

# **Hur arbeta på daghem med barn som har syndromet Catch 22**

Susanna Bäckroos  
Lotta Nieminen

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	2623 och 2747
Författare:	Susanna Bäckroos och Lotta Nieminen
Arbetets namn:	Hur arbeta på daghem med barn som har syndromet Catch 22
Handledare (Arcada):	Rut Nordlund-Spiby
Uppdragsgivare:	
<p>Sammandrag:</p> <p>Syftet med vårt arbete var att beskriva arbetssätt som barnträdgårdslärare och andra barnskötare på daghem kan använda sig av gällande barn som har syndromet Catch 22. Vi ville visa hur de kan få barnet delaktigt i gruppen så att de i fortsättningen har det lättare att arbeta med dessa barn. För att besvara dessa frågor ställdes följande frågor: Vilka arbetsmetoder/-sätt kan barnträdgårdslärare och barnskötare använda sig av? Hur kan barnträdgårdslärare och barnskötare få barnet delaktigt i gruppen?</p> <p>Catch 22 är ett sällsynt syndrom. Vi har gjort en litteraturstudie där vi sökt ta reda på hur man på ett daghem kan arbeta med syndromet Catch 22 och vilka svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha. Vi fokuserade på de centrala svårigheter som daghemspersonal kan stöta på inom dagvården. Dessa är tal- och språkstörningar, inlärnings- och koncentrationssvårigheter, störningar i beteendet samt social kompetens. Litteraturstudien baserar sig på böcker och artiklar inom ovan nämnda ämne. Materialet samlades in genom att vi sökt på bibliotek och internet. Först letades vi efter material om själva syndromet Catch 22, sedan om de svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha. Till slut ville vi lyfta fram olika arbetsmetoder som finns gällande dessa svårigheter. Vårt resultat visar att vissa arbetsmetoder används med flera av svårigheterna som ett barn med Catch 22 kan ha. Andra arbetsmetoder används bara vid ett eller två av svårigheterna. Det finns även en koppling mellan arbetsmetoder och delaktighet.</p>	
Nyckelord:	Catch 22, delaktighet, tal- och språksvårigheter, inlärningsvårigheter, beteendestörning, koncentrationssvårigheter, social kompetens, arbetsmetoder
Sidantal:	70
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	11.05.2011

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social Services
Identification number:	2623 and 2747
Author:	Susanna Bäckroos and Lotta Nieminen
Title:	How to work in daycare with children who have Catch 22 syndrome
Supervisor (Arcada):	Rut Nordlund-Spiby
Commissioned by:	
<p>Abstract:</p> <p>The goal of our thesis was to describe working methods that a daycare teacher and child care expert can use with a child with the Catch 22 syndrome and how they can naturally participate the child with the rest of the group so that it in the future can be easier to work with these children. To receive these answers we proposed the following questions: Which methods can a daycare teacher and child care expert use? How can they make it easier for the child to participate with the rest of the daycare group?</p> <p>Catch 22 is a rare syndrome. We have done a thesis in which we want to find out how you, in daycare, can work with children who have Catch 22 syndrome and the difficulties which a child with the syndrome can have. We focused on the central difficulties a daycare staff can encounter. The difficulties are speech- and language difficulties, learning difficulties, behavioural difficulties, social competence and concentration difficulties. Our literature thesis is based on books and articles of the previously named subject. The material was collected from the library and the internet. We firstly collected material of the syndrome Catch 22 and thereafter of the difficulties that a child with Catch 22 can have and then we wanted to link working methods and the difficulties. Our result proves that some of the working methods is used with several of of the difficulties that a child with Catch 22 syndrome can have and other working methods are used with one or two of the difficulties. There is also a connection between working methods and participation.</p>	
Keywords:	Catch 22, koncentration difficulties, speech- and language difficulties, bevioral difficulties, learning difficulties, participation, social competence, working methods
Number of pages:	70
Language:	Swedish
Date of acceptance:	11.05.2011

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUND OCH ARBETSLIVSRELEVANS .....	7
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	8
1.3 ARBETSFÖRDELNINGEN .....	8
1.4 DEFINITION PÅ CATCH 22 .....	9
<b>2 TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>12</b>
<b>3 TEORETISK REFERENSRAM</b> .....	<b>14</b>
3.1 SVÅRIGHETER SOM ETT BARN MED SYNDROMET CATCH 22 HAR .....	14
3.1.1 Tal- och språksvårigheter .....	14
3.1.2 Inlärningssvårigheter .....	18
3.1.3 Beteendestörning .....	21
3.1.3.1 Stämplingsteori .....	22
3.1.3.2 Sociologiskt perspektiv på beteendeproblem .....	23
3.1.3.3 Den ekologiska modellen .....	24
3.2.4 Social kompetens .....	24
3.2 DELAKTIGHET .....	27
3.2.1 Social inklusion och exklusion .....	28
3.2.2 Involveringspedagogik .....	31
<b>4 METOD</b> .....	<b>32</b>
4.1 LITTERATURSTUDIE .....	32
4.2 MATERIAL OCH URVALSKRITERIER .....	34
4.3 ETISKA ASPEKTER .....	35
4.4 INNEHÅLLSANALYS .....	35
<b>5 RESULTAT</b> .....	<b>37</b>
5.1 HABILITERING .....	37
5.2 ARBETSMETODER PÅ DAGHEMMET .....	39
5.2.1 Stöd vid tal- och språksvårigheter .....	39
5.2.2 Stöd vid inläring .....	42
5.2.3 Stöd vid beteendestörning .....	46
5.2.4 Stöd vid koncentrationssvårigheter .....	49
5.2.5 Stöd vid sociala färdigheter .....	53
<b>6 RESULTATANALYS</b> .....	<b>56</b>
6.1 LIKHETER OCH OLIKHETER .....	57
6.2 ARBETSMETODER OCH DELAKTIGHET .....	60

<b>7 DISKUSSION OCH SLUTSATS .....</b>	<b>63</b>
7.1 RESULTATDISKUSSION.....	63
7.2 METODDISKUSSION .....	64
7.3 SLUTSATSER .....	65
<b>KÄLLOR.....</b>	<b>67</b>
<b>BILAGOR</b>	

## 1 INLEDNING

Vi är två socionomstuderande med fokus på barn och unga. Vårt intresse för ämnet väcktes då vi båda arbetat i en förskolegrupp där det fanns ett barn med syndromet Catch 22. Anledningen till att vi nu vill skriva om detta ämne var att daghemspersonalen inte hade tillräckligt med information om syndromet och inte visste vilka arbetssätt som kunde tillämpas rent praktiskt. Detta gjorde att barnet inte alltid fick det stöd som skulle behövs. Tyvärr hade inte ens föräldrarna fått tillräckligt med information om syndromet efter att deras barn fått diagnosen. Istället hade föräldrarna på egen hand sökt information och hämtat det till daghemmet.

I vårt arbete vill vi utgå ifrån daghemspersonalens perspektiv. Vi hoppas kunna hjälpa daghemspersonal som arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Catch 22 är ett sällsynt syndrom och innebär flera olika funktionsnedsättningar. Vi önskar därför lyfta fram vad syndromet Catch 22 innebär och framförallt vilka arbetssätt man kan använda sig av liksom hur man får ett barn med Catch 22 delaktigt i en daghemsgrupp.

Vi anser att det är viktigt för socionomer, speciellt för de som arbetar med barn, att ha kunskap om barn med behov av särskilt stöd. Barn i behov av särskilt stöd finns i nästan varje daghemsgrupp och för att främja deras tillvaro och varande på daghemmet har vi valt att ta reda på hur man kan stötta dessa barn i deras vardag. Det händer att man på fältet också stöter på olika sällsynta diagnoser och kännedomen om dessa är inte alltid så bra. Vi har därför som avsikt att göra en sällsynt diagnos mera bekant för alla de som jobbar med barn. Vi hoppas kunna göra syndromet Catch 22 mera känt och att arbetet även väcker nya tankar kring hur man på daghem kan jobba med barn i behov av särskilt stöd. Ju mer vi vet om olika diagnoser och svårigheter hos barn desto bättre kan vi hjälpa och stötta dem och förhoppningsvis göra deras vardag bättre.

## 1.1 Bakgrund och arbetslivsrelevans

När ett barn får en diagnos och den är sällsynt är det svårt också för daghemspersonal att veta vad diagnosen innebär och hur de skall arbeta med barnet. Speciellt om de inte får information av föräldrarna. Det första man som barnträdgårdslärare och barnskötare gör är att man går in på internet och söker upp den information som finns där. Det kan vara svårt om ämnet ifråga är helt okänt och det inte finns direkta svar på de frågor man undrar över. Men vad gör man då diagnosen är så sällsynt att man inte finner all den information man borde? Hur skall man veta vad som skall göras om man inte får något stöd?

Sällsynta diagnoser är oftast komplexa. De är till sin allvarlighet och uppkomst mycket olika. De kan vara genetiska sjukdomar, olika syndrom, progressiva, ge upphov till bestående funktionshinder och ibland även livshotande. Sällsyntheten för med sig utmaningar då det gäller identifiering av funktionshindret precis som vilken behandling, habilitering och service som är optimal men även hur det dagliga livet skall skötas. Ju sällsyntare diagnos, desto svårare är det att hitta sakkunniga personer och empirisk information. (Harvinaiset.fi 2010a)

Att få den rätta diagnosen kan ta tid. Vid många fall saknas effektiv behandling och enheter som är specialiserade inom habiliteringen är få, ibland finns de inte alls till eller ligger långt borta. Expertis kanske endast finns utomlands. Kvalitativ och tillräcklig information på det egna modersmålet om sällsynta diagnoser finns inte mycket av. Dessutom finns det inte alltid ordentligt dokumenterad eller vetenskaplig forskning om ämnet. Till sällsynta diagnoser och funktionshinder hör ofta mångahanda symptom och problem som servicesystemet inte noterar i tillräcklig hög grad. Att bygga upp en fungerande och individuell servicehelhet är mycket utmanande. (Harvinaiset.fi 2010a)

EU:s kommission gav 8.11.2008 ut ett meddelande angående sällsynta diagnoser. Det innehöll tre strategiska mål: förbättra igenkännande och identifikation av de sällsynta diagnoserna, stöd till skapande av internationella program för sällsynta diagnoser, samt förstärka samarbete gällande sällsynta diagnoser i Europa. Eu:s råd godkände den 9.6.2009 rekommendationen angående sällsynta diagnoser. Tyngdpunkten ligger på att

åstadkomma internationella program i medlemsstaterna om sällsynta diagnoser fram till år 2013. Andra centra är att stöda undersökningen för kunskapscentrumens och medlemsstaternas specialistnätverk genom att dela med sig av kunskap. Rekommendationen lyfter också fram patientföreningarnas betydelse för personer som har en sällsynt diagnos och för deras närmaste. (Harvinaiset.fi 2010b)

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt arbete är att beskriva arbetssätt som barnträdgårdslärare, socionomer och barnskötare inom dagvården kan använda sig av gällande barn med syndromet Catch 22 liksom hur de skall få barnet delaktigt i gruppen så att de i fortsättningen är lättare att arbeta med dessa barn.

Våra frågeställningar är:

- Vilka arbetsmetoder/-sätt kan barnträdgårdslärare och barnskötare använda sig av?
- Hur kan barnträdgårdslärare och barnskötare få barnet delaktigt i gruppen?

## 1.3 Arbetsfördelningen

Vi har försökt dela upp vårt arbete så att båda skrivit lika mycket. Orsaken till att Susanna skrivit lite mer än Lotta är att Susanna redan deltagit i ett planseminarium och därför skrivit en del om arbetet före vi bestämde oss för att göra arbetet tillsammans. Lotta har skrivit vår inledning, bakgrund och arbetslivsrelevans och Susanna har haft ansvar över syfte, frågeställningar och arbetsfördelningen. Vi har tillsammans skrivit definitionen på Catch 22 men huvudansvaret för texten har Susanna haft.

Susanna hade redan gjort upp en plan för hur arbetet skulle se ut och hon hade dessutom redan hunnit leta fram tidigare forskningsresultat i ämnet. Den sista forskningen sökte vi tillsammans. Om svårigheterna har vi skrivit tillsammans. Susanna har haft ansvar över kapitlen tal- och språksvårigheter samt social kompetens medan Lotta har ansvarat över inlärningssvårigheter och beteendestörning. Lotta har skrivit om stämplingsteori,



sociologiskt perspektiv på beteendeproblem och den ekologiska modellen. Början till kapitlet om delaktighet skrev vi tillsammans och Lotta hade ansvar över styckena som behandlar inkludering, exkludering och involveringspedagogik.

Kapitlet om metoden har vi delat så att Susanna har skrivit om litteraturstudie, material, urvalskriterier och etiska aspekter. Lotta har haft ansvaret om innehållsanalysen. Resultatet har vi skrivit tillsammans. Susanna har ansvarat över avsnitten om habilitering, stöd vid tal- och språksvårigheter, stöd vid koncentrationssvårigheter och stöd vid sociala färdigheter. Lotta har i sin tur haft ansvar över stöd vid inläring och stöd vid beteendestörning. Fast vi delat upp ansvaret betyder det inte att man ensam skulle ha skrivit hela kapitlet utan båda har deltagit i alla delar. Början på resultatanalysen skrev vi också tillsammans. Kapitlet om likheter och olikheter mellan olika teman har Susanna haft ansvar för och kapitlet som behandlar kopplingen mellan arbetsmetoder och delaktighet har vi skrivit tillsammans. Susanna har också haft ansvar över layouten och att sammanställa alla texter. Lotta hade ett större ansvar över slutdiskussionen.

## **1.4 Definition på Catch 22**

Catch 22 är ett sällsynt syndrom som har många olika namn: 22q11-deletionssyndromet, velokardiofacialt syndrom (VCFS) samt DiGeorge syndrom. (Socialstyrelsen 2007) Vi har valt att tala om Catch 22 i detta arbete. Syndromet har fått sitt namn av en förkortning där C står för hjärtfel (Cardiac anomaly), A för karaktäristiskt ansikte (Anomalous face), T för underutveckling av brässen, thymus, (Thymic hypoplasia), som är ett organ som sitter högt uppe i människans bröstorg, C för gomspalt (Cleft plate), H för låg kalknivå i blodet (Hypocalcemia) och 22 för kromosom nummer 22. (Sällsynta diagnoser 2009)

Det som orsakar syndromet är att det saknas kromosommaterial på långa armen i kromosom 22. De flesta som insjuknar är den första i släkten. Endast ca 10 % av dem som insjuknar har ärvt det av sina föräldrar. (Föreningen 22q11 2007)

Det är viktigt att komma ihåg att varje individ med Catch 22 syndromet är unik. Symptomens svårighetsgrad och hur många av symptomen en person har varierar. En person med mycket lindriga yttringar kanske inte ens vet att han/hon lider av syndromet. De kan ändå få ett barn med betydligt svårare symptom eller så kan en förälder som har svåra symptom få ett barn som har väldigt lindriga symptom. (Socialstyrelsen 2007)

De yttringar som är vanligast förekommande är hjärtfel, ökad känslighet för infektioner, underutveckling av bisköldkörtlar, tal- och språkstörningar och inlärningssvårigheter. Dessutom har nästan hälften en lindrig utvecklingsstörning. Brytningsfel, avvikelser i tänderna, lindrig hörselnedsättning, värk i olika delar av kroppen och ovanlig trötthet är också vanligt förekommande symptom. (Sällsynta diagnoser 2009)

De flesta barn med syndromet Catch 22 har inlärningsproblem. Ända upp till 4-års ålder kan barnet vara efter i utvecklingen men efter det utvecklas barnet oftast ikapp med andra barn i samma ålder. Senare kan barnet få svårigheter med att lära sig begrepp och problemlösning. Även då barnen ofta är verbalt intelligenta kan de ändå ha svårt att uppfatta verbala, matematiska uppgifter. (Somer 2006) Motoriken är också bristfällig hos många. Vissa barn har svårt med grovmotoriken medan andra har svårt med finmotoriken. Vanligtvis har barnet svårt med både grov- och finmotoriken. (Socialstyrelsen 2007)

Symptomen varierar också med åldern. Hos de yngre förekommer hjärtfel, matningssvårigheter, infektionsproblem samt tal- och språksvårigheter. Senare förekommer det ofta inlärningssvårigheter och neuropsykiatriska problem. (Socialstyrelsen 2007)

Beteendestörningar kan ta sig uttryck i överaktivitet och humörsvängningar eller som passivitet och undandragande. Dessa är ofta förekommande hos barn som har syndromet Catch 22. En del av barnen behöver vård av en barnpsykiater. (Sommer 2006) Barn med Catch 22 behöver ofta också hjälp av olika specialister och stödundervisning eller specialklass eller –skola. (Kehitysvammahuollon tietopankki 2005, Sommer 2006) Neuropsykiatriska problem är också vanligt förekommande. Det innebär att barnet kan ha uppmärksamhetssvårigheter samt svårigheter med socialt

samspel. (Socialstyrelsen 2007)

På utseende hos dem som har syndromet Catch 22 kan man hitta vissa likheter. Bred näsrygg, rund nästipp, korta ögonspringor, fylliga ögonlock, smal mun, platta kindben, liten haka och rund form på ytteröronen är sådant som kan förekomma hos dem som har syndromet. Långa fingrar är också något många har. (Socialstyrelsen 2007)

När forskningen nu kommit längre fram gällande fakta om Catch 22 har de också märkt att det är en av de mest allmänna kromosomstörningar. Nuförtiden uppskattar man att den skulle förekomma hos 1:2000 – 1:4000 av de nyfödda. När det finns inom varje åldersgrupp 15-30 år barn med Catch 22 kan man uppskatta att det i Finland finns ca 200-400 barn under 15 år som har diagnosen Catch 22. Vuxna med diagnosen Catch 22 är relativt få. Catch 22 diagnoser har gjorts i lite på tio år och på grund av detta är de flesta vuxna som har Catch 22 utan diagnos. Några vuxna har fått diagnosen i det skedet när det egna barnet har fått diagnosen. (Somer 2006)

## 2 TIDIGARE FORSKNING

När vi letade efter tidigare forskning hittade vi via Arto och Ebsco 5 intressanta forskningar om syndromet Catch 22. De handlar om temperament, kopplingen mellan psykiska sjukdomar och Catch22, inlärningssvårigheter, beteendestörningar, psykiska och språkliga störningar hos barn med syndromet Catch 22. Vi valde dessa för att de handlar om svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha och vi ansåg att vi kan ha nytta av dessa när vi forskar vidare i ämnet och senare kan jämföra våra egna studier med dessa forskningar. Catch 22 har flera benämningar och ett av dem är Velocardiofacial syndrom vilket också används inom dessa forskningar. Som sökord användes Velo-Cardio-Facial syndromet och Catch 22.

Den första forskningen "*Temperament in velocardiofacial syndrome*", gjord år 2007 av K.M. Antshel, K. Stallone, N. AbdulSabur, R. Shpritzen, N. Roizen, A.M. Higgins & W.R Kates, är en undersökning om temperament hos barn med Catch 22. Forskningen är publicerad i Journal of Intellectual Disability Research nummer 51. Undersökningen gjordes med hjälp av föräldrar vilka beskrev deras eget samt deras barns temperament. Resultatet var att temperament hos barn med syndromet Catch 22 inte är svårt.

Den andra forskningen "*Intellectual abilities in a large sample of children with Velo-Cardio-Facial Syndrome: an update*", publicerats år 2007 av B. De Smedt, K. Devriendt, J.-P. Fryns, A. Vogels, M. Gewilling & A. Swillen, är en undersökning om intellektuell förmåga hos barn med syndromet Catch 22. Undersökningen genomfördes genom att samla ihop IQ-data från 103 barn med syndromet Catch 22. Som resultat hade de fått IQ på medeltal 73.48. Med detta kom de fram till att inlärningssvårigheter är mycket vanliga hos barn med syndromet Catch 22. Forskningen utkom i Journal of Intellectual Disability Research nummer 51.

Den tredje forskningen "*The behavioural phenotype in velo-cardio-facial syndrome*", gjord år 2004 av K.C. Murphy, är publicerad i Journal of Intellectual Disability Research nummer 48. Det är en undersökning om beteende hos barn med syndromet Catch 22. Resultatet var att det finns karaktäristiska beteendestörningar hos barn med syndromet Catch 22. De störningar som ett barn kan ha är specifika psykiatriska,

neuropsykologiska, beteende- och språkstörningar.

Den fjärde forskningen "*Young children with Velo-Cardio-Facial syndrome (CATCH-22)*". *Psychological and language phenotypes*", publicerat år 2000 av S. Eliez, F. Palacio-Espasa, A. Spira, M. Lacroix, C. Pont, F. Luthi, C. Robert-Tissot, C. Feinstein, D. F. Schorderet, S. E. Antonarakis och B. Cramer, är en undersökning om barn med syndromet Catch 22 och deras psykologiska problem liksom tal- och språksvårigheter. Forskningen är publicerad i *European Child & Adolescent Psychiatry*. Som resultat fick de att barn med syndromet Catch 22 har en mild utvecklingsstörning i intellektuella sammanhang, försenad språkutveckling, en allmän brist i sociala kompetensen, svårigheter med koncentrationen och oroliga tankar.

Forskning nummer fem "*Schizophrenia and velo-cardio-facial syndrome*", är skriven av K.C.Murphy år 2002 och är publicerad i *THE LANCET* nummer 359. Denna forskning handlar om kopplingen mellan Catch22 och schizofreni. Resultatet tyder på att de individer med Catch 22 lider en stor risk att insjukna i psykiska sjukdomar, speciellt i schizofreni.

### **3 TEORETISK REFERENSRAM**

Med vårt arbete vill vi få reda på vilka arbetsmetoder som bör användas och hur man kan göra barnet delaktigt. Därför anser vi att det är viktigt för oss att redogöra för vad delaktighet innebär och vilka svårigheter det är i fråga om. Vi vill inte göra ett allt för medicinskt arbete och därför har vi valt att ta upp de svårigheter som personalen på ett daghem kan arbeta med. Vi har också valt att berätta om sådant som kanske märks först i förskoleåldern p.g.a. att vi båda tycker att förskola egentligen ännu hör till daghem och vi båda har jobbat i en förskolegrupp. Detta kapitel handlar om de svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha och delaktighet. Svårigheterna är tal- och språksvårigheter, inlärningsproblem, beteendestörning och besvär i social kompetens.

#### **3.1 Svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 har**

Detta kapitel behandlar svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha. Detta är grunden för hela vårt arbete. Som vi redan tidigare nämnt vill vi inte göra ett allt för medicinskt arbete och därför har vi valt att ta upp de mest centrala svårigheter som daghemspersonal kan arbeta med på daghemmet. Dessa är tal- och språkstörning, inlärningsvårigheter, beteendestörning och social kompetens. På grund av att det ofta finns obehörig personal på daghem som kanske inte har tillräckligt med kunskap om hur man skall handla med barn med behov av särskilt stöd kan de finnas en risk att barnet stämplas av den vuxna. Därför anser vi också att det är viktigt att vi tar upp stämplingsteorin i samma stycke som beteendestörning, vilket stämplingen ofta har att göra med.

##### **3.1.1 Tal- och språksvårigheter**

Med språksvårigheter anser man att ett barn inte utvecklar sitt språk som det är förväntat. Det är ofta så att utvecklingen kommer igång senare och dessutom går långsammare. Språksvårigheter är ofta relaterade till olika typer av handikapp t.ex. hörselskada utvecklingsstörning och neuropsykiatriska diagnoser. Barn med

språkstörningar utgör en riskgrupp. De har problem med muntlig kommunikation men de har också en högre risk att ha dyslexi och allmänna inlärningssvårigheter. Därför är det mycket viktigt att de får stöd för att kunna utvecklas optimalt. (Bjar & Liberg 2007: 202-203)

Det är alltid viktigt att ta reda på ifall en språkstörning hos barnet är avgränsad eller en del i en för övrigt avvikande utvecklingen. Språkproblem förekommer i olika slag. Barnet kan t.ex. lida av uttalssvårigheter (*dysartri*). Detta kan hänga ihop med dålig kontroll av tung- och munmotorik och brister i den sensoriska informationen från samma område. Barnet kan också ha svårt att känna när det blir söligt om munnen. (Kadesjö 2001: 103)

För vissa barn tar det tid att utveckla språket och för att utvecklingen skall ske behöver barnet mycket uppmuntran från omgivningen. Utvecklingen genomgår många olika stadier innan det närmare sig vuxental. En fyraårings mening börjar mer och mer likna de vuxnas tal. Vissa ljud är dock svåra för barn att lära sig. En sexåring kan ännu ha svårt med vissa ljud, t.ex. "s" och "r". Oftast brukar barnet ta igen den språkliga utvecklingen vid tre till fyra års ålder. (Petersson 1998:165-166)

Hur grav språkstörningen är beror på hur många språkliga nivåer (dvs. fonologi, lexikon, grammatik, semantik/språkförståelse och pragmatik) som är drabbade. Det vanligaste är att enbart fonologin är drabbad. I flesta fall finns det en tydlig systematik i de fonologiska förenklingarna, t.ex. att bokstäverna k och g ersätts med t eller d, s.k. dentalisering, eller att bokstaven s ersätts med t, s.k. klusilering. I gravare fall finns det också en störning i grammatiken. Detta betyder att det finns utelämnningar av ordböjningar, t.ex. "hon läsa", istället för "hon läser", och av funktionsord, t.ex. "där bil" istället för "där är en bil". Det är vanligt att också ordföljden skapar problem, t.ex. "nu vi ska bada" istället för "nu ska vi bada". Hos de barn där grammatiken är drabbad brukar också den fonologiska nivån vara drabbad. Det är vanligt att fonologiska störningar innebär även prosodin, dvs. betoning och satsmelodi. (Bjar & Liberg 2007:203-204)

Grav språkstörning innebär att det ofta också finns lexikala problem. Detta är inte bara ett begränsat ordförråd, utan det betyder att barnet också har problem att mobilisera ord

då de behövs eller i organisationen av ordförråd. Dessa barn har svårt att förstå kategorisering, t.ex. att skjorta och vantar är kläder. Barn med dåligt ordförråd har ofta problem med att förstå tal. Det är inte bara att förstå ord som skapar problem utan också grammatiska medel, t.ex. böjningar och ordföljd. Ett annat problem man kan stöta på med barn som har lexikala problem är att de har svårt att förstå och adekvat kan använda bildspråk, t.ex. "äta som en gris". Dessutom har barnen ofta svårt att återberätta något de hört. (Bjar & Liberg 2007:204)

Barn som har språkliga problem har svårigheter att kommunicera med andra människor, i synnerhet om personen ifråga inte är bekant. Speciellt i grava fall drabbas barnets kommunikativa förmåga som helhet av språkstörning. Det kan hända att barnet har svårt att hänga med diskussionen och byter samtalsämne eller följer egna associationer utan övergång. Detta kan bero på att barnet bara förstår vissa ord och därför inte förstår sammanhanget. Det betyder att samtalspartnern skall kunna skapa mening och sammanhang i ett sådant samtal. (Bjar & Liberg 2007:204-205)

Kommunikation och kontakt med andra människor är viktigt för utvecklingen och välbefinnandet. Om inte språket fungerar på ett tillfredställande sätt kan detta t.ex. drabba kamratkontakten. Eftersom språket är ett viktigt redskap för lärandet kan barnets allmänna utveckling drabbas om det inte kommer ikapp språkligt. Detta förorsakar också att barn med språkstörningar lätt drabbas av inlärningssvårigheter. (Bjar & Liberg 2007: 210)

Språkliga brister följs ofta av andra avsaknader vilka antingen är orsak till språkstörningen eller skapade av dem. Symptom hos de gravt språkstörda barnen kan delas in i fyra huvudgrupper: språkstörning, perceptionsstörning, motoriska avvikelser och socioemotionella störningar. Barn med grav språkstörning har svårt att förstå tal. De förstår uppmaningar och frågor som gäller vardagliga situationer men om det är en lite svårare fråga och det krävs att varje ord i meningen skall förstås, kan barnet missa allt. Lägesbestämningar, t.ex. bakom, framför, under, i är svåra för dessa barn. Barn med språkstörning kan också ha svårt att uppfatta tal i normal hastighet. (Petersson 1998:169)



Barnet kan kanske frambringa några enskilda språkljud men inte sätta dem samman. Andra barn har stora grammatiska svårigheter och dåligt korttidsminne för tal. De kan ha svårt att hålla något ljud eller ord i minnet. De kan avbryta den vuxna då gränsen kommit emot för vad de kan minnas. Dessutom kan dessa barn ha svårigheter att särskilja hörsel och synintryck. Omogen motorik, koordinationsstörning och dålig kroppsuppfattning är andra kännetecken. Språkliga svårigheter hos ett barn utvecklar ofta också psykiska och sociala problem. (Persson 1998:169-170)

Barnets känslomässiga och sociala utveckling påverkas negativt av språkskada. Under barnets första levnadsår signalerar barn och föräldrar ömsesidigt åt varandra och skapar en relation. Ett barn som inte jollrat har inte haft denna förutsättning för sin emotionella och sociala utveckling. Senare kan familjens samvaro störas av föräldrarnas rådlöshet inför barnet. Barnet lär sig inte utnyttja och utveckla sina resurser i samspel med andra. Oftast blir barnet också behandlat som yngre än vad det i verkligheten är, vilket i sin tur kan leda till att vuxna i omgivningen talar över huvudet på barnet om dess svårigheter som om inte barnet förstod något. De kan ofta reagera ängsligt och med våldsamma utbrott. Det är en önskan om att undvika krav. Detta leder till att barnet redan före skolåldern har utvecklat ett utagerande beteende eller något annat aktivt försvar mot sina känslor av otillräcklighet. (Persson 1998:170-171)

Vilka åtgärder som skall användas beror på hur grav barnets språkstörning är. Om barnets störning inte är så grav kan det räcka med att ge råd om språkstimulans åt föräldrar och daghemspersonal, men om störningen är grav räcker det inte bara med råd, då behövs hjälp av specialister. Beroende på barnets mottaglighet kan man göra bedömningen om när man kan börja med behandlingen. Barn med svåra problem kan också placeras i en språkgrupp eller en integrerad grupp. Dessa grupper är mindre och det finns specialpedagoger i personalen. Barnet behöver också besöka andra specialister, t.ex. en talterapeut. Det är också bra att kolla barnets hörsel och kontakta en psykolog ifall barnets kognitiva utveckling inte är som den skall eller om barnet visar tecken på socioemotionella problem. (Bjar & Liberg 2007:208-209)

### 3.1.2 Inlärningssvårigheter

Inlärningssvårigheter kan vara psykologiska eller neurologiska störningar i de motoriska, perceptuella, språkliga och kognitiva funktionerna och p.g.a. dessa har barnet inte de kunskaper och färdigheter som förväntas. Barn med inlärningssvårigheter har ofta svårt med instruktioner som de får, bokstäver och siffror, skrivning och matematik. Dåligt utvecklad motorik gör att barnet har svårt att rita och med gymnastik. Barnen är ofta oroliga och impulsiva och lider av koncentrationssvårigheter. Vissa barn har också dåligt utvecklade sociala färdigheter. (Birkemo 2001:125)

De viktigaste färdigheterna som ett barn i daghemsåldern borde bemästra är utveckling av perceptuella och motoriska färdigheter samt språkliga och sociala färdigheter. Dessa färdigheter hjälper barnet att utveckla större självständighet samtidigt som de integreras i det sociala samspelet på daghemmet. Inlärningssvårigheter hos ett barn i daghemsåldern märks då barnet inte klarar av dessa färdigheter. Då blir det aktuellt med en mer systematisk kartläggning av hur barnet klarar av olika aktiviteter i jämförelse med sina jämnåriga. Utifrån observationerna skall man ta ställning till i vilken utsträckning det finns behov av att sätta in åtgärder. (Birkemo 2001:151-152)

Ett barn kan ha stora svårigheter inom vissa områden men däremot inte inom andra. Detta kan yttra sig i inlärningssvårigheter som är svåra att förstå för både personal och föräldrar. Barnet klarar duktigt av vissa uppgifter men kan ha stora problem med andra. Detta är inte bara frustrerande för de vuxna som skall lära barnet utan också för barnet själv. För att förstå vad som ligger bakom allt detta skall personalen tillsammans med specialister göra en systematisk bedömning av barnets kognitiva funktioner. Det är viktigt att barnet får den hjälp hon/han behöver, med tanke på hur vanligt det är att barn med dessa svårigheter behöver mycket extrainsatser av t.ex. en specialbarntädgårdslärare. Det är viktigt att alla förstår barnets svårigheter. (Kadesjö 2001: 106-107)

Alla är unika då det gäller intellektuella färdigheter. Inlärningssvårigheter betyder att man har en ojämn inlärningsprofil. Om största delen av en persons förmågor ligger under en normal nivå har man en lägre intelligens än vad som är normalt eller då är man förståndshandikappad. Termen inlärningsstörningar förutsätter att problemet på ett

märkbart sätt påverkar barnets dagliga liv. Om man ligger på en låg nivå till exempel när det gäller läsning betyder det inte att man är "korkad", som Kutcher uttrycker sig, på samma sätt som det faktum att man är skicklig på kalligrafi inte innebär att man är ett "geni". Intellectet definieras inte alltså av en enstaka färdighet. (Kutscher 2010: 74-80)

Specifika inlärningssvårigheter innebär en störning i en eller flera av de grundläggande psykologiska processer som har att göra med förståelsen av språkanvändningen i att tala eller skriva. Det kan utmärkas i en ofullständig förmåga att lyssna, tala, tänka, läsa, skriva, eller utföra matematiska uppgifter. Vanligen blir tecknen på de flesta inlärningssvårigheter synliga i förskolan eller under grundskolans första år. Det tidigaste tecknet kan vara försenad utveckling av språk och tal. Svårigheterna kan märkas i receptiva språkfärdigheter, bearbetningsfärdigheter, expressiva språkfärdigheter eller brister i verbal framställning. Barnet kan ha svårt med att hitta ord och prepositioner kan användas fel. Barn som har problem med språkbearbetningen förstår kanske de enskilda orden, men förstår dem på ett sätt som gör att stora delar av budskapet går förlorat. (Kutscher 2010: 74-80)

Oftast utmärker sig inlärningssvårigheter i ett undvikande eller ett bristande intresse för en del uppgifter. Barn med inlärningssvårigheter upplever ofta ett lidande i det långa och korta perspektivet. I början inser de inte att de har ett visst problem, utan vet bara att de inte presterar så bra. Barnen förstår alltså att de inte gör lika bra ifrån sig som sina kamrater. (Kutscher 2010: 74-80)

Alla lär sig på olika sätt. Inläringen av något nytt påverkas alltid av de tidigare uppfattningar och baseras på de kunskaper vi redan förfogar över. Under livets gång har det för var och en bildats en inre modeller av olika kunskaper. Dessa modeller styr inläringen av nya. Till exempel är en strålande mekanisk läsförmåga ingen garanti för att man även skall förstå det man lär sig. Inläringen på lång sikt kan rentav försvagas av ett gott minne och en effektiv behandling av kunskap. En person som inte behöver fundera över kunskap eller lär sig strukturera den får heller inte något behov av att utveckla sitt eget tänkande. Då utvecklas inte några avancerade inlärningsmetoder. (Hintikka 2002:31)

I det långa loppet är inlärningssvårigheter hopkopplade med risken att andra problem kan uppstå som t.ex. svaga skolprestationer, dålig självkänsla, depression, ångest, upproriskt beteende, andra neuropsykiatriska tillstånd (exempelvis en 20-procentig risk för AD/HD), brottslighet, skolavhopp, drogmissbruk och uppförandestörning. Inlärningssvårigheter bör identifieras i ett så tidigt skede som möjligt. Med tidig upptäckt och behandling kan man undvika problem med bristande självkänsla och undvikande beteenden. (Kutscher 2010: 74-80)

Läs- och skrivsvårigheter har en alldeles särskild ställning bland alla bristfälligt behärskade färdigheter. En person kan vara dålig på lagsporter, alltid förlora i sällskapsspel eller rita dåligt. Detta räknas ändå till den normala variationen i livet. Läs- och skrivsvårigheter däremot väcker förundran. Detta är överraskande eftersom läsning och skrivning är rätt konstgjorda sätt att använda språket. Därför är det naturligt att en del har problem med att läsa och skriva. En person med läs- och skrivsvårigheter upplever uppgifter, där det krävs fonologisk process, som svåra. Barnet har då svårigheter med att identifiera språkljuden i talat språk, att bilda nya ord genom att ta bort språkljud eller låta ljud byta plats. (Hintikka 2002:40-41)

Det finns tre speciellt viktiga kännetecken vid diagnostiseringen av läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Även om dyslektikern snabbt läser vanliga ord, behöver hon/han lång tid på sig att läsa ett motsvarande nonsensord. Dyslektikern har svårt för att förvränga talade ord. Dyslektikerns texter vimlar av ljudenliga fel. Men det finns inget samband mellan dyslexi och intelligens. (Hintikka 2002:40-41)

För att kunna hjälpa barnet måste man göra en bred kartläggning av hur barnet fungerar i olika situationer. På detta sätt kan man få en inblick i hur barnet förhåller sig till sitt lärande. Man får också en bild av vilken roll motivationen och sociala faktorer spelar för de insatser barnet gör. Genom att hitta olika intresseområden kan man komma fram till positiva delar av barnets motivation, där barnet har lyckats med något, tillägnat sig kunskap och färdigheter och blivit motiverade. När man använder dessa erfarenheter som resurser leder det till bättre självförtroende hos barnet och större intresse för de uppgifter de skall utföra. Genom att följa med barnets utveckling får man en klarhet i barnets sätt att fungera, vilket i sin tur gör grunden för specialpedagogiska åtgärder. (Birkemo 2001:135-137)

### 3.1.3 Beteendestörning

Med beteendestörningar menar man att ett barn mer eller mindre regelmässigt utför handlingar som bryter mot överenskommelser eller leder till lidanden för andra.

Beteendestörningar kan vara t.ex. förstörelselusta, aggressiva attacker, både verbala och våldsamma, mot andra. Svårigheterna kan ofta bero på samspelet mellan ett barn med ett svårhanterligt temperament och vuxna som av olika skäl inte orkar med barnets krävande sätt. (Kadesjö 2001: 113, 228)

Svåra beteendestörningar kännetecknas av kränkning av andra personers grundläggande rättigheter eller bryter mot viktiga normer och regler i samhället. En annan benämning för svåra beteendestörningar är antisocialt beteende vilket betyder att beteendet bryter mot sociala och etiska normer. Definitionen innebär också beteende som är till skada för andra människor, individen själv eller materiella ting. Vissa barns beteendestörning utvecklas i tidig ålder och kan upptäckas redan i tre till fyra års ålder. I dessa fall ökar aggressivt beteende och under daghemsåldern skapas negativa relationer till både vuxna och kamrater. Riskfaktorer då det gäller svårare beteendestörning är bland annat ett häftigt temperament, hyperaktivitet och uppmärksamhetsstörning. (Ogden 2001:89-90)

Barn med antisocialt beteende lär sig sent de sociala färdigheter som krävs för att kunna klara av vardagen. Detta kan bero på att föräldrarna inte är så effektiva med sin uppfostran eller att barnet är svårt att handskas med p.g.a. sitt humör. Dessa barn är också mindre mottagliga av både positiva och negativa konsekvenser som uppstår av deras beteende. Först när barnet är aggressivt blir problemen konkreta och avvikelsen påbörjas. När det inte går att kontrollera barnet, ökar den negativa återkopplingen och barnens explosiva reaktioner på korrigerande och vägledande hindrar inläring av både kunskaper och sociala färdigheter. Forskare och professionella anser att svåra antisociala handlingar kan minskas men inte elimineras. Det finns inga insatser eller åtgärder som kan "bota" barn med dessa svårigheter. Erfarenheter tyder dock på att i lägre åldrar fungerar förebyggande insatser effektivare och därför borde förebyggande insatser sättas in så tidigt som möjligt. (Ogden 2001:90)

En stor del av barn som har beteendestörningar har svårt att hålla tillbaka sina impulser. Som tidigare nämnts lider barnet ofta av hyperaktivitet och är därför ouppmärksam.

Vissa barn kan ha svårt att komma igång. Då hinner barnet inte anpassa sitt beteende tillräckligt effektivt till en given situation, det kan handla om inläring eller ett socialt förhållande. Andra barn kan växla från att i ena stunden vara trötta och slöa till att i nästa stund vara överaktiva och upphetsade. Detta kan förhindra barnet att vara så närvarande som det skulle krävas för den stunden. (Juul 2005: 12-13)

Många av de barn som lider av beteendestörningar har ett dåligt självförtroende. De har ett behov av att alla vuxna omkring barnet har samma förståelseram och samma pedagogiska synvinkel. Om barnet har en bristande uppfattningsförmåga kommer barnet troligtvis att ha svårigheter med inläringen, både den intellektuella och den sociala. Det beror på hur barnet uppfattar en situation som avgör hur barnet reagerar, vad barnet känner och hur barnet handlar, inte situationen i sig. Barn med beteendestörning har inte heller någon koppling mellan förr, nu och sedan. Det betyder att barnet har svårt att föreställa sig en belöning för en insats. Detta kan upplevas av andra som bristande motivation för uppgifter som kräver uthållighet. (Juul 2005:13-15)

Barn med beteendeproblem har inte lätt att få vänner. Barnen har en oförmåga att kunna knyta nära och stabila kontakter med andra. Kamraterna undviker eller avvisar dem snabbt och vuxna använder inte mer tid tillsammans med barnet än vad de anser att de måste. Vuxna upplever ofta beteendeproblem med negativa förtecken. Känslor som irritation och besvär är vanligare än medkänsla och sympati. En del barns beteende avslöjar också svagheter i vuxnas sätt att samarbeta och aktiverar deras mindre goda sidor. Detta kan leda till att barn drar sig undan och håller sig borta från social kontakt och isolerar sig. Andra barn blir utstötta för att de har en tendens att reagera aggressivt. Det är därför förståeligt att barn med beteendestörningar har svårt att få vänner. Barnen beskrivs som hotande, oberäknliga, besvärliga och opålitliga, alltså motsatsen till trevliga att umgås med. (Ogden 1991: 19)

### **3.1.3.1 Stämplingsteori**

Sociologisk teori om avvikelser beskriver en process, där en person stämplas som avvikare för att han/hon bryter mot sociala beteendenormer som råder i den miljön som

han befinner sig i. I denna process är begreppet "stämpling" centralt. Med stämpling menar man att en person inför allmänheten utpekats som en avvikare. (Ogden 1991:224)

DesJarlais (1978) menar att de som är ansvariga för stämplingsprocessen (pedagogerna, läkare, lärare) är de som väljer vilka barn som skall stämplas som avvikare. Man kan lätt stämplas på felaktiga premisser. Att prestera dåligt, eller att vara "dum" ger inte anledning till stämpling. Oftast kan ändå ett provocerande beteende mot en vuxen leda till utpekning och stämpling. (Se Ogden 1991:224)

Enligt Ogden (1991) kan stämpling leda till negativa förväntningar som blir självuppfyllande. När ett barn fått en etikett på sig, bemöter barnträdgårdsläraren henne/honom ofta med förutfattade meningar, samt speciella förväntningar. Fastän dessa kan till en början vara felaktiga kan sådana förväntningar bli uppfyllda. Ett barn har en tendens att leva upp eller ned till förväntningar hon/han möter. Stämpling kan också leda till stigmatisering, som betyder att barnet identifieras med sin funktionshämning och blir fast i avvikarrollen. (Ogden 1991:224-225)

### **3.1.3.2 Sociologiskt perspektiv på beteendeproblem**

Det sociologiska perspektivet menas hur samhällskrafterna skapar avvikare och hur personer formas av den sociala miljön. Enligt sociologisk teori anses beteendeeavvikelse vara ett resultat av sociala krafterns påverkan. Utpekning och stämpling av funktionshämmande personer behöver inte bara ha negativa konsekvenser. Processen kan leda till att det erbjuds stöd och hjälp i form av specialundervisning. Det sociologiska perspektivet är ett viktigt bidrag när det gäller förståelsen av beteendeproblem i dagvården. Det möjliggör då en samhällskritisk analys av de åtgärder som görs när det gäller funktionshämmande personer. Detta kan då tillsammans med andra strategier ge en överblick över hur man kan förena förebyggande och behandlande åtgärder. (Ogden 1991:223-226)

### 3.1.3.3 Den ekologiska modellen

De olika strategierna eller modellerna för undervisning och hantering av barn med beteendeproblem har alla sina begränsningar och brister. Diskussionen om huruvida det finns strategier som passar alla barn med alla typer av problem har gjort det svårt för experterna att samarbeta vilket i sin tur komplicerar ett närmande mellan olika teorier. Från fältet har man hävdat att det är lämpligast och nödvändigt med en kombination av olika synsätt ifall man vill uppnå resultat. Det är viktigt att samarbeta mellan de olika yrkesgrupperna och att undvika låsning i den egna specialiteten. Barn med olika problem i olika situationer kräver olika arbetsmetoder. Avgörande för val av metod är barnets ålder, pedagogen som sköter barnet, barnets utvecklingsnivå, intellektuella förutsättningar, problemens svårighetsgrad, daghemsgruppens egenart, familjen och den sociala miljön som omger barnet. Det handlar om att kunna ge situationsanpassad hjälp och stöd. (Ogden 1991:227)

### 3.2.4 Social kompetens

Social kompetens innebär träning så att barnet kan klara sig själv i livet, det vill säga handla på rätt sätt. Enligt Herlitz kan social kompetens täckas in av det gamla begreppet att vara klok. Han menar inte att man är utbildad utan att en klok person är en som lever i sitt liv och har levt i sitt liv. En person som gjort någonting av sina iakttagelser och erfarenheter, både intellektuellt och känslomässigt och kan använda sina erfarenheter i mötet med andra människor. Herlitz menar också att social kompetens är kulturbunden. Olika kulturer prioriterar olika sätt att vara på och förhåller sig olika till världen och människorna. Vilket betyder att man kan vara socialt kompetent i ett land men inte i ett annat. På samma sätt är social kompetens tidsbunden och miljöbunden. Man måste följa med sin tid och kunna överleva i olika miljöer. (Herlitz 2007:16-20)

Leif Jarlén, rektor i Skövde, har i sin bok *Vägar till social kompetens* redovisat för tio punkter vilket ett antal ungdomar anser som viktiga i den social kompetens: Kommunikationsförmåga, samarbetsförmåga, konfliktlösningsförmåga, hur man uppträder i olika situationer, empati, lojalitet, ärlighet, förmåga att inspirera andra,



problemlösningsförmåga och förmåga att möta förändringar. (Herlitz 2007:21-22)

Med denna lista som utgångspunkt gör Jarlén en definition på social kompetens:

Social kompetens handlar om samlevnad mellan individer och att göra den så bra som möjligt. Det innebär att vi som människor har ett ansvar för oss själva, för de människor vi har omkring oss och möter i olika sammanhang, för den miljö där vi bor, för det samhälle vi är medlemmar i och ytterst för vår gemensamma värld. (Se Persson 2000:36-37)

Till denna lista vill Herlitz tillägga fem punkter: Emotionell intelligens, genomtänkt etik, människosyn, att skapa och upprätthålla förtroende och ansvar. De tre första, emotionell intelligens, genomtänkt etik och människosyn, anser Herlitz att är övergripande och viktiga för att förstå begreppet social kompetens. (Herlitz 2007:24-25)

Bristande social kompetens ses som ett slags avvikande beteende, vilket daghemspersonal har behov av att kunna hantera. Det finns böcker som berättar hur man kan träna social kompetens och som personal kan använda för att träna barn att bli bättre på att hantera relationer och konflikter. Persson anser dock att sådan träning markerar ett slags brott i en tidigare utveckling där familjen hade en mer central roll. Träningen i social kompetens skall alltså nu kompensera något som tidigare kanske var en följd av familjens socialisation. (Persson 2000:18-19)

Växelverkan/interaktion sker mellan människors kommunikationsrelationer. Ett barn har olika kommunikationsrelationer beroende på i hurdan kontext barnet befinner sig i. Ifall barnets uppväxt och utveckling kräver speciellt stöd resulterar det i utmaningar gällande kommunikationsrelationerna. En dynamisk kommunikationsrelation innefattar en positiv emotionsrelation. I en sådan kommunikationsrelation kan barnets möjlighet till inverkan på sin omgivning expandera småningom. (Kontu 2008: 109-114)

Växelverkan/interaktion är att vara tillsammans och diskutera. Genom att känna, uppleva, lyssna och prata skickar man meddelanden till varandra. Barnets personlighet och sinnen, känslor, nervsystemet och även musklerna är aktiva då interaktion sker. Genom växelverkan meddelar en människa en sinnebild till en annan människa som sedan bearbetar denna till sin egen och meddelar den sedan tillbaka. Ett naturligt sätt att

stöda barnets interaktion, är att stöda det i leken. Den vuxna kan gå med i leken med att göra likadant som barnet. På detta vis visar den vuxna för barnet att man accepterar det barnet gör. Efter detta har barnet lättare att märka och ta emot den vuxnas nya lek-ideer. Genom att först acceptera barnets egen lek kan man så småningom förändra barnets aktivitet till dess styrka. Man skall alltså inte radera barnets aktivitet och ge istället något helt nytt utan hämta nya idéer till barnets lek och bereda lekomgivningen. Ifall barnets lek är stereotypiskt och den inte innehåller någon fantasi, bör den vuxna bestämt och dynamiskt styra leken mot ett håll så att leken kan utvecklas. (Kontu 2008: 109-114)

Ordet social kompetens återkommer ofta när det gäller samspelet mellan barn och har säkerligen mycket att göra med vuxnas ångest och oro för våld och mobbning. En viktig aspekt för social kompetens är att kunna fungera i grupp. Individen måste kunna hantera det tryck gruppen utsätter. Grupptricket kan upplevas positivt eller negativt beroende på individens sociala vanemönster och värderingar. (Persson 2000:20,100)

Avsaknaden av social kompetens har i synnerhet att göra med upplevda brister i relationer mellan individ och grupp samt individ och individ. När social kompetens förs upp på dagordning antas det existera en relativt utbredd oförmåga att umgås med andra i grupp samt en oförmåga att ingå relationer med andra. Eftersom människan är en social varelse som lever i samhällen där hon drar nytta av samarbete med andra människor men naturligtvis också lider av alltför stark social disciplinering, utstötning och ensamhet, antyder den påstådda bristen på sociala kompetensen allvarliga problem i själva den mänskliga samvaron. (Persson 2000:35-36)

Barn med AD/HD eller liknande problem kan ha svårt att sätta sig in i hur andra personer tänker och känner. De har svårt med att avläsa och tolka andras mimik och intentioner. De har alltså sociala inlärningssvårigheter. Ju fler personer ett sådant barn är tillsammans med i en situation, desto svårare har barnet att avläsa situationen. Barnet kan ha svårt att förstå ifall man grälar på det och tar då inte heller åt sig. De kan lätt komma in i konfliktsituationer med andra barn då de kanske inte förstår att andra barn tar illa upp ifall hon/han retar dem. Barnet kan dock lära sig följa regler men inte bakgrunden till dem. För vissa barn kan reglerna få karaktären av tvångsmässiga ritualer. Dessa barn kan förhålla sig mycket iakttagande i det sociala livet. De

anstränger sig för att försöka förstå vad som händer och först sedan ger sig in i leken. De kan försöka kopiera de andra för att själv göra rätt, vilket kan misslyckas eftersom de kan sakna situationsuppfattning. Det är vanligt att dessa barn drar sig undan den sociala samvaron när de inte kan skapa en överblick och håller sig därför ofta för sig själva och är ensamma trots de inte vill vara det. De här barnen har lättare att umgås med vuxna än med andra barn, för att de vuxna är mer förutsägbara och mer inställda på att anpassa sig efter barnet. (Juul 2005:35-36)

### **3.2 Delaktighet**

Barns lärande och delaktighet involverar åtskilliga aspekter som samtidigt måste beaktas för att det ska vara möjligt att ge varje barn det stöd som de behöver. För att kunna ge barnet det stöd som behövs är det nödvändigt att ha en helhetssyn då man försöker tränga in i den problematik som orsakar svårigheterna. Man måste arbeta för att alla barn ska få en känsla av delaktighet. (Ahlberg 2001:105, 113)

I ett kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv är intresset inte riktat mot skillnader mellan barnen utan mot hur barnens olikheter hanteras. Svårigheterna kan minimeras om miljön anpassas till de förutsättningar som råder genom att samtliga aspekter, som har betydelse för barnets lärande och delaktighet, beaktas. (Ahlberg 2001:142)

För att kunna stöda barnet med svårigheter förutsätter det att man är medveten om svårigheterna. Dessutom måste man ha en idé om hur man kan hantera problemen. Till stor del handlar arbetet med att stöda barn i behov av särskilt stöd om pedagogiskt differentiering, att stärka barnens tilltro till den egna förmågan och främja deras lust att lära. Ifall det ska vara möjligt att utveckla inläringen så att barnens kreativitet och upptäckarglädje gynnas, ska barnens olikheter uppmärksammas och accepteras. (Ahlberg 2001:142)

Om ett barn har svårt att orka med den uppgift han/hon fått kan man som pedagog få barnet delaktigt genom att ge uppgiften i sådan kontext som väcker barnets intresse. Ifall barnet är intresserat av ishockey kan pedagogen försöka hitta på uppgifter med

temat ishockey. Det är viktigt att barnet uppfattar meningen och sammanhanget och får utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet. (Ahlberg 2001: 9-10)

Delaktighet och individualitet har ingen ordentlig gräns utan de har också gemensam yta. De har en slags dialog på gång hela tiden och stöder varandra. När man strävar till delaktighet skall man beakta individualiseringen vilken i sin tur leder barnen till gruppens sociala nätverk. Varje barn borde känna sig delaktig och varje barns inlärningsmål skall uppskattas, olikhet borde ses som en förmåga och en rikedom. (Jylhä 2007:214)

Motsatsen till inkludering är exkludering vilket betyder att man blir utanför en grupp eller blir mobbad i en grupp. Exkludering skall man försöka förhindra. Risken för exkludering växer då inlärningsmålsättning betydligt skiljer sig från gruppens genomsnittliga mål och barnets inlärningsvårigheter är i fråga. Då måste man sätta extra mycket vikt på pedagogisk verksamhet. Man skall medvetet sträva efter att skapa ett nätverk kring barnet. En del barn i behov av särskilt stöd klarar sig i gruppen om de får lite utomstående hjälp av professionella medan andra barn helt enkelt behöver specialundervisning. (Jylhä 2007:211)

### **3.2.1 Social inklusion och exklusion**

I ett funktionellt differentierat samhälle deltar människorna i många olika delsystem. I familjen som ett barn eller förälder, i fritiden som konsumenter, i medierna som läsare eller tittare, som studerande i utbildningssystemet eller inom religionen som troende. Ett funktionellt differentierat samhälle skildras av en bestående process där det ständigt skapas nya delsystem för att lösa nya samhälleliga problem och uppgifter. Med begreppen social inklusion och exklusion menar man en social ordning som framstår i en inne/ute-dimension. Att man är inkluderad i ett samhälle betyder att man befinner sig innanför som deltagare i en kommunikation i ett bestämt system, där det är möjligt att handla som en person. Att vara exkluderad betyder att man befinner sig utanför som en icke-deltagare; att vara betydelslös. Att skaffa sig en funktion som person kräver att man är inkluderad. Eftersom människors liv karaktäriseras av att man samtidigt är både

deltagare och icke-deltagare i olika system, kan man vara utanför vissa system men samtidigt innanför i andra. (Madsen 2006:81-82)

I ett polycentriskt system kan det inte finnas något system som skulle styra alla andra system. Det sociala hjälpsystemet bestämmer själv vem som är inkluderad eller exkluderad när det kommer till hjälpinsatser. Det är daghemmet som fattar beslutet om vilka som är relevanta deltagare i dess systems sätt att kommunicera med sin omgivning. En grupp definierar själv de personer som är relevanta för systemet. Detta sker i en språklig kod som kommunicerar med personer om diagnoser eller kategoriseringar efter särskilda behov, vilka sedan motsvarar kategoriseringar i lagar. Detta kodspråk reglerar vem som är inkluderad eller exkluderad i förhållande till institutionen. Detta kan ge upphov till kritiska situationer för personer som inte definieras som väsentliga för något hjälpsystem. Dessa blir då exkluderade från hjälpsystemet. Då talar man t.ex. om psykiskt sjuka människor som bollas fram och tillbaka mellan olika system då inga institutioner omfattar den komplexitet som dessa personer i behov av hjälp representerar. Problemet är att hjälpsystemet inte är tillräckligt differentierat eftersom det verkar mot bakgrund av lagar och regler som sedan definierar vilka särskilda behov som måste finnas för att man ska kunna hjälpa. Detta får till konsekvens att ingen institution kan omfatta hela människan. (Madsen 2006:83-84)

Om man är exkluderad från ett delsystem till exempel utbildningssystemet, minskar också möjligheterna att delta inom andra områden. Detta kan sätta igång en process som hotar en person att reduceras till ett betydelselöst socialt väsen. För samhället gäller att det bara kan förhålla sig som system till det som är socialt inkluderat. De socialt exkluderade slutar att existera, eftersom de ligger utanför fokus och kommunikationen. Människor kan också bli föremål för denna process. Om en person inte är en social deltagare, försvinner hon som person eftersom hon inte längre iakttas av något system. Detta kan leda till en process där samhället utvecklar sig utan att referera till personer. Därigenom blir människors koppling till samhället också lösare. Det blir allt viktigare att koncentrera sig mera på exklusion än inklusion, då exklusion är inlagrat i det moderna samhällets sätt att fungera. (Madsen 2006:85)

Identitetsbildning är nära ansluten med att vara inkluderad i olika typer av gemenskaper. Samhället kräver av sina medlemmar ett oavbrutet inklusionsarbete, vilket består av att vara närvarande som deltagare på rätt ställe men också vid rätt tidpunkt. Det har blivit en kompetens att kunna träda in som social deltagare i önskvärda gemenskaper. Allt större antal av barnen lämnas utanför de normala institutionerna på grund av att de inte klarar av detta inklusionsarbete. Detta har också en tendens att det leder till att barnen själv stämplas som orsaken till sina svårigheter. (Madsen 2006:93)

Med exklusion menas att fortsätta stänga någon ute som redan befinner sig utanför och att stöta ut någon som har befunnit sig innanför. Det handlar om att utesluta någon eller att hålla någon utanför. Detta kan ske genom aktiv handling som betyder att man stöter ut eller som en passiv handling då man hindrar någon från att komma in. Inklusion betyder att man räknar med, innefatta någon i en helhet. (Madsen 2006:172)

Med social inklusion menar man att de mänskliga, samt materiella resurserna skall ställas till förfogande på den sociala arena där barnet lever sitt vardagsliv. Det betyder för barnet i familjen, daghemmet, skolan och i dennes närmiljö. Resurserna bör komma till barnet, barnet skall alltså inte flyttas till resurserna. Det handlar om rättighet att få det nödvändiga stödet till sin utveckling i en social miljö tillsammans med jämnåriga, samt kompetenta vuxna. Social inklusion är ett uttryck för att motverka exkluderande processer i den institutionella miljön. (Madsen 2006: 179)

Relationen till vuxna är i en betydande roll i barnets liv. Det viktigaste är inte hur många vuxna det finns utan hur det sociala umgängets innehåll och kvalitet är. Genom växelverkan skapar barnet sin identitet. Denna process kallas social integration. Många av de mekanismer som har att göra med exklusion och stämpling har inget att göra med daghem/skolan. Å andra sidan tillbringar barnet mycket tid dagligen på daghem/i skola så en stor del av barnets utveckling av identitet sker också på daghem/i skola. När barnet blir accepterat känner sig barnet delaktigt och detta hjälper barnet att hålla sig aktiv i sin egen omgivning. När pedagogen uppmärksammar barnet och skapar växelverkan med barnet, visar intresse och respekt för barnet blir vardagen också lättare. (Lakkala 2009:216)

Inklusionens centrala mål, barnets delaktighet i den egna omgivningen, är ett relativt nytt begrepp i vår skol- och daghemskultur. Nya forskningar har visat att skolan och daghem är en social omgivning och pedagogens roll är att fungera som utformare av barnets identitet. Pedagogens roll får en ny dimension vilket hämtar med sig ansvar. Å andra sidan är det lättande att veta att små uppmuntrande ord har en stor betydelse. (Lakkala 2009:217)

### **3.2.2. Involveringspedagogik**

Enligt Maslows behovshierarki är barns grundläggande behov säkerhetsbehovet, sociala behovet och ett behov av egenvärde. Alla barn har behov av stabilitet, trygghet, översikt och rutiner. De behöver också minst en vuxen som en stabil kontakt för dem. En vuxen som de kan vända sig till och som de kan känna sig trygga med. Nissen (1978) påstår att säkerhetsbehovet måste vara tillfredsställt, innan man kan begära barnen visa känsla för gemenskap och ansvar. De sociala behoven tillfredsställs genom ett ”ge och ta-förhållande”. Behovet av ett egenvärde handlar om barns behov att möta erkännande och respekt för det de gör eller arbetar med. Med detta som grund kan barnet utveckla sin självrespekt. (Ogden 1991:147)

Målet för involveringspedagogikens positiva identitetsutveckling kopplas till fyra följande principer: involvering, socialt ansvar, självständigt tänkande och relevans. Med involvering menas ett starkt, oavbrutet och ömsesidigt känslomässigt förhållande mellan två eller flera människor. Social ansvarighet är att tillfredsställa sina behov utan att det behöver gå ut över någon annan, detta är något som måste läras. Självständigt tänkande är en form av tänkande där problem upptäcks, verbaliseras och värderas. Efter det utreds, prövas och bedöms de olika möjligheterna att handla. Relevans betyder att verksamheten så långt som möjligt kopplas till barnens erfarenheter, behov, intresse, livssituation, närmiljö och kultur. (Ogden 1991:147)

## 4 METOD

I detta kapitel presenterar vi vår metod, dvs. hur vårt examensarbete är gjort. Vi kommer att berätta hurudan studie vi gjort och hur vi samlat in material, vilka etiska aspekter vi har beaktat och vilken analysmetod vi använt oss av.

### 4.1 Litteraturstudie

Vårt examensarbete är en litteraturstudie. En litteraturstudie är ett strukturerat arbetsätt för att skapa en bild över ett valt område. Den baserar sig på ett systematiskt val av texter inom ett visst område. Det gäller att ha ett kritiskt förhållningssätt vid läsning av vald litteratur och i det egna skrivandet så att man inte väljer litteratur som stöder ens egna tankar och åsikter. (Friberg 2006:115-116) I en litteraturstudie använder man sig av sekundärdata, dvs. att man använder sig av data som samlats in eller är skriven av andra. De viktigaste valen vid en litteraturstudie hänger samman med vilket material man väljer ut och hur stor trovärdighet de har. Material finns ofta tillgängligt via Internet eller bibliotek. (Jacobsen 2007:114) Problemformuleringen är lika viktig i en litteraturstudie som för en empirisk studie. Skillnaden är bara den att det måste finnas publicerad litteratur inom det valda området. (Friberg 2006:117)

När man använder sig av sekundärdata har forskaren inte själv en kontroll över de omständigheter som kan påverka reliabiliteten i materialet. Ofta vet man inte hur materialet har samlats in, vilka mätinstrument som använts eller vilka insamlingsmetoderna har varit. Ett annat problem kan uppstå om man använder data från olika tidsperioder, p.g.a. att förändringar kan ske från en tidpunkt till en annan. (Jacobsen 2007:115-116)

I en litteraturstudie måste man medvetet och kritiskt bedöma varje enskild källa. Enligt Friberg (2006) skall varje källa granskas med följande frågor:

- Vilken form av litteratur är det frågan om?
- Vem har juridiskt ansvar för boken eller tidskriften ifråga?



- Vilken kompetens har författaren/författarna, hurdana värderingar har de, vilket perspektiv har de som grund, vilket är målet?
- När är källan tryckt – har tidpunkten någon betydelse för kunskapskvaliteten eller för att förstå innehållet?
- Är texten kvalitetsgranskad?
- Hur kan jag använda texten för att utveckla kunskap inom mitt ämnesområde?

(Friberg 2006:43)

Ännu noggrannare skall man granska dokument som hämtas från internet. Dessa dokument skall granskas genom följande frågor:

- Vilken adress har sidan? Är det en privatperson, ett företag, en organisation eller en myndighet som är avsändaren? Var är sidan registrerad?
- Vem har ansvar för sidan? Finns det adress, telefonnummer eller e-postadress? Är det någon man kan lita på?
- För vem är sidan gjord? Kan man använda informationen i ett examensarbete?
- När är sidan daterad?
- Finns källhänvisningar så att man kan kontrollera fakta?
- Är det möjligt att hitta samma information i en annan källa?

(Friberg 2006:44)

När man börjar arbeta med en litteraturstudie skall det första man gör, enligt Friberg, vara att skapa ett helhetsbegrepp inom området och läser om ämnet. Efter den första överblicken skall man börja avgränsa området. När man hittat en lämplig mängd litteratur skall man granska kvaliteten. När kvaliteten är granskad är det dags att börja analysera. När analysen är gjord är det dags att presentera det man kommit fram med. Dessa kan man sätta under lämpliga rubriker. (Friberg 2006:119-122)

## 4.2 Material och urvalskriterier

Genom att vi systematiskt valde ut böcker och artiklar hittade vi mångsidigt och aktuellt material som motsvarar det syfte som vi har med vårt arbete. Vi började med att läsa allmänt om syndromet Catch 22 och skapade oss en helhetsuppfattning. Efter det sökte vi information om de svårigheter som nämns och kategoriserade dem i underrubriker. Informationen söktes via bibliotek och Internet. Sökorden som användes var syndromet Catch 22, talsvårighet, språksvårigheter, språkstörning, puhevika, puhehäiriö, inlärningssvårighet, oppimisvaikeudet, social kompetens, sosiaalinen kompetenssi, beteendestörning, käytöshäiriö, specialpedagogik, erityispedagogiikka, delaktighet, osallisuus, koncentrationssvårigheter och keskittymisvaikeudet.

Som vi redan tidigare nämnt vill inte göra ett allt för medicinskt arbete och valde därför att ta upp de mest centrala svårigheter som daghemspersonal kan arbeta med på daghemmet. Efter det började vi systematiskt söka information om alla dessa svårigheter. Som resultat fick vi ett fåtal arbetsmetoder som daghemspersonalen kan använda sig av för att stöda barnet och få barnet delaktig i gruppen.

Valet av att använda oss av böcker och inte av artiklar var helt ett medvetet val. Vi ansåg att om inte föräldrar och daghemspersonal kan få tillräckligt med information så finns det troligtvis inte heller så mycket fakta om ämnet. Vi måste bygga upp ett informationsrikt arbete själv. Det material vi valde ut är publicerat på 2000-talet så att de är nyligen uppdaterade. De är skrivna på något av de inhemska språken och handlar om barn. Vi bestämde oss redan när vi började skriva på vårt examensarbete att ifall vi hittar någon bra bok av en känd forskare inom ämnet kan vi också tänka oss att använda lite äldre litteratur. Vi ville använda oss av de inhemska språken för att vi ville koncentrera oss på de finska/nordiska arbetssätten.

### 4.3 Etiska aspekter

De etiska aspekter som man måste tänka på då man gör en forskning är att återge materialet korrekt. En korrekt presentation innebär också att man inte förfalskar data. Man skall också öppet beskriva de val man gjort under forskningsprocessen, detta är ett absolut krav på forskningen. Det är svårt att fullständigt följa alla dessa krav, men man kan betrakta dem som ideal som man strävar efter. Man kan alltid fundera vilken nytta har jag av att kränka de etiska idealen och om det är det värt det. Etiska aspekter skall finnas i bakhuvudet under hela forskningsprocessen, även då man gör sina metodologiska val. (Jacobsen 2007:21-28)

De etiska aspekter som vi bör tänka på inom studien är att presentera alla källor som ingår i vårt arbete. Vi måste också komma ihåg att göra källhänvisningar och ange de fullständiga källorna i slutet av vårt arbete. Den litteratur som vi använt oss av har varit tillgänglig för alla på bibliotek och internet och därför anser vi att författaren har gett sitt samtycke till att vi kan använda dessa till vårt arbete och då behöver vi inte heller några forskningslov. Vi måste komma ihåg att presentera litteraturen på ett sätt så att det inte tappar bort sin ursprungliga mening. Ifall vi använder oss av citat skall vi noggrant beskriva var man kan hitta originaltexten så att läsaren kan själv kolla att innebörden stämmer. Vi måste också fundera på att om vi bara tar en del av en text får det inte mista sin ursprungliga tanke.

### 4.4 Innehållsanalys

Den analysmetod vi har valt är innehållsanalys. I en innehållsanalys tolkas texten som en förklaring av faktiska förhållanden. I denna analys går man igenom olika faser. Man börjar med kategorisering där man delar upp texten i olika teman. Dessa skapar sedan en struktur i texten. Med kategorisering förenklar man komplicerat material. Då kan man senare i analysen förhålla sig till ett visst antal kategorier och inte till en hel massa material. Nästa fas är att fylla dessa kategorier/teman med innehåll. Hur många kategorier man tänker ha beror på data. Sedan räknar man hur ofta ett tema nämns och sedan jämför man och söker skillnader, samt likheter bland dem. Efter detta söker man

förklaringar till skillnader. Till slut jämför man innehållet i kategorierna. (Jacobsen 2007:139-144)

När man jämför de olika kategorierna kan man ställa sig frågorna:

- Vilka teman tas upp i alla texter?
- Vilka teman tas upp i några av texterna men inte alla?
- Vilka teman tas upp endast i en text?

(Jacobsen 2007:143)

Efter det kan man tänka på följdfrågor som:

- Varför tas inte ett visst tema upp i alla texter?
- Varför är det bara på ett ställe som detta tema nämns?

(Jacobsen 2007:143)

När dessa frågor ställs måste man använda data och söka förklaringar. Efter att man gjort detta skall man plocka fram olika uppfattningar om olika teman. I detta skede använder man sig av citat. Man kollar vilka likheter det finns och vilka olikheter som finns. (Jacobsen 2007:144)

Efter att vi presenterat vårt resultat gjorde vi en resultatanalys. När vi gjorde vår resultatanalys plockade vi först olika teman från resultatet. När vi gjort det satte vi in dem under olika rubriker och gjorde en tabell över detta (Se Bilaga 1). Sedan gick vi igenom i vilka av texterna dessa teman förekom och sökte likheter och olikheter. För att konkretisera detta gjorde vi också här en tabell (Se Bilaga 2). Vi ville också göra en koppling mellan arbetsmetoder och delaktighet. Detta gjorde vi genom att söka om delaktighet i kapitlet om arbetsmetoder.

## 5 RESULTAT

Detta kapitel tar upp arbetsmetoder som stöder ett barn som har de svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 har. Vi har valt att börja med att berätta om habilitering för oftast får ett barn med syndromet Catch 22 också hjälp av andra experter som tillsammans med daghemspersonalen och föräldrar bygger upp en fungerande habiliteringsplan. Efter det beskriver vi arbetsmetoder som kan användas på ett daghem.

### 5.1 Habilitering

När ett barn habiliteras kan det betyda att man bygger upp en helt ny förmåga eller social färdighet eller kanske man skapar en helt ny ram för barnets värld. Barnets habilitering kan påverka hela personlighetens bildning. Barnet som habiliteras är alltid i första hand ett barn. Man måste komma ihåg att barnet är beroende av vuxna, föräldrar och professionella också då det görs beslut. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:103-104)

Personalens största utmaning är att uppmuntra barn och familjer till ett aktivt deltagande, men personalen måste också utmana sig själv till en mångsidig växelverkan. Personalen måste kunna samarbeta, lyssna och vara närvarande samt i behov stöda och handleda också nätverket. Gemensamt ansvar om barnet förverkligas då man kan använda sig av både föräldrars och professionellas kunskap och förmåga. För att kunna vara delaktiga behöver föräldrarna mycket information om olika habiliterings möjligheter och genomträngande psykosocialt stöd. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:103-104)

Med habilitering vill man ge barnet en bättre framtid. Tillsammans med barnet, familjen och nätverket funderar man och bygger upp en framtid som främjar barnets bästa. Nuförtiden lyssnar man också på barnet. Att lyssna på barnet ger också de vuxna ett perspektiv som kan vara annars svår att se. De vuxna måste se till att svaret som barnet ger på en fråga blir hörd. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:105)

Om vuxna vill lära sig tillsammans med barnet måste man först veta och vara intresserad av vad barnet tänker. För att kunna höra barnet och ta med barnet i verksamheten måste man se barnet som en samarbetspartner. Detta fodrar också att man avstår ifrån det verbala och tolkning samt förmåga att kunna kommunicera nonverbalt. Gruppverksamhet är också viktigt för barnet, då gestaltar sig barnet som en del av barngruppen. Barngruppen är också en uppväxtzon för barnets självkänsla och självtro. För ett barn är barngruppen speciellt betydelsefull. När man definierar barnets habiliteringsprocess och livssituation kan man kritiskt fundera vad betyder barnets självständighet, vilka är barnets möjligheter till delaktighet och meningsfull verksamhet. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:106)

Dagliga rutiner är viktiga orsaker som inverkar på barnets habilitering. Vardagliga stunder ger möjlighet till habilitering och främjar positiv utveckling. Det är bra att lära sig att uppskatta vanlig verksamhet i barnets verksamhetsmiljö, hemma, daghem och hobby, vilka redan i sig stöder barnets utveckling. Runt dem kan man med hjälp av professionella arbetstagare bygga element som gör det lättare för barnet att vara delaktigt och eliminerar därmed hinder för barnets lärande. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:108)

I alla vardagliga miljöer finns det mycket habiliteringselement. Habiliteringens uppgift är att hjälpa föräldrar och de vuxna som dagligen har med barnet att göra, bli medvetna om dess möjligheter. För barnet är detta ett meddelande om att han/hon kan öva sig i vardagliga miljöer på vanliga färdigheter som behövs när barnet är i växelverkan med barn i samma ålder, t.ex. att själv klä på och äta. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:109)

Barnet är dagligen i kontakt med olika vuxna; föräldrar, mor- och farföräldrar, assistent, daghemspersonal, terapeuter osv. Alla vuxna stöder barnets utveckling ur sin egen roll. Därför är växelverkans kvalitet för barn med svårigheter speciellt meningsfull. Växelverkan borde vara rik, utmanande, belönande och den borde först och främst stöda barnet att handla i den egna sociala miljön så självständigt som möjligt. (Karjalainen & Vilkkumaa 2004:110)

## 5.2 Arbetsmetoder på daghemmet

I detta kapitel berättar vi hur man på daghem kan arbeta med de svårigheter som ett barn med Catch 22 har. Vi tar upp alla svårigheter separat och beskriver hur man kan arbeta just med den svårigheten. Vi kom fram till att koncentrationssvårigheter ofta dök upp i samband med andra svårigheter så vi ville också sätta in ett stycke om stöd vid koncentrationssvårigheter. Barnet sätts ofta in i en integrerad grupp eller en specialgrupp där de får individuell undervisning.

Utgångspunkten för den individuella undervisningens planering bör vara att utvärdera den nuvarande prestationsnivån. Specialpedagogiken skall stöda och främja barnets mångsidiga personlighetsutveckling. Som mål är att också lära barnet sådana färdigheter som hon/han behöver i det dagliga livet och att klara av dem så självständigt som möjligt. Grundtanken är att varje människa även de som har ett funktionshinder är som människa värdefull. Man skall ha möjlighet att leva utgående från sina egna förutsättningar och behov i ett samfund där man blir accepterad som man är. Viktiga element i undervisningen är att lära sig bli självständig, sociala kompetenser och att lära sig kommunikations färdigheter. För att nå dessa har omgivningens attityder också en stor betydelse. Undervisningen förutsätter alltid förståelse för barnets psykiska, fysiska och sociala utveckling, samt hans/hennes färdigheter och möjligheters noggranna kunnande. (Ahvenainen 1994: 27-28)

### 5.2.1 Stöd vid tal- och språksvårigheter

Det finns mycket man kan göra som pedagog i det dagliga arbetet på daghemmet. Det övergripande målet måste vara att stötta barnets hela utveckling. Arbetet måste bygga på samma principer och praktiska erfarenheter som arbetet på daghemmet övrigt bygger på. Det är viktigt att skapa tillit och trygghet i samspel mellan barnet och den vuxna så att barnet vågar och har lust att kommunicera. Miljön skall ge möjlighet till upplevelser och erfarenheter. Alla distraherande hörsel- och synintryck skall tas bort. Arbetsrutiner och goda vanor är också viktiga. Barnet skall få delta i det praktiska arbetet. Barnet skall stödas till att kunna själv och samtidigt är det viktigt att prata om det vad som

görs. På detta sätt får barnet uppleva språk och handling tillsammans. (Petersson 1998:173-174)

Det är viktigt att barnet vet vad som kommer att hända och vad dagen innehåller för aktiviteter. Om inte barnet vet vad som kommer att ske skapar det förvirring. Man kan på en samling berätta vad som kommer att äga rum och använda bilder som stöd. Genom att använda aktivt bilder, mimik, gester och tecken som stöd kan man göra allt mer begripligt för barnet. På detta sätt får barnet veta vad som kommer att hända och kan föreställa sig hur detta skall ske. Det är också viktigt att gå igenom vad som gjorts. T.ex. efter mellanmålet kan man diskutera om dagen. Barnen berättar och den vuxna skriver upp. Det kan också göras genom en teckning. En sådan uppgift är också en minnesträning. Det är viktigt att alla i barnets omgivning är delaktiga i vad barnet gör och lär sig för att kunna stimulera barnets utveckling. Genom att diskutera i en liten grupp övar barnet på att lyssna, vänta och beskriva vad de tänker. Det är viktigt att växelverkan fungerar mellan vuxna och barnet samt mellan att lyssna och delta aktivt och sitta stilla och röra på sig. (Petersson 1998:174-175)

Sångstunder är också viktiga för barn med språksvårigheter. Rörelsesånger och ramsor är bra övning för barnen. Man kan välja sånger som utgår från kroppen och sinnesintrycken i vardagen. Bilder kan också användas för då kan barnet få ett visuellt stöd för minnet och begreppsinnläring. Utnyttja musik som kommunikationshjälp. Det är viktigt att stimulera barnets intresse för språk i alla situationer. Barnet skall också ha möjlighet att använda sig av alla sinnen. Rytmer, musik, rörelse och lek med ljud tränar barnets auditiva uppmärksamhet vilket också är viktigt. (Petersson 1998:175-176)

Det finns inga åtgärder som passar alla barn med tal- och språksvårigheter utan man måste utgå från det enskilda barnets språkproblem. Barnets ålder, funktionsnivå, intresse och personlighet måste också beaktas. Man utgår ifrån barnets färdigheter och vad barnet klarar av. Målet skall vara att utveckla en funktionell kommunikation antingen genom talspråk eller genom någon annan form av kommunikation. Det övergripande målet är att barnet har möjlighet att kommunicera. De viktiga faktorer som pedagogen kan tänka på i undervisningen är motivationen, förstärkning, situationen, uppmärksamhet, förutsättningar, ordningsföljden i inläringen och samarbete. (Rygvoold 2001:210-212)



Motivationen är en förutsättning för att kunna arbeta med språket. Barnet lär sig genom att använda språket och se vilken nytta barnet har av det. Genom att barnet får se hur bra det kan fungera när de använder ett verbalt språk i stället för att peka, skrika och ta i den vuxna kan motivationen främjas. Motivationen kan också stärkas genom att pedagogen utgår från något barn är intresserad av eller genom att barnet får välja mellan olika teman. (Rygvold 2001:210)

En viktig process i språkinlärningen är förstärkning. Den vuxna skall på ett systematiskt sätt förstärka barnets användning av språkliga uttryck. Enbart beröm räcker inte utan också genom att lyssna aktivt och intresserat samt genom att utföra de handlingar barnet ber om för att barnet skall få en upplevelse av att de har nytta av språket förstärker barnets språkinlärning. Dessutom är det också motiverande. (Rygvold 2001:211)

Barn med språksvårigheter behöver uppmuntras eller ges möjligheter att använda sitt språk. Bäst utvecklar barnet sitt språk i situationer där det är funktionellt och naturligt att använda sitt språk. Det skall också vara en situation där barnet trivs och känner sig trygg. Pedagogen skall skapa naturliga kommunikationssituationer och genom vardagliga aktiviteter ge så mycket språklig stimulans som möjligt. (Rygvold 2001:211)

Uppmärksamhet är också viktigt. Innan pedagogen inleder ett samtal skall hon/han fånga barnets uppmärksamhet med hjälp av ögonkontakt. Pedagogen kan också fånga uppmärksamheten genom en gemensam fokus på någon aktivitet eller ett föremål som är temat för kommunikationen. Förutsättningar behövs också. Grundläggande färdigheter som uppmärksamhet, minne, perception och motorik skall omfattas av den språkliga stimulansen, eftersom barn som har svårigheter med språket kan ha svårigheter med alla dessa områden. (Rygvold 2001: 211)

Ordningsföljden i inlärningen av nya språkliga färdigheter skall utgå från principer. Den första principen handlar om det funktionella. De barn som sannolikt inte kommer att utveckla ett fullt språk måste få lära sig de delar av språket som ger dem möjlighet att uttrycka sina behov. Med dessa barn kan pedagogen använda i inlärningen alternativa kommunikationsformer, t.ex. Bliss, piktogram, teckenspråk och datorer som hjälpmedel i kommunikationen. Den andra principen, kronologisk, handlar om att språkundervisningen skall ske i samma ordning som normalspråkiga barn tillägnat sig

språket. (Rygvold 2001:211)

Det som pedagogen och de andra vuxna i omgivningen också måste tänka på är samarbete. Alla skall ställa samma krav på barnets språkliga uttryck. De behöver också själva tänka på hur de använder sitt språk i samspelet med barnet. Den vuxna skall använda sig av ord eller uttryck som ingår i barnets dialekt och använda sig av lagom långa satser. Om satserna är för svåra kan det hända att barnet ignorerar eller avvisar det språkliga samspelet. Den vuxna skall inte heller ställa för många frågor så att inte barnet kan ge svar för då kan det leda till en envägskommunikation. Den vuxna kan låta barnet avsluta satser genom att låta barnet fylla i de ord som fattas, då behöver man inte ställa en fråga. Barnet skall inte heller avbrytas eller direkt rättas till, utan det är bättre att upprepa det de sa med enkla fullständiga ord och satser. (Rygvold 2002:211-212)

Annat som pedagogen kan tänka på är att använda ord och meningslängd som är lämpliga för barnet. Pedagogen skall inte heller tala för fort utan långsamt och tydligt. Man skall ställa lätta frågor och ge barnet tillräckligt med tid att svara. Tydliga uppmärksamhetssignaler som vänta, lyssna och börja och att pausera, ändrad tempo, intonation, uttryck och styrka gör det lättare för barnet att förstå tal. Konkreta material så att barnen får se och känna är också till hjälp. Och ett av de viktigaste är att ha individuell kontakt med barnet så ofta som möjligt och använd ögonkontakt. (Petersson 1998:177)

### **5.2.2 Stöd vid inläring**

Nuförtiden har pedagogens arbetes innehåll förändrats. Genom att grupperna nuförtiden innehåller barn med olika behov av stöd måste man stanna upp och fundera extra noggrant hur man får barnet att lära sig. Många pedagoger har genom praktiska erfarenheter fått ny information. Genom att låta barnet diskutera uppgiften med ett annat barn får barnet övning i kommunikation och pedagogen kan hjälpa de barnen som fått en lite mer krävande uppgift. (Lakkala 2009:216-217)

Vi lär oss alla på olika sätt, det gör också barnen. Barnet kan lära sig på tre olika sätt:

genom att se (visuella inlärningskanal), genom att höra (auditiv inlärningskanal) eller genom att göra/utföra (kinestetisk/taktil inlärningskanal). Som pedagog måste man ta reda på hur barnet ifråga lär sig bäst för att kunna lära barnet på ett sätt så att barnet får så mycket som möjligt ut av det hela. (Wallenkrans 2000:79-86)

Ett barn med stark visuell perception (man ser och inser vad man sett) lär sig inte bara genom att se orden utan i dessa situationer är det bäst att barnen får se på bilder. Genom att associera med saker som barnet är intresserad av kan man lättare skaffa en "mental bild" av det man sett och då minns barnet lättare. Samtidigt som barnet tolkar det hon/han sett, kopplar barnet också på sitt tänkande. På detta sätt får barnet ordning på omvärlden. Samarbetet mellan språk, perception och kognition bildar en helhet på barnets bild av sin tillvaro. Med dessa barn kan man använda färger till hjälp. Det är också viktigt att material alltid finns på samma plats. När man använder färger får barnet starkare intryck till hjärnan och informationen lagras lättare. Också genom att låta barnet ta i de saker som han/hon skall använda kan vara till hjälp. Då får barnet också hjälp av känselsinnet. Genom att pedagogen använda orden "se", "titta" och dylikt när hon förklarar uppgiften hjälper man barnet att minnas bättre. Pedagogen kan också ge stöd genom att förklara samma sak på olika sätt och med olika meningar. (Wallenkrans 2000: 81-82)

De barn som har auditiva gestaltningssvårigheter har ofta svårt med koncentrationen. Barnen blir störda av ständiga nya ljudtryck. Som pedagog skall man förklara för barnet att man har förstått att han/hon blir störd om det finns för mycket ljud omkring. Pedagogen kan också berätta att hon har många knep hur de kunde göra inläringen lättare för barnet. Det är viktigt att barnet förstår varför han/hon blir olika behandlad. Pedagogen skall fundera var i rummet man placerar barnet då barnet skall utföra uppgifter. En lugn vrå är mycket viktigt. Men det skall också vara möjligt för barnet att ha ögonkontakt med pedagogen. För att barnet säkert skall lära sig kan pedagogen be att barnet upprepar och repeterar högt det som skall läras. På detta sätt sker det en auditiv återkoppling som barnet kan dra nytta av för att minnas. (Wallenkrans 2000:83-85)

Kinestetisk-taktil perception handlar om information inifrån kroppen, både den djupa känslan och ytkänslan. Barn som har svårigheter med kinestetisk-taktil perceptionen har svårt att t.ex. knäppa och knyta. Kinestesin är starkt inblandad i fin- och grovmotoriken.

Pedagogen kan hjälpa dessa barn genom att göra ett träningsprogram för att träna den svaga kinestetiska-taktila perceptionen. Barnen skall också lära sig att utnyttja sina andra sinnen, dvs. visuellt och auditivt. Det är viktigt att låta dessa barn känna på saker. Pedagogerna kan t.ex. använda piprensare, salt, sand eller raklödder till hjälp ifall hon vill lära barnet någon ny form. Pedagogerna kan också rita med sitt finger på barnets rygg eller på barnets hand. Då barnet får ta i och känna på saker får barnet en starkare känselfeedback och kan därför minnas bättre. (Wallenkrans 2000:86-87)

Också på följande sätt kan man stödja barn med inlärningssvårigheter. Då barnet skall lyssna till instruktioner skall hon/han inte göra något annat samtidigt. Pedagogerna går igenom med barnet vad det är för uppgift man kommer att göra till följande och sammanfattar det. Man undviker att använda kryss-i-rutan-uppgifter och föredrar muntliga prestationer framför skriftliga. Man ger tillräckligt med tid för barnen att göra sina uppgifter. Då man jobbar med siffror, skall långa serier grupperas och alla tänkbara tekniska hjälpmedel i alla tänkbara inlärningssituationer till exempel dator skall utnyttjas. (Hintikka 2002: 203)

Barnet är en aktiv och beslutsam aktör vars motivation, tidigare kunskaper, färdigheter och arbetssätt inverkar på inlärningsresultatet. Att kunna tillägna, förstå och använda kunskap samt sätta upp och vara medveten om undervisningens målsättning har blivit inlärningens centrala mål. Barnets individuella inlärningsplans uppgift är att stöda långvarigt barnets individuella inlärningsprocess. (Fadjukoff 2007:257-258)

Individuell inlärning förutsätter att också läromaterialet är individuellt. Oberoende av hur mycket färdigt material det finns är det pedagogens uppgift att göra individuellt och passligt material till varje barn. Detta kan man göra genom att klassificera inlärningsstunden, avgränsa material, individuell handledning och gärna också att pedagogerna gör mera material. Läromaterialens planering samt tillämpning av det färdiga materialet till det individuella barnet är en central del av pedagogens arbete. (Fadjukoff 2007:257)

När barnet skall göra uppgifter är det bäst för barnet att sitta nära pedagogerna. För att hjälpa barnet kan man använda bilder som stöd. På detta sätt har barnet lättare att förstå vad han/hon skall göra. Genom att peka på bilder vet barnet bättre vad det är han/hon

skall fokusera sig på. (Wallenkrans 2000:67)

Miljön på daghemmet skall anpassas på ett sådant sätt att barn klarar av det som förutsätts. På detta sätt försöker man förebygga uppkomsten av specifika problem hos barnen. Det är dock omöjligt att helt och hållet förebygga inlärningssvårigheter ifall dessa beror på biologiska faktorer. Det finns fyra principer som pedagogen kan använda sig av då man försöker förebygga svårigheter. Dessa är systematisk undervisning i grundläggande färdigheter, betoning av barnets starka sidor, fokus på inlärningsmiljön och inlärningens psykosociala sidor och tidig hjälp. (Birkemo 2001:138-140)

Systematisk undervisning i grundläggande färdigheterna kan man möjliggöra genom smågruppsarbete där barnet kan få individuellt stöd. En annan möjlighet är anpassad undervisning, då alla barnen får tillräckligt med tid på sig att lära sig de färdigheter de tränar på. På detta sätt har också pedagogen möjligt att ge alla barn uppmärksamhet. Ögonkontakt är också en viktig del av undervisningen. För att minimera risken att barnet gör fel kan pedagogen visa först hur något skall utföras. Genom att göra allt detta kan pedagogen så småningom få med sig alla barn och hela gruppen får tillfälle att lära sig de grundläggande färdigheter som man övar sig på. (Birkemo 2001:138-139)

Betoning av barnets starka sidor är en viktig princip vid undervisning av alla barn. Pedagogen skall rikta uppmärksamheten på det som barnet klarar av utan problem. När pedagogen låter barnet arbeta utgående från hennes/hans intresse och kunskaper lär sig barnet mycket bättre. På detta sätt får pedagogen också en nyanserad bild av barnet och barnets individualitet och starka sidor kommer till sin rätt. Dessutom kommer också barnet själv att uppleva fler positiva situationer, vilket i sin tur påverkar barnets jagbild och utveckling av grundläggande färdigheter på ett positivt sätt. (Birkemo 2001:139)

Fokus på inlärningsmiljön och inlärningens psykosociala sidor innebär att man ger barnet upplevelser av att lyckas. På detta sätt minskar man stressen hos barnet i inlärningssituationer. När barnet misslyckas med sådant som barnet förväntas klara av kan det skapa stressreaktion hos barnet. Barn med dåligt utvecklade sociala färdigheter kan också få problem med relationer till andra barn, de kan bli mobbade av andra, vilket kan leda till att de vantrivs på daghemmet. Därför är det viktigt att pedagogen lägger vikt vid samarbete och ömsesidig hjälp mellan barnen. Det är på samma sätt

betydelsefullt att ge barnet positiva reaktioner på det de gör för att barnet skall kunna uppleva sig behärska de uppgifter de får. På så sätt utvecklar barnet en positiv jaguppfattning och blir mer inriktade på att försöka klara av saker och ting. En positiv inställning till daghemmet och uppgifter kan i sig förebygga uppkomsten av inlärningssvårigheter hos många barn. (Birkemo 2001:139-140)

Tidig hjälp innebär att man sätter in åtgärder så tidigt som möjligt. Eftersom inlärningssvårigheter har en tendens att öka i omfattning då de väl har uppstått är det viktigt att få hjälp så tidigt som möjligt. Till exempel försenad språkutveckling kan utgöra grund för specialpedagogiska stimulansinsatser. Det är dock viktigt att komma ihåg att barnen utvecklas i ojämn takt och kan bra korrigera sin försenade utveckling av sig själv före skolan börjar. Men det har också visat sig att specialpedagogiska åtgärder som sätts in i tidig ålder är ofta effektivare än de åtgärder som sätts in i högre åldrar. Om det går att åtgärda utvecklingsproblem med hjälp av sådana insatser kan man kalla det för förebyggande av senare svårigheter. Det är dock viktigt att fundera ifall specialpedagogiska insatser skall förverkligas med barn i daghemsåldern, sällan behövs det ifall inte avvikelserna är omfattande. (Birkemo 2001:140)

### **5.2.3 Stöd vid beteendestörning**

Det viktigaste när man arbetar med barn som har beteendestörningar är att komma ihåg att utgå från att barnets olämpliga beteende inte är uttryck för medveten maktkamp eller trots utan det beror på en bristande förmåga att handla i sociala situationer. Pedagogens viktigaste uppgift är att förutse, föregripa och vägleda barnet. Dessa barn behöver stöd till och med i vardagliga situationer. Om den vuxne inte genast leder barnet kan det uppstå kaos i barnets huvud. Detta leder till att barnet ger efter för första bästa impuls, t.ex. flaxar omkring, ropar, pratar, vill dricka, vill peta på saker etc. Barnet lever i nuet och har svårt att vänta. (Juul 2005: 14-16)

Barnets olämpliga beteende kan ändras först när man analyserat vad som orsakat handlingen. Som pedagog skall man undvika sådant problembeteende som sänker barnets självförtroende och hjälpa barnet att styra sig själv. Man skall ge barnet några

utvägar för att klara sig undan svåra situationer eller förändra miljön så att barnets tillvaro blir mer uthärdlig. Det är också viktigt att ge barnet möjlighet att utnyttja sina starka sidor, vilket betyder att man som pedagog skall sätta upp konkreta och realistiska mål för barnet. (Juul 2005:17)

Oberoende av omgivningen skall pedagogen ha kompetens att organisera och leda aktiviteten så att också barn med beteendeproblem kan delta. Det innebär att utforma konstruktiva insatser för att lösa problemen, använda tillräckligt med tid och energi och minimera riskerna för att barnens och pedagogens trivsel och hälsa är i fara. Pedagogen behöver också färdigheter att samarbeta med andra pedagoger, föräldrar och andra professionella som är i kontakt med barnet som har beteendeproblem. (Ogden 2001:107)

När man arbetar med ett barn med beteendeproblem är det viktigt att barnet har en individuell inlärningsplan. I den anger man mål, aktiviteter, arbetsmetoder och insatser som skall hjälpa barnet att utveckla den kunskap och sociala kompetens som behövs för att kunna hantera viktiga uppgifter. Utifrån pedagogens perspektiv handlar det om att förebygga och bemästra barnets beteendeproblem. Planen skall anpassas efter det enskilda barnets egenskaper och situation, men skall också göras utifrån den miljö som planen skall förverkligas i. Planen skall inte heller bara inrikta sig på inläring utan också på elevens situation och beteende på daghem, hemma och på fritiden. För att kunna hjälpa barnet behövs det en gemensam insats från föräldrar, pedagoger och barnen själva. (Ogden 2001:107-108)

Utsläckning är en metod där tanken är att ett beteende inte förstärks. Detta kan ske genom systematisk och planerad ignorering av ett beteende. Om man använder denna metod måste man vara uppmärksam med att inte ge beteendet periodisk uppmärksamhet. De övriga barnen i en daghemsgrupp bör också uppmuntras till att inte bry sig om det dåliga beteendet. Det att man ignorerar ett beteende kan ändå vara svårt när det gäller bråk eller fysisk aggression. (Ogden 1991:183-184)

Att uppskjuta belöning och betala för beteende är en metod som används tillsammans med förstärkning i form av ett poängsystem. Man låter bli förstärkningen vid oönskat beteende. Barnet kan tjäna ihop poäng vid önskat beteende, men förlorar dem då

hon/han visar ett icke acceptabelt beteende. Ifall man vill att detta system skall fungera effektivt måste man tillsammans med barnet noggrant gå igenom vilket beteende hon/han kan/bör använda sig av för att tjäna ihop poäng och samtidigt förklara hur hon/han förlorar dem. Man kan göra upp ett beteendekontrakt med barnet för att konkretisera detta. (Ogden 1991: 184)

Timeout är en metod där barnet utestängs för en viss tid från en belönande situation. När man använder sig av timeout-metoden bör barnet veta på förhand vad denna metod innebär för henne/honom, så att barnet vet på vilka grunder hon/han skickas ut ur en situation. Det vanliga är att barnet får en varning och sedan får hon/han gå bort från situationen. Vanligen är barnet på timeout 5-15 minuter under tillsyn. Till exempel på daghem utanför den egna gruppens utrymme. När barnet är tillbaka i gruppen skall pedagogen vara observant på allt positivt beteende och berömma barnet för detta. Händelsen skall sedan vara ur världen när barnet är tillbaka i gruppen. (Ogden 1991: 184-185)

Beteendemodifikation representerar en inlärningsoptimism. Alla barn kan lära sig något. Man betonar förstärkning av positivt beteende och lägger en mindre vikt vid straff och andra metoder för att stoppa ett visst beteende. Beteendemodifikation kan sammanfattas följande. Orsakerna till problemen ligger inte hos barnet utan de är en konsekvens av interaktionen mellan barnet och miljön. Problemen beror inte på en sjukdom utan är ett bevis på felinlärning. Det oönskade beteendet kan korrigeras genom förändring av beteendets följder. Åtgärderna omfattar en bedömning av de miljökomponenter som är relaterade till problembeteendet. (Ogden 1991:189)

Två huvudregler för hur man förändrar ett barns beteende är att vara positiv och att behålla lugnet. Till regel ett, att vara positiv, hör att uppskatta barnet och inte bli frustrerad. Man skall uppmärksamma barnets humor, kreativitet och hennes/hans unika egenskaper. Beröm några av barnets prestationer och hitta på någon aktivitet ni tycker om att göra tillsammans. Låt barnet hjälpa dig och känna sig nyttig. Ge också barnet uppmärksamhet för det som hon/han gör bra. Använd positiv förstärkning i de mesta möjliga fallen. Belöna barnet för vänligt beteende. Belöningarna ska vara direkta, tydligt definierade och konsekventa. (Kutscher 2010:34-35)



Negativ förstärkning leder inte till attitydförbättringar. Beteende kan förändras av hot men ger inte direkt någon motivation till en positiv inställning hos barnet. Undvik att ta på dig rollen som en elak polis. Otrevlig attityd skapar endast irritation och ilska. Försök att inte tjata, till och med enkla kommentarer kan göra barnet frustrerad. Undvik också straffpredikningar. Låt bli konflikter som har att göra med ordväxling om vems felet var och inrikta dig bara på slutresultatet. Kritisera beteendet, inte barnet. Barn med särskilda svårigheter behöver hjälp i situationer när de befinner sig i en svår situation. De vet nog oftast vad de skall göra men klarar bara inte av att genomföra det ensam. (Kutscher 2010: 37-41)

Regel två är att försöka hålla lugnet. "Stanna upp" och förhindra större gräl innan de hinner uppstå. Styr om allt mot en positiv riktning och kritisera inte det opassande beteendet. Meddela barnet om övergångar. Många barn med särskilda behov har svårt med övergångar. Ge tid för barnet i denna situation. Då du märker att barnet är stressigt gäller det att återigen "stanna upp" och ge tid för barnet att samla sig. Försök att behålla lugnet och förhandla med barnet. Oroa dig inte för att tappa kontrollen, det är alltid ändå den vuxna som bestämmer vilken kompromiss som är lämpligast. (Kutscher 2010: 43-46)

#### **5.2.4 Stöd vid koncentrationssvårigheter**

Barn som lider av koncentrationssvårigheter är väldigt beroende av de vuxna som finns i deras omgivning och det är viktigt att de vuxna förstår och stöder barnet. I första hand är det föräldrarnas uppgift men också personalen på daghem ansvarar för att ge dem chansen att utvecklas så att barnets positiva sidor får möjlighet att uttryckas. Pedagogen skall ha kunskap om hurdana svårigheter barnet har och vilken stöd barnet behöver. (Kadesjö 2001:15)

När man jobbar med barn som har koncentrationssvårigheter bör man inte ställa krav högre än vad som är möjligt att nå. Målen bör alltså vara realistiska. Vardagen skall ha en klar struktur. Det handlar om tydlighet, ordning och samma rutiner. Då man kommunicerar med barnen skall man tala tydligt, använda korta instruktioner och tala

enkelt och konkret. Man kan även ställa följdfrågor för att kontrollera har barnen förstått. Olika belöningssystem motiverar oftast barnen att försöka mera. Man skall förbereda barnen ifall det sker ändringar i den dagliga strukturen, berätta och förklara vad som kommer att ske. Upprepning av saker och att ge tillräckligt med tanketid för barnen är viktigt. (Olofsson 2009)

Pedagogen måste förstå vad det är som ligger bakom ett beteende eller ett handlingsmönster för att kunna stöda barnet. Om pedagogen inser att beteendet inte beror på ovilja eller olydnad kan det vara lättare att bemöta barnet utan att bli irriterad eller arg. När pedagogen lär sig i vilka situationer barnet har svårt kan pedagogen lättare förhindra en del av misslyckandena. Den vuxna skall dock utgå från barnets förmåga när hon/han tar ställning till vad barnet skall klara av. (Kadesjö 2001:59)

För att stöda ett barn med koncentrationssvårigheter måste pedagogen anpassa sina krav till barnets förmåga. Genom att göra förändringar i miljön kan man också göra det lättare för barnet att klara av det som förväntas. Det är viktigt att barnet får hjälp med att utveckla sina färdigheter. Det kan gälla inlärningssvårigheter, uppmärksamhet, motorik, språk och sociala färdigheter. Pedagogen skall försöka förhindra att barnets svårigheter får negativa följder för självförtroendet. Det är viktigt att pedagogen hela tiden stärker barnets självförtroende. (Kadesjö 2001:135-136)

Barn med koncentrationssvårigheter misslyckas ofta och har därför ett större behov av att få bekräftelse. Den vuxna skall visa barnet att det är väl omtyckt och att man bryr sig om barnet. "Du duger, fast du gjort dumt" och "Det var ett bra försök fast du inte lyckades med det" är bekräftelser som dessa barn behöver. Tjat och kritik är något som undergräver barnets självförtroende och är destruktivt för barnets och den vuxnas växelverkan. Om barnet blir bestraffad eller kritiserad är den första impulsen protest. Tillsägelse får barnet att sluta för stunden, men får inte barnet att tänka efter hur det skulle kunna göra istället. Positiv förstärkning och uppmuntran påverkar barnet betydligt mycket bättre. (Kadesjö 2001:153-154)

Struktur och rytm i vardagen är väldigt viktigt för barn med koncentrationssvårigheter. Det är igen pedagogens uppgift att hjälpa barnet med det. Om inte barnet får hjälp kommer hon/han att misslyckas även i situationer som återkommer dagligen. Barnet

behöver något mönster för hur situationer skall hanteras, t.ex. matsituationen. Om det alltid är stökigt under matsituationen är det destruktivt för både barnets självuppfattning och kamraternas uppfattning av barnet. Skapandet av en fungerande matsituation är inte att hämma utan att ge barnet förutsättningar för att vara delaktigt. (Kadesjö 2001:156)

Barn med koncentrationssvårigheter behöver också tydlighet och gränser. Instruktioner man ger åt ett barn skall vara tydliga och kortfattade. Det är viktigt att instruktionerna delas upp i steg, t.ex. ”Ta ner dina kläder från hyllan...” (paus under tiden barnet tar ner sina kläder), ”Börja med att sätta på dig skjortan...” (paus), ”Sätt på dig byxorna...” (paus), ”Sätt på dig strumporna...” etc. För att kunna vara tydlig måste pedagogen veta vad hon/han vill och vara trygg i sin yrkesroll. Det är också viktigt att arbetsteamet är överens och att man kan få stöd från arbetskompisarna. Att sätta gränser på ett rätt sätt åt dessa barn betyder att man sätter stopp i det rätta ögonblicket. Detta kräver att pedagogen alltid är ett steg före barnet och kan därför förutse vad som kommer att hända innan det är för sent. (Kadesjö 2001:158-160)

Under en daghemsdag förekommer det många svåra situationer för ett barn med koncentrationssvårigheter. Samlingar, att vara i grupp, lek och fria aktiviteter, övergångssituationer, måltider och rutinsituationer som av- och påklädning är situationer då barnet kan ha svårt. En ordentligt planerad daghemsverksamhet ger barnet erfarenhet och stimulans som får stor betydelse för utvecklingen. Det viktigaste är barnens upplevelser i leken och andra aktiviteter. Det är viktigt att varje barn får en sådan erfarenhet att de själv önskar och vågar söka kunskap om sig själv och sin omvärld. Den process daghemmet kan stimulera hos barnet är att använda sina sinnen och sin kropp. Dessa upplevelser utvecklar det kognitiva, sociala, språkliga, motoriska osv. På detta sätt kan man lägga grunden för förmågan till reflektion, problemlösningsförmåga, viljestyrd uppmärksamhet och kontroll över tillvaron. Genom att förstå barnet och utifrån det göra en individuell arbetsplan kan pedagogen förhindra att de återkommande svåra momenten inte blir fyllda av misslyckande utan istället blir samvaron med andra barn och verksamheten en positiv och utvecklande erfarenhet för barnet. (Kadesjö 2001:171-178)

Barn med koncentrationssvårigheter har svårt med att vänta. Under en vanlig dag på daghemmet uppstår det många situationer då barnet måste vänta på sin tur. För att kunna hjälpa barnet måste pedagogen för det första bli medveten i vilka situationer det krävs av barnet att det skall vänta och för det andra klargöra för sig själv vilka förväntningar man kan ha på barnet som är i dessa situationer. Pedagogen skall också kunna avgöra i vilka situationer väntandet blir alltför påfrestande och inte utsätta barnet för dessa situationer. Barnet kan fast få någon sysselsättning som det kan utföra under tiden det väntar. Till detta behöver barnet dock konkret hjälp för komma igång. I situationer där barnet inte klarar av att vänta är det meningslöst för pedagogen att förmana eller säga till om saken. I stället skall pedagogen ge tydlig och handfast hjälp med att finna innehåll i stunden av väntan. (Kadesjö 2001: 53-54)

Förändringar och övergångssituationer är också något som är svårt för barn med koncentrationssvårigheter. Som pedagog är det viktigt att man förbereder barnet i god tid före det nya sker, t.ex. när leken skall avslutas och alla skall gå ut. Barnen klarar av situationen bättre om de fått i förväg chansen att tänka sig i den nya situationen. Pedagogen skall ändå inte förklara situationen för detaljerat för då kan det hända att barnet fastnar i någon av detaljerna och ser inte helheten. En enkel och konkret beskrivning av vad som kommer att hända är den bästa. Det är också viktigt för barnet att det är medveten om att någon finns till hands om det behöver hjälp. (Kadesjö 2001: 54-56)

Valsituationer är också svåra. Det är pedagogens uppgift att med tydliga ramar, instruktioner och gränser minska valmöjligheten för barnet och på detta sätt göra valet lättare för barnet. Det betyder inte att man hindrar barnets spontanitet eller kreativitet utan detta innebär att barnet slipper ta ställning till en massa onödiga alternativ. Detta ger barnet en trygg grund att möta det nya och ger möjlighet att utveckla sin kreativa förmåga. (Kadesjö 2001: 57-58)

Tips för pedagogen då det gäller barn med koncentrationssvårigheter. Man skall inte gräla på barnet. Det är viktigt att man exakt berättar för barnet vad som skall göras, inte vad barnet skall låta bli att göra. Den vuxna skall hålla sig i närheten av barnet tills barnet har lydigt. Man skall behålla ögonkontakten med barnet. Man skall undvika att vara impulsiv. Ge tillräckligt med tid åt barnen. Undvik att försätta barnet i situationer

som förvärrar symtomen. Ge en instruktion åt gången, enkelt formulerad och kom ihåg att kontrollera att barnet förstått instruktionen rätt. Låt barnen uttala en regel högt. Gör om sammansatta uppgifter till enkla. Ta pauser då barnet visar tecken på utmattning. Visualisera handlingssekvenser, använd dig av till exempel serieteckningar. Sätt försiktigt ord på en tolkning av barnets känslor. Använd modellinläring till exempel en kamrat som handledare. Gör om svårt till lätt. Ge en differentierad uppmärksamhet som belöna kontra ignorera. (Juul 2005: 55-56)

### **5.2.5 Stöd vid sociala färdigheter**

För att ett barn skall ha goda sociala färdigheter krävs det att man förstår andra och förstår också det som inte sägs. Kroppsspråk är något vilket barnet borde lära sig att tyda likaså att själv kunna signalera tydligt så att de andra kan förstå barnet. Då den sociala förmågan brister blir barnet ofta utanför leken och saknar vänner. Barnet uppfattas som speciell av de andra barnen och det kan bli svårt för barnet att delta i gruppaktiviteter. (Olofsson 2009)

Barn med inlärningssvårigheter har ofta problem med social förmåga. De vet inte hur man tar kontakt med andra. Då är det viktigt för pedagogen att hjälpa barnet till rätta. Många av barnen som saknar sociala färdigheter har en risk att bli mobbade eller själva börja mobba. Det är pedagogens uppgift att med hjälp av föräldrar och experter ta tag i problemen så snabbt som möjligt. Det är mycket viktigt för dessa barn att de har en vuxen på daghemmet de kan anknyta sig till. På utvecklingssamtalen med föräldrar är det viktigt att man gör en handlingsplan där man följer upp vad som händer i ett längre tidsperspektiv. Det är viktigt att pedagogen genast på morgonen tar ögonkontakt med barnet, hälsar vänligt och ger uppmärksamhet åt barnet. På detta sätt känner inte barnet sig ensamt och övergivet. (Wallenkrans 2000: 61-62)

För att utveckla barnets sociala färdigheter kan man träna samhörighet och verbala förmåga genom olika lekar. Ett bra exempel är en lek där barnen är två och två och berättar för varandra om deras favoritsport, efter en stund byter man om och då får barnet berätta om kompisens favoritsport. På detta sätt lär sig barnet något nytt om sin

kamrat och samtidigt är det en bra minnesövning. (Wallenkrans 2000:63)

Barn som lider av överaktivitet brukar överträda andras personliga utrymmen (ytan runt omkring en). Det kan hända att barnet knuffar eller kommer för nära någon annan utan att själv ens märka detta. Dessa barn ser inte konsekvenserna av att de går in på andras utrymmen. De förstår inte varför andra barn inte gillar dem. Det kan också hända att barnet far iväg från det de håller på med och detta verkar ju som om de inte hade kontakt med deras egen utrymmessfär. Med dessa barn är det viktigt att träna deras kroppsuppfattning. I detta fall kan pedagogen konkret visa för barnet var deras utrymme finns, alltså runt dem och var pedagogens utrymme finns, alltså runt pedagogen. Medan man förklarar detta för barnet kan man berätta att om man går in på den andras utrymme skall det kännas bra för båda. Dessa barn ser inte konsekvenserna av att de går in på andras utrymmen. De förstår inte varför andra barn inte gillar dem. (Wallenkrans 2000:63-65)

Några barn har också svårigheter med empati. De kan inte visa medkänsla eller kan inte sätta sig i den andras situation och känslotillstånd. Barnet kan i stället för att visa sorg ibland reagera aggressivt. Med dessa barn skall man i lugn och ro tala igenom vad som hänt. Förklara begreppet sorg och tala om känslor som trygghet, värme, glädje och saknad. Det kan hända att man behöver använda flera exempel så att barnet förstår. Andra orsaker till att barnet har problem kan bero på att barnet i sin bakgrund har egna upplevelser vilket gör att barnet inte vågar lita på någon i sin omgivning. Det sluter sig och vågar inte visa sina känslor och det kan hända att barnet inte har ord eller begrepp att förklara sig och då tar det lätt ”till knytnävarna”. (Wallenkrans 2000:65-66)

Eftersom det är svårt för barnet att avläsa de andra barnen gör att de ofta missförstår de andras intentioner. Det kan tro att ett barn gör något med flit om det känns otrevligt. De kan ha svårt att skilja mellan med flit och missöde eller mellan på skoj och på allvar. Man bör hjälpa barnen att få grepp om sina känslor. Barnen med uppmärksamhetsstörningar kan ha väldigt svårt att sätta sig in i andras känslor och att dessa är annorlunda än deras egna. De har även svårt att tala om känslor. Man kan tro att de inte bara vill tala om en situation, men oftast är denna bara så kaotisk för dem själva och de är osäkra på vad de själv känner. (Juul 2005:43-44)

Spegling kan vara bra att tillämpa. Det handlar om att tränga under ytan och erbjuda barnet din tolkning. Man beskriver en situation för barnet så att det förstår. Spegling skall präglas av försiktighet. Man sätter ord på barnets upplevelse. "Jag ser att du är arg/ledsen/glad. Jag tror att du är arg för något som hände när vi var ute och leka". Man skall pröva sig fram och respektera om barnet påpekar att man har fel. (Juul 2005:43-44)

För att hjälpa barn som har svårt att uttrycka känslor kan pedagogen t.ex. be barnen att leka rollekar. Pedagogen hittar på en händelse, t.ex. någon faller över tröskeln, och leder rolleken sedan med följdfrågor som t.ex. "Vad skulle du ha gjort om du skulle ha sett detta? Vad borde du ha gjort?" etc. Efter det kan man ännu diskutera tillsammans hur man borde reagera. Samma sak kan man göra om barnet verkar strunta i andra och inte kan vänta på sin tur. Då kan man diskutera hur barnet själv känner sig då ingen lyssnar på honom/henne. (Wallenkrans 2000:66)

De barn som har sociala svårigheter saknar också självtillit och utvecklar lätt en inlärd hjälplöshet. Det är viktigt för dessa barn att man tar fram egenskaper som är positiva hos detta barn. Pedagogen skall också lära barnet att det är rätt att komma och be om hjälp av en vuxen då barnet hamnar i en konflikt. På detta sätt kan man undgå bråk och slagsmål. Dessa barn har också svårt att lösa problem med andra. Därför är det viktigt att pedagogen finns nära och kan visa tillrätta. Den vuxna fungerar som förebild och skall förklara åt barnet vad som är rätt och fel. (Wallenkrans 2000:70)

Om de andra barnen anser att barnet med sociala svårigheter är snäll får hon/han vara med i leken. Men i dessa fall är det pedagogens uppgift att se till att barnet inte blir s.k. utnyttjad i leken. Det behövs alltid en vuxen som har ett öga på leken så att allt fungerar som det skall. Pedagogen bör komma ihåg att barnets svårigheter inte beror på ovilja eller själviskhet utan på en funktionsnedsättning. Pedagogen kan hjälpa barnet genom att lära barnet sociala normer. På morgonen hälsar man när man kommer in, man ger ögonkontakt, man lyssnar på andra och väntar på andra. (Olofsson 2009)

## 6 RESULTATANALYS

När vi gjorde vår analys började vi med att studera olika teman som nämns i texterna om arbetsmetoder. Efter det granskade vi hur många gånger olika teman förekommer i de olika texterna om arbetsmetoderna vilka var: stöd vid tal- och språksvårigheter, stöd vid inläring, stöd vid beteendestörning, stöd vid koncentrationssvårigheter och stöd vid sociala färdigheter. Förekomsten kategoriserade vi under 5 rubriker: förekommer i 5 av texterna, förekommer i 4 av texterna, förekommer i 3 av texterna, förekommer i 2 av texterna och förekommer i 1 av texterna. (Se tabell 1) Efter det konkretiserade vi i vilka av texterna dessa teman förekom och gjorde en tabell om även detta. (se tabell 2). När vi kommit såhär långt ville vi ännu ha svar på vår andra forskningsfråga om delaktighet. Detta gjorde vi genom att söka koppling mellan texterna om arbetsmetoder och delaktighet.

Det var bara ett tema som förekom i alla texterna och det var växelverkan och ömsesidig hjälp. De teman som förekom i fyra av texterna var följande: hjälp till självhjälp och hjälp att utveckla sina färdigheter, miljöns betydelse, att utgå från barnet och ha realistiska mål, förstärkning av barnets starka sidor och uppmärksamhet.

De teman som förekom i tre av texterna var följande: bilder, tecken och dator som stöd, genomgång av händelser, strukturerad vardag och förberedning av ändringar, ögonkontakt, samarbete mellan personal, experter och föräldrar, konkretisering dvs. att barnet får se, känna och höra, närhet, ge barnet tillräckligt med tid, plan som stöder barnet, individuell handledning, kontakt och individuellt stöd och ge barnet möjlighet att lyckas och uttrycka sina positiva sidor.

De teman som förekom i två av texterna var följande: förutse, föregripa och vägleda, att undvika faktorer som sänker barnets självkänsla och jagbild, förebyggande av problem, belöning-ignorering, lugnhet och tydlighet, individuellt material-göra om svårt till lätt, distraherande hörsel- och synintryck, barnets motivation, uppmuntran och minnesövningar.

De teman som förekom i en av texterna var: skapa tillit och trygghet, gränser, känslor, bekräftelse, timeout, tidig hjälp, systematisk undervisning, koncentration på en sak i



gången, rörelsesånger och –ramsor, samt att ha all material på samma plats alltid. (Se Bilaga 1)

## 6.1 Likheter och olikheter

Med vår analys kom vi fram till att vissa teman används med flera än en av de svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha. Det visade sig också att vissa teman är relevanta bara för just den svårigheten som talades om i den texten och förekommer därför inte i de andra texterna om arbetsmetoder.

Vårt resultat visar hur en pedagog skall arbeta för att stöda barnet. Växelverkan och ömsesidig hjälp mellan barnet och andra barn samt barnet och en vuxen är ett tema som visar sig vara väldigt viktigt inom alla de fem arbetsmetoderna. När man arbetar med barn som har tal- och språksvårigheter, beteendestörningar, koncentrationssvårigheter och svårigheter med sociala färdigheter är det viktigt att lära barnet att bli självständigt. Då kan man tala om hjälp till självhjälp, och att barnet får möjlighet att utveckla sina färdigheter. Barn med tal- och språksvårigheter, inläringssvårigheter, beteendestörningar och svårigheter med sociala färdigheter är barn som behöver mycket uppmärksamhet.

Det som man måste tänka på då man arbetar med barn som har tal- och språksvårigheter, inläringssvårigheter, beteendestörningar och/eller koncentrationssvårigheter är att man måste utgå från barnet och barnets bästa och hitta lämpliga arbetsmetoder för det enskilda barnet. Pedagogen måste ha realistiska mål och krav på barnet. Man kan inte kräva för mycket men inte heller för lite. Miljöns betydelse spelar en stor roll i barnets vardag, t.ex. om barnet behöver ett lugnt utrymme att utföra sin uppgift eller aktivitet. Det är också viktigt att förstärka barnets starka sidor, eftersom upplevelse av positiva handlingar stöder jagbilden och självkänslan på ett positivt sätt.

Bilder, tecken och dator är också något som man måste lägga mycket vikt vid då man arbetar med ett barn som har tal- och språksvårigheter, inläringssvårigheter och koncentrationssvårigheter. När barnet får se vad som skall ske eller vad barnet skall

göra har barnet lättare att genomföra händelsen/uppgiften. Tecken kan användas som stöd för förståelse av instruktioner och dator kan fungera som kommunikationsmedel och är till stor hjälp då barnet övar sig på något visst, t.ex. bekantar sig med bokstäver. Strukturerad vardag och att förbereda barnet på förändringar är viktigt för att barnets skall känna sig trygg och veta vad som kommer att ske, vilket leder till att barnet är lugnare. Pedagoggen skall ta ögonkontakt genast på morgonen och alltid när hon/han talar till barnet. Strukturerad vardag och ögonkontakt är också teman som man arbetar med barn som har tal- och språksvårigheter, inlärningssvårigheter och koncentrationssvårigheter

Gemensamt för barn med inlärningssvårigheter, beteendestörningar och koncentrationssvårigheter är att alla dessa barn skall ha en plan som stöder barnet. Dessa barn skall också få tillräckligt med tid att utföra sina uppgifter. Barnet skall också få möjlighet att lyckas och uttrycka sina positiva sidor, vilket i sin tur leder till att barnets självkänsla förstärks.

Pedagogen bör alltid finnas i närheten av barnet och när uppgifter utförs skall barnet placeras nära den vuxna. Detta är viktiga element då man tänker på barn med inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter och barn som tränar sociala färdigheter. På detta sätt får pedagoggen bättre kontakt i barnet. Samarbete mellan personal, föräldrar och experter är i sin tur en sak som skall fungera då det talas om barn med tal- och språksvårigheter, beteendestörningar och/eller inlärningssvårigheter. Att låta barnet se, känna och höra stöder utvecklingen av barnets alla sinnen och konkretiserar det som sker. Barn med tal- och språksvårigheter, inlärningssvårigheter och svårigheter sociala färdigheter har hjälp av att få göra detta. Individuell handledning, kontakt och individuellt stöd är något som pedagoggen skall ge åt barn med tal- och språksvårigheter, inlärningssvårigheter och beteendestörning.

Teman som förekom i bara två av texterna är dock väsentliga då man arbetar med just den svårigheten, t.ex. att förutse, föregripa och vägleda barnet i vardagen för att kunna hjälpa barnet till rätta och att belöna barnet då barnet gör rätt och ignorera barnet då något oaccepterat sker är arbetsmetoder som använd med barn som har beteendestörningar och koncentrationssvårigheter. Med att förebygga problem genom att undvika olika faktorer som kan sänka barnets självkänsla och jagbild stöder man

barn med beteendestörningar och inlärningssvårigheter. Lugn och tydlighet är egenskaper som krävs av en pedagog då man arbetar med barn med beteendestörningar eller svårigheter med social fåordighet. Barn med tal- och språksvårigheter och beteendestörningar behöver mycket uppmuntran för att kunna klara av vardagen. Barn med tal-, språk- och inlärningssvårigheter behöver i sin tur stöd för att bli motiverade. Då man arbetar med barn med inlärningssvårigheter och koncentrationssvårigheter är det på pedagogens ansvar att tillämpa svårt material så att barnets svårigheter tas att beakta. Distraherande hörsel- och synintryck skall elimineras från omgivningen då det finns barn med tal- och språksvårigheter och/eller inlärningssvårigheter i gruppen. Barn med inlärningssvårigheter och/eller svårigheter med sociala färdigheter skall också bli utsatt för minnesövningar i vardagen.

De teman som förekommer endast i en av texterna har ändå en stor betydelse för just den svårigheten. De teman som uppkom endast i texten om stöd vid tal- och språksvårigheter var att skapa tillit och trygghet och rörelsesånger och ramsor. När barnet litar på den vuxna och känner sig trygg vågar barnet lättare uttrycka sig och kommunicera. Musiken kan utnyttjas som kommunikationsmedel i vardagen. Rörelsesånger och ramsor är bra övning för barnen och man kan utgå från kroppen och sinnesintrycken i vardagen.

Tidig hjälp, systematisk undervisning, koncentration på en sak åt gången och allt material på samma plats är alltid viktiga element som man bör tänka på när man arbetar med barn som har inlärningssvårigheter. Barnet skall alltså få hjälp till sina problem så tidigt som möjligt. Pedagogen skall prioritera smågruppsverksamhet och se till att barnet koncentrera sig på en sak i taget. Material som barnet har tillgång till bör alltid finnas på samma plats så att barnet hittar rätt.

För ett barn med beteendestörning kan time-out vara en bra metod att avbryta ett dåligt beteende. För barn med koncentrationssvårigheter är bekräftelse att barnet gör rätt och dugar liksom tydliga gränser en förutsättning för att barnet skall ha det lättare. Barn som tränar sociala färdigheter har nytta av att kunna hantera och uttrycka sina egna känslor och tolka andras känslor.

Som vi redan tidigare nämnt kan man inte säga att vissa teman skulle vara mindre viktiga fast de kanske bara uppkom i en eller två av texterna. Det betyder att dessa teman är viktiga endast för just den svårigheten och de arbetsmetoder som används just med detta barn. För att skapa en tydligare bild av vilka teman som förekommer med arbete av vilka svårigheter gjorde vi en tabell. (Se Bilaga 2)

## 6.2 Arbetsmetoder och delaktighet

Vår analys visar också att det finns en koppling mellan arbetsmetoderna och delaktighet. Genom att använda sig av vissa arbetsmetoder kan man få barnet delaktigt i gruppen och verksamheten. Man skall som pedagog låta barnet delta i det praktiska arbetet. På detta sätt kan barnet känna sig nyttig och delaktig (Petersson 1998:173-174). Man kan låta barnet välja vilken saga som skall läsas för gruppen eller vid mellanmålet hjälpa till att duka fram muggarna och besticken.

För att barnet skall kunna vara delaktig behövs också en fungerande växelverkan mellan vuxna och barnet. Barnet måste också lära sig att lyssna och delta aktivt samt sitta stilla och röra på sig för att det skall kunna uppstå en bra växelverkan mellan barnet och vuxna samt mellan barnet och andra barn. En fungerande växelverkan kan övas på genom att t.ex. diskutera i en liten grupp. Då lär sig barnet att lyssna, vänta och beskriva vad de tänker. (Petersson 1998:174-175) Man kan dela gruppen i flera mindre grupper där barnen kan tillsammans jobba kring ett gemensamt bestämt tema. Då hamnar det enskilda barnet att samarbeta och vara i växelverkan med de övriga barnen och situationen kan kännas tryggare då det är bara några barn i en grupp. Ett barn som har språksvårigheter eller inlärningssvårigheter kan då ha lättare att uttrycka sig när det inte finns så mycket människor runtomkring.

För att ett barn skall ha goda sociala färdigheter krävs det att man förstår andra och förstår också det som inte sägs. Kroppsspråk är något som barnet borde lära sig tyda och att själv även kunna signalera tydligt så att de andra kan förstå. Då den sociala förmågan brister blir barnet ofta utanför leken och saknar vänner. Barnet uppfattas som speciell av de andra barnen och det kan bli svårt för barnet att delta i gruppaktiviteter. (Olofsson

2009) Det är viktigt att pedagogen ser till att lekkamraterna varierar så att de barn som inte har så goda sociala färdigheter, inte har vänner eller ofta leker ensam också kan få möjlighet till socialt samspel. Pedagogen bör även vara antingen med i leken eller nära till hands för att kunna stöda barnets behov, eventuellt styra leken i en bättre riktning eller konkret ge idéer hur leken kunde göras mångsidigare ifall barnet har svårt med det.

Pedagogens uppgift är att anpassa undervisningen så att varje barn får individuellt stöd och tillräckligt med tid på sig att lära sig de färdigheter de tränar på. På detta sätt har också pedagogen möjligt att ge alla barn uppmärksamhet. Ögonkontakt är också en viktig del av undervisningen. För att minimera risken att barnet gör fel kan pedagogen visa först hur något skall utföras. Genom att arbeta på detta sätt kan pedagogen så småningom få alla barn delaktiga i gruppen. (Birkemo 2001:138-139) Det är viktigt att pedagogen poängterar för gruppen att alla barn lär sig olika och att det finns många olika sätt man kan träna på vissa färdigheter. På detta sätt känner sig de barnen som kanske hamnar träna extra mycket på en uppgift eller gör en enkel version av en uppgift inte sig så annorlunda.

Oberoende av omgivningen skall pedagogen ha kompetens att organisera och leda aktiviteten så att även barn med beteendeproblem kan delta. Det innebär att utforma konstruktiva insatser för att lösa problemen, använda tillräckligt med tid och energi och minimera riskerna för att barnens och pedagogens trivsel och hälsa är i fara. (Ogden 2001:107) Att utnyttja inlärningsutrymmet på ett bra sätt är mycket betydande. Att placera barn som lätt störs av andra eller har svårt med bordsbundna uppgifter nära en vuxen och att så ofta som möjligt ha smågruppsverksamhet.

Struktur och rytm i vardagen är väldigt viktigt för barn med koncentrationssvårigheter. Det är igen pedagogens uppgift att hjälpa barnet med det. Om inte barnet får hjälp kommer hon/han att misslyckas även i situationer som återkommer dagligen. Barnet behöver något mönster för hur situationer skall hanteras, t.ex. matsituationen. Om det alltid är stökigt under matsituationen är det destruktivt för både barnets självuppfattning och kamraternas uppfattning av barnet. Skapandet av en fungerande matsituation är inte att hämma utan att ge barnet förutsättningar för att vara delaktigt. (Kadesjö 2001:156) Eftersom det finns barn vars dag helt kan förstöras ifall dagen inte löper enligt en klar struktur eller enligt dagsschema så är det även viktigt att öva sådana

situationer där barnet hamnar i situationer som inte går enligt vad som överenskommit tidigare. Detta ger en träning för barnet att lära sig hantera situationer som hon/han inte kan rå åt.

Genom att förstå barnet och utifrån det göra en individuell arbetsplan kan pedagogen förhindra att de återkommande svåra momenten inte blir fyllda av misslyckande utan istället blir samvaron med andra barn och verksamheten en positiv och utvecklande erfarenhet för barnet. Och detta behövs för att kunna vara delaktig. (Kadesjö 2001:171-178) Det är viktigt att alla barn kan göra samma uppgift men behöver inte genomföra den alldeles lika. Alla skall få möjlighet att göra uppgiften på sin egen nivå.

För att utveckla barnets sociala färdigheter kan man träna samhörighet och verbal förmåga genom olika lekar. Ett bra exempel är en lek där barnen är två och två och berättar för varandra om deras favoritsport, efter en stund byter man om och då får barnet berätta om kompisens favoritsport. På detta sätt lär sig barnet något nytt om sin kamrat och samtidigt är det en bra minnesövning. (Wallenkrans 2000:63)

Det är inte bara barnet som skall vara delaktigt utan det gäller också att alla i barnets omgivning är delaktiga i vad barnet gör och lär sig för att kunna stimulera barnets utveckling. (Petersson 1998:174-175) För att kunna hjälpa barnet behövs det en gemensam insats från föräldrar, pedagoger och barnen själva. (Ogden 2001:107-108) En fungerande fostringsgemenskap är en förutsättning för att barnet skall utvecklas och lära sig nya saker. Ifall man på daghemmet och hemma utgår ifrån samma principer nä det till exempel kommer till att barnet skall lära sig någon ny färdighet blir det klarare för barnet själv vad som krävs av henne/honom då alla strävar mot samma mål på samma sätt.

## 7 DISKUSSION OCH SLUTSATS

I detta kapitel diskuterar vi vår studie och forskningsprocessen på ett kritiskt sätt. Vi berättar ifall vi anser att vi nått syfte och fått svar på våra forskningsfrågor, hur vi tycker att metoden har fungerat och varför vi har gjort en sådan forskning. Vår slutdiskussion kommer också upp i detta kapitel. Vi ger även tips på fortsatt forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

I vårt examensarbete hade vi två frågeställningar av vilka den första var: vilka arbetsmetoder/-sätt kan barnträdgårdslärare och barnskötare använda sig av? Vi har i litteraturen hittat svar på detta och anser att de arbetsmetoder som vi tog med i arbetet var de viktigaste. Vi fokuserade på de centrala svårigheter som daghemspersonal kan arbeta med på daghemmet. Dessa är tal- och språkstörning, inlärningssvårigheter, beteendestörning, social kompetens och koncentrationssvårigheter. Hur man stöder barn med dessa svårigheter har vi skrivit om i kapitlet, arbetsmetoder på daghemmet. Barn med syndromet Catch 22 sätts ofta in i en integrerad grupp eller en specialgrupp där de får individuell undervisning. Det övergripande målet när man jobbar med dessa barn måste vara att stöda barnets hela utveckling. Arbetet måste ändå bygga på samma principer och praktiska erfarenheter som arbetet på daghemmet övrigt bygger på.

Den andra frågeställningen var, hur kan barnträdgårdslärare och barnskötare få barnet delaktigt i gruppen? Då utgick vi ifrån att först förklara vad som menas med delaktighet. När man strävar till delaktighet skall bör man beakta individualiseringen som i sin tur leder barnen till gruppens sociala nätverk. Varje barn borde kunna känna sig delaktig och varje barns inlärningsmål skall uppskattas, olikhet borde ses som en förmåga och som en rikedom. Vi har dragit den slutsatsen att man med hjälp arbetsmetoderna som vi presenterat tidigare får ett barn med syndromet Catch 22 delaktigt i en daghemsgrupp.

Vi tycker vi uppnått vårt syfte i vårt arbete med att beskriva arbetssätt som en barnträdgårdslärare och barnskötare på daghem kan använda sig av med barn som har syndromet Catch 22. Vårt syfte var också att beskriva hur de skall få barnet delaktig i gruppen så att de i fortsättningen har det lättare att arbeta med dessa barn. Delaktighet

valde vi att behandla som ett större tema eftersom det har en viktig del i en socionoms arbete men samtidigt också ett fenomen som bör tillämpas på fältet då man jobbar med barn.

## 7.2 Metoddiskussion

Vi valde att göra en litteraturstudie p.g.a. att vi ville lyfta fram så mycket fakta som möjligt. Vi valde också medvetet bort artiklar för vi visste att detta var ett ämne som ännu inte är så känt. Vi ansåg att vi kommer att få mer information genom att själva leta fram information om syndromet Catch 22 och de svårigheter som ett sådant barn kan ha. Vi bestämde oss för att läsa svensk och finsk litteratur eftersom vårt arbete skall presentera arbetsmetoder som man kan tillämpa i Finland och även Norden. Om vi hade gjort en empirisk studie, med att intervjua daghemspersonal kunde man ha tillfört ett större djup till studien. Man skulle då ha kunnat få en mera specifik och detaljerad bild av vilka metoder som faktiskt används och hur man konkret kan stöda Catch 22 barn på daghemmet och hur verksamheten förverkligas i praktiken. Den teoretiska referensramen tyckte vi var en relevant bakgrund till vår studie. De teorier som vi valde att skriva om anser vi ha stött våra forskningsfrågor. Vi hade också nytta av att studera de tidigare forskningarna som vi läste före vi började skriva.

Eftersom det inte fanns så mycket litteratur skriven direkt om barn med syndromet Catch 22 har vi utgått ifrån de svårigheter barn med Catch 22 kan ha och sökt litteratur enligt det. Vi var medvetna om det när vi valde vårt ämne men beslöt oss för att ta emot den utmaningen. En betydande orsak till detta var att vi på fältet, då vi jobbat med ett barn som har syndromet Catch 22, märkte att det inte funnits tillräckligt med kunskap om arbetssätten. Vi har använt oss av både böcker och internet. Det har gällt att ha ett kritiskt förhållningssätt vid läsning av vald litteratur och i vårt eget skrivande. Vi har utgått ifrån Fribergs (2006), *Dags för uppsats – Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*, då vi granskat våra källor.

Intern validitet betyder att de resultat man fått kan uppfattas som riktiga (Jacobsen 2007:156) Vi tror att vi uppnått en hög validitet i vårt arbete. Författarna och de



professionella inom området har kommit till liknande slutsatser i sina böcker och texter på nätet. Man måste ändå komma ihåg att hålla sig kritiskt till författarnas egna åsikter som kan finnas inbakade i texterna. Som det har kommit fram i vår resultatanalys finns det en koppling till de teorier som tagits upp i den teoretiska referensramen. Extern validitet handlar om resultatens generaliserbarhet och hur studiens resultat stämmer med verkligheten (Jacobsen 2007:166) Vi tycker att våra resultat är generaliserbara i verkligheten, eftersom vi i vårt arbete på daghem med barn i behov av särskilt stöd använder oss av en del som tas upp i studien. Men en stor orsak varför vi skrev denna studie var ju att det inte i ett tidigare skede fanns denna kunskap på fältet. Reliabilitet betyder hur pålitlig en undersökning är, finns det faktorer som har påverkat resultatet? (Jacobsen 2007: 169) Ifall vi hade skrivit en empirisk studie skulle resultatet säkert sätt annorlunda ut. Vi valde också att läsa enbart svensk och finsk litteratur som gör att vårt resultat inte kanske går att tillämpa utanför Norden. Vi riktar ju också vårt arbete till att man kan tillämpa den där var man utgår ifrån de fostringsprinciper man använder sig av på daghem i Finland. Vårt arbete är pålitligt eftersom man kan kolla upp oklarheter i källhänvisningarna.

### **7.3 Slutsatser**

Vi anser att vår analys inte riktigt gav den verkliga bilden av arbetsmetoder, p.g.a. att vissa viktiga arbetsmetoder som vi använder i vårt arbete med barn i behov av särskilt stöd inte nämndes i fler än två eller en av texterna. Vi är medvetna om att vi inte har lyckats koppla ihop vårt resultat med våra tidigare forskningar men beslöt ha dem kvar för att fungera lite som en bakgrund till vår studie. De handlar ju om svårigheter som ett barn med syndromet Catch 22 kan ha och vi ansåg att den teorin kan vara som stöttepelare för den teorin vi beskriver. I början hade vi lite svårt med att kapa av allt det medicinska vilket det finns mera skrivet om i litteraturen och funderade på hur vi kan skriva ett arbete som gynnar socionomer. Men är nu nöjda med hur vi gått till väga i vår skrivprocess.

Som sagt är vi nöjda med vårt arbete och vi tycker att vårt samarbete fungerat bra. Hela forskningsprocessen har i sig varit tung, men ändå givande.Handledningen kunde

kanske ha varit mer intensiv men vi tycker att det ändå lyckats bra. Vi jobbade den största arbetsinsatsen inom en relativt kort tidsperiod men tror detta varit till nytta då effektiviteten varit högre under en lite stress. Vi hoppas vårt arbete kan vara till nytta på fältet.

När det kommer till vidare forskning så är vi av den åsikten att det skulle vara intressant att göra en empirisk undersökning av vårt ämne, som kunde bestå av intervjuer och kanske även observation. Man kunde undersöka hur man tillämpar de olika arbetsmetoderna på daghem i praktiken. Om de är bra arbetssätt och hur Catch 22-barns delaktighet syns i vardagen? Då skulle det gälla att först få reda på i vilka daghem det finns barn med Catch 22 för tillfället och är personalen på daghemmet villig att ställa upp i en sådan studie. Då måste man också ta i hänsyn de etiska aspekterna som vi inte i vår litteraturstudie vidare har behövt tänka på.

Ett annat intressant ämne kunde vara att undersöka barn med syndromet Catch 22 utgående från föräldrars perspektiv. Då skulle fokus kunnat ligga på frågor som hur föräldrar upplevt stöd- och hjälpåtgärderna och hur de blivit handledda av de professionella att hjälpa sitt barn i det vardagliga livet. Ifall man gjorde en sådan undersökning måste man noga fundera på barnens personliga integritet och respekten för dem och deras föräldrar. Vi tycker att en socionom har nytta av att ha kunskap om hur man arbetar med barn i behov av särskilt stöd och i detta fall specifikt med barn som har syndromet Catch 22. Då man arbetar med barn finns det alltid någon som behöver extra hjälp och stöd. Eftersom socionomen också kan jobba som barnträdgårdslärare, har hon även ansvar över hur man handleder de andra vuxna som jobbar i gruppen. Även barnen i gruppen kan få en uppfattning om hur man handlar med barn som är i behov av särskilt stöd, i det här fallet de som har syndromet Catch 22. Det är då socionomens know-how som har en mycket stor betydelse. Hennes uppgift att introducera arbetsmetoder i gruppen som gynnar delaktigheten av barn som har syndromet Catch 22.

## KÄLLOR

Ahvenainen, Ossi; Ikonen, Oiva & Koro Jukka. 1994, *Erityispedagogiikka. 2: Erityiskasvatuksen käytäntö*. Porvoo: Helsinki: Juva: WSOY, 198 s.

Ahlberg, Ann. 2001, *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur, 173 s.

Birkemo, Asbjørn. 2001, *Inlärningssvårigheter. I: S. Asmervik, T. Ogden & A-L Rygvold, red. Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, s. 125-160

Bjar, Louise & Liberg, Caroline. 2007, *Barn utvecklar sitt språk*. Upplaga 9. Lund: Studentlitteratur, 292 s.

Fadjukoff, Päivi. 2007, *Oppimateriaalin yksilöllistämisen tukena. I: O. Ikonen & P. Virtanen, red. Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*, Jyväskylä: PS-kustannus, s. 257-274

Friberg, Febe. 2006, *Dags för uppsats – Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Lund: Studentlitteratur AB, 154 s.

Föreningen 22q11. 2007, Om 22q11-deletionssyndromet [www].

Tillgänglig:<http://www.22q11.se/> Hämtad 23.2.2011

Harvinaiset.fi. 2010a, Harvinaisista sairauksista ja vammoista [www]. Tillgänglig:

<http://harvinaiset.fi/tieto/Harvinaiset%20sairaudet%20ja%20vammat> Hämtad

22.10.2010

Harvinaiset.fi. 2010b, Harvinaisuudesta [www]. Tillgänglig:

<http://harvinaiset.fi/harvinaisuudesta> Hämtad 22.10.2010

Herlitz, Gillis. 2007, *Socialgrammatik: om social kompetens eller förmågan att umgås med folk*. Uppsala: Uppsala Publishing House, 172s.

Hintikka, Anna-Maija. 2002, *Hur vi lär oss vår styrka: från inlärningssvårigheter till insikt*. Helsingfors: Helsingin seudun erilaiset oppijat HERO, 235s.

Jacobsen, D.I. 2007. *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur, 316 s.

Juul, Kristen. 2005. *Barn med uppmärksamhetsstörningar*. Lund: Studentlitteratur, 64 s.

Jylhä, Irja. 2007, Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. I: O. Ikonen & P. Virtanen, red. *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä*, Jyväskylä: PS-kustannus, s.197-218

Kadesjö, Björn. 2001, *Barn med koncentrationssvårigheter*. Upplaga 2. Stockholm: Liber, 279 s.

Kehitysvammahuollon tietopankki. 2005, CATCH 22-sairaudet [www].

Tillgänglig:<http://www.saunalahti.fi/kup/syndroma/vcfs.htm> Hämtad 22.10.2010

Kontu, Elina. 2008, Kommunikaatiosuhde-vuorovaikutuksen keskeinen elementti. I: E. Kontu & E. Suhonen, red. *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus toimittaneet*. [Helsinki]: Palmenia, s. 109-115

Kutscher, Martin L. 2010. *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, Asperger, Tourette, bipolär sjukdom med flera*. Stockholm: Natur & Kultur, 272 s.

Lakkala, Suvi. 2009, Pienin askelin kohti inklusiota. I: O. Ikonen & A. Krogerus, red. *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 210-218

Madsen, Bent. 2006. *Socialpedagogik: integration och inklusion i det moderna*

*samhället*. Lund: Studentlitteratur, 301 s.

Melamies, Nina; Pärnä, Katariina; Heino, Liisa & Miller, Helena. 2004, Lapsi kuntoutujana – haaste aikuisille. I: V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (red). *Kuntoutus kanssamme: ihmisen toimijuuden tukeminen*. Helsinki: Stakes, s. 103-121

Ogden, Terje. 1991, *Specialpedagogik: att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur, 307 s.

Ogden, Terje. 2001, Beteendestörningar hos barn och ungdomar. I: S. Asmervik, T. Ogden & A-L Rygvold, red. *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, s. 84-124

Olofsson, Maria. 2009, Neuropsykologiska utvecklingsavvikelser, *Medlemsbladet Föreningen 22q11*, nr2, s. 13

Persson, Anders. 2000, *Social kompetens: när individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur, 163 s.

Petersson, Marianne. 1998, Barn med språkstörning. I: Ninni Ericsson, red. *Att möta barn i behov av särskilt stöd*, Stockholm: Liber, s.165-177

Rygvold, Anne-Lise. 2001, Språk- och talstörning. I: S. Asmervik, T. Ogden & A-L Rygvold, red. *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, s.186-222

Socialstyrelsen. 2007, 22q11-deletionssyndromet [www].

Tillgänglig:[http://www.socialstyrelsen.se/ovanligadiagnoser/22q11-deletionssyndromet#anchor\\_0](http://www.socialstyrelsen.se/ovanligadiagnoser/22q11-deletionssyndromet#anchor_0) Hämtad 28.11.2010

Somer, Mirja. 2006, CATCH oireyhtymä [www].

Tillgänglig:<http://www.vaestoliitto.fi/perinnollisyys/tietolehtiset/catch-oireyhtyma/> Hämtad 20.10.2010

Sällsynta diagnoser. 2009, CATCH 22/22q11-deletionssyndrom [www].

Tillgänglig:<http://www.sallsyntadiagnoser.se/main.asp?areaID=133&categoryID=1175>

Hämtad 15.9.2009

Wallenkrans, Pia. 2000, *LÄR IN: Inspirationsbok för lärare och föräldrar*. Sävedalen: Warne, 95 s.

## Bilaga 1

Tabell 1: I hur många av texterna om arbetsmetoder förekommer ett tema

Förekommer i 5 av texterna	Förekommer i 4 av texterna	Förekommer i 3 av texterna	Förekommer i 2 av texterna	Förekommer i 1 av texterna
<ul style="list-style-type: none"><li>• Växelverkan och ömsesidig hjälp</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• hjälp till självhjälp och hjälp att utveckla sina färdigheter</li><li>• miljöns betydelse</li><li>• att utgå från barnet och ha realistiska mål</li><li>• förstärkning av barnets starka sidor</li><li>• uppmärksamhet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• bilder, tecken och dator som stöd</li><li>• genomgång av händelser, strukturerad vardag och förberedning av ändringar</li><li>• ögonkontakt</li><li>• samarbete mellan personal, experter och föräldrar</li><li>• konkretisering alltså att barnet får se, känna och höra</li><li>• närhet</li><li>• ge barnet tillräckligt med tid</li><li>• plan som stöder barnet</li><li>• individuell handledning, kontakt och individuellt stöd</li><li>• ge barnet möjlighet att lyckas och uttrycka sina positiva sidor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• förutse, föregripa och vägleda</li><li>• att undvika faktorer som sänker barnets självkänsla och jagbild</li><li>• förebyggande av problem</li><li>• belöning-ignorering</li><li>• lugnhet och tydlighet</li><li>• individuellt material-göra om svårt till lätt</li><li>• distraherande hörsel- och synintryck</li><li>• barnets motivation</li><li>• uppmuntran</li><li>• minnesövningar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• skapa tillit och trygghet</li><li>• gränser</li><li>• känslor</li><li>• bekräftelse</li><li>• timeout</li><li>• tidig hjälp</li><li>• systematisk undervisning</li><li>• koncentration på en sak i gången</li><li>• rörelsesånger och –ramsor</li><li>• all material på samma plats alltid</li></ul>

## Bilaga 2

Tabell 2: I samband med vilka texter om arbetsmetoder förekom de olika teman

Tema	Tal- och språksvårigheter	Inlärnings- svårigheter	Beteende- strörning	Koncentrations- svårigheter	Sociala färdigheter
växelverkan	X	X	X	X	X
hjälp till självhjälp	X		X	X	X
miljön	X	X	X	X	
utgå från barnet	X	X	X	X	
förstärkning	X	X	X	X	
uppmärksamhet	X	X	X		X
bilder, tecken & dator som stöd	X	X		X	
strukturerad vardag	X	X		X	
ögonkontakt	X	X		X	
samarbete	X	X	X		
konkretisering, se, känna & höra	X	X			X
närhet		X		X	X
tid		X	X	X	
plan som stöder barnet		X	X	X	
individuell kontakt och stöd	X	X	X		
ge barnet möjlighet att lyckas		X	X	X	
förtuse, föregripa & vägleda			X	X	
undvika faktorer som sänker barnets självkänsla & jagbild		X	X		
förebygga problem		X	X		
belöning-ignorering			X	X	
lugnhet & tydlighet			X		X
individuellt material		X		X	
distraherande hörsel- & synintryck	X	X			
barnets motivation	X	X			
uppmuntran	X		X		
minnesövningar		X			X
tillit och trygghet	X				
gränser				X	
känslor					X
bekräftelse				X	
timeout			X		
tidig hjälp		X			
systematisk undervisning		X			
koncentration på en sak åt gången		X			
rörelsesånger & -ramsor	X				
all material på samma plats		X			