

Anpassningar för en tryggare tillvaro

En studie om anpassningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter i förskolan

Amanda Sjölund
Tove Gustafsson

**Förskollärare
2019**

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Anpassningar för en tryggare tillvaro

En studie om anpassningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter i förskolan

Adaptations for a safer environment

A study about adaptations for children in neuropsychiatric difficulties in preschool

Amanda Sjölund & Tove Gustafsson

Handledare: Åsa Gardelli

Examinator: Ylva Backman

Förskollärarexamen, grundnivå, 15hp

Abstrakt

Syftet med studien har varit att undersöka hur anpassningar och tillgänglighet skapas i förskolans lärmiljöer för barn i neuropsykiatriska svårigheter samt hur detta kommer till uttryck i verksamheten utifrån förskolläraernas perspektiv. Arbetet utgår från ett sociokulturellt perspektiv som beskriver hur lärandet sker i den sociala omgivningen, samt ett relationellt perspektiv som belyser att omgivningen bör anpassas efter barnet. Studien är av kvalitativ karaktär och området har undersökts utifrån förskolläraernas upplevelser. Genom fokusgruppsdiskussion och observation har studien tagit del av förskolläraernas gemensamma uppfattningar och föreställningar inom de anpassningar som utförs. Resultatet har visat att kunskap och kompetens hos förskollärarna är av stor betydelse för vilka förutsättningar som skapas samt hur och varför anpassningarna utförs. De förutsättningar som skapas genom förskolläraernas kunskap och kompetens erbjuder barnen möjlighet till utveckling och lärande. I resultatet framkom även anpassningar som kan underlätta vardagen på förskolan för barn i neuropsykiatriska svårigheter. Verktyg som bildstöd och surfplatta är exempel på verktyg som kunde urskiljas i resultatet. En slutsats som har kunnat tas för denna studie är att förskolläraernas inställning och engagemang är avgörande för att bemöta och åstadkomma goda anpassningar för barn i denna typ av problematik.

Nyckelord: Anpassningar, Bemötande, Förhållningssätt, Neuropsykiatriska svårigheter

Förord

Samarbetet under denna arbetsprocess har haft en stor betydelse för oss, vi har mött både medgångar och motgångar. Tillsammans har vi kämpat oss igenom arbetet med humor, engagemang och tålamod. Vi har stöttat och hjälpt varandra under hela studien.

Vi vill börja med att tacka förskolan genom sin medverkan i studien samt till de deltagande förskollärarna. Vi vill rikta ett stort tack till våra familjer och vänner som har stöttat och hjälpt oss under denna period. Utan er hade detta inte varit möjligt!

Januari 2019

Amanda Sjölund och Tove Gustafsson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Arbetsfördelning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
2.1 Begreppsdefinition	2
3. Bakgrund	3
3.1 Neuropsykiatriska svårigheter och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	3
3.2 ADHD	3
3.3 Autismspektrumtillstånd	3
3.4 Tourettes syndrom	4
3.5 Tidigare forskning	4
3.6 Professionellt förhållningssätt och bemötande	5
3.7 Metoder och strategier	6
3.7.1 Lågaffektivt bemötande	6
3.7.2 Strukturerat arbetssätt	6
3.7.3 Pedagogisk dokumentation	6
3.8 Miljön	7
3.9 Lagar och förordningar	8
3.10 Teoretiska utgångspunkter	8
3.10.1 Ett sociokulturellt perspektiv	8
3.10.2 Ett relationellt perspektiv	9
4. Metod	10
4.1 Urval	10
4.2 Etiska överväganden	10
4.3 Fokusgruppsdiskussion	10
4.4 Ljudinspelning	11
4.5 Observation	12
4.6 Genomförande	12
4.7 Bearbetning och analys	13
4.8 Trovärdighet	13
4.9 Rubriker utifrån forskningsfrågorna	14
5. Resultat	15
5.1 Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro	15
5.2 Vi kan lära oss av varandra	16
5.3 Sammanfattning av resultat	17

6. Diskussion	19
6.1 <i>Metoddiskussion</i>	19
6.2 <i>Resultatdiskussion</i>	20
6.2.1 <i>Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro</i>	20
6.2.2 <i>Vi lär oss av varandra</i>	22
6.4 <i>Implikationer för yrkesuppdraget</i>	24
6.5 <i>Förslag till fortsatt forskning</i>	24
Referenslista	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

1. Inledning

Forskning har visat att det är allt vanligare att barn blir diagnostiserade i skolan i jämförelse med barn i förskolan (Asp-Onsjö, 2014). Detta beskrivs påverka verksamhetens möjlighet till att genomföra anpassningar. Det har även visat sig att de vanligaste anpassningarna som görs är särskild undervisning, vilket innebär att barnet tas ifrån gruppen antingen en kortare eller längre period (ibid.). Specialpedagogisk kompetens inom området neuropsykiatriska svårigheter behandlas i en promemoria av Regeringskansliets utbildningsdepartement (Regeringskansliet, 2017). Benämningen neuropsykiatriska svårigheter innebär, enligt Regeringskansliet, att en person befinner sig i svårigheter i sin utveckling, som kan bero på en neuropsykiatrisk bakgrund men som saknar en diagnos. Det framhålls vidare att de är svårt att uppskatta hur många barn och ungdomar är i någon form av neuropsykiatrisk svårighet, därav betonas betydelsen av utökade kunskaper och kompetenser i förskolans verksamhet (ibid.).

Intresset för det valda forskningsområdet bygger på våra egna arbetslivserfarenheter, reflektioner och funderingar som har växt fram under studieåren. Vid uppstarten av examensarbetet upptäckte vi att det fanns få studier om barn i neuropsykiatriska svårigheter i förskolan och hur anpassningar genomförs utan stöd av exempelvis resurser. Vi har valt att studera området utifrån förskolläraernas perspektiv, detta för att ta del av förskolläraernas ställningstagande och åtagande i relation till anpassningar i förskolan för barn i neuropsykiatriska svårigheter. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) står det att verksamheten och miljön ska anpassas och planeras utifrån barns behov och förutsättningar. Detta styrker valet av det valda forskningsområdet. Studien har utgått från ett relationellt perspektiv, som innebär att man strävar efter att finna kontextbetingade orsaker som skapar problematik för barnet, för att kunna avgöra i vilka situationer problematiken uppstår samt hur man tillämpar goda anpassningar i dessa situationer (Rosenqvist, 2007). Intresset har varit att undersöka hur olika anpassningar kan underlätta barns lärmiljö i förskolan därav perspektivet som utgångspunkt. Studien har även genomförs av ett sociokulturellt perspektiv, som anser att människan lär sig i sociala sammanhang och kan skapa sig en förståelse av sin omvärld genom olika medierande verktyg (Dysthe, 2003).

1.2 Arbetsfördelning

Under studiens arbetsprocess valde vi att samarbeta inom alla delar, då vi kompletterar varandra bra. Vi har genomfört arbetet vid förutbestämda tillfällen. Vid fokusgruppsdiskussionen valde vi dock att fördela ansvaret för en bättre struktur och för att undvika att missa viktig information. Amanda förde anteckningar och tog hand om ljudinspelningen, medan Tove ansvarade för frågeställningarna samt den efterföljande diskussionen.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien har varit att analysera hur anpassningar och tillgänglighet skapas i förskolans lärmiljöer för barn i neuropsykiatriska svårigheter samt hur detta kommer till uttryck i verksamheten utifrån förskollärarnas perspektiv.

För att besvara studiens syfte har vi valt att använda oss av följande forskningsfrågor:

- Hur kan verksamheten anpassa sina lärmiljöer för barn i neuropsykiatriska svårigheter?
- Vad har förskollärarna för erfarenheter av att bemöta barn i neuropsykiatriska svårigheter i deras utveckling och lärande?
- Hur kan förskollärarna arbeta för att skapa förutsättningar för lärande och utveckling i förskolan för barn i neuropsykiatriska svårigheter?

2.1 Begreppsdefinition

Vi har valt utifrån studiens teoretiska utgångspunkt ett relationellt perspektiv att använda benämningen barn i *neuropsykiatriska svårigheter* genomgående i hela arbetet.

3. Bakgrund

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av begreppen *neuropsykiatriska svårigheter och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar* samt de vanligaste diagnoserna inom funktionsnedsättningen (*ADHD, Autismspektrumtillstånd, Tourettes syndrom*). Vidare framhålls områdets tidigare forskning som följs upp med rubrikerna *professionellt förhållningssätt och bemötande, metoder och strategier* samt *miljön*. Avslutningsvis beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter, *ett sociokulturellt perspektiv och ett relationellt perspektiv*.

3.1 Neuropsykiatriska svårigheter och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Specialpedagogisk kompetens i frågan om neuropsykiatriska svårigheter beskrivs i en promemoria av Regeringskansliets utbildningsdepartement år 2017 (Regeringskansliet, 2017). Benämningen neuropsykiatriska svårigheter används i situationer då ett barn inte har fått en diagnos, men befinner sig i svårigheter i sin utveckling som kan ha sin bakgrund i en förmodad neuropsykiatrisk diagnos. I promemorian beskrivs även benämningen neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som innebär att personen har fått en neuropsykiatrisk diagnos, exempelvis diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), autismspektrumtillstånd eller Tourettes syndrom (ibid.).

3.2 ADHD

Diagnosen ADHD kännetecknas av bland annat symtomen uppmärksamhetssvårigheter, impulsivitet och hyperaktivitet (Socialstyrelsen, 2002). Uppmärksamhetssvårigheter inom diagnosen kan innebära att individer ofta har svårt att växla eller bevara uppmärksamheten, vilket kan betyda att hon/han kan ha svårt att koncentrera sig framförallt under de aktiviteter som individen inte upplever intressanta. Impulsivitet betyder inom beteckningen ADHD att individen kan ha en svag impuls kontroll, vilket innebär att deras impulser kan ta över och att de kan agera utan att reflektera över konsekvenserna. Vidare beskrivs det sistnämnda symtomet hyperaktivitet, vilket ofta kan handla om att personen går på högvarv och kan ha svårt att anpassa aktivitetsnivån till situationen. Det poängteras att symtomen inte definierar alla barn med diagnosen ADHD utan det kan variera. För att en individ ska bli diagnostiserad bör symtomen vara omfattande och påverka individens vardag (ibid.).

3.3 Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd är ett samlingsbegrepp för ett antal olika funktionsnedsättningar som har tre gemensamma begränsningar (Socialstyrelsen, 2010). Den första begränsningen avser det sociala samspelet och framhålls som ett kärnproblem vid autismspektrumtillstånd. Det kan handla om en bristande förmåga att förstå andra människors situationer, känslor samt att kunna läsa av kroppsspråk. Inom denna begränsning beskrivs det även vara svårt att skaffa vänner eller bevara vänner. Den andra begränsningen är språklig kommunikation som kan innebära att individen har en försenad språkutveckling. Den tredje begränsningen är flexibilitet och variation i beteende och intresse, vilket kan handla om att individen ofta visar på specifika intressen som hon/han sedan ägnar oerhört mycket tid åt. Detta utövande kan hindra individen från andra aktiviteter som möjliggör lärande och utveckling (Socialstyrelsen, 2010). Vidare

framgår det att många individer med autismspektrumtillstånd har svårt för förändringar och ofta har tvångsmässiga rutiner. Förekommer det ett hinder för dessa rutiner kan det leda till oro, frustration eller självskadande beteende. Det ska dock poängteras att alla begränsningar varierar stort från person till person (ibid.).

3.4 Tourettes syndrom

Tourettes syndrom kännetecknas av Tics, som kan förekomma både motoriskt och verbalt, som ofta innebär olika tvångsmässiga rörelser och ljud exempelvis genom axelryckningar, grimaser, läten eller fula ord (Hejlskov Elvén, Veje & Beier, 2013). Det poängteras att individen inte behöver ha både de motoriska Ticsen och de verbala Ticsen för att bli diagnostiserad med Tourettes syndrom (ibid.).

3.5 Tidigare forskning

I en klass kan en till två elever ha en neuropsykiatrisk diagnos (Regeringskansliet, 2017). Dock finns det barn och elever i utvecklingssvårigheter som inte har fått någon diagnos men som kan misstänkas ha en, "Drygt fem procent av barnen och ungdomarna i Sverige har någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning" (Regeringskansliet, 2017, s.4). Det betonas vara svårt att uppskatta antalet barn och ungdomar som befinner sig i en neuropsykiatrisk svårighet. Denna grupp beskrivs kunna handla om lika många som har blivit diagnostiserade. I promemorian framgår det att det krävs en bredare kunskap och kompetens inom området neuropsykiatriska svårigheter i förskolan och skolan. Dock är det specialpedagogernas och speciallärares fördjupade kunskap och kompetens som lyfts i promemorian (ibid.). Kunskapen och kompetensen som erbjuds specialpedagoger bör enligt Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) även tillföras till förskolans pedagoger.

Det framgår i de allmänna råden (Skolverket, 2017) att förskollärares utbildning och kompetens blir avgörande för att kunna skapa en god kvalitet samt goda förutsättningar för barnen. Det är huvudsakligen förskolechefens ansvar att förskollärarna erbjuds fortlöpande kompetensutveckling, som gör det möjligt för förskollärarna att genomföra sitt yrkesuppdrag. Förskolechefen bör tillsammans med förskollärarna se över behovet av kompetens. Vidare betonas det att personalen bör erbjudas tillfällen där de kan dela med sig av sina kunskaper till sina kollegor för att lära av varandra (ibid.).

I en översikt av flera studier framhåller Vermeer och Ijzendoorn (2006) förhållanden i förskolan som kan medföra stress för barnen. De förhållanden som medför denna stress för barnen kan bero på långa dagar på förskolan för det enskilda barnet, en stor barngrupp samt bristen på vuxnas tillgänglighet. Genom att skapa bättre förhållanden där flera vuxna finns tillgängliga och genom en minskning av barngruppernas storlek, kan även stressen och belastningen för dessa barn minska (ibid.). I de allmänna råden (Skolverket, 2017) framhålls barngruppens sammansättning som betydelsefull i relation till barngruppens storlek, detta förklaras med exempelvis hur många barn som är i behov av särskilt stöd på avdelningen. Rekommendationen om barngruppens storlek som beskrivs i de allmänna råden (Skolverket, 2017) är utifrån barnens ålder. De yngre barnen anses ha ett större behov av att vara i mindre barngrupper. Barn i åldern 1–3 rekommenderas att vara i en barngrupp med 6–12 barn och barn i åldern 4–5 rekommenderas att vara i en barngrupp med 9–15 barn. Det betonas att barns behov och

förutsättningar ska vara till grund för hur resurser fördelas i förskolans verksamhet. Det innebär att beaktande bör tas i förhållande till resursfördelningen, eftersom aspekterna kan förändras övertid som exempelvis socioekonomiska förutsättningar, miljön och personalgruppen (ibid.).

Många barn placeras i stora barngrupper, där få anpassningar görs utifrån barngruppens behov (Asp-Onsjö, 2014). Författaren hävdar att detta kan bero på att barnen sällan blir diagnostiserade i förskolan. En vanlig anpassning för barn i behov av stöd är att de tas från barngruppen, som antingen handlar om ett fåtal timmar eller längre perioder. Denna anpassning motiveras med ambitionen att stötta barnet i deras vidare utveckling. Enligt Asp-Onsjö kan anpassningen kritiseras, eftersom man riskerar att framställa barnen som annorlunda i och med den enskilda undervisningen. Det kan även argumenteras om huruvida en enskild undervisning kan få negativa konsekvenser för barns sociala lärande, på grund utav de avstånd som skapas till den övriga barngruppen (ibid.). Detta går att jämföra med ett kategoriskt perspektiv som innebär att man anser barnen som bärare av sina svårigheter (Rosenqvist, 2007). Det kan handla om att identifiera barn med gemensamma utmärkande drag för att sedan kunna placera barnen i olika fack (ibid.). Författaren hävdar utifrån sin forskning att det även kan handla om att placera barn i särskilda grupper eller erbjuda dem specialundervisning. I likhet med Asp-Onsjö (2014) poängterar även Rosenqvist (2007) att detta synsätt kan kritiseras, eftersom det kan leda till att de drabbade barnen stämplas som annorlunda.

3.6 Professionellt förhållningssätt och bemötande

Förhållningssättet kan betraktas som ett av de viktigaste verktygen för förskollärarna genom att det skapar förutsättningar för barns lärande och utveckling (Bruce et al, 2016). Författarna betonar att ett professionellt förhållningssätt är en betydande del i mötet med andra människor. För att kunna möjliggöra förändringar och anpassningar i miljön, krävs en medvetenhet i anknytning till sitt egna sätt att tänka och agera (ibid.). I varje möte med barn krävs en medveten pedagog som ser det enskilda barnet utifrån dess behov, uttryck och tankar. En medveten pedagog har förståelse för att deras förhållningssätt kan påverka barnens möjlighet till utveckling och lärande (ibid.). Vikten av att agera professionellt i sin yrkesroll betonas även av Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) som särskilt betydelsefullt i mötet med barn som upplevs ha beteendeproblem. Författarna betonar att problematik som ett barn kan uppvisa bör riktas mot förskollärarnas förhållningssätt och verksamhetens utformning. Vidare nämner författarna att mindre önskade beteenden som barnet uppvisar inte bör riktas mot det enskilda barnet utan istället mot den specifika situationen. Utgår man ifrån att det är det specifika sammanhanget som orsakar ett särskilt beteende kan man arbeta för att händelsen inte återupprepar sig (ibid.).

Under en dag på förskolan sker det många olika förflyttningar och moment som bidrar till att olika situationer uppstår och därigenom även problem för individen (Edfelt, 2016). Författaren framhåller att förskollärarnas kompetens och kunskap därav blir betydelsefull för barns utveckling och lärande i förskolans vardagliga situationer. Vidare beskrivs det att planeringen av den dagliga verksamhetens olika moment har en stor inverkan på hur stora utmaningarna kan bli. Övergångarna mellan inomhus- och utomhusmiljön är exempel på moment som behöver ha rätt anpassning för det enskilda barnet. Författaren belyser att momenten och

övergångarna bör anpassas på ett tålmodigt och genomtänkt sätt, eftersom det finns barn som har svårt att 'styra sig själva' (ibid.).

3.7 Metoder och strategier

Under denna rubrik framhålls metoder och strategier som förskollärarna kan använda sig av i bemötandet av barn i förskolan. *Lågaffektivt bemötande, strukturerat arbetssätt* och *pedagogisk dokumentation* beskrivs under denna rubrik.

3.7.1 Lågaffektivt bemötande

Lågaffektivt bemötande innebär att man använder sig av olika strategier och förhållningssätt för att undvika att personer med problemskapande beteenden går upp i affekt, exempelvis personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som kan vara i svårigheter i att se skillnader mellan andras och sin egna affekt (Hejlskov Elvén, 2009). Lågaffektiva strategier beskrivs av Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) som ett hjälpmedel för förskollärare att hantera konflikter och att kontrollera den irritation och stress som kan uppkomma i problemskapande situationer. Författarna framhåller vidare att lågaffektiva strategier kan handla om att undvika ögonkontakt, eftersom det kan förvärra beteendet och istället bidra till en affektsmitta. Begreppet affektsmitta innebär att konflikten blir betydligt värre än det den var från början. Genom att flytta fokus från konfliktsituationen och avleda barnet kan affekten avta hos barnet. Hejlskov Elvén och Edfelt poängterar avledning som en av de mest framstående strategierna.

3.7.2 Strukturerat arbetssätt

För att bemöta och hantera konfliktsituationer där barns utmanande beteenden är extremt tålamodsprovande är det viktigt att ha ett strukturerat arbetssätt att luta sig tillbaka mot (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Detta kan innebära att när förmågan att vara professionell i sin yrkesroll blir svårare och känslor eskalerar behövs en handlingsplan för att situationen inte ska uppstå igen. Därför framhålls utvärdering och reflektion efter en uppkommen situation som en viktig del för att kunna skapa en långsiktig förändring (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Författarna beskriver att förskollärarna måste använda sig av reflektion för att få en förståelse för sitt egna agerande och bemötande. Detta kan innebära att miljön på förskolan kan förbättras genom att arbetslaget och även verksamhetens olika avdelningar samarbetar och utbyter erfarenheter. Små ändringar i beteendet hos de vuxna i förskolan kan skapa stora förändringar för de barn med problembeteenden som påverkas lättare av yttre stimuli än andra (ibid.).

3.7.3 Pedagogisk dokumentation

På förskolan kan dokumentation utföras genom att observera och fotografera vad barnen leker och studerar och för att den ska bli pedagogisk måste dokumentationen reflekteras och diskuteras med andra (Lenz Taguchi, 2013). Författaren betonar att pedagogisk dokumentation begär ett förhållningssätt av förskollärarna som innebär att de har ambitionen till reflektion och kommunikation med vuxna och barn. De föreställningar och antaganden som förskollärarna har kommer enligt Alnervik (2018) att påverka hur dokumentationen utförs, vad som dokumenteras samt vad dokumentationen leder till. Genom att tillsammans reflektera över dokumentationen får förskollärarna möjlighet att tolka situationer ur olika perspektiv, vilket tillför insikter om hur de själva och verksamheten kan utvecklas (Alnervik, 2018). I förskolan används pedagogisk dokumentation som ett verktyg till syftet att förbättra verksamheten (Björck-Åkesson, 2014).

Arbetet gör det möjligt att synliggöra barns lärande och på så sätt uppmärksamma de barn som är i behov av särskilt stöd samt de åtgärder som bör tillföras i verksamheten (ibid.).

3.8 Miljön

Den sociala miljön handlar om hur förskollärarna bemöter och samspelar med barnen (Björck-Åkesson, 2014). Det kan innebära hur aktiviteter är strukturerade i form av upplägg och tidsplanering. Den fysiska miljön i förskolan handlar delvis om hur man i verksamheten utformar och organiserar lokaler, hjälpmedel samt material. Det kan även innefatta hur man väljer att placera sig själv och barnen under samlingar eller måltider (ibid.). Utformningen av förskolan ska enligt Edfelt (2016) fokusera på barnen, eftersom de ska befinna sig i dess miljöer och utvecklas där. Författaren beskriver att allt fler nybyggda förskolor är utformade med matsalar, som har bidragit till högre ljudnivåer och gör det svårare för barnen att få en lugn och rofylld matvistelse. Den konsekvensen innebär en större risk för problemskapande beteenden (ibid.).

Barn i förskolan påverkas mer av yttre stimuli än äldre barn i skolåldern och därmed har en lågaffektiv miljö en stor betydelse (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Författarna framhåller att det handlar om hur förskollärarna kan skapa en tryggare och behagligare miljö för barnen. Detta genom att exempelvis möblera om och flytta på leksaker/material, uppdelning av rum på avdelningen samt genom att skapa aktiviteter utifrån situationer och händelser i barngruppen. Vidare betonas betydelsen av en minskad bullernivå som framhålls ha en stor inverkan på förskolans miljö. Med hjälp av ljudisolering kan man uppnå en minskad bullernivå och därav bättre förhållanden i förskolan (ibid.).

Barn med diagnosen ADHD och Autismspektrumtillstånd kan på olika sätt uppvisa stressreaktioner då det ställs inför olika valmöjligheter (Gerland & Aspeflo, 2009). Denna stressreaktion kan enligt författarna upplevas som 'besvärligt beteende', men som egentligen ofta handlar om att barnen har en hög stressnivå. För att undvika en hög stressnivå och därmed stressreaktioner poängterar författarna att barn kan vara i behov tydlighet i vardagen. Det kan handla om att veta vad den vuxna vill, vad som ska hända och vad som förväntas av barnet (ibid.). Gerland och Aspeflo beskriver ett ytterligare sätt att undvika en hög stressnivå för barnen genom att exempelvis sortera ut ett antal valmöjligheter och förtydliga dessa val med hjälp av bilder. Författarna hävdar att barn med diagnosen ADHD eller Autismspektrumtillstånd ofta är i behov av en tydlighet i verksamhetens miljö. Hur tydlig miljön bör vara beror på vilka behov som finns. Verksamheten kan bli tydligare för barn med diagnosen ADHD eller Autismspektrumtillståndet genom exempelvis bilder eller bildscheman (Gerland & Aspeflo, 2009). Bildstödet fungerar både som ett hjälpmedel i kommunikationen och som ett verktyg. Detta för att tydliggöra olika vardagens situationer, exempelvis hur och när något ska utföras. Författarna framhåller att bildschema kan skapa struktur och rutin i barnens vardag, då schemat genom bilder tydligt förklarar vad som kan göras under dagen (ibid.).

IKT (informations- och kommunikationsteknik) är idag vanligt förekommande, då många barn växer upp omringade av olika digitala verktyg (Bjurulf, 2013). Datorer och surfplattor utgör några av de typiska digitala verktygen, som beskrivs kunna erbjuda utmaningar och stimulans för barnen. Vidare hävdar författaren att det digitala verktyget kan förstås som en resurs i

förskolan i koppling till barnets utveckling. Författarna poängterar dock att tillgången till de digitala redskapen inte kan garantera barns lärande och utveckling. Istället betonas förskollärarnas intentioner och kunskaper som påverkande faktorer för hur verktygen används. För att förskollärarna ska kunna tillämpa de digitala verktygen på ett bra sätt krävs kunskap om barnets erfarenheter och intressen samt en generell kunskap angående de digitala redskapen (ibid.). Bjurulf framhåller reflektion som en viktig del i arbetet med de digitala verktygen och anser att man bör reflektera över hur, vad och varför de ska tillämpas i verksamheten.

3.9 Lagar och förordningar

En av förskolans mest framträdande uppgifter är att respektera och upprätthålla de demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter som samhället vilar på (Skolverket, 2016). Förskolans verksamhet ska präglas av demokratiska grunder och etiska förhållningssätt. De vuxna i förskolan är förebilder och har ett stort ansvar i förhållande till hur barn påverkas av vuxnas uppfattningar kring samhällets demokratiska grunder och rättigheter. Förskolans organisering av verksamheten och miljön ska utformas och planeras utifrån barns intressen och behov (ibid.). Detta är även något som poängteras i den kommande läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018), där det även framgår att utbildningen ska stödja och främja barn i deras lärande och utveckling samt lusten och förmågan till att lära (ibid.). I Skollagen (SFS, 2010:800) står det att förskolan ska ge barn stöd i sin utveckling och om ett behov finns för särskilt stöd ansvarar förskolechefen att barnet får särskilda stödinsatser.

3.10 Teoretiska utgångspunkter

Under denna rubrik presenteras studiens två teoretiska utgångspunkter, som utgörs av *ett sociokulturellt perspektiv* och *ett relationellt perspektiv*.

3.10.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskij är grundare för det sociokulturella perspektivet som betonar betydelsen av det sociala samspelet och interaktionen mellan människor för utveckling och lärande (Dysthe, 2003). Produktion av kunskap förklaras som en kollektiv process som skapas genom sociala relationer i omgivningen. Det är genom lyssnade, samtalande och härmande som man får möjligheter att ta del av kunskaper och färdigheter (Dysthe, 2003). Den proximala utvecklingszonen i ett sociokulturellt perspektiv innebär att man utvecklas och lär sig tillsammans med andra. Den proximala utvecklingszonen beskriver hur ett barn erövrar kunskaper genom att utmanas ytterligare eller genom att få hjälp av en mer erfaren person (ibid.).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskrivs begreppet mediering som förklarar hur människor använder sig av olika materiella och språkliga verktyg för att förstå sin omvärld (Säljö, 2014). Inom de språkliga verktygen ingår symboler, tecken, bokstäver, siffror och begrepp som hjälper individen att förstå sin omvärld. Författaren framhåller att de materiella verktygen hjälper individen att förstå hur hon/han ska hantera olika situationer, vilket kan handla om att exempelvis använda sig av en spade för att gräva en grop. Språk och kommunikation kan ur ett sociokulturellt perspektiv förstås som nära relaterade, vilket innebär att människor genom

språket kommunicerar med varandra för att skapa sig en förståelse av omvärlden (Säljö, 2014). Även då tal- och skrivspråk förklaras som vanliga kommunikationsverktyg lyfts även bilder, teckenspråk, kroppsspråk och punktspråk som kommunikativa verktyg. Vidare framhåller författaren att kommunikationsverktygen många gånger samspelar med varandra. Kroppsspråk och talspråk förklaras som en vanlig kombination under sociala möten (ibid.).

3.10.2 Ett relationellt perspektiv

Utifrån ett relationellt perspektiv ser man barn som befinner sig i svårigheter, där de bakomliggande orsakerna till svårigheterna uppstår i mötet med omgivningen (Rosenqvist, 2007). Författaren poängterar att det handlar om att finna kontextbetingade orsaker som skapar problem för barnet, för att sedan avgöra i vilka situationer problematiken uppstår och därmed hur man kan tillämpa goda anpassningar för barnet. Vidare betonas det att barnet inte ska behöva anpassa sig efter verksamheten, utan att det är verksamhetens miljö och omgivning som bör anpassas efter barnets individuella förutsättningar och behov (ibid.).

4. Metod

Under följande rubrik kommer en beskrivning av studiens valda metoder, urval och genomförande. För att kunna svara på studiens forskningsfrågor valde vi att utföra en kvalitativ studie. Genom att utföra en kvalitativ undersökning kan man ta reda på hur människor tolkar och upplever omvärlden (Backman, Gardelli, Gardelli & Persson, 2012). Detta innebär att man kan skapa sig en förståelse för vad människor värdesätter och varför. Ahrne och Svensson (2015) hävdar att man genom en kvalitativ undersökning studerar ett fenomen utifrån människors känslor, erfarenheter och tankar.

4.1 Urval

Urvalet av förskola var slumpmässigt eftersom vi kontaktade ett flertal förskolor om studien. Vi tog kontakt med samtliga förskolor över telefon och valde att vända oss till den första förskolan som återkopplade till oss. Förskolechefen informerades om de kriterier som vi hade för fokusgruppen, vilket var förskollärare i blandade åldrar. De kriterier vi hade för fokusgruppen grundade sig i vår förhoppning om att diskussionen skulle involvera förskollärare med olika yrkeserfarenheter. Ahrne och Svensson (2015) poängterar att forskningsfrågorna utgör en central del för de urval som görs. Urvalet av deltagare i denna studie gjordes i relation till studiens syfte och forskningsfrågor, för att vi eftersträvade en diskussion där olika erfarenheter, perspektiv och aspekter kunde lyftas fram. Förskolechefen tillfrågade förskolepersonalen om de önskade att delta i fokusgruppsdiskussionen, där fyra förskollärare godkände sitt frivilliga deltagande.

4.2 Etiska överväganden

Under studien förhöll vi oss till de forskningsetiska principerna, som inkluderar informationskravet, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet samt samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta innebär att deltagarna har informerats om all väsentlig information innan vi påbörjade undersökningen. Förskollärarna blev även informerade om nyttjandekravet som förklarar att det insamlade materialet enbart kommer att användas till forskningsändamål. I enlighet med konfidentialitetskravet har det insamlade materialet bearbetats noggrant, för att personlig information inte skulle kunna urskiljas eller avslöjas. Innan observationen och fokusgruppsdiskussionen genomfördes tog vi kontakt med förskolechefen, där vi presenterade syftet med studien och informerade om de forskningsetiska principerna. Utifrån samtyckeskravet har förskollärarna blivit informerade om att deras deltagande är frivilligt och att de själva får avbryta deltagandet när som helst. Dessa forskningsetiska principer har legat till grund för informationsbrevet som skickades till förskolan (*bilaga 1*).

4.3 Fokusgruppsdiskussion

En fokusgruppsdiskussion skulle kunna förklaras som en gruppintervju eller en diskussion och innebär att deltagarna diskuterar ett specifikt område under en begränsad tid (Wibeck, 2010). Enligt Bryman (2018) är det till fördel att utföra flera fokusgruppsdiskussioner, för att resultatet inte ska kunna förstås som otillräckligt. Dock genomfördes enbart en fokusgruppsdiskussion i denna studie, eftersom vi upplevde att diskussionen medförde tillräckligt med data. Fokusgruppsdiskussioner beskrivs av Dahlin-Ivanoff (2015) som en användbar metod vid

undersökning av hur människor tänker och talar om ett specifikt ämne. Detta innebär att man kan få en förståelse för hur och vad de deltagande personerna uppfattar och tänker. Vidare betonar författaren att frågorna som ställs under en fokusgruppsdiskussion ska vara tydliga och fokuserade på det valda forskningsområdet. Diskussionsfrågorna som har använts i denna studie har formulerats med inspiration från studiens litteratur, syfte samt forskningsfrågor och användes som en guide under diskussionstillfället (*bilaga 2*). Fokusgruppsdiskussionen utfördes i förskolans personalrum, för att de deltagande inte skulle behöva färdas långt för att delta i fokusgruppsdiskussionen. Dahlin-Ivanoff lyfter några aspekter som bör reflekteras över innan en fokusgruppsdiskussion kan påbörjas. Det handlar bland annat om att se över gruppens storlek. För små grupper kan innebära att diskussionen uteblir och för stora grupper kan medföra risker, då alla inte får komma till tals. För att undvika att diskussionsgruppen skulle bli för liten eller för stor valdes fyra villiga förskollärare ut i samråd med förskolechefen, som även Wibeck (2010) poängterar som ett lämpligt antal deltagare i en fokusgruppsdiskussion. Dahlin-Ivanoff (2015) poängterar att för stora eller för små skillnader mellan de deltagande är en aspekt att se över innan en fokusgruppsdiskussion. Någon form av samhörighet bör finnas mellan individerna, för att de ska kunna relatera till varandra och känna en gemenskap samt trygghet i diskussionen. Skillnaden mellan individerna krävs också för att skapa en variation i diskussionen, vilket medför att man får ta del av flera olika uttryckssätt (Dahlin-Ivanoff, 2015). Detta motiverade även till vårt val att inkludera förskollärare i olika åldrar, då vi fick ta del av olika perspektiv, erfarenheter och aspekter. Enligt Dahlin-Ivanoff kan den eller de som leder diskussionen även påverka resultatet. Ledaren bör uppmuntra deltagarna att dela med sig av sina tankar och åsikter, detta genom att ställa motfrågor eller andra kommentarer. Även då det beskrivs som betydande för allas deltagande poängterar författaren att ledaren inte får ta över diskussionen. Under fokusgruppsdiskussionen hade en av oss ansvaret för att leda och driva diskussionen framåt och upprätthålla diskussionen. Den andra ansvarade för att föra anteckningar och hantera ljudinspelningen. Ledaren använde guiden med frågor som på förhand formulerats och upprätthöll diskussionen genom öppna följdfrågor som ledde diskussionen vidare. Enligt Dahlin-Ivanoff (2015) är ledarens roll av stor betydelse under en fokusgruppsdiskussion. Författaren framhåller att ledaren ansvarar för att delta och upprätthålla diskussionen, samtidigt som hon/han aktivt lyssnar och visar intresse för deltagarnas uttalande och åsikter. Detta ansvar tilldelas ledaren för att de deltagande personerna ska känna en trygghet i att dela med sig av sina erfarenheter, tankar och åsikter.

4.4 Ljudinspelning

Ljudinspelning har i denna studie använts som ett verktyg och tillät oss att bevara fokus under fokusgruppsdiskussionen och resulterade i att vi kunde koncentrera oss på att hålla diskussionen levande. Genom att spela in diskussionen undveks störningsmoment såsom att avbryta för att föra anteckningar, vi undvek även att gå miste om värdefull information genom inspelningen, i enlighet med Lenz Tauchi (2013). Metoden tillät oss att återgå till diskussionen i efterhand för att bearbeta materialet samt för att urskilja förskollärarnas argument i förhållande till de frågor som diskuterades. Även Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2015) poängterar att man genom ljudinspelning får möjligheter att upprepa perioder under samtalet. När man tillför ljudinspelning förklarar författarna att det är viktigt att komma ihåg att förhålla sig till de

forskningsetiska principerna, som i detta sammanhang handlar om att skydda och ta hand om materialet (ibid.).

4.5 Observation

Studien har utgått från en strukturerad observation, där vi observerade förskolans fem avdelningar. Franzén (2016) beskriver att en strukturerad observation innebär att forskaren på förhand gjort förutbestämda val, som innebär att forskaren utformat olika kategorier om vad hon/han vill observera. Vid en strukturerad observation blir de förutbestämda valen det man studerar med stöd av anteckningar (Franzén, 2016). Våra förutbestämda val skapades genom ett antal analysfrågor innan observationen för att skapa struktur under observationen samt för att besvara våra forskningsfrågor (*bilaga 3*). Vi valde att föra anteckningar som stöd under observationstillfället. Franzén framhåller att forskaren genom observation som metod kan närma sig det valda fenomenet. Det innebär enligt författaren att det är observatören som skapar sig en förståelse och uppfattning om det fenomen som observeras.

4.6 Genomförande

Den första kontakten med den utvalda förskolan var över telefon tillsammans med förskolechefen. Där presenterade vi oss och anledningen till samtalet, där syftet med studien framhölls. I samtalet framfördes det att vi ville observera miljön samt genomföra en fokusgruppsdiskussion. Därefter kom vi överens om ett preliminärt datum och eventuell tidpunkt för observationen av miljön och fokusgruppsdiskussionen. Förskolechefen tog sedan kontakt med förskolepersonalen och informerade dem om studien och tillfrågade förskollärarna om de önskade att delta i diskussionen. Fyra förskollärare tackade ja till sitt deltagande. Därefter skickades ett informationsbrev till förskolechefen och de berörda deltagarna via mejl (*bilaga 1*). Analysfrågorna och fokusgruppsdiskussionsfrågorna skapades efter samtalet och utformades utifrån den litteratur vi tagit del av samt utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter fortsatte kontakten med förskolan, där tidpunkten för observationen och fokusgruppsdiskussionen fastställdes. Tillfället för observationen och fokusgruppsdiskussionen skedde på separata dagar, eftersom de deltagande förskollärarna inte befann sig på förskolan samtidigt när observationen av miljön genomfördes. Vid observationen av miljön utfördes en strukturerad observation med utgångspunkt i analysfrågorna. Franzén (2016) lyfter detta tillvägagångssätt och framhåller att man i en strukturerad observation formulerar ett antal kategorier som under observationens gång fylls i eller bockas av. Under observationstillfället valde vi att tillsammans gå från avdelning till avdelning, för att samtidigt kunna diskutera det som observerades. De material som vi använde oss av under observationen var anteckningsblock och penna. Vi kom överens med förskollärarna om att genomföra observationen medan barnen var utomhus. Detta för att underlätta för både personal och barn på förskolan. Totalt observerade vi miljön på förskolans fem avdelningar. Vid genomförandet av fokusgruppsdiskussionen hade vi med oss anteckningsblock, penna samt mobilen som ett verktyg för inspelning av ljud. Första steget som gjordes var att tala med de deltagande personerna om samtyckeskravet och gå igenom de frågorna som skulle diskuteras. Vi valde att testa ljudet innan fokusgruppsdiskussionen startade, för att se till att allt fungerade. Vid inspelning av ljud framhåller Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) att det är till fördel att testa utrustningen på förhand för att minimera riskerna att ljudet uteblir. I vår undersökning

ansvarade en av oss under fokusgruppsdiskussionen för att hålla i samtalet och föra det vidare, medan den andra förde anteckningar och kontrollerade inspelningen. Eriksson-Zetterquist och Ahrne framhåller att det är lämpligt att föra anteckningar om inspelningen skulle försvinna. När fokusgruppsdiskussionen var genomförd tackade vi för oss och förskollärarnas medverkan. Efter att vi renskrivit anteckningarna från observationen och fokusgruppsdiskussionen, skickade vi sedan materialet till förskollärarna som deltog för ytterligare kommentarer. Detta val gjordes även för att försäkra oss om att vi fångat och förstått förskollärarnas uttalanden.

4.7 Bearbetning och analys

Transkribering blev första steget efter observationstillfället och fokusgruppsdiskussionen. Det innebär att man överför det insamlade materialet till renskrift, som anses vara ett gynnsamt första steg i bearbetningen av materialet (Öberg, 2015). Vi valde att renskriva observationen av miljön, vilket inkluderade iakttagelser av avdelningarna samt de anpassningar och tillgängligheter som vi kunde urskilja. Den ljudinspelning som genomfördes under fokusgruppsdiskussionen transkriberades, mening för mening och sammanfattade förskollärarnas diskussioner och utlåtanden. Renskrivningen av materialet skedde direkt efter observationen och fokusgruppsdiskussionen för att inte gå miste om relevant information. Det framgår att renskrivningen är en tidskrävande process, men som enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) erbjuder forskaren en djupare förståelse av det insamlade materialet. Vi valde att sammanställa materialet från observationen och fokusgruppsdiskussionen. Detta för att sedan analysera allt materialet tillsammans i koppling till våra forskningsfrågor.

Reducering blev vårt första steg i analysarbetet, där vi tog bort material som betraktades som oväsentligt, exempelvis då diskussionen avvek från ämnet som skulle diskuteras. Vi valde därefter att sortera det reducerade materialet. Rennstam och Wästerfors (2015) framhåller att sortering lämpar sig i analysarbetet då materialet utgörs av en stor kvantitet. Författarna framhåller även att sorteringsarbetet kräver att man läser igenom materialet ett flertal gånger, för att sedan dela upp det på olika sätt. Vi använde oss av en tematisk analys för att skapa struktur i sorterandet av materialet. En tematisk analys förklaras vara fördelaktig i undersökandet av hur flera individer förstår eller uppfattar ett och samma område (Löfgren, 2016). Enligt författaren handlar det om att identifiera områden som är återkommande i materialet. Genom att tematiskt analysera det renskrivna materialet insåg vi att materialet kunde sorteras utifrån forskningsfråga 1 och 3 som kunde bilda en kategori och forskningsfråga 2 som kunde bilda en egen kategori. För att på ett tydligt sätt presentera vårt resultat och vår resultatdiskussion valde vi att skapa två rubriker utifrån de kategorier vi kunde uppmärksamma under analysen. Rubrikerna inspirerades utifrån citat ur de analyserade materialet.

4.8 Trovärdighet

Studiens trovärdighet avgörs huruvida läsaren tror på det hon/han läser eller om studiens resultat går att upprepa utifrån metodbeskrivningen (Ahrne & Svensson, 2015). Det ska betonas att alla verksamheter ser olika ut och ändras, eftersom personal och barn byts ut och miljön är ständigt föränderlig. Därför kan vi inte påstå att denna studie skulle kunna producera samma resultat om andra forskare genomförde samma studie. Transparens, triangulering och återkoppling är tre tillvägagångssätt som enligt Ahrne och Svensson (2015) kan styrka studiens trovärdighet. Det första begreppet är transparens som beskrivs genom begreppet

genomsynlighet som innebär att texten avslöjar tillräckligt mycket om forskningsprocessen. Det betyder att läsaren förstår hur studien gått till och hur vi som forskare tänkt och resonerat angående val av metod och liknande. I denna studie har vi försökt att sträva efter transparens genom hela arbetet, vilket innebär att vi tydligt har beskrivit och motiverat var vi har införskaffat information samt de val av metoder vi har använt oss av. Det andra begreppet triangulering styrker även studiens trovärdighet och handlar om att studien styrker sitt resultat genom att variera metoderna, vilket innebär att man studerar samma område fast genom olika metoder. I denna studie arbetade vi utifrån metoderna observation och fokusgruppsdiskussion, för att förtydliga det som framkom under diskussionen och det som iaktogs under observationen. Det tredje begreppet återkoppling används för att styrka studiens trovärdighet. Begreppet återkoppling betyder att kontakten återupptas med de deltagande personerna när resultatet är renskrivet. Detta innebär att deltagarna får ge synpunkter på resultatet av arbetet. Dock betonas det att individerna inte behöver hålla med om resultatet. Återkopplingar genomförs för att deltagarna ska kunna relatera till vad forskaren kommit fram till (ibid).

4.9 Rubriker utifrån forskningsfrågorna

Vi har valt att utifrån forskningsfrågorna skapa två rubriker för att presentera vårt resultat.

Rubriken: *Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro*, har vi valt utifrån forskningsfråga 1 och forskningsfråga 3.

Forskningsfråga 1: Hur kan verksamheten anpassa sina lärmiljöer för barn i neuropsykiatriska svårigheter?

Forskningsfråga 3: Hur kan förskollärarna arbeta för att skapa förutsättningar för lärande och utveckling i förskolan för barn i neuropsykiatriska svårigheter?

Rubriken: *Vi lär oss av varandra*, har vi valt för att presentera utifrån forskningsfråga 2.

Forskningsfråga 2: Vad har förskollärarna för erfarenheter av att bemöta barn i neuropsykiatriska svårigheter i deras utveckling och lärande?

5. Resultat

Nedan kommer vi att beskriva resultatet av ljudinspelning från fokusgruppsdiskussionen samt resultatet utifrån observationen av miljön. Resultatet har vi valt att presentera under två rubriker, detta för att tydliggöra vårt resultat. Rubrikerna har inspirerats från resultatet av det insamlade materialet.

De två valda rubrikerna är följande:

Utifrån forskningsfråga 1 och 3, presenteras rubriken: *Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro*

Utifrån forskningsfråga 2, presenteras rubriken: *Vi lär oss av varandra*

5.1 Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro

Förskollärarna hade delvis erfarenheter av barn i neuropsykiatriska svårigheter som sedan hade fått sin diagnos redan i förskoleålder. Detta förtydligades genom följande citat ”oavsett om ett barn inte fått en diagnos måste vi kunna göra anpassningar för att barnet ska få en bättre och tryggare tillvaro”, ”Det är inte barnen som ska anpassa sig efter verksamheten, utan tvärtom”.

Förskollärarna förklarade att de ofta testar sig fram, för att se vad som fungerar och vad som inte fungerar, ”Vi försöker vara noggranna med att hela tiden dokumentera de anpassningar eller förändringar som görs för att förstå vilka effekter anpassningen fick”. För att ta reda på vilka behov som finns och därmed vilka anpassningar som bör tillämpas beskriver förskollärarna att det krävs observationer. Genom att utföra observationer hävdade förskollärarna att man kunde skapa sig en förståelse för vilka situationer, rum eller tidsperioder som barnet reagerar på, som också bidrar till en förståelse för vad som utlöser reaktionen hos barnet. När den orsakande situationen eller rummet identifieras, menar förskollärarna att man kan tillämpa de insatser som krävs. En tydlig miljö med tydliga rutiner och strukturer förklarades vara viktiga för alla barn, inte bara för barn i neuropsykiatriska svårigheter. Förskollärarna betonade att man genom bildstöd kan skapa struktur och tydlighet i verksamhetens miljö.

Under observationstillfället uppmärksammades ett flertal anpassningar på varje avdelning, bland annat rum i rummen. Vi såg även bildstöd i form av enskilda bilder som exempelvis känslokort, bilder i sammanhang med matsituationer, bilder vid av/påklädning samt bilder på lådor för att ange vad för typ av material som fanns där. Förutom det bildstöd som indikerade var olika föremål fanns, observerades det att samtliga bildstöd inte var tillgängliga i barnens höjd. Bildscheman av dagliga rutiner kunde urskiljas till viss del på avdelningarna, detta i form av en whiteboards. Dessa var dock inte tillgängliga i barnens höjd. Avgränsningar i miljön observerades på de olika avdelningar. Matborden var placerade på så sätt att alla barn inte behövde äta tillsammans. Det gick att skärma av eller att stänga en dörr så att alla bord fick vara ’ifred’ under måltiderna.

Förskollärarna betonade hur viktigt det är att integrera olika former av kommunikationsverktyg i verksamheten. Ett exempel som diskuterades av förskollärarna var IKT. Det poängterades att

de digitala verktygen kan erbjuda många möjligheter men används ofta inte till sin fulla potential. Med detta hävdade förskollärarna att det finns många funktioner som inte utnyttjas i arbetet med exempelvis surfplattan. ”IKT kan ses som ett hjälpmedel, det beror helt på hur det används och vilken kunskap man har inom området”. Vidare framhölls det att ”IKT bör genomsyras mer i verksamheten”, vilket beskrivs innebära att projektor, surfplatta och andra tekniska verktyg bör vara mer tillgängligt för barnen. Detta var även något som under observationen uppmärksammades, där varje avdelning var utrustade med en surfplatta och en projektor men som var utom räckhåll för barnen. Detta diskuterades även av förskollärarna som menade att den bristande tillgängligheten berodde på att avdelningarna är åldersblandade och mycket material blir därför placerat högre upp.

Samtliga förskollärare menade att personalens förhållningsätt är grunden för de förutsättningar och anpassningar som är möjliga att tillföra. Förskollärarna poängterade att anpassningarna är viktiga för barns tillvaro på förskolan, framförallt i relation till barn i neuropsykiatriska svårigheter. ”Genom att alla kan ta del av anpassningarna undviker man att peka ut någon som är annorlunda på grund av problematik”. Det framkom även i diskussionerna hur viktigt det är att reflektera över sitt förhållningssätt, ”... att fundera över varför man tycker, tänker eller agerar som man gör”. Det betonades även vara till en fördel att ge konstruktiv kritik till sin kollega, ”... ibland ser man inte sitt eget agerande, som man inte tänker på att man gör, eller säger, vilket tonläge man har”.

”Kunskapen om hur man planerar verksamhetens miljö har en betydelse för barns förutsättningar och anpassningar för en god lärmiljö på förskolan”. Förskollärarna hävdade att anpassningarna som tillförs har stor inverkan på barnen och därmed bör anpassningarna planeras noga. Förskollärarna diskuterade ett flertal gånger om kunskapens betydelse för yrkesrollen och att man ständigt utvecklas och lär sig genom ”åren”.

5.2 Vi kan lära oss av varandra

Det framkom i fokusgruppsdiskussionen att de barn som förr blev diagnostiserade med olika diagnoser överlämnades till specialavdelningar, där barngrupperna var mindre och personalstyrkan var större. Det betonades också att personalen på dessa specialavdelningar var utrustade med specifika kunskaper för att kunna hjälpa dessa barn. Här följer ett citat av en av förskollärarna ”... då var det inte på tal om att barnen skulle gå kvar på förskolan, dom fick istället komma till en specialavdelning där det var betydligt färre barn och högre bemanning”.

Förskollärarna beskrev att barnen idag ska integreras i verksamheten och att det handlar om att anpassa verksamheten för alla barn. Detta betydde enligt förskollärarna att det ställs nya krav och att de förväntas ha mer kunskaper. Förskollärarna förtydligade detta genom att säga ”... det är en otrolig skillnad det tillförs uppgifter som gör det svårt att alltid finnas till för barnen”, ”Ansvar är att skapa en miljö för alla, som alla trivs i och kan känna sig trygg i ...”. Vidare hävdade de att detta kunde bero på att det inte finns tillräckligt med resurser och personal på avdelningarna.

I fokusgruppsdiskussionen var begreppet kunskap ett återkommande ämne. Förskollärarna beskrev att kunskap blir avgörande för hur man bemöter barn i svårigheter. Två av förskollärarna ansåg att de inte fått tillräckligt med kunskaper om barn i neuropsykiatriska

svårigheter under förskollärarytbildningen, medan en annan ansåg sig fått goda kunskaper. För att öka kunskapen krävs kompetensutveckling, ”... mycket inom området är omprövat det kommer hela tiden ny forskning att förhålla sig till”. Neuropsykiatriska svårigheter poängterades som ett sådant omprövat område av förskollärarna.

Förskollärarna betonade att det finns många organisationer att vända sig till i de situationer då de upplevt att deras kunskaper inte räcker till. Det framgick att förskollärarna många gånger tagit kontakt med elevhälsan för att få stöd. Förskollärarna uttryckte att kontakten med elevhälsan tillfört många fördelar, då de kommer med bra förslag för vad man kan tänka på och hur man kan arbeta med det som är problematiskt. Alla förskollärarna hävdade dock att kontakten mellan förskolan och organisationerna ofta kan beskrivas som bristfällig. “... problemet är att elevhälsan är svåra att få tag på vilket är vanligt idag”, “... vi upplever att tiden inte räcker till”. Förskollärarna uttryckte en önskan om att införskaffa sig mer kunskap inom området, detta i likhet med specialpedagogens kunskap.

I diskussionen framhöll förskollärarna att, ”det är väldigt individuellt vad ett barn behöver, lika betyder inte alltid likadant jag kan inte bemöta ett barn på samma sätt som jag bemöter ett annat”. Med detta citat poängterades vikten av att alla barn bör bemötas utifrån sina behov och förutsättningar. Samtliga förskollärare diskuterade hur deras förhållningsätt speglar sig i barnens trivsel och miljön på förskolan, ”En lugn och trygg förskollärare skapar också en lugn och trygg miljö för barnen”.

”I bemötandet av barn anser jag att det är viktigt att fundera på vad barnet faktiskt behöver just i den specifika situationen”. Utifrån citatet påbörjades en diskussion om lågaffektivt bemötande och hur denna strategi kunde användas i bemötandet av barnen. ”... Barnet kanske inte behöver en arg pedagog som agerar med samma frustration som barnet”, ”... Hårt mot hårt kan ju bara göra det värre”. Förskollärarna beskrev att man måste kunna agera professionellt i en situation, där man kanske egentligen blir upprörd för att kunna hjälpa barnet.”... stjälp barnet utan att istället hjälpa barnet”. Detta citat framkom under fokusgruppsdiskussionen och följdes av en diskussion om hur man inom arbetslaget kompletterar varandra och barnens tillvaro på förskolan, ”... Jobba sida vid sida och har olika erfarenheter, vi kan lära oss av varandra”.

Förskollärarna beskrev kommunikationsverktyg vilket har nämnts ovan, som ett bra redskap för att närma sig barnen. Kroppsspråket beskrevs som ett “omedvetet verktyg” som man använder sig av och är betydelsefullt i bemötandet. Detta eftersom det bidrar direkt till en uppfattning för det enskilda barnet om verksamhetens miljö eller förskollärarna.

5.3 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis visade resultatet att kunskap är en avgörande faktor för hur förskollärarna bemöter, förhåller sig och anpassar verksamheten utifrån barn i neuropsykiatriska svårigheter. Förskolans utveckling i ett tidsperspektiv beskrivs av förskollärarna i relation till hur och vilka anpassningar som utfördes för barn i neuropsykiatriska svårigheter. Utifrån förskollärarnas erfarenheter påvisas det att ansvaret har förändrats och att det ställs nya krav på förskollärarna och verksamheten idag. I resultatet framhölls det hur anpassningar kan utföras i förskolan. Detta beskrevs utifrån hur förskollärarna bemöter och förhåller sig samt även vilka verktyg som kan användas för att anpassa miljön för barn i neuropsykiatriska svårigheter. Bemötandet och

förhållningssättet framhölls som en grund för att tillämpa anpassningar i verksamheten för det enskilda barnet. Trygghet i den professionella yrkesrollen benämns som en viktig faktor i bemötandet av barnet och verksamhetens utformning. I resultatet beskrevs olika typer av verktyg som skapar anpassningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter i verksamheten, exempelvis bildstöd och kommunikationsverktyg i form av surfplatta samt bilder etc. Det betonades att användningen av verktygen i förskolan kan erbjuda en tydlig miljö för alla barn. Slutligen framhölls olika erfarenheter som en positiv aspekt, genom att utbyta erfarenheter med varandra kan även lärdom skapas.

6. Diskussion

I detta avsnitt presenteras en *metoddiskussion* som följs av en *resultatdiskussion*. Resultatdiskussionen valde vi att presentera utifrån de två valda rubrikerna från resultatet, *Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro* och *vi lär oss av varandra*. Diskussionen avslutas med en *sammanfattning av resultatdiskussionen, implikationer för yrkesuppdraget och förslag till fortsatt forskning*.

6.1 Metoddiskussion

Valet av att genomföra en fokusgruppsdiskussion gjordes då studien är av kvalitativ karaktär, som innebär att man undersöker hur flera människor upplever och uttrycker sig inom det valda området (Backman et al, 2012). Fokusgruppsdiskussionen blev ett naturligt val eftersom vi var intresserade av att skapa oss en helhetsbild av verksamheten och inte enbart av förskollärarnas enskilda tankar och åsikter. Valet gjordes även utifrån studiens teoretiska utgångspunkt ett sociokulturellt perspektiv, som betonar att kunskap produceras i en kollektiv process under sociala interaktioner. Bryman (2018) hävdar att man riskerar att resultatet blir otillräckligt om studien enbart består av en fokusgruppsdiskussion. Dock upplevde vi att fokusgruppsdiskussionen som genomfördes erbjöd tillräckligt med material för att besvara studiens forskningsfrågor. Observationen som utfördes erbjöd ytterligare material som kunde jämföras med och förstås i relation till fokusgruppsdiskussionen.

Genom att utföra fokusgruppsdiskussion undvek vi att förskollärarnas svar skulle bli korta eller ytliga, eftersom de deltagande instämde med föregående talare eller fyllde i med egna resonemang. Vi var medvetna om att metoden kunde kritiserats eftersom att deltagarna kanske inte vågade tala fritt framför resterande personer i fokusgruppen. Denna risk skulle kunna undvikas om vi istället hade genomfört enskilda intervjuer med varje förskollärare. Dahlin-Ivanoff (2015) hävdar att förskollärarna behöver någon form av gemensam nämnare för att kunna känna sig trygga i diskussionen. I studien blev den gemensamma nämnare arbetsplatsen. Vi uppfattade och tolkade att deltagarna kände sig trygga bland sina kollegor, eftersom de visade intresset för vad andra talade om. Samtliga deltagare var motiverade i diskussionen, dock fanns det tillfällen då diskussionen avtog vilket bidrog till att ledaren fick återuppta diskussionen, exempelvis genom följdfrågor. Detta kan bero på fokusgruppens storlek som Dahlin-Ivanoff (2015) framhåller. Författaren menar att för små grupper kan leda till att diskussionen uteblir. Vi ansåg dock att detta undveks då ledaren kunde föra diskussionen vidare genom följdfrågor.

För att undvika att gå miste om viktig information under fokusgruppsdiskussionen valdes ljudinspelning som ett verktyg i diskussionen. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) poängterar att man riskerar att gå miste om material om samtalet inte spelas in. Författaren framhåller att ljudinspelning kan hjälpa forskaren att återuppleva vissa sekvenser av mötet. Detta var även vårt syfte genom användandet av ljudinspelningen, som gav oss möjlighet att gå igenom materialet ett flertal gånger under transkriberingen. Risker som finns med denna metod är att det kan uppstå tekniska problem med inspelningsverktyg, vilket vi hade i åtanke och testade därför utrustningen innan diskussionen påbörjades.

Vi valde att utföra observationer på förskolans alla fem avdelningar, eftersom vi var intresserade av att se hur hela verksamheten arbetar och skapar anpassningar i lärmiljön för barn i neuropsykiatriska svårigheter. Under observationen fördes anteckningar med hjälp av penna och papper. Dock var vi medvetna om att detta tillvägagångssätt kunde medföra att vi gick miste om information, eftersom vi kunde glömma bort det vi uppmärksammade under observationen. Detta var ett dock ett medvetet val i enlighet med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002), då fotografier inte får lämna verksamheten eftersom man riskerar att avslöja personlig information. Valet av att genomföra observationen tillsammans gjordes för att inte gå miste om värdefull information, med motiveringen att 'fyra ögon är bättre än två', de blev även möjligt att diskutera informationen redan under observationstillfället. Fokusgruppsdiskussionen tillät oss att ta del av de anpassningar som utförs i verksamheten, detta utifrån förskollärarnas perspektiv. Ett flertal av förskollärarnas påståenden kunde bekräftas genom observationen av miljön.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatet har visat på hur verksamheten och förskollärarna kan skapa tillgänglighet och anpassningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter samt hur betydelsefull förskollärarnas kunskaper och kompetens är för barn i dessa svårigheter. Utifrån studiens tre forskningsfrågor kommer vi att styrka och kritisk granska resultatet med hjälp av den litteraturen som vi har använt oss av i bakgrunden.

6.2.1 Anpassningar och förutsättningar för en tryggare tillvaro

Förskollärarna framhöll personalbristen som en styrande faktor för vilka möjligheter de ges för att planera och utforma anpassningar på avdelningarna, som exempelvis strukturer och rutiner för en tryggare och tydligare miljö. Förskollärarna ansåg att miljön i förskolan ska formos efter alla barn och utstråla en trygghet. Resultatet visade att man genom gemensamma anpassningar för hela barngruppen undviker att peka ut det enskilda barnet som annorlunda. Detta stämmer överens med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016), där det står att förskolans miljö ska anpassas och planeras utifrån barns behov och förutsättningar. I likhet med ett relationellt perspektiv som Rosenqvist (2007) presenterar, är det miljön som ska anpassas till barnet och inte tvärtom. Författaren betonar att perspektivet grundar sig i att identifiera kontextbetingande orsaker som medför problem för barnet i den miljö hon/han befinner sig i. Förskollärarnas uppgift utifrån det litteraturen belyser är att skapa anpassningar i förskolans verksamhet för barnet när de kontextbetingade orsakerna är identifierade. Resultatet visade att förskollärarna ofta dokumenterar sina insatser och anpassningar då det kontextbetingade orsakerna identifierats. Dokumentationsarbetet tillförs för att förskollärarna ska få en inblick i vad som fungerar och vad som inte fungerar. Björck-Åkesson (2014) menar på liknande sätt som förskollärarna, att dokumentationsarbetet medför att man kan få syn på de barn som är i behov av stöd samt vilka åtgärder som bör tillämpas.

Förutom att dokumentera de insatser som tillförs i verksamheten poängterar förskollärarna även att dokumentationsarbetet ger dem möjligheten att reflektera över sitt egna och kollegors förhållningssätt. Det är något som stämmer överens med Alnervik (2018) som hävdar att vuxnas föreställningar och antagande kommer att påverka om, hur och till vilket syfte dokumentationen genomförs samt vad det leder till. Detta belyser betydelsen av att vara medveten om sitt

förhållningsätt i samband med dokumentationsarbetet. Förskollärarna hävdade att konstruktiv kritik bidrar till en medvetenhet om sitt egna förhållningsätt, något som kan tänkas skapa insikter i hur verksamheten och förskollärarna kan utvecklas (Alnervik, 2018). Det är något som även uppmärksammas av Hejlskov Elvén och Edfelt (2017), som anser att utvärdering och reflektion tillför långsiktiga förändringar och ger förskollärarna förståelse för sitt egna agerande och bemötande. Detta är något som överensstämmer med resultatet, där förskollärarna betonade förhållningsättet och agerandet som centrala aspekter i förhållande till de anpassningar som kan möjliggöras. Förskollärarna poängterade att det blir avgörande att reflektera över sitt egna förhållningsätt, för att kunna skapa förutsättningar för barnen. Resultatet visade att förskollärarnas kunskap angående planerandet av verksamheten är betydande för de anpassningar som utförs på förskolan. Edfelt (2016) beskriver att planeringen av verksamhetens dagliga moment bör ha rätt anpassning för det enskilda barnet, eftersom det finns barn som har svårt att 'styra sig själv' i de olika förflyttningarna som sker på förskolan (ibid.). Det betyder att anpassningarna på verksamheten bör vara genomtänkta, vilket även framgick i resultatet.

Resultatet visade att det fanns rum i rum på avdelningarna, något som Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) hävdar kan skapa en lugnare miljö för barnen. Vidare kunde avgränsningar urskiljas, exempelvis att matborden inte var placerade i ett och samma rum, utan att det gick att skärma av så att alla bord fick vara 'ifred' under måltiderna. Många nybyggda förskolor idag är utrustade med stora matsalar som kan bidra till negativa effekter för barn som reagerar på yttre stimuli Edfelt (2016). Författaren beskriver att miljöns utformning ska fokusera på barnen, eftersom det är de som ska utvecklas i förskolan. I denna studie skapar förskolan goda förutsättningar under matsituationen för barn som reagerar på yttre stimuli.

I relation till studiens teoretiska utgångspunkt, ett sociokulturellt perspektiv, framkom det i resultatet att både materiella och språkliga verktyg tillämpades i verksamheten (Säljö, 2014). Författaren beskriver att bilder och kroppsspråket är vanligt förekommande kommunikationsverktyg, vilket även kunde identifieras i resultatet. Gerland och Aspeflo (2009) beskriver att bilder som stöd och bildscheman kan skapa en tydligare miljö, specifikt för barn med diagnosen ADHD och Autismspektrumtillstånd. Förskollärarna använder sig av bilder som anpassningar för att hjälpa barnen i vardagen. Enligt författarna kan bildstöd skapa tydlighet och rutin i vardagliga situationer, något som även poängteras av förskollärarna i denna studie. Resultatet visade att bildstöd användes vid bland annat av/påklädning samt vid matbordet. Det blir tydligare för barnen med hjälp av bilder att veta vad som ska utföras vid det specifika momentet eller i det specifika rummet. Resultatet visade även bilder i form av känslkort, som hjälper barnen att uttrycka sig och sätta ord på sina känslor. Detta kan beskrivas utifrån materiella verktyg som hjälper individen att uppfatta hur hon/han ska hantera olika situationer (Säljö, 2014). Författaren beskriver bilder som ett sätt att kommunicera med andra och som hjälper individen att även förstå sin omvärld. Det är en förutsättning att samtliga bilder finns tillgängliga för barnen i rätt höjd för att skapa en betydelse och göra en inverkan i deras vardag på förskolan. Resultatet visade att de kommunikativa bilderna inte fanns i höjd med barnen, bilder som stöd gör ingen funktion i förskolan genom att inte finnas tillgängliga för barnen. Detta kan medföra konsekvenser och påverka möjligheten till kommunikation, för de barn som kan ha svårigheter i sin språkutveckling.

Förskollärarna betonade betydelsen av att integrera olika digitala verktyg i verksamheten eftersom de tillför många möjligheter för barnen. På samma sätt hävdar Bjurulf (2013) att de digitala verktygen erbjuder utmaningar och stimulans för barns utveckling, de förutsätter dock att förskollärarna är intresserade av att arbeta med verktygen. Resultatet visade att verktygen inte alltid nyttjas till sin fulla kapacitet. En förklaring skulle kunna vara bristande intresse eller kunskaper hos förskollärarna. Det blir tydligt att förskollärarnas intentioner och kunskaper påverkar hur de digitala verktygen används (Bjurulf, 2013). Författaren hävdar dock att tillgången inte nödvändigtvis säkerställer barnets lärande och utveckling, utan poängterar att det handlar om hur verktygen används. Förskollärarna i denna studie menar att verktygen agerar som hjälpmedel, dock visade resultatet på bristande tillgänglighet för barnen och fyller därmed inte den funktionen som var tänkt. Förskollärarna beskriver att den bristande tillgängligheten beror på att barngrupperna är åldersblandade.

6.2.2 Vi lär oss av varandra

Förskollärarna i denna studie framhöll hur verksamheten har utvecklats i ett tidsperspektiv. Förskollärarna menade att barn som 'tidigare' hade diagnoser i förskolan blev förflyttade till specialavdelningar. Barn som blev diagnostiserade under denna tidsperiod fick enligt förskollärarna mer hjälp och stöd, eftersom att personalen då hade den väsentliga kompetensen inom området. Detta kan förstås utifrån, ett kategoriskt perspektiv, som Rosenqvist (2007) presenterar. Perspektivet utgår ifrån att det är barnet som har svårigheterna, vilket kan innebära att placera barn med gemensamma utmärkande drag i samma grupp. Detta stämmer överens med Asp-Onsjö (2014), som hävdar att barn genom denna typ av anpassning kan framställas som annorlunda i negativ bemärkelse, något som även förskollärarna påstod var risken med dessa typer av anpassningar. Enligt författaren kan det förhindra det sociala lärandet, eftersom barnen inte integrerar med andra barn i barngruppen. Detta tankesätt och denna form av anpassning motsäger dagens styrdokument, eftersom verksamheten idag ska anpassa miljön för alla barn oavsett behov och förutsättningar (Skolverket, 2016), något som även överensstämmer med skollagen (SFS, 2010:800), som framhåller att särskilda stödinsatser ska insättas i förskolan om det finns ett behov av särskilt stöd.

Förskollärarna betonade att barngrupperna på specialavdelningarna var betydligt mindre och hade högre bemanning. Detta hävdade förskollärarna var en stor skillnad till dagens verksamheter, som ska anpassas för alla barn. Det är något som stämmer överens med de allmänna råden (Skolverket, 2017) som beskriver att barngruppens storlek i förskolan ska anpassas efter barns behov och förutsättningar. Förskollärarna beskrev att de förväntas ha mer kunskap idag och att det har tillförts mer uppgifter, vilket har bidragit till att det är svårt att finnas till för alla barn. Utifrån egna upplevelser beskrev förskollärarna att personalstyrkan på avdelningarna idag inte är tillräckliga för barngruppernas storlek. En konsekvens av bristen på vuxnas tillgänglighet kan innebära stress för barnen (Vermeer & Ijzendoorn, 2006). Vidare framhåller författarna att en för stor barngrupp kan vara en belastning och bidragande orsak till stress för barngruppen. I de allmänna råden (Skolverket, 2017) betonas det att beaktande bör tas i relation till hur fördelningen av resurser och personal distribueras i verksamheten. Det kan handla om aspekter som förändras över tid som exempelvis personalstyrkan, miljön eller socioekonomiska förutsättningar. Barnens välmående ska inte påverkas av att kommunen eller

organisationen inte kan hantera personalbrister i verksamheterna. Detta motsäger styrdokumentet som vi arbetar med och för i förskolans verksamhet. Barn i neuropsykiatriska svårigheter och för att vara mer specifik, barn med diagnosen ADHD och Autismspektrumtillstånd, betonas ha särskilda svårigheter att hantera stress i relation till brister i förskolans verksamhet, som exempelvis rutiner och strukturer (Gerland & Aspeflo, 2009). Möjligheten att skapa anpassningar för det enskilda barnet blir ytterst svårt då tillgängliga förskollärare saknas i verksamheten. Detta är en organisationsfråga men blev påtagligt i undersökandet av anpassningarna i förskolans verksamhet, då tillgängliga förskollärare har en koppling till personaltätheten i verksamheten.

Resultatet visade att kunskap är centralt i förhållande till bemötandet av barn i neuropsykiatriska svårigheter. Det är något som stämmer överens med de allmänna råden (Skolverket, 2017), där det framgår att kunskap och kompetensutveckling är grunden för att kunna skapa god kvalitet och goda förutsättningar för barn i verksamheten. I promemorian av Regeringskansliet (2017) framgår behovet av utökad kunskap och kompetens, eftersom att gruppen barn i neuropsykiatriska svårigheter bedöms vara stor. Detta behov beskrivs riktas mot de specialpedagoger och de speciallärare som befinner sig i förskolan. Bruce et al (2016) framhåller att förskollärarna bör erbjudas samma fördjupade kunskaper som specialpedagogerna. Något som även förskollärarna i denna studie uttryckte, då vissa förskollärare framhöll att deras utbildning tillfört väldigt lite till deras nuvarande kunskaper om barn i neuropsykiatriska svårigheter. Den bristande kunskapen som utbildningen beskrivs medföra inom området, kan förklara varför förskollärarna påpekar att de vid ett flertal tillfällen fått ta kontakt med olika organisationer som exempelvis elevhälsan, när deras kunskaper inte räckt till. Kontakten med elevhälsan förklarades ofta som fördelaktig men med sina brister. De beskrevs bidra med bra tankar och idéer, dock ”svåra att få kontakt med”. Förskollärarna bör erbjudas bredare kunskaper inom området neuropsykiatriska svårigheter. Detta eftersom förskollärarna upplevde att deras kunskaper inte räckte till och att kontakten till organisationer beskrevs som bristfälliga. Det blev påtagligt att deras egna kunskapsområden bör utökas för att inte vara beroende av utomstående stöd.

Förskollärarna i denna studie framhåller att de tillsammans kan skapa en tryggare tillvaro genom att lära sig av varandras erfarenheter och olikheter, vilket kan bli ett stöd i situationer där kunskaper briser. Detta stämmer överens med Dysthe (2003) som beskriver utifrån, ett sociokulturellt perspektiv, att det är i omgivningen och de sociala relationerna som kunskap skapas, exempelvis att man genom andra kan lära sig och därigenom utvecklas. Det poängteras i de allmänna råden (Skolverket, 2017) att man kan lära sig av varandras kunskaper. Det förutsätter dock att tillfällen ges till förskollärarna, för att kunna ta del av och utbyta kunskaper kollegialt (ibid.). Detta är något som framhölls av förskollärarna i denna studie.

Förskollärarna ansåg att det är viktigt att agera professionellt i situationer då man egentligen blir upprörd. Detta poängterar även Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) i sin förklaring om användningen av lågaffektiva strategier. Författarna hävdar att förskollärare kan kontrollera den irritation och stress som kan uppkomma i problemskapande situationer genom strukturerat arbetssätt. Resultatet visade att det är ”viktigt att fundera över vad barnet faktiskt behöver i den specifika situationen”. Detta överensstämmer även med Hejlskov Elvén och Edfelt, som

framhåller att vid mindre önskade beteenden som barn kan uppvisa, bör förskollärarnas uppmärksamhet riktas mot det specifika sammanhanget som orsakar beteendet. Författarna beskriver affektsmitta som bidrar till att situationen förvärras och att ett beteende blir värre än det var från början, vilket belyser vikten av att agera professionellt och ta reda på vad situationen grundar sig i. En förändring kan först skapas när problemområdet har lokaliserats. Hejlskov Elvén och Edfelt hävdar att förskollärarna därefter bör tillföra en handlingsplan, för att undvika att situationen uppstår igen. Förskollärarna i studien menade att förhållningsättet är ett av de viktigaste verktygen i bemötandet av barnen, som även poängteras av Bruce et al (2016). Författarna hävdar att förskollärarnas medvetenhet angående sitt egna förhållningsätt, tänkande och agerande skapar förutsättningar för barn på förskolan.

Vilken inställning förskollärarna har till arbetet för att skapa goda förutsättningar för barn med neuropsykiatriska svårigheter grundar sig i fler faktorer än deras engagemang, som har blivit påtagligt under denna studie. Förskollärarna styrs av vilka förhållanden de har på förskolan och vilket stöd som erbjuds av förskolechefen och organisationer som exempelvis elevhälsan. Barns förutsättningar ska inte styras av faktorer som personalbrist eller brist på kompetensutveckling. Förskollärarnas kunskap om barn i neuropsykiatriska svårigheter är en förutsättning för att dessa barn ska kunna erbjudas en trygg miljö som lägger goda grunder för deras utveckling och lärande.

6.4 Implikationer för yrkesuppdraget

Inför vår kommande yrkesroll tar vi med oss betydelsen av den enskilda kunskapen och inställningen hos förskollärarna, för att kunna skapa goda förutsättningar och anpassningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter i förskolan. Det krävs kunskaper inom området neuropsykiatriska svårigheter för att skapa lämpliga anpassningar i lärmiljön, som möjliggör lärande och utveckling för det enskilda barnet. Kunskap och engagemang är avgörande för hur förskollärarna bemöter, förhåller sig till och anpassar lärmiljöer för barnen. Förskollärarna har ett eget ansvar att införskaffa sig kunskap för att utöka sin kompetens, som påvisar betydelsen av det egna engagemanget och inställningen. De anpassningar som tillämpas i verksamheten för att skapa en tryggare miljö för barn i neuropsykiatriska svårigheter handlar om hur verksamheten är utformad, de verktyg som tillförs samt förskollärarnas förhållningssätt och bemötande. Samtliga aspekter är grunden för en trygg miljö som skapar möjligheter för barns lärande och utveckling för barn i denna typ av problematik.

6.5 Förslag till fortsatt forskning

Förslag till vidare forskning skulle vara att ta del av liknande studier på flera förskolor, för att få en bredare insyn i de anpassningar som görs i verksamheterna. Det skulle även vara intressant att undersöka hur dessa anpassningar kommer till uttryck i interaktion med barnen. Ett ytterligare förslag är att utgå ifrån barnens perspektiv, det vill säga genom att utföra barnintervjuer, där man får en inblick i hur barn upplever förskollärarnas bemötande, förhållningssätt och de anpassningar som tillämpas.

Referenser

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

Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 19(1. Uppl.) (s. 72–84). DOI: 10.1177/1463949118762147

Asp-Onsjö, L. (2014). Specialpedagogik i en skola för alla. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (Red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) (s.379–394). Stockholm: Natur & kultur.

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

Bjurulf, V. (2013). *Teknik didaktik i förskolan*. Studentlitteratur AB.

Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (2. uppl.) (s. 23–43). Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerup.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 81–92). Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Edfelt, D. (2016). *Utmaningar i förskolan: att förebygga problemskapande beteenden*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

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

Franzén, K. (2016). Det yngsta barnen- exemplet matematik. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 58–67). Stockholm: Liber.

Gerland, G., & Aspflo, U. (2009). *Barn som väcker funderingar: Se, förstå och hjälpa förskolebarn med annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus utbildning.

Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga*

funktionshinder. Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B., & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan: om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hejlskov Elvén, B., Veje, H., & Beier, H. (2013). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet: om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?: verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. (2. rev. uppl.) Malmö: Gleerup.

Löfgren, H. (2016). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, & K. Franzén. (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.

Regeringskansliet. (2017). *Specialpedagogisk kompetens i fråga om neuropsykiatriska svårigheter*, promemoria 2017-03-22. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12. (2. uppl.) (s.109–118). (ISSN 1401-6788).

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

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lfö 98*. (2. rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). Allmänna råd med kommentarer: *Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen. (2002). *ADHD hos barn och vuxna*: Artikelnr 2002-110-16: (ISBN 91-7201-656-6).

Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar – Barn med ADHD och andra beteendeproblem*: Artikelnr 2010-3-6: (ISBN 978-91-86301-97-2).

Säljö, R. (2014). Den lärande människan. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (Red.). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. (3. rev. uppl.) (s. 251–309). Stockholm: Natur & kultur.

Van Duijvenvoorde, A. K., Zanolie, K., Rombouts, S. B., Raijmakers, M. J., & Crone, E. A. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting

feedback-based learning across development. *The Journal of Neuroscience*, 28(38) (s. 9495–9503). Doi:10.1523/JNEUROSCI.1485-08.200

Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (s. 390–401). Hämtad från: <http://library.allanschore.com/docs/ChildcareCortisolVermeer06.pdf>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad: 11 september 2018 Från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

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

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej! Vi är två studenter som går vår sista termin på Luleå Tekniska Universitet och förskolläraryrket. Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare samtalar om barn i neuropsykiatriska svårigheter och att analysera hur detta kommer till uttryck i de anpassningar som görs i verksamheten. Studien kräver personalens medverkan under en fokusgruppsdiskussion som varar mellan 30 - 40 min, fokusgruppsdiskussion kommer även att spelas in. Studien involverar även en observation, där vi vill fokusera på förskolans olika miljöer.

Eftersom studien är ett vetenskapligt arbete kommer vi att utgå ifrån det forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet. Vilket innebär att all information enbart kommer att användas till forskningssyfte och kommer ges sekretess som intygar att ni som deltagare inte kan bli identifierade. Ni som deltagare har även möjlighet och rätt till att avbryta ert deltagande när som helst.

Har ni några frågor gällande studien eller ert deltagande, kan ni kontakta oss för ytterligare information.

Amanda Sjölund

Tel: XXXX-XXXXXX

XXXXX@XXXXX

Tove Gustafsson

Tel: XXXX-XXXXXX

XXXXXX@XXXXX

Med vänliga hälsningar

Amanda Sjölund och Tove Gustafsson

Bilaga 2

En guide för fokusgruppsdiskussionen:

Fråga 1: Vad är era erfarenheter i arbetet med barn med neuropsykiatriska diagnoser eller barn i neuropsykiatriska svårigheter i förskolan?

Fråga 2: Hur har ni planerat miljön för att undvika begränsningar för barn i neuropsykiatriska svårigheter?

Fråga 3: På vilket sätt är kunskaper betydelsefull för att kunna bemöta barn i denna typ av problematik? Motivera.

-Följdfråga: Anser ni att kunskapen för att kunna möta barn i neuropsykiatriska svårigheter ges under förskolläro-utbildningen exempelvis verktyg, bemötandet, utformningen av miljön etc.

Fråga 4: Vilket stöd erbjuds ni för att kunna hjälpa och stötta barn i neuropsykiatriska svårigheter i deras lärande och utveckling?

Bilaga 3

Vid observationen av miljön har studien utgått från följande analysfrågor:

- Finns det kommunikationsverktyg och i så fall vad? (IKT, tecken som stöd etc.)
- Finns kommunikationsstöd tillgängligt? (exempelvis, bildstöd på toaletten, maten etc.).
- Hur ser utformningen av miljön ut? (Stora/små rum, avgränsningar, flera matbord etc.).
- Finns rullgardiner?
- Finns det schema för barnen uppsatt på väggen som visar rutiner eller dagligt schema?
- Finns någon form av tidtagarur synligt?
- Är materialet organiserat i respektive rum?
- Står det tydliga om vad för typer av material som går att använda sig av i respektive rum/låda?