



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# När livsvärldar möts

**– Interaktion mellan små barn i behov av särskilt stöd inom samspeksområdet och pedagoger på en förskoleavdelning**

**Annika Krusenvik**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT15 IPS43 SPP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT15 IPS43 SPP600
Nyckelord:	interaktion, samspel, svårigheter, utvecklingsmöjligheter, små barn, livsvärldsfenomenologi, barn i behov av särskilt stöd

---

**Syfte:** Studiens syften var att beskriva, tolka och förstå uttryck och upplevelse av interaktion mellan små barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet och pedagoger på en förskoleavdelning samt att utifrån detta diskutera utvecklingsmöjligheter för samspelet. Studiens frågeställningar är:

- När, var och hur samspelar eller samspekar inte barnen och pedagogerna på avdelningen?
- Vad utvecklar respektive hindrar barnens och pedagogernas möjligheter att samspeka med varandra i verksamheten?
- Hur kan pedagogerna främja barnens samspelsförmågor på förskolan?

**Teori:** Livsvärldsfenomenologins teoretiska och filosofiska grund används som teoretisk grund i beskriven studie. Framför allt används begreppen livsvärlden, den levda kroppen, intersubjektivitet och horisonter. Även hermeneutikens filosofiska grunder har använts och då framför allt den hermeneutiska cirkelns lärandeteori men även hermeneutikens teorier om att möten människor emellan utvidgar en individs horisonter.

**Vetenskaplig ansats och metod:** I studien ligger den livsvärldsfenomenologiska och den hermeneutiska ansatsens vetenskapliga redskap observationen och intervjun till grund för att i studiens empiri kunna urskilja och förstå barnens och pedagogernas uttryck och upplevelser av interaktion. Observationerna har kompletterats med gruppintervjuer med pedagogerna i arbetslaget. Hermeneutikens lärandecirkel har framför allt använts i analysen och tolkningen av studiens data.

**Resultat:** Verksamheten på avdelningen genomfördes till stor del med hela gruppens barn samtidigt. Detta ledde till korta interaktionstillfällen som ofta avbröts. Pedagogerna gav uttryck för upplevelser av stress och både vid intervjuerna och vid observationerna framkom det att barnen inte alltid uppmärksammades och utmanades utifrån sina behov. Pedagogerna ansåg, att rutiner och struktur var av betydelse för att främja trygghet, vilket återkommande diskuterades. Däremot reflekterade pedagogerna inte tillsammans kring sitt eget och de andras förhållningssätt gentemot barnen. Pedagogerna framhöll att människor lär i en gemenskap, men de upplevde inte att de hade förutsättningar att stödja alla barn som de skulle vilja.

Barnen visade ibland genom sitt kroppsspråk att de inte kände sig sedda och de använde sig i varierande utsträckning av sina kroppar för att påverka samspel och praktik. Deras användning av kroppen skedde emellanåt på ett på förskolan icke accepterat sätt vilket ledde till tillsägelser. Att pedagogerna inte hade tid att stödja barnen i samspels- och konfliktsituationer bidrog till att barnen mest lekte en och en. Barn emellan samt barn och pedagoger emellan uppfattades då inte få så stor insyn i och tillgång till varandras livsvärldar, därmed minskade möjligheterna att utvidga horisonter och utveckla lärande bland annat inom samspelsområdet.

**Specialpedagogiska slutsatser:** För att främja barnens samspelsförmågor behöver pedagogerna diskutera hur de ska kunna organisera verksamheten mer i små grupper. Detta för att skapa tillfällen till ömsesidig interaktion, dialoger, lek med språket, övning av lekregler och för att alla barn ska uppmärksammas. Då kan deras intressen och förmågor framträda och tas tillvara. Pedagogerna behöver erhålla handledning för att få tid och stöd i att reflektera kring förhållningssätt, barn- och lärandesyn samt möjlighet att diskutera på vad, när och hur man ska lägga fokus.

## Förord

Förskolan kan vara en fantastisk plats fylld av liv, glädje, gemenskap, lust och lärande. Men det kan även vara ett ställe med upplevelser av oro, stress och olust. I läroplanen för förskolan skriver man från Skolverket (2010) att ”Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar” (s. 5). Det står även från Skolverket, att alla barn ska få ...”Uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (s. 5). Hur detta genomförs i praktiken och hur förutsättningarna ser ut i vardagsarbetet är frågor jag ställt mig.

Jag har länge fängslats av de yngsta barnens drivkrafter, viljor och förmågor. Jag har också funderat mycket över vilka möjligheter vi pedagoger erbjuder barn och då framför allt barn i behov av särskilt stöd på förskolan. Pedagogers engagemang och förhållningssätt har en stor betydelse för att stödja barn utifrån deras behov. Jag har frågat mig vilket stöd pedagogerna behöver i sitt arbete. Efter genomläsning av min studie hoppas jag att läsaren får en bild av hur verksamheten ser ut på den förskoleavdelning jag besökt och erhåller förståelse för att det är en komplex vardag med många påverkansfaktorer. Man inser utifrån detta att verksamheten kan se väldigt varierande ut på olika avdelningar.

Sammantaget känner jag att studien har utmanat, fördjupat och befast mina kunskaper inom det specialpedagogiska området gällande interaktionen mellan de yngsta barnen i behov av särskilt stöd inom samspeletsområdet i förskolan och dessa barns pedagoger i den empiri då jag har fått ta del av deras livsvärldar.

Beskriven studie hade inte kommit till utan de barn och pedagoger som frikostigt välkomnade mig till många besök och till möjligheten att genomföra undersökningen hos dem i deras verksamhet. Jag vill även tacka pedagogerna för deras intresse och visade vilja att informera mig och önskan att utvecklas i sitt arbete. Tillvaron tillsammans med barn och pedagoger var inspirerande och givande. Slutligen vill jag tacka min handledare Agneta Simeonsdotter Svensson för uppmuntran, feedback och stöd under skrivandet av examensarbetet.

# Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Bakgrund och problem.....</b>	<b>1</b>
1.1	Centrala begrepp .....	2
1.2	Syfte .....	3
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>4</b>
2.1	Interaktion .....	4
2.2	Barn i behov av särskilt stöd inom samspeksområdet .....	7
2.3	Små barn och livsvärldsfenomenologi .....	9
<b>3</b>	<b>Teori .....</b>	<b>11</b>
3.1	Livsvärldsfenomenologi.....	11
3.2	Förförståelsen som teoretiskt redskap .....	12
<b>4</b>	<b>Metod .....</b>	<b>13</b>
4.1	Metodval.....	13
4.2	Urval.....	13
4.3	Studiens observationer .....	14
4.4	Studiens intervjuer.....	15
4.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	16
4.6	Etik .....	17
4.7	Analys och bearbetning av data .....	17
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>19</b>
5.1	Ramar, struktur och organisering .....	19
5.1.1	Resultat av observationer .....	19
5.1.2	Resultat av intervjuer .....	20
5.1.3	Analys.....	21

5.2	Lek och lärande .....	22
5.2.1	Resultat av observationer .....	22
5.2.2	Resultat av intervjuer .....	23
5.2.3	Analys.....	24
5.3	Förhållningssätt .....	25
5.3.1	Resultat av observationer .....	26
5.3.2	Resultat av intervjuer .....	26
5.3.3	Analys.....	27
5.4	Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Adam .....	28
5.4.1	Resultat av observationer .....	28
5.4.2	Resultat av intervjuer .....	28
5.4.3	Analys.....	28
5.5	Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Bo.....	30
5.5.1	Resultat av observationer .....	30
5.5.2	Resultat av intervjuer .....	30
5.5.3	Analys.....	30
5.6	Studiens slutsatser och huvudresultat.....	31
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>33</b>
6.1	Metoddiskussion.....	33
6.2	Resultatdiskussion.....	35
6.3	Specialpedagogiska slutsatser och didaktiska konsekvenser för yrkesrollen.....	39
6.4	Förslag till vidare forskning .....	40
	<b>Referenser .....</b>	<b>42</b>
	<b>Bilaga 1 – Information till vårdnadshavare</b>	
	<b>Bilaga 2 – Intervjuguide 1</b>	
	<b>Bilaga 3 – Intervjuguide 2</b>	

# 1 Bakgrund och problem

En del barn har svårare att skapa goda relationer än andra. I och med att dessa barn inte uppfattas vara socialt kompetenta kan de bemötas negativt både av vuxna och av andra barn och hamna utanför gemenskapen. Detta kan bilda en ogynnsam spiral där barnet inte får tillfälle att öva upp sin samspejlskompetens. Forskning av Johannesen (1997), Folkman (1998) och Vedeler (2009) visar, att om dessa barn inte får stöd i att hantera sociala situationer skapas mönster som kan leda till utanförskap genom hela livet.

Specialpedagogutbildningen påbörjades för min del, utifrån upplevelsen i arbetet bland de allra yngsta barnen på förskolan, i att många av barnen hade behov som såväl pedagoger som verksamheten uppfattades ha svårt att tillgodose. Det fanns barn som hade svårigheter med det sociala samspelet både med de vuxna och med andra barn på avdelningarna. Under inskolningstiden lade pedagogerna i arbetslagen ner mycket tid på att skapa en god kontakt med barn och föräldrar. Detta uppfattades medföra att barnen och föräldrarna kände sig trygga i/med förskolan, vilket uppfattades underlätta det fortsatta arbetet. De flesta barnen syntes finna sig tillrätta och utvecklades, men vissa barn uppfattades visa ett utagerade beteende och andra barn upplevdes bli osynliga. Folkman (1998) anser att barn med svårigheter skapar oro hos pedagoger, med en medföljande känsla av otillräcklighet hos dessa. Folkman menar, att pedagoger behöver kunna lära sig att förstå även barn i svårigheter som behöver få positiva erfarenheter av samspel för en gynnsam utveckling. I Skolverkets (2010) läroplan för förskolan (Lpfö 98/10) står att läsa:

Personalens förmåga att förstå och samspeja med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (s.5).

I förskolan ska det enligt Skolverket ges möjligheter till samspel både mellan barn och vuxna samt mellan barn i barngruppen, vilket framhålls i läroplanen för förskolan. Enligt denna ska förmågorna att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta vara nödvändiga i dagens och framtidens samhälle.

Johansson (2003a) skriver att arbetet med de yngsta barnen på förskolan är komplext och att det ställer stora krav på pedagogers skicklighet. Pedagogerna brottas enligt Johansson med en mängd dilemman i och mellan det pedagogiska uppdraget, villkoren för verksamheten och de vardagliga mötena. Johansson framhåller att där möten av livsvärldar sker finns möjligheter till lärande.

Tillvaron på förskolan kan uppfattas som både stressig och stökig. Detta har blivit ännu tydligare vid besök på förskolor inom den specialpedagogiska utbildningen. När man som pedagog inte i förväg vet programmet för dagen så kan verksamheten kännas hoppig och rörig. Man kan då fråga sig hur barn med svårigheter inom samspejlsområdet upplever livet på förskolan. Man kan även fråga sig hur dessa barn och deras pedagoger upplever interaktionen med varandra. Andra funderingar kan handla om vilka möjligheter/hinder det finns för

samspel. När samspelssvårigheter uppstår utmanas pedagogernas kompetenser och förmågor mer än vanligt. Hur tar de sig då an denna utmaning? Hur kan interaktionen främjas ytterligare?

## 1.1 Centrala begrepp

I detta avsnitt beskrivs de begrepp och termer som används i föreliggande rapport och därför uppfattas vara av betydelse för läsaren att ha med sig i den fortsatta läsningen av innehållet.

**Interaktion** betyder i denna rapport samverkan, samspel eller socialt växelspel (Svensk ordbok och Svensk uppslagsbok, 1997).

Med **uttryck och upplevelse** menas i rapporten visade tanke-, känslouttryck och förhållningssätt genom till exempel mimik, kroppsspråk, gester, ljud och tal.

**Social kompetens** är ett svårdefinierat begrepp. Pape (2003) menar att man är socialt kompetent om man behärskar konsten att umgås med andra och har en balans i hänsyn till sig själv och hänsyn till andra. Lillvist (2009) anser att en socialt kompetent person är flexibel och kan läsa av sin omgivning samt anpassa sitt beteende därefter. Social kompetens är relaterad till socio-emotionell kompetens. Man måste visa empati, ha förmåga till självreglering och kunna hålla uppmärksamhet. Engagemang och delaktighet är också nära sammankopplade med social kompetens. Lillvist framhåller att vad som kännetecknar social kompetens varierar då det är situations- och åldersbundet, alltså beroende av omgivningens (kulturens) förväntningar. I beskriven studie ska social kompetens uppfattas vara att man behärskar konsten att interagera med andra och tar hänsyn både till sin egen vilja och sina egna behov samt tar hänsyn till andras viljor och behov.

**Samspels-/interaktionssvårigheter** beskrivs av Åmot (2012) som ett övergripande begrepp för svårigheter inom språk, kommunikation och psykosocialt, vilket har använts i föreliggande studies författande.

Med **små barn** avses i rapporten barn som går på yngrebarnsavdelning på förskolan och är i åldrarna ett till tre år.

**Små barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet.** I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) står som följer ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de kan utvecklas så långt som möjligt” (s. 5). Utifrån denna text kan det uppfattas att många barn någon gång under sin förskoletid är i behov av särskilt stöd. Tolkningen av begreppet ”i behov av särskilt stöd” handlar således i denna rapport om fler barn än få i förskolan. Svårigheterna kan, vad jag kan förstå, visa sig på olika sätt, ha olika orsaker



(organisations-, grupp-, individnivå) samt vara mer eller mindre uttalade. Barnen är inte utredda av annan instans och har inte erhållit några diagnoser.

Med **pedagoger** menas i rapporten både barnskötare och förskollärare inom förskolan.

## **1.2 Syfte**

Syftet med studien är att beskriva, tolka och förstå uttryck och upplevelser av interaktion mellan små barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet och pedagoger på en förskoleavdelning samt att utifrån detta diskutera utvecklingsmöjligheter för samspelet.

### **Studiens frågeställningar är:**

När, var och hur samspelar eller samspelar inte barnen och pedagogerna på avdelningen?

Vad utvecklar respektive hindrar barnens och pedagogernas möjligheter att samspela med varandra i verksamheten?

Hur kan pedagogerna främja barnens samspelsförmågor på förskolan?

## 2 Tidigare forskning

I föreliggande studie fokuseras fyra områden inom den Nordiska forskningen. Dessa är *Interaktion, Barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet, Små barn och Livsvärldsfenomenologi*, vilka nedan redovisas under nämnda rubriker. De Nordiska länderna har liknande förskoleverksamheter men skillnaderna dessa emellan har inte uppfattats förändra rapportens resultat och innehåll och redovisas därför inte.

### 2.1 Interaktion

Kihlbom, Lidholt och Niss (2009) framhåller, att när barnet börjar i förskolan ska det utvidga sin anknytning till föräldrarna så att den till viss del även inbegriper pedagogerna. Nämnda forskare uttrycker också att barnen behöver känna trygghet i förskolegruppen och gemenskap med de övriga barnen. Relationen mellan barn och pedagog behöver gynna barnets inre trygghetssystem (anknytningen), förmågan att både kroppsligt och psykiskt klara stress samt förmågan att samspela med andra. Kontinuitet och engagemang av lyhörda och flexibla vuxna genom både fysisk och psykisk omsorg har barn stort behov av under sina första år. De vuxna ska vara fysiskt nära barnen, hålla dem i handen, se dem, krama dem, prata med dem och sitta hos dem på golvet. För små barn är vuxna viktiga lekkamrater. De vuxna behöver också stödja och stimulera i barnens lek med varandra. Tydliga rutiner stärker barnens trygghet och det är vid till exempel blöjbyten och måltider som barnen kan bli bekräftade och nära relationer skapas. Kihlbom m.fl. framhåller inskolningen som en grund för anknytningen till pedagogerna och den ska planeras och genomföras med omsorg. Forskarna poängterar även behovet av en förskoleverksamhet av god kvalitet för att ge barn jämlika uppväxtvillkor. Några kvalitetsaspekter som lyfts fram är gruppstorlek, personaltäthet och vistelsetid. Forskarna menar att stora barngrupper och låg personaltäthet missgynnar barn i förskoleverksamheten, framför allt små barn men även barn i behov av särskilt stöd samt barn med annat modersmål än svenska.

Broberg, Hagström och Broberg (2012) anser, att när pedagoger är medvetna om sin egen betydelse i interaktionen med barnen, främjas såväl barnens sociala kompetens som pedagogernas professionella utveckling. Juul och Jensen (2003) använder begreppet relationskompetens för förmågan att interagera med andra. De menar att det är nyckeln till ett lyhört och respektfullt bemötande som alla behöver och övar upp i samspel med andra människor. Enligt Broberg m.fl. (2012) ska pedagogerna ha tid och intresse för att utveckla nära samspel med barnen. För de yngsta barnen är trygga relationer en förutsättning för lärande. Barn som utvecklar tillit till sina pedagoger och får sina behov tillgodesedda av dem kan slappna av och leka och utforska. Författarna framhåller att behovet av en-till-en-kontakt med empatiska pedagoger är större hos små barn än hos dem som är över tre år.

Sheridan (2011) beskriver pedagogisk kvalitet som ett komplext system. Det består av ett brett spektrum av bland annat materiella och mänskliga resurser vilka skapar förutsättningarna för lärandet i förskolan. De materiella aspekterna är till exempel lokaler,

utrustning och material. De mänskliga kan vara det sociala och emotionella klimatet, interaktionen mellan pedagoger och barn och barn emellan, pedagogernas kompetens och didaktiska val samt barnens delaktighet. Sheridan menar, att kärnan i pedagogisk kvalitet ligger i interaktionen mellan de närvarande. Hon anser att barn lär sig leka, interagera och kommunicera tillsammans med andra. Genom att samspela både med andra barn och med pedagoger skapar barn mening och lär sig att möta omvärlden. Utmärkande för hög kvalitet i förskolan är enligt Sheridan det nedanstående, omskrivet av denna rapports författare.

- Verksamheten är rik på utmaningar och lärtillfällen då man kommunicerar, samarbetar och är kreativa.
- Pedagogerna fokuserar på det som barnet visar intresse för och kan sammanfoga det med läroplanens mål.
- Pedagogerna deltar och är närvarande både fysiskt och psykiskt och kommunicerar om både dåtid, nutid och framtid.
- Stödjande och utvecklande frågor ställs och att pedagogerna uppmuntrar och bekräftar barnen.

Vid låg kvalitet fungerar interaktionen mellan pedagoger och barn dåligt. Pedagogernas fokus ligger på att hålla kontrollen över gruppen och de tar inte vara på barnens intressen och erfarenheter, uttrycker Sheridan.

Barn och vuxna upplever ofta fenomen och situationer på olika sätt enligt Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2010). Det är den vuxnes ansvar att kunna urskilja barnets perspektiv då en delad förståelse gynnar kommunikationen och interaktionen. Ju yngre barnet är, desto svårare är det för vuxna att förstå dess upplevelse och är därför ett förhållande vuxna behöver vara medvetna om och lära sig utveckla. Kihlbom m.fl. (2009), Kalliala (2011) och Broberg m.fl. (2012) framhåller att ju yngre barnen är desto större är deras behov av inkännande och förstående vuxna. Det emotionella utbytet i vardagen mellan barn och vuxna lär oss om varandra, skriver Sommer m.fl. (2010). För att nå fram till ett emotionellt utbyte är det nödvändigt med en nära kontakt. Några sätt att uppnå detta är att kommunicera ansikte mot ansikte i en nära dialog, genom kroppskontakt och beröring samt genom att imitera och delta i den andres aktiviteter. Sommer m.fl. framhåller att faktorer som kan påverka den empatiska förmågan negativt, kan vara för vuxna okända känslouttryck, att personer undviker vuxnas kontaktförsök, att uppmärksamheten och förmågan att känna empati minskar hos de vuxna när de är stressade samt att uppmärksamheten minskar hos vuxna då de ständigt avbryter för andra handlingar.

Även små barn är kompetenta och har egna tankar och intentioner. Pedagogerna ska kunna tolka barnens handlingar och initiativ och bemöta dem så att deras utvecklingsprocess gynnas. I den dagliga interaktionen är det små signaler som avgör hur samspelet mellan barn och vuxen kan fortskrida och utvecklas. När pedagoger är lyhörda och respektfulla inför barnen, kan samvaroregler vara underförstådda och pedagoger behöver inte tillrättavisa i någon större utsträckning. Barnen har då större frihet att själva välja och ta egna initiativ. När pedagoger

ser barn som kompetenta har barn enligt Sommer m.fl. störst möjlighet att uttrycka sina önskemål, erfarenheter och använda sina förmågor, vilket möjliggör lärande och utveckling.

Utifrån en studie, där två förskollärares och 14, 3-6-åriga barns interaktion observerats, urskiljer Bae (2012) två mönster vilka hon benämner det öppna och det begränsande interaktionsmönstret. Ett kännetecken för det öppna interagerandet är att det finns ett ömsesidigt erkännande mellan pedagog och barn. För pedagogens del innebär det ömsesidiga erkännandet att kunna byta från sitt eget perspektiv till den andres och att kunna bekräfta den andres rätt till sin egen upplevelse. Detta kräver reflektion annars är risken stor att det egna perspektivet tas för givet. Inom det öppna interagerandet finns en öppenhet, rörlighet och frihet i att uttrycka sina tankar och erfarenheter. Inom det begränsande interagerandet finns det mindre utrymme för det personliga uttrycket. Beroende på situation och enskilda barn, var bägge pedagogerna involverade i både öppna och begränsande mönster. Bae uppfattar några framträdande drag i det öppna mönstret från barnens sida. De använder sig av olika sätt att involvera pedagogen, icke verbala såsom beröring, söka ögonkontakt, luta sig framåt eller att peka på något. De använder sig även av artefakter som leksaker och till exempel grönsaker vid måltider. Detta kombineras ofta med verbala kommentarer. Barnen delar spontant med sig av sina tankar och erfarenheter och bidrar på så sätt till konversationen. Barnens initiativ är synliga och bemöts med intresse. Barnen ställer frågor och det finns en lekfullhet mellan barn och pedagog. När det gäller den öppna interaktionen så menar Bae att det särskilt är när pedagogen är uppmärksam närvarande och fokuserar på det som barnet visar intresse för som det skapas förutsättningar för barnens aktiva bidrag och att ett gemensamt engagemang kan uppstå. Hos pedagogen finns en öppenhet för barnens tonfall, deras mimik och kroppsspråk och andra ickeverbala uttryck. Man tonar in barnets sinnesstämning och är tolerant till misstag. Pedagogen ställer ganska få frågor och de som ställs är öppna och kräver inga specifika svar. Pedagogen frågar för att förstå vad barnet menar. Vid missförstånd tar pedagogen ansvar och uppmuntrar barnet att berätta vad det tänkte/ville. Här upplevs både likheter och olikheter.

Som framträdande drag i det begränsande mönstret är att pedagogen är mindre uppmärksam och inte fokuserar på vad barnet visar intresse för samt även är emotionellt avståndstagande. Pedagogen har fokus på att ställa frågor som kräver ett rätt svar, att hålla ordning och korrigera barnens uppförande. Detta lämnar mindre utrymme för barnens möjligheter att spontant uttrycka sina frågor och känslor. Både pedagog och barn blir fixerade i bestämda positioner. För att förändra maktbalansen i interaktionen mellan pedagog och barn är pedagogens förmåga att ta barnets perspektiv av betydelse och likaså att pedagogen är emotionellt närvarande och lekfull. För att kunna göra detta måste man vara både fysiskt och mentalt närvarande i barnens värld, skriver Bae.

Det finns fundamentalt olika sätt att se på barn (som kompetenta eller som beroende) och detta påverkar, menar Kalliala (2011), hur vi ser på vuxenrollen. Kalliala anser, att det både teoretiskt och praktiskt är naturligtast med en kombination av de båda synsätten: barn är både vetgiriga, kompetenta och starka på många sätt men de är även sårbara och beroende av andra. Kalliala skriver om ett forskningsprojekt vilket hade som mål att öka välbefinnandet hos barn

under tre år i förskoleverksamhet i Finland. Projektet genomfördes genom att öka pedagogernas kunskaper kring goda relationer och genom att pedagogerna uppmuntrades att vara mer inkännande och delaktiga framför allt vid den fria leken. Att vara inkännande är ett måste när man arbetar med små barn. Man ska utveckla medvetenhet om barnets perspektiv och kunna urskilja dess känslor. Man behöver förstå både barnets verbala och icke-verbala uttryck. Förmågan till intoning är av större betydelse i arbetet med små barn än med äldre barn. Pedagoger behöver ha förståelse för barnets behov av trygghet, ömhet, uppmärksamhet, bekräftelse, tydlighet och känslomässigt stöd. De vuxnas bidrag till interaktion kan variera mycket beroende på aktivitetstyp och på barnets initiativ och respons. Exempel på beteenden som är önskvärda av pedagogerna är att de ser barn som bara går omkring och föreslår aktiviteter för dem, att de erbjuder material som kan utveckla en pågående aktivitet, att de bjuder in barn att kommunicera, att de ställer utmanande frågor och ger barnen information som de kan tänka kring. Pedagogerna ska uppmuntra barns självständighet genom att uppmärksamma deras intressen, ge tillfällen att pröva och utforska, låta barnen bestämma hur aktiviteter ska utföras och låta barnet avgöra när något de skapat är färdigt. Det behöver finnas en balans mellan delaktighet och självständighet. Kalliala menar, att observation är ett användbart verktyg för att kunna urskilja hur delaktigt varje enskilt barn är. Resultatet av forskningsprojektet visar att om kunskapsnivån och motivationen från början är hög, kan de vuxnas interaktionsfärdigheter ytterligare förbättras när de erhåller utbildning, feedback och möjligheter att diskutera. Resultatet visar också att interaktionskvaliteten varierar i stor utsträckning mellan de olika förskolorna och även mellan de enskilda pedagogerna.

## **2.2 Barn i behov av särskilt stöd inom samspeletsområdet**

Folkman (1998) beskriver, att barn kan utveckla negativa mönster i kontakten med andra, vissa drar sig tillbaka och vissa blir utagerande. Vid sådana tillfällen behöver pedagogerna stödja barnen i att utveckla ömsesidiga och meningsfulla relationer med människor i sin omgivning. För att stödja barn med svårigheter behöver pedagogerna öka deras förmåga att känna tillit (vinna deras förtroende), stärka deras självkänsla, stödja barnen i att hävda sig själva på ett positivt sätt samt utveckla barnens känsla för ömsesidighet (att kunna samspela). För att hjälpa barnen med detta behöver pedagogerna kunna leva sig in i barnets känslor och visa att man kan dela dem (men inte övermannas av dem), vara uppmärksam på och utveckla den icke-verbala kommunikationen (vara lyhörd), vara tydlig med vem man själv är och kunna möta barnen i deras intresse och lek. Barnen behöver också förberedas på förändringar och få hjälp med att minska på stressen i vissa situationer. Barnen behöver omtanke, närhet och uppmuntran, tydlig struktur och långvariga relationer.

För att barnen ska kunna känna sig trygga på förskolan, behöver även föräldrarna känna sig trygga med verksamheten. Folkman framhåller, att grunden för föräldrars trygghet i förskolan är att de blir bemötta med respekt, att deras behov blir sedda, att de känner tillit till personalen samt att de vet att deras barn är omtyckt. Pedagoger kan få en avgörande betydelse för utvecklingen hos barn i behov av särskilt stöd. Detta genom en positiv anknytning och samspel där pedagogerna ser, lyssnar på och bryr sig om varje barn och deras föräldrar. Detta

är dock svåra uppgifter och Folkman menar, att pedagogerna ofta känner sig osäkra på om och hur de ska agera. Några svårigheter som framhålls är att pedagogerna kan känna sig uppgivna och negativa, att de inte får gensvar från barnet, att man fastnar i onda cirklar och att föräldrakontakten och/eller samarbetet med andra verksamheter inte fungerar tillfredsställande. Det stöd som man då behöver kan enligt Folkman vara att få tillfälle till att prata om sina känslor, att få bekräftelse på att man är på rätt väg samt att få möjlighet att diskutera hur man ska gå vidare och få tillgång till extra resurser.

Den oro pedagogen kan känna för vissa barn ska hen ta på allvar. Man måste se och acceptera att svårigheter finns, menar Drugli (2003), för att kunna öka möjligheterna att utveckla en stödjande omgivning för barnen. Drugli anser, att tidigt insatta åtgärder troligen kan förebygga senare problemutveckling för många och att det är lättare att hjälpa små barn än äldre barn som har haft problem under en lång tid. Pedagogerna i verksamheten med små barn behöver genom handledning få det stöd de behöver för att i sin tur kunna stödja barnet. Det främsta syftet med handledningen är att öka medvetenhet om pedagogens eget beteende och bemötande. Man får hjälp med att reflektera kring sin egen roll i arbetet med barnet och familjen. Genom handledning kan man också öka kunskapen kring till exempel hur man kan arbeta med barn i behov av särskilt stöd för att utveckla deras sociala kompetens, hur man genomför svåra föräldrasamtal och lära sig om samverkan med olika myndigheter.

Enligt Åmot och Ytterhus (2013) uppstår interaktionssvårigheter när verbal och icke-verbal kommunikation samt utförandet av gester inte riktas på ett adekvat sätt till andra vid delade aktiviteter. Interaktionssvårigheter kan enligt forskarna ha att göra med språksvårigheter, kommunikationssvårigheter och även låg impuls kontroll som vid ADHD. Åmot och Ytterhus anser, att barn med emotionella problem och beteendessvårigheter har en sämre interaktion med sina pedagoger än andra barn. I förskoleverksamheten har pedagogerna ramar, regler och föreställningar om vad, när och hur saker ska göras och vilka beteenden som är önskvärda. Verksamheten är komplex och det uppstår hela tiden utmaningar i vardagen om hur man ska värna om det bästa för enskilda individer, se till barngruppens bästa, eller vad som är bäst för pedagogerna. Barnen och de vuxna har olika uppfattningar om vad som är lämpligt och de använder olika metoder för att förändra och kvarhålla definitions makten. Barnen kan använda sig av sin kropp för att erhålla makt när pedagogerna inte tar hänsyn till deras behov. Barnen använder kroppen för att uttrycka sig, ta kontroll över situationer och för att protestera mot pedagogernas regler. Relationer mellan barn och vuxna är ojämlika. De som har störst makt måste ta hänsyn till dem som är beroende. Vuxna är i sin tur beroende av att barnen accepterar deras makt. Åmot och Ytterhus skriver, att genom att barnet fysiskt använder sig av sin kropp kan det försöka skapa personlig frihet så att praktiken ändras. Barn behöver både omsorg (där vuxna ibland måste bestämma vad som är bäst för barnet) och möjligheter att uttrycka sin vilja och åsikt. Det är nödvändigt att barn känner sig sedda i den nära relationen med pedagogerna. De ska ha rätt och möjlighet att delta, ses som värdefulla i relationer och tas på allvar.

Vidare visar Åmot (2012) på, att vardagen i förskolan består av mängder av dilemman (hänsyn ska tas till individ, grupp, systemet och situationer) där pedagogerna snabbt behöver bestämma sig för hur de ska handla och detta ställer stora krav på professionalitet och

reflektion. Om pedagogerna håller strängt på regler och krav, får barn med samspelssvårigheter mindre möjligheter att delta aktivt. När man har svårt att kommunicera och samspela får man svårt att medverka och påverka. För att skapa rum för demokrati och yttrandefrihet för alla barn, måste det finnas kunskap, förståelse och plats för barns olikheter och olika uttrycksätt.

## 2.3 Små barn och livsvärldsfenomenologi

Johansson (1999), Lökken (2000, 2008) och Engdal (2007, 2011) skriver om de yngsta barnens samspel med varandra i förskolan. Alla tre författarna utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats med den levda kroppen och intersubjektivitet som grund. Johansson (1999) betonar betydelsen av att pedagogerna är närvarande och deltar i de små barnens värld. De vuxna är inte alltid lyhörda för barnens uttryck, strävanden och avsikter. Johansson menar, att det beror på "... förskolans tradition, organisation och villkor men också pedagogers förhållningssätt, medvetenhet, kunskapssyn och syn på barn" (s. 186).

Lökken (2008) hänvisar till den internationella barnpedagogiska stödorganisationen ZERO TO THREE, inom vilken man presenterar centrala punkter för en kvalitativt bra förskola för barn under tre år. Lökken skriver, att dessa punkter bygger på omfattande forskning. I det nedanstående beskrivs dessa omskrivna av denna rapports författare.

1. Lämplig vuxentäthet och gruppstorlek. Max 12 barn på tre pedagoger för barnen mellan 18 till 36 månader.
2. Utbildad personal med bra lön.
3. En kontaktperson per barn och familj.
4. Långvariga kontakter.
5. Lyhörda pedagoger både vad gäller omsorgen och pedagogiken för barnen samt deras familjers kulturer och värderingar.
6. Pedagogers förmåga att kunna se och bemöta individen i förskolekontexten.
7. Främjande av barns hälsa och säkerhet. God hygien och en bra atmosfär.
8. En bra fysisk och åldersanpassad miljö både ute och inne.

Engdal (2011) skriver, att förhållanden under ett barns tre första år kan vara avgörande för barnets positiva utveckling och välmående. Att ta hand om små barn är ett specialiserat och utmanande arbete och pedagogers förhållningssätt och engagemang är de mest betydelsefulla kvalitetsfaktorerna för barnets utveckling. Om pedagogerna är stressade, kan detta bidra till snäva regler i verksamheten. Genom att använda sig av pedagogisk dokumentation kan pedagogerna urskilja barnens intressen och lärandeprocess. Det finns då underlag för att reflektera och se hur man kan stödja och utmana barnen. Det ger också föräldrarna möjlighet till ökad insyn, menar Engdal samt ger barnen tillfällen till att reflektera kring situationer, fenomen och lärande.

Johansson (2003a) beskriver att i kommunikativa möten utvecklar barn sin förmåga att kommunicera för att i sin tur kunna delta och uttrycka egna tankar och åsikter. Språket är ett

redskap för att samspela med andra och för att skapa mening i sin egen värld. Johansson framhåller att dialogen i vardagen ska vara ömsesidig. Kommunikationen är inte bara det som barnen säger, utan mening uttrycks genom hela barnets sätt att vara. Att dela in barnen i smågrupper är ett sätt att skapa förutsättningar för kommunikation. Man kan även ändra den fysiska miljön eller ändra sittplatser vid måltiderna, menar Johansson. Pedagogerna behöver vara lyhörda för vad som intresserar barnen, lyssna på dem, ge dem tid att uttrycka sig och låta barnen veta att det de säger är betydelsefullt.

Lindö (2009) framhåller det utvecklande i att tillsammans med barnen leka med språket. Man kan bland annat leka lyssnarlekar, använda rim och ramsor, leka sinneslekar och sjunga samt använda sig av bilder. Svensson (2009) ger råd om hur man som pedagog kan utveckla barns tal- och skriftspråk vid svårigheter. Hon menar att atmosfären ska vara lugn och att pedagogen uppmärksam ska lyssna på barnen. Man ska uppmuntra barnen att ställa frågor, läsa mycket böcker och kommunicera om innehållet, inte kommentera barnens sätt att tala, ofta göra förändringar i miljön för att uppmuntra till nya aktiviteter samt reflektera över hur man kan utveckla barnens språk och kommunikation i olika situationer vid måltider, lekar, samlingar, tambursituationer och så vidare.

Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet med dess betoning på kroppen är enligt Engdal (2007) användbart när man studerar små barn. När små barn möter omgivningen använder de sin kropp och de har en speciell stil. Lökken (2000) introducerade den engelska termen toddler som en benämning på barn i ett- och tvåårs åldern. På svenska benämns då barnet toddlare och småbarnskulturen toddlarkultur. Engdal (2007) menar, att en toddlare rör sig på ett speciellt sätt och använder hela kroppen. Samtidigt är toddlaren, skriver Engdal, åskådare, deltagare och aktör i världen. Toddleren har stor energi, rör sig mycket och kommunicerar med sina kroppar och handlingar.

Psykiatrikern och psykoterapeuten Sterns (1934-2012) teori om barns interpersonella universum, beskrivs av Lökken, Haugen och Röthle (2006). Författarna menar, att Sterns förhållningssätt har gemensamma drag med filosofen Merleau-Pontys (1908-1961) teori om den levda kroppen, då de båda intresserat sig för kroppsliga uttryck och upplevelser. Sterns teori kan öka förståelsen för kroppsspråk, gester och känslouttryck. Stern anser också att barn har en medfödd förmåga till intersubjektivitet. De föds med en förmåga att rikta uppmärksamheten mot samma sak som någon annan och blir snabbt medvetna om att de gör detta, skriver Lökken m.fl.

I en artikel behandlar Johansson (2003b) forskares och pedagogers möjligheter att förstå barns perspektiv utifrån den livsvärldsfenomenologiska teorin. Med barns perspektiv menar hon "... det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening" (s.42). Johanssons ambition med att forska med utgångspunkt från barns perspektiv är att säga något om barns liv och kunna göra barns röster hörda. Hon visar att pedagogers samspel med barn kan präglas av närhet (barn är medmänniskor) eller distans (barns intentioner är irrationella).



## 3 Teori

Som tidigare framgått används livsvärldsfenomenologins teoretiska och filosofiska grund som en teoretisk grund även för beskriven studie. Nedan följer en sammanfattning av livsvärldsfenomenologin och begrepp som används i beskriven studie, nämligen livsvärlden, den levda kroppen, intersubjektivitet samt horisonter.

### 3.1 Livsvärldsfenomenologi

Edmund Husserl (1859-1938) räknas som den moderna fenomenologins grundare. Vid forskning med en fenomenologisk ansats går man tillbaka till sakerna själva. Med detta menas att se sakerna som fenomen, så som de visar sig för någon. Husserl var bland de första att använda termen livsvärld. Senare filosofer har bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet till exempel Maurice Merleau-Ponty (1908-1961, Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty (1997) ser inte kroppen enbart som ett redskap utan menar att medvetandet formas genom kroppen. Vår kropp är i världen och det är med den vi möter olika fenomen. Berndtsson (2009) lyfter fram att människors livsvärld är praktisk, social och kroppslig.

Berndtsson (2009) beskriver Merleau-Pontys livsvärldsfenomenologiska teori om att den levda kroppen ses som en tillgång till världen. Utifrån detta uppkom tidigt funderingar kring om det var en teori genom vilken de yngsta barns perspektiv kan synliggöras. Detta på grund av att de inte har ett välutvecklat verbalt språk utan upplever och kommunicerar med hela kroppen. Lökken (2008) anser att det är med kroppen vi förstår andra människor och gör upplevelser. Bengtsson (2005) menar att i livsvärlden lever vi tillsammans med andra med vilka vi kan interagera. I förskolan möts barns och pedagogers livsvärldar och tidigare erfarenheter. Genom att människan är intersubjektiv går vi in i varandras världar och bekräftar och rättar varandra. I den pedagogiska verksamheten behöver pedagogen menar Johansson (2003a), kunna urskilja när och hur möten uppstår eller inte uppstår mellan barn och vuxna. Carlsson (2009) anser att man som pedagog behöver ha en medvetenhet och lyhördhet inför andras livsvärldar och att människor lär på olika sätt. Pedagogen behöver observera, diskutera och reflektera kring elevers lärande och livsvärld. Berndtsson (2009) framhåller, att livsvärlden ofta är förgivettagen och att den behöver synliggöras för att kunna granskas. Om detta görs menar både Berndtsson (2009) och Carlsson (2009) att ansatsen kan tillföra kunskap om olika livssituationer. Berndtsson (2009) skriver att ”horisonter på olika sätt behöver erövrats och vidgas för att ett lärande ska kunna ske. Lärandet tar sin utgångspunkt i den levda kroppen i ett intersubjektivt sammanhang där livsvärldar i olika avseende delas med andra människor” (s. 255).

För att försöka förstå andras livssituationer, måste människan tolka dessa. Man behöver då vara medveten om att man gör det utifrån sin egen förförståelse. Förförståelsen behöver synliggöras och reflekteras kring för att medvetandegöras så forskaren inte är allt för bunden av den. Vid tolkning försöker man närma sig den andres horisont (Berndtsson, 2009).

Genom beskriven undersökning föreligger tanken att öka kunskapen om hur små barn i behov av särskilt stöd inom samspeletsområdet och deras pedagoger uttrycker och uppfattar interaktion samt hur de omgivande förutsättningarna ser ut. Utifrån detta kan möjligheterna till delaktighet och lärande förbättras.

### **3.2 Förförståelsen som teoretiskt redskap**

Ödman (2007) anser att förutsättningslös tolkning inte är möjlig. Vi människor har alltid vår förförståelse med oss och tolkar utifrån den. Förförståelse påverkas av den kultur vi lever i och det vi tidigare har erfarenheter av. För att människan ska kunna orientera sig i världen, tolkar hen ständigt för en vilja och en önskan att förstå. Johansson (1999) framhåller att människans förförståelse både kan underlätta och hindra förståelse. När människan inte förstår försöker hen finna den andres mening med till exempel ett uttalande.

Det är naturligtvis svårt att urskilja en egen förförståelse och egna fördomar men genom att bli medveten om att de finns kan man vara uppmärksam på dem. En pedagogs förförståelse och tidigare kunskap kring förskoleverksamhet har betydelse både för val av studieobjekt och för genomförandet av undersökningen. Jag har arbetat som förskollärare på olika förskolor under fem år och jag har också erfarenhet av tre egna barn. Jag har under lång tid varit intresserad av barns lärande och utveckling och hur man som vuxen påverkar barn. Jag tycker att det är viktigt att lyfta barnens upplevelser och allas rätt att vara olika. Jag tänker att min livserfarenhet och kunskap samt min empatiska förmåga kan bidra till att jag kan leva mig in i deltagarnas upplevelser och erhålla en uppfattning om deras varierande uttryck även om jag aldrig kan förstå dem helt. Jag kommer under studien kritiskt granska mitt eget agerande och beskriva forskningsprocessen och utifrån detta så menar jag att förförståelsen kan bli en tillgång på vägen mot förståelse.

## 4 Metod

I metodavsnittet presenteras metodval, hur urvalet gjorts samt genomförandet av empirin. Därefter beskrivs hur reliabilitet, validitet och generaliserbarhet beaktats. Upplysningar ges sedan kring uppfyllandet av de forskningsetiska principerna. Avslutningsvis beskrivs analysförfarandet av studiens data.

### 4.1 Metodval

Eftersom intentionen i studien har varit att förstå barnens och pedagogernas uttryckta tankar och upplevelser, valdes den kvalitativa forskningsansatsen och de vetenskapliga redskapen observationer och intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) menar, att den kvalitativa forskningsintervjun ger möjlighet att få tillträde till människors upplevelse av sin vardagsvärld. På grund av barnens låga åldrar samt deras samspelssvårigheter, har inte några intervjuer genomförts med dem. Alla deltagares namn som nämns i arbetet är fiktiva.

Anledningen till valet av gruppintervjuer istället för enskilda intervjuer var en tro på att det kunde framkomma mer omfattande information om hela arbetslaget deltog tillsammans. När man får ta del av varandras tankar och åsikter kan detta väcka nya frågor och reflektioner. Wibeck (2000) uttrycker att "Förutom de gruppdynamiska aspekterna som inträder kommer en bredare skala av idéer fram i en gruppintervju än i en individuell intervju" (s. 39).

### 4.2 Urval

När en oro uppstår kring ett litet barn och pedagogerna börjar diskutera, kanske kartlägga och har börjat samtala med föräldrarna om sina funderingar så är detta en känslig process. Det kan vara svårt att som utomstående få tillträde till denna. Föreliggande studies urval har gått till så att kontakt togs med en förskola, där jag tidigare varit verksam, för att höra om pedagogerna upplevde att man hade barn i svårigheter inom samspeletsområdet. Två pojkar, Adam 2:11 år och Bo 2:6 år, kom att ingå i urvalsgruppen. En pedagog bidrog till att ta kontakt med vårdnadshavarna och förhöra sig om ett godkännande av att deras barn observerades av en specialpedagogstudent på förskolan. Urvalet av undersökningsgrupp var alltså ett så kallat bekvämlighetsurval (Berhanu, personlig kommunikation, 2014-03-07).

Förskolan ligger i en förort till en stad på Sveriges västkust och är belägen i ett relativt nybyggt villaområde med närhet till skogen, fotbollsplaner och ängar. Byggnaden uppfördes på 1970-talet och var från början ett äldreboende, men är idag en förskola, som består av sex avdelningar. Förskolegården är stor och avdelad med staket i sektioner. Avdelningen som besökts, har 15 barn, 8 pojkar och 7 flickor i åldrarna 1-3 år, varav en tredjedel nyinskolades höstterminen 2014. Arbetslaget består av tre kvinnliga heltidsarbetande pedagoger, varav studiens Cecilia och Diana är förskollärare och Elisa barnskötare. Arbetslaget är nytt för höstterminen, 2014. Cecilia har arbetat på avdelningen i flera år, Elisa har vikarierat där tidigare och Diana är nytexaminerad. Endast Cecilia arbetade i gruppen redan från terminsstarten. De övriga två har börjat under terminens gång. Avdelningen har tillgång till

två rum och ett kök plus en lekhall samt två toaletter och en tambur. Pedagogerna arbetar utifrån "I ur och skur-pedagogiken". Man vistas utomhus under stora delar av dagen och barnen sover ute i vagnar. Tre gånger i veckan går man utanför gården till skogen, fotbollsplanen eller ut på ängen. Arbetslaget har två timmars gemensam planeringstid varannan vecka.

Urvalet av situationer gjordes på plats i förskolan och med utgångspunkt i redan befintliga vardagsrutiner.

### **4.3 Studiens observationer**

Johansson (2003b) poängterar, att avgörande för insamling av observationsdata när det gäller barn, är att forskaren har kunskap om hur man närmar sig barn och om hur man pratar med dem. I och med att barnen har en underordnad position, måste vuxna menar Johansson, vara lyhörda för dem och inte kränka deras integritet samt försöka förstå deras erfarenheter, intentioner och meningsuttryck.

Som observationstillfällen valdes situationer där barn och pedagoger skulle kunna ha möjlighet att interagera en-till-en. Dessa kom att bli situationer vid lämning, under måltider, vid på- och avklädning samt aktiviteter i liten grupp. Pedagogerna föreslog även tidig morgon och sen eftermiddag som innehållande situationer där det naturligt kunde finnas interaktiva tillfällen. Vad som då förbereddes var att ta reda på barnens vistelsetider så att närvaro för såväl forskare som barn överensstämde. Vid övergångar mellan aktiviteter, menade pedagogerna att det ofta hos barnen fanns ett stort behov av stöd, vilket medförde att sådana tillfällen kom att ingå som observationstillfällen i studien.

Fangen (2005) menar att observationstillfällena kan verka stressande för deltagarna och att ju mindre aktivt forskaren deltar desto mer stressande verkar närvaron vara. Eftersom denna studies empiriska del successivt övergick till att fördjupa observerandet, var jag som forskare observant på deltagarnas upplevelser gradvis förändrades till att inte bry sig om min forskarnärvaro. Efter den första nyfikenheten återgick de till att bry sig mer om varandra än om min närvaro och mitt, det vill säga forskarens handlande i samverkanssituationerna.

Det finns olika grader av deltagande vid observationer såväl vad gäller observationsgrad som tid. Två hela dagar av aktivt deltagande ägnades åt att lära känna varandra för att skapa sådana relationer, som gjorde det möjligt att jag som forskare fick tillträde till gruppen. Fangen (2005) framhåller, att när man ska observera icke-verbalt beteende ska man så direkt och detaljerat som möjligt dokumentera hur deltagarna handlar i olika situationer. Relaterat till beskriven studie gjordes dokumentationen direkt i antecknande form och med användning av stödord. Detta var nödvändigt för att senare kunna analysera datan och söka mönster i samspel och kroppsspråkliga uttryck för att som forskare finna sådana som bidrar till interaktionen i samspel.

Efter de inledande aktiva observationssituationerna, i vilka syftet var att skapa relationer som naturligt kunde bära samspel mellan mig som forskare och barnen i studien, övergick observationerna till att innehålla noggranna anteckningar av samspelets situationer. Denna förändring skapades för att uppfylla ambitionen att undersöka hur barn och pedagoger samspelar med varandra och responderar på varandras interaktion i samspelet. Såväl ansikte som kropp observerades samtidigt i de situationer då det var möjligt.

De åtta följande observationerna varade ungefär fyra timmar per gång och förekom under en månads tid. Hälften av observationerna var förlagda till förmiddagar och hälften till eftermiddagar. Vad som då studerades var de vardagliga rutiner som förekommer i verksamheten så som lämnningar, måltider, samlingar, ute- och innelek, på- och avklädning samt hämtningar. De löpande fältanteckningarna från observationstillfällena renskrevs och utvecklades till beskrivande och analyserande anteckningar så nära inpå observationstillfällena som möjligt. Loggbok fördes över upplevelser och reflektioner kring det som skett under observationerna. Miljöerna beskrevs. Sammanlagt genomfördes 10 observationer.

#### **4.4 Studiens intervjuer**

Utifrån det som urskildes i observationerna relaterat till forskningsfrågorna, ställdes under en första gruppintervju frågor till pedagogerna i arbetslaget, för att erhålla fördjupad förståelse kring interaktionen (bil. 2). Intervjufrågorna konstruerades för att få fram pedagogernas tankar och åsikter men frågorna anpassades och utvecklades också allteftersom intervjun framskred. De frågor som redan i tidigare beskrivningar var besvarade uteslöts. Intervjun med arbetslaget pågick under 1,5 timma.

I gruppintervjun deltog endast två personer ur personalen. Wibeck (2000) anser att det ska vara fler personer än två i en gruppintervju, men i denna studie uppfattades två personer utgöra en grupp i vilken ingen behövde vara rädd för att tala. Intervjutillfällena var förlagda till avdelningens kök vilket inte var så bra då det kom personal från andra avdelningar och frågade saker, men samtidigt gav det en insyn i hur vardagen ser ut för pedagogerna. Gruppintervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelningar vilka transkriberades dagarna efter intervjuerna.

Som avslutning genomfördes ytterligare en gruppintervju (bil. 3) med samma pedagoger. Vid detta tillfälle var frågorna inriktade mot övergripande värderingar och synsätt, vilka kom att ha sin utkomst i tidigare observationer och intervjuer. Även vad som hade urskilts under tidigare observationstillfällen diskuterades så att pedagogerna fick feedback på bland annat avdelningens ramar och rutiner, lek och lärande, interaktionen och förhållningssätt. På så sätt fick även jag återkoppling och klargöranden kring innebörden i det observerade. Detta intervjutillfälle pågick i två timmar.

## 4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Rubriktermernas innehåll är intimt förknippade med kvantitativ forskning men används även idag inom den kvalitativa forskningen. Av denna anledning används termerna i beskriven studie. Vid kvalitativ såväl som kvantitativ forskning ska forskaren tydligt redogöra för hur hen kommit fram till sina tolkningar. Ambitionen i föreliggande studie har därför varit att tydligt beskriva val och att redovisa de metoder och redskap för datainsamling som ligger till grund för studiens genomförande och resultat. Ambitionen har även varit att visa hur jag som forskare har förstått innebörderna i empirin utifrån valda teorier och forskningsansatser, för att på så sätt i enlighet med Stukat (2011), synliggöra tillvägagångssätten och möjliggöra för andra vetenskapskunniga att se om tolkningarna är tillförlitliga. Stukat skriver, att ju utförligare redogörelser är för hur tolkningarna har tillkommit, desto lättare kan en annan person bedöma deras reliabilitet (mätnoggrannhet). Fangen (2005) skriver, att utdrag från fältanteckningar och utsagor från intervjuerna, beskriver de framtolkade svaren på studiens forskningsfrågor, vilket har beaktats i föreliggande studie. Fangen skriver också att beskrivningar av kontexten ger läsaren möjlighet att skapa en egen bild av sammanhanget. Hög validitet (giltighet) innebär att man verkligen mäter det som man avser att mäta, framhåller Stukat (2011). Relaterat till beskriven kvalitativ studie, ska det uttryckas att det i beskriven studie har undersökts vad som skulle undersökas. Genom hela arbetet har återgång till syfte och frågeställningar gjorts och detta fokus har upprätthållits studien igenom. Wibeck (2000) anser att en fara för trovärdigheten i studier med gruppintervjuer, är att deltagarna inte säger det de egentligen tänker. Detta, skriver Wibeck, kan bero på gruppsympati, eller på att de enskilda intervjupersonerna överdriver sina åsikter för att övertyga de övriga. De intervjuade kan, menar Fangen (2005), avstå från att tala om känsliga ämnen, eftersom flera personer lyssnar. Forskaren måste alltså bedöma i vilken utsträckning det deltagarna säger går att lita på. Genom att använda flera undersökningsmetoder och redskap, det vill säga att använda triangulering, belyses forskningsproblemet ur olika perspektiv. På så vis höjs studiens tillförlitlighet och giltighet, validitet och reliabilitet, vilket säkerställer det framanalyserade resultatets riktighet. Om tolkningars rimlighet uttrycker Ödman (2007), att man inom forskningen ofta skiljer på tolkningar mellan den yttre och den inre verkligheten, nämligen mellan förståelsen av tolkningar och företeelser och existentiella förhållanden. Ödman menar även att i de allra flesta fall behöver man använda sig av båda tolkningsformerna då dessa kan stödja och berika varandra. I föreliggande studie beskrivs både yttre och inre omständigheter och upplevelser, då dessa uppfattas komplettera varandra.

Undersökningens resultat behöver relateras till liknande studier för att uppfattas ha generalitet. Det är dock inte så, att antalet personer i undersökningsgruppen utgör underlaget för generalisering i kvalitativa studier. I den händelse något numerärt underlag efterfrågas är det i så fall de uppfattningar och situationer som beskriver undersökningens forskningsfrågors resultat som ska vara studiens underlag för generalisering. Beskriven studies styrka ska ses vara att den kan ge en inblick i och öka förståelsen för komplexiteten för barn i behov av särskilt stöd inom samspelets och pedagogers upplevelser av interaktion i förskolekontexten samt väcka tankar kring hur samspelet kan utvecklas.

## 4.6 Etik

Fangen (2005) och Ahlberg (2009) framhåller att det vid forskning bland barn och unga krävs extra hänsynstaganden eftersom barn har svårt att tillvarata sina egna intressen och inte heller kunnat klargöra för sig själv vilka dessa är. Johansson (2003b) menar, att forskaren befinner sig i en överordnad position och att barn har svårt att hävda sin integritet och sina tolkningar gentemot denne. När riktigt små barn studeras, går det enligt Johansson inte att få deras samtycke till deltagande utan att det blir föräldrarna som bestämmer. Det blir då betydelsefullt, menar Johansson, att visa barnen respekt och hänsyn under såväl datainsamling, sammanställning som publicering. Ett dilemma i denna undersökning är, att barn som anses behöva extra stöd i samspel har valts ut. Ahlberg (2009) skriver att dessa "... identifieras, kategoriseras och etiketteras utifrån svårigheter och tillkortakommanden..." (s. 15) och att detta kan påverka hur de bemöts i vardagen såväl på förskolan som fortsättningsvis i framtiden. Målet med hela detta och andra forskares arbete är dock att alla individer, men framför allt de växande och lärande, ska uppmärksammas positivt och ges ytterligare möjlighet. Fangen (2005) skriver att på detta sätt utvecklas deltagarna så att det gynnar både dem och alla de övriga barnen i verksamheten.

Undersökningen skedde i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet för att uppfylla de grundläggande individskyddskraven. De deltagande barnens föräldrar och pedagogerna informerades om studiens syfte, att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta detta. Likaså gavs informationen att all datainhämtning redan från början skulle anonymiseras och förvaras så att inte obehöriga kunde få tillgång till denna samt att insamlad data enbart skulle användas i utbildningssyfte. Informationen gavs både muntligt och skriftligt före uppstart av studien och även till pedagogerna i samband med gruppintervjutillfällena. Övriga föräldrar på avdelningen informerades också om undersökningen genom en informationslapp i tamburen (bil.1). Barnen informerades på så sätt att jag presenterade mig och talade om att jag var så nyfiken att jag behövde lära mig om vad de gjorde på förskolan och att jag ibland skulle skriva i ett block för att jag skulle minnas det som hänt.

## 4.7 Analys och bearbetning av data

I denna studie har det hermeneutiska analysförfaringsättet använts för att analysera datan och att utifrån studiens forskningsfrågor söka efter möjliga betydelser i de skilda uttryck de studerade visat. Att tolka är att ange innebörder, att frilägga och tilldela mening, skriver Ödman (2007). Som forskare behöver man ständigt reflektera över sin egen förförståelse för att upptäcka och lämna de egna förutfattade meningarna. Att tolka ett datamaterial görs genom att man som forskare försöker närma sig och synliggöra andras horisonter och öka förståelsen kring de i studiens berörda personernas livsvärldar. I dessa möten innehåll, konkret genomförda genom flera läsningar av datan, har nya horisonter utvecklats. I och med detta har nya frågor uppkommit, vilka i enlighet med Berndtsson (2009), har lett till nya möten. Forsmark (2009) framhåller den hermeneutiska cirkeln där man för att öka sin

förståelse och inlevelse pendlar mellan helheten och delarna. Carlsson (2009) menar att man måste förstå det hela ur det enskilda och vice versa. Genom en ökad överblick över delarna erhålls, menar Carlsson, en mer sammanhängande helhet. Ödman (2007) beskriver den hermeneutiska tolkningsprocessen som en pendling mellan helhet- delar, distans-närhet och förförståelse-förståelse. Den hermeneutiska och alltmer öppna cirkeln innebär även att man ser på repetition som en utveckling. Andra gången en lärande individ erfar detsamma som gången innan, går hen in i det lärande materialet med kunskaperna från den första gången. Figur och bakgrund förändras från gång till gång. När så den lärande går in i lärandet för tredje gången går hen in i detta med kunskapen från de två tidigare. Repetition förekommer således inte vare sig inom livsvärldsfenomenologin eller inom hermeneutiken, utan ses i stället på som en fördjupning och kognitiv utveckling. För varje gång den lärande människan stiger in i det område i vilket fenomen ska läras, går hen in i detta med kunskaperna från de tidigare gångerna. I lärandeutvecklings-sammanhang förekommer således inte repetition. Snarare är det så att lärandet såväl som kunskapen fördjupas.



## 5 Resultat

I detta kapitel redogörs studiens resultat, det vill säga vad som ska ses som svar på studiens forskningsfrågor. Kapitlets struktur redovisas under de i studien framkomna resultatrubrikerna "Ramar, struktur och organisering, Lek och lärande, Förhållningssätt, Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Adam" samt "Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Bo". Varje avsnitt innehåller "Resultat av observationer, resultat av intervjuer" och "Analys". I analysavsnittet förekommer förutom analys även didaktiska förslag. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om "Studiens slutsatser och resultat".

I det nedanstående repeteras forskningsfrågorna för att stödja läsaren i förståelsen av studiens resultat.

- När, var och hur samspelar, eller samspelar inte barnen och pedagogerna på avdelningen?
- Vad utvecklar respektive hindrar barnens och pedagogernas möjligheter att samspela med varandra i verksamheten?
- Hur kan pedagogerna främja barnens samspelsförmågor på förskolan?

### 5.1 Ramar, struktur och organisering

Denna del ger en inblick i hur avdelningens aktiviteter, miljöer och rutiner är strukturerade. Man får även insyn i hur förskolans övergripande organisering påverkar verksamheten. Inom varje huvudresultatrubrik, presenteras resultaten strategiskt upplagda efter vad som framgått i observationerna och intervjuerna.

#### 5.1.1 Resultat av observationer

Rutinerna på avdelningen är lika från dag till dag, men aktiviteterna varierar vid samlingar och vid lek. Pedagogerna sitter mycket på golvet med barnen och pratar med dem samtidigt som de tittar efter vad övriga barn gör. Pedagogerna samtalar och reflekterar över användningen av rummen och hur dessa är anpassade efter nuvarande barns behov. Pedagogerna ändrar miljöer och i lekhallen har de tillgång till en projektor och duk där de bland annat spelar upp musikvideos för barnen. Pedagogerna diskuterar tillsammans hur de kan märka upp lådor och sänka hyllor för att underlätta för barnen att själva välja och ställa tillbaka det de vill undersöka. Pedagogerna uppmärksammar både enskilda barn och hela gruppen. De ser och bekräftar varje barn och säger ofta deras namn men det händer hela tiden saker så att de ständigt avbryts i interaktionen. Mycket av det pedagogerna säger till barnen är korta instruktioner antingen till hela gruppen eller till enskilda barn så som att nu ska vi: äta, gå ut, byta blöja, klä på oss, sova eller "Gå och tvätta händerna!", "Sitt ner!" och så vidare. Tecken som stöd används endast vid samlingar. Pedagogerna visar barnen hur de ska vara mot varandra genom att de själva försöker föregå med ett respektfullt bemötande och de visar även att man kan ha roligt tillsammans. Detta senare gör de genom att de aktivt och lekfullt deltar under till exempel samlingarna. Följande är ett utdrag:

För att ha en samling utomhus går alla pedagoger och barn tillsammans till en närliggande fotbollsplan. När de kommer fram sätter de sig i en ring. Som inledning sjungs en namnsång. Sedan har pedagogerna var sitt litet gosedjur som de har gömt på olika ställen och uppmuntrar barnen att titta efter. När barnen har sett något gosedjur så sjunger man gemensamt en sång om det och gör även tillhörande tecken. Alla pedagoger är engagerade och alla barn, inklusive Adam och Bo deltar glatt. Därefter tittar man i en bok på en saga om ett djur som rullar och pedagogerna uppmuntrar barnen att själva rulla. Några barn börjar genast rulla däribland Bo. Alla pedagogerna har var sin I-pad och tar kort på dem som rullar. Övriga barn och Adam står och tittar på. "Kom och rulla med mig!" säger Cecilia och Adam går fram till henne och de lägger sig ner och rullar. De tittar på varandra och ler. "Va bra vi kan rulla!" säger Cecilia. "Mmmm" säger Adam och skrattar. Sedan tar Diana fram fotbollar (färre än antalet barn) och barn och pedagoger sparkar ihop. Bråk uppstår om bollarna och flera av de yngre barnen blir ledsna. Pedagogerna tröstar dem och försöker samtidigt uppmuntra de andra barnen att passa till varandra. Bo håller på en lång stund och passar fram och tillbaka med en kompis. Elisa uppmärksammar detta och berömmar dem för att de kan sparka och passa till varandra.

Barnen förbereds i viss utsträckning vid övergångar och inför förändringar. När barnen skulle fotograferas, tog Diana med sig Adam i förväg för att visa var de skulle vara. Han fick då träffa fotografen och titta på kameran i lugn och ro.

### **5.1.2 Resultat av intervjuer**

Pedagogerna anser att för att barnen skulle kunna samspela med dem och med varandra så behövde de känna sig trygga. Cecilia säger att:

De behöver tydliga regler och rutiner så de vet vad som ska hända under dagen och vad som gäller. När barnen är trygga så finns det en bra grund, de litar på dig. De lyssnar på vad man säger och då kan vi ha roligt tillsammans. Då har vi tillit till varandra och man känner barnen och vet vad man kan begära av dem.

Pedagogerna menar att de kan interagera med enskilda barn framför allt på morgonen och eftermiddagen då färre barn är närvarande. Om barnen får tillgång till en-till-en interaktion med pedagogerna, beror på deras vistelsetid. Sämst möjlighet att samspela med enskilda barn anser sig pedagogerna ha när större delen, det vill säga hela barngruppen är där och detta anser pedagogerna vara från frukost till en stund efter mellanmålet. Det som pedagogerna upplevde vara ett hinder i deras samspel med enskilda barn, var att flera barn vid inskolningar har stora behov av närhet och gråter mycket. Cecilia framhåller att "De som klarar sig själva får göra det. Det finns också för lite tid till att planera, reflektera och utveckla." Pedagogerna uppfattar och inser, att inskolningarna ska planeras så att det inte blir så många nya barn på samma gång. Det underlättar till exempel att man kan börja skola in några barn i slutet av vårterminen, så att det därmed inte blir så många helt nya på hösten.

För att kunna utveckla samspelet med enskilda barn, menar pedagogerna att de behöver dela upp barngruppen i mindre grupper. Men detta uppfattas inte vara lätt att få till vare sig praktiskt eller tidsmässigt på grund av möten, planeringar, hjälp till andra avdelningar och sjukdom. Vad de uttrycker att de önskar, är ytterligare en pedagog till arbetslaget eller färre barn i gruppen.

Pedagogerna talar även om möjligheterna till att få handledning, vilket de upplever som en utdragen process då de behöver lämna in en skriftlig förfrågan till förskolechefen, vilken hon senare skickar till specialpedagogen. Sedan kommer specialpedagogen för att prata med arbetslaget. Pedagogerna skulle hellre själva vilja kunna ringa till specialpedagogen när de har undringar och frågor. De har funderingar kring om de arbetar på ett bra sätt med barnen som har svårigheter inom samspeletsområdet och skulle vilja diskutera detta med en specialpedagog. De skulle även vilja att hen skulle komma ut och observera barngruppen en gång i halvåret i stödjande och förebyggande syfte.

Pedagogerna menar, att det är en brist att deltagarna i ett nytt arbetslag inte ges tillfällen att lära känna varandra och prata om verksamheten och villkoren för arbetet i lugn och ro utan detta får till stor del ske tillsammans i vardagsarbetet.

### **5.1.3 Analys**

Både vid observationer och vid intervjuer urskiljs det att dilemman uppstår när pedagogerna ska ge de nyinskolade trygghet, hinna utmana de äldre, stödja alla utifrån deras individuella behov och få ihop gruppen. Kihlbom m.fl. (2009) framhåller inskolningen som grundläggande för att barnen ska kunna knyta an till pedagogerna och bli trygga i gruppen. Den måste vara ordentligt planerad och väl genomförd. Pedagogerna behöver ständigt vara nära barnen och interagera med dem. Samspelet på avdelningen avbryts ofta, vilket innebär att mycket av kommunikationen sker genom att pedagogerna ger barnen korta instruktioner. Enligt Broberg m.fl. (2012) måste varje pedagog ha tid och intresse för barnen för att kunna utveckla ett nära samspel med dem. De menar att små barn har större behov av en-till-en kontakt med pedagoger än äldre barn över tre år.

Pedagogerna måste delta och vara nära barnen både fysiskt och psykiskt anser Kihlbom m.fl. (2009), Sommer m.fl. (2010), Sheridan (2011) och Bae (2012). Sheridan (2011) menar, att för att förskolan ska anses hålla hög kvalitet ska pedagogerna vara nära barnen både fysiskt och psykiskt.

Pedagogerna på avdelningen deltar ibland aktivt och uppmuntrar emellanåt barnen att samspela, dela med sig och ha omsorg om varandra. Enligt Kihlbom m.fl. (2009) är de vuxna betydelsefulla lekkamrater i små barns utveckling och pedagogerna behöver även stimulera barn i deras lek med varandra.

Alla pedagogerna har med sig sina I-pads vid ovanstående samling och alla tar till att börja med kort på de barn som rullar. När Cecilia märker att ett barn, Adam, blir stående tar hon kontakt och rullar tillsammans med honom. Engdahl (2011) lyfter fram pedagogisk dokumentation som en möjlighet för att urskilja barnens intressen och lärande. Förhållningssättet hos pedagogerna, att man som Cecilia fortfarande är uppmärksam på barnen och inte blir låst av att bara ta kort, är ett sätt pedagogerna behöver utveckla och använda. Det gäller att diskutera vad som ska dokumenteras, hur det ska göras och vad dokumentationen ska användas till så inte korttagning prioriteras framför aktivt deltagande.

Vid samlingstillfället får barnen tillfälle att uppleva olika fenomen med hela sina kroppar. De sitter, lyssnar, sjunger, pratar, tecknar, rullar, går, springer, sparkar på bollen, bråkar, samsas och tar del av varandras livsvärldar. Johansson (2003a) menar, att man vid sådana tillfällen går in i varandras livsvärldar och anpassar sig samt rättar och bekräftar varandra. I intersubjektiva sammanhang vidgas horisonter och lärande kan ske, menar Berndtsson (2009). För att kunna åstadkomma en ännu större delaktighet, kommunikation och samspel är uppdelning i smågrupper ett alternativ (Johansson, 2003a). Pedagogerna anser dock att detta är svårt att genomföra i praktiken. Det blir då en organiserings- och prioriteringsfråga.

Övergångar och förändringar kan ofta vara svåra för barn i behov av särskilt stöd. Personalen tar med sig Adam till fotografen i förväg för att han sedan ska känna sig trygg i situationen. Folkman (1998) lyfter fram vikten av att förbereda barn för förändringar och minska risken för oro och stress i okända eller ansträngande situationer. Folkman (1998) och Kihlbom m.fl. (2009) framhåller betydelsen av tydlig struktur i övrigt. Pedagogen Cecilia menar, att tydliga regler och rutiner gör att barnen känner sig trygga på förskolan. Detta leder även till tillit mellan barn och pedagoger anser hon.

Pedagogerna upplever möjligheten att få tillgång till handledning som en utdragen process. Både Folkman (1998) och Drugli (2003) menar, att handledning behövs för att pedagogerna ska kunna stödja barnen. Pedagogerna kan då menar Drugli, erhålla en ökad medvetenhet kring sitt eget beteende, få tillfälle att reflektera kring sin egen roll, öka sina kunskaper om hur man kan arbeta med barn i behov av särskilt stöd, hur man kan prata med föräldrar vid svårigheter samt hur samverkan sker med olika myndigheter. Man får tillfälle att prata om sina känslor och eventuell oro, får bekräftelse att man är på rätt väg eller kan diskutera alternativ samt kan tala om hur man ska gå vidare (Folkman, 1998). Eftersom arbetet med barn i behov av särskilt stöd ofta är svårt och pedagogerna har mycket funderingar och frågor kring hur de ska agera, behövs möjligheterna att kunna diskutera.

Att pedagogerna har ringa tid att lära känna och informera varandra när de ska börja arbeta ihop i ett nytt arbetslag kan bli en arena för missförstånd och meningsskiljaktigheter. Man får ingen tid till djupare diskussioner om barn- och lärandesyn samt förhållningssätt. Förhållandet blir då att försöka klara av det praktiska i vardagen.

## **5.2 Lek och lärande**

För barn är lek och lärande tätt sammankopplade och nedan visas exempel på barnens och pedagogernas uttryck och upplevelser, på vilka förutsättningar som finns samt de prioriteringar som görs på avdelningen.

### **5.2.1 Resultat av observationer**

Alla barnen på avdelningen och två av pedagogerna (Diana och Cecilia) är ute på gården. Två andra avdelningar är också där så det är så det är sammanlagt cirka 50 barn och sex pedagoger ute. Bo har hittat en cykel och cyklar fram och tillbaka på asfaltsgången som går längs med förskolebyggnaden. Han cyklar mot en av grindarna in till gården så att cykeln studsar bakåt. Cecilia säger åt honom: ”Cyklarna blir

förstörda när du gör så och vi har inga pengar att köpa nya. Då kan du ju inte cykla.” Bo tittar upp på henne, vänder på cykeln och cyklar därifrån. Sedan vänder han och cyklar tillbaka mot grinden igen och stannar i god tid framför den och tittar upp mot Cecilia. Han ler mot henne men hon tittar ut över gården efter andra barn och lägger inte märke till honom. Han sjunker ihop, vänder på cykeln och cyklar därifrån.

Efter lunchen ligger barnen i sina vagnar och vilar/sover utanför avdelningens ingång. Adam och en av kamraterna är de äldsta på avdelningen och de sover inte längre. De leker ute på gården där det denna dag finns stora vattenpölar. Diana städar bort efter lunchen, Elisa är på rast och Cecilia är ute och har koll på både de barn som vilar och de två som leker. Cecilia försöker uppmuntra de båda barnen att leka med varandra men de tar var sin hink och spade och går åt var sitt håll. Pedagogerna kommer med trattar och flaskor så att barnen kan ösa med vattnet och hon går sedan in och hämtar rör som hon binder fast vid staketet. Äldre barns avdelningarna kommer ut på gården och de äldre barnen börjar experimentera med vatten i rören och kamraten går och är med dem. Adam fortsätter att sitta stilla vid en vattenpöl och ösa upp vatten med spaden i en flaska medan han med jämna mellanrum tittar upp för att se om pedagogerna står kvar vid vagnarna. Bland de barn som vilar har alla ännu inte somnat och någon har börjat vakna och gråter. Cecilia tittar på mig och säger ”Nu hade jag velat vara med och hjälpt Adam att komma igång med en lek tillsammans med någon annan men jag kan ju inte vara överallt på en gång.”

## 5.2.2 Resultat av intervjuer

Vad gäller lärande, tänker sig pedagogerna att det sker genom samspel, man lär sig av varandra, och även genom repetition. Avdelningens dokumentation sätts upp på en vägg där barn och pedagoger pratar om det de ser på bilderna, vad de gjorde innan och vad de ska göra framöver. Här får även föräldrarna insyn i vad som sker på avdelningen.

Pedagogerna berättar att de har ägnat mycket tid åt de nyinskolade barnen och att de äldre barnen leker mindre tillsammans än vad de gjort tidigare. De leker mest var för sig. Här upplever pedagogerna ett stort dilemma då de vill stödja barnen i att utveckla sin sociala kompetens och att de skall få upptäcka glädjen i att leka ihop, samtidigt som de inte vill störa pågående ensamlek, då de inte har tid att hjälpa barnen vid konflikter. De vill ge de äldre barnen mer stimulans och utmaningar men de är för tillfället tvungna att prioritera de nya yngre barnens trygghet. Cecilia påpekar att ”Man räcker inte till. Man vill ge alla barn uppmärksamhet.” Diana menar att:

De barn som behöver mycket stöd får mycket tid. De som klarar sig själva får göra det fast man skulle vilja utmana dem mer. De får göra det de redan gör bra som att leka själva men de får inte stöd i att träna på till exempel samspel.

Diana berättar att hon mer och mer kan urskilja barnens lärande även i lekar som man som vuxen normalt skulle sätta stopp för av ordnings-, säkerhetsskäl eller på grund av för hög ljudnivå. Hon menar att det är en svår balansgång att låta barnen testa och samspela på sina villkor och att man som pedagog kanske automatiskt säger nej för fort. Hon tänker också att om man säger nej så behöver man kunna erbjuda alternativ. Pedagogerna framhåller förändring av miljön som ett sätt att inspirera barns lek. ”Trygghet och leken är det viktigaste i barnens liv”, menar Cecilia. När det är så många barn finns det inte så stora möjligheter till lek med pedagogerna. Det är så mycket praktiska saker hela tiden när barnen är så små. Pedagogerna skulle vilja ha mer tid till att planera, förbereda och testa olika aktiviteter och

lekar. De vill vara mer kreativa och fria i vardagen. De berättar att de känner sig stressade att följa läroplanen och verksamhetsplanen.

### 5.2.3 Analys

Genom att pedagogerna sätter upp dokumentation på väggar och samtalar kring denna, belyser man vad Sheridan (2011) anser är utmärkande för hög kvalitet i förskolan. Man åskådliggör lärtillfällen där man kommunicerar och samspelar och där pedagogerna deltar aktivt. Pedagogerna kommunicerar om både dåtid, nutid och framtid och ställer frågor och bekräftar barnen både i verksamheten och kring det dokumenterade. Föräldrarna får också en ökad insyn och kunskap i vad som sker på avdelningen och kan på så sätt vara delaktiga. Folkman (1998) menar, att för att barn ska känna trygghet på förskolan, behöver deras föräldrar känna sig trygga med verksamheten. Föräldrarna ska bemötas med intresse och respekt samt även se deras behov så att de kan känna tillit till personalen.

Kihlbom m.fl. (2009) menar, att stora barngrupper och liten personalstyrka missgynnar bland andra små barn och barn i behov av särskilt stöd. I både observationerna och intervjuerna urskiljs även att de lite äldre barnen får klara sig ganska mycket själv, vilket kan vara positivt för deras självständighet, men pedagogerna framhåller att de har svårt att ge dem stöd i samspelsituationer/konfliktsituationer. Detta leder till att barnen mest leker en och en. De upplever därmed inte andras livsvärldar och utvidgar inte sina horisonter i den utsträckning som de skulle kunna. Speciellt viktigt är det för barnen som har svårigheter inom samspelsområdet att öva upp samspelskompetensen då de annars kan hamna i utanförskap (Folkman, 1998; Johannesen, 1997; Vedeler, 2009).

Barn som är trygga och har tillit till sina pedagoger, kan lägga sin energi på att leka och utforska. När en pedagog ska ha uppsikt över många barn samtidigt, uppmärksammas mest de barn som gråter eller gör något som pedagogen uppfattar som felaktigt. När Bo kör emot grinden får han uppmärksamhet, men när han gör som pedagogen sagt, ser hon honom inte. Åmot och Ytterhus (2013) menar, att barn kan använda sig av sin kropp för att få makt när inte deras behov uppmärksammas. Risken finns att Bo nästa gång kör emot grinden för att få uppmärksamhet och att pedagogen då tar cykeln ifrån honom för att han betar sig på ett oönskat sätt och för att han inte lyssnat på henne.

Av observationerna och pedagogernas intervjusvar, går det att utläsa att de känner frustration och stress över att inte kunna stödja alla barn utifrån dessas varierande behov. Även barnen visar ibland att de inte känner sig sedda. Att följa verksamhetsplan och läroplan upplevs också av pedagogerna som stressande. Engdahl (2011) anser att stressade pedagoger kan leda till en verksamhet präglad av mindre empati, lyhördhet och med snävare regler. När pedagoger är empatiska och respektfulla mot barnen och det finns tydliga och betydelsefulla regler som barnen är medvetna om, behöver inte pedagogerna tjata på barnen. Detta leder till en mer öppen atmosfär där barn tillåts ta egna initiativ (Sommer m.fl., 2010). Om pedagogerna håller hårt på många regler, minskar möjligheterna för barnen att vara delaktiga. Barn med svårigheter inom samspelsområdet får extra svårt att medverka och få inflytande.

Pedagogerna behöver kunskap och medvetenhet om olika uttryckssätt för att värna demokratiska värderingar på förskolan (Åmot, 2012). Kalliala (2011) framhåller vikten av att pedagogerna observerar olika situationer på avdelningen för att erhålla information om hur delaktigt varje barn är. På så sätt skaffar man sig underlag att reflektera kring och får möjlighet att genomföra förändringar som gynnar olikhet, lek och utforskande.

I situationer där många barn deltar, framträder ett mönster av att pedagogerna uppmärksammar de barn som är ledsna eller de som gör något som uppfattas som negativt likt att bryta mot förskolans regler och till exempel slänga saker, slå någon annan eller springa inomhus. Det blir med andra ord ofta de som hörs och märks mest som erhåller uppmärksamhet. Folkman (1998) anser att för att pedagoger ska kunna stödja barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet, behöver man erhålla barnets förtroende, stärka dess självkänsla och ge barnet möjligheter att träna på att samspela. För att detta ska kunna ske måste pedagogerna vara lyhörda för barnen och uppmärksamma deras intressen, förmågor och också delta i deras lekar. Pedagogerna måste vara uppmärksamma på sitt bemötande så att barn inte ständigt möts av tillsägelser. Den positiva kommunikationen ska överväga interaktionen för att barnet ska känna tillit och öka sitt självförtroende och sin självkänsla. Lektillfällen behöver planeras och genomföras utifrån barnens behov. I arbetslaget får man fundera över om lekstunder i smågrupper behöver prioriteras framför till exempel storsamlingar och skogsbesök där alla deltar samtidigt. Johansson (2003a) menar, att när barnen delas in i smågrupper, skapas förutsättningar för dialoger. Det finns fördelar i att avsätta tid för samlingar och lek i smågrupper. Man får tillfälle att leka med språket genom lyssnalekar, rim och ramsor, sinneslekar, sånglekar och annat, menar Lindö (2009). Den vuxne deltar som lekkamrat, lekstöd och språkstöd. Man får möjlighet att öka ett barns status/attraktionskraft genom att träna på att leka lekar som innehåller turtagning, byte av leksaker och fantasi, det vill säga lekar som tillför erfarenheter. Ett barns attraktionskraft kan också öka genom samtal, tillförande av attraktiva leksaker samt tala i positiva ordalag om barnet. Barnens intressen och förmågor kan framträda, synliggöras och tas tillvara. Som vuxen lär man också känna barnet på ett djupare plan samt lär sig förstå varje enskilt barns språk och uttryck för känslor, upplevelser och behov. Man erhåller vetskap om hur mycket förberedelse barnet behöver vid övergångar, vilket stöd som krävs vid igångsättning och i olika situationer samt hur barnet kan utmanas. Även barnen lär känna varandra. Ett fördjupat samspel kan uppstå mellan alla de deltagande. Både Johansson (2003a) och Svensson (2009) framhåller också att pedagogerna genom att ändra den fysiska miljön eller byta platser vid måltider skapar gynnsamma samtals- och samspelsförutsättningar.

### **5.3 Förhållningssätt**

Pedagogers syn på barn och lärande påverkar till stor del hur de bemöter barnen i praktiken. Andra faktorer såsom stress kan leda till minskad inlevelseförmåga och att barnen inte ges tid att utforska/försöka på egen hand eller tillsammans med sina kamrater.

### 5.3.1 Resultat av observationer

Adam kommer en stund innan frukost med sin pappa. ”I dag är det en bra dag.” säger pappa och tittar på Cecilia. ”Vi har lyssnat på och sjungit Kung Loui sången.” fortsätter han. ”Den har vi ju lyssnat på i lekhallen Adam! Då tyckte du att det var roligt och dansade.” säger Cecilia. ”Ja.” nickar Adam. ”Vi har varit och sett den på teater också. Den tyckte du var bra eller hur?” säger pappan. ”Mm.” säger Adam. ”Vill du rita som du gjorde igår Adam?” frågar Cecilia. Adam nickar. ”Då får du komma och välja färg på pappret.” Adam går med, säger hej då till pappa, kramar honom och står en stund och väljer färg. Han tar sedan papperet med sig och sätter sig vid bordet. Cecilia frågar honom om han vill ha de nya kritorna. Adam ler och nickar och börjar sedan rita. Han ser glad ut och efter en stund kommer det fler kompisar som sätter sig vid bordet och ritat.

Det är dags för mellanmål. Elisa och fem barn (fyra flickor och Bo) sitter vid bordet i köket. Alla barnen får var sin smörgås. Bo säger högt ”Atchoo!” skrattar sen och tittar på de andra barnen. ”Nej!” säger Elisa och tittar till på Bo. Bo fortsätter att säga ”Atchoo” och de andra barnen säger likadant. ”Du får börja äta nu” säger Elisa och ser allvarlig ut. Bo tittar på henne, äter lite och tar sedan av sin ost från smörgåsen. Elisa säger: ”Ät upp den. Du gillar ost, det är bara L. som inte tycker om ost.” Bo börjar skaka på huvudet och låta ”äääh!” Några av de andra barnen hänger på. ”Bo fortsatt ät nu!” säger pedagogen. ”Brrrr!” säger Bo och det gör också kompisarna som sitter närmast. Barnen fortsätter en stund att härma varandra och klappar hårt med händerna i bordet när Cecilia kommer in i rummet. Hon tittar, ler glatt och frågar ”Var är Bo?” Barnen skrattar och pekar. Cecilia fortsätter sedan att fråga efter alla dem som sitter vid bordet. Barnen skrattar, pratar och pekar och äter sedan upp sina smörgåsar.

Pedagogerna frågar barnen mycket vad de vill ha vid måltiderna och hur de vill ha det. ”Vill du ha en haklapp på dig?”, ”Vill du testa utan en liten stund?”, ”Vill du ha banan på gröten?”, ”Vill du hålla den i handen istället?”, ”Jag lägger den här så kan du ta den sedan om du vill”. ”Vill du ha en gaffel att äta med i stället för skeden? Då kan du lättare plocka det du vill ha.” Barnen svarar mest ja och nej och säger till om det är något de vill ha mera av. Pedagogerna anstränger sig för att uppfatta vad barnen säger och menar och frågar tills de förstår. De pratar även till viss del om vad man gjorde under samlingen och när man var ute och lekte. Pedagogerna ställer frågor till barnen om temat, om vad de varit med om och frågar dem vad de tror att de ska göra nästa gång. Det är pedagogerna som lägger upp maten, håller upp dryck och brer smörgåsar.

### 5.3.2 Resultat av intervjuer

Pedagogerna menar att de samspelar genom att prata och sjunga tillsammans med barnen. De försöker se alla de individuella barnen i gruppen och söker ständigt ögonkontakt med dem. Det som pedagogerna tycker gynnar samspelet mellan ett barn och dem, är om de tillsammans kan göra roliga saker som de flesta i gruppen uppskattar.

Pedagogerna har svårt att beskriva sin barnsyn men Diana menar att hon försöker visa stor respekt för individen. Cecilia framhåller att:

Alla ska vara delaktiga i det som pedagogerna gör, då kan barnen vara med och utveckla. Alla ska synas och höras. Pedagogerna ska finnas till hands och styra för barns bästa. Alla ska få delta på sina villkor.

När det gäller förhållningssätt, är Cecilia kluven till hur mycket regler man ska ha vid till exempel måltider och lek med leksaker. Hon menar att det blir rörigt om barnen får ta med sig



alla leksaker till alla rum och hon menar också att saker försvinner. Cecilia funderar på om det är mest hon själv som har ont av röran eller om även barnen mår bättre av att det är ordning omkring dem.

### 5.3.3 Analys

Utifrån ovanstående beskrivningar kan olika förhållningssätt urskiljas. Cecilia visar intresse för vad Adam och hans pappa har upplevt på morgonen och återkopplar det till något de gjort på förskolan. Hon frågar sedan Adam vad han vill göra och låter honom välja färg på papperet. Hon förser Adam med kriterier som är attraktiva och fler barn kommer och sätter sig och ritar. Vid observationen vid mellanmålet försöker Elisa stoppa Bos interaktionsförsök. Hon säger till honom och talar om för honom vad han gillar men gör annars inget för att föra ett samtal med barnen. När Cecilia kommer in uppfattar hon snabbt att stämningen är lite upptrissad. Hon bryter detta genom att fånga barnens uppmärksamhet och att dra in dem i ett samtal. I den tidigare forskningen urskiljer Bae (2012) två mönster som hon benämner det öppna och det begränsande. Kalliala (2011) menar att det finns olika sätt att se på barn som kompetenta eller som beroende eller en kombination av dessa. Även Johansson (2003b) urskiljer olika interaktionsmönster i pedagogers bemötande av barn. Det ena präglas av närhet (barn är medmänniskor) och det andra av distans (barns intentioner är irrationella). Även om författarna har olika benämningar på sina mönster för olika saker, uppfattar jag dem vara ganska lika och det blir en uppdelning i två motpoler, en där pedagogerna är lyhörda och en där pedagogerna anser att de vet bäst. Bae (2012) menar att de pedagoger som deltagit i hennes undersökning, var involverade både i öppna och begränsande mönster beroende på situation och enskilda barn. Kallialas (2011) forskningsresultat visar, att interaktionskvaliteten varierar mellan enskilda pedagoger. Det visar även att interaktionen kan förbättras genom utbildning, feedback och diskussionstillfällen om kunskapsnivån och drivkraften är hög.

Cecilia är mer inkännande och lekfull i sin interaktion med barnen medan Elisa mer vill ha kontroll. Cecilia framhåller, att alla ska vara delaktiga på sina villkor med pedagogerna som stöd. Hon känner dock en kluvenhet inför vissa regler och reflekterar över om dessa är till för pedagogernas, barnens eller allas bästa, eller om det kan vara så att de är begränsande. Här finns tillfälle att reflektera och diskutera regler och vara observant på att fokus ligger på det som är positivt i vad barnet gör, att inte ta något för givet och att inte låta negativa kommentarer och tillsägelser överväga.

Pedagogerna för en dialog med barnen om praktiska saker vid måltider och till viss del om vad man gjort tillsammans. Barnen förser sig aldrig med mat självständigt. Både måltiderna och även andra situationer skulle kunna utnyttjas mer för att självständigt få tillfälle att träna motoriken/finmotoriken och för att läsa rim och ramsor, föra samtal, diskutera och lyfta till exempel matematik och naturvetenskap. Svensson (2009) menar, att man som pedagog ska reflektera kring hur man kan använda sig av olika situationer för att främja barnens språkliga utveckling.

## 5.4 Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Adam

Resultatet ger en bild av hur Adam har det på förskolan och vad som skulle kunna göras för att möta Adams behov i större utsträckning än vad som görs.

### 5.4.1 Resultat av observationer

Under de två första dagarna deltog jag aktivt i arbetet med barngruppen. När de övriga pedagogerna klädde de yngre barnen för vila i sina vagnar, var jag kvar inne i ett av lekrummen med Adam och en kamrat. Följande är en beskrivning av en observation:

Kamraten satt ner och hade samlat massor av blå duploklossar under sin kjol. När jag frågade henne vad hon gjorde sa hon att hon vaktade sina kycklingar. ”Ska vi också ha kycklingar?” frågade jag Adam. ”Jaaa” svarade han. Vi samlade ihop dubloklossar under oss. ”Måste värma dom så dom kläcks” sa kamraten och bredde ut kjolen mera. Vi pratade bland annat om att kycklingarna måste ha det varmt i sina ägg, hur de kommer ut och vad hönor, tuppar och kycklingar gillar att äta. Adam sa, att de gillar att äta mask, så då lekte vi att kycklingarna kläcktes och kom ut och åt mask. Adam talade om att tuppar säger kuckeliku och hönor säger ka ka ka. Så då lät vi så en stund. När jag frågade hur kycklingar låter så sa både Adam och kamraten pip, pip. Ett av de yngre barnen som bytt blöja kom in och tog en av kamratens blå kycklingar. Hon skrek till. Jag frågade barnet om hon kunde tänka sig att byta med en grön kloss istället men det ville hon inte. När jag frågade kamraten om det gick bra att hon tog hand om den gröna kycklingen istället för den blå, tog hon glatt den. Sedan kom Diana in och sa att det var dags att plocka ihop. ”Nej!” sa både Adam och kamraten. Kamraten började sedan sakta lägga duploklossarna i lådan. Adam vaktade sina klossar och höll om dem men när Diana bad honom städa bort dem, la också han dem i lådan.

### 5.4.2 Resultat av intervjuer

Pedagogerna berättar att Adam ibland tar kontakt med andra barn på ett exalterat sätt och vill kramas. De andra barnen backar då de uppfattar att det blir för mycket och för nära. När pedagogerna säger till Adam att vara försiktig, blir han ledsen. Annars sitter han mest still och leker för sig själv. Han är också ofta ledsen vid lämningen på morgonen och pedagogerna har bett föräldrarna att lämna honom lite tidigare för att pedagogerna ska ha bättre med tid att ta emot honom innan alla de andra barnen har kommit. Föräldrarna skickar med kort på vad de har gjort under helgen så att pedagogerna kan tala med honom om det. Pedagogerna försöker hitta tid och sätt att stödja Adam och pratar med föräldrarna om vad han är intresserad av för att kunna använda det vid samlingar och lekar och även när de samtalar med honom. På min fråga, vilka som är Adams styrkor, får pedagogerna svårt att svara. Men de kommer gemensamt fram till att Adam är bra på att sitta stilla och att han blir glad när pedagogerna stödjer honom i leken med andra barn. De uttrycker också att Adam är bra på att ta kontakt med pedagogerna. Men han talar otydligt och har svårt för nya saker, för övergångar mellan aktiviteter samt i igångsättningar.

### 5.4.3 Analys

Det är svårt att uppfatta vad Adam säger och man måste antingen veta ungefär vad han talar om eller känna honom väl för att förstå honom. Han använder sig inte av kroppsspråk eller

mimik i så stor utsträckning. Åmot och Ytterhus (2013) menar, att samspelssvårigheter uppstår när den verbala och icke-verbala kommunikationen utförs på ett annorlunda sätt. Den blir då svår för mottagaren att begripa. Pedagogerna är måna om att höra vad Adam säger och att förstå vad han vill. De har haft många samtal med föräldrarna och anpassat verksamheten för att Adam ska känna sig trygg på förskolan och ha bra möjligheter att utvecklas och att lära. Pedagogerna har dock svårt att svara på vilka Adams styrkor är. När de får diskutera en stund, kommer de fram till att han bland annat är bra på att leka när en vuxen stödjer honom i leken.

Under leken med Adam och en kompis upplever jag, att han gärna vill leka både med sin kompis och med mig. Han vet och kan förmedla vad hönsdjur äter och hur de låter. Han vet vad leken går ut på och han vaktar och värmer sina kycklingar samt leker att de äter och piper. Adam tittar på vad kamraten och jag gör och han svarar på frågor. Lekstunden är ganska kort, men Adam kommer snabbt in i leken och leker koncentrerat. När leken bryts, vill han inte sluta utan vaktar sina kycklingar, men börjar efter tillsägelse att plocka bort klossarna. Det är som vuxen tankeväckande att leka nära barn, för man får större förståelse än annars för att det är svårt att bryta en lek och städa bort sina ”kycklingbarn”. Om man som vuxen inte deltagit så ser man ju bara duploklossar som ligger utspridda på golvet. Man förstår då inte att en fängslande fantasilek har pågått. Adam kan mycket, men behöver mycket stöd av en vuxen.

För att utveckla sitt samspel, anser jag att Adam behöver återkommande tillfällen till lek med en pedagog och ett eller några andra barn. Han får då möjlighet att utveckla bland annat: språk, lekreglerna (turtagning, samförstånd och ömsesidighet), social kompetens, kamratskap och förståelse för sina egna och andras olikheter och likheter. Han får en chans att visa sina kunskaper och sina intressen, får stöd i att hålla på sin rätt och tydligt visa STOPP samt även förstå att respektera andras rättigheter, skriver Folkman (1998). Åmot och Ytterhus (2013) uttrycker, att barn har behov av att bli lyssnade på och tas på allvar.

Pedagogen kan hjälpa Adam vid igångsättning av lek genom att erbjuda två intressanta valmöjligheter. Då blir han delaktig men får också ramar kring valet. Pedagogen har även möjlighet att förbereda och stödja Adam i att avsluta leken. Lekmaterialet kanske kan sparas framme eller i en låda så att leken kan fortsätta vid en senare tidpunkt. För att underlätta vid övergångar, kan till exempel en bok med avdelningens rutiner visas så att bilderna kan förstärka och tydliggöra orden. Även tecken kan användas som stöd i vardagssituationer.

Pedagogerna behöver ta tillvara alla tillfällen till dialog. Man ska lyssna uppmärksamt, inte kommentera sättet att tala, ställa öppna frågor, uppmuntra barnet att ställa frågor, tala om både dåtid, nutid och framtid, läsa böcker, dialogläsa, arrangera utforskande miljöer som ofta ändras samt fundera över hur både den inre och yttre miljön kan förbättras så att tal uppmuntras (Svensson, 2009). Det är grundläggande att uppmärksamma och bygga vidare på gynnsamma förmågor och situationer.

## **5.5 Fördjupning i barnen i behov av särskilt stöd – Bo**

Nedan beskrivs Bos vardag på avdelningen och en analys görs utifrån vilken förslag ges på hur han kan stödjas och utmanas ytterligare.

### **5.5.1 Resultat av observationer**

Efter uteleken tar Elisa med sig tre barn in i tamburen, bland dem Bo. Hon hjälper de yngre två barnen att klä av sig och Bo tar själv av sig jacka, regnbyxor och regnstövlar. Han hänger jackan på kroken och försöker sedan hänga upp byxorna med stövlarna i men de åker ner på golvet. Bo springer fram till grinden in till avdelningen, skakar i den och ropar ”In, in!”. Han tittar på pedagogen och ropar igen ”In, in!”. Elisa hyschar honom och säger att han inte ska springa inne. Hon släpper sedan in honom tillsammans med de två andra barnen på avdelningen. Alla tre tränger sig in genom grinden, springer in i lekhallen, snubblar på varandra och ramlar omkull. Bo reser sig upp men de två andra sitter kvar och gråter. Elisa säger till Bo ”Jag sa ju att du inte skulle springa inne!”.

### **5.5.2 Resultat av intervjuer**

När det gäller Bo så anser inte pedagogerna att han är verbalt social. När någon tappar något säger han till och han hämtar pedagogerna när något annat barn är ledset. Han leker med andra barn när de är få kvar på eftermiddagen. Då springer de omkring och följer efter varandra. När det är många barn på avdelningen aktiverar han sig mest själv. Pedagogerna menar att han är empatisk och hjälpsam men att hans verbala språk inte är så utvecklat. Han visar intresse vid de organiserade aktiviteterna.

### **5.5.3 Analys**

Bo får ingen uppmärksamhet då han helt själv tar av sig och hänger upp sina ytterkläder. Han får inte heller någon positiv respons på att han säger vad han vill göra utan han blir hyschad och får en tillsägelse att inte springa inomhus. Den uppmärksamhet Bo får, utgår från det negativa han gör men han får inget erkännande för allt det positiva han gjort.

Bo har mycket energi och ett stort rörelsebehov. Han är empatisk mot de övriga barnen men något yvig i sitt rörelsemönster. Det händer mycket runt honom och ibland blir de övriga barnen ledsna då han råkar knuffa till dem av misstag. Pedagogerna behöver uppmärksamma och bygga vidare på Bos empatiska och lekfulla sidor och skapa gynnsamma situationer för interaktion. Han behöver stöd av en vuxen i leken med andra barn.

På eftermiddagarna när det är färre barn finns det större rörelseutrymme och färre regler för barnen. Då samspekar Bo med andra. Han använder kroppen för att interagera och springer omkring och leker med kompisarna.

Vid mellanmålet samspekar Bo med de övriga barnen, men pedagogen försöker dämpa honom då han inte gör det på ett i förskolan accepterat sätt. Han gör olika ganska höga ljud och klappar med händerna i bordet. Åmot och Ytterhus (2013) menar, att barn och vuxna kan ha olika uppfattningar om hur det är lämpligt att bete sig. Man kan använda olika sätt för att

behålla makten. Barnen använder sina kroppar för att kommunicera, kontrollera en situation och för att protestera mot regler. Som pedagog behöver man reflektera kring vikten av samspel och vikten av att alltid följa regler. Om ett beteende inte är acceptabelt får man visa barnet hur det kan göra istället till, exempelvis genom att själv föregå med gott exempel och även diskutera med barnen varför man har vissa regler samt försöka göra situationer lustfyllda så barnen känner sig delaktiga.

Bo talar otydligt men när det är något han vill eller vill ha, säger han samma ord om och om igen tills han får uppmärksamhet. Bo behöver också få många tillfällen att samtala med uppmärksamma pedagoger och med sina kamrater.

## **5.6 Studiens slutsatser och huvudresultat**

Nedan presenteras slutsatser och huvudresultat utifrån studiens frågeställningar.

Tidig morgon och sen eftermiddag är det färre personer på avdelningen och då finns det störst möjlighet till samspel. Verksamheten på avdelningen genomförs under resten av dagarna till stor del med hela gruppen barn samtidigt, både vid inomhus- och utomhusaktiviteter. Detta leder till korta interaktionstillfällen med enskilda barn och många avbrott.

Pedagogerna ger uttryck för upplevelser av stress och både vid intervjuerna och vid observationerna framkommer det, att barnen inte alltid uppmärksammas och utmanas utifrån sina behov. Under perioder av nyinskolningar behöver de barn som skolas in mycket närhet och stöd. Övriga barn som uppfattas klara sig själv får göra det. Rutiner och struktur anser pedagogerna är av största betydelse för att främja trygghet och detta diskuterar de återkommande. Däremot reflekterar de inte tillsammans kring sitt eget och de andras förhållningssätt gentemot barnen. Pedagogerna framhåller att människor lär i en gemenskap men de upplever inte att de hade förutsättningar att stödja alla barn som de skulle vilja. De skulle vilja dela upp barnen i små grupper vid olika aktiviteter men anser att det är svårt att praktiskt genomföra.

Barnen visar ibland genom sitt kroppsspråk att de inte känner sig sedda och de använder sig i varierande utsträckning av sina kroppar för att påverka samspel och praktik. Deras användning av kroppen sker emellanåt genom ett på förskolan icke accepterat sätt, vilket leder till tillsägelser. Att pedagogerna inte har tid att stödja barnen i samspels- och konfliktsituationer bidrar till att barnen mest leker en och en. Relationerna pedagog - pedagog, barn - barn samt barn - pedagog, erhåller då inte möjlighet till insyn i och tillgång till varandras livsvärld. Därmed minskar möjligheterna att utvidga horisonter och utveckla lärande bland annat inom samspelsområdet.

För att främja barnens samspelsförmågor behöver pedagogerna diskutera hur de ska kunna organisera verksamheten mer i små grupper. Detta för att skapa tillfällen till ömsesidig interaktion, dialoger, lek med språket, övning av lekregler och för att alla barn ska uppmärksammas. Då kan deras intressen och förmågor framträda och tas tillvara. Pedagogerna behöver erhålla handledning för att få tid och stöd i att reflektera kring

förhållningssätt, barn- och lärandesyn samt möjlighet att diskutera på vad, när och hur man ska lägga fokus.

## 6 Diskussion

Syftet med studien har varit att beskriva, tolka och förstå uttryck och upplevelse av interaktion mellan små barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet och pedagoger på en förskoleavdelning samt utifrån detta diskutera utvecklingsmöjligheter för samspelet. Som stöd har jag utgått från frågeställningarna:

- När, var och hur samspelar eller samspelar inte barnen och pedagogerna på avdelningen?
- Vad utvecklar respektive hindrar barnens och pedagogernas möjligheter att samspela med varandra i verksamheten?
- Hur kan pedagogerna främja barnens samspelsförmågor på förskolan?

Utifrån syftet och frågeställningarna lyfter jag i diskussionen några centrala aspekter som jag funnit. Dessa diskuteras i relation till tidigare forskning och valda forskningsansatser.

Jag inleder detta kapitel med en metoddiskussion, vilken följs av en resultatdiskussion, följt av specialpedagogiska slutsatser och didaktiska konsekvenser för yrkesrollen. Diskussionen avrundas med förslag till vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

För att besvara mitt syfte valde jag att observera verksamheten på en förskoleavdelning samt komplettera med gruppintervjuer med pedagogerna. Både observationerna och intervjuerna gav mycket underlag för bearbetning, analys och tolkning.

Wibeck (2000) diskuterar antalet gruppmedlemmar vid genomförandet av fokusgruppintervjuer och om man kan använda sig av redan existerande grupper. Hon menar att fyra till sex gruppmedlemmar är lämpliga i en grupp. De tre gruppmedlemmar som jag hade hoppats kunna delta var få och till slut blev det endast två. Med tanke på att det var specifik information kring barn och samspel jag som forskare önskade belysa, kunde inte Wibecks förslag på gruppstorlek uppfyllas. Å andra sidan innehåller observationer och intervjuer även handlingar och utsagor som i observationerna och dessas samtal kunnat användas och tolkas. Risker med en existerande grupp är att vissa ämnen kan undvikas och att gruppmedlemmarna kan falla in i sina vanliga ”roller”. Här var inte den risken så stor eftersom pedagogerna arbetat tillsammans under kort tid. Då arbetslaget var nytt för hösten avsåg jag även att intervjuerna skulle bli ett tillfälle för dem att lära känna varandra och ta del av varandras åsikter och värderingar för att gynna deras fortsatta arbete tillsammans. Det var alltså olyckligt att Elisa inte kunde delta vid något av intervjutillfällena då jag tror att det hade gynnat både arbetslagets samspel och mitt arbete om hon hade kunnat närvara. Att vi satt kvar inne på avdelningen under intervjuerna var inte helt optimalt, då vi flera gånger blev störda av kollegor. Men som jag tidigare skrivit så ger detta även en inblick i hur förutsättningarna ser ut i verksamheten.

Jag upplevde pedagogerna som ärliga under intervjuerna och det som jag såg under observationerna och hörde under intervjuerna överensstämmer med vartannat. Som forskare måste man bedöma om det de deltagande säger är sanningsenligt (Wibeck, 2000). Genom att använda sig av triangulering vid insamlingen av empirin kan en mer utförlig bild än annars framkomma (Fangen, 2005). Genom att beskriva olika val som gjorts, vilka metoder som använts och hur de genomförts samt visat hur jag har förstått empirin utifrån valda forskningsansatser fanns möjlighet att urskilja tolkningarnas tillförlitlighet (Stukát, 2011). Då även många observationsutdrag och citat, vid både observationer och intervjuer, samt beskrivningar av kontexten ges, erhåller läsaren möjligheten att själv skapa sig en uppfattning om sammanhang (Fangen, 2005). I arbetet har jag använt mig av tolkningar av både den yttre verkligheten och den existentiella (Ödman, 2007) så att dessa kan komplettera varandra och berika bilden av verksamheten.

En svårighet som uppstod och som jag inte tänkt på innan, var att man på en ”I ur och skur”-avdelning verkligen är ute i ur och skur. När deltagarna sprider ut sig över stora ytor är det svårt att observera interaktion särskilt om det är regnigt och blåsigt. Jag upplevde att interaktion och samspel var betydligt lättare att urskilja inomhus. Därmed inte sagt att det inte förekommer utomhus men det är svårare att se. Skulle jag göra om studien så skulle jag inte välja en avdelning som arbetar utifrån denna pedagogik (om det inte specifikt är den pedagogik man vill undersöka förstås).

Jag valde bort att filma eller göra ljudupptagningar under observationerna då jag upplevde att det kunde försvåra för mig att få genomföra studien samt för att det skulle bli ett större störningsmoment i verksamheten. Eftersom avdelningen som sagt vistas mycket utomhus hade det även blivit svårt att genomföra rent praktiskt på grund av avstånd, väderlek och bakgrundsljud. Johansson (1999) anser att man med videofilmning inte fångar helheten på samma sätt som vid en direkt observation. Å andra sidan menar författaren att man med videons hjälp kan fånga mimik, kroppsspråk och verbala uttryck på ett bra sätt. Man kan även titta på observationerna om och om igen. Detta kan leda till förändrade tolkningar.

Jag började med att vara aktivt deltagande i gruppen för att dels få tillträde, dels erhålla en överblick. Jag övergick sedan till att observera och skriva. Om jag själv fortsatt vara aktiv så hade jag påverkat verksamheten och interaktionen i större utsträckning. Fangen (2005) anser att vid observationer av icke-verbalt beteende, måste man anteckna så direkt och detaljerat som möjligt. Jag upplevde att det gick bra att observera även mimik, kroppsspråk och tal med papper och penna men att man då som forskare måste vara väldigt fokuserad och skriva stödord. Dessa anteckningar måste sedan direkt efter avslutad situation skrivas ut utförligt. Vid intervjutillfällena använde jag mig av ljudupptagningar för få med allt vad pedagogerna berättade samt för att jag då behövde vara mer aktivt närvarande i samspelet.

Då jag tidigare arbetat och besökt enheten var jag bekant för vissa av barnen och föräldrarna och även för två av pedagogerna, vilket jag anser hade både fördelar och nackdelar. Några av fördelarna var att jag fick möjlighet att studera det forskningsobjekt jag ville och att jag snabbt blev insläppt i gruppen. Jag behövde inte lägga tid på praktiska saker som till exempel



att hitta på förskolan och behövde därmed inte störa pedagogerna med frågor av denna art, utan kunde snabbt bli en del av verksamheten. Jag upplevde också att pedagogerna inte hade något behov av att visa upp fasader utan att de både under observationer och intervjuer var sig själva och utförde sitt arbete som de brukar. Några nackdelar var att man som forskare kan bli partisk och inte med öppna ögon kan se på verksamheten. När man känner sig ganska hemma är det ibland svårt att hålla sig till sin uppgift och inte lägga sig i det som sker. Jag var på förhand medveten om att dessa svårigheter skulle kunna komma att uppstå och därmed kunde jag försöka undvika att de påverkade arbetet.

Fangen (2005) anser att ju mindre aktiv forskaren är under observationstillfällena, desto mer stressande kan de deltagande uppleva situationerna. Jag kände det dock som om pedagoger och barn var involverade med varandra och inte tänkte så mycket på min närvaro när jag inte gjorde något väsen av mig.

Som forskningsteori valdes livsvärldsfenomenologins och hermeneutikens ansatzteorier. Jag har tolkat dessa som ett sätt att se människor som en helhet vilka lever i en kultur, med sina egna erfarenheter. Med kroppen i världen försöker vi förstå andra människor och interagera samt uppleva olika fenomen (Merleau-Ponty, 1997). I studien har jag valt att se på förskoleavdelningen som en sammanhängande helhet där barns och pedagogers tankar, kroppslighet, känslor och förhållningssätt påverkar i möten med varandras livsvärldar. Jag har även använt de båda ansatserna i det vetenskapligt metodiska arbetet och jag uppfattar att ansatzernas teoretiska och metodiska förhållanden har känts naturliga att använda i beskriven studie. De har varit ett stöd med sin inriktning på kroppar och livsvärldar i att urskilja de upplevelser och uttryck barnen och pedagogerna visat. När barnen inte har ett utvecklat verbalt språk, är avläsandet av mimik, kroppsspråk, gester, ljud och tal av yttersta vikt för att skapa insikt i deras världar. Även den hermeneutiska tolkningsprocessen med pendling mellan helhet- delar, distans-närhet och förförståelse-förståelse (Ödman, 2007) har varit en utgångspunkt vid datainsamlingen samt vid reflektioner och analyser. Den har varit en grund vid urskiljandet av undersökningsspersonernas egna förgivettaganden, mönster och innebörder.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Johansson (2003a) menar, att människan är intersubjektiv och att vi människor går in i varandras världar och styrker och rättar varandra. Författaren anser vidare att det är av betydelse för fortsatt individuell och gemensam utveckling, att urskilja när och hur möten uppstår mellan pedagoger och barn samt när de inte gör det. Under observationerna väcks tankar på vad som egentligen kan räknas som interaktion och sampel. När många barn deltar tillsammans, får var och en inte så lång uppmärksamhetstid av pedagogerna åt gången. Men pedagogerna är måna om att möta barnens blickar och ibland nämna deras namn. Kan detta räcka för att ett barn ska känna sig sett och bekräftat? undrar jag. Ja, antagligen för en del ibland men inte för alla. Carlsson (2009) framhåller att pedagogerna behöver ha en medvetenhet och lyhördhet inför andras livsvärldar. De behöver möjligheter att observera, diskutera och reflektera kring barnens lärande och horisonter. Är det negativt att barnen i

helgrupp inte får så mycket tillfälle att samspela med pedagogerna? Finns det fördelar med att de inte alltid får uppmärksamhet? Detta kan ju leda till en viss frihet att försöka göra saker på egen hand och om barnen samspelar med varandra så får de uppmärksamhet på det sättet. Problemet verkar vara att när pedagogerna inte har tid att stödja barnen i lekar och samspel, klarar inte barnen av att leka med varandra utan leker mest enskilt. De upplever därmed inte andras livsvärldar och utvidgar inte sina horisonter i den omfattning som de skulle kunna.

På förskolan får barnen med hjälp av de vuxna, träning i att dela med sig både av saker och av uppmärksamhet. Dessutom ska de klara av att dela livsvärldar och utrymme med både de andra barnen och med de vuxna. Kanske har vi för stora krav på vad en mängd små barn ska klara av hela dagarna? Jag frågar mig om man som pedagog har förutsättningar och intresse att leva sig in i och ha förståelse för varje barns livsvärld när det är många barn i gruppen. Kihlbom m.fl. (2009), Sommer m.fl. (2010), Sheridan (2011) och Bae (2012) anser alla, att pedagogerna måste vara närvarande för barnen både fysiskt och psykiskt. Kihlbom m.fl. (2009), Kalliala (2011) och Broberg m.fl. (2012) framhåller att det är de allra yngsta barnen som har störst behov av empatiska vuxna och en-till-en kontakt med dem.

Engdahl (2011) menar, att pedagogers förhållningssätt och engagemang är de viktigaste kvalitetsfaktorerna. Både vid observationerna och under intervjuerna kan jag utläsa att pedagogerna upplever en frustration över att inte kunna möta, stödja och utmana barnen utifrån deras behov. Pedagogerna upplever även verksamhetsplanen och läroplanen som stressande. Det är mycket de ska göra och hinna med. Om pedagogerna är stressade, kan det leda till strikta regler på avdelningen. Detta ger särskilt barn med samspelssvårigheter sämre möjlighet till aktivt deltagande. Det måste hos personalen finnas kunskap, förståelse och utrymme för barns olikheter och olika uttryckssätt, skriver Åmot (2012). Kalliala (2011) menar att observationer är ett bra redskap för att erhålla information om hur delaktigt varje barn är. På så sätt skaffar man sig underlag för att reflektera kring och får möjlighet att genomföra förändringar som gynnar interaktion och utveckling.

Resultatet visar att det i helgrupp oftast inte finns möjlighet till samtal utan pedagogerna ger mest instruktioner till barnen. Måltiderna är dock ett sådant tillfälle när alla sitter ner och då det är ganska lugnt. Därför gäller det att verkligen utnyttja dessa tillfällen till kommunikativa möten. Johansson (2003a) menar att språket är det redskap människan behöver för att kunna interagera med andra och skapa mening för bådadera. Författaren skriver om betydelsen av ömsesidig dialog i vardagen. Pedagogerna måste visa intresse och inlevelse för det barnen uttrycker och ge dem tid. Att leka med och utforska språket gynnar utvecklingen (Lindö, 2009). Måltider och även andra situationer kan användas för att självständigt få tillfälle att träna finmotorik och grovmotorik, exempelvis för att i måltidssammanhang förse sig själv med mat. Vad som också gynnar barns framför allt kognitiva utveckling, är att läsa rim och ramsor för barnen och att föra diskussioner med dem om olika ämnen, värderingar och situationer. Pedagogerna behöver därför menar Svensson (2009), reflektera kring hur man kan främja barnens språk och kommunikation vid olika aktiviteter och situationer. Vid samlingarna använder sig pedagogerna av tecken som stöd och det är något som man skulle

kunna utöka användandet av i alla vardagssituationer för att synliggöra och tydliggöra det man säger. Även bilder skulle kunna användas för detta ändamål.

Ett annat mönster som urskiljs är att i stor grupp får de barn uppmärksamhet som antingen hörs mycket eller bryter mot avdelningens regler. Risken finns då att fokus ligger på det negativa ett barn gör och inte det positiva som Folkman (1998) framhåller. Den positiva anknytningen där pedagogerna stödjer en för barnen gynnsam självbild och identitetsutveckling ger avtryck i barnets kognitiva utveckling. Man måste som pedagog ha möjlighet och förmåga att urskilja situationer där barnen lyckas och uppmärksamma samt bygga vidare på dessa.

Resultatet visar även på pedagogers olika förhållningssätt gentemot barnen. Johansson (2003b), Kalliala (2011) och Bae (2012) urskiljer olika interaktionsmönster i hur pedagogerna bemöter barn. Grovt uppdelat präglas det ena mönstret av lyhördhet och det andra av att den vuxne vet bäst. Samma pedagog kan använda sig av båda mönster beroende av situation och barn, skriver Bae. Kalliala (2011) visar att enskilda pedagogers förmåga till interaktion varierar. Vid mina observationer uppfattade jag att de olika pedagogerna bemötte barnen på skilda sätt. Diana och framför allt Cecilia låg mer åt att se barn som kompetenta och Elisa mer åt att se barnen som beroende. Bland pedagogerna finns en utbildningsskillnad, en skillnad i arbetslivserfarenhet och i kulturerfarenhet. Pedagogerna har dessutom varit olika länge på den aktuella avdelningen och så vidare. Dessa skillnader nämner jag, men kommer inte att diskutera närmare i detta arbete. Kalliala menar att de vuxnas interaktionsfärdigheter kan förbättras genom utbildning och reflektionsmöjligheter. Pedagogerna skulle på så sätt kunna utveckla ett mer likvärdigt bemötande. Sommer m.fl. (2010) poängterar att när pedagoger ser barn som kompetenta, får barnen tillfällen att uttrycka sina viljor och åsikter, intressen och att använda sina förmågor, vilket möjliggör lärande och utforskande.

Vid förskolestarten, ska barnen inte bara knyta an till pedagogerna utan de ska också känna sig trygga i gruppen, skriver Kihlbom m.fl. (2009). Pedagogerna behöver stödja barnen i att utveckla samspel och goda relationer med varandra, anser Folkman (1998). En tydlig struktur och tydliga rutiner stärker barnens trygghet, menar Folkman, men också Kihlbom m.fl. (2009). Detta reflekterar pedagogerna på avdelningen kring och de organiserar om verksamheten efter de barn som ingår. Pedagogerna anser att människor lär i samspel med varandra. I helgrupp blir det många att förhålla sig till och för att främja kommunikation och samspel ytterligare, behövs även en uppdelning i små grupper (Johansson, 2003a). I dessa skulle man i verksamheten erhålla möjligheter att den vuxne deltar och är stöd i leken och vid konflikter. Det finns tillfälle till samtal och man lär sig förstå varandras språk och uttryck för känslor, upplevelser och behov. Här finns förutsättningar för deltagarna att utveckla omsorg om varandra och träna på lekregler som turtagning, ömsesidighet och samförstånd. Pedagogernas relationer med barnen behöver präglas av närhet och inte av distans. De behöver också öppna upp för barnens delaktighet och initiativ och inte begränsa dem. Då kan varje barns intressen och förmågor framträda, synliggöras och tas tillvara i hela verksamheten. Pedagogerna menar att det är svårt att genomföra detta både praktiskt och tidsmässigt på grund av bland annat möten, raster, att man behöver gå ifrån och byta blöjor ofta och att man

ska hjälpa andra avdelningar. Det handlar även om en vilja att prioritera små grupper framför helgrupp ibland. Speciellt under inskolningstiden uppstår dilemmat om man ska försöka få ihop hela den stora gruppen eller främja interaktionen i smågrupper. Att variera mellan helgrupp och liten grupp borde tillgodose mångas behov.

Pedagogerna uttrycker oro för barnen i behov av särskilt stöd inom samspeksområdet och sitt arbete med dem. Pedagogerna visar på osäkerhet och som Drugli (2003) skriver, är det av största vikt att pedagogerna erhåller det stöd de behöver för att de i sin tur ska kunna stödja barnen. Genom handledning får pedagogerna möjligheter att diskutera, reflektera, få bekräftelse och öka kunskapen inom det specialpedagogiska området. Här behöver man på kommunal nivå diskutera hur pedagogerna ska få tillgång till den handledning de är i behov av. Pedagogerna upplever idag processen att kunna erhålla handledning som utdragen och de skulle själva vilja kunna kontakta specialpedagogerna via telefon. De har även en önskan om ett stödjande och förebyggande arbete, där specialpedagogen kommer till varje avdelning en gång i halvåret och observerar, antingen arbetslaget upplever att man har svårigheter eller inte. Att pedagogerna erhåller uppmärksamhet för sitt arbete och har någon att diskutera med, både det som fungerar och det som är svårt, anser jag kan utveckla verksamheten på ett positivt sätt. Det är inspirerande och oerhört viktigt även för vuxna att bli sedda och bekräftade i det de gör.

Adam och Bo samspelar med andra på olika sätt. Adam rör sig lite och försiktigt. Han använder varken kroppsspråk eller mimik särskilt mycket. Han pratar ganska tyst och nästan bara på uppmaning. Bo tar för sig. Han rör sig mycket och yvigt. Han talar högt och säger samma sak om och om igen tills han får ett svar. Bägge har ett otydligt uttal. När den verbala och icke-verbala kommunikationen utförs på ett ovanligt sätt får mottagaren svårigheter med att förstå och samspelessvårigheter uppstår (Åmot & Ytterhus, 2013). Författarna menar, att barn använder sig av sina kroppar för att till exempel uttrycka sig, erhålla makt eller för att protestera när de vuxna inte tar hänsyn till deras behov. Båda barnens samspelessvårigheter oroar pedagogerna. De försöker att anpassa verksamheten efter Adam och försöker lyfta honom. Bo försöker de i större utsträckning dämpa. Pedagogerna pratar på ett positivt sätt med Adam medan interaktionen med Bo består av mer tillsägelser. Vissa barn är mer inåtvända och vissa mer utagerande och utmanar och triggar pedagogerna på olika sätt. Hur vi vuxna bemöter barnen och deras olikheter beror på en mängd faktorer såsom traditioner i förskolan, organisationen, vilka villkor som finns, vårt förhållningssätt, lärandesyn och barnsyn, skriver Johansson (1999). Forskaren uttrycker även att mot bakgrund av tidigare erfarenheter, behöver vi vuxna i små barns närhet, bli medvetna om och reflektera kring hur vi ska kunna gynna deras utveckling på ett bra sätt.

I studien har jag dels observerat hela verksamheten på förskoleavdelningen, dels enskilda barns individuella samverkan och samverkan i grupp för att kunna urskilja helhet och delar. Jag har även observerat ett flertal varierande situationer vid flera tillfällen. Jag upplever att medvetenheten om vikten av att dokumentera både lärande och svårigheter har ökat i förskolan. Pedagogerna försöker anpassa vardagen utifrån varje enskilt barns behov så att man får en fungerande verksamhet på gruppnivå. Fokus kring svårigheter har till viss del

förflyttats från individen till dennas möte med omgivningen. Vid kontinuerlig dokumentation och uppföljning, är det min övertygelse, att hela praktiken kan utvecklas.

På avdelningen prioriteras dokumenterande. Dokumentationen sattes upp på väggar och pedagoger och barn samtalade kring dem. Genom dokumentationen synliggjordes lärtillfällen där deltagarna samspelar aktivt med varandra. Detta gynnar föräldrarnas insyn och möjligheter till delaktighet. Folkman (1998) anser, att både barn och föräldrar måste känna sig trygga med verksamheten. På avdelningen är pedagogerna måna om att bemöta föräldrarna på ett respektfullt sätt. Pedagogerna behöver ytterligare reflektera kring vad som ska dokumenteras, hur det ska göras och vad dokumentationen ska användas till för att kunna göra barnen delaktiga i hela dokumentationsprocessen och få största möjliga användning av den.

Pedagogerna har endast arbetat ihop under några månader och haft få tillfällen att diskutera kring teoretiska frågor. De praktiska delarna har i deras förståelse kommit i första hand så att verksamheten ska kunna löpa på. Jag upplever verksamheten som trygg och stabil där alla vuxna vill barnens bästa. Detta tar sig varierande uttryck hos de olika pedagogerna då de inte är helt samspelade ännu.

### **6.3 Specialpedagogiska slutsatser och didaktiska konsekvenser för yrkesrollen**

Utvecklingsmöjligheter på organisationsnivå skulle kunna vara att diskutera om det finns förutsättningar att leva upp till läroplanens mål i yngrebarnsgrupper med många barn, av vilka de bland annat påverkas av barnen i gruppen och deras delaktighet. Ytterligare utvecklingsmöjligheter skulle kunna vara att ordna miljö i lokaler och inventera vilka material och artefakter som utvecklar barnen samspelsförmågor. Personalen och deras utbildningsnivå behöver ständigt förnyas och fortbildning borde vara ett självklart innehåll. På så sätt skulle förhållningssätt och engagemang hos personalen i relation till barnens utveckling och förmågor stärkas. Tid för reflektion borde skapas för att personalen utan stress ska kunna fundera på hur utbildning om vikten av samspel inom det specialpedagogiska området kan genomföras samt hur stöd kan ges både i förebyggande syfte och vid behov. Hur man kan ge pedagoger i nyuppstartade arbetslag möjlighet att lära känna varandra och ge dem tillfällen att reflektera och diskutera tillsammans är en fråga som behöver lyftas.

Utvecklingsmöjligheter för att gynna samspelet mellan alla i gruppen skulle kunna vara att prioritera och avsätta tid för lek och aktiviteter i smågrupper samt att utnyttja måltider och andra situationer för att till exempel skapa tillfällen för dialoger och lek med språket. Ett utökat användande av tecken och bilder som stöd i vardagssituationer kan gynna alla barn och framför allt barn i behov av särskilt stöd. Uppmuntran av positiv samvaro där alla har omsorg om varandra bör poängteras, eftersom detta främjar gemenskapen. Pedagogerna måste observera för att urskilja barns lärandeprocess och delaktighet i verksamheten och de behöver

erhålla handledning för att få tid och stöd i att reflektera kring förhållningssätt, barn- och lärandesyn samt möjlighet att diskutera på vad, när och hur man ska lägga fokus.

Utvecklingsmöjligheter för att gynna Adams samspel skulle kunna vara att förbereda för övergångar och underlätta igångsättning. Kanske skulle man kunna ge två valmöjligheter. Skulle kanske en bok med rutiner vara ett bra stöd? Man skulle kunna skapa möjligheter till lek tillsammans med pedagog eller ett till två andra barn och uppmuntra och stödja samspel med kamrater i vardagen. Sannolikt skulle man kunna stödja Adam i att hålla på sin rätt samt säga och visa STOPP tydligt. Man skulle kunna ta tillvara alla tillfällen till dialog och fundera över vilka möjligheter till avkoppling som ges under dagen samt uppmärksamma och bygga vidare på gynnsamma förmågor och situationer.

Utvecklingsmöjligheter för att gynna Bos samspel skulle kunna vara att skapa tillfällen till lek tillsammans med pedagog och möjligheter för Bo att emellanåt vara med en liten grupp barn. Man skulle kunna uppmuntra och stödja samspel med kamrater och fundera över vilket samspel man som vuxen uppmuntrar och vilket man avbryter. Fortsättningsvis skulle pedagogerna kunna se till att positiva kommentarer överväger. De skulle kunna uppmärksamma och bygga vidare på visade förmågor och goda upplevelser. Slutligen skulle de kunna ta tillvara alla tillfällen till dialog utifrån Bos intressen och fallenheter.

## **6.4 Förslag till vidare forskning**

Det finns många faktorer som påverkar hur samspelet ser ut på en förskoleavdelning, allt ifrån beslut på regeringsnivå till hur verksamhetens lokaler är utformade. Därför kan man forska kring samspelsförutsättningar på en mängd olika nivåer och kring många påverkansdelar.

Jag önskar, mot bakgrund av beskriven studies innehåll och resultat, föreslå undersökningar kring i vilken utsträckning barn, föräldrar, pedagoger, förskolechefer, förvaltningschefer och politiker upplever att barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdet får sina behov tillgodosedda i förskolan och hur de får, respektive inte får detta.

Vidare kan man som forskare undersöka hur förskolan påverkar barnens psykosociala utveckling. Man skulle kunna fokusera vilka eventuella skillnader det finns i denna utveckling om man har börjat förskolan vid ett-års ålder, två-års ålder eller senare.

Av ytterligare intresse att undersöka är om förskolor i dag har en hög, mellan eller låg pedagogisk kvalitet utifrån Sheridans (2011) kriterier samt att utifrån ZERO TO THREE åtta centrala punkter för en kvalitativt bra förskola för barn under tre år (Lökken, 2008), utföra bedömningar av förskoleverksamheter. Vad fungerar bra? Vad behöver utvecklas för att höja kvaliteten? Hur påverkar förskolans kvalitet barn i behov av särskilt stöd inom samspelsområdets förutsättningar att utvecklas?

Det hade även varit intressant att forska kring specialpedagogisk handledning och pedagogers, specialpedagogers och förskolechefers upplevelser av handledningsbehov och handlednings-

möjligheter. Man skulle kunna ställa frågan vilket stöd behövs i arbetet med barn i behov av särskilt stöd inom samspeksområdet och vad kan det leda till?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International journal of early childhood*, 44(1), 53-69. doi: 10.1007/s13158-012-0052-3
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s.9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan – Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Drugli, M. B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Engdal, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* (Doctoral thesis, Department of Child and Youth Studies). Stockholm: Stockholm University. Hämtad 2014-05-03 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:391762/FULLTEXT01.pdf>
- Engdal, I. (2007). *Med barnens röst: Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Licentiatuppsats. Institutionen för individ, omvärld och lärande Lärarhögskolan i Stockholm, 40). Stockholm: Lärarhögskolan. Hämtad 2014-05-03 från [http://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.44669.1320917429!/IOL\\_Forskning40\\_Ingrid\\_Engdahl.pdf](http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.44669.1320917429!/IOL_Forskning40_Ingrid_Engdahl.pdf)
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Folkman, M-L. (1998). *Utagerande och inåtvända barn- Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.



- Johannesen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003a). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Skolverket: Forskning i fokus, nr 6). Stockholm: Fritzes. Hämtad 2014-05-05 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2694](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2694)
- Johansson, E. (2003b). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2*. Hämtad 2014-05-05 från [http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson\\_e.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf)
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Doctoral thesis. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? *European Early Childhood Education Research Journal, 19 (2)*, 237-253. doi: 10.1080/1350293X.2011.574411
- Kihlbom, M., Lidholt, B., & Niss, G. (2009). *Förskola för de allra minsta – på gott och ont*. Stockholm: Carlssons.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg. (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s. 183-202). Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lökken, G. (2008). *Toddlarkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lökken, G., Haugen, S., & Röthle, M. (2006). *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Lökken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- Pape, K. (2003). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical Quality in Preeschool: A Commentary. I N. Pramling, & I. Pramling Samuelsson. (Red). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. (s. 223-242). *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 4. doi 10.1007/978-94-007-1617-9
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2014-05-01 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 2. doi: 10.1007/978-90-481-3316-1
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk ordbok och Svensk uppslagsbok. (1997). *Interaktion*. Stockholm: Norstedts.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2002). Hämtad 2014-05-16 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2013). "Talking bodies": Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood*, 21(2), 260-273. doi: 10.1177/0907568213490971
- Åmot, I. (2012). Etik i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5. Hämtad 2014-05-28 från <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/437>
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

## **Bilaga 1**

### **Information till vårdnadshavare som har barn på X**

2015-09-12

Hej!

Jag heter Annika Krusenvik och jag studerar till specialpedagog på Göteborgs universitet. Jag har tidigare arbetat som förskollärare på X förskola på avdelningen X.

Under höstterminen ska jag skriva mitt examensarbete och syftet med arbetet är att undersöka interaktionen mellan barn och pedagoger.

Under oktober och november månader kommer jag att observera interaktionen mellan några barn och pedagogerna på X samt göra anteckningar. De aktuella barnens föräldrar har gett godkännande till deltagandet.

Med pedagogerna kommer även två gruppintervjuer att hållas.

Deltagandet i undersökningen är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Datinhämtningen anonymiseras och förvaras så att endast jag har tillgång till den. Insamlad data kommer enbart att användas för studien.

Universitetslektor Agneta Simeonsdotter Svensson kommer att handleda arbetet.

Om ni har några funderingar eller frågor kring ovanstående så kontakta mig gärna på telefon X.

Vänliga hälsningar,

Annika

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide 1**

#### **Exempel på intervjufrågor till pedagogerna**

1. Hur tänker ni att barn allmänt gör när de samspelar med er vuxna eller med andra barn?
2. Hur gör ni när ni samspelar med barn?
3. Hur gör Adam när han samspelar?
4. Hur gör ni när ni samspelar med Adam?
5. Vilka är Adams styrkor? I vilka situationer fungerar det bra?
6. Vad har Adam svårt för? I vilka situationer fungerar det sämre?
7. Hur gör Bo när han samspelar?
8. Hur gör ni när ni samspelar med Bo?
9. Vilka är Bos styrkor? I vilka situationer fungerar det bra?
10. Vad har Bo svårt för? I vilka situationer fungerar det sämre?
11. Vid vilka tillfällen interagerar ni med enskilda barn under dagen?
12. Vid vilka tillfällen under dagen har ni sämre möjligheter att samspela med enskilda barn?
13. Vad känner ni gynnar samspelet mellan ett barn och er?

14. Vad känner ni hindrar samspelet mellan ett barn och er?

15. Hur tänker ni er att samspel skulle kunna utvecklas mer?

16. Vad behöver ni för att ert samspel generellt ska kunna utvecklas?

Med Adam?

Med Bo?

17. Hur kan ni i verksamheten främja barn med samspelssvårigheters samspelsförmågor?

18. Om ni fick önska er vad som helst utan att behöva tänka på resurser och villkor hur skulle ni då vilja främja samspelsförmågor?

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide 2**

#### **Intervjufrågor till pedagogerna**

1. Hur skulle ni beskriva er barnsyn?
2. Hur tänker ni er att barn lär?
3. Beskriv era förhållningssätt!
4. Hur uppfattar ni förskolans tradition, organisation och villkor?
5. Hur tänker ni kring barns lek?
6. Hur skulle ni vilja utveckla er verksamhet? Vad skulle möjliggöra detta?