



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **”Alla barn behöver lära sig sociala förmågor, det kommer sällan helt naturligt”**

– hur elva pedagoger i förskolan ger stöd till barn i  
samspelssvårigheter

**Caroline Björkman  
Sandra Sinclair Alenfors**

---

Examensarbete: 15 hp  
Program och/ eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP 600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2011  
Handledare: Girma Berhanu  
Examinator: Eva Gannerud  
Rapport nr: HT11-IPS-05 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht / 2011
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT11-IPS-05 SPP600
Nyckelord:	samspelssvårigheter, förhållningssätt, utåtagerande, inåtagerande, förskolan

---

**Syfte:** Studiens syfte är att synliggöra några pedagogers förhållningssätt, strategier och metoder kring barn som beskrivs ha samspelssvårigheter i förskolan. De frågeställningar studien utgår ifrån är:

- Vilken förståelse och kunskap har pedagogerna när det gäller barn i samspelssvårigheter?
- Hur ger pedagogerna barnen stöd i att bli mer delaktiga i lek och vardagliga aktiviteter i interaktion med andra barn och vuxna?
- Hur beskriver pedagogerna sin samverkan till vårdnadshavarna?
- Hur beskriver pedagogerna det externa stödet gällande arbetet med barn i samspelssvårigheter?

**Teori:** Studien utgår från det sociokulturella perspektivet, där man ser att den rådande kulturen och de sociala miljöförhållandena påverkar barns inläring – utvecklingsprocess. Imsen (2006) skriver att Vygotskij anser att den intellektuella utvecklingen och tänkandet tar sin utgångspunkt i social aktivitet. Han menar att inget lärande sker utan att individen samspelar med den sociala omgivningen, både i och utanför skolan (Imsen, 2006). Vägledningen sker både verbalt och genom att den vuxne är modell för hur barnet skall utföra en viss handling (Evenshaug & Hallen, 2001).

**Metod:** Den valda metoden är en etnografisk studie med en kvalitativ riktning, där forskaren studerar en miljö i olika situationer och sammanhang under en längre tid. Metoden är vald eftersom den ger oss stöd i att finna regelbundenheter och vanor, men också oregelbundenheter i pedagogernas och barnens samspel i de sociala aktiviteterna som pågår i verksamheten (Kullberg, 2004).

**Resultat:** För pedagogerna innebar samspelssvårigheter att barnet har svårigheter att fungera i grupp eller ta kontakt med andra barn, samt svårigheter i att läsa av och förstå kroppsspråk och lekkoder. Redan i tidig ålder är det enligt pedagogerna viktigt att träna barns samspelsförmåga, då det måste läras in med hjälp av de vuxna. Flera av pedagogerna ser att det är en vinst att dela upp barnen i mindre grupper, eftersom det ger dem möjlighet till ett närmre samspel med barnen och kan på så sätt ge dem ett bättre stöd i utvecklingen av samspelsförmågan. Alla pedagoger är överens om att det är viktigt att delge vårdnadshavare om det uppstår specifika samspelssvårigheter på förskolan. Flera av pedagogerna beskriver betydelsen av ett fungerande stöd utifrån. Det kan vara specialpedagogen eller förskolechefen.

## **Förord**

Vi vill först och främst tacka pedagogerna som gjorde vår studie möjlig. Utan er medverkan hade vi inte kunnat genomföra våra observationer och intervjuer. Vi vill även rikta ett tack till vår handledare Girma Berhanu som har varit till stor hjälp i arbetet under processens gång.

Under utbildningens gång har viktiga aspekter berörts gällande mötet till barn i behov av särskilt stöd. Det var redan i SPP 100 vår förståelse föddes gällande hur betydelsefull pedagogen är för barns lärande och utveckling. Under utbildningen har det framkommit att svårigheter inte enbart ligger hos individen, fått verktyg och utvecklat vår förmåga att se möjligheter istället för svårigheter, vilket har bidragit till kunskap om den pedagogiska miljön och förhållningssättets betydelse.

Vi har i huvudsak arbetat tillsammans med uppsatsen, men har gjort följande uppdelning. Sandra har ansvarat över inledningskapitlet, samt analysen av resultatet, medan Caroline har ansvarat över metoddelen. Båda har varit aktiva i bearbetning av litteratur, datainsamling, samt tillsammans gjort resultatpresentation och diskussionskapitlet. Under hela processen har ett tätt och fungerande samarbete skett. Alla beslut gällande studien och uppsatsens utformning har tagits i samråd med varandra.

Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer för stort tålamod och stöttning.

Caroline Björkman och Sandra Sinclair Alenfors

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Centrala begrepp</b> .....	<b>6</b>
3.1 Samspelssvårigheter .....	6
3.2 Utåtagerande .....	6
3.3 Inåtvänd .....	7
3.4 Pedagoger .....	7
<b>4. Teoretisk utgångspunkt</b> .....	<b>8</b>
4.1 Samspel och lärande - ett sociokulturellt perspektiv .....	8
<b>5. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>9</b>
5.1 Samspelet mellan barnet, miljön och pedagogen –ur ett specialpedagogiskt perspektiv	9
5.2 Samspelet mellan förskola och hem .....	10
5.3 Pedagogens arbete och förhållningssätt till barn med inåtvänt beteende .....	11
5.3.1 Tillit .....	11
5.3.2 Självkänsla .....	11
5.3.3 Självhävdelse .....	12
5.3.4 Ömsesidighet .....	12
5.4 Pedagogens arbete och förhållningssätt till barn med utagerande beteende .....	13
5.4.1 Skapa en relation.....	13
5.4.2 Avstyra och skapa förståelse.....	14
5.4.3 En mognadsprocess.....	14
5.4.4 Uppmuntran och bekräftelse .....	15
5.5Handledning och stöd till pedagogerna .....	16
<b>6. Metod</b> .....	<b>17</b>
6.1 Etnografisk studie .....	17
6.2 Datainsamlingsmetoder .....	17
6.2.1 Deltagande observation.....	17
6.2.2 Intervju i fokusgrupper .....	18
6.3 Urval .....	18
6.3.1 Urvalsgrupper .....	18
6.4 Genomförande .....	19
6.5 Bearbetning och analys.....	20
6.6 Trovärdighet .....	20
6.7 Etiska överväganden.....	21
<b>7. Resultat</b> .....	<b>23</b>
7.1 Förståelse och kunskap om barn i samspelssvårigheter .....	23

7.1.1 Avdelning Kotten.....	23
7.1.2 Avdelning Bamse.....	23
7.1.3 Förskolan Borgen.....	24
7.2 Mer delaktighet i interaktion med andra barn och vuxna.....	24
7.2.1 Avdelning Kotten.....	24
7.2.2 Avdelning Bamse.....	26
7.2.3 Förskolan Borgen.....	27
7.3 Samverkan mellan pedagoger och vårdnadshavare.....	30
7.3.1 Avdelning Kotten.....	30
7.3.2 Avdelning Bamse.....	30
7.3.4 Förskolan Borgen.....	30
7.4 Stöd till pedagogerna.....	31
7.4.1 Avdelning Kotten.....	31
7.4.2 Avdelning Bamse.....	31
7.4.3 Förskolan Borgen.....	31
7.5 Analys och sammanfattning.....	32
7.5.1 Samspelssvårigheter.....	32
7.5.2 Arbetsmetoder.....	32
7.5.3 Delaktighet.....	33
7.5.4 Positiv förstärkning.....	33
7.5.5 Svårigheter.....	33
7.5.6 Samverkan.....	34
<b>8. Diskussion.....</b>	<b>35</b>
8.1 Metodreflektion.....	35
8.2 Resultatdiskussion.....	36
8.2.1 God kunskap kan ge ökad förståelse.....	36
8.2.2 Ökad interaktion i lek med andra barn.....	37
8.2.3 Positiv dialog skapar god samverkan.....	39
8.2.4 Externt stöd för pedagogerna.....	40
8.3 Specialpedagogiska implikationer.....	40
8.4 Fortsatt forskning.....	41
<b>Referenslista.....</b>	<b>42</b>
Elektroniska källor.....	44
<b>Bilagor.....</b>	<b>45</b>
Bilaga 1 Missivbrev till pedagogerna.....	45
Bilaga 2 Missivbrev till vårdnadshavare.....	46
Bilaga 3 Frågeguide.....	47

# 1. Inledning

Vår erfarenhet av förskolan är att man lägger stor vikt vid att barnen ska utveckla en god grund för social kompetens. Det pedagogiska arbetet riktas mot att ge barnen färdigheter i att visa hänsyn till andra, skapa kontakter, kommunicera, samt att kunna läsa av lekkoder. Under vår tid som pedagoger i förskolan har vi själva upplevt, samt stött på flertalet kollegor som uttryckt en frustration över hur man ska bemöta och ge stöd till barnen som visar på samspelssvårigheter. Enligt Haug (1998) visar flera studier på att barn och elever med dessa svårigheter ökar, och frågor ställs hur vi ska klara av att ge dem stöd, samt skapa en positiv lärandemiljö. När specialpedagogen i förskolan blir inkopplad har vi sett att de flesta uppdragen handlar om barn som visar på ett utåtagerande eller inåtvänt beteende, vilket enligt pedagogerna skapar samspelssvårigheter.

Under den specialpedagogiska utbildningen har viktiga aspekter berörts gällande mötet med barn i behov av särskilt stöd, bland annat att svårigheterna inte enbart ligger hos barnet. Man måste synliggöra svårigheterna utifrån ett helhetsperspektiv där man ser verksamheten med hjälp av olika glasögon. I helhetsperspektivet synliggörs den pedagogiska miljön, pedagogernas förhållningssätt, samt barnets perspektiv. Idag finns en rad olika metoder och konkreta material som riktar sig mot förskola och skola gällande socioemotionella färdigheter. Det handlar om empatiträning och likabehandling, där färdiga arbetskoncept tilldelas.

Enligt Folkman (1998) är det viktigt att barnet utvecklar en god självkänsla redan under åren i förskolan. Detta på grund av att det kan vara svårare för barnet att utveckla en god självkänsla under de senare åren, eftersom barnet då redan kan ha låst sig fast vid ett inåtgående eller aggressivt beteende (a a). En positiv självbild och självtillit är viktigt för att barnet ska kunna närma sig andra barns lekar (Folkman och Svedin, 2003).

Socialstyrelsen (2010) menar att det går att se tecken på psykisk ohälsa redan i ett tidigt stadium. Med rätt stöd inom ramen för en generellt god läromiljö, ökar möjligheter till en god utveckling och lärande för barn med dessa tecken.

Bygdeson- Larsson (2010) har arbetat fram en metod som heter Pedagogisk Processreflektion (PPR). Metoden är uppbyggd på att observera barns lek och samspelssituationer som sedan följs upp med reflekterande samtal i arbetsgruppen. Observationerna får gärna utföras av en utomstående eller en arbetskamrat. De reflekterande samtalen baseras på situationens händelse, de vuxnas upplevelse och känslor och utgår vidare från barnens perspektiv. Målet med denna process är att förskolepersonalen kan sätta sig in i och tolka barnens perspektiv samt kunna upptäcka alternativa förhållningssätt. Resultatet av studien visar att med rätt modell kan förskolepersonalens arbete och förståelse gällande samspelsprocesser mellan vuxen och barn och mellan barn och barn utvecklas och det kan i sin tur förändra samspelsklimatet i barngruppen och vidare förbättra möjligheter för barn i lek och samspelssvårigheter. Författaren menar att orsak till att barn på förskolan kan ha svårt i samspelssituationer med andra barn och vuxna, oftast beror på verksamheten och inte det enskilda barnet.

Johansson (2009) ifrågasätter dock lärarobservationer som ett didaktiskt redskap för att förstå barns premisser för samspel. En lyckosam observation sker främst då pedagogen har förmåga att vara öppen i sitt analyserande och undvika stereotypa tolkningsmönster. Det kan vara en rejäl utmaning för pedagogen att frånga tidigare föreställningar om hur barn brukar agera eftersom det kan skymma sikten för vad som blir möjligt att se. Författaren ifrågasätter inte betydelsen av att pedagoger förstår och kan stödja barns samspelsutveckling, utan ser

samspelesprocesser som något mycket viktigt och betydelsefullt eftersom det påverkar barnets sociala och kulturella utveckling och lärande. Johansson poängterar betydelsen av att pedagoger som ska genomföra observationer bör ha en adekvat utbildning, vana och stor kunskap i att observera. I slutändan bör aldrig ett observationsschema vara den enda utgångspunkten gällande barns samspelesförmåga, utan användas som ett komplement för pedagogens fortsatta arbete och reflektion över sin egen didaktiska förmåga (a a.) Bygdeson-Larsson (2010) menar att det är av stor vikt att pedagogen är väl medveten om sin roll som observatör och inte ingripa i lek eller aktiviteter, inte lägga sig i barnens lekar eller hur pedagogerna förhåller sig, kunna vara neutral, men ändå naturlig och intresserad. Viktigt är att observatören har gjort fler observationer i olika situationer innan det är dags för PPR- samtal.

I skollagen (utbildningsdepartementet, 2010:800) är skrivet att förskolechefen har ett särskilt ansvar för att verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och de utmaningar de behöver. Bedömningen av hur stödet ska utformas, utförs tillsammans med personalen och barnets vårdnadshavare. Enligt regeringens proposition (2009/10) är det inte möjligt att i lagtext definiera vilka förutsättningar som ska finnas för att stöd ska ges i förskolan. Det viktiga är att utgå från det individuella hos barnet, samt utifrån att stöd ska utformas med hänsyn till det behov som finns. I förskolan finns inga mål som ska uppnås av det enskilda barnet, istället benämns det som strävansmål, där varje barn ska ges förutsättningar till ett livslångt lärande. Många av dessa strävansmål har en riktning mot den sociala samspelesförmågan, där tydliga riktlinjer beskriver att det är pedagogerna i förskolan som ska skapa de bästa förutsättningarna för att denna förmåga utvecklas.

I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen. Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (Lpfö 98 reviderad 2010:8).

Vidare beskrivs det att förskolan ska ta till vara och utveckla barnens sociala handlingsberedskap och ansvarskänsla, vilket i sin tur skapar förutsättningar för att tolerans och solidaritet tidigt grundläggs. Läroplanen beskriver även betydelsen av att förskolan uppmuntrar och stärker barnens empati, det vill säga förmåga att känna medkänsla och kunna sätta sig in i andra människors situation. Det är även viktigt att pedagogerna har förmåga att samspele och förstå barnet, samt skapa ett gott förtroende mellan förskola och vårdnadshavare. Detta skapar möjlighet till en positiv vistelse för barnet på förskolan, framförallt för barn i behov av särskilt stöd (a a).

Förskolan möter barnen tidigt i livet och lägger en betydelsefull grund för deras sociala utveckling och livslånga lärande. Som pedagog kan det vara lätt att fokusera på det negativa beteendet hos individen, vilket kan bidra till ett negativt förhållningssätt. Det är viktigt att i en sådan situation hitta de bakomliggande faktorerna och vidare skapa förståelse för individens svårigheter, upplevelser och känslor. Det ger en större möjlighet att möta individen som människa och hitta de rätta verktygen (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Som blivande specialpedagoger känns denna studie betydelsefull och vi hoppas att den kan bidra till ökad medvetenhet och kunskap för pedagoger verksamma i förskolan, samt även för andra instanser som samverkar med förskolan gällande barn som visar på samspelessvårigheter.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att synliggöra några pedagogers förhållningssätt, strategier och metoder kring barn som beskrivs ha samspelssvårigheter i förskolan. Frågeställningarna är framtagna utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Frågeställningar:

- Vilken förståelse och kunskap har pedagogerna när det gäller barn i samspelssvårigheter?
- Hur ger pedagogerna barnen stöd i att bli mer delaktiga i lek och vardagliga aktiviteter i interaktion med andra barn och vuxna?
- Hur beskriver pedagogerna sin samverkan till vårdnadshavarna?
- Hur beskriver pedagogerna det externa stödet gällande arbetet med barn i samspelssvårigheter?



### 3. Centrala begrepp

Vi vill här nedan definiera specifika begrepp som kan ses som centrala i studien.

#### 3.1 Samspelssvårigheter

Samspelssvårigheter är ett begrepp som används i förskolans verksamhet, kanske på grund av att det anses vara svårt att ställa diagnoser på barn i förskolan med olika svårigheter, då det krävs många undersökningar och sker åtskilliga missförstånd, feltolkningar och misslyckande åtgärder (Kinge 2000). En ytterligare anledning är att verksamheten präglas av en pedagogisk grundtanke där samspel, utveckling och lärande hör samman. Med stöd av andra författare beskrivs vad begreppet samspelssvårigheter innefattar i denna uppsats. Sociala färdigheter ingår i den personliga kompetensen som i sin tur skapar positiva sociala relationer till andra. Sociala färdigheter kan kategoriseras utifrån några nyckelbegrepp som visat sig vara viktiga för att kunna hantera sociala utvecklingsuppgifter som ett verktyg till lösa konflikter och kontrollera känslouttryck.

*Samarbete* innebär att kunna dela med sig, hjälpa andra, följa regler och tillsägelser.

*Hävda sig själv* och sina rättigheter betyder bland annat att kunna be andra om information, presentera sig själv och reagera på andras handlingar.

*Egenkontroll* handlar om att kunna vänta på sin tur, kompromissa och reagera på ett adekvat sätt om man blir retad.

*Empati* innebär att man visar omtanke och respekt för andras känslor och åsikter.

*Ansvar* utgör en förmåga att kommunicera med vuxna och visa respekt för egendom och arbete (Ogden, 2001:120).

Kinge (2000) menar att barn med sociala och emotionella svårigheter har svårigheter med kommunikationen till andra barn och vuxna. De blir ofta utstötta från lek och samvaro. Det handlar inte bara om barn med rejäla gränsprövningar och ett utåtagerande beteende utan även om barn med ett inåtvänt och tillbakadraget beteende, som kännetecknas av svag kontaktförmåga, initiativlöshet, och ängslighet. Det som uppfattas som sociala färdigheter varierar i samband med barnens ålder, samt i vilken miljö och kultur de befinner sig då förväntningar och normer ser olika ut. Barn med samspelssvårigheter menar vi innefattar de barn som behöver extra stöd med att utveckla sina sociala färdigheter.

#### 3.2 Utåtagerande

Barn med ett utåtagerande beteendesätt yttrar sig olika beroende på vilka deltagarna är i den samspelande miljön. Karaktäristiskt kan vara att barnet uppträder störande i de flesta av dagens situationer och går emot det pedagogerna säger. Under högläsning kan barnet provocera pedagogen med störande ljud och reta andra barn. Vid matsituationen förekommer att barnet välter ut glaset, kladdar med maten, vägrar att äta det som serveras och står upp i stolen när man ska sitta ner. I leken kan barnet ta leksaker som är upptagna av andra barn, förstöra för andra barn i deras pågående lekar, slå andra, svårighet att koncentrera sig på en aktivitet en längre stund, samt visar inte intresse för nya aktiviteter. I verksamheten kan barnet upplevas som rastlöst med en pedagog i hämlarna som tillrättavisar eller ser till att inget annat barn kommer till skada. Det är vanligt förekommande att barnet uppvisar raseriutbrott genom att skrika, sparka, slå, spotta, välta stolar, samt kasta föremål (Jørgensen & Schreiner, 1987).

På ytan kan ett utagerande barn se ut att ha kraft och livsvilja, men innerst inne känner det vanligen besvikelse och ledsamhet (Folkman, 1998).

### **3.3 Inåtvänd**

Barn med ett inåtvänt beteende svarar sällan verbalt på tilltal, utan nickar och skakar på huvudet. Det saknar vanligen lust och drivkraft vilket leder till att barnet har svårt att säga emot och hävda sin vilja i samspelet med andra barn. I barngruppen har det inåtvända barnet vanligen ingen status och får sällan vara med på lekar. I de fall barnet är med i leken får det en relativt passiv roll, som att till exempel vara en hund vilken ligger under bordet. De ängsliga och tillbakadragna barnen håller sig mest ute i periferin där de tittar på eller leker parallellt. Tillbakadragenhet kan vara ett beteende som tyder på social och emotionell problematik (Johannessen, 1997).

### **3.4 Pedagoger**

I studien har vi valt att kalla förskollärare, barnskötare och vikarier för pedagoger. Detta för att vi inte är ute efter att skilja på förskolepersonalens tankar kring vårt undersökta ämne. Dessutom har förhoppningsvis pedagogerna arbetat olika länge inom förskolan och har då skiftande erfarenhet och tankar. Detta tycker vi är en fördel för vår studie eftersom vi får ett större djup och får ta del av olika livserfarenheter från verksam förskolepersonal.

## 4. Teoretisk utgångspunkt

Studien syftar till att synliggöra hur pedagoger ger stöd till barn som visar på samspelssvårigheter i förskolan. Syftet stämmer överens med det sociokulturella perspektivet, där man ser att den rådande kulturen och de sociala miljöförhållandena påverkar barnets inlärnings – och utvecklingsprocess. Kapitlet tar upp hur kultur och samhälle, den sociala aktiviteten, det dialogiska samspelet, proximala utvecklingszonen och leken påverkar barnet i dess utveckling.

### 4.1 Samspel och lärande - ett sociokulturellt perspektiv

Imsen (2006) skriver att Lev Vygotskij (1896-1934) var en av de främsta sovjetiska teoretikerna och har en central plats i den nyare pedagogiska psykologin. Han lägger stor vikt vid det sociala samspelet och språkets betydelse för inlärnings – och utvecklingsprocessen. Vygotskijs teori är både en teori om barns kognitiva utveckling, samt en teori om hur kultur och samhälle påverkar individens utveckling. Språket är enligt Vygotskij ett redskap för kommunikationen, tänkandet och medvetandet, vilket formas i den rådande kulturen. Det framväxande språket bildar tänkandets byggstenar. Till en början kännetecknas det av när barnet talar med sig själv om vad det gör. I detta egocentriska tal internaliserar barnet sina erfarenheter till vad som senare kommer att ske i ett tyst inre tänkande. Det egocentriska talet försvinner då barnet förstår att det är skillnad att tala med sig själv och att prata med andra (Imsen, 2006).

Vygotskijs syn är att barnet är en nyfiken aktiv utforskare som vill lära och förstå nya principer. Vygotskij menar att biologiska utvecklingstendenser och sociala miljöförhållanden samspelar och bildar en sociobiologisk linje i barnets utveckling. Enligt honom tar den intellektuella utvecklingen och tänkandet sin utgångspunkt i social aktivitet. Barnet gör sina upptäckter i ett dialogiskt samspel som sker med en annan individ. I samspelet förstår barnet först den vuxnes handling, internaliserar sedan kunskapen och utför handlingen på egen hand. Med andra ord går det från det sociala till det individuella. Han menar att inget lärande sker utan att individen samspelar med den sociala omgivningen, både i och utanför skolan (a a).

Evenshaug och Hallen (2001) skriver att Vygotskij kallar det dialogiska samspelet för proximala utvecklingszonen inom det kognitiva området. Den proximala utvecklingszonen är nivån mellan vad barnet klarar av att utföra med hjälp av stöd, och vad det klarar av att utföra på egen hand. Pedagogen har en viktig uppgift i att använda den proximala utvecklingszonen och stimulera barnet att samspela med andra, vilket ger barnet stöd att så småningom bemästra uppgifter på egen hand. Nivån ska inte ligga där barnet befinner sig, utan något högre så det blir en utmaning för barnet. Vägledningen sker både verbalt eller genom att den vuxne är modell för hur barnet skall utföra en viss handling (Evenshaug & Hallen, 2001). Barnet lär sig något när det förstår sambandet mellan handlingen och dess resultat som handlingen leder till (Imsen, 2006).

I leken är det enligt Vygotskij glädjen som är det viktigaste. Han menar att leken har ett enormt inflytande på barnets utveckling, samt att det är i leken som barnet börjar handla självständigt. Barnet frigör sig från det situationsbundna och tar själv kontrollen över sin lek genom de roller och regler som det skapar (Imsen, 2006). I samspel med andra barn eller vuxna inspireras barnet till nya idéer och ett kreativt tänkande (Vygotskij, 1995).

## 5. Litteraturgenomgång

I kapitlets första del redogörs samspelets betydelse mellan barnet, miljön och pedagogen, samt samspelets betydelse mellan förskola och hem. Därefter följer en beskrivning av pedagogernas arbets- och förhållningssätt till barn som visar på ett inåtvänt- och utåtagerande beteende. I den sista delen av litteraturgenomgången lyfts vikten av handledningen till pedagoger.

### 5.1 Samspelet mellan barnet, miljön och pedagogen –ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Då specialpedagogisk verksamhet ses ur ett relationellt perspektiv fokuserar man inte på att barnet är bäraren av problemet. Det viktiga är vad som sker i relationer, samspel och interaktion mellan olika deltagare. Då det sker förändringar i barns omgivning kan detta påverka förutsättningar och möjligheter att lyckas i skolan där man har så kallade uppnåendemål (Persson, 2008). Barns svårigheter ses inte som en brist som ska åtgärdas utan snarare att förändringar i omgivningen och lärandemiljön i sin tur ska kunna bidra till bättre förutsättningar för utveckling och lärande (Simeonsdotter Svensson, 2009). Persson (2008) menar att ett relationellt perspektiv innefattar mer långsiktiga lösningar och involverar fler pedagoger. Det krävs att en kartläggning görs på hela lärandemiljön, vilken i sin tur ofta leder till att ett förändringsarbete behöver påbörjas. Ofta upplevs dessa förändringsarbeten ta tid istället för att det tar hand om den problematik som uppstår här och nu. Det finns då en risk att man istället väljer att utgå från ett kategoriskt perspektiv, det vill säga att använda sig av kortsiktiga lösningar eller åtgärder (a a). Det enskilda barnets egenskaper och bakgrund tas som utgångspunkt när man ska förklara varför det hamnar i svårigheter och barnet beskrivs som ägare till svårigheterna. Det gör att fokuseringen flyttas bort från hur samspelet med den omgivande miljön påverkar situationen (Ahlberg, 2001).

Dessa perspektiv beskriver två olika sätt att förstå barns svårigheter. Persson (2008) menar att specialpedagogisk verksamhet har som tradition att ses ur ett kategoriskt perspektiv, och att det synsättet fortfarande regerar i våra skolor. Kanske beror detta främst på att specialpedagogisk verksamhet sätts in när situationen är akut istället för att man arbetar mer förebyggande. Författaren menar att det ena perspektivet inte behöver utesluta det andra, utan att dessa synsätt och perspektiv behöver verka parallellt. Önskvärt vore om den specialpedagogiska verksamheten knöts närmare den vanliga undervisningen och att de specialpedagogiska insatsernas analys och reflektion blir en naturlig del i skolans ordinarie verksamhet. Skolan ska dock erbjuda en skola för alla och detta ska ske utifrån ett gemensamt utbildningssystem där mål och prestationer ska uppnås. Det innebär att lärare kan behöva anpassa sin undervisning så att varje barn har förmåga att uppnå specifika krav (a a). Claes Nilholm kallar detta för ett dilemmaperspektiv, vilket kan beskrivas som

... motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som finns inbyggda i utbildningssystemet och skolans vardag (Ahlberg, 2007:74).

När dessa dilemman blir ett faktum används ofta kompensatoriska lösningar, där målet är att med hjälp av extra resurs skapa förutsättningar för att det individuella barnet ska kunna uppnå samma nivå som andra barn befinner sig på, inom specifika områden. Därefter kan barnet ingå i den vanliga undervisningen. För att en kompensatorisk lösning ska användas eftersöks oftast en diagnos som i sin tur förklarar barnens svårigheter (Ahlberg, 2007). I förskoleverksamheten anses det dock mer vanligt att extra resurs tillsätts för hela barngruppen i förskoleverksamheten (Lillvist, 2009). Det finns en stark kritik och diskussion gällande de

kompensatoriska lösningarna. Forskning visar att kompensatoriska lösningar innefattar segregering av barnet, samt att undervisningen håller sämre kvalitet och lärande. Samtidigt är diagnostisering av barn osäkra och starkt präglade av värderingar, vilket i slutändan resulterar i att den undervisning som barnet får inte stämmer överens med den uttalade diagnosen (Haug, 1998).

## 5.2 Samspelet mellan förskola och hem

Pedagogens information till vårdnadshavarna om att barnet är i behov av stöd kan vara en utmaning då det kan väcka starka känslor (Drugli, 2003). Vårdnadshavare har ofta dåligt samvete för att de känner en otillräcklighet i förhållande till barnet. En besvikelse på både sig själv för att man upplever sig ha för lite tid till att ge barnet mer uppmärksamhet, stimulans, tröst och hjälp, samt en besvikelse på att barnet inte uppträder som man önskar. Därav kan pedagogens ord om att barnet är i behov av stöd ytterligare bidra till en ökad känsla av otillräcklighet. Många vårdnadshavare kan anklaga sig själva över att ha misslyckats och ger upp. För pedagogen är det viktigt att ha kunskap om att även vårdnadshavaren behöver stöd i sin roll gentemot barnet och förståelse för situationen de befinner sig i (Kadesjö, 2009).

I en kontinuerlig dialog ska vårdnadshavarna få information om hur barnet har det på förskolan. Ingen vårdnadshavare önskar att höra att deras barn har svårigheter utan vill veta att det är duktigt och omtyckt. I dialogen vill pedagogerna att vårdnadshavarna ska ta emot informationen på ett sakligt och sansat vis. Detta kan inte pedagogerna förvänta sig då man som vårdnadshavare tar sitt barn i försvar och mot kritik och angrepp. Anmärkningen om barnets svårigheter träffar vårdnadshavarna som att det även gäller dem själva, vilket kan ge en aggressiv, ledsen, förnekande eller bagatelliserande reaktion. Situationen kan leda till att pedagogerna kan uppleva att samspelet känns svårt med vårdnadshavarna och undviker därigenom att berätta sådant som kan leda till besvikelse. Därav kan man vänta för länge med att samtala med vårdnadshavarna om de svårigheter man sett kring barnet. Man är osäker på hur föräldrarna ska ta emot informationen, samt hur stort barnets uppvisade problem egentligen är och hoppas på att situationen på förskolan spontant ska förbättras. Situationen blir sällan bättre, istället känns barnets problem så stora att pedagogerna upplever att de verkligen måste göra något åt det. Detta leder till att oron blir så stor kring hur föräldrarna ska ta emot beskedet, vilket kan göra att situationen blir laddad och dramatisk. Vårdnadshavaren kan i sin tur ifrågasätta varför pedagogerna inte har meddelat barnets stora svårigheter tidigare och att pedagogen överdriver (Kadesjö, 2009). Föräldrarna vill ha en rak, tydlig och ärlig kommunikation där de får förståelse för hur barnet har det på förskolan (Andersson, 2004).

Ömsesidigt förtroende mellan vårdnadshavare och pedagoger är grunden för att kunna förmedla att deras barn har svårigheter. För att kunna bygga upp ett ömsesidigt förtroende krävs att pedagogerna har regelbunden kontakt med vårdnadshavarna och inte endast samtal när problem uppstått. Det är viktigt att pedagogen uppmuntrar vårdnadshavarna att berätta om sitt barn. Även om vårdnadshavarnas kunskap inte alltid är adekvat i förskolan är det väsentligt att pedagogerna känner till hur föräldrarna tänker. Känner föräldrarna sig kritiserade för hur de hanterar sin föräldraroll berättar de så lite som möjligt. Bemöts föräldrarna däremot som kompetenta vuxna med värdefull kunskap om sitt barn, delger de flesta med sig av sina erfarenheter. I samtalet med föräldrarna ska man aldrig använda beskrivningar som: "Han är bråkig", "Han stör", "Han är aggressiv", "Han är elak mot de andra". Istället ska pedagogen så konkret som möjligt beskriva vad barnet gör, i vilka situationer det utspelar sig, samt vilka följder det ger (Kadesjö, 2009).

I samtalet med föräldrarna är det viktigt att bekräfta dem för att de ska känna sig sedda. Öppen feedback bekräftar för både föräldrarna och pedagogen att man har uppfattat varandra rätt. För att samspelet mellan vårdnadshavare och pedagog ska vara positivt krävs att vårdnadshavarna blir bemötta med respekt, blir bekräftade och blir lyssnade på. Pedagoger visar respekt genom att vara ärlig, öppen, ödmjuk och äkta i mötet. Respekt är även att förstå och acceptera den andres åsikter, känslor och upplevelser, även om du själv som pedagog har annan syn (Andersson, 2004).

I samspelet med föräldrarna är det viktigt att fokusera på barnets starka sidor, vilket ger vårdnadshavarna stöd för hur man ska stötta barnet förbi sina svårigheter. Frågor till vårdnadshavarna "Varför beter sig ditt barn som det gör" upplevs anklagande och skuldbeläggande. Som pedagog måste man tänka att både föräldrarnas och sin egen bild av barnet är sann, men kan upplevas olika för att barnet befinner sig i olika miljöer. I samtalet ska man inte tala föräldrarna tillrätta eller tala om för. Det ska vara en dialog som leder fram till gemensamma beskrivningar av barnets svårigheter, samt till realistiska förväntningar på varandras insatser för barnet. Som pedagog är det viktigt att alltid komma ihåg att vårdnadshavarna befinner sig i underläge då pedagogerna uppfattas som experter (Kadesjö, 2009).

## **5.3 Pedagogens arbete och förhållningssätt till barn med inåtvänt beteende**

### **5.3.1 Tillit**

När ett barn drar sig undan kontakter måste pedagoger först börja med att bygga upp tillit genom att skapa en relation, även om det är den sociala leken som är syftet. Det handlar om att visa vad tillit kan vara och vad det innebär att dela upplevelser med varandra. Det ger barnet stöd att våga leka med andra barn. I samspelet är det viktigt att pedagoger finns kvar vid barnets sida även om barnet visar brist på gensvar i kommunikationen. Pedagoger måste fortsätta att visa intresse till att få ett svar. För att barnet ska utveckla tillit till pedagoger är det viktigt att pedagoger håller ihop barnets energi genom att vara vid dess sida och håller kvar barnet i en lek (Folkman & Svedin, 2003). För att ge ett barn med inåtvänt beteende stöd att bygga upp tillit och våga lita på andra är det viktigt att arbeta med rutiner under dagen. Barnet ska känna att varje dag är den andra lik. För att ge barnet stöd i att utveckla tillit är det också viktigt att de vuxna bemöter barnet med ett likadant förhållningssätt varje dag, vilket ger barnet trygghet. I arbetet med att bygga upp barnets förtroende är det väsentligt att de vuxna alltid finns vid dess sida, ger barnet uppmärksamhet och låter det få visa sina känslor. Det är viktigt att pedagogerna inte ger upp utan har förståelse för att det är ett långvarigt arbete och process. I samspelet ska barnet känna sig omtyckt av de vuxna. Går man iväg från barnet måste man tala om det (Folkman, 1998).

### **5.3.2 Självkänsla**

När vi möter och arbetar med barn som uppfattas ha samspelssvårigheter, måste man vara uppmärksam på att det inte handlar om att förändra barnet eller ta bort deras personlighet (Folkman & Svedin, 2008). Barn med inåtvänt beteende söker ofta bekräftelse på att duga och vara omtyckt. Barnet kan känna en osäkerhet för om det är värd att älskas. Barnet kan vara så osäkert inombords att det kan brottas med frågor som "Finns jag, är jag verklig?". För ett inåtvänt barn är det inte självklart att undersöka sin omvärld. För att ge barnet stöd behöver pedagoger hjälpa barnet att hitta sin egen vilja och kunna hävda denna inför andra, samt att klara sig på egen hand. När man ger barnet stöd räcker det inte endast med att ge omsorg

genom beröring och kroppskontakt. För att komma över sin ängslan behöver barnet uppmuntran där man visar att man litar på barnets förmåga. Man kan ge barnet små uppdrag som till exempel, ”Kan du hämta mjölken?”. Om barnet inte tror på sin egen förmåga och skakar på huvudet, kan man uppmuntra med att säga, ”jag vet att du kan”. Det är viktigt att sedan ge barnet positiv respons som till exempel, ”Det gjorde du riktigt bra” eller ”Vilken tur att du kunde hjälpa mig”. Detta ger barnet stöd i att tro på sin egen förmåga, samt stärker dess självuppfattning (Folkman, 1998).

Pedagogen måste visa att denna har förtroende för barnet. Det ger barnet stöd att erövra känslan ”Jag är någon man kan lita på”. Om barnet känner sig behövd och att det är hjälpsamt utvecklas känslan ”jag är ok”, ”jag duger”. Flera gånger om dagen behöver barnet få känna att det duger, kan och är någon. Pedagogernas positiva kommentarer lyfter barnet inför de andra barnen i gruppen att barnet är någon att lita på. Det ger stöd till att höja barnets status i gruppen. För att kunna delta i en ömsesidig lek behöver barnet ha självkänsla eftersom det påverkar deras förmåga att våga visa vilja, att respektera andras, vänta på sin tur, samt att ta för sig. När barnet har en relation som det kan lita på börjar det ta för sig, samt när det känner sig som en viktig person (Folkman & Svedin, 2003). Får inte barnet stöd kan det inåtvända beteendet förstärkas i barndomen samt i tonåren och utvecklas till skolfobier, depressioner och anorexi (Folkman, 1998).

### 5.3.3 Självhävdelse

Det inåtvända barnet visar vanligen inget motstånd i samspel med andra. Är barnet ledset gråter det så tyst att det knappt märks. I verksamheten är det sällsynt att pedagogen behöver sätta gränser för barnet eftersom det varken gör motstånd eller visar trots. Barnet kan ha en känsla av att det är farligt att visa sina känslor och hävda sin vilja. Istället håller barnet sina känslor inom sig. Utåt sett kan barnet visa sig stelt. Där av behöver barnet stöd att vidga sina gränser så det kan stå upp för sin egen vilja och få utlopp för sina känslor. För att kunna göra detta måste barnet få stöd att stärka sin självkänsla. Första steget är att pedagogen visar att barnet behövs. Nästa steg är att visa att man tror på barnet att det kan och törs. Barnet kan få små uppdrag, ge barnet beröm när det lyckats, samt visa att man ser barnet. Tredje steget är att uppmuntra barnet att säga vad det vill, stå upp för sin egen vilja. När barnet känner sig trygg med den vuxne vågar barnet börja testa och protestera. Detta visar att man har kommit en bra bit i arbetet med att stärka barnets självkänsla. När barnet förstår att de vuxna orkar med och tycker om det vågar barnet släppa fram sin vrede. Barnet hjälps inte av att den vuxne står upp för det och försvarar inför de andra barnen. Barnet måste kunna stå upp för sig självt. Målet i arbetet är att barnet ska kunna leka med andra barn på lika villkor (Folkman, 1998).

### 5.3.4 Ömsesidighet

Ett inåtvänt barn tar inte ofta kontakt med andra och leker sällan med jämnåriga. Istället kan det stå utanför och iaktta de andra barnens lekar, hålla sig tätt intill en vuxen eller dra sig undan och vara för sig själv. För att leka behöver barnet förstå vad ömsesidighet är. I arbete med att ge barnet stöd att utveckla sin förmåga till ömsesidighet är det viktigt att de vuxna är förutsägbara. Med andra ord att våra uttryck är tydliga och pålitliga så barnet kan lita på det de ser (Folkman, 1998). När man möter barn som inte leker är det vanligt att utgå från att barnet saknar förmågan att dela med sig, vänta på sin tur och komma överens med andra barn. Men det är inte där den sociala leken börjar, utan i samspelet till de vuxna. För att utveckla de ovan nämnda förmågorna måste barnet först upptäcka att samspel med andra barn är lustfyllt och lockande. Upptäckten gör barnet själv, men det är pedagogen som vägleder barnet till upplevelsen (Folkman & Svedin, 2003).

För barn med inåtvänt beteende räcker det inte med att den vuxne säger ”kom så leker vi”. Det är viktigt att barnet känner tillit till den vuxne för att det ska våga leka med andra barn. Genom att vara lyhörd och möta barnets intressen, samt utgå från vart det befinner sig i sin utveckling skapar vi en relation på ett respektfullt sätt. Vi hjälper barnet att utveckla känslan av att jag duger som jag är (Folkman & Svedin, 2003). Det är lätt hänt att det inåtvända barnet har låg status i gruppen. För att göra de andra barnen uppmärksamma på det inåtvända barnet måste pedagogen synliggöra barnet och dess kunskaper i leken. Genom att lyfta barnets förmågor som en tillgång i leken ger vi barnet stöd att våga ta plats (Folkman, 1998). När barnet blir sett av pedagogerna blir det även synligt för de andra barnen. Här skapas även möjlighet för att utveckla positiva kompisrelationer, förmågan att känna delaktighet och vänskap stärks. Genom att uppmärksamma och visa barnet att det är lika betydelsefullt som någon annan, skapar det goda förutsättningar till att kunna hävda sig (Folkman & Svedin, 2003).

Barn med inåtvänt beteende är många gånger rädda för att prova nytt och behöver hjälp att komma över tröskeln. I stort kan det kännas som man tvingar barnet att prova nytt eftersom det sällan sker självmant. I samspelet är det viktigt att pedagogen själv är med och visar att det till exempel är roligt att måla, eftersom det utvecklar barnets egen lust (Folkman, 1998). För att ge barnet stöd att börja leka är det viktigt att utgå från lekar som barnet redan känner till, med syfte att barnet inte ska känna att det inte kan. Det ger även barnet trygghet och positiva upplevelser, samt goda möjligheter till att våga visa för andra. När man visar intresse till och lyfter barnets kunskaper om exempelvis dinosaurier blir barnet synligt för de andra barnen som vill vara med. Det ger barnet stöd att få ömsesidig kontakt med andra barn. När barnet börjar leka med andra barn kan pedagogen till en början fungera som en skyddsängel som ger stöd när barnets sociala färdigheter inte räcker till. Samspelet mellan barn ger dem erfarenheter som barnet inte kan få i kontakten med vuxna. Mindre lekgrupper ger barnet möjlighet att leka ostört utan avbrott. För att barnet ska utveckla sin trygghet och förstå lekens sammanhang är det viktigt att låta barnet leka i samma lilla lekgrupp en längre tid (Folkman & Svedin, 2003).

## **5.4 Pedagogens arbete och förhållningssätt till barn med utagerande beteende**

### **5.4.1 Skapa en relation**

När vi möter barn som behöver stöd i det sociala samspelet är det mycket betydelsefullt att som vuxen skapa en relation med barnet. Nyckeln till en relation kan vara att fånga ett speciellt intresse som engagerade barnet och den vuxne lika mycket. Folkman och Svedin (2008) menar att den vuxne hittar till barnens personliga lekrum, genom att fånga ögonblick och hitta det gemensamma skrattet och på det viset skapa tillit och relation. Ibland räcker det dock inte med att visa lust för barnens intressen, ibland måste man kräva kontakt vilket ofta fordrar mycket energi och att den vuxne hela tiden har barnet i blickfånget, man visar att man förväntar sig ett gensvar. Författarna kallar det för ett bräckjärn – den magiska nyckeln till ömsesidighet.

Det kan vara svårt att stötta och skapa relation och samspel med människor som upplevs svåra att tolka (Drugli, 2003). En auktoritär pedagog som i sitt förhållningssätt har hög grad av kontroll och visar mindre känslomässig värme skriver Nordahl m.fl. (2007) kan av ett barn med beteendeproblem väcka till ett aggressivt bemötande. I pedagogens och barnets samspel kan en ömsesidig motvilja utvecklas, vilket kan leda till att barnets beteende kan förvärras.



Om den vuxne i sitt förhållningssätt ger upp och drar sig tillbaka förstärks ett barns utagerande beteende. Detta är bara hållbart på kort sikt då barnet slutar med sitt negativa beteende eftersom det slipper att göra något det inte vill eller får något det vill ha. De båda får det författarna kallar, ögonblickets vinst, men vilket på längre sikt kan det negativa beteendet trappas upp (a a).

En konkret situation kan vara när en grupp barn sitter och leker och ett barn utifrån kommer och slår till ett av barnen. En pedagog som rört sig i rummet kommer snabbt och stoppar handlingen, samt tillrättavisar barnet som utförde handlingen. I situationen upptäcker barnet att pedagogen engagerar sig när det slår ett annat barn. Barnet upprepar handlingen med att slå ett annat barn och pedagogen kommer rusande för att stoppa situationen, samt tillrättarvisar återigen barnet. Blir handlingen till en upprepning flera gånger dagligen kommer pedagogen och barnet kunna förvänta sig att det som skedde kommer ske igen, vilket i sin tur leder till att de skapar en speciell beteendehållning till varandra. Den upprepade handlingen blir till utgångspunkt för när pedagogen och barnet möts. Pedagogen är beredd på att barnet slår andra barn, och barnet i sin tur vet att pedagogen engagerar sig då detta utför handlingen. När barnet däremot är sysselsatt med en lugn lek har det upptäckt att pedagogen engagerar sig i andra barn. Där av förstår barnet att det är dess "farlighet" som är av pedagogens intresse. Pedagogen och barnet har skapat två onda cirklar. Pedagogen upplever att denna till största del löser konflikter och hindrar att problematiska situationer uppstår i verksamheten (Jørgensen & Schreiner, 1987).

#### **5.4.2 Avstyra och skapa förståelse**

Folkman (1998) beskriver betydelsen av en närvarande vuxen i mötet med utagerade barn, att ha kännedom om vilka signaler barnen ger då det finns risk för konflikter och aggressivitet. Det gäller att vara steget före och veta hur man kan avleda och avstyra fysisk skada mot andra. Barn med utagerande problematik har ofta en blixtnabb reaktion och saknar impulskontroll och då gäller det att de vuxna har kontroll istället. Enligt författaren är det av stor betydelse att dessa barn får stöd i att uttrycka "förlåt". Det handlar inte om att säga ordet utan att "göra" förlåt och förstå innebörden i handlingen. Med andra ord handlar det om att barnet ska kunna reparera en relation som tagit skada i en konflikt. Barnet behöver få stöd i att sätta ord på känslor och kunna uttrycka sin vrede verbalt istället för att ta till slag. Som vuxen bör man undvika frågor som "varför gjorde du så?" då det sällan ger några svar eftersom barnet självt inte vet. Istället ska man fråga barnet "vad - frågor", som till exempel, "vad ville du?".

Kadesjö (2007) menar att förskolan borde se det som ett av de viktigaste målen att sträva efter att varje barn utvecklar förmågan att kunna styra sitt eget handlande och lösa problem som uppstår i vardagen.

Om barnet upplever att det kan planera, förstå och påverka vad det är med om så kan det bättre bemästra de vardagliga situationer det hamnar i. Då får barnet förutsättningar att utveckla en positiv självkänsla grundad på självständighet och tillit till den egna förmågan (a a s 172).

#### **5.4.3 En mognadsprocess**

W Greene (2003) anser att barn som visar på impulsivitet, häftiga vredesutbrott, fysisk aggressivitet, har svårt med det sociala samspelet, ligger efter i utvecklingen när det gäller flexibilitet och förmåga att hantera frustration, samt motgångar. Författaren beskriver att dessa barn behöver öva sig på färdigheter som utvecklar de här förmågorna snarare än att få

skäll för att de betar sig illa. Han använder uttrycket explosiva barn och anser att de flesta av oss tänker att alla barn gör rätt om de vill, medan författarens grundtanke är att barn gör rätt om de kan. Det handlar alltså inte om att barnen inte vill lära sig saker utan att de inte kan lära sig i den takt som förväntas av oss vuxna. I möte med dessa barn behöver man skapa sig en bild och en förståelse om vad som påverkar barnets beteende, samt kunskap om vad som ger bränsle till den bristande flexibilitet och explosivitet. Greene delar in de vuxnas reaktioner på de explosiva utbrotten i något som han kallar plan A, B och C. Han hänvisar till en modell där vi vuxna kan välja att lägga situationen där en konflikt kan uppstå i olika sorters korgar. Korg A, handlar om att se till att ingen eller inget kommer till skada, samt att den vuxne har en auktoritär roll. I korg C handlar det om att låta barnet själv ta beslut och att man som vuxen lämnar det där vid, man tar bort onödiga frustrationer från barnets radarskärm. Greene själv förespråkar korg B, där man kan lösa konflikter så bägge parter kommer till tals och upplever att man blir hörd och att lösningen är tillfredsställande. Det innebär att man lär sig kompromissa och tänka igenom olika lösningar. Författaren menar att den vuxne blir en hjälpare för barnet, istället för en fiende.

Lillvist (2009) anser att social kompetens är ett ålders- och mognadsspecifikt begrepp, och att den sociala förmågan bedöms utifrån de situationer som uppstår och vem det är som utför det sociala beteendet. Hon menar vidare att vuxna har olika förväntningar på hur barnen ska agera i olika situationer. För de flesta vuxna är det naturens gång och mer acceptabelt att en tvååring gör revolt och hamnar i trotsåldern, än när en sjuåring agerar på lika sätt. Författaren menar att social kompetens kan se olika ut för barnen och att det är en utvecklingsprocess där barnet får stöd av vuxna och andra barn.

#### **5.4.4 Uppmuntran och bekräftelse**

Om pedagogen har ett negativt eller kritiskt förhållningssätt, kommer det att påverka barnens samarbetsvilja direkt. Man brukar tala om att en negativ respons från vuxen till ett barn behöver fyra positiva. Då barnen påminns om de regler som gäller på förskolan kan det vara lämpligt och mer positivt att säga vad barnen ska och får göra istället för att använda ordet inte. Istället för att ropa ”spring inte i korridoren” kan man tala om vad barnet ska göra ”här på förskolan går vi i korridoren”. För att skapa större förståelse för de regler som finns på förskolan, kan det genom barnens eget deltagande ske på ett mer positivt sätt. Med deltagande menas till exempel användning av rollspel, där resonemang och funderingar om vad som kan hända om då regler bryts och vad regler kan vara bra för. När sedan regler följs behöver den vuxne vara där och ge positiv bekräftelse, allt detta medvetandegör och underlättar för barnet (Drugli, 2003).

Barn som uppfattats förstöra lekar för andra barn är kända för att få en stämpel som gruppens syndabock. Det är stor risk att de vuxnas negativa energi riktas mot det barnet. Det är viktigt att vända den negativa synen på barnet och arbeta för att göra barnet till en attraktiv lekkamrat genom att den vuxne själv tillbringar tid och sätter igång spännande aktiviteter, som i sin tur lockar andra barn i gruppen. Det är då viktigt att synliggöra barnet i fråga och markera för de andra barnen genom att bjuda in till den aktuella aktiviteten som barnet och den vuxne har startat (Kadesjö, 2007). Beröm och bekräftelse som ges till barn ska vara ärlig och betydelsefull. Alla behöver det för att växa, det vill säga barn som är lugna och tillbakadragna, utåtagerande och impulsiva. Ett förhållningssätt som bygger på positiv förstärkning kan i sin tur påverka hela klimatet i barngruppen. Barnen tar efter den vuxnes beteende och finner därigenom positiva sidor hos varandra. All bekräftelse behöver inte vara verbal, ibland räcker det att ge ett leende eller en klapp på axeln (Drugli, 2003).

## **5.5 Handledning och stöd till pedagogerna**

Syftet med handledning är att ge stöd till pedagogerna att utveckla verksamheten. Handledning sker under en längre tid och syftar till att pedagogerna själva ska komma till insikt för hur problem ska lösas. Pedagogernas vardag, erfarenheter och kunskaper är utgångspunkter i handledningen. Det är pedagogerna själva som lyfter de problem och frågor som de vill samtala och reflektera över (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005).

Pedagogerna samtalar, synliggör och analyserar verksamhetens innehåll och de metoder som används. Genom att synliggöra kan pedagogerna ta tillvara och utveckla kvaliteten både i sin pedagogiska roll och i verksamheten. Handledning ger pedagogerna möjlighet att upptäcka påverkansfaktorer som pedagogerna utsätts för dagligen och vilka möjligheter eller hinder det skapar i den pedagogiska verksamheten. I handledningen blir pedagogerna medvetna om hur deras eget förhållningssätt påverkar omgivningen som de är samspelar med. Det ger dem förståelse för vad de behöver vidareutveckla i verksamheten. Genom handledningen får pedagogerna förståelse för helhetsperspektivet i verksamheten, relationen mellan miljön, barnen och pedagogerna (Gjems, 1997). Drugli (2003) beskriver handledning som ett viktigt verktyg i arbete med barn vi bekymrar oss om. I mötet med dessa barn är det viktigt att inte ta deras beteende och problem personligt utan arbeta för att skapa förståelse och se bakom barnens svårigheter.

## 6. Metod

I metoddelen kommer att redogöras för urval, genomförande och valet av datainsamlingsmetoder. Det kommer även att beskrivas hur materialet är bearbetat, samt analyserat. Därutöver diskuteras även studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

### 6.1 Etnografisk studie

Studien har inspirerats av ett etnografiskt tillvägagångssätt med en kvalitativ riktning, vilket innebär att forskaren studerar en miljö i olika situationer och sammanhang under en längre tid (Kullberg, 2004). Aspers (2007) menar att etnografisk och deltagande observationsinriktad studie med fördel kan användas i en studie gällande en grupp inom någon skolform, då man i de studierna oftast är ute efter kvalitativ forskning. När man har valt att arbeta efter en etnografisk ansats behöver man först välja sitt perspektiv komma fram till vilka metoder som ger bäst kunskap om problemet och vart man behöver vända sig för att hitta nyckelpersoner som ger inträde på fältet för att kunna komma vidare. Det viktiga är att få tillträde och acceptans i fältet där observationerna ska ske.

Den etnografiskt inriktade metoden har gett stöd till att finna regelbundenheter och vanor, men också oregelbundenheter i pedagogernas och barnens samspel i de sociala aktiviteterna som pågår i verksamheten (Kullberg, 2004). Det är viktigt att som forskare kunna smälta in och ha en relativt låg profil, samt ibland även ha förmåga att delta. I en etnografisk studie behöver man vara medveten om den egen påverkan i forskningsarbetet. Aspers (2007) menar att ju mer integrerad man är desto svårare är det att hålla distansen. Det finns en risk att som forskare missa viktiga ”pusselbitar” eftersom vi redan är bekanta med förskolans verksamhet och kultur. Å andra sidan kunde vi i vår nya specialpedagogiska roll, ta ett steg tillbaka och titta ur ett annat perspektiv. Fördelar med denna metod är att man kan komma med frågor som är knutna till det praktiska arbete som utförts av till exempel pedagogen.

Om en respondens exempelvis talar om en viss handlingssekvens, så kan endast den som har observerat sekvensen förstå vad som händer (a a s 108).

För att inte styras av tidigare erfarenhet skedde en reflektion och analys av det observerade, vilket gav oss stöd att förstå upplevelserna (Kullberg, 2004).

### 6.2 Datainsamlingsmetoder

I den etnografinspirerade studien har metodtriangulering använts för att kunna studera pedagogernas förhållningssätt till barn i samspelellsvårigheter. Metodtrianguleringen består av deltagande observationer, fältanteckningar och intervju i fokusgrupper. Intervjuerna som utfördes spelades in med hjälp av en mobiltelefon och transkriberades. Kombinationen av metoderna gav studien ett mer tillförlitligt resultat. Metodtrianguleringen har gett förståelse av olika sammanhang som vi kunde fördjupa oss i närmare (Kullberg, 2004).

#### 6.2.1 Deltagande observation

I de deltagande observationerna studerades förskoleavdelningars verksamhet för att få förståelse för både pedagogernas och barnens synvinkel. Detta skedde genom att vi lyssnade, och samtalade, var aktiva och samspelade med pedagoger och barnen, samt observerade pedagogernas samspel till barnen. Under observationerna skiftade vi mellan att delta i gruppens aktiviteter för att se samspelet mellan pedagogerna och barnen från ett

inifrånperspektiv, samt från ett utomstående perspektiv där samspelet iakttogs på avstånd. För att kunna få förståelse för samspelet mellan pedagogerna och barnen försökte vi sätta oss in i deras roller, både under observationerna och i det senare analysarbetet (Kullberg, 2004). Aspens (2007) tar upp filmning som ett hjälpmedel, men påpekar även nackdelar med det. Det är inte alltid helt lätt att agera naturligt framför en kamera. Tyvärr fanns inte tillgång till utrustning eller pedagogernas medgivande, vilket gjorde att vi fick förlita oss på våra stödanteckningar.

## **6.2.2 Intervju i fokusgrupper**

I studien har en intervju utförts i vardera arbetslagen. För Caroline skapades de två grupperna naturligt eftersom förskoleavdelningarna fanns på olika platser. För Sandra blev det naturligt att dela upp det stora arbetslaget efter hur de arbetade i de olika grupperna. Intervju i fokusgrupper valdes utifrån att intervjutekniken kunde bjuda på intressanta gruppdiskussioner där gruppdynamiken påverkade dess resultat. Redan existerande grupper samlades, eftersom det gav inblick i hur gruppen i dess sammanhang fungerade, hur idéer skapas och beslut tas. Tillvägagångssättet var ett väl medvetet val utifrån vår framtida yrkesprofession, då vi som specialpedagoger kommer ha en tydlig roll som samtalsledare i olika forum (Wibeck, 2010).

Samtliga intervjuer visade på en god samhörighet sinsemellan. Som Wibeck (2010) skriver kunde detta bero på att alla deltagarna hade liknande erfarenhet. Detta gav förutsättningar för en positiv diskussion. I fokusgrupper uttrycker författaren att någon pedagog i gruppen kan ta mer plats än andra och därmed ses som att ha en högre status i gruppen. Trots den goda samhörigheten pedagogerna mellan fick vi vid enstaka tillfällen känslan av att det endast fanns ett sätt att tänka och att man som utbildad pedagog valde att inte uttrycka sin åsikt fullt ut. Detta kan ha grundat sig på att vissa förskollärare omedvetet utförde expertmakt om det specifika ämnet. Detta beskrivs av författaren med begreppet "Group-think" Även vår roll som moderator i sammanhanget kunde ha påverkat gruppens agerande och uttalanden, eftersom vi som framtida specialpedagoger kan upplevas stå högre i verksamhetens hierarkiska trappa. Detta kallar Wibeck för den så kallade expertmakten. Det var viktigt att från början presentera ramar och synliggöra betydelsen av att allas åsikter och kunskaper är lika betydelsefulla, samt att det inte fanns några svar och åsikter som ansågs vara rätt eller fel. Annat som ansågs viktigt var att skapa och ge lika utrymme till alla deltagarna, genom uppmuntran och visat intresse, ha ögonkontakt och använda kroppsspråk (a a).

## **6.3 Urval**

I den etnografiska studie gjordes ett urval utifrån studiens syfte, pedagogers förhållnings- och arbetssätt till barn som beskrivs ha samspelssvårigheter i förskolan. Enligt Stukát (2004) gjordes ett strategiskt urval när avdelningar valdes där pedagogerna kunde ge oss betydelsefull information för studien. Vi utgick ifrån karaktäristiska frågeställningar, som vi hoppades kunde besvaras med variation. Variationen av urvalet bestod av kvinnor och män, olika yrkestitlar, samt olika åldrar på pedagogerna. Urvalsmetoden var icke slumpmässigt, utan definieras som ett bekvämlighetsurval där man väljer den population man får tillgång till.

### **6.3.1 Urvalsgrupper**

Avdelning Kotten tillhör en förskola som ligger i en mindre stadsdel i västra Sverige. På förskolan finns det tre avdelningar, två avdelningar för barn i ålder 1-3 år, samt avdelning Kotten som har 22 stycken barn i ålder 3-5 år. På de 22 barnen i gruppen var tre ordinarie pedagoger verksamma, två förskollärare, Carina och Malin, samt Annie som är barnskötare.

Under förmiddagarna har avdelningen stöd av en utbildad resurs. Kottens personal är kvinnor i åldern 38-51 år.

Avdelningen Bamse tillhör en förskola som ligger i utkanten av en storstad i västra Sverige. På avdelningen går 10st barn i ålder 1-3 år. Förutom avdelning Bamse finns ytterligare en småbarnsavdelning, samt två avdelningar för barn i ålder 3-5 år. Det finns två pedagoger på avdelningen Bamse. Mathilda är utbildad barnskötare och Viktoria som är utbildad vikarie. Utöver de två pedagogerna i arbetslaget arbetar en tredje barnskötare, men som aldrig deltog under observationerna.

Borgens förskola ligger i ett mindre samhälle i västra Sverige. Förskolan representerar två avdelningar, men pedagogerna som arbetar på förskolan har valt att arbeta uppdelade i tre åldersintegrerade grupper. Barnen på förskolan är mellan 1-5 år. Pedagogerna har olika yrkestitlar och dessa beskrivs som barnskötare och förskollärare. I grupp 1, med de yngsta barnen arbetar Anna som är barnskötare och Susanne som är förskollärare. I grupp 2, arbetar Maja som barnskötare och Stefan som förskollärare. I grupp 3 arbetar Karin som förskollärare och Magnus som barnskötare. Det är en relativt jämn fördelning mellan anställda män och kvinnor och åldern på personalen är mellan 27-44 år.

## 6.4 Genomförande

Inför de kommande fältstudierna kontaktades tre rektorer, där studiens syfte presenterades. I samband med presentationen gavs ett godkännande av samtliga och rektorerna presenterade avdelningar där pedagoger möter barn som visar på samspelssvårigheter. Vidare kontaktades avdelningarnas pedagoger per telefon där studiens syfte presenterades. Efter deras visade intresse till studien skickades ett informationsbrev (bilaga 1) till dem på e-post där de fick möjlighet att sätta sig in i studien i lugn och ro. Efter pedagogernas godkännanden skickades ett informationsbrev (bilaga 2) till barnens vårdnadshavare, där även de fick information om studiens syfte, samt dess etiska aspekter. På grund av studiens storlek gjordes ingen förstudie, vilket Aspers (2007) rekommenderar i en studie med etnografisk inriktning.

Före studiens observationer ägde rum bestämdes lämpliga datum och tid tillsammans med pedagogerna för när dessa skulle utföras. Före observationerna ägde rum fick pedagogerna information om hur deltagande observation kan gå tillväga. Under observationerna iakttog vi pedagogernas förhållningssätt till barnen, var själva aktivt deltagande, samt genomförde informella samtal. För att smälta in i verksamheten skrevs anteckningar diskret med hjälp av stödord. När mer utförliga anteckningar skrevs gick vi undan med hänsyn till att inte störa i verksamheten. Anteckningarna som skrevs under observationerna gav stöd till en vidare reflektion (Kullberg, 2004).

Inför intervjuerna i fokusgrupperna utarbetades en frågeguide (bilaga 3) med utgångspunkt från studiens frågeställningar. Syftet med intervjuguiden var att få förståelse för pedagogernas upplevelse och förhållningssätt gällande barn som visar på samspelssvårigheter i förskolan. Intervjuerna genomfördes i arbetslagen där de diskuterade frågor kring samspelssvårigheter och arbetssätt som varade under cirka en timmes tid. Intervjuerna genomfördes på varje förskoleavdelnings arbetsplats, vilket enligt författaren ger goda förutsättningar till ett spontant och livfullt samtal, eftersom det är viktigt att deltagarna i fokusgruppen befinner sig på en plats som är trygg för dem. I annat fall kan en ovan miljö hämma gruppens samtal. I gruppintervjun agerade vi samtalsledare, även kallad moderator. Till skillnad från enskilda intervjuer skedde samtalet i större utsträckning på deltagarnas villkor. En frågeguide användes

som skapade en mer strukturerad intervju. Frågeguiden innehöll specifika frågor som vi ville ha belysta. Vid en mindre studie är det tillräckligt med två till fyra deltagare i varje fokusgruppsintervju, vilket stämmer väl överens med genomförandet i studien, eftersom det annars kan vara svårt att behålla allas uppmärksamhet om antalet är fler. Författaren rekommenderar forskaren att använda sig av videoinspelning för att kunna ta till vara på den gruppdynamik som uppstår på bästa sätt, och att det även skulle bidra till en god analys. Tyvärr fanns inte tillgång till den tekniska utrustningen eller alla deltagarnas godkännande till detta. Istället förbereddes deltagarna på ljudinspelning och utrustade oss med penna och anteckningsblock, där vi antecknade om deltagarnas agerande, reaktioner och kroppsspråk (Wibeck, 2010).

## 6.5 Bearbetning och analys

Till en början renskrevs fältanteckningarna från de deltagande observationerna. Nästa skede var att transkribera de inspelade intervjuvaran. Utifrån detta analyserades all empiri och svar gavs på frågeställningarna. För att göra en bra sammanställning gick vi tillbaka till studiens frågeställningar för att inte tappa bort forskningens syfte (Kylén, 2004). Resultatdelen har skett i flera omgångar, vilket har inneburit en bearbetning av empirin ett flertal gånger där vi har skalat av för att få fram det väsentliga för studien. Som Kylén (2004) skriver har inte obekväma uppgifter uteslutits eftersom det har varit viktig information för slutsatserna. Utifrån tolkningen har språket bearbetats för att skapa en enhetlighet för hela arbetet. Kategorierna framkom genom att förskolorna ställdes upp i tre kolumner. I dessa sammanställdes den framkomna empirin det vill säga, fältanteckningar och transkriberade intervjuvar gällande varje specifik undersökningsgrupp. Med hjälp av olika färger markerades likheter och skillnader utifrån våra undersökningsgruppers resultat. Detta skapade i sin tur gemensamma nyckelord som sedan blev till kategorier. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att kategorier kan växa fram under bearbetningens gång. Arbetssättet gav oss stöd till en strukturerad analys, samt att återigen kunna reducera fram det väsentligaste.

## 6.6 Trovärdighet

Trovärdigheten i en studie grundar sig på dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. De deltagande observationerna utfördes av oss på egen hand, vilket innebär en risk för att vi har tolkat pedagogernas förhållningssätt till barnen, samt yttranden i de informella samtalen på ett felaktigt sätt. Observationerna har utförts under två dagar vardera i grupperna. För att minska risken för att pedagogernas dagsform skulle påverka studiens resultat skedde observationerna vid olika tillfällen under dagarna. Närvaron under den deltagande observationen kan ha fått pedagogerna till att känna sig iakttagna och därav obekväma, vilket kan ha påverkat dem till att agera på ett annorlunda sätt i samspelet med barnen. Detta kan leda till ett missvisande resultat i studien (Stukát, 2005).

För att öka tillförlitligheten i intervjuerna fick informanterna välja platser i en ostörd miljö där de kände sig trygga. I en fokusgruppintervju är det en risk att informanterna påverkar varandra i svaren, vilket kan minska validitetens tillförlitlighet. Att intervjua i grupp riskerar att informanterna håller inne med känsligt material som kunde ha kommit fram i en enskild intervju. Studiens validitet kan även minskas genom att informanterna har gett oss de svaren på frågorna som de tror att vi ville höra. Eftersom följdfrågorna i de halvstrukturerade fokusgruppsintervjuerna ställdes på ett individualiserat sätt blev informanternas svar svårare att jämföra, vilket kan minimera studiens validitet. Under intervjuerna ställdes endast frågor som rör pedagogers förhållnings – och arbetssätt gentemot barn som visar på samspelssvårigheter, vilket har ökat studiens validitet. Intervjuerna spelades in vilket har gett

oss möjligheten att lyssna på, transkribera och tolka resultaten tillsammans vid upprepade tillfällen, vilket har gett en mer tillförlitlig validitet.

Studiens reliabilitet kan också ha påverkats av vår egen förförståelse vi har som verksam förskollärare och specialpedagog. Våra förutfattade meningar om pedagogers förhållningssätt till barn i samspelssvårigheter kan därmed ha påverkat våra tolkningar. Studien är liten med två deltagande observationer på varje avdelning, samt fyra intervjuer i fokusgrupper, vilket gör att resultatet inte kan vara generaliserbart för alla verksamma pedagogers förhållningssätt gentemot barn i samspelssvårigheter. Resultatet i studien är endast tillförlitligt för de elva pedagoger som är medverkande (Stukát, 2005).

## 6.7 Etiska överväganden

Som forskare måste hänsyn tas till forskningsetiska frågor, detta för att värna om individens integritet. Vetenskapsrådet har publicerat forskningsetiska principer, vilka är framtagna ur det grundläggande individskyddskravet. Dessa konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav då humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning sker, dessa benämns som: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007).

Informationskravet innebär att forskaren ska informera deltagarna om den aktuella forskningens syfte, samt hur den i stora drag kommer att genomföras. Vi har gett deltagarna både muntlig och skriftlig information. I den muntliga informationen gavs en tydlig beskrivning om hur studiens utförande och vårt agerande skulle vara. I den skriftliga informationen uppgav vi namn och kontaktuppgifter på oss ansvariga forskare, samt även på vår handledare från utbildningen. Syftet och betydelsen av vår studie repeterades, samt förtydligade att de uppgifter som samlades in inte kommer att användas för något annat syfte än för forskning.

Med samtyckekravet menas att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin egen medverkan. Pedagogerna upplystes av att deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan utan påtryckning från oss forskare eller någon annan. Detta skedde främst muntligt. I den skriftliga informationen gavs ytterligare utrymme för att göra ett val om deltagandet i studien. Eftersom en förskola ofta innefattar tillfälliga vikarier var det upp till ordinarie pedagoger att informera om förskolans deltagande i studien. I mötet med vikarier presenterade vi oss, samt studiens syfte och dess genomförande och fick därigenom deras godkännande till sitt deltagande i framförallt observationerna. Eftersom studien innefattar barn under femton år informerades dess vårdnadshavare. I god tid innan studiens start gavs en informationsblankett ut till respektive förskoleavdelning (bilaga 2) där information om studien och kontaktuppgifter till oss ansvariga forskare gavs. Informationen placerades på ett lämpligt ställe, där alla vårdnadshavare kunde se och ta del av den. Förskolorna gav även ut ytterligare information om studiens innehåll, samt förfrågan om medgivande från föräldrarna via ett så kallat månadsbrev (a a).

Konfidentialitetskravet handlar om att uppgifter som rör personerna i en undersökning ska ges största möjliga sekretess och personuppgifter ska skyddas. I studien informerades de medverkande både skriftligt och muntligt om att deras identitet hålls anonym, bland annat genom användning av fingerade namn och att data som kan identifiera dem inte redovisas. Data som kan identifieras kommer förvaras av oss på säker plats så att denna inte kan identifieras av utomstående (Stukát, 2005).



Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningen, vilket vi också informerat om skriftligt och muntligt i de tidigare benämnda informationsbrev till pedagoger och vårdnadshavare. Forskningsresultaten kommer att publiceras för de deltagare och vårdnadshavare som visat intresse om att få veta, vilket rekommenderas av Vetenskapsrådet (2007).

## 7. Resultat

Resultatet kommer här att presenteras utifrån studiens observationer, informella samtal och intervjuer i fokusgrupp. Styckena är uppdelade utifrån uppsatsens frågeställningar. Resultatdelen avslutas med en sammanfattning och analys, där likheter och skillnader mellan förskoleavdelningarna beskrivs.

### 7.1 Förståelse och kunskap om barn i samspelssvårigheter

#### 7.1.1 Avdelning Kotten

Under fokusgruppsintervjun uttalade arbetslaget att samspelssvårigheter innebär: ”Att det inte funkar i grupp tillsammans med de andra, att de inte förstår reglerna”. Pedagogerna beskrev att barn med samspelssvårigheter har svårt att följa regler. Även att barnet inte kan acceptera reglerna när det gäller dem själva, utan endast när det gäller andra barn. Enligt arbetslaget kan samspelssvårigheter innebära svårigheter gällande samspel, ömsesidighet och turtagning. De upplevde också svårigheter hos barnet att se sammanhang samt att läsa av andra barns kroppsspråk. Malin upplevde att barn med inåtvänt beteende ofta har dålig status i gruppen, barnet vill så väl, men det får sällan vara med i lekarna. När det gäller de andra barnen så har Malin sett att de bemöter det inåtvända barnet med att säga att de inte har lust att leka, men de kan några minuter senare gå in i annan lek med andra barn. Annie upplevde att det är svårare att synliggöra de inåtvända barnen på grund av att de inte märks lika tydligt som ett utåtagerande barn. Vid fokusgruppsintervjun beskrev även arbetslaget att det är övergångarna som är svårast för barnen med samspelssvårigheter. Barnet måste hämta ny information som de ska förhålla sig till, vilket arbetslaget ansåg att många av barnen med inåtvänt beteende har svårt för.

#### 7.1.2 Avdelning Bamse

Under fokusgruppsintervjun beskrev arbetslaget att samspelssvårigheter betyder att ett barn har kontaktsvårigheter med jämnåriga, men även när det gäller att ta kontakt med vuxna. Viktoria uttalade att barn med samspelssvårigheter tar kontakt genom att putta och ”såna grejer”. En orsak till varför barn på småbarnsavdelningen kan ha samspelssvårigheter var enligt pedagogerna att de inte har ett utvecklat språk. Vidare beskrev de att en annan form av samspelssvårigheter kan vara när ett barn går undan. I verksamheten ansåg Mathilda att det är lätt att glömma bort barnen som går undan, till skillnad från barn med ett utåtagerande beteende. Mathilda ansåg även att de måste se barnen för vilka de är. ”... att barn som står för sig själva, kanske inte är ensamma egentligen.”

... de har vi ju också, barn som inte kan samspela i gruppen som också går undan och är för sig själv. Och det är ju en lika viktig bit att se det barnet så som det barnet som är utåtagerande. De är ju båda två har ju samspelssvårigheter, men på helt olika sätt. (Mathilda)

Vid ett informellt samtal uttryckte Mathilda att det även kan handla om koncentrationssvårigheter. Hon beskrev att barn kan ha svårigheter att sitta med under samlingen. Ett barn med samspelssvårighet beskrevs även som att oprovocerat kunna putta och bita andra barn och vuxna. Arbetslaget uttalade också att barn med samspelssvårigheter kan uppträda olika i inne - och utemiljön. I innemiljön upplevde de att barn kan leka mer

ensamt, medan det utomhus inbjuder till mer samspel med andra barn. Pedagogerna menar att barn med samspelssvårigheter ”suger vuxenkontakt.”

### **7.1.3 Förskolan Borgen**

Pedagogerna som arbetar med de äldre barnen beskrev samspelssvårigheter i två inriktningar, utåtagerande och inåtvänt beteende, men använde inte de specifika benämningarna.

- Magnus: Det första jag kommer att tänka på är ett ensamt barn, som har svårt att ta kontakt med andra barn.
- Karin: Ja som inte har knäckt lekkoderna riktigt och kanske vet hur man tar kontakt, det kan bli mycket fel i de här samspelssituationerna. Det kan hända konflikter eller... att man väljer att dra sig undan... antingen eller där på något sätt.
- Maja: De barnen vill oftast vara med, men har svårt att komma in, eller fastnar med en kompis, och kommer det en till så blir det fel.

Stefan höll med, men menade även att barnen som inte kommer in i lekar ofta har ett behov av att synas och märkas och använder sig av ett negativt beteende eftersom det lockar till sig de vuxnas uppmärksamhet. Pedagogerna såg självkänslan som en bidragande faktor till att barn i förskolan har samspelssvårigheter. De resonerade vidare att det inte var så lätt för barn att anpassa sig till det stora barnantalet som idag finns på förskolan och att förskolemiljön i sin tur har stor inverkan på barnens beteende.

Pedagogerna som möter de yngre barnen menade att samspelssvårigheter i de åldrarna innefattar svårigheten att förstå turtagning, samt att acceptera att alla inte får allting eller kan göra allt samtidigt. De ansåg också att språket och kommunikationen är ett hinder och ofta orsaken till att konflikter uppstår bland de yngsta förskolebarnen.

## **7.2 Mer delaktighet i interaktion med andra barn och vuxna**

### **7.2.1 Avdelning Kotten**

Under de två observationsdagarna delades barnen in i två grupper under förmiddagen och eftermiddagen, en grupp inne och en ute. Verksamheten inne var lugn och organiserad, där barnen var sysselsatta med att pussla, spela spel, måla, bygga tågbanor, leka med lego eller läsa böcker. Under fokusgruppsintervjun berättade arbetslaget att de strävar efter att ha så långa lekpass som möjligt i verksamheten och att ha så få uppbrott som möjligt. Enligt arbetslaget minimerar detta kaoset för barnen, vilket de sett uppstår vid övergångarna. Utomhus var pedagogerna närvarande i barnens lek genom att gå runt på gården och visa intresse till barnens pågående aktiviteter.

Det framkom även under fokusgruppsintervjun att tydlighet och förberedelser är betydelsefullt för att skapa ett samspel i gruppen. Arbetslaget uttalade även vikten av att man har ett gemensamt förhållningssätt pedagogerna emellan för att kunna skapa ett gott samspelssklimat i gruppen. I arbetet med gruppens samspel ansåg även arbetslaget att det är viktigt att man har en dialog med barnen, om vilket förhållningssätt man ska ha till varandra. ”Ofta behöver man ju påminna dem även om man varje vecka sagt hur man ska ha det ... att man påminner för att det ska sätta sig” (Annie). Arbetslaget ansåg att en tydlig struktur innebär ett stöd för barn med samspelssvårigheter att trivas och må bra. Malin uttalade att de ofta spelar spel tillsammans med barnen i strävan om att ”linka” ihop flera barn och vara ett stöd i deras samspel med varandra. Pedagogerna uttryckte under fokusgruppsintervjun att de strävar efter att alltid finnas vid barnens sida för att kunna vägleda. De ser vikten av att ligga

steget före eftersom de då kan förebygga så mycket som möjligt. I samspelet till barnen lyssnar de in dem, för att kunna fungera som ett stöd och en förebild för hur man kan gå till väga. Arbetslaget strävar även efter att barnen ska känna att de blir bemötta med respekt, samt att de tas på allvar.

Vid ett tillfälle under observationerna visade ett barn intresse för att bygga en tågbanan. Annie tog vara på initiativet genom att ta fram två lådor med tåg och räls och satte sig bredvid barnet. Strax därpå kom ett annat barn och visade nyfikenhet till bygget av tågbanan. Annie uppmuntrade dem att bygga tillsammans. Under bygget stöttade hon dem att leka tillsammans, genom att vara en länk mellan dem. Vid ett informellt samtal i samband med situationen berättade Annie att de strävar efter att stötta barnet att kunna bygga en tågbanan på egen hand, genom att visa tilltro till dess förmåga. Under de två observationstillfällena var alltid en av de tre pedagogerna i arbetslaget närvarande med barnet. Stödet de gav var att hjälpa till med att starta upp en lek, samt att sitta bredvid för att hålla kvar barnets uppmärksamhet på pågående lek.

Av fokusgruppsintervjun framkom att arbetslaget ger barn med samspelssvårigheter stöd genom att uppmuntra dem och väcka deras nyfikenhet till att samspela med andra barn. Utgångspunkten i stödet beskrev arbetslaget är att börja i en liten grupp, där man tar vara på barnets intressen. I aktiviteten ser arbetslaget att en stor del av stödet är att hjälpa barnet att starta upp en lek, samt stötta dem att leka självständigt i denna. De försöker även att bjuda in andra barn i leken för att utveckla ett samspel. Carina uttryckte att stödet sker genom att man vägleder och ligger steget före. Hon poängterade att det även är viktigt att berömma barnet när det går bra. När barnet har skapat tillit till sin förmåga genom att klara av något ansåg hon att det vägar närma sig nya utmaningar som är svårare.

Ett barn som inte utforskar och utmanar nya saker på egen hand får man lära.  
(Carina)

Ett barn som visar på en ovilja att inordna sig och alltid gör tvärtom, berättade arbetslaget att de bemöter med ett nonchalant förhållningssätt. De menade att barnet är smart och har förstått att det får uppmärksamhet på det sättet. Istället ger arbetslaget barnet positiv uppmärksamhet när det är med och exempelvis spelar eller leker. Förhållningssättet menar pedagogerna ger barnet stöd till att förstå att det är genom ett positivt beteende som det blir sett. När det gäller barn som förstör för andra barn, strävar pedagogerna efter att ha en dialog med dem, där de tillsammans reflekterar över deras beteende. Stödet beskrev arbetslaget att de ger genom att ställa frågor för hur det skulle kännas för dessa barn om något annat barn förstör deras lek. Arbetslaget påtalade att det inte är några enkla bitar, men att det är ett långsiktigt arbete.

Eller så får man hitta något annat, göra en annan aktivitet med honom så han inte är på de andra. Man lämnar inte honom därhän och han går runt och vandrar. Att han går ut och frustrerar sig på någon annan för att han är besviken på mig. (Carina)

I samspelet med det inåtvända barnet följer pedagogerna med barnet in i en rollek och är exempelvis en gammal mormor. Syftet är att hjälpa barnet att hitta en roll i leken. I samspelet med barnen känner pedagogerna att de kan lyssna in och visa intresse för det som det inåtvända barnet uttrycker.

Vad säger du för något, vad trevligt. Att man berömmar, vad roligt, vad kul.  
Att man stärker dem. (Carina)

## 7.2.2 Avdelning Bamse

På avdelning Bamse var hela gruppen samlad i verksamheten inne och utomhus. Vid inomhuslek under de två observationsdagarna, fick barnen leka fritt med vad de ville, vilket ledde till att ljudnivån blev relativt hög. Under fokusgruppsintervjun berättade arbetslaget att de ser samlingen som ett bra tillfälle att ge barnen stöd att utveckla sitt samspel med varandra. Enligt dem utvecklas samspelet genom att barnen får vänta på sin tur, samt lyssna på varandra. ”De får ju lära sig att ta hänsyn till varandra bland annat, prata med varandra.” (Mathilda) Pedagogerna såg samlingen som betydelsefull för samspelet eftersom alla barnen får göra sig hörda. ”Vi ser ju till att de får göra sig hörda, även de som är tysta. Det fokuseras mer på de tysta barnen, till exempel vid genomgång vilken dag det är, och att de tysta barnen får komma till tals först. ”De som vill mer får hålla sig lite i bakgrunden.” (Viktoria) Arbetslaget berättade även att de läser en hel del med barnen. Böcker som beskriver olika känslor, vilket de anser gynnar barnens samspeleffektivitet.

Vid fokusgruppsintervjun framkom att pedagogerna ser sin roll som ”jätteviktig” för barn med samspeleffektivitet. ”Det är ju ändå vi som lotsar dem, deras skugga på något sätt, förebilden kan jag känna” (Mathilda). De uttryckte vikten av att man förstärker det positiva hos barnen. Samtidigt ansåg de att man också måste vara konsekvent, att man blir arg ibland. ”Jag tycker det är jätteviktigt att vara med i situationen. Som ute exempel, att ha överskådliga ögon för att liksom kunna gå in. Jag vill inte gå in och sitta i leken, men jag ska ändå vara närvarande i leken. Och jag kan ju inte vara närvarande i alla lekar” (Mathilda). Enligt pedagogerna arbetar de mycket med mindre grupper i verksamheten. I de mindre grupperna ansåg de att barnen kan få mycket mer uppmärksamhet.

Men ibland kan det också vara negativt kan jag känna för då kan det också när de får mer utrymme i en grupp så tar ju också dom mer. Det är lättare liksom, man rör sig mer, det händer mer att de också kan bli utåtagerande eller inåtagerande för att de har ett större utrymme lokalmässigt. Har du en större grupp måste du strukturera upp det väldigt mycket mer och lotsa dem ännu mer. Vi kan ju ge dem lite fria händer ibland eller lite mer val så de får lite mer utrymme. ... Att det kanske bara är två eller tre i ett rum och det kan ju hända väldigt mycket. (Mathilda)

I lekarna närvarade pedagogerna till största delen i rummen där barnen befann sig. ”Vi försöker alltid vara i samma rum som barnen” (Viktoria). I samspelet med barnen visade de båda nyfikenhet till barnens lekar, då de frågade vad barnen gjorde. Vid samtalen pratade pedagogerna med lugn röst när de lyssnade på barnens svar. Vid utevistelsen stod de två till största delen och pratade i en grupp med andra pedagoger. Det var vid enstaka tillfällen som de rörde sig bredvid barnen när dessa lekte.

Efter ett frukosttillfälle, under observationerna, lekte barnen fritt i de tre rummen på avdelningen medan en av pedagogerna dukade av. Under tiden gick ett barn fram till ett annat och slog det i huvudet med ett litet glas av porslin. Pedagogen tröstade det utsatta barnet i sitt knä och frågade barnet samtidigt varför det slog. Vidare tillrättavisade pedagogerna och förklarade att man inte får göra så för det gör ont och att barnet måste säga förlåt. När pedagogerna inte fick någon respons tog hon upp barnet i sitt knä, vilket det reagerade på med att försöka bita. ”Du biter inte mig” sa pedagogerna och släppte ner barnet på golvet som fortsatte att leka på egen hand.

Under en samling låg några barn på golvet och pratade livligt med varandra. De båda pedagogerna tillrättavisade barnen upprepade gånger genom att säga till dem att sitta still och

lyssna. Barnen nonchalerade dem och fortsatte istället med sina samtal och livliga rörelser. Mitt under samlingen gick ett barn bort till en madrass och hoppade. En pedagog tog med barnet till ett annat rum där de åt frukt. Vid ett informellt samtal förklarade pedagogen att hon tog med barnet ut för att undvika att tillrättavisa det inför de andra barnen. Anledning till pedagogernas handlande var att de anser att barn inte alltid är mottagliga för samling samt att de andra barnen som är kvar i samlingen ska få det som de behöver.

Vi är tillsammans med dem där ute då. Så sätter vi oss vid bordet och pratar, varför också varför de inte får vara med på samlingen. Det är ju inte riktigt att de förstår det ännu. Ibland kan det ju bli motsatt effekt. Att det är roligt, oj det var ju roligt att få komma ut här istället. (Mathilda)

Vid ett tillfälle under uteleken lekte ett barn med en innebandyklubba. Under leken gick barnet fram till sandlådan och började slå ett annat barn i huvudet med innebandyklubban. Barnet som blivit slagen började gråta högt. Pedagogerna som stod cirka tre meter ifrån sandlådan reagerade inte på händelsen, utan fortsatte att samtala med andra pedagoger. Istället ingrep observatören, det vill säga Caroline, och stoppade situationen genom att ta det gråtande barnet till sig för att trösta. Strax där efter reagerade en av pedagogerna och frågade vad som hänt. Vidare frågade hon barnet som slagits varför det gjort så, samt tillrättavisade att man inte får slå någon annan.

Ett barn med inåtvänt beteende berättade arbetslaget att de ger stöd genom att berömma när det kan säga ifrån till andra barn. De strävar även efter att lyfta de inåtvända barnen mer än de andra barnen.

### 7.2.3 Förskolan Borgen

Samtliga pedagoger var överens om att samspelsförmågan vara grunden för att utveckla positiva relationer och att det redan från tidig ålder kunde vara betydelsefullt att träna den sociala förmågan, med stöd av de vuxna i förskolan. I formella samtal framkom det att pedagogerna arbetar för att ha en gemensam samsyn på förskolan, gällande alla barnen. Man benämner även betydelsen av att tänka att alla barn är allas barn. Pedagogerna beskrev att de åldersintegrerade grupperna skapades utifrån barnens behov och utveckling, inte minst ur ett socialt perspektiv.

Det är väldigt medvetet från vår sida, man flyttar inte upp någon som inte har en kompis, man tänker alltid på vem som leker med vem, för att skapa en trygghet för individen. Vi flyttar ju inte upp dem bara för att... Vissa får ju vara kvar i sin grupp för det är där mestadels av deras kompisar finns och sedan kanske man tänker på att minimera den gruppen där det är extra jobbigt, för olika individer så att det inte blir för många i den gruppen. (Maja)

När grupperna består av färre barn, inbjuder det till fler samspelsmöjligheter mellan barnen. Flera av pedagogerna uttryckte att det även gav bättre förutsättningar för den vuxne att skapa relationer och kontakt med alla barnen. Barnen fick större möjligheter att ta plats och konkurrensen om de vuxnas bekräftelse minskar. Det framkom dock i intervjun att de under höstterminen mest arbetat i större grupp, det vill säga där två av tre grupper varit tillsammans, detta visade sig även under observationstillfällena. Karin som arbetar mest med de fyra till femåriga barnen, gjorde en kort reflektion om att det nog hade varit mer positivt att dela på den gruppen lite oftare. Samtidigt beskrev de vikten av att spontant kunna skapa ytterligare grupper med färre barn och gå iväg på upptäcktsfärd, där man kan finna spännande saker att ta med till stora gruppen och visa upp. Dessa smågrupper skedde utifrån barnens initiativ, men

även utifrån att den vuxne känner av olika behov hos barnen. Karin uttryckte att man i vissa situationer skapar mer möjligheter till samspel och lek, genom att man tillsammans med barnet startar upp en lek där man utgår från barnets intressen.

Under fokusgruppsintervjun med de pedagogerna som främst möter de äldre förskolebarnen diskuterades begrepp som självkänsla och trygghet. För dessa barn ansåg pedagogerna att tryggheten är oerhört viktig. Trygghet ger pedagogerna, enligt dem själva, genom att delta eller att uppmuntra till kompisrelationer i en situation där barnet trivs och har möjlighet att kunna uttrycka sig. De arbetar aktivt med att synliggöra positiva egenskaper och förmågor hos barnen inför varandra, vilket i sin tur stärker barn med samspelssvårigheter och ger dem en betydelsefull roll i gruppen.

Pedagogerna tyckte att det ibland kunde vara svårt att veta när man behöver arbeta aktivt med den sociala samspelsförmågan då ett barn agerar inåtvänt. Samtidigt ansåg de att barn måste respekteras och få vara som de är, och att man aldrig får försöka förändra barns personligheter.

Man ska också se att man har olika personligheter som individer, man kanske inte alltid är så framåt, utan att man kan ha det kvar, samtidigt som man vill att de ska kunna leka och ha samspel med andra för att få den biten, det tycker jag kan vara lite sådär svårt att skilja på. (Karin)

Pedagogerna beskrev betydelsen av att sprida ut sig både inne och utomhus, vilket synliggjordes under observationerna. När konflikter uppstod mellan barnen ansåg pedagogerna att det var högst betydelsefullt att ha funnits nära och fått en uppfattning om hur konflikten startade. Detta menade pedagogerna ger dem vidare stöd i att kunna agera medlare mellan barnens upplevelser och känslor. I de olika observationerna framkom det tydligt att pedagogerna fanns nära de barn som ansågs ha samspelssvårigheter. I de situationer placerade pedagogen sig som observatör eller deltagare i barnets lekar och aktiviteter. På den stora gården var det främst ett barn med utåtagerande beteende som fick en pedagogs fulla uppmärksamhet och stöd. Ett annat barn med en mer inåtvänd problematik gick mest omkring med ett yngre syskon under observationstillfällena. Vid ett par tillfällen kom en pedagog fram och pratade eller utförde en aktivitet med barnet. Efter en stund gick barnet återigen omkring på egen hand med sitt syskon.

Anna och Susanne som arbetar i gruppen med de allra yngsta förskolebarnen, menade att det varit lyxigt att flera dagar i veckan få arbeta med en liten grupp på åtta barn. De ansåg att detta hade bidragit till en positiv utveckling, inte minst när det gällde den sociala samspelsförmågan. Pedagogerna uttryckte att de har fått mer tid till att möta barnen, vara modeller och skapa goda förutsättningar till gemensamma lekar, där de synliggör barnens positiva egenskaper inför varandra. Samma pedagoger beskrev sin delaktighet i barnens lekar som absolut nödvändig. Vid en utelek under observationen lekte Susanne med tre barn i ålder ett till tre år i en lövhög. Hon bekräftade hela tiden det barnen gjorde, samt satte ord på upplevelser. Barnen mötte upp, pratade och skrattade. Hon var noga med att invänta svar från barnen när hon ställt frågor. Hon ropade till sig de andra barnen, och genom leken fångade hon in deras uppmärksamhet och glädje. Hon tog barnen i handen, böjde sig ner på deras nivå och mötte upp dem. Susanne hjälpte barnen att gömma sig i löven, först gjorde hon det själv och sedan ville barnen prova. Hon uppmuntrade barnen till att hjälpa varandra. Alla barnen ville vara med och de ville mera, mera, mera!

Pedagogerna resonerade även om skillnaden i att arbeta med de yngre och äldre förskolebarnen, samt att synen på samspelssvårigheter kan se olika ut beroende på hur gamla barnen är.

- Anna: De är ju alldeles för små att tänka och förstå vad deras konsekvenser av handling blir, det kan ju inte de än, så man måste vara där och hjälpa och stötta dem så det inte blir osämja och tråkigheter och man får ju verkligen vara med hela tiden, det finns ju ingen paus. Med de äldre barnen där är man ju med mer visuellt.
- Susanne: Ja, som ett stöd.
- Anna: Ja vara med och lyssna lite, så det inte blir tokigheter och göra små punktinsatser, sätter igång, vara med och avslutar. För de har ju kommit så mycket längre i samspelet och då ska de ju kunna träna på att samspela själva och då kan man ju nästan förstöra om man lägger sig i. För det kan ju bli fel det också, då blir det ju inte deras samspel. Då blir det ju lite styrande istället.

Eftersom de ansåg att språkutvecklingen ligger till grund för många samspelssvårigheter bland de yngre arbetar de extra mycket med att uppmuntra barnen till att kommunicera mer med varandra. Pedagogerna uppmuntrar barnen till att våga lita på sin förmåga att få de andra barnen att förstå, trots att de är i starten av sin språkutveckling.

Själv upplevde Anna att hennes deltagande lockar andra barn till att intressera sig för och vilja delta i leken. Vid dessa tillfällen ansåg Anna att barnet stärks genom att det synliggörs inför de andra barnen där en positiv roll och relation kan utvecklas. Vidare beskriver hon att alla barn behöver lära sig sociala förmågor, det kommer sällan helt naturligt.

Det är viktigt att barnen själva får prova sin förmåga att lösa konflikter, men att den vuxne finns tillgänglig. Man behöver vara nära, på lagom nivå inte ge för mycket. (Anna)

I en lek som pågick vid rutschkanan byggde en pojke ett hinder med hjälp av brädor. När han själv åkte ner för rutschkanan gjorde det inget att hindret gick sönder. Däremot blev han arg och skrek till när andra barn åkte och gjorde sönder hindret, eller stod i vägen i rutschkanan. Anna försökte att medla vid sidan av, då hon gav förslag på att man kunde be dem att akta sig istället för att skrika argt. I situationen uppmuntrade hon barnen när det hände positiva saker.

Efter en stund tröttnade pojken på leken i rutschkanan, och gick vidare till sandlådan. Anna gick med barnet och satte sig och lekte. Andra barn kom dit och ville delta. Det bakades och byggdes, och samtidigt pågick samtal runt aktiviteten utan att konflikter uppstod. Vid ett tillfälle avbröts Anna av en kollega, men återgick till leken efter samtals slut. Efter en liten stund gick pojken ifrån sandlådan och vidare till gungan. Anna satt kvar i sandlådan med de andra barnen. En vikarie befann sig vid gungan. Ett barn som stod bredvid hjälpte till att ta fart på de andra barnen som gungade. När pojken gungande skrek han ”NEEEJ!” när barnet tog fart på hans gunga. Han klev av gungan för att själv ta fart på de andra barnen. Vikarien försökte lugnt tillrättavisa hans beteende, men pojken ignorerade detta. När ett annat barn tog gungan som han tidigare haft, reagerade han med att vilja ha tillbaka den. Han sökte efter Anna som såg vad som skedde. Hon förklarade att leksaker på förskolan är alla barns och att man måste kunna dela med sig. Hon beskrev vidare att det var det andra barnets tur att gunga. Han accepterade vad Anna sa och följde med Anna till en annan aktivitet.

Samtliga pedagoger var överens om att de har en betydelsefull och viktig uppgift när de möter barn med utåtagerande beteende. Det handlar om att kunna vända det negativa beteendet med



hjälp av en positiv förstärkning. Oftast har barnet en negativ roll i gruppen, en roll som enligt pedagogerna kan vara svår att bli av med på grund av ett flertal tillsägelser per dag. I mötet med barn som anses ha en inåtvänd problematik, är den positiva förstärkningen även där mycket viktig tyckte pedagogerna. Enligt dem själva handlar det om att stärka barnets självkänsla och använda samspelet i gruppen som ett verktyg.

Pedagogerna var överens om att grunden för allt arbete är att ha en klar och tydlig bild över det enskilda barnets behov, styrkor, förmågor, samt intressen. Det är först då man kan arbeta med barnets svårigheter, vilket sker genom att man tar vara på de positiva förmågorna. Förskolans personal hade i början av terminen gjort en kartläggning över varje enskilt barn, samt över gruppen i dess helhet, där de reflekterade över klimat och kompisrelationer. De hade även sett över verksamheten i stort och diskuterat arbetsätt och förhållningssätt, samt lokaler och material. För att kunna följa ett barns utveckling, uttalade pedagogerna vikten av att använda sig av observationer och dokumentation som metod. De ansåg att det är betydelsefullt att reflektera i personalgruppen eftersom situationer kan ses med olika ögon.

## **7.3 Samverkan mellan pedagoger och vårdnadshavare**

### **7.3.1 Avdelning Kotten**

Av fokusgruppsintervjun framkom att det är viktigt att vara ärlig till vårdnadshavarna i det som händer deras barn i verksamheten. I samspelet med vårdnadshavarna poängterade arbetslaget att det är väldigt viktigt att även berätta det som är positivt kring barnet. ”Så man inte bara säger det som inte fungerar” (Carina). Men för det menar arbetslaget att man inte får undanhålla det som händer, samtidigt som man inte kan berätta allt. Har det inträffat stora incidenter som att barnet har bitits eller sparkats så måste man enligt arbetslaget informera vårdnadshavarna. ”Man kan ju inte bädda upp en bild som inte stämmer” (Carina).

### **7.3.2 Avdelning Bamse**

Föräldrasamverkan ansåg arbetslaget vara jätteviktig, vilket framkom under fokusgruppsintervjun. När det har hänt något tar man enligt pedagogerna kontakt med vårdnadshavarna fort. ”Det får inte dröja för länge” (Viktoria). Pedagogerna berättade att de försöker flika in lite i det dagliga samtalet med vårdnadshavarna. Arbetslaget ansåg att det är svårt att ha samtal med vårdnadshavarna. ”Man lär sig inte, eller alltså det är ju aldrig något du lär dig att ta såna där, det är ju människor man arbetar med. Många gånger så bottenar det hemifrån hur situationen, som vi kanske har sett. Det blir ju en nära beröring när vi ska ta upp saker med dem” (Mathilda). Hon ansåg även att man inte kan berätta allt under ett samtal. I samtalet med vårdnadshavarna uttalade Mathilda även vikten av att lyfta positiva situationer.

### **7.3.4 Förskolan Borgen**

Föräldrakontakten ansågs vara mycket viktig för samtliga pedagoger. Enligt pedagogerna handlar det om att föräldrarna ska känna sig trygga med att lämna sina barn på förskolan, samt att ha förtroende för personalen. Om föräldrarnas barn är inblandade i mycket konflikter vill gärna föräldrarna bli informerade om det. Personalen beskrev vidare hur viktigt det är att inte fastna i de negativa beskrivningarna, utan att i stället plocka fram det positiva som sker runt barnet.

För vissa föräldrar behöver man uppmuntra och bekräfta och säga vad bra du gjorde det, de behöver också få känna att det gör bra saker med sina barn (Karin).

För pedagogerna handlar det om att samverka kring barnet, samt att ha en samsyn om barnets utveckling. För att synliggöra barnens behov och trivsel på förskolan berättar pedagogerna att de lyssnar till föräldrarna. Genom samtalet anser pedagogerna att de får information som de annars kan missa, exempelvis dolda konflikter eller upplevelse av utanförskap. Pedagogerna får på så vis större möjlighet att skapa en trygg miljö för barnen. Under fokusgruppsintervju fick Stefan beröm av Karin som tyckte att han har god dialog med föräldrarna när det gäller de svåra samtalen, då pedagogerna är bekymrade över ett barns agerande.

Jag upplever att det inte finns någon förälder, om det uppstod nått negativt, att det skulle vara svårt att säga det, utan när det har skett saker har jag alltid tagit i det och jag har aldrig känt något obehag av det, även fast det inte är roligt att tala om det på det sättet, så funkar det bra. Med bra dialog, blir det ett bra utvecklingssamtal. (Stefan)

Stefan beskrev vidare att man behöver vara konstruktiv i samtalen med föräldrarna för att inte skapa skuld känslor hos dem.

## **7.4 Stöd till pedagogerna**

### **7.4.1 Avdelning Kotten**

Vid fokusgruppsintervjun berättade arbetslaget att de tidigare hade handledning med specialpedagog en gång i månaden. Idag har stödet blivit indraget till att endast vara vid behov. ”Man får flagga för det när man behöver träffas och prata” (Malin). Arbetslaget ansåg att förskolechefen inte är så insatt i hur de har det i verksamheten. Med detta menade arbetslaget att förskolechefen och specialpedagogen ser ramarna för hur de arbetar i verksamheten, men har inte en detaljerad förståelse för hur de har det i samspelet med barnen.

Under 20 timmar i veckan har arbetslaget extra resurs för två av barnen i gruppen, vilket är under förmiddagarna. När man har resurs poängterade arbetslaget att det är viktigt att planlägga vem som ska ha ansvar för de två barnen. Om det är de ordinarie pedagogerna eller den extra resursen. ”Det är ju så vi har lagt upp det, att resursen är ju inte för de här barnen. Utan vi ordinarie som går in för de här barnen” (Malin). Under fokusgruppsintervjun menade pedagogerna på att det kan vara negativt att sätta in ytterligare en pedagog i verksamheten, eftersom det innebär att barnen har fler vuxna att förhålla sig till. Därav menade arbetslaget att det är väldigt viktigt att prata igenom vilket förhållningssätt man ska ha i mötet med barnen, så att det inte blir många olika regler för barnen att förhålla sig till.

Det är nya regler som skapas av en person, så jag tycker inte alltid att det är lösningen på problemet. Utan det är egentligen ett antal mindre barn. (Carina)

### **7.4.2 Avdelning Bamse**

Under fokusgruppsintervjun berättade pedagogerna att de inte har något stöd av specialpedagog. Är de i behov av stöd får de vända sig till ansvarig förskolechef.

### **7.4.3 Förskolan Borgen**

Arbetslaget berättade under fokusgruppsintervjun att de utformar en tydlig dokumentation och beskrivning av verksamheten. Det skapar en förståelse hos förskolechefen vid behovet av ökade resurser. Detta är enligt pedagogerna viktigt, eftersom ledningen vanligen kräver en tydlig redogörelse för hur behovet ser ut, vilka resurser man kan tänkas behöva, samt varför

och hur man har tänkt använda sig av det. Stefan resonerade om förskolechefens delaktighet i verksamheten och ansåg att en förskolechef sällan kan gå in och styra hur en pedagog ska agera. Ett positivt stöd av förskolechefen uttryckte Stefan kan vara då svåra samtal med föräldrar uppstår.

Förskolan har tillgång till specialpedagogisk handledning, vilket pedagogerna såg som betydelsefullt. Pedagogerna beskrev sin förväntan av att specialpedagogen hade ytterligare teorier och beprövade metoder som de kan ta del av. Karin menade att specialpedagogen har förmågan att vända och vrida på problemet och ställa frågor som får pedagogerna att reflektera över sådant som de inte tänkt på tidigare eller kanske till och med har glömt bort. Maja menade att det är extra viktigt att alla i arbetslaget är delaktiga under specialpedagogens handledning. Det ger goda förutsättningar till en gemensam samsyn och möjlighet att sträva efter samsyn gällande arbetssättet.

## **7.5 Analys och sammanfattning**

### **7.5.1 Samspelssvårigheter**

Sociala färdigheter eller social kompetens ingår i den personliga kompetensen som i sin tur skapar sociala relationer till andra. Den sociala kompetensen har stor betydelse då det gäller hur barn trivs med sig själva (Ogden, 2001). När pedagogerna definierar samspelssvårigheter handlar det om att barnet har svårt att fungera eller ta kontakt med andra barn i gruppen, samt har svårt att läsa av eller förstå kroppsspråk och lekkoder. Pedagogerna som arbetar med de äldre förskolebarnen menar att barn med en inåtvänd problematik gärna vill vara med i lekar tillsammans med andra barn, men hindras på grund av sin tillbakadragenhet. Avdelningen Kotten menar att detta kan leda till en sämre status i gruppen. Hos de barnen som anses ha ett utåtagerande beteende menar Kotten vidare att det främst visar sig vid övergångar från olika aktiviteter. Borgen menar att barn med en utåtagerande problematik, har behov av att genom ett negativt beteende pocka efter de vuxnas uppmärksamhet och visa behov av att synas.

Pedagogerna som arbetar med de yngre förskolebarnen anser att språk och kommunikationsvårigheter kan vara orsak till att det uppstår konflikter mellan barnen, där man som liten oprovocerat kan ta till bitning och puttar. Gemensamt beskrivs det att de yngre barnen med samspelssvårigheter kan ha svårt med turtagning. Pedagogerna som arbetar på småbarnsavdelningen Bamse förknippar även samspelssvårigheter med koncentrationssvårigheter. En pedagog på Borgens förskola beskrev att samspelssvårigheter är ett vanligt beteende i en småbarnsgrupp, men att man i arbete med de äldre förskolebarnen har andra förväntningar på att de ska fungera i samspel med andra barn och vuxna. Båda pedagogerna från samma arbetslag påtalade betydelsen av att träna samspel redan i tidig ålder, eftersom de anser att detta behöver ”läras in” med hjälp av vuxna. Borgens förskola beskriver en ökad medvetenhet om barnens behov och styrkor genom att använda sig av en kartläggning på individ-, -grupp och organisationsnivå. Resultatet av kartläggningen hjälper pedagogerna att strukturera verksamheten så att arbetet gynnar den enskilda individen, samt gruppen.

### **7.5.2 Arbetsmetoder**

Barns svårigheter ses inte som en brist som ska åtgärdas utan snarare att förändringar i omgivning och lärandemiljö i sin tur ska kunna bidra till bättre förutsättningar för utveckling och lärande (Simeonsdotter Svensson, 2009). Tydligt är att de flesta pedagogerna beskriver betydelsen av att skapa aktiviteter och lekar utifrån barnens behov och intresse. Då samspel tränas ser flera av förskolepedagogerna att det är en vinst att dela upp sig i grupper med färre

barn. Avdelningen Bamse utmärker sig genom att välja att arbeta i storgrupp. De ser samlingen som den främsta aktiviteten, där turtagande och hänsyn tränas. Barnen förväntas kunna sitta stilla och lyssna och de som inte klarar av det riskerar att plockas ut ur samlingen. Detta sker främst med hänsyn till de andra barnen, men också för att skapa en ökad förståelse hos barnet självt. Samtliga pedagoger beskriver betydelsen av att arbeta med känslor i gruppen. Avdelningen Kotten använder sig av att ställa frågor som ökar förståelsen för det utsatta barnet, det vill säga om en konflikt har uppstått. De anser även att det är viktigt att ha en dialog med barnen om vilket förhållningssätt man ska ha till varandra. I barngruppen på Bamse, sker det också en del samtal om hur man ska agera, men då främst genom tillrättavisningar. Borgens förskola diskuterar betydelsen av medling och använder det som en teknik där barnens känslor och upplevelser sätts i fokus. Kotten anser att mötet med barn som har samspelsvårigheter kräver en verksamhet med god struktur, där förberedelser och färre avbrott gynnar samspelsförmågans utveckling.

### **7.5.3 Delaktighet**

Det är viktigt att barnet känner tillit till den vuxne för att det ska våga leka med andra barn. Genom att vara lyhörd och möta barnets intressen och utgå från vart det befinner sig i sin utveckling skapar vi kontakt och relation på ett respektfullt sätt (Folkman & Svedin, 2003). Samtliga pedagoger anser att det är av stor betydelse att som vuxen närvara i barnens lekar. Genom att tillsammans med barnet, som beskrivs ha samspelsvårigheter, starta upp en lek som i sin tur väcker nyfikenhet hos övriga barn i gruppen. Då skapar pedagogen positiva möjligheter till samspel mellan barnen. De pedagoger som arbetar med de äldre förskolebarnen beskriver att man gärna backar ur leken då man ser att leken och samspellet fungerar mellan barnen. Den vuxnes deltagande kan tolkas på olika sätt, antingen som deltagare på lika villkor som barnen eller som deltagare och igångsättare för att sedan ta ett steg tillbaka. Det tredje alternativet handlar om att vara observatör och därigenom ha koll på vad som händer och sker och vara tillgänglig om konflikt uppstår. Borgens förskolepersonal beskriver att man genom sitt deltagande i grupper med färre barn har större och godare förutsättningar till att skapa en positiv relation mellan den vuxne och barnet. Gemensamt resonerar pedagogerna att de ska finnas där och vägleda och vara en positiv förebild.

### **7.5.4 Positiv förstärkning**

Genom att ha ett arbetssätt och förhållningssätt som bygger på positiv förstärkning påverkas hela klimatet i barngruppen. Barnen tar efter den vuxnes beteende och finner därigenom positiva sidor hos varandra (Drugli, 2003). Att ge positiv förstärkning till barn i samspelsvårigheter ser samtliga pedagoger som en verksam och användbar metod. Positiv förstärkning, det vill säga beröm, uppmuntran och bekräftelse använder pedagogerna sig av när de möter både barn med en inåtvänd problematik och ett utåtagerande beteende. Borgen menar att det är extra betydelsefullt då positiv förstärkning ges inför de andra barnen i gruppen. För det inåtvända barnet används det i syfte att stärka och höja status på barnet inför andra barn. När det gäller utåtagerade barn kan man genom att nonchalera ett visst negativt beteende fokusera på det positiva och vända den negativa beteendetrenden. Barnen stärks genom uppmuntran och skapar tilltro till sin egen förmåga.

### **7.5.5 Svårigheter**

Dilemmaperspektiv är när pedagogen behöver anpassa verksamheten så att varje barn har förmåga att uppnå specifika krav, exempelvis strävansmål (Persson, 2008). Flertalet av pedagogerna beskriver ett dilemma i mötet med barn i samspelsvårigheter. De barnen som har

en inåtvänd problematik kan vara svåra att upptäcka och synliggöra. Enligt pedagogerna på avdelningen Bamse kan en anledning till detta vara att barnen går undan. Ytterligare ett dilemma är att man inte riktigt vet när man ska sätta in stöd och insatser. Enligt Borgens personal är det viktigt att inte förändra det inåtvända barnets personlighet utan att man ska få vara den man är. Faktum är att det kanske inte ens är hos barnet problematiken ligger utan i den förskolemiljön barnet vistas i. När det gäller de barn som har ett utåtagerande beteende handlar det tvärtom att de i sin tur kan upplevas ta för mycket tid och uppmärksamhet. Flera pedagoger uttrycker att när det finns behov av externt stöd, finns en specialpedagog tillgänglig för handledning i arbetslaget. Även förskolechefen har en betydande roll i detta sammanhang. För pedagogerna på Bamse finns förskolechefen tillgänglig istället för en specialpedagog, vilken man diskuterar svårigheter med. Förskolechefen kan även enligt Borgen vara ett stöd och delaktig i svåra samtal med vårdnadshavare. Det viktiga med stöd utifrån, är att arbetslaget skapar samsyn och gemensamt förhållnings – och arbetssätt, samt får ökad kunskap om beprövade metoder.

### **7.5.6 Samverkan**

I en kontinuerlig dialog ska vårdnadshavarna få information om hur barnet har det på förskolan. Ingen vårdnadshavare önskar att höra att deras barn har svårigheter utan vill veta att det är duktigt och omtyckt (Kadesjö, 2009). Alla pedagoger är överens om att det är viktigt att delge vårdnadshavare om det uppstår specifika samspelssvårigheter på förskolan. Lika viktigt som det är att vara tydlig och konkret, behöver man även tänka på att ta fram positiva beteenden och situationer som fungerar väl. Pedagogerna på Bamse menar att det kan vara ett svårt samtal då de upplever att problematiken kan härstamma hemifrån. Borgen beskriver samtidigt betydelsen av att inte skuldbelägga föräldrarna, utan istället uppmuntra dem. Vidare menar Borgen att det är föräldrarna som äger den verkliga kunskapen om barnet trivs och mår väl i den pedagogiska verksamhet som bedrivs på förskolan.

## 8. Diskussion

I avsnittet lyfts val av metod och hur detta kan ha påverkat resultatet. Därefter diskuteras resultatet kopplat till litteraturen, samt våra egna tankar och funderingar. Rubrikerna är valda utifrån studiens fyra frågeställningar. Mot slutet av avsnittet kommer en reflektion över specialpedagogiska implikationer och förslag delges till vidare forskning. Uppsatsen avslutas med några väl valda slutord.

Syftet med studien har varit att synliggöra några pedagogers förhållningssätt, strategier och metoder kring barn som beskrivs ha samspelssvårigheter i förskolan. Utifrån detta syfte har vi varit särskilt intresserade av att ta reda på vilken förståelse och kunskap pedagogerna har när det gäller barn i samspelssvårigheter, hur pedagogerna ger barn stöd för att bli mer delaktiga i lek och vardagliga aktiviteter i interaktion med andra barn och vuxna. Intresset har även riktats mot hur pedagogerna samverkar med vårdnadshavare, samt vad de anser om externt stöd gällande arbetet med barn med samspelssvårigheter. Genom observationer och intervjuer har vi fått insyn i till hur förskolepersonalen arbetar och resonerar kring barn som beskrivs ha samspelssvårigheter och anser att vi därigenom har fått underlag för att kunna besvara våra frågeställningar.

### 8.1 Metodreflektion

För att synliggöra några pedagogers förhållningssätt, strategier och metoder kring barn som beskrivs ha samspelssvårigheter i förskolan kändes deltagande observationer och intervjuer som givna metoder. Idén föddes redan under vårterminen 2011, då förberedelse pågick inför kommande uppsatsskrivande. Med den utgångspunkten kändes det naturligt att inspireras av det etnografiska tillvägagångssättet som med fördel kan användas då forskning i en förskolegrupp sker (Aspers, 2007). Enligt Kullberg (2004) är tanken att forskaren interagerar med dem som man studerar under en längre tid. Med den begränsade tid som fanns för studien kan vi nog endast säga att vi fått en inblick i hur några pedagogers förhållningssätt, metoder och strategier. Önskvärt hade naturligtvis varit att ha deltagit under fler tillfällen, under en betydligt längre period. Deltagandet har skett då all personal arbetade och de flesta av barnen fanns på förskolan samt under alla förskolans strukturerade aktiviteter och rutiner. De informella samtalen som skett under observationerna har varit betydelsefulla i studien. De har gett en djupare förståelse för pedagogens val av metod och arbetssätt. Observationerna har dessutom varit betydelsefulla då vi haft våra intervjuer i fokusgrupperna, eftersom vi lättare kunnat förstå pedagogen då hon eller han berättat om olika incidenser som uppstått under vårt deltagande i verksamheten (Aspers, 2007). Lika mycket som vi önskar att vi hade haft fler observationstillfällen försöker vi se betydelsen i att vi båda har flera års erfarenhet av förskoleverksamhetens kultur och arbetssätt. För oss var det enkelt att smälta in och veta vad som skulle ske, samt hur vi skulle agera bland barnen och de vuxna.

Intervjuer i fokusgrupper, valdes för att få inblick i hur gruppen det vill säga pedagogerna som arbetade ihop fungerade i dess sammanhang. Kunskap fanns om att intervjutekniken skulle komma till att bjuda på intressanta gruppdiskussioner (Wibeck, 2010). Grupperna varierade i storlek, vilket hade både för- och nackdelar. Förståelse finns för vad Wibeck menar med att inte ha för stor eller för liten grupp. I gruppen med fler pedagoger var det tydligt att vissa tog mer plats än andra. Där det fanns färre pedagoger blev det ett mer givande och tagande i diskussionen. Intervjuerna varade i cirka en timme. Efter halva tiden kom samtalen i gång, då det var betydelsefullt att ha vår frågeguide som stöd. Den gav stöd till att hålla fokus på ämnet och det vi ville ha svar på. Vissa stunder blev det tyst och då kändes det positivt att återigen luta sig mot frågeguiden. Funderingar finns för hur det hade gått om en

ytterligare intervju skulle genomförts. Kanske hade pedagogerna känt en vana och diskuterat friare utifrån det givna ämnet. Kanske hade de lite tystare pedagogerna talat mer?

Urval av deltagare kändes positivt. Från början fanns en önskan att få ta del av pedagoger med olika erfarenheter, som kunde ge en betydelsefull och varierad information för studien. Det kändes extra positivt att utöka variationen med att i ett relativt kvinnodominerande yrke få ett urval som bestod av både kvinnor och män. Trots att syfte inte har varit att undersöka pedagogers förhållningssätt ur ett genusperspektiv så håller vi med Stukát (2004) om att det är viktigt att när man gör ett strategiskt urval vara medveten om att det ska representera flera grupper.

Kombinationen av metoderna som har använts, gav ett mer tillförlitligt resultat. Genom att använda metodtrianglering kunde en fördjupning ske där större förståelse skapades för pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt (Kullberg, 2004). Tillvägagångssättet motsvarar vår framtida specialpedagogiska insats i den pedagogiska verksamheten, där vi med stöd av observationer kan genomföra kvalificerade samtal med pedagoger, både som samtalsledare och rådgivare.

## **8.2 Resultatdiskussion**

### **8.2.1 God kunskap kan ge ökad förståelse**

Alla pedagoger har erfarenhet av barn med samspelssvårigheter, och beskriver först och främst svårigheterna utifrån barnet -individen själv. Pedagogernas definitioner på de beskrivna svårigheterna överensstämmer med varandra och med litteraturen. Det handlar om att barnet har svårt att samarbeta, hävda sig själv, ha egenkontroll, visa omtanke och respekt för andras känslor och åsikter (Ogden, 2001). Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) är det viktigt att skaffa sig kunskap om individers svårigheter för att vidare kunna skapa en förståelse om dess behov, upplevelse och känsla, som i sin tur gör det möjligt att hitta de rätta verktygen. Förskolan Borgen har skapat en kartläggningsmodell där man genom observationer och samtal skapar sig en bild över det enskilda barnets välmående, utveckling och lärande, samt resonerar om det pedagogiska arbetet och bemötandet som utförs på förskolan. Resultatet av kartläggningen hjälper pedagogerna att strukturera verksamheten så att arbetet gynnar den enskilda individen, samt gruppen. Borgens arbetslag har hittat strategier som synliggör det enskilda barnet, men även reflekterar över och synliggör verksamhetens betydelse i sammanhanget. Man skulle kunna tolka det som att arbetslaget bedriver verksamheten utifrån ett relationellt resonemang där man ser att helheten runt barn i samspelssvårigheter påverkar dess agerande (Persson, 2008).

Avdelningen Kotten beskriver många konkreta arbetssätt utifrån barnets behov. Dessa arbetssätt är framtagna efter att personalen sett att de fungerat väl, bland annat ser de vikten med att ligga steget före, då man kan förebygga de svårigheterna som uppstår vid samspelssituationer. Detta stämmer överens med vad Folkman (1998) skriver att det gäller att vara steget före och veta hur man som pedagog kan avleda och avstyra. W Greene (2009) menar att man behöver skapa sig en bild och en förståelse om vad som påverkar barnets beteende, samt kunskap om vad som hos barnet med ett utåtagerande beteende ger bränsle till den bristande flexibilitet och explosivitet. Metoden som arbetslaget använder sig av kan vara relativt vanlig i pedagogiska verksamheter över lag, den skulle kunna kallas beprövad kunskap. Ofta fungerar den väl och man lär känna barnens behov, men frågan är om man kan kalla det för ett relationellt synsätt?

Det framkommer i studien att pedagogerna som arbetar med de yngsta förskolebarnen ser språk och kommunikationsförmågan som en stor orsak till samspelskonflikter. En pedagog uttrycker att de små barnen anses av naturens gång ha svårare med att samspela och att de inte har lärt sig det än. Däremot när barnen uppnår en högre ålder, har pedagogens förväntningar förändrats. Vår syn stämmer väl överens med W Greene (2003) och Lillvist (2009) som menar att det som pedagog gäller att bli varse om sina förväntningar på barnen, men även att ha förståelse över att barns utveckling och lärande handlar om en mognadsprocess och att utveckling inte alltid är något som sker kollektivt. Greenes (2003) tankar rimmar väl med våra egna "alla barn vill om de kan" istället för att "alla barn kan om de vill". Vi ser det som att barn i samspelssvårigheter behöver få denna förståelse av sina förskolepedagoger, för att få det stöd de har rätt till.

### **8.2.2 Ökad interaktion i lek med andra barn**

Vygotskij (1896 - 1934) talar för att barnet gör sina upptäckter i ett dialogiskt samspel med andra barn och vuxna (Vygotskij, 1995). Vygotskij menar att det är i det sociala samspelen som barnet får sin inspiration till nya idéer och ett kreativt tänkande (Imsen, 2006). Vygotskijs syn stämmer överens med avdelning Kottens förhållningssätt där de strävar efter att närvara vid barnens sida där de lyssnar in dem, eftersom det upplevs skapa goda förutsättningar att vägleda barnen i gruppen. Även avdelning Bamse och förskolan Borgen ser sin pedagogiska roll som betydelsefull för barn med samspelssvårigheter, och stödjer dem att träna sin sociala förmåga genom att lotsa dem och vara en förebild. Kotten och Borgen visade på ett större engagemang där de vid ett flertal tillfällen samspelade med barnen i deras lekar. Pedagogerna beskrev likt Folkman och Svedin (2008) att de utgick från det inåtvända eller utåtagerande barnens intressen och behov.

När det gäller barn med utåtagerande beteende räcker det inte alltid att endast visa lust för barnens intressen, utan man kan behöva kräva kontakt, samt ett gensvar. Pedagogerna uttryckte att genom sin medvetna närvaro kunde de ge barnen positiva förutsättningar och stöd till att samspela och att vara en attraktiv lekkamrat. Några pedagoger menade att deras egen delaktighet även skapade en nyfikenhet hos andra barn till att delta i leken. Avdelning Bamse ansåg också att det var viktigt att vara närvarande i situationer och runt barnens lekar, men ville inte ha en aktiv roll i dessa. De visade på nyfikenhet till barnens lekar genom att fråga vad de gjorde. Vi anser att pedagogens delaktighet är betydelsefull men reflekterar över dess roll. Kan risken vara att man som vuxen blir för delaktig och istället för att agera modell och förebild, ta över och tillrättalägga barnens egenskaper och förmåga att hantera konflikter eller förmåga till att ta kontakt med andra barn? De vuxna i förskolan ska ge goda förutsättningar till att barnen hittar egna strategier att fungera i de sociala spelen. Pedagoger ska enligt litteraturen skapa tillit och goda relationer med barn som anses ha samspelssvårigheter, den tilliten och tryggheten grundar till att barnet själv vågar lita på sin egen förmåga (Folkman, 1998). Flera av pedagogerna uttryckte att de backade undan när de såg att spelet mellan barnen fungerade väl. Det stämmer överens med Vygotskij syn om att utvecklingen går från det sociala till det individuella där barnet först förstår den vuxnes handling, internaliserar kunskapen och utför sedan handlingen på egen hand (Imsen, 2006).

Att arbeta i en mindre grupp ger pedagogerna bättre förutsättningar till att ge barnet stöd och väcka dess nyfikenhet att samspela med andra barn. Borgen såg att de mindre lekgrupperna gav pedagogerna bättre förutsättningar till att skapa relationer till alla barnen samt att pedagogerna kan stärka och synliggöra barnet inför andra. Mindre lekgrupper ger enligt Folkman och Svedin (2003) barnen möjlighet att leka ostört utan avbrott. Arbetssättet stämmer även överens med Kotten som strävar efter att ha så långa lekpass som möjligt.



Pedagogerna på Bamse ansåg att det var både för och nackdelar med att arbeta i mindre grupper. Fördelen var att de kan ge barnen mer uppmärksamhet det negativa var att barnen tar mer utrymme, vilket enligt dem kräver en mer strukturerad verksamhet där de måste lotsa barnen mer än när de vistas i en stor grupp. Pedagogernas sätt att uttrycka sig kan tolkas som att de ser att en del barn behöver stå tillbaka i sin iver och släppa fram andra mer tillbakadragna barn. Andra pedagoger såg det istället positivt att barnen kan ta större plats med minskad konkurrens om de vuxnas bekräftelse. I litteraturen framkommer det att pedagoger egentligen kan ha ett relativt lika förhållningssätt gällande barn med ett utåtagerande och ett inåtvänt beteende, eftersom det handlar om barn med samspelssvårigheter. Barn med dessa svårigheter måste få stöd i att synas på ett positivt sätt i gruppen, med hjälp av positiv feedback. Ibland kan pedagoger tolka barn med framförallt utåtagerande beteenden som att de måste dämpas. På ett sätt kan de ha rätt, barnen behöver lära sig att inte alltid få saker och ting på sitt eget vis och lära sig ta hänsyn till andras behov. Kadesjö (2007) beskriver att barn som förstör lekar får lätt den negativa stämpeln gruppens syndabock. Som Drugli (2003) förespråkar beskrev Borgen att de med hjälp av positiv förstärkning kan vända ett barns negativa beteende och därigenom stötta barnet att få en mer positiv roll i gruppen.

För att ge ett barn med inåtvänt beteende stöd till att bygga upp tillit och våga lita på andra, är det viktigt att arbeta med rutiner under dagen (Folkman, 1998). Kotten såg vikten av att alla pedagoger har ett gemensamt förhållningssätt, samt en tydlig struktur eftersom det ger stöd till barn med samspelssvårigheter att trivas och må bra. Självkänslan är väsentlig när det gäller att delta i en ömsesidig lek, eftersom det påverkar barnets förmåga att kunna visa sin vilja, respektera andras, vänta på sin tur, samt att ta sin egen. Om man ska hjälpa ett inåtvänt barn att stärka sin självuppfattning och komma ur sin rädsla behöver man som vuxen visa att man litar på barnets förmåga, vilket sker genom att man uppmuntrar och ger positiv respons (Folkman, 1998). Förhållningssättet stämmer överens med Kotten och Bamse där de berömmar barnet när det gått bra, eller när det kan säga ifrån till andra barn. När barnet sedan har byggt upp tillit till sin förmåga genom att klara av något, ger pedagogerna på Kotten barnet stöd att närma sig nya utmaningar som är svårare. När pedagogen visar förtroende för barnet och det känner sig behövt ger det enligt Folkman och Svedin (2003) barnet stöd att erövra känslan att det duger och är någon att lita på. Pedagogernas förhållningssätt menar författarna lyfter barnet inför de andra i gruppen.

På avdelningen Bamse ryckte pedagogerna in och avstyrde när ett barn agerade utåtagerande mot ett annat barn, och återgick därefter till tidigare aktivitet. Barnens utåtagerande beteende upprepades gång på gång och händelseförloppet blev till ett mönster. Nordahl med flera (2007) menar att om en pedagog ger upp och drar sig tillbaka då ett barn kommunicerar med ett utåtagerande beteende, förstärks istället beteendet. Man kan också tolka pedagogernas agerande likt det W Green (2009) beskriver i korg A, att se till att ingen kommer till skada, samt att den vuxne har en auktoritär roll. Pedagogerna på Kotten tar ut barnet från en konflikt som uppstått i leken och startar upp en ny lek tillsammans med barnet, eller följer med barnet in i den pågående leken. Vi kan se en risk i att man som pedagog alltid är steget före, eftersom det kan hämma barnets egen förmåga att lösa konflikter på egen hand. Borgen beskriver betydelsen av att barnen behöver skapa sina egna strategier, dock med hjälp av de vuxna. Enligt Folkman (1998) är det även viktigt att ha kännedom om de signaler som barn med utåtagerande beteende kommunicerar vid konflikter och aggressivitet. Situationerna kan pedagogen avleda genom att ligga steget före, där arbetssättet ger de vuxna möjlighet till att hindra att fysisk skada sker mot andra. Pedagogerna på Kotten ansåg att tydlighet och

förberedelser gav förutsättningar för att skapa ett gott samspelesklimat i gruppen. Här skulle man kunna tolka pedagogernas förmåga att ligga steget före som något positivt.

Enligt Folkman (1998) behöver barn med utåtagerande beteende få stöd i att kunna sätta ord på sina känslor. Samtliga pedagoger beskriver hur man på olika sätt kan arbeta med olika känslor. Pedagogerna strävar efter att barnen ska kunna sätta sig in i hur det utsatta barnet kände och upplevde situationen. Då konflikter uppstår samtalar pedagogerna på Kotten och Borgen med barnen om vad som hände. De försöker att inte skuldbelägga barnen utan vill istället få förståelse för deras upplevelser och känslor. I en grupp förekom det ibland frågor som, varför barnet gjorde som det gjorde och bemötte vidare med tillrättavisningar. Folkman (1998) menar att man som vuxen kan undvika frågor som "varför - frågor" eftersom det sällan ger några svar. Istället anser författaren att man ska fråga barnet "vad- och hur frågor".

### **8.2.3 Positiv dialog skapar god samverkan**

Förskolans läroplan beskriver betydelsen av ett gott förtroende mellan förskola och vårdnadshavare. Detta skapar möjlighet till en positiv vistelse för barnet på förskolan, framförallt för barn i behov av särskilt stöd (Lpfö 98/10). Det kan upplevas påfrestande att samtala med vårdnadshavare, gällande dess barns svårigheter på förskolan. Enligt en pedagog kan vårdnadshavare uppleva det mycket känsligt och ta informationen som personlig kritik. Resonemanget stämmer överens med hur Kadesjö (2009) beskriver att man som vårdnadshavare kan vid de samtalen anklaga sig själv och ser sin uppfostran som ett misslyckande. Pedagogerna uttrycker att man ibland måste bespara vårdnadshavarna från en del information. Författaren menar att om pedagogerna upplever att samspelet känns svårt med vårdnadshavarna, finns det en risk att pedagogerna undviker sådant som kan leda till besvikelse.

Pedagogerna menar vidare att det är av stor betydelse att inte vänta för länge med viktig information utan värdesätter likt Kadesjö (2009) det dagliga mötet mellan vårdnadshavare och pedagog. Det är viktigt att fokusera på barnets starka sidor och skapa en dialog som leder fram till gemensamma beskrivningar av barnets svårigheter, som vidare bidrar till realistiska förväntningar på varandras insatser för barnet.

Det är enligt pedagogerna viktigt att inte fastna i de negativa beskrivningarna utan ta fram även det positiva som sker runt barnet. Några pedagoger beskriver betydelsen av att bemöta vårdnadshavarna med ärlig information och kommunikation. Andersson (2004) menar att det är precis vad vårdnadshavarna vill ha, vilket ger de en förståelse för hur deras barn har det på förskolan. En pedagog uttryckte att trots det svåra samtalet, så är det viktigt att vara konstruktiv eftersom det i sin tur skapar en god dialog och mindre skuld-känslor hos vårdnadshavarna. Vår tolkning på konstruktiv är att pedagogerna är tydliga och sakliga med sin information och trots de framkomna svårigheterna synliggöra positiva faktorer, samt fungerande arbetssätt. Kadesjö (2009) menar att det är ett betydelsefullt koncept.

En annan pedagog menade att föräldrar kan behöva uppmuntras och bekräftas i sin föräldraroll. Kadesjö beskriver hur viktigt det är att som pedagog vara medveten om sin roll. Det är viktigt att alltid komma ihåg att vårdnadshavarna befinner sig i underläge då pedagogerna kan uppfattas som experter. En viktig uppgift kan vara att ge vårdnadshavaren stöd i sin roll gentemot barnet och förståelse för situationen de befinner sig i. För att inte missa viktig information om barnens behov och trivsel på förskolan beskriver några pedagoger att de medvetet lyssnar in föräldrarnas information gällande deras barn, det har bidragit till att vårdnadshavarna upplever trygghet och förtroende hos personalen. Anderson

(2004) menar att samspelets goda förutsättningar ges då pedagogerna bemöter vårdnadshavare med respekt, bekräftande och lyhördhet. Andra pedagogerna beskriver att samtalet kan vara extra svårt då man upplevt att svårigheterna härstammar från hemmet. Andersson menar vidare att det är viktigt som pedagog att förstå och acceptera vårdnadshavarnas åsikter, känslor och upplevelser utan att blanda in personliga åsikter och värderingar. Vi ser att den kartläggningsstruktur som Borgens förskola använder skulle kunna gynna samtal som dessa. Med hjälp av en kartläggning om barnets styrkor och svårigheter, samt hur verksamheten och pedagogerna påverkar olika situationer, kan man som pedagog vara tydlig och få stöd i att undvika egna värderingar och åsikter.

### **8.2.4 Externt stöd för pedagogerna**

Syftet med handledning är att ge stöd till att utveckla den pedagogiska verksamheten, där verksamheten, pedagogernas erfarenheter och kunskaper är utgångspunkt. (Lendahls Rosendahl och Rönnerman, 2005). Det stämmer överens med några av pedagogernas upplevelse, där de genom specialpedagogens frågor får stöd att reflektera och synliggöra verksamheten. Det upplevs även positivt att pedagogerna får ta del av teorier och beprövade metoder, vilket i sin tur kan gynna verksamheten.

Enligt Gjems (1997) ger handledning pedagogerna möjlighet att upptäcka de påverkansfaktorer som de utsätts för dagligen och vilka möjligheter eller hinder det skapar i den pedagogiska verksamheten. Pedagogerna blir även medvetna om hur deras eget förhållningssätt påverkar. En grupp pedagoger hade tidigare haft kontinuerlig handledning med specialpedagog. I dagsläget hade den kontinuerliga handledningen blivit indragen och att den endast skulle ske vid behov. De menade vidare att specialpedagogen och förskolechefen inte har hela förståelsen av verksamhetens verklighet. Intressant är att fråga sig vilken typ av insats pedagogerna får av specialpedagogen, är det endast rådgivning istället för handledning? Ett sådant beslut kan även tolkas att det kategoriska perspektivet sätts framför det relationella perspektivet det vill säga, en kortsiktig lösning eller åtgärd är viktigare än ett förebyggande arbete (Persson, 2008).

Drugli (2003) beskriver handledning som ett viktigt verktyg i arbete med barn vi bekymrar oss om. I mötet med dessa barn är det viktigt att inte ta deras beteende och problem personligt utan arbeta för att skapa förståelse och se bakom barnens svårigheter. Som tidigare har nämnts har Borgen utarbetat en kartläggningsmodell som ger stöd till förståelse för barnets välmående, utveckling och lärande. På så sätt kan de som Drugli skriver skapa förståelse för vad som är bakomliggande faktorer till barnets samspelssvårigheter. Resultatet av kartläggningen hjälper pedagogerna att strukturera verksamheten så att arbetet gynnar den enskilda individen, samt gruppen. I Kottens verksamhet har man satt in en extra resurs, vilket ger pedagogerna möjlighet att vara närmre de barnen som är i behov av stöd. Pedagogerna ser dock kritiskt på att sätta in en extra resurs då det innebär att barnen har fler vuxna att förhålla sig till, samt att det är svårare att förhålla sig till lika bemötande till barnen. Det exemplariska enligt Kotten vore istället att ha ett mindre antal barn i gruppen. Med färre barn i grupperna ser vi att pedagogerna har goda förutsättningar till att individualisera verksamheten där de kan ge ett bättre individanpassat stöd till barnen.

### **8.3 Specialpedagogiska implikationer**

I studien framkommer att det finns många sätt att möta barn som har svårt att integrera och samspele med andra barn och vuxna. Vi har fått ta del av arbetsätt och strategier som

forskning visar vara verksamma som delvis överensstämmer med det pedagogerna arbetar och förhåller sig till. De pedagoger som tidigare fått handledning av specialpedagog ser det som något positivt och utvecklande. De får arbeta med det egna förhållningssättet och får samtidigt tips och idéer utifrån olika teorier och forskning. De får även möjlighet till ett erfarenhetsbyte med sina kollegor. I våra ögon handlar det om att specialpedagogen har chansen att med sin kunskap bidra till en kvalitetshöjning i den pedagogiska verksamheten. Inte bara genom sitt eget kunskapsbidragande utan även stödja pedagogens eget arbete till att bli beprövad kunskap.

Att pedagoger resonerar utifrån barnets svårigheter är viktigt eftersom det ger indikationer på att man behöver se över sin verksamhet och skapa en förändring och en förbättring. Det viktiga är att förstå att det finns fler faktorer som påverkar barnen och att resonemanget inte stannar på barnet och hemmet. Som specialpedagog har vi en given uppgift. Det handlar om att stödja pedagogerna i verksamheten till att bemöta barnen utifrån ett relationellt synsätt. Om förskolor inte har tillgång till specialpedagogisk kompetens är risken stor att man ramlar tillbaka i ett kategoriskt synsätt, där man skriker efter resurser till den enskilda individen utan att förstå hela sammanhanget (Ahlberg, 2001). Då finns även en risk att kvaliteten på den pedagogiska verksamheten sänks eftersom pedagogerna slutar att reflektera över sina insatser. Som specialpedagog kan det vara betydelsefullt att använda sig av den metod som framkommit ur Bygdeson - Larssons (2010) studie, Pedagogisk processreflektion. Ett verktyg för både specialpedagoger och förskollärare för att skapa gemensamma lärandeprocesser kring barn i samspelssvårigheter. Om forskningen visar att barn med socioemotionella svårigheter ökar (Haug, 1998), behöver pedagogerna stöd för att klara av de riktlinjer som beskrivs i styrdokumentet. Kadesjö (2007) anser att förskolan borde se det som ett av de viktigaste målen att sträva efter att varje barn utvecklar förmågan att kunna styra sitt eget handlande och lösa problem som uppstår i vardagen. Ett övervägande strävansmål i förskolans styrdokument som måste ges goda förutsättningar att som pedagog arbeta för.

## **8.4 Fortsatt forskning**

I studien har vi kunnat synliggöra att avdelning Bamse skiljer sig i sitt förhållningssätt och arbetsmetoder gentemot avdelning Kotten och förskolan Borgen. På Bamse arbetar en barnskötare och en vikarie, till skillnad från Kotten och Borgen där utbildade förskollärare och barnskötare arbetar i sina arbetslag. De två sistnämnda har visat på en större medvetenhet och på fler metoder kring barn i samspelssvårigheter. Har förskollärare mer kunskap kring barns sociala samspelssvårigheter och bidrar det till ett mer positivt förhållningssätt? I en vidare studie vore intressant att synliggöra om man kan generalisera att förhållningssätt och metoder skiljer sig beroende på om du har en förskollärarytbildning kontra barnskötarytbildning.

Det som även skiljer sig i studien är att Bamse inte har externt stöd av specialpedagog i form av handledning, vilket både Kotten och Borgen har tillgång till. Det vore även intressant att göra en studie om det skiljer sig mellan de arbetslag som har handledning med specialpedagog och de som inte har tillgång till externt stöd.

## Referenslista

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (2007) Specialpedagogik – ett kunskapsområde. I Claes, Nilholm och Eva, Björck – Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Andersson, Inga (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber
- Bygdeson Larsson, Kerstin. (2010). *Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt. Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan med hjälp av pedagogisk processreflektion*. (Akad. Avh.). Umeå: Umeå Universitet
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Drugli, May Britt (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). Inledning. I Ingemar, Emanuelsson, Bengt, Persson och Jerry, Rosenqvist *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Evenshaug, Oddbjorn & Hallen, Dag (2001). Kognitiv utveckling – Piaget och Vygotskij. I Oddbjorn, Evenshaug & Dag, Hallen (2001). *Barn och ungdomspsykologi* (Sid. 117-139). Lund: Studentlitteratur.
- Folkman, Marie-Louise (1998). *Utagerande och inåtvända barn*. Stockholm: Runa Förlag.
- Folkman, Marie-Louise och Svedin, Eva (2003). *Barn som inte leker - Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber
- Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, Peder (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber Skolverket
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld – Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, Eva (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva. (2009). Observera barns samspel. *Förskoletidningen*, 6 (2009), 24-31.
- Jørgensen, Margot & Schreiner, Peter (2001). *Fighter-relationen. Barns kamp med vuxna*. Göteborg: Ninac Förlag.

- Kinge, Emelie (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: studentlitteratur
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar -intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier utbildning
- Lendahls Rosendahl, Birgit & Rönnerman, Karin. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10 (7), 35–51
- Lillvist, Anne (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I: Sandberg, Anette (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd (sid. 183-202)*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, Thomas, Sorlie, Mari-Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (2007) Beteendeproblem – interaktion mellan individen och en kontext. I Thomas, Nordahl, Mari-Anne, Sorlie, Terje, Manger & Arne, Tveit (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – teoretiska och praktiska perspektiv. (s. 7-26)*. Stockholm: Liber.
- Ogden, Terje. (2001). Beteendestörningar hos barn och ungdomar. I: Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (Red). *Barn med behov av särskilt stöd (sid. 84-124)*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Bengt (2008). *Elevens olikheter: Specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I: Ahlberg, Ann (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning (sid. 191-211)*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag (Bokförlaget Prisma)
- Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för förskolan, reviderad 2010 (Lpfö 98/10)*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- W Green, Ross (2003). *Explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur

## **Elektroniska källor**

Regeringens proposition. (2009/10). Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet. Hämtad från WWW 2011-10-01: <http://www.riksdagen.se>

Socialstyrelsen. (2010). Blyga och ängsliga barn. Hämtad från WWW 2011-09-01: <http://www.socialstyrelsen.se>

Utbildningsdepartementet. (2010:800). Skollag. Hämtad från WWW 2011-10-01: <http://www.riksdagen.se>

Vetenskapsrådet. (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad från WWW 2011-10-20: <http://www.vr.se>

# Bilagor

## Bilaga 1

## Missivbrev till pedagogerna

### Hej pedagoger på xxxxxx!

Vi är två pedagoger som studerar sista terminen på specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Vår utbildnings slutliga uppgift är att skriva en magisteruppsats på 15 högskolepoäng där en undersökning ingår.

Med erfarenhet som specialpedagog och förskollärare i förskoleverksamheten kommer vi ofta i kontakt med personal som upplever vissa frågor och funderingar i mötet med barn i behov av extra stöd i samspelssituationer. Frågor som specifika metoder, strategier och förhållningssätt diskuteras. Förskolans läroplan trycker på betydelsen av samspel i lek och lärande och det är förskolepersonalen som ska skapa de bästa förutsättningarna för detta.

Vårt syfte med undersökningen är att belysa och öka kunskap om hur pedagoger i förskolans verksamhet ger barnen stöd i samspelssituationer och skapar förutsättningar och möjligheter till delaktighet i lek och aktiviteter. Studien kommer att fokusera på pedagogernas förhållningssätt och arbete och innefatta fler förskolor än just denna.

Innan intervjutillfället önskar vi att ni har möjlighet att fylla i en enkät där ni får beskriva utbildning, erfarenhet, ålder och kön. Det skulle vara till god hjälp för oss och på så vis ge oss en samlad bild över er informanter. En ytterligare önska är att under intervjutillfället få spela in det som sägs, vilket skulle fungera som stöd för minnet. Det som kommer fram under våra samtal och intervjun kommer endast att användas av oss i forskningssyfte och alla handlingar (bland annat inspelningen vid intervjun) kommer att behandlas konfidentiellt. Detta för att ni skall känna er trygga i att uttala er om saker som förstås kan upplevas som känsliga ämnen, anonymiteten skyddas genom att varken namn på person eller förskola kommer att redogöras i den slutliga uppsatsen, fingerade namn kommer att användas.

Vi har stora förhoppningar om att ni fortfarande är intresserade och vi ser verkligen fram emot en utvecklande och reflekterande höst. Om ni har frågor och funderingar angående studien får ni gärna höra av er till någon av oss, eller vår handledare girma.berhanu@ped.gu.se.

Med vänliga hälsningar

Sandra Sinclair Alenfors & Caroline Björkman

Tlf: xxxxxx

Email: xxxxxx



### Till vårdnadshavare på XXXXX förskola

Vi är två pedagoger som studerar sista terminen på specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Vår utbildnings slutliga uppgift är att skriva en magisteruppsats på 15 högskolepoäng där en undersökning ingår.

Vårt syfte med undersökningen är att belysa och öka kunskap om hur pedagoger i förskolans verksamhet ger barnen stöd i samspelssituationer och skapar förutsättningar och möjligheter till delaktighet i lek och aktiviteter.

Studien kommer att fokusera på pedagogernas förhållningssätt och arbete och innefatta fler förskolor än just denna. Jag, xxxxx kommer att observera genom att delta i denna förskolegrupp vid några tillfällen i september och oktober månad. Materialet kommer endast att användas i forskningssyfte och anonymiteten skyddas genom att varken namn på person eller förskola kommer att redogöras i den slutliga uppsatsen.

Om ni har frågor och funderingar angående studien får ni gärna höra av er till mig eller vår handledare girma.berhanu@ped.gu.se.

Med vänliga hälsningar  
XXXXX

Tlf: xxxxxx  
xxxxx@xxxxx.se

- 1 Vad innebär att ett barn har samspelssvårigheter?
- 2 Beskriv arbets- och förhållningssätt i möte med barn i samspelssvårigheter?
  - ▲ Hur stöttar ni det enskilda barnet?
  - ▲ Hur arbetar ni med att få alla barn delaktiga i lek/aktiviteter?
  - ▲ Vilket stöd får ni från ledning(förskolechef) och externt stöd (ex. specialpedagog)
- 3 Kan ni beskriva erfarenheter av ett barn som tycks vilja ”förstöra” lek/aktivitet?
  - ▲ Hur bemöter ni barnet som förstör?
  - ▲ Hur reagerar/gör de andra barnen?
- 4 Kan ni beskriva erfarenheter av ett barn som drar sig undan gemensamma lekar och aktiviteter?
  - ▲ Hur bemöter ni barnet som drar sig undan?
  - ▲ Hur reagerar/gör de andra barnen?
- 5 Vilken betydelse har den vuxne för barn i samspelssvårigheter?
- 6 Hur ser ni på föräldrasamverkan och föräldrakontakten när ni möter barn i samspelssvårigheter



