått vilket betyder att alla delar utgör en helhet som visar på att en hög kvalitativ sagostund har ägt rum.

Tidigare specialpedagogisk forskning i förskolan

Många forskare (Persson, 2008; Emanuelsson m.fl. 2001; Lutz, 2009; Palla, 2011) menar att diskussioner inom specialpedagogiken i förskolan domineras av det utvecklingspsykologiska tänkandet som bygger på Piagets stadieteori. Den innebär att alla barn genomgår samma utveckling i en förutbestämd ordning (Corsaro, 2005). Redan i Socialstyrelsens rapport (1987:3) anges allmänna råd för hur förskolan ska bedriva sin verksamhet. Där anses det viktigt att veta vad som är en normal utveckling för att kunna anpassa verksamheten efter barnens behov. Normalitetsprincipen verkar emellertid fortfarande vara den dominerande diskursen och är, enligt Palla (2011) och Persson (2007), det som specialpedagogisk forskning hittills har fokuserat på. Lutz (2009) hävdar att kategoriseringens effekter för barn har varit en pågående diskussion sedan början av 2000-talet.

Genom att definiera vad som är normalt kommer automatiskt definitionen av vad som är avvikande. I avseendet om vad som är normalt respektive avvikande blir begreppet specialpedagogik precis det som ordet säger; en speciell pedagogik som ska träda in för de barn som inte är mottagliga för den allmänna pedagogiken. Det vill säga de som behöver något annat på grund av en avvikande utveckling (Palla, 2009). Mot bakgrund av den synen har konsekvensen blivit att specialpedagogisk forskning till största delen utgått från ett kompensatoriskt tänkande med avskiljning som följd (Persson, 2007).

Lpfö98 (Skolverket, 2010) utgår ifrån ett relationellt perspektiv och vilar på grunden om en förskola för alla, vilket motsäger rådande diskurs. Diskussion kring specialpedagogik i förskolan för att främja ”en förskola för alla” är överhuvudtaget ovanligt enligt Palla (2009). Hon utgör ett undantag när hon i tre artiklar diskuterar specialpedagogikens roll för att anpassa verksamheten i enlighet med styrdokumentet. Hon ser att specialpedagogikens inriktning bör förskjutas från den avskiljande tanken till att vara en pedagogik för alla och lyfter fram vikten av att specialpedagogens roll blir tydligare.

Nilholm (2007) beskriver, förutom det kompensatoriska synsättet, ytterligare två perspektiv som finns inom det specialpedagogiska området. Det kritiska perspektivet tar fram barns rättighet att delta på lika villkor i en inkluderande verksamhet. Dilemmaperspektivet kritiserar och ifrågasätter det kritiska perspektivet för dess tro om att synen på barns olikheter kan avskaffas. Perspektivet tar inte ställning för eller emot något av de andra synsätten utan problematiserar dilemman och ställer sig neutralt. Nilholm (2007) kopplar, i likhet med Persson (2007), dessa diskurser främst till skolan. Emanuelsson m.fl. (2001) menar att forskning fram till år 2000 är obefintlig vad gäller förskolans verksamhet. Lutz (2006) påpekar i sin avhandling, några år senare, att forskning inom förskolan fortfarande är eftersatt och behövs.

Hur miljö- och verksamhetsfaktorer i förskolan påverkar barnen är bristfälligt i forskningssammanhang, enligt både Palla (2011) och Lutz (2009). Om ett barn upplevs ha bekymmer krävs kartläggningar ur både individ- och miljöperspektiv. Lösningen ligger i att förändra miljön runt barnet istället för att åtgärda individuella ”brister”. Barn utvecklas inte isolerat och avskilt från övriga barn. Den gruppdynamik som uppstår när individer samlas påverkar i allra högsta grad barnens beteende och upplevelse (Drugli, 2003). Vår studie har för avsikt att studera hur aktiviteterna anpassas till barnen och vilka kringliggande faktorer som eventuellt bidrar till att barnen uppvisar ett okoncentrerat beteende.

SYFTE

Ett syfte ska enligt Stukat (2005) vara problembaserat och kan med fördel utfyllas med frågor. ”Det är utgångspunkten för hela undersökningen” (s. 113). Syftet med vår studie är att undersöka de okoncentrerade barnens upplevelse, av samling och saga, vad gäller motivation och inläring. Syftet är också att ur ett specialpedagogiskt perspektiv granska pedagogernas möjligheter att anpassa aktiviteten för att öka koncentrationen och främja inläring.

Frågeställning

Våra frågeställningar för att uppfylla studiens syfte, ur ett barn- och ett specialpedagogiskt perspektiv, är:

- Vad säger barnen att de lär sig i de vuxenledda gruppaktiviteterna?
- Hur upplever barn de vuxenledda gruppaktiviteterna där de visar okoncentration?
- Hur kan pedagogerna, med hjälp av ett specialpedagogiskt helhetsperspektiv, anpassa aktiviteten för att öka koncentrationen och inläringen hos barnen?

Några grundläggande förutsättningar för att en inläring ska ske i grupsituationer är motivation till innehållet, rätt vuxenstöd och lärandemiljö. De aspekterna är i fokus i vår studie. För att kunna kartlägga detta på ett trovärdigt sätt kombinerar vi två perspektiv. Barnens perspektiv har för avsikt att undersöka barnens upplevelse av aktiviteterna som, enligt Løkken och Søbstad (1995), ger viktig information för att kunna anpassa aktiviteterna. En grundläggande förutsättning i det pedagogiska arbetet är att ta hänsyn till barnens perspektiv (Doverborg & Pramling Samelsson, 2003). Det specialpedagogiska perspektivet undersöker möjligheter och hinder vad gäller anpassning av aktiviteterna. Genom att lyfta fram barnens tankar i kombination med vår specialpedagogiska kunskap är vår förhoppning att visa vilka möjligheter som finns för att med befintliga resurser främja en förskola för alla.

TEORETISK ANKNYTNING

I detta kapitel ger vi en översikt på det specialpedagogiska perspektivet, fenomenografi, det sociokulturella perspektivet samt systemteorin. Detta är de inriktningar vi har valt i vår undersökning.

Specialpedagogiska perspektivet

Enligt vår tidigare redogörelse intar den specialpedagogiska forskningen till största delen ett kategoriskt perspektiv som, enligt Persson (2007), har sin motsats i det relationella perspektivet. Det kategoriska begreppet är jämförbart med vad Nilholm (2007) benämner kompensatoriskt. Det betyder att specialpedagogik handlar om att kompensera barns svårigheter med hjälp av individuellt inriktade insatser. Målet är att få barnet till vad som anses en normal nivå. Det kritiska perspektivet har, som ordet antyder, uppkommit som en kritik mot det kompensatoriska tänkandet. Siljehag (2007) förtydligar i enlighet med det kritiska perspektivet att inläring sker bäst inom den kollektiva gemenskapen där olikheter ses som resurser, något som berikar gruppen istället för att ställa till problem. Inkludering och delaktighet är två grundpelare inom perspektivet och tankarna återfinns även i Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 111130) som Sverige skrev under 1994. I ett dilemmaperspektiv innebär inkluderingsbegreppet, att verksamheten ”bör utformas utifrån den naturliga variation som finns bland barn, snarare än att ”avvikande” elever ska integreras i strukturer som inte är anpassade för dem” (Nilholm, 2007 s. 97). Dilemmaperspektivet problematiserar och granskar kritiskt de tankar som finns inom det kritiska och kompensatoriska perspektivet. Motståndet mot det kritiska perspektivet är att tanken om olikheter som resurser inte är genomförbara i praktiken eftersom värderingar om normalitet, i utbildningssystemet, är djupt förankrade och svåra att förändra. Kritiken mot det kompensatoriska perspektivet innefattar risken att, genom kategorisering, se barn som avvikande och att definiera brister som ska kompenseras (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivets tankar uttrycker, vad vi anser, är grunden för vad ”en förskola för alla” bör vila på. Samtidigt ser vi svårigheterna, i enlighet med dilemmaperspektivet, då det är svårt att få teorin att fungera i praktiken.

Fenomenografisk ansats

Då vi har för avsikt att undersöka barns upplevelser av de vuxenledda gruppaktiviteterna har vi valt en fenomenografisk ansats. Det är en empirisk, kvalitativ ansats som studerar hur individen *uppfattar* omvärlden/händelser. Kvale och Brinkman (2009) skriver att man är intresserad av att, utifrån individens upplevelser, beskriva ett fenomen. Grundaren är den svenska pedagogen Ference Marton. Genom ansatsens utvecklande kom intresset att riktas mot *vad* som lärdes jämfört med den tidigare inriktningen om *hur mycket* som lärdes (Patel & Davidsson, 2002). Detta är två elementära faktorer i den fenomenografiska diskursen som tydligt syns i våra frågeställningar.

Fenomenografin är en induktiv metod som, enligt Holme och Solvang (1997), innebär att upptäcka saker snarare än att bevisa hypoteser. Fejes och Thornberg (2009) menar att fenomenografin handlar om att se skillnader mer än att identifiera likheter. Även om fenomenografins huvudsyfte är att beskriva fenomen snarare än att analysera dem, har vi för avsikt att analysera och tolka det som framkommer. Tanken stöds av Doverborg och Pramling (1995) som menar att en fenomenografisk ansats, ur ett pedagogiskt perspektiv, kräver att man har en målsättning och klarlägger det som framkommer. Fejes och Thornberg (2009) avgränsar inte fenomenografisk analys till att endast innefatta pedagogisk verksamhet och de skriver att: ”... fenomenografi analyserar data från enskilda individer ofta genom halvstrukturerade intervjuer” (s. 122).

Den utvecklingspedagogik som Pramling (1994) varit delaktig i att utveckla bygger, enligt henne själv, på en fenomenografisk grund och är utgångspunkten i hennes undersökningar. Ansatsen ser på kunskap som icke dualistiskt. Det innebär att subjekt och objekt inte går att skilja från varandra utan har en inre relation (Pramling, 1994), vilket även är det sociokulturella förhållningssättet (Säljö, 2000). Simeonsdotter Svensson (2009) belyser att fenomenografin inte beskriver en sanning utan hur verkligheten uppfattas. En förskoleverksamhet som arbetar efter det utvecklingspedagogiska tankesättet planerar tillfällen som utifrån vardagliga företeelser får barnet att utveckla sitt sätt att tänka och reflektera. Pedagogiska aktiviteter har för avsikt att ge barnen nya insikter och ny förståelse (Pramling, 1994). Att förstå hur barn upplever aktiviteterna och verksamheten, utgör en viktig grund för att kunna planera och anpassa innehållet till barnens nivå. I en fenomenografisk synvinkel kan inlärning endast ske genom att utgå från den värld barnet lever i.

Genom en fenomenografisk inriktning på verksamheten finns förutsättningar att utveckla den kognitiva förmågan som innebär att förändra tankesätt och utveckla ny förståelse (Doverborg & Pramling, 1995).

Vygotsky och Piaget

Vygotsky menar att kulturen och miljön spelar en viktig roll i inlärningsprocessen då utveckling beror på samspel med andra människor och på de verktyg omgivningen ger så att varje individ kan bilda en egen bild av verkligheten (Strandberg, 2006). Säljö (2000) förtydligar Vygotskys tankar och menar att individen blir medveten om det som är värdefullt och intressant genom att hon hör vad andra talar om och hur de återger sin syn på världen runtomkring dem.

De kulturella verktygen kan överföras genom imitation, instruktion samt samarbete. Det är metoder för att individen ska kunna hantera problemlösning och tänkande (Smidt, 2010). De har uppkommit genom sociala aktioner och är alltså inte medfödda. Språk och symboler är några exempel. Genom att interagera med en individ som kan mer, kommer barn att lära hur det bör tänka och bete sig inom sin kultur. Denna individ kallar Vygotsky (1978) den mer vetande personen. Nu måste det inte vara en äldre person utan det kan även vara en jämnårig kamrat eller ett tekniskt hjälpmedel som t.ex. en dator. En vanlig tolkning av Vygotsky är, enligt Williams m.fl. (Skolverket, 2000), att barn endast kan lära och utvecklas i samvaro med jämnåriga kamrater eller äldre. De antar en något annorlunda teoretisk ansats som vi ansluter oss till. Den innefattar att även yngre barn kan berika äldre kamrater med kunskap eftersom alla har sina unika erfarenheter som oavsett ålder ger möjlighet till nya kunskaper. Vi kan aldrig planera för vad någon individ ska lära sig och vi vet aldrig när det "går upp ett ljus" för barnet då dennes eget lärande och utveckling inte kan benämnas på förhand (Sträng & Persson 2003).

Piaget är en annan kunskapsteoretiker som är känd för sin utvecklingsteori, vilken innebär att alla barn genomgår utvecklingsstadier som är åldersrelaterade (Smidt, 2010; Corsaro, 2005).

Det finns skillnader mellan Vygotsky och Piaget i deras teoretiska synsätt. Vygotskys teori, gällande de yngre barnen, är att den sociala interaktionen kommer före den individuella utvecklingen menar Smidt (2010). Hon hävdar att Piaget anser motsatsen som menar att barnet utvecklas från en självupptagen egocentrisk individ till att ha distans och se saker i omvärlden från andras perspektiv. Ofta ses Vygotsky och Piaget som varandras motsatser. Corsaro (2005) skriver det som många framhäver: ”Thus, for Piaget, human development is primarily individualistic, whereas for Vygotsky it is primarily collective” (s. 14). Trots att Piaget, enligt Corsaro (2005) framställs som individualistisk i motsats till Vygotskys kollektiva tänkande menar Säljö (2000) att de två inte helt är varandras motsatser.

Det tidiga språket var enligt Vygotsky (1978) socialt eftersom det uppstår i kommunikation med andra individer. Piaget menar, enligt Smidt (2010), att det tidigaste talet var hänvisat till barnets behov och önsknings. Språket är ett redskap för att barnen ska förstå omvärlden. Vygotsky (1978) anser att varje funktion i barnets kulturella utveckling visas i två steg: först på det sociala planet, och senare på individnivå. Processen benämner Vygotsky som internalisering och förklarar begreppet som en införlivning av andras tankar, värderingar och reaktionssätt i den egna personen.

Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet grundar sig till stor del på Vygotsky's teorier om barns utveckling och inläring (Säljö, 2000). Det får stor betydelse i vår studie då samspelet mellan enskilda individer är en viktig förutsättning för inläring. Utformandet av lärandemiljön och barnens delaktighet är avgörande för att utveckling ska ske. Barnet måste finna aktiviteten och miljön stimulerande (Skolverket, 2000). Det sociokulturella perspektivet belyser att barn lär och utvecklas i interaktion med andra och att barns olika utvecklingsnivåer är en möjlighet snarare än ett hinder för att skapa nya kunskaper och erfarenheter. De vuxenledda aktiviteterna i förskolan använder alltför ofta, den traditionella förmedlingspedagogiken som skolan gör, vilket är förkastligt ur ett sociokulturellt tankesätt. Det är på det sätt omöjligt att tillgodose alla olika erfarenheter och behov som krävs för att motivera och stimulera en utveckling (Säljö, 2000).

Kunskap är något som skapas när man använder information som medel i sitt agerande eller problemlösning.

Inläring sker framförallt i samspel och kommunikation med andra men individen bidrar också till sin egen utveckling genom att ta till vara erfarenheter och ingå som en del i gruppen. Människors handlingar uppkommer alltid som en reaktion på den situation man är i och agerandet påverkas av alla omgivande faktorer. Olika verksamheter har olika, ofta tysta, koder som påverkar individens handlande (Säljö, 2000).

Det sociokulturella perspektivet motsätter sig tanken om att man kan förklara individens handlingar separerat från tänkandet eller att det yttre och inre är två skilda delar, dessa är oundgängligt integrerade. Vygotsky's begrepp *internalisering* innebär:

“An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later on the individual level. First between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). The transformation of an interpersonal process into an intrapersonal one is the result of a long series of developmental events.” (Vygotsky, 1978 s. 57)

Ovanstående tankar stämmer inte överens med det sociokulturella perspektivet eftersom *internalisering* innebär att kunskap utvecklas i två steg. I första steget kommunicerar vi med andra och i andra steget sker en tankemässig process inom individen som leder till ny kunskap. Det betyder att kunskap kommer in i människan och ordet *inläring* blir därmed definierat (Säljö, 2000).

Systemteori

Systemteorin utgör en ram inom vilken, enligt oss, det sociokulturella perspektivet, det specialpedagogiskt kritiska perspektivet och fenomenografin ligger. Grunden för alla dessa teorier är vad Öquist (2008) beskriver att systemteorin utgår ifrån. Allt ses i helheter och alla delar är beroende av- och påverkar varandra i samspel. Genom ett systemteoretiskt perspektiv vill vi lyfta fram olika faktorer som påverkar barnens upplevelse, beteende och inläring i aktiviteterna. Litteratur (Pramling, 1988; 1994) som handlar om anpassning till individen utgår, enligt vår erfarenhet, uteslutande ur ett systemteoretiskt perspektiv. Innebörden är att man ser det betydelsefulla i att studera och uppfatta dynamik och helhet.

Världen är en helhet och så är människan också. Alla delar är lika viktiga och det kan gälla förhållandet grupp kontra individ, individen i sig själv eller verksamhet kontra individ.

I direkt kontrast till det systemteoretiska tänkandet står det rationalistiska som utgår från uppdelningar och kategoriseringar, vilket vi kopplar till det kompensatoriska perspektivet. Systemteorin menar att man genom kategorisering berövar individen sin frihet då denne redan är förutbestämd att fungera på ett visst sätt. För att en förändring ska ske krävs att man identifierar alla delar i en situation och utifrån dessa skapar nya förutsättningar. Om man, enligt Öquist (2008), endast plockar bort eller förändrar enstaka faktorer sker ingen djupgående förändring. Karaktäristiskt för systemteorin är att den inte finner det relevant att söka orsaker till problem i det som har varit. Eftersom man ändå inte kan ändra historien är det mer fruktsamt att se situationen här och nu (Öquist, 2008; Svedberg, 2003).

Systemteorin vilar på Aristoteles citat "Helheten är större än summan av delarna" (Öquist, 2008). I motsats till detta står den kända behavioristen Skinner som menade att ett beteende alltid ligger enbart hos individen och att det inte har med gruppen att göra (Svedberg, 2003). Skinner ansåg att en grupp är detsamma som en samling individer, vilket enligt Svedberg (2003) är en individualistisk syn. Vidare gör Svedberg (2003) en egen tolkning om grupp utifrån olika influenser och definierar ordet som en samling individer som genom samspel uppnår ett gemensamt mål. Hans grupporienterade syn är relevant i det systemteoretiska tänkandet och återfinns i den litteratur som handlar om barns lärande och utveckling. Guvå (2006) visar den tanken i förhållande mellan individ och grupp.

"Det är stor skillnad mellan att arbeta med barn individuellt och i grupp. Stabila barn kan bli som förbytta i en grupp och ett enda barn kan sätta en hel grupp i gungning. I arbetet med barngrupper kan man därför inte utgå från gruppen som summan av de enskilda individerna utan den måste ses som en helhet, där barnen påverkar och påverkas av varandra" (s. 51).

Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) använder den systemteoretiska tanken när de beskriver att lärande förutsätter att flera funktioner och förståelser samverkar och blir en helhet. Öquist (2008) menar att systemteorin utgår från fyra nivåer där t.ex lärande sker på olika utvecklingslägen. Den första nivån är information som sorteras in i befintliga fack. Den andra nivån innebär att vi lär oss mer av samma sak. På den tredje nivån omvärderas ny kunskap i relation till det vi kan sen tidigare och bidrar till utveckling av vår förståelse.

Det är den nivå vi tolkar att Doverborg och Pramling (1995) avser med lärande och anser att den pedagogiska verksamheten bör sträva efter. Den mest avancerade nivån av lärande äger, enligt Öquist (2008), rum när kunskaper blir en del av oss själva.

METOD

I detta kapitel utgår vi från de metoder vi använder i vår undersökning, ur ett barn- och specialpedagogiskt perspektiv. Vi studerar hur barn upplever de vuxenledda gruppaktiviteterna samt anledning till deras okoncentrerade beteende i dessa situationer. Genomförandet utgår ifrån kvalitativa intervjuer med barn samt observationer i barngruppen och bearbetning av dessa. Vi avslutar kapitlet med redovisning om etik och tillförlitlighet.

Val av metod

För att uppfylla studiens syfte har vi valt en empirisk metod som betyder att man bildar sig kunskap genom att observera verkligheten. Empirisk kunskap innebär iakttagelser. ”Empiriska påståenden kan vara osannolika men de är tänkbara” (Thurén, 1991 s. 19). Den fenomenografiska inriktningen bygger på kvalitativa intervjuer där intervjupersonen genom öppna frågor beskriver sin uppfattning av ett fenomen (Patel & Davidsson, 2002). Genom att kombinera observationer med intervjuer har vi haft möjlighet att bilda oss ett helhetsintryck och dessutom kunnat se aktiviteterna ur både ett barn- och ett specialpedagogiskt perspektiv.

Deltagande observationer och kvalitativa, halvstrukturerade barnintervjuer ligger till grund för vår analys. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att empirinära forskning bäst sker genom deltagande observationer men att intervjuer kan vara en annan väg. De videoinspelade observationerna har för avsikt att fånga helheten av aktivitetens alla aspekter (miljö, relationer, grupp och pedagoger) samt att det ger en allt större grad av säkerhet (Juul & Jensen, 2002). Syftet med intervjuerna är att ta reda på barnets upplevelse av den vuxenledda gruppaktiviteten. Intervjuerna används också i ett jämförande syfte med observationerna för att undersöka om barnets okoncentrerade beteende beror på aktiviteten.

Urval

Undersökningsgruppen består av 9 barn från två olika förskoleavdelningar. Fördelningen är tre flickor och sex pojkar i åldern 4-5 år. Urvalet av barn utgörs utifrån två kriterier.

Dels att deras beteende i gruppsammanhang väcker vår nyfikenhet som blivande specialpedagoger och dels att de är tillräckligt gamla för att ha hunnit skaffa sig erfarenheter av aktiviteten och att kunna intervjuas. Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) stödjer resonemanget då de menar att erfarenhet är kopplat till ökad tankeverksamhet. Kravet i urvalet är att de har ett, ur vår synvinkel, okoncentrerat beteende som visar sig genom likgiltighet, motorisk och/eller verbal överaktivitet. Vi anser att barnen representerar de naturliga olikheter som finns i alla barngrupper. Genom vårt urval ser vi möjligheter att få en bredd och därmed en djupare förståelse för aktivitetens olika effekter på barnen.

Förskoleområde

Studien är utförd i en kommun i södra Sverige där totalt tre förskolor (12 avdelningar) lyder under samma förskolechef. Vår undersökning grundar sig på två av dessa förskoleavdelningar, belägna i två olika byggnader. Orten är relativt kulturhomogen även om det förekommer några olika nationaliteter.

Avdelningen Gurkan

På avdelningen finns tre pedagoger som utgörs av ett nybildat arbetslag samt en praktikant. En av pedagogerna har många uppdrag utanför gruppen, vilket medför färre pedagoger vid ett antal tillfällen. Gruppen består av 18 barn, 11 pojkar och 7 flickor, i åldrarna 3-4 år. Förskolan ligger i en tillfällig byggnad sen flera år tillbaka. Lokalen känns sliten och mörk. Från två små kapprum kommer man in i ett öppet huvudrum, utan rumsavdelning, där de flesta aktiviteterna sker. Det finns tre stora bord som används till både aktiviteter och alla måltider.

Två mindre rum, utan dörr, ligger i bortre delen av det stora rummet. Rummen är sparsamt möblerade. Det ena rummet som används som byggrum, saknar textilier vilket medför en hög ljudnivå. I byggnaden finns ytterligare en avdelning som de har ett visst samarbete med.

Byggnadens utformning leder till mycket genomfartstrafik.

Avdelningen Gräslöken

På avdelningen finns fyra pedagoger som har arbetat tillsammans en längre tid. Barngruppen består av 20 stycken 4-5 åringar, varav 11 pojkar och 9 flickor. Förskolan är nybyggd och har därmed fräscha, ljusa lokaler.

Det finns en matsal där barnen äter alla måltider och därmed är avdelningen alltid tillgänglig för barnens aktiviteter. Från kapprummet kommer man in i det största rummet, som med hjälp av möbler ger avgränsningar för olika lekaktiviteter. Det finns två angränsande mindre rum, ett byggrum med sparsam möblering och ett lekrum med full möblering.

Pilotstudie

För att studera om frågorna var förståeliga för våra tilltänkta barn i undersökningen, gjorde vi en pilotstudie. Vi valde ut ett barn som var ett år yngre än de barn vi valt för vår studie och som stämde väl överens med de kriterierna vi utgått ifrån för de andra barnen. Anledning till att vår pilotstudie inte innefattar fler barn beror på tidsaspekten samt tillförlitligheten. Fler barn hade tagit mer tid samt att vårt pilotbarns svar visade på förståelse för frågorna. Vi menar att det följer Stukáts (2005) inställning om att tillförlitligheten blir hållbar. Intervjun med detta barn skedde i ett rum som var välkänt och utan närvaro från övriga barn i gruppen. Maltén (1992) samt Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) hävdar att en lugn plats är det bästa för att bibehålla barnets intresse och koncentration. Vi kände att det val vi gjort utifrån författarnas råd var en lyckad kombination. Barnet behöll fokus på intervjun och svarade nyfiket på de frågor vi hade (se bilaga 3). Vår tanke var att om frågorna är förståeliga för en treåring bör de vara det för de barn vi valt ut. Vi är emellertid medvetna om att pilotstudien inte är en garanti för att alla barn förstår frågorna.

Genomförande

Vår val av område bestämdes efter kommunikation med Tetler (110908). Hon menar att en studie av vår sort bäst genomförs på en förskola där en av oss är känd för barnen. Vi tog kontakt med förskolechefen som gav sitt godkännande att genomföra vår undersökning. Därefter ringde vi några avdelningar i området och två stycken svarade positivt. Vi gjorde ett första besök för att försäkra oss om att det fanns barn som var intressanta för fortsatta observationer. Båda avdelningarna var av intresse och följaktligen skickades ett missivbrev (bilaga 1) till samtliga vårdnadshavare. En vecka senare inhämtades svaren och i en jämförelse mellan vilka som godkänt och de barn vi funnit av intresse fick vi fram 8 barn.

När vi startade observationerna hade svar ännu inte inkommit från alla. Det saknades totalt 15 svar, varav några på de barn vi hade för avsikt att studera. De som inte hade svarat filmades inte vid den första observationen. En påminnelse notis (bilaga 2) fastsatt med missivbrevet skickades ut och resulterade i svar från alla utom en. Lyckligtvis var det endast tre barn på varje avdelning som avböjt medverkan. I direkt anslutning till alla avslutade observationer hölls barnintervjuerna. Avvägandet av tidpunkt för intervjuerna bestämdes utifrån tanken och känslan att vi med tiden blev kända för barnen vilket vi lyfter fram som en fördel.

Intervjuer

Vi valde att intervjua barnen enskilt, vilket är att föredra när man vill veta barns uppfattningar om en specifik aktivitet (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2003). Miljön där vi utförde intervjun var av oss noga utvald då vi önskade att barnen skulle känna sig bekväma i situationen. På den ena avdelningen utförde vi intervjun i deras lektrum och på den andra avdelningen i ett angränsande rum till avdelningen. Det valet uppstod då det inte fanns något rum med en dörr på avdelningen. Vi utförde intervjun på förmiddagen med tanken att barnen inte skulle vara så trötta och då ha förmågan att fokusera sig på intervjustunden. Maltén (1992) stödjer vår tanke och menar att tidpunkten för intervjun är viktig. Vi har i utformandet av våra frågor (se bilaga 3) använt oss av de förflutna gruppaktiviteterna. Løkken och Søbstad (1995) beskriver att barn kan berätta om känslor, värderingar, sinnesupplevelser och bakgrundsinformation men att de har svårt att svara på framtidsfrågor. Vid varje intervju var vi båda delaktiga. En av oss antecknade barnens mimik och kroppsspråk. Den andra ställde frågor till barnen som utgick från tumregeln att räkna till tjugo innan en följdfråga ställs (föreläsning SKED 111115). Med en bandspelare fångade vi upp det barnen sa i ögonblicket, vilket säkerställde att vi inte missade något.

Observationer

Vi var båda närvarande under observationerna av barngruppen som genomfördes med en videokamera. Det är, enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2003), ett vanligt och framgångsrikt sätt att observera barn i förskolan. Videotekniken underlättar observationer då man ska studera samspel och interaktion mellan flera deltagare (Andersson & Tvingstedt, 2009). Rubinstein Reich och Wesén (1986) beskriver observation som en medveten iakttagelse som sker i ett bestämt syfte. Fokus vid observationerna var barnens beteende, pedagogernas bemötande, förekommande interaktion och den fysiska miljön då avsikten var att visa inlärningsaspekten ur ett helhetsperspektiv (se bilaga 5).

Att vara två vid observationerna såg vi vara en fördel då en filmade gruppen och den andra antecknade de omständigheter som inte syns i bild t.ex. starttid, sluttid, barn som kom sent, störningar utanför rummet osv. (se bilaga 5). På båda avdelningarna genomfördes 10 observationer á 20 minuter. De barn som saknade samtycke blev, på båda avdelningarna, omplacerade i samlingsringen innan aktiviteten började vilket möjliggjorde för oss att kunna observera de barn med samtycke.

Bearbetning

Intervju

Ett först steg innan genomförandet, av intervjuerna, var att bestämma analysmetod som är relevant enligt Kvale och Brinkmann (2009). Barnen i vår studie har fått fingerade namn Otto, Torsten, Nils, Annie, Astrid, Ylwa, Sixten, Laban och Sven. Intervjuerna transkriberades ordagrant samma dag som de genomförts och bearbetades efter den process som är kopplad till den fenomenografiska ansatsen. Enligt Patel och Davidsson (2002) innebär processen att skapa en helhetsbild, se likheter och skillnader hos barnen och kategorisera redogörelserna. Därefter sammanfattades innebörden i det som sagts med några få ord. Detta är vad Kvale och Brinkmann (2009) kallar för meningskoncentrering. Utifrån vår egentillverkade mall (bilaga 4), kategoriserades barnets motivation, förståelse för syftet, känsla, vilken kunskap aktiviteten ger. Metoden är induktiv, vilket betyder att vi har sökt efter mönster utifrån de olika kategorierna. Genom uppdelningen i kategorier, som enligt Patel och Davidsson (2002) kallas utfallsrum, får vi en tydligare bild för att analysera resultatet. Resultatet av barnintervjuerna har vi sammanställt och svaren redovisas inledningsvis under varje barn utifrån motivation, deras upplevelser av aktiviteten, vad de lär sig och vilken interaktion som förekommer.

Observation

Samma dag som observationerna genomförts transkriberades de. Videoinspelningen ger ett överflöd av information och vi följde det direktiv som Løkken och Søbstad (1995) påtalar om, att sortera bort allt som inte är relevant för vår studies syfte. Videotekniken har fördelen att vi hade möjlighet att göra upprepade granskningar (Andersson & Tvingstedt, 2009). Vår transkribering fokuserade på fysisk och verbal interaktion, och aktivitet som skedde mellan de för situationen okoncentrerade barnen och andra barn och pedagoger samt fysiska störningar.

När transkriberingarna var klara gjordes en sammanställning på en, av oss tillverkad, mall (bilaga 5), av alla observerade tillfällen. Patel och Davidson (2002) anser att detta är ett fördelaktigt systematiskt sätt att bearbeta observationer. Vår mall ligger som underlag för vår analys. Resultatet av observationerna har vi sammanställt med intervjusvaren och redovisar dessa under de inledande svaren från barnen utifrån motivation, deras upplevelser av aktiviteten, vad de lär sig och vilken interaktion som förekommer.

Etik

Det ställs höga krav på etiska överväganden i forskningssammanhang och ”Respekt om enskilda människor ska värnas!” (Holme & Solvang, 1997). I informationsbrevet som skickades ut till vårdnadshavarna och pedagogerna var vi noggranna med att följa de etiska riktlinjerna om samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav (se bilaga 1) enligt Kvale och Brinkmann (2009). Vilka barn som observerades var konfidentiellt och namn på förskola och barn är fingerade. Att uppgifterna är konfidentiella betyder att vi, men ingen annan vet vem som observeras. För att hemlighålla detta informerades inte pedagogerna om vilka barn som var aktuella i vår studie och alla barn har intervjuats i olika former, varav endast vi vet vilkas svar som ligger till grund för resultatet.

Under arbetets gång ställs man inför nya etiska övervägningar, som enligt Kvale och Brinkmann (2009) är vanligt i kvalitativa forskningar. Ett dilemma vi ställdes inför var att bara videofilma de barnen som vi hade fått samtycke av. Då vi från början hade avsett att även studera rörelse som aktivitet uppstod problem. Vi insåg att det är omöjligt att filma barn i rörelse och samtidigt ta hänsyn till de som inte fick vara med. Allt observationsmaterial har i direkt anslutning till avslutad filmning lagts in i en privat dator som endast brukats av oss och omedelbart därefter raderats från kameran. När transkribering och analys färdigställts raderades samtliga filer från datorn.

Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet är forskningens tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2009). En hög tillförlitlighet innebär att undersökningens resultat ska bli detsamma om någon annan gör samma studie.

Att uppnå identiska resultat i intervjusituationer är inte troligt då tankar och svar kan skifta med tiden och från en situation till en annan. Reliabiliteten i kvalitativa intervjuer är därmed i allmänhet låg och är av större betydelse i kvantitativa studier (Holme & Solvang, 1997). Däremot ökade vi tillförlitligheten genom att spela in samtalen vilket gav möjlighet att ordagrant transkribera intervjuerna. Genom att tillsammans analysera och tolka svaren minskade risken för att olika tolkningssätt skulle påverka resultatet. Reliabiliteten för observationerna är högre då de på ett exakt sätt återspeglar vad som händer. Genom att använda videokamera har vi haft tillfälle att göra detaljerade iakttagelser.

Validitet anger giltigheten av undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2009.) Vi är medvetna om att validiteten är sämre i kvalitativa studier än i kvantitativa studier och för att öka giltigheten har vi använt oss av metodtriangulering, i form av intervjuer och observationer, som ger möjlighet till en bredare tolkningsgrund (Løkken & Søbested, 1995). Människors beteende kan påverkas av att bli observerade (Holme & Solvang, 1997) och svaren i intervjuer beror på många samverkande faktorer.

För att öka validiteten i observationerna utfördes dessa nästan dagligen under en 3 veckors period. Vi noterade att barnen var väldigt medvetna om kameran vid de första tillfällena men att de vände sig snabbt vid vår närvaro. Av den anledningen har vi, i vårt resultat, inte tagit med den första veckans observationer. En aspekt som kan ha betydelse för validiteten är att det, i ett fåtal sekvenser av videoinspelningen, inte går att urskilja vad de enskilda barnen säger eftersom alla pratar samtidigt. Vad gäller validiteten för intervjuerna väger vi in svårigheten att veta i vilken utsträckning barnen svarar ärligt och förstår frågorna. Frågorna är utformade i enlighet med de riktlinjer som är viktiga att följa vid barnintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Men den vuxnes makt i intervjuer med barn kan påverka deras svar. Vår pilotgrupp stärker validiteten liksom att barnen intervjuades i en, för dem, välkänd miljö. Valet att lägga intervjuerna sist i undersökningsprocessen bör också medverkat till en större förtroenhet mellan barnen och oss.

I samtal med ett av barnen blev vi osäkra på säkerheten i svaren och valde att göra ytterligare en intervju. Det ger, enligt Løkken och Søbested (1995) en vink om hållbarheten i svaren. För att kunna dra generella slutsatser av resultat som framkommer krävs ett rikt underlag (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultatet av intervjuer med 9 barn är, i förhållande till hur många barn som dagligen befinner sig i förskolan, inte ett gediget material. Eftersom vi har valt barn som, enligt våra erfarenheter, finns representerade i alla förskolegrupper ökar generaliserbarheten (Patel & Davidsson, 2002). Då urvalet inte är unikt kan barnen, enligt Stukát (2005), anses representera helheten.

RESULTAT OCH ANALYS

I detta avsnitt redovisar vi resultatet av våra frågeställningar:

- Vad säger barnen att de lär sig i de vuxenledda gruppaktiviteterna?
- Hur upplever barn de vuxenledda gruppaktiviteterna där de visar okoncentration?
- Hur kan pedagogerna, med hjälp av ett specialpedagogiskt helhetsperspektiv, anpassa aktiviteten för att öka koncentrationen och inläringen hos barnen?

Vi inleder med en allmän beskrivning av aktiviteterna vad gäller form, innehåll och miljö aspekter. Avsikten är att skapa en förförståelse för läsaren. Därefter redovisas barnens svar kontra våra observationer vad gäller motivation och inläring. Under varje barns namn finns två uppdelade stycken. Det första anger svaren från barnen. I det andra stycket väver vi ihop vår observation med barnens svar vilket ger en analys ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Avdelning Gurkan samling

På Gurkan har man daglig samling och den börjar runt 9.30 då de flesta barnen har kommit, även om några barn fortfarande väntas dyka upp när samlingen startat. Innan barnen sätter sig i samlingen ska de plocka undan efter sig. Pedagogerna går runt och säger till barnen om detta. Längden på aktiviteten, under våra observationer, varierar mellan 30-45 minuter från att det första barnet sätter sig tills att samlingen är slut. Aktiviteten hålls i det förut beskrivna huvudrummet. En pedagog har huvudansvaret för innehåll och genomförande och verkar, enligt oss, inte vara förankrad hos övrig personal. De är passivt delaktiga och håller främst ordning på barnen. Den ledande pedagogen har en fast plats och sitter antingen i soffan eller nedanför på golvet med barnen. De övriga placerar sig olika, i ringen på golvet, beroende på situation.

Alla barn sitter, i en ring utanför en rund matta, på en bestämd plats som är markerad med ett foto. Samlingens innehåll varierar något men vissa delar är frekventa. Uppropet innebär att ett barn i taget hämtar en utklippt ballong när pedagogen ropar upp. Därefter placeras ballongen på valfri olikfärgad kartongremsa på väggen. Almanackan innefattar, dagen och vädret, datum med månad och år samt gissa namnsdag utifrån att pedagogen ljuder första bokstaven i namnet. Därefter kan innehållet variera något mellan att sjunga, rimma och ramsa.

Samlingen avslutas alltid med frukt där barnen, ett i taget, får välja sort och mängd, d.v.s. halv eller fjärdedels frukt. Väljer man fjärdedel får man ta en bit till när man ätit upp. Allt eftersom barnen blir färdiga går de ut och klär på sig för kommande utevistelse.

Avdelning Gurkan saga

Sagostunden hålls efter lunch kl 12.15. Längden på sagostunden varierar beroende på bok. När barnen har ätit går de och tvättar sig, därefter återvänder de till sin matplats och inväntar att pedagogerna ska bli färdiga med undanplockning och städning, så de kan bli indelade i sagogrupper. Det innebär drygt en timmes stillasittande för barnen. Indelningen, som utgörs av två sagogrupper, baserar sig på mognad. Pedagogerna har ett schema över vem som läser i vilken grupp och de cirkulerar med uppgiften. Medan två pedagoger läser går den tredje på lunchrast. Vår iakttagelse är att pedagoger väljer vilken bok precis innan den ska läsas och att barnen inte är delaktiga i beslutet. Den gruppen vi har observerat har högläsning i huvudrummet, den andra gruppen sitter i byggrummet som saknar dörr. När bok läses sitter barnen i soffan med pedagogen framför sig och ibland sitter vissa barn på småstolar bredvid pedagogen. När man väljer flanosaga eller sagopåse med rekvisita, är barnen placerade på golvet. Pedagogerna väljer placering av barnen utifrån situation.

Avdelningen Gräslöken samling

Samling på Gräslök hålls varje dag och starttiden är ca 9.30. De flesta barn har då kommit men det har hänt att vissa droppar in under tiden. Samlingen annonseras med klockringning eller genom att pedagogerna går runt och säger till barnen. Ibland behöver de plocka undan och ibland inte. Allteftersom de blir klara går de och sätter sig och inväntar de andra barnen. För det mesta är en pedagog snabbt på plats bland barnen. Längden på samlingen varierar beroende på dag, då vissa dagar har annan inplanerad gruppaktivitet direkt efter. Vid de tillfällena, som varar maximalt 15 minuter, är syftet enbart upprop och frukt. Övriga samlingstillfällen varar mellan 20-30 minuter. Pedagogerna turas om att leda samlingen på en i förväg bestämd veckodag. De övriga pedagogerna deltar i viss mån och tar emot de barn som kommer efter samlingens början. Både pedagoger och barn har en fast plats i samlingsringen som hålls i ett av de mindre rummen med stängd dörr. I Frøbels pedagogik har samlingen en betydelsefull roll. Cirkeln var enligt honom en symbol för gemenskap (Rubinstein Reich, 1996).

Det är sparsamt med störande syn- och ljudintryck. Det finns en startramsa för aktivitetens början men den används inte alltid. Man börjar med upprop som innebär att pedagogen säger barnets namn och samtidigt gör tecken för första bokstaven i deras namn.

Barnet svarar och visar ”sin” bokstav med tecken. Efter uppropet får tre olika barn uppgiften att gå runt i ringen och räkna pojkar, flickor samt hur många de är tillsammans. Andra inslag, som förekom under våra observationer, var inläring av en ny ramsa, luciasångsträning, sångstund som illustrerades med rekvisita. Vid ett tillfälle hade barnen med sig varsin leksak som de visade för de andra barnen. Samlingen avslutas med att barnen äter frukt. Frukten bjuds ut av ett barn, utifrån en turordningslista. Den som delat ut frukten står först i matledet när det är dags att äta lunch.

Avdelning Gräslöken saga

Sagan på gräslök är förlagd precis innan barnen ska äta lunch och den vara ca.15 minuter. En pedagog dukar fram i matsalen och de andra pedagogerna går iväg med vars en av de tre sagogrupperna och läser för dem i de förutbestämda rummen. Utifrån våra observationer har pedagogerna valt bilderbok strax innan lässtunden. Pedagogerna läser sittandes på en stol framför soffan och i den gruppen med minst barn sitter pedagogen i soffan tillsammans med barnen. Den grupp som består av tre barn, där man pratar om bilderna och läser ytterst litet text, sitter i lekrummet med stängd dörr. Det rummet känns lite dunkelt och här finns mycket möbler. Grupp nummer två läser bilderbok i byggrummet, som är sparsamt möblerat och ljust, och har dörren stängd. Den sista gruppen sitter i det stora öppna huvudrummet där städerskan passerar vid sagotillfällena samt att pedagogen som dukar kommer och går. Den gruppen lyssnar på enkla kapitelböcker. Då vi endast är två observatörer har vi inte kunnat observera alla grupper vid samma tillfälle. Endast vid ett observerat tillfälle gavs utrymme för reflektion om sagans innehåll i den ena gruppen. De har avslutat sagostunden med att prata om vem som ska stå först i matkön.

De observerade barnen

Otto

Otto är en pojke som ofta tycker det känns bra när pedagogerna säger att det är samling respektive saga. Någon uppfattning om varför de läser saga har han inte och han säger att man ska sitta i samlingen. Hans upplevelse om samling är: ”att vi gör inget, det tycker jag är tråkigt”. Han säger emellertid att han lär sig sjunga. Han gillar bilderböcker med litet text. I övrigt känner han sig sedd av pedagoger och kamrater.

Vi har observerat att Otto är intresserad av aktiviteterna i begynnelsen. Detta visar han genom sitt kroppsspråk, ställer relevanta frågor och svarar men räcker inte alltid upp handen.

Pedagogerna bemöter honom ofta med uppmaningar att sitta still och använder handen som stopp. De ropar ibland hans namn utan att säga vad de förväntar sig av honom. Otto svarar på detta, både i samlingen och sagan, genom att han ger upp när responsen saknas. Han börjar peta på kamraten bredvid, prata och får ett större motoriskt rörelsebehov. Interaktionen är därmed stor. Vi uppfattar att koncentrationen avtar då samlingen och sagan är längre än vad han orkar. Vi ser att han lär sig vissa färdigheter men får inte utrymme att utveckla sina tankar och erfarenheter.

Torsten

Torsten känner sig arg när det är dags för samling då han uttrycker att han inte vill. Detta säger han enbart till oss i intervjun. Anledning till varför man har samling är enligt honom att sitta still och vara tyst vilket han påtalar är tråkigt. Han upplever sång som något kul. Vidare säger han att i samlingen lär han sig inget nytt: ”Jag vet allt de säger”. Han är positiv till sagostunden men vet inte vad han lär sig och berättar vidare att man på förskolan inte läser läskiga bilderböcker som han gillar.

Vid de tillfällen det sker en dialog, från pedagogen, är Torsten framåt och visar att han vill och kan. Vi uppfattar att han är intresserad av vissa delar i samlingen som ramsa och sånger. Där är han verbalt och motoriskt delaktig. När han inte är intresserad interagerar han med kamraterna och är nyfiken på vad som händer runt omkring. I sagan sitter Torsten med i den större gruppen där man läser lite längre sagor. Vid svår saga tappar han fokus i ett tidigt skede och då blir han tillsagd att sitta still, vilket inte får någon effekt.

Nils

Nils säger sig vara nöjd inför samling och saga. Påtalar att det är tråkigt att räcka upp handen samtidigt som han ser det som ett tillhörande moment i samlingen då han beskriver anledningen, ”räcka upp handen för att ställa frågor”. Ett annat moment är att prata om dag och namnsdag vilket han anser sig vara ett lärande. Nils föredrar bilderbok framför en längre saga och nämner några favoriter för oss.

I samlingen får Nils många tillsägelser om att sitta still och vara tyst. Vilket leder till en negativ interaktion både mot pedagoger och barn. Vi har upplevt Nils i andra aktiviteter där han har visat stor kunskapskapacitet. Det får oss att fundera på om samlingen ger honom den utmaningen han behöver för motivationen och lärandet. Han verkar enligt oss inte finna aktiviteten stimulerande då han återkommande har koncentrationen på annat.

Det är uppenbart att han inte är intresserad av frågor då rätt svar ska gissas fram ”Vem har namnsdag idag, det börjar på O...” via pedagogisk lotsning. I väntan på att aktiviteten ska starta är Nils aktiv och påhittig. Han har många positiva interaktioner med kamraterna. Vid flera av våra observerade tillfällen sitter det en pedagog bakom Nils i samlingen. Vi upplever att orsaken till det är att hålla honom lugn då han har ett stort rörelsebehov. Barn som har svårt att koncentrera sig behöver en vuxen nära sig menar Kadesjö (2007). Nils visar ett stort intresse och engagerar sig i sagor där rekvisita och bilder används och kommenterar positivt. Han bör enligt oss se bilderna samtidigt som han hör texten i sagan.

Annie

Annie vet att man ska gå och sätta sig när pedagogerna säger att det är dags för samling och saga samt att hon är positiv innan aktiviteterna startar. Orsak och lärande är inte tydligt för henne i samlingen och hon upplever att det bara ska vara så.

Hon gillar när man pratar om almanackan men påtalar att det är tråkigt att man måste sitta stilla och vara tyst. Hon säger sig inte lära sig något i samlingen. Anledning till att man har en sagostund är enligt Annie ” Vi ska ta det lugnt så vi inte springer runt och skriker och sånt”. Hennes uppfattning om sagan är att man ska lära sig att läsa. Hon finner inte något speciellt i aktiviteten som är kul och säger att saga utan bilder är jättetråkig.

Hon vill mycket och är aktiv i momentet med almanackan genom att gissa dag och vem som har namnsdag. Hon ser till att hon blir sedd när hon räcker upp handen vilket blir att hela armen viftar. Hon vill veta och frågar ganska mycket samtidigt som hon inte är rädd för att de svar hon ger i frågor är fel. När någon kamrat startar en interaktion med henne svarar hon och därefter får hon en tillsägelse. Annie visar tydligt vilka sagor som intresserar henne genom att ställa frågor om bokens innehåll. Det ger tillfälle till samtal utifrån hennes tankar, vilket främjar inläring och utvidgad förståelse. (Pramling, Carlsson & Klerfelt, 1993). Hennes frågor besvaras och genom sin nyfikenhet och sina frågor upplever vi att hon skapar eget lärande men begränsas av att dialogen inte utvecklas.

Astrid

Astrid är inte positivt inställd vare sig inför samling eller saga och ser inte något positivt i samlingen överhuvudtaget. Anledning att man har samlingen, enligt Astrid, är att räkna barnen samt äta frukt och hon lär sig ingenting, enligt henne själv. Det hon tror är orsaken med aktiviteten är det hon upplever som tråkigast.

Vad det gäller sagostunden nämner hon en bilderbok som intresserar henne och uttrycker tydligt att kapitelböcker inte är roliga då de är för långa. Hennes ointresse när böckerna har för många kapitel uttrycker hon med ”då kan vi aldrig börja en ny saga”. Astrid uttrycker att inläring är att förstå något. Hon ger tydliga kopplingar mellan egna erfarenheter och sin favorit boks innehåll.

I samlingen är hon verbalt aktiv, både positivt och negativt, samt är den som startar interaktionerna och får alltid med sig någon. Hon visar gärna att hon kan och svarar både snabbt och rätt. Hon avbryter sina kamrater när de får chans att prata och har ett stort rörelsebehov. Då pedagogerna ignorerar hennes kommentarer, upprepar hon samma fras ett flertal gånger, vilket vi tolkar som att hon vill ha ständig bekräftelse. Hon får tillrättavisningar att hon ska sitta still eller när hon förolämpar kamraterna verbalt. När Astrid, i samlingen, inte är i fokus eller saker tar för lång tid tappar hon koncentrationen. I sagostunden har hon förmåga att koncentrera sig och visa intresse så länge det råder en lugn miljö. Hon tillhör den grupp, på åtta barn, där man läser kapitelbok under våra observationer. Astrids uttryck om att böckerna tar för lång tid, tolkar vi som att hon blir uttråkad av samma bok och behöver variation för att stimuleras.

Ylwa

Ylwa säger att det känns bra när pedagogerna säger att det är samling, men hon kan inte beskriva vad som är roligt eller tråkigt. Anledning till samling är enligt henne ”man ska ha det på dagis”. I samlingen vet hon inte vad hon lär sig och i sagan lär hon sig ingenting. Motivation inför och under sagostunden saknas och hon uttrycker att ”vi bara sitter”. Skälet med sagan är, enligt Ylwa, att pedagogerna ska hinna duka fram inför lunch.

Ylwa saknar många tydliga svar och säger ”vet inte”. Det anser vi tyder på ett ointresse samt att hon gör det man ska utan att reflektera över det. Då aktiviteten inte är motiverande för henne härmar hon kamraternas verbala och motoriska påhitt, vilket gör att hon tappar koncentrationen och får tillsägelser från pedagogerna. Hon är sällan den som startar interaktionen. Det är enligt oss uppenbart att samlingen är för lång för henne. Den grupp där Ylwa får en saga uppläst består av totalt tre barn. Pedagogerna pratar utifrån bilderna och läser ytterst lite text. Vår tanke är att Ylwa behöver en större utmaning och på så vis skapa ny förståelse. Hon säger att hon inte lär sig något, vilket vi antar beror på att hon redan kan och vet det som tas upp.

Sixten

Sixten har en positiv inställning inför både samling och saga men han ser ingen skillnad på aktiviteterna utan benämner båda som samling. Samling har man, enligt honom, för att ”man ska städa undan” och det han upplever som roligast är att dela ut frukt. Han lär sig att räkna flickor och pojkar och tycker det är tråkigt när alla inte sitter still. *Sixten* upprepar att sitta still är viktigt.

Sixten svarar osammanhängande och vi upplever det osäkert om han förstår frågorna. Därav bygger vår analys framförallt på observationerna och mindre på intervjun. Han har ett stort bekräftelsebehov från både pedagoger och barn. I de observerade aktiviteterna nonsens pratar han rakt ut, gör grimaser, har ett aktivt kroppsspråk för att bli sedd men han får endast lite gensvar från kamraterna. Ju mindre gensvar desto mer försöker han vilket leder till mindre fokus på själva uppgiften. Vår tanke är att han får den uppmärksamhet han önskar när han delar ut frukt och därför benämner det som roligt. Detta gäller generellt i de båda observerade aktiviteterna. Han är koncentrerad på sagan så länge det är lugnt och alla sitter kvar på sina platser. Han är snabb på att tillrättavisa om en kompis flyttar på sig under sagan. Det finns en möjlighet till inläring i sagostunden då han har förmåga att fokusera och ställa relevanta frågor. I vilken mån han lär sig beror på pedagogernas bemötande av hans frågor och kommentarer.

Laban

Laban känner sig utanför i samlingen då han ofta kommer när den har startat. Han tycker om lekgrupper, som är en aktivitet efter samlingen. På frågan varför tror du ni har samling svarar han ”därför” och han lär sig ingenting. Han gillar bilderböcker och namnger Pettsson för oss men kan inte svara på vad han lär sig i sagostunden. Saga har man enligt *Laban* för att man ska ha det.

Han startar många interaktioner med kamraterna i samlingen men bryr sig inte så mycket om vilket gehör han får tillbaka. Han vill avgöra när interaktionen är slut. Det är *Laban* som bestämmer och avbryter kamraternas försök till samspel eller nonchalerar dem. Barnen visar tydligt sin irritation över honom och han får en del direkt riktade förolämpningar. Vår uppfattning är att *Laban* inte är intresserad av något som pågår i samlingen. Han är oerhört känslig för yttre stimulans vilket visade sig tydligt under intervjun då hans fokus var på allt runtomkring.

Han är väldigt engagerad i sagoboken och pekar och benämner saker som finns på bilden med enstaka ord. Han vill själv bestämma när det är dags att vända blad, tar ingen hänsyn till de två andra barnens vilja och lyssnar dåligt på pedagogens respons. Han vill bara vidare och avbryter med egna inlägg när pedagogen försöker läsa. Förmågan att lyssna är ett villkor för att lära av sagan (Pramling, Carlsson & Klerfelt, 1993). Då han saknar den förmågan blir resultatet att redan befintlig kunskap sorteras in enligt systemteorins första lärandenivå (Öquist, 2008).

Sven

Sven känner ingen större motivation inför samlingen ”man ska bara göra det”, säger han. *Sven* finner ingenting som är roligt under aktiviteten, utan nämner det som händer efter, dvs. lekgrupper och miniröris. *Sven* kopplar ingen egen inlärning till vare sig samling eller saga på förskolan. Däremot verkar det som han kopplar samling till sin fritidssysselsättning. Orsaken till varför man har samling är att dela ut frukt till kamraterna. Han gillar bilderböcker eftersom bilderna är roliga. Han ser inget syfte med sagoläsningen utan säger att anledningen är ” För att vi måste, det har fröknarna bestämt.”

Våra observationer visar att *Sven* ofta ligger ner under samlingen och verkar vara omedveten och ointresserad om det som sker. Han är relativt passiv under både samling och sagostund både vad gäller interaktion med barn och pedagoger. *Sven* ställer inga spontana frågor, visar inte att han vill svara men är i samlingen delaktig vid motoriska övningar. Vid sagostunden är han passiv, förutom när pedagogen visar bilder. Han ingår i gruppen som läser en kapitelbok, vilket mot bakgrund av att han föredrar bilderböcker, kan vara en anledning till hans passivitet. Vår tolkning är att han gillar att röra sig ofta och mycket, vilket syns tydligt i hans svar och är enligt oss, de tillfällena då det finns störst möjlighet för inlärning.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I detta avsnitt väljer vi att sammanfatta barnens upplevelser från intervjun och våra tolkningar av observationerna. Vi redovisar varje avdelning för sig där vi avslutar med våra reflektioner. För att uppfylla studiens syfte och besvara våra frågeställningar diskuterar vi vårt resultat och hänvisar till litteraturen. Vidare följer metoddiskussion, specialpedagogiska implikationer och avslutas med vidare forskning.

Övergripande resultat

Vårt syfte med undersökningen är att undersöka de okoncentrerade barnens upplevelse, av några vuxenledda gruppaktiviteter, vad gäller motivation och inläring. Syftet är också att ur ett specialpedagogiskt perspektiv undersöka anledningen till barnens upplevelser och hur det speglas i deras beteende. Vi har formulerat tre relevanta frågeställningar för att uppfylla syftet.

- Vad säger barnen att de lär sig i de vuxenledda gruppaktiviteterna?
- Hur upplever barnen de vuxenledda gruppaktiviteterna där de visar okoncentration?
- Hur kan pedagogerna, med hjälp av ett specialpedagogiskt helhetsperspektiv, anpassa aktiviteten för att öka koncentrationen och inläringen hos barnen?

Avdelningarna Gurkan och Gräslöken

Flera barn upplever att samling är ett tillfälle då man främst ska lära sig sitta still, räcka upp handen och vara tyst. Några barn ser de återkommande rutiner (frukt, upprop) som anledning till samlingen. Vissa barn kan inte se någon annan anledning till aktiviteten än ”att man ska ha det”. En del barn uttrycker att de nämnda färdigheterna leder till ett lärande, andra säger att de inte lär sig någonting, somliga har ingen uppfattning om vad de lär sig och ett barn lär sig sjunga. Över lag är det som barnen ser som syfte med aktiviteten, det som upplevs som tråkigast. De flesta har svårt att hitta något som är speciellt kul i samlingen även om sång och fruktutdelning påtalas som positivt av några. Trots den generellt svaga motivationen under aktiviteten säger många barn att det känns bra, när fröknarna meddelar att det är dags för samling.

Alla intervjuade barn har en diffus uppfattning om sagostundens syfte. Barnen tror att man läser saga för att frigöra pedagogerna, som samtidigt har praktiska göromål att utföra, för att lugna barnen eller för att fröknarna har bestämt det. De flesta barn är positiva inför sagostunden men intervjuaren visar att motivationen under aktiviteten är allmänt dålig. Ett barn visar insikt om att sagoläsning kan ge inläring i form av förståelse och uttrycker tydligt vad som krävs för att hon ska lära sig något. För övrigt har intervjupersoner ingen uppfattning om att de sker något lärande i form av förståelse utan ser sagostunden som en form. Alla barn säger sig uppskatta bilderböcker mest och nämner i de flesta fall en favoritbok de har.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv finns stora möjligheter att öka barnens motivation och inläringen med relativt små medel. Grundförutsättningarna finns i form av en viss struktur och återkommande rutin, vilket barn till viss mån mår bra av. Barn har emellertid inte förmågan att sitta stilla och tysta, för länge, i väntan på att aktiviteten ska börja eftersom det inte är stimulerande och motiverande för dem. Kadesjö (2007) hävdar att barn i förskoleåldern inte klarar av att sitta stilla och fokusera mer än maximalt 15 minuter. I våra observationer har vissa barn suttit i samlingsringen upp till 45 minuter. Sagan är i anslutning till lunchen vilket innebär en risk att barnen är trötta och har svårt att fokusera och att deras stillasittande totalt blir 45 minuter. För att undvika lång sittning och behålla barnens koncentration under aktiviteten är det viktigt att samla barnen snabbt och antingen ha en kort aktivitet eller genomföra den med inslag av rörelse. Det förekommer samlingar där huvudsyftet är att ge barnen frukt för att sedan ha rörelse, bild etc. Det är enligt oss ett bra upplägg som kombinerar en liten stund av stillasittande och oplanerade samtal med en efterkommande uppgift som engagerar barnen. I väntan på att samlingen ska starta, visar barnen stor uppfinningsrikedom i att stimulera och engagera sig själva. De har visat stor förmåga att sysselsätta sig i väntan på de andra och vi har även sett att de interagerar med varandra på ett positivt och inlärningsfrämjande sätt. Dilemmat för pedagogerna är, som vi tolkar det, en ängslan för att barnen ska stimma upp varandra och sedan vara svåra att samla ihop för att kunna genomföra aktiviteten. Det resulterar både innan och under samlingen och sagostunden till en hel del tillsägelser om att sitta still, vara tyst och lyssna. Det förekommer både relativt hårda och mjuka tillsägelser. Ibland väljer pedagogerna att ignorera ett negativt beteende, vilket enligt Drugli (2003), kan vara effektivt om det används på rätt sätt. Det kräver emellertid en helt neutral kroppshållning, att man vänder bort blicken från barnet och inte har någon kommunikation.

En aktivitet bör alltid ha en tydlig början och slut eftersom det ger barnen en välbehövlig struktur. Detta förekommer, under våra observationer, men glöms ibland bort och kunde vara tydligare vid sagostunden. Det förekommer välplanerade aktiviteter med en god struktur och ett tydligt ledarskap där pedagogerna är samspelta, liksom vi även observerat det motsatta. Vi håller med Olofsson (2010) om att det är viktigt att pedagogerna är samspelta och förtrogna med innehållet och att det måste finnas en tydlig ledare i gruppen som har huvudansvaret. ”Det går inte att ha en oplanerad samling där pedagogerna bollar mellan varandra vilken sång de ska sjunga och på vilket sätt” (Olofsson, 2010, s 53). Innehållet i samlingen är inte tillräckligt stimulerande för barnen, enligt dem själva och vi kan se anledningar till barnens upplevelser. I samlingen finns traditioner som går att återfinna i de flesta förskolor. Upprop, almanacka, sång och ramsor anses som viktiga för att skapa välkända rutiner för barnen.

”Att barn känner trygghet och bekräftelse genom stark ritualiserad samling är en sanning med modifikation. Barn tycker om upprepningar och rutiner, till viss grad, men omväxling förnöjer. Spänning och utmaning får ofta stryka på foten när man alltför mycket håller fast vid samlingsrutinerna.” (Olofsson, 2010, s 140).

Det gäller, menar vi i enlighet med Olofsson (2010), att kombinera rutiner med nytänkande och lekfullhet. Att samlingen inte innehållsmässigt blir som planerat betyder inte ett bakslag, så länge barnen är engagerade och finner meningsfullhet. Att låta barnen få påverka innehållet ger stora möjligheter till inläring och utveckling. Vi ser att det finns inlärningsfrämjande och motiverande inslag i både samling och sagostund men dilemmat är, enligt vår tolkning, att kombinera det man planerat med barnens spontana tankar och uttryck. Det reducerar möjligheten till givande, stimulerande och utvecklande samtal mellan barnen och pedagogerna. Vi anar en oro hos pedagogerna om att för stor delaktighet från barnen ska leda till mindre kontroll över gruppen. Barns delaktighet är ett högt prioriterat område i läroplanen men en nationell utvärdering visar att det i praktiken inte fungerar enligt intentionerna (Olofsson, 2010). Vi kan se att det finns förutsättningar att utveckla motivationen hos barnen och därmed öka koncentrationen och lärandet. Det kräver emellertid att pedagogerna inbjuder barnen till större delaktighet.

Metoddiskussion

Vårt val av metod har på ett tillfredsställande sätt uppfyllt studiens syfte. Användandet av både intervjuer och observationer har, anser vi, lett till en större säkerhet i resultatet. Løkken och Søbstad (1995) bekräftar det positiva i att kombinera dessa två metoder då enbart observationer blir ur ett vuxenperspektiv. De situationerna där barnen visar okoncentration överensstämmer med deras negativa upplevelse av situationen. För ytterligare säkerhet hade det varit intressant att intervjua pedagogerna, något vi valde bort på grund av tidsbrist samt att barnens upplevelser var det viktigaste för oss. I intervjuerna gav vi barnen tid att tänka och svara. I vissa fall fick vi ställa följdfrågor för att få tydliga svar, vilket Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) bekräftar kan behövas i intervjuer med barn. Kanske hade vi fått mer utvecklande svar om vi innan intervjun hade bett dem svara på frågorna men barnens oreflektade svar är spontana och därmed mindre tillrättalagda. Att vara två vid observationer och intervjuer visade sig bra då vi hade många intressanta diskussioner utifrån samma vinkel. En brist i observationerna av sagostunden på Gräslök var att våra utvalda barn var uppdelade i tre olika grupper där de blandades med barn utan samtycke. Vi valde att observera var sin grupp varav en blev filmad och i en grupp fördes noggranna anteckningar. Vi hade önskat tillgång till två kameror eller mer tid för att kunna vara två vid varje sagotillfälle.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det felaktigt att tro att man genom en intervju kan ta reda på vad individer tänker. Det beror på att människan i olika situationer tänker på olika sätt, vilket i sin tur gör att svaret beror på vad individen, för stunden och i rådande kontext anser passande. Man måste också ta i beaktning att det som individer uttrycker, grundar sig på regler för kommunikation som t ex innebär att om man får en fråga så svara man på den. Det kan innebära att svaret som ges kan ske i all hast utan att man närmare tänkt på frågan. Det finns för det mesta ett dominansförhållande mellan intervjuaren och den intervjuade som kan få effekt för sanningshalten. Det gäller nästan alltid i vuxen – barn intervjuer. Ur den aspekten, menar Säljö (2000), att det vi kan studera är vad barnen *säger* att de upplever. Att en intervju skulle konstatera den faktiska verkligheten i vad barn tänker och upplever är vad han kallar ett kategorimisstag. Vårt val att intervjua får därmed ses som en avvikelse från det sociokulturella perspektivet och är snarare i linje med Piagets antagande att frågor avslöjar en sanning. Vi hävdar emellertid att det som framkommer är barnens sanning och den måste tas på allvar.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) stödjer delvis ovanstående resonemang då de menar att ett barn kan säga olika saker i olika situationer. Men menar också att oavsett barnets förmåga att svara är intervjun stimulerande för barns fortsatta utveckling av sina tankar. Även om intervjun med vissa barn blev relativt fåordig och frågorna inte direkt blev besvarade kan detta i förlängningen leda till att barnet utvecklar sina tankar kring frågeområdet (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2003). Förhoppningsvis kan det då leda till en insikt som är utvecklande.

Diskussion

Samlingarna har en fast struktur och sker i ett förutbestämt rum och samma tid samt följer till stor del en bestämd ordning och barnen har bestämda platser. Det ser vi i likhet med Kadesjö (2007) som ett tryggt moment. Innehållet måste vara närliggande och konkret för att barnen ska orka behålla fokus, vilket inte alltid sker och oftast blir rutinerna en återkommande ritual. Barn gillar rutiner men samlingen måste väcka nyfikenhet, vara rolig och utmanande (Olofsson, 2010). Vi anser att en grundläggande förutsättning är att aktiviteten omgärdas av lugn och ro. De avbrott som förekommer när barn kommer in i samling efter aktivitetens start eller när pedagoger kommer eller lämnar rummet leder till onödiga störningar och påverkar koncentrationen negativt.

Vi kan se ett gott syfte i att bekräfta varje barn genom att alla ska få samma möjlighet till uppmärksamhet vid upprop, visa sin leksak och en i taget få spela på samma instrument i sångstunden. Gröning (1997) ser de styrda gruppaktiviteterna som ett sätt att bekräfta varje barn. Det problem som vi har uppmärksammat är att den individuella bekräftelsen tar för lång tid och när de andra barnen tappar intresse förloras den bekräftelse Gröning (1997) pratar om. Det kan, enligt oss, bero på att det som Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) framhäver att barn i förskolan inte är mogna att se varandras behov och avstå från sina egna för att nå ett gemensamt mål då de ser sig själva och inte helheten. Barn kan under vissa stunder anpassa sig till pedagogernas mål med aktiviteterna men de har ofta ett mer eller mindre osynligt parallellt pågående projekt som blir synligt när chansen finns. Det kan visa sig genom att när pedagogen ger uppmärksamhet åt någon annan och barnet tappar intresset, vänder han/hon sig till en kamrat för interaktion och stimulans.

Vår studies resultat bekräftar tidigare forskning (Kadesjö, 2007; Johannesen, 1995) som visar att samling och sagostund sällan motiverar, engagerar och främjar barns inläring i tillräcklig omfattning. Barnens tankar om att de lär sig sitta still, vara tysta och dela ut frukt är inte vad det sociokulturella perspektivet menar med inläring. Eftersom alla barn kan vara tysta och stilla i vissa situationer är det snarare en färdighet som de redan behärskar och förväntas göra på uppmaning. Doverborg och Pramling Samuelsson (2003) påpekar att om barn uppfattar att det främsta syftet med samlingen är att vara tyst och räcka upp handen är det viktigt att ta reda på hur den upplevelsen har uppstått. Tillsägelser ger, enligt Guvå (1994), sällan effekt i grupsituationer. Greene (2011) menar att vissa barn ännu inte har utvecklat förmågan att klara av ordningsregler och de tillägnar sig inte färdigheten genom ständig påminnelse. Vad barnen anser att de lär sig grundar sig, enligt vår tanke, på fostran i skolförberedande syfte, vilket bekräftas av (Olofsson, 2010). Att fostra barnen till social kompetens där de får öva att lyssna på andra, tala inför grupp, ta hänsyn, vara koncentrerade är en inläring på första och andra nivån, enligt systemteorin. Det betyder att placera in tidigare kunskaper i redan befintliga fack och att lära sig mer av samma sak (Öquist, 2008). Vi underskattar inte den sociala kompetensens betydelse men bedömer att den nås bättre i situationer där barn agerar med varandra i naturlig interaktion. För att nå den tredje nivån, i systemteorin, där vi placerar förståelsebaserat lärande krävs, enligt oss, mycket mer interaktion både mellan barnen och mellan pedagoger och barn. Interaktionen är den grundpelare inom det sociokulturella perspektivet, som främst leder till nya erfarenheter och därmed är grunden för inläring (Säljö, 2000). Vi kan se att samling och sagostund ger gränslösa tillfällen att skapa nya erfarenheter och därmed ny förståelse, men det förutsätter att pedagogerna använder barnens olikheter och varierande erfarenheter. Samlingen och sagostunden borde, bedömer vi, i större utsträckning grundas på barnens intressen och delaktighet i planeringen för att öka motivationen och lärandet. Det bygger på den vuxnes förmåga att ta tillvara på barnens intresse genom lyhördhet för deras tankar och sker bäst genom interaktion och reflektion med alla i gruppen. Olofsson (2010) ger exempel på hur detta kan ske. Hon menar att ett eller några barn tillsammans med en pedagog planerar och leder samlingen. Därefter bjuds övriga in att delta i aktiviteten som bygger på frivillighet. Frivillighet är också något som Kadesjö (2007) starkt förespråkar. Om barnet har ett val visar man respekt för dem och kan då också kräva att de håller sig till de regler som man gemensamt kommit överens om.

Barnen får i samling och saga inte reflektera och fundera i tillräcklig omfattning. Vilket utrymme som ges i andra situationer kan vi inte veta. Men kanske barnens ovana att fundera över innehåll och lärande är en anledning till att vissa barn i intervjuerna svarade ”jag vet inte” och ”jag lär mig ingenting”. Barn behöver tid att tänka och vuxna är ofta snabba med att ställa dubbelfrågor samt lotsa om de inte svarar direkt och rätt. Vi ser den tendensen i vissa, av oss, observerade aktiviteter. Uppföljande samtal där en dialog förs med barnen för att få dem att reflektera över sitt eget lärande och aktivitetens innehåll bör vara en självklarhet. Enligt den fenomenografiska ansatsen som studerar upplevelser, är barns uppfattning avgörande för utvecklandet av verksamheten. Inriktningen klargör också vår tanke om skillnaden mellan kvantitet och kvalitet då den framhäver att, *hur mycket* som lärs måste stå tillbaka för *vad* som lärs. För att kunna uppfylla alla barns intressen ser vi dilemmat som Säljö (2000) påpekar. Han menar att det är en omöjlighet att tillrättalägga ett innehåll som passar alla individer i en stor grupp. Även Nilholm (2007) ser svårigheten, enligt dilemmaperspektivet, och skriver ”Ett centralt dilemma i ett utbildningssystem är att alla elever i någon mening ska ges liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassa sig till att elever är olika, dvs. har olika intressen, fallenhet, erfarenhet osv.” (s. 62). Vi ser att en lösning är att dela gruppen i mindre intressegrupper. För att kunna göra detta måste man som pedagog ha god kännedom om barnen samt deras intressen och förmågor. Guvå (1994) ser ett annat sätt att dela barnen. För att få en stabil grupp bör man ta hänsyn till barnens förmåga att koncentrera sig i grupsituationer. Gruppindelningen sker då med tanken att de självgående barnen bildar grupp och de som har behov av ett annat innehåll bildar en grupp med innehåll som är anpassat till deras förmåga. Maltén (1992) stödjer tanken om att en mindre grupp ger större möjligheter för individen att våga yttra sig. I större grupper desto större risk att fler blir passiva deltagare.

En utvärdering av Skolverket (2008) visar att Lpfö98 (Skolverket, 2010) har medfört en starkare betoning på individens kunskap och utveckling. Det har resulterat i omfattande kartläggningar av enskilda barn som i allt större utsträckning dokumenteras i individuella utvecklingsplaner. Kravet på att förskolan ska utvärdera sina resultat och måluppfyllelse har bidragit till att många förskolor har formulerat mål som barnen ska klara av vid en viss ålder. Det visar, enligt vår tolkning, att den utvecklingspsykologiska diskursen har förstärkts sedan införandet av Lpfö98 (Skolverket, 2010). Individuella utvecklingsplaner strider mot läroplanens avsikter (Skolverket, 2008).

Vi ser risken med individuell fokusering, att det kompensatoriska synsättet lever kvar då åtgärder riktas mot barnet istället för mot verksamheten och förhindrar det specialpedagogiskt kritiska perspektivets tanke om inkludering.

En givande sagoläsning innebär, menar vi, att barnen är reflekterande och aktiva i samtal om boken. Högläsning blir då en mentalt ansträngande aktivitet (Ekström, 2004). Därmed blir tidpunkten för högläsning avgörande, då barnen inte får vara för trötta. Vygotskys (1978) tanke om den proximala zonen för utveckling är en teori som väl kan anknytas till en lärarrik sagostund. Det betyder att den nivå individerna befinner sig på i sin kunskap kan utvecklas genom rätt stöd och hjälp, det vill säga det är den potentiella utvecklingen. Samspel och samtal mellan barnen och pedagogen ger rikliga tillfällen till att lära av varandras erfarenheter. Detta stämmer väl överens med det sociokulturella perspektivet om att kommunikation är grunden för lärande och utveckling. Att läsa boken mer än en gång får barnet att känna igen och därmed skapa sig förståelse och nya tankar för diskussion med varandra. Vår observation visar att nya böcker tas fram vid varje tillfälle fastän barnen ofta har en favoritsaga. En välkänd saga som dessutom är favorit borde vara en bra utgångspunkt för att lära utifrån erfarenheter och intresse. Om barnen inte upplever att de lär sig något i sagostunden kan det bero på att de inte är medvetna om sin egen inläring. Detta borde, enligt den fenomenografiska ansatsen, diskuteras med barnen i större utsträckning (Sheridan m.fl., 2010). Att få tillfälle att leka med rekvisita efter sagoläsningen ger inläring, något som vi aldrig sett förekommer. Rekvisita förekommer över huvud taget sällan/aldrig. Vi har sett ett större intresse från alla barn när sagan innehåller rekvisita eller bilder. I förskolor med hög kvalitet, visar resultat (Sheridan m.fl., 2010) att material finns tillgängligt för barnen så att de kan bearbeta sagor och sånger i egen lek. Rekvisitan tas inte bara fram i den pedagogiskt ledda situationen. Att barnet får tillfälle att vara aktiv och peka på bilder och titta samtidigt som man läser uppmuntrar till diskussion under sagoläsningen som i sin tur ger tillfälle till inläring. Detta förekommer inte heller i någon större utsträckning.

I *pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987), menar man att en daglig gemensam samling eller annan aktivitet är en förutsättning för att stärka gruppkänslan. Det gäller emellertid att lyfta fram barnens behov, intressen och låta dem vara delaktiga i beslut. Det verkar som samlingarna lever kvar av gammal tradition och fortfarande vilar på Fröbels pedagogik, som fick genomslag på 1940-talet enligt Olofsson och socialstyrelsens allmänna råd (1987) som var rådande långt innan Lpfö98 (Skolverket, 2010) gjorde entré.

I 1970-talets barnstugeutredning finns ett uttalat motstånd till samlingen då den anses hämma barns talutrymme och möjlighet till äkta samtal. Utredningen utsattes för hård kritik och den framhållna dialogpedagogiken fick inget genomslag (Olofsson, 2010.) Det står ingenstans i de nuvarande styrdokumenterna att samling måste hållas och enligt Olofsson (2010) behöver aktiviteten förändras för att uppfylla läroplanens riktlinjer. Om syftet främst är att få barnen att lära sig skolförberedande rutiner, sitta still och vara tysta anser vi det viktigt att ställa sig frågan om barn i 2-5 års ålder är redo att anta skolans praktik. Sagostunden i sig som aktivitet står inte att finna i styrdokument men vad det gäller riktlinjerna för att utgå från intresse, motivation och erfarenheter där barnens delaktighet är synlig är det, enligt vårt förmenande, dags att tänka till om samlingens och sagans syfte, funktion och innehåll.

Genom en fenomenografisk linje kan vi ta reda på hur barn tänker om olika aspekter av aktiviteten och anpassa den därefter. Det sociokulturella perspektivet ger barnen möjlighet till en inlärningsfrämjande interaktion med varandra. Genom systemteorin har vi möjlighet att upptäcka helheten och göra hållbara förändringar. Då har vi nått en hög grad av anpassning till barnen och givit dem stora förutsättningar för inläring. Om vi utgår från tanken att barn kan om de vill, måste vi ställa oss frågan, varför de inte vill. Om vi utgår från Greenes (2011) tanke ”att barn vill om de kan” måste vi ta reda på varför de inte kan. Vilken ståndpunkt vi än väljer så vilar de på oss vuxna att se till så att barnen både vill och kan.

Specialpedagogiska implikationer

Emanuelsson m.fl., (2001) ser ett ökat behov av specialpedagogiska insatser i förskolan. Det beror på en ökning av antalet barn som tillbringar större delen av sin vardag på förskolan. Det i sin tur innebär, menar vi, en allt större variation av barn att hantera. Ytterligare en anledning av det specialpedagogiska behovet är att förskolan antagit en skolliknande form, framhåller Emanuelsson m.fl. (2001). Det är, som vi ser det, en effekt av att Lpfö98 (Skolverket, 2010) har medfört en stark betoning på individens kunskap, vilket en utvärdering tio år efter läroplanens införande visar (Skolverket, 2008). Det har resulterat i omfattande kartläggningar av enskilda barn som i allt större utsträckning dokumenteras i individuella utvecklingsplaner. Kravet på att förskolan ska utvärdera sina resultat och måluppfyllelse har bidragit till att många förskolor har formulerat mål som barnen ska klara av vid en viss ålder.

Vår åsikt är att det finns ett stort behov av att utveckla specialpedagogiken inom förskolan för att i större utsträckning kunna anpassa verksamheten till alla barn, i alla aktiviteter. Vår tanke att specialpedagogik är en pedagogik som gynnar samtliga barn har förstärkts i och med vår undersökning. Specialpedagogens roll att stötta barn i behov av stöd, anser vi är en ofullständig definition om vad specialpedagogik i förskolan handlar om. Det barn i svårigheter måste ha, är vad alla barn mår bra av och det skadar definitivt ingen (föreläsning SKED, 111115). Specialpedagogens roll måste därmed i större utsträckning omfatta implementerandet av en övergripande verksamhetsutveckling utifrån styrdokumentens intensjoner.

Vår stora uppgift som specialpedagoger är att se individen och gruppen i relation till varandra och förändra strukturen på aktiviteterna för att passa alla. Det innebär att i större omfattning väcka ett nytänkande, genom att föra en dialog med pedagogerna, om aktiviteternas anpassning, syfte och innehåll. Om man betänker den mångfald och variation alla individer har blir det problematiskt med kategoriseringar eftersom man då riskerar att missa det unika i var och en (Johannessen, 1995). Ett barn som visar okoncentration i en aktivitet bör, hävdar vi, uppmärksammas utifrån ett ifrågasättande av aktiviteten och verksamheten i stället för att ifrågasätta barnets kapacitet och vilja då en felaktig arbetsmetod och förhållningssätt är en stor bidragande orsak till att barn blir okoncentrerade (Johannessen, 1995). Det krävs således ett förändrat tankesätt om det individualistiska, kategoriska och kompensatoriska tänkande ska förskjutas mot ett relationellt perspektiv. Guvå (2006) skriver att en trygg, stabil och fungerande grupp ger de bästa möjligheterna till individuell utveckling. Därför är det inte fruktsamt att prata i termer av antingen individ- eller grupputveckling, de måste ske i ett både - och perspektiv. Sammanfattningsvis handlar specialpedagogiken i förskolan om att förankra ett nytänkande och bistå med kunskap som leder till en verksamhet som är motiverande och inlärningsfrämjande för alla barn.

Fortsatt forskning

Det behövs mer forskning som utgår från barnens upplevelser av förskolans verksamhet. Vår studies begränsning har väckt frågor om fortsatta studier. Hur upplever barnen de andra aktiviteterna? Vilken aktivitet är mest motiverande och inlärningsfrämjande, den fria leken eller de styrda aktiviteterna? Vilket innehåll bör de fyllas med?

Även inom vår studies område finns luckor att fylla. Hur går man praktiskt till väga för att tillgodose och främja inläring genom att utnyttja att barnen är olika och lär av varandra? Det borde inte vara omöjligt att ändra formerna för dessa aktiviteter, det borde istället vara barns rättighet att få tillfälle att vara delaktiga i innehållet. Då vi har konstaterat att barnen inte är särskilt positivt inställda till samling och sagostund och att de inte säger sig lära något speciellt är en vidare intressant forskning att ta reda på hur barnen skulle vilja ha det. Att barn, med sina upplevelser och tankar, och pedagogerna med sin pedagogiska kunskap, i samverkan gör aktiviteterna stimulerande anser vi gagnar båda parter.

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2009). Epilog. Ahlberg, A (red), *Specialpedagogisk forskning (s. 341-346)*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Corsaro, William A (2005). *The sociology of childhood – 2nd ed*. Thousand Oaks, Ca: Pine Forge press.

Doverborg, Elisabeth & Pramling, Ingrid (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). *Att förstå barns tankar – metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.

Drugli, May Britt (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber AB.

Ekström, Susanna (2004). *Läs och berätta –Handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskola och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla.

Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt & Rosenkvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok I kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Greene, Ross W, (2003). *Explosiva barn*. (3:e uppl.). Stockholm: Cura bokförlag.

Greene, Ross W, (2011). *Vilse I skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gröning, Inger (1997). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Repro HSC.

Guvå, Gunilla (2006). *Från jag till vi - grupputveckling i förskola och skola*. Stockholm: Elanders Gotab.

Guvå, Gunilla & Sonde, Monica (1994). *Men jag då – om att arbeta med utanförbarn i större barngrupper*. Stockholm: Gotab.

- Helldin, Rolf & Sahlin, Birgitta (red) (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, Eva (1995). *Barn med socio- emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.
- Kadesjö, Björn (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kärrby, Gunni (1985). *Utveckling i grupp*. Stockholm: Liber AB.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategorisering av barn i förskoleåldern*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Lutz, Kristian (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, Arne (1992). *Grupputveckling*. Lund: studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, Birgitta (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Söderköping: Lärarförbundets förlag.
- Olsson, Britt - Inger & Olsson, Kurt (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2002). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, Sven (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Piltz–Maliks, Kristina & Sjögren Olsson, Elisabet (1998). *Vem vill leka med mig – stora barngrupper och barn i behov av stöd*. Stockholm: Forsknings – och utvecklingsenheten.

Pramling, Ingrid (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta.

Pramling, Ingrid (1994). *Kunnandets grunder – prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta.

Pramling, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.

Rubinstein Reich, Lena (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Rubinstein Reich, Lena & Wesén, Bodil (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Anette (red.) (2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Christer & Hintze, Johan (2001). *Gör mig inte hopplös – En bok om barn som berör oss*. Båstad: MTI.

Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009). *Lärande i förskoleklassens samling*. Ahlberg. Ann (red), *Specialpedagogisk forskning (s. 191-211)*. Lund: Studentlitteratur.

Siljehag, Eva (2007). *Igenkännande och motkraft, förskolor- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogen en deltagarorienterad studie*. Stockholm: Stockholms universitet.

Socialstyrelsen (2010) *Barn som utmanar- barn med ADHD och andra beteende problem*. Västerås.

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber AB.

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2010). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen – nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Socialstyrelsen, (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm.

SOU, (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts.

Sträng, Monica H & Persson, Siv (2003). *Små barns stigar i omvärlden*. Lund: Studentlitteratur.

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

Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unesco (20111130). *Salamancadeklarationen*

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thurén, Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Öquist, Oscar (2008). *Systemteori i praktiken – konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia.

Artiklar

Palla, Linda (2009). *En förskola för alla – tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad Högskola.

Föreläsning

SKED- Skånes Kunskapscenter för Elever med Dyslexi (111115). *Barn som behöver mer*. Trelleborg: Församlingshemmet

Tetler, Susan (110908). *Personlig kommunikation*. Malmö Högskola lärarutbildningen

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som läser vår sista termin till specialpedagoger och ska nu skriva en magisteruppsats. Vi har valt att göra vår undersökning på förskolan då vi båda har arbetat som förskollärare. Syftet är att undersöka vad barn tycker och tänker om olika aktiviteter, anledningen till deras tankar och hur det speglas i deras agerande. Barns möjligheter att utvecklas individuellt i grupp står i fokus för vår kartläggning som sker ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

För att uppnå syftet behöver vi ert, skriftliga, tillstånd att utföra observationer av- och intervjuer med barnen. Observationerna sker ur både individ- och grupperspektiv. Videokamera och bandspelare kommer att användas. Alla uppgifterna kommer att behandlas konfidentiellt, används enbart av oss och för den här studiens ändamål. Anonymiteten är stor då vi garanterar att barnens, pedagogernas och förskolans namn och plats inte kommer att publiceras. Materialet förvaras säkert under arbetets gång och förstörs därefter. Däremot kan delar av intervjuer komma att citeras i uppsatsen.

Vi bedömer att det inte finns några risker för negativa konsekvenser för ert barn. Vi ser att en ökad insikt inom området kan bidra med värdefull kunskap för både pedagoger i förskolan och för specialpedagoger.

Deltagandet i undersökningen är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Vänligen fyll i nedanstående talong, **senast den 14/10**, och lägg i den märkta lådan i kapprummet.

Tack på förhand!

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta oss.

Rebecca Tynell:

Helene Ottosson:

.....

Barnets

namn: _____

Avdelningens

namn: _____

() Jag godkänner att mitt barn medverkar i videoinspelning och intervju, i den mån barnet själv samtycker.

() Jag avböjer mitt barns medverkan i videoinspelning och intervju.

Ort och
datum: _____

Vårdnadshavares
underskrift _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 2

Efter sammanställning av svarstalongerna saknar vi svar om ert barn får delta i undersökningen. Vi har hittills genomfört en videoobservation och då inte filmat ert barn. Den här veckan ska vi göra ett flertal observationer och eftersom vi är intresserade av att få med så stor del av gruppen som möjligt, är vi tacksamma om ni svarar *omgående*.

Bilaga 3

Intervjufrågor till barn om samlingen

1. När fröknarna säger att det är dags för samling vad känner du då?
2. Varför tror du att ni har samling?
3. Berätta för mig vad ni gör på en rolig samling?
4. Berätta för mig hur en tråkig samling är?
5. Vad lär du dig när ni har samling?

Intervjufrågor till barn om sagan

1. När fröknarna säger att det är dags för saga vad känner du då?
2. Varför tror du att ni läser saga?
3. Berätta för mig hur en rolig saga är?
4. Berätta för mig hur en tråkig saga är?
5. Vad lär du dig när ni läser saga?

Bilaga 4

Motivation innan :	Motivation under: Roligt: Tråkigt:
Vad händer i aktiviteten.	Vad lär jag mig
Reflektioner:	

NAMN: _____

Bilaga 5

Observationsschema

Motivation/intresse (beteende, med på innehållet?)

Pedagoger (stöd, uppmuntran/tillrättavisningar)

Främjande av inläring (hur är interaktionen, i vilken utsträckning tillåts barn reflektera, förståelse eller färdighet, kunskap på rätt nivå)

Fysisk miljö (stimuli, antal barn, det som inte syns på bild)

Motivation/intresse:	Pedagoger:
----------------------	------------

Inläarning:

Fysisk miljö:

Sammanfattning:

Reflektioner: