



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Barn i samspelssvårigheter i förskolan

- En studie kring hur specialpedagoger kan stödja förskollärare i deras arbete med barn i samspelssvårigheter i leken.

Children with Interaction difficulties in preschool

- A study of how special educators can support pre- schoolteachers in their work with children with interaction problems in the play

Lena Franzén
Annika Lindahl

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2019-01-09

Examinator: Anna Jobér

Handledare: Kristian Lutz

Förord

Den här studien bygger på en undersökning om specialpedagogers och förskollärares syn på barn i samspelssvårigheter. Vi vill framföra ett stort tack till alla som har bidragit med sina erfarenheter och upplevelser och gjort vårt gemensamma examensarbete möjligt.

Vi vill också rikta ett särskilt tack till vår handledare Kristian Lutz för handledning, förslag på förbättringar och stöttning genom processen.

Ett stort tack vill vi även framföra till våra respektive män som med stort intresse, uppmuntran och som tålmodigt har stått ut med vårt ständiga skrivande. De har även läst och bidragit med värdefulla synpunkter som varit viktiga för vårt skrivande.

Till sist vill vi även tacka varandra för ett gott och givande samarbete!

Lena Franzén

Annika Lindahl

Malmö, januari 2019

Sammanfattning/Abstract

Franzén, Lena och Lindahl, Annika (2019). *Barn i samspelssvårigheter i förskolan*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Med denna studie vill vi bidra med ökad kunskap om specialpedagogers tankar och hur förskollärare i förskolan kan arbeta för att främja leken för barn i samspelssvårigheter.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan stödja förskollärarna i förskolan i mötet med barn i samspelssvårigheter i leken. I undersökningen ingår både specialpedagoger och förskollärare inom förskolan.

Frågeställningar

- Hur kan specialpedagoger stödja förskollärarna i förskolan i deras arbete med att få barn i samspelssvårigheter delaktiga i leken?
- Vilken betydelse anser specialpedagoger och förskollärare att bemötande och förhållningssätt har i arbetet med barn i samspelssvårigheter?
- Vilken betydelse anser specialpedagoger och förskollärare att leken har för barn i samspelssvårigheter i förskolan?

Teori

Denna studie har sin teoretiska utgångspunkt i systemteori, anknytningsteori och ett sociokulturellt perspektiv.

Metod

Studien bygger på halvstrukturerad kvalitativa forskningsintervjuer. Intervjupersonerna är tre specialpedagoger och fyra förskollärare som arbetar i olika socioekonomiska områden i tre olika kommuner. Förskollärarna är verksamma på förskolor med barn mellan 1–5 år. Intervjuerna ägde rum på informanternas arbetsplatser i ostörda miljöer.

Resultat

Resultatet visar att specialpedagoger kan stödja förskollärare i deras arbete med barn i samspelssvårigheter i leken genom ex. handledning, ge förslag på hjälpmedel, uppmuntra till ett helhetstänk samt ett salutogent perspektiv på barnet.

I samtalen med informanterna framkom att den tidigare tysta kunskapen spelar stor roll i hur pedagogerna ser på bemötande och förhållningssätt mot barnen vilket även tidigare forskning belyser.

Leken har en stor roll på förskolorna enligt specialpedagogerna och förskollärarna, men förskollärarna upplever att tid till att vara en närvarande pedagog i leken är begränsad.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagoger stödjer pedagogerna genom handledning, regelbundna observationer samt ger förslag på anpassningar och hjälpmedel i förskolans lärmiljö som kan underlätta för barn i samspelssvårigheter. Specialpedagogerna förväntas stödja förskollärarna genom att i dialog med förskollärarna arbeta systemteoretiskt, förebyggande och driva lösningsfokuserat förändringsarbete.

Nyckelord:

Förskola, lek, samspel, samspelssvårigheter, sociala färdigheter, socialkompetens.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	9
2.1 PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR:	9
2.2 DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP	9
3. TIDIGARE FORSKNING	10
3.1 SAMSPELSSVÅRIGHETER	10
3.2 LEKENS BETYDELSE	11
3.3 STRATEGIER, BEMÖTANDE OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT SOM FRÄMJAR SAMSPEL	12
3.4 MILJÖN OCH HJÄLPMEDEL	15
3.5 TRYGGHET OCH ANKNYTNING	16
3.6 SPECIALPEDAGOGENS ROLL	17
3.7 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING UTIFRÅN STUDIENS FRÅGESTÄLLNINGAR	19
4. TEORETISK FÖRANKRING	20
4.1 SYSTEMTEORI	20
4.2 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	21
4.3 ANKNYTNINGSTEORI	22
SAMMANFATTNING UTIFRÅN STUDIENS SYFTE	23
5. METOD	23
5.1 METODVAL	23
5.2 URVALSGRUPP	24
5.3 GENOMFÖRANDE	25
5.4 ANALYS OCH BEARBETNING	26
5.5 ETISKA ÖVERVÄGANDE	26
6. RESULTAT	28
6.1 SAMSPELSSVÅRIGHETER OCH DESS ORSAKER	28
DELANALYS AV DEFINITIONEN AV SAMSPELSSVÅRIGHETER OCH FAKTORER SOM PÅVERKAR	29
6.2 LEKENS BETYDELSE	30
DELANALYS PÅ LEKENS RELEVANS	32
6.3 STRATEGIER/ BEMÖTANDE OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT SOM FRÄMJAR SAMSPEL	33
DELANALYS PÅ FRÄMJANDE STRATEGIER, BEMÖTANDE OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT	34
6.4 MILJÖN OCH HJÄLPMEDEL	35
DELANALYS PÅ SYNEN AV MILJÖN OCH HJÄLPMEDEL	37
6.5 SPECIALPEDAGOGENS ROLL	38

DELANALYS PÅ SPECIALPEDAGOGENS ARBETSMETODER	39
SAMMANFATTNING AV RESULTATDELEN UTIFRÅN VÅRA FRÅGESTÄLLNINGAR.....	41
7. DISKUSSION.....	42
7.1 RESULTATDISKUSSION	42
7.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	43
7.3 METODDISKUSSION	44
7.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	45
8. REFERENSER	46
BILAGOR	49

1. Inledning

Utgångspunkten i denna studie är att undersöka specialpedagogers tankar om hur pedagoger i förskolan kan arbeta för att främja leken för barn i samspelssvårigheter.

Enligt Folkman och Svedin (2003) är förskolan en plats för kamratskap och gemenskap för de allra flesta barn men i varje grupp finns det barn som känner utanförskap och ensamhet. Vidare skriver författarna att det finns barn som står bredvid och väntar på en inbjudan till lek, barn som använder leken som maktarena och tvingar sig in i samvaro, det finns ”virvelvinden” som inte orkar stanna kvar i leken någon längre stund eller barnet som inte vet vad hon ska med de andra barnen till och vill dra sig ur gemenskapen. Ett utanförskap kan vara förödande men med stöd av vuxna kan dessa barn upptäcka lekens magi och meningen med kamratskap (Folkman & Svedin, 2003).

Lillvist, Sandberg, Björck-Åkersson och Granlund (2009) beskriver att idag agerar förskolan, näst efter hemmet som en naturlig miljö för många barn. Samma författare skriver att i Sverige går ca 78% av alla barn i åldrarna 1–5 år i förskolan. Vidare anser författarna att förskolan alltmer blivit en naturlig miljö för barnen att vistas i och det kan ses på det ökade fokuset på kvaliteten i förskolan och genom det ökade antal styrdokument som skolverket utfärdat.

Förskolorna åläggs att följa dessa dokument och det är förskollärarna i varje kommun som ansvarar för genomförandet av de strävansmål i Läroplanen (Lpför 18) som handlar om social kompetens och tolkningen av det. Det finns alltså inte enligt Lillvist et al. (2009) i detalj klargjort i styrdokumentet vad och hur social kompetens skall främjas.

Våra tidigare erfarenheter av möten med barn som inte leker med andra barn i förskolan har väckt vårt intresse för arbetssätt som kan stärka barnens lekförmåga och hur hinder för lek kan förebyggas. Erfarenhetsmässigt upplever vi att barn i samspelssvårigheter är vanligt förekommande och att pedagoger ofta inte vet hur de ska arbeta för att stärka deras sociala kompetens. Orsaker till detta kan vara för stora barngrupper, brist på tid eller brist på utbildade pedagoger. En stor risk är att vi förstår barnet enbart utifrån våra egna erfarenheter eller åsikter utan en teori. Detta kan enligt Öhman (2008) vara vilseledande eftersom pedagogens egna erfarenheter, den ”privata” teorin, där en människas upplevelser, tankar och känslor i ett sammanhang påverkar dess egna tolkningar.

Vi har många gånger känt oss handfallna inför hur vi ska arbeta för att få barn i samspelssvårigheter delaktiga i leken och vad som är deras egen vilja till detta. Enligt Hedström

(2014) har alla barn oavsett diagnos eller inte laglig rätt att få sina behov tillgodosedda i förskolan och hävdar att studier visar på att 20 % skattas som barn i behov av särskilt stöd. Flera av dessa barn har språksvårigheter, samspelssvårigheter eller är barn som ofta hamnar i konflikter. Ett viktigt synsätt är att alla barn som kan uppföra sig gör det och att deras agerande inte är av elakhet eller illvilja. De kan inte behärska hur de ska bete sig i vissa situationer. Det är betydelsefullt med ett förhållnings- och tillvägagångssätt som främst bygger på ett salutogent perspektiv där hänsyn till barnens styrkor och intressen ges.

Leken har en central plats i förskolan enligt Läroplanen för förskolan (Lpfö 18), och där står det att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin lust samt förmåga att leka och att känna sig delaktiga.

Salamancadeklarationen har en stark ställning inom specialpedagogiken (Ahlberg, 2016). Den bygger på FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, delaktighet och jämlikhet för barn i behov av särskilt stöd. Deklarationen ses som en överenskommelse mellan olika länder om en gemensam riktning för barns rätt till likvärdig inkluderande utbildning i den reguljära skolan. I artikel 53 i Salamancadeklarationen står att förskolan tidigt ska kunna identifiera, bedöma och stimulera barn som har särskilda behov. Pedagogiska program bör utvecklas för att stödja och stärka barnens fysiska, intellektuella och sociala utveckling. Specialpedagogers roll i förskolan är behandlat en del i forskningen, men i liten utsträckning i relation till barns lek. Barn i samspelssvårigheter är svårhanterat för förskolans pedagoger och specialpedagogers funktion gentemot pedagogerna är därför relevant att undersöka.

Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) är vårt styrdokument och innehåller strävansmål som förskolan måste förhålla sig till. Detta kapitel belyser förskolans uppdrag som har koppling till syftet med studien.

Utbildningen i förskolan ska planeras och genomföras på ett sådant sätt så att den främjar barnens utveckling, hälsa och välbefinnande. Förskolan ska erbjuda barnen en god miljö och en väl avvägd dagsrytm med både vila och aktiviteter som är anpassade efter deras behov och vistelsetid. Miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation. (s.7)

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan stödja pedagoger i förskolan i mötet med barn i samspelssvårigheter i leken. I undersökningen ingår både specialpedagoger och pedagoger verksamma inom förskolan

2.1 Preciserade frågeställningar:

- Hur kan ett antal specialpedagoger stödja förskollärare i förskolan i deras arbete med att få barn i samspelssvårigheter delaktiga i leken?
- Vilken betydelse anser ett antal specialpedagoger och förskollärare bemötande och förhållningssätt har i arbetet med barn i samspelssvårigheter?
- Vilken betydelse anser ett antal specialpedagoger och förskollärare att leken har för barn i samspelssvårigheter i förskola?

2.2 Definition av centrala begrepp

I studien förekommer centrala begrepp som *barn i samspelssvårigheter*. Definitionen av begreppet kan se olika ut. Det kan enligt Öhman (2011), Dillner och Löfgren (2013) och Knutsdotter Olofsson (1999) bero på att barn kan ha bristfällig lekförmåga och sakna leksignaler men även handla om barn som inte tycks bry sig om andra barn och som hellre går bredvid en vuxen än att leka med andra barn. Ytterligare kännetecken på barn i samspelssvårigheter kan vara barn som av olika orsaker har svårt att hålla sig kvar i leken eller har kommunikationssvårigheter (Kadesjö, 2007).

3. Tidigare forskning

Detta avsnitt lyfter fram den tidigare forskning som studien bygger på. Med detta kapitel vill vi genom tidigare forskning belysa olika teman som på olika sätt har visat sig främja arbetet med barn i samspelssvårigheter i leken på förskolan. Detta kapitel bildar också en bakgrund till resten av studien och ger en förståelse för samspel, lek och anknytning inom förskolan.

För tillgång till relevant forskning kring barn i samspelssvårigheter har sökningar gjorts bland annat i följande databaser: Eric, Google Scholar och Libsearch

3.1 Samspelssvårigheter

Det finns barn som av olika anledningar har leksvårigheter. Svårigheterna kan bero på exempelvis anknytningsproblematik, fysisk- och psykisk otrygghet eller traumatiska upplevelser som dödsfall eller separationer. Även barn inom autismspektrums-tillståndet har en begränsad samspelsförmåga och avvikande kommunikation som kan leda till utmaningar i leken (Dillner & Löfgren, 2013).

Öhman (2011) hävdar att alla barn kan leka men att det är samspelet som bråkar. Faktorer som kan ha påverkat detta är att barnen inte fått tillräckligt med samspelserefarenheter med sig hemifrån, med pedagoger eller tillsammans med kamrater. Det kan ha funnits en saknad av bekräftelse, benämning eller en brist på ork att bli lyssnad på.

Förskollärare ser bristande kommunikation som en viktig faktor till samspelssvårigheter och betonar vikten av både verbal och icke-verbal språklig förmåga för social kompetens (Lillvist, et al., 2009). Vidare pekar Sandberg (2014) på att barn som inte har förmågan att kommunicera har svårigheter att leka tillsammans med andra eftersom kommunikationen är en social process som innebär att dela tankar, känslor och erfarenheter. Detta speglar Pape (2013) som hävdar att barn som har ett mer utvecklat språk har visat sig ha bättre samspelsförmågor.

Drugli (2003) skriver att pedagoger kan tycka det är svårt att leka för att de kan vara negativt inställda till barn som de upplever som svåra, aggressiva och oroliga. Det kan påverka pedagogernas förhållningssätt till barnet negativt. Detta stöds av Kinge (2016) som poängterar att barn som provocerar mycket väcker starka känslor hos de vuxna. Vidare pekar Drugli (2003) på att barn med leksvårigheter ofta har få erfarenheter av vänliga och lekfulla vuxna och att de har en vana av att bli lämnade åt sig själva eller kontrollerade. Detta får följderna av att barnen har svårigheter att leka med vuxna på ett trivsamt sätt. Dessa barn har en liten erfarenhet av att

leken kan vara roligt utan konflikter eller bråk och de är barnen som har störst behov av att få leka med vuxna. Genom att investera i lek med barnen främjas deras samarbetsvilja och respekt. En medvetenhet om att det tar tid är viktigt.

Det finns tre sociala lekregler eller koder för en fungerande lek. Det är samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Med samförstånd bör deltagarna vara överens om viljan till lek och vad de vill leka. För en ömsesidighet krävs att deltagarna ska kunna anpassa sig till varandra och vid turtagning turas deltagarna om att bidra, bestämma och komma med initiativ i leken (Knutsdotter Olofsson, 1999). Vidare belyser Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) vikten av dessa sociala lekregler för att behålla lekens harmoni och för en daglig förmåga till demokratins principer och spelregler. Folkman och Svedin (2003) pekar på att träning av samspelsförmågor inte blir meningsfulla om inte barnen först har upptäckt hur lustfyllt och lockande ett samspel med andra är. Denna upptäckt måste barnet göra själv men pedagogens roll är att visa vägen dit genom att vara engagerad och närvarande.

Många barn i förskolan kan ha olika svagheter enligt Kadesjö (2007). För barn med koncentrationssvårigheter kan detta innebära svårigheter som berör olika sociala situationer, som att vänta på sin tur, hantera olika förändringar som sker under en dag och att ställas inför olika valsituationer som kan präglade barnets sätt att uppträda.

Dessa faktorer kan påverka hur pedagogerna uppfattar barnets sociala kompetens och att man tänker mer kategoriskt kring barnets svårigheter istället för att se barnets starka sidor. Även Lillvist et al. (2009) känner att det är rimligt att tro att förskollärare definierar social kompetens utifrån deras egen idealbild av vad ett kompetent barn är och att erfarna pedagoger är mer skickliga på att se vad som är avvikande beteende.

3.2 Lekens betydelse

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) har leken stor betydelse för barns lärande, såsom språkutveckling, fantasiförmåga och empatikänsla. Författarna fann även att i leken bearbetas erfarenheter, upplevelser, hypoteser ställs och barnen får praktisera vad de lärt sig. Detta leder till ett klargörande av det okända, en förmåga att gå in i tänkta sammanhang skapas och barnens föreställningsförmågor stärks. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Detta stöds av läroplanens formuleringar om lekens betydelse i förskolan:

För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera

barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva. (Skolverket 2018 s 8)

Vidare skriver Pramling Samuelsson & Sheridan (2016) att leken har betydelse för förmågan att leva sig in i djurs och människors sätt att vara, uttrycka sig och agerande. Förskolans pedagoger är i största allmänhet överens om lekens betydelse för barn men de känner att det finns en oenighet om varför barn bör få leka. Det handlar framför allt om kopplingen lek till begreppet lärande. Vissa kopplar leken till upplevelsen av välmående och glädje medan andra betraktar leken utifrån ett nyttoperspektiv och lärande och menar att det är omöjligt att skilja lek från lärande (Pape, 2013).

Lekens primära syfte är enligt Öhman (2011) att skapa må- bra känslor som väcker intresse, nyfikenhet och glädje vilket är motorn till allt lärande. Resonemanget stöds av Graves och Howes (2011) som menar att barns sociala och känslomässiga utveckling är viktigt för barns välbefinnande. Leken har även stor betydelse för den intellektuella utvecklingen eftersom ett praktiserande av att organisera sin lek ger senare förutsättningar och förmågor för att kunna organisera skolarbeten. Lekens betydelse framhäver även Knutsdotter Olofsson (1999) som anser att barn som är duktiga lekare klarar av att hantera framtida problem i livet bättre. Viktiga förutsättningar för lärande är att vara intresserad, involverad, tåla motgångar, kunna kommunicera och kunna ta ansvar (Öhman, 2011).

Sandström, Nilsson och Stier (2015) pekar på att leken har en viktig roll på förskolan och förskollärarna deltar ofta. Författarna belyser vikten av att vuxna deltar i leken för att barn ska kunna utveckla en social kompetens. Vidare menar Sandström et al. (2015) att ett dilemma är att stort fokus idag läggs på ämnesinläring även i förskolan och att lekens betydelse glöms bort. De anser att många problem visar sig i leken och i samspelet mellan barnen. Även Gustafsson (2009) poängterar att det finns en oro idag eftersom våra barngrupper är stora och att det läggs stort fokus på att barn idag tidigare än förr ska lära sig språk och matematik och det kan leda till att leken begränsas.

3.3 Strategier, bemötande och förhållningssätt som främjar samspel

Det är viktigt som pedagog att stödja barn som inte leker i förskolan och skolan oavsett vilka svårigheter barnet har eller vad som är orsaken till svårigheterna. Det är betydelsefullt att utgå

från ett salutogent perspektiv och fokusera på det som fungerar, det friska och det positiva hos barnet. För att upptäcka de positiva sidorna hos barnet är det viktigt att utgå från hur barnets situation ser ut och fördjupa sin kunskap kring vad barnet är intresserad av och vad som verkar meningsfullt att göra för barnet (Öhman, 2011). Även Folkman och Svedin (2003) skriver att pedagogens stöd består av att hitta det friska och positiva hos barnet och bekräfta detta. Gemensamt för barn i samspelssvårigheter, oavsett om de har gett uttryck för tillbakadragenhet eller aggressivt utagerande beteende har barnen saknat positiva leksituationer eller en tilltro till sin egen förmåga och sitt eget värde. Det finns enligt Antonovsky (2005) inga garantier för att det salutogena synsättet löser problem i livet men att det skapar en förståelse och kunskap som leder arbetet i rätt riktning och får oss att tänka på olika faktorer som främjar det salutogena perspektivet. Ellneby (1999) tolkar Antonovsky och nämner "känslan av sammanhang", KASAM som bygger på hur människor förstår sin situation och hanterar sina problem utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. En upplevelse av detta hjälper människor i olika kriser och sorger.

En grundförutsättning för att få ett barn att upptäcka samspelets glädje och dess innebörd är enligt Öhman (2011) att skapa trygghet, ge stimulans, bygga en god relation och ge barnet erfarenhet av att någon leker med barnet. Vidare skriver författaren att det är viktigt att stärka barnets självkänsla och skapa en ömsesidig glädje i samspelet för att barnet så småningom kan vända sig utåt och leka med andra barn.

Att skapa en relation med ett barn som inte leker kräver tålamod. Pedagogen måste utgå från barnets upplevelser och förståelse av sin egen situation och respektfullt bjuda in sig i barnets värld. Detta kan ske genom att pedagogen närmar sig barnet och använder sig av barnets vardagliga erfarenheter och omsätter dem till lek med figurer. För att skapa tillit till barnet är det avgörande att pedagogen är känslomässigt närvarande och kan läsa av vad barnet försöker uttrycka. För en ömsesidig tillit är det även viktigt hur pedagogen förstår och bemöter barnet. När en anknytning har skett och trygghet skapats kan ett gemensamt utforskande ske. När pedagogen väcker, delar barnets intresse och bekräftar barnets nyfikenhet kan samspelet utvidgas. Vidare betonar Pape (2013) att vuxnas aktiva närvaro är viktigt för att hjälpa barn att förstå de sociala koderna som krävs i en leksituation. Hon menar också att vi måste sluta tänka att det är barnet som måste förändra sitt beteende för att komma in i gemenskapen. Istället bör vi tänka att det är gemenskapen som behövs för att barnens ska kunna utvecklas bra. Vidare skriver Folkman och Svedin (2003) att ibland räcker det att bara sitta bredvid barnet när det leker och vissa tillfällen bör den vuxne agera förebild och vägledare.

Öhman (2011) anser att det är viktigt att ha en medvetenhet om att förändring kan ta tid eftersom vi alla är olika. Vissa barns lekutveckling går snabbt medan andra barn behöver längre tid och mycket stöd för att upptäcka sin lekförmåga. När leken är igång är det viktigt att tid för lek ges så barnen hinner leka färdigt, att de får utforska klart och att de inte blir avbrutna i onödan.

Gerland och Aspeflo (2009) hävdar att förmågan att leka växer med lekerfarenheter och att pedagoger kan stödja barn i samspelssvårigheter genom att gå in i en lek tillsammans med ett barn och ta en roll ihop med barnet. Det är bra om leken får ta tid så leken får en början och ett slut. Många barn har svårt att leka en viss roll t.ex. pappa eller en hund på grund av svag föreställningsförmåga. Då kan man leka "sig själv" fast i leken. Om barnet har svårighet att gå in i en lek kan pedagoger öva lekprocessen med barnet genom att först be barnet titta på leken en stund, fråga dem vad leken handlar om och sedan fråga om de kan vara med eller be dem komma på ett förslag som passar till leken. Ett positivt bemötande är viktigt och har en avgörande betydelse i mötet med barn som får många tillsägelser.

Vidare menar Gerland och Aspeflo (2009) att en kombination av hjälpmedel, anpassningar av miljön och övning och utveckling av färdigheter är betydelsefullt. För att minska stress hos barn är ett viktigt att ligga steget före, konkret visa barnen vad som ska hända eller vad som förväntas och hjälpa dem att reflektera över deras vardag. Att ligga steget före och planera för en tydlighet tar tid men vi slipper i efterhand ta hand om reaktioner och konflikter som uppstår för att barnet har missuppfattat eller att kraven har varit för stora. Det är viktigt att veta vilken svårighet barnet har för att "uppfinna" vilket hjälpmedel eller anpassning barnet behöver och långsiktigt arbeta för att ge barnet möjligheter att utveckla de färdigheter som saknas. För att skapa ett välbefinnande bör kraven ha en god balans med förmågorna och det barnen är bra på.

Enligt Drugli (2003) måste barn få mängder av beröm när de prövar på att praktisera de strategier de har lärt sig och hon menar att föräldrarna bör involveras i arbetet med barnen och uppmanar att de följer upp arbetet hemma. Då blir effekten mycket större. Det är även viktigt i arbetet med social kompetens att det görs med humor, kreativitet och en positiv inställning. Vidare skriver författaren att pedagoger bör undvika att ställa frågor till barnen utan hellre beskriva och kommentera det som händer. Frågor kan hindra barnens engagemang och aktivitet och har en hämmande inverkan på lekprocessen. Pedagoger bör istället fungera som stöd och sätta ord på barnens känslor, intentioner eller initiativ för att bygga upp deras lekförmåga och bli tydligare i deras kontakt med andra barn.

Det är viktigt enligt Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) att försöka förstå och benämna barnens känslor som utlöser oro, splittring eller aggressivitet för att hjälpa barnet till

bättre självkännet och förmågor att hantera sina starka känslor. De menar även att barnens beteende inte ska regleras utan barnen måste lära sig vad hen får och inte får göra. Om barnet inte har förstått sina känslor och upplevelser har de svårt att förstå den uppkomna situationen och ta lärdom av gränssättningen (Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman, 2016). Gränssättning har enligt Drugli (2003) ett nära samband med det positiva samspelet och ett fokus på detta är det första man bör förhålla sig till. En negativ gränssättning ökar motstånd och ilska hos barnet medan en positiv gränssättning dämpar och stoppar negativa beteenden. Det finns en "regel" som säger att det krävs fyra positiva samspeleupplevelser för varje negativ och att detta förhållningssätt bör tas på allvar i arbetet med barn i samspelssvårigheter.

Vidare skriver Arslan, Durmusoglu- Saltali och Yilmaz (2011) att saknad av socialkompetens i barndomen kan leda till beteendeproblem i vuxen ålder. Därför är det viktigt att få information om barnets sociala- och känslomässiga utveckling tidigt för att kunna förebygga samspelssvårigheter senare i livet. Samma författare menar att tiden i förskolan är viktig för utvecklingen av sociala färdigheter, eftersom det är den tid i barnets liv som barnet utvecklas snabbast, har störst påverkan på sin miljö och att det är då barnen är som mest öppna för att lära sig nya kunskaper. Även Morrier och Ziegler (2018) är eniga om att ett tidigt ingripande är betydelsefullt för barn i samspelssvårigheter, helst före tre års ålder, vilket även stöds av Graves och Hows (2011) som pekar på att utmanande beteenden som börjar tidigt i barndomen kan leda till allvarliga beteendeproblem i tonåren eller i vuxen ålder. Förändringsarbetet måste noga planeras och följas regelbundet för att resultat ska uppnås. Insatserna kan ske i barnens naturliga lekaktiviteter i deras vardagliga sammanhang. De upplever även att små förändringar i miljön och strukturen kan öka positiva sociala beteenden. Det kan exempelvis handla om att införa samarbetslekar i förskolan mellan barn i samspelssvårigheter och barn med hög social kompetens (Morrier och Ziegler, 2018). Samtidigt menar Jensen (2013) att tiden i förskolan är för inrutad och innebär att det ges mindre tid till lek.

3.4 Miljön och hjälpmedel

Bildstöd kan lyfta fram och förtydliga vad som förväntas i olika situationer för barn som har svårt att se mening med sådant som kan vara självklart för jämnåriga. Det kan även vara bra för barn med språksvårigheter, perceptionsproblematik och svagare föreställningsförmåga. Bilderna visar vad som ska ske under dagen och i vilken ordning genom att bilderna sätts upp på väggen som ett schema. Bilderna kan även sättas i en nyckelring som kan fästas på byxorna

och tas med ut på gården. Andra fördelar med bildstöd är att de är konkreta och hjälper barnet att ta en sak i taget. Alla människor behöver veta vad som ska hända och det gör att vi blir mer villiga att samarbeta (Gerland & Aspeflo, 2009).

Vidare lyfter författarna fram att tecken som stöd är bra att använda för att öka barns tal- och språkutveckling och för att det gynnar alla barn. Barn som vuxna vill veta vad som ska hända, annars skapas stress. Graden av språkförståelse minskar när stress ökar. Vidare skriver författarna att en kombination av teckenkommunikation och bildstöd hjälper barn att förutse vad som ska hända, gör barnen mer förstådda i olika situationer och underlättar samspelet med andra. Bildstödet kan även vara ett bra hjälpmedel vid "övergångar" som en del barn kan ha svårt med. Det kan gälla när en aktivitet ska avslutas och en ny påbörjas. En ytterligare fördel med bildstöd är enligt Hejlskov, Veje och Beier (2012) att bilden är neutral och inte "tjatig" som en vuxen kan vara. Författarna menar att det kan även skapa trygghet och en framtidstro. De kallar det för arbetssystem och pekar på att behovet av stöd är olika stort för olika barn. Hellre för mycket än för lite för vid dåliga dagar är behovet större och då är det bra att det redan finns.

Förskolorna bör enligt Strandberg (2014) krydda sina miljöer så de motsvarar barnens behov. Han menar att det som var knaprigt förra året är vardagsmat idag. Om barnen protesterar och hävdar att något är tråkigt är det dags att göra en förändring.

3.5 Trygghet och anknytning

Pape (2016) pekar på att pedagoger måste vara uppmärksamma på barn som har anknytningsproblem, barn som saknat omsorg eller som har upplevt livshotande situationer. Dessa barn har ofta svårt att delta eller koncentrera sig på leken eftersom de har haft fullt upp med att observera och försöka förstå de vuxnas beteende eller agera omsorgspersoner för de yngre syskonen eller föräldrarna. Dessa barn har behov av stöd från förstående vuxna som kan förstå vad som ligger bakom beteendet.

I Lpfö 18 står det att "Utbildningen i förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Den ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn" (s. 7). Trygghet är ett centralt begrepp i läroplanen och ofta förekommande i samtal i och om förskolan. Det hänger ofta ihop med begreppet anknytning som betonar den viktiga relationen mellan föräldrar och små barn. Pedagoger i förskolan är medvetna om anknytningens betydelse för barn och vet att pedagoger aldrig kan ersätta föräldrarna utan de måste finna andra sätt att närma sig barnen. Det handlar om att finnas där, bekräfta, lära känna, stötta och förstå barnen när det behövs för att skapa en god relation

med barnen (Edlund, 2017). Ett barn med otrygg anknytning visar ofta upp en mer aggressiv och mindre omvårdande lek som tenderar att bli mer maktfull (Öhman, 2011).

Forskare pekar på risker med att barn i förskolan utsätts för upprepade personalbyten. Det kan t.ex. vara att olika pedagoger turas om att öppna eller stänga, vikarier som saknar kunskap om barnens vanor eller ovanor, tjänstledigheter, semestrar eller föräldraledigheter. När en vuxen som barnen har skapat en nära anknytning till flyttar eller ersätts med en ny och som även den senare flyttar, upphör barnen till slut att anknyta sig till de vuxna på ett närmare plan (Ellneby, 1999).

God kvalitet i förskolan kännetecknas enligt Bruce et al. (2016) av att pedagoger delar in barnen i olika konstellationer eller att barnen själva delar in sig i mindre grupper. Samtidigt känner Edlund (2017) att mindre barngrupper inte självklart ökar möjligheterna till närmare relationer eller skapar trygghet. Författaren pekar på att forskningen även visar på flera andra betydelsefulla faktorer spelar stor roll t.ex. personaltäthet, lärmiljöns utformning, barngruppens ålderssammansättning och pedagogers kompetens.

3.6 Specialpedagogens roll

Specialpedagogen har en fördjupad kunskap om barns och ungdomars utveckling och lärande med tonvikten på metodik. Det innebär att de har en fördjupad kunskap kring metodfrågor, om hjälpmedel och hur fynd man gjort vid en utredning ska omsättas i pedagogiskt arbete (Gustafsson, 2009) Vidare anser Sandberg (2014) att specialpedagogik behövs i förskolan för att ge alla barn den stimulans till utveckling, lärande och en trygg omsorg i förskolan som de behöver. Den behövs framförallt om kunskap och resurser saknas inom ramen för den generella verksamheten.

Det relationella perspektivet innebär enligt Ahlberg (2016) att förklaringar till elevers svårigheter studeras utifrån mötet mellan eleven och den omgivande miljön. Hon lyfter fram att när skolan studerar förklaringar till elevers svårigheter utgår de ofta från det rationella perspektivet. Individens svårigheter söks i samspelet mellan barnet och dess relationer i omgivningen t.ex. i barngruppen, skolan och i samhället. Nilholm (2012) hävdar att forskning visar på att det finns mängder av handlingar som pedagoger kan utföra för att förbättra situationen för barn och elever. En sådan förändring kräver en problematisering av den egna verksamheten och en granskning av miljön som barnet befinner sig i.

Med ett systemteoretiskt perspektiv lyfts många olika faktorer fram som påverkar barns utveckling och lärande och många olika slags åtgärder som är nödvändiga för att ge barn en

god start i livet. Det viktiga är vad som sker inom och mellan olika nivåer, från den individuella till den samhälleliga, till exempel mellan lärare i förskolan och barnet, eller mellan barnen i förskolan. Olika faktorer på övergripande nivåer på detta kan gälla samhällsekonomi och organisering av förskoleverksamhet, ex. arbetstider för personal och kunskap om varje barns resurser och svårigheter. Ett sådant perspektiv kräver kunskaper inom många olika områden och samverkan mellan olika instanser. Ett systemteoretiskt tankemönster bottnar i ett lösningsinriktat förhållningssätt. Detta synsätt utgår från att människor agerar utifrån goda avsikter och avstår från att leta fel och se bakåt. Istället sker en inriktning på nuet och framtiden (Sandberg, 2014).

Specialpedagogik i förskolan utmärks av en helhetssyn på olika problem t.ex. miljöfaktorer, organisation, pedagogers förhållningssätt och kompetenser och att specialpedagoger i samverkan med förskollärare har förmåga att hitta fungerande lösningar (Sandström, et al., 2014). I likhet med detta lyfter Ahlefeldt Nisser (2013) fram att specialpedagoger förväntas arbeta med anpassningar i olika positioner och nivåer. Dessa nivåer rör individ- och gruppnivå och att agera förändringsagent inom organisationen.

Handledning är en central del i ett förändringsarbete och genom att stödja pedagogen kan man främja vilja till förändring och motivation. Pedagogen måste ha ett intresse och vilja att studera sitt eget samspel med barnet och förstå barnens svårigheter utifrån den socioemotionella utvecklingen. En bra utgångspunkt vid handledning kan vara videoinspelningar från positiva och negativa samspelssituationer. Det är viktigt att ha en gemensam uppfattning om vad som ska förändras. Ett gemensamt mål för processen bör eftersträvas. Detta stöds av Gustafsson (2009) som även betonar vikten av samarbete med barnens föräldrar för att få en positiv och gemensam bild av barnet. Han poängterar att föräldrar tyvärr ofta kopplas in för sent och först när problemen blivit ganska stora. En metod för att observera, analysera och värdera samspel är exempelvis Marte Meo som kräver särskild utbildning och handledarkompetens (Drugli, 2003). Även Gustafsson (2009) lyfter fram handledning som en viktig del av specialpedagogens arbete till pedagoger som ofta bygger på observationer.

För att göra ett bra val när det gäller stöd anser Sandberg (2014) att en god kartläggning bör göras där förklaringar till svårigheterna ges i samarbete med både förskolans personal, föräldrar och barnet själv om åldern tillåter. De som är nära barnet till vardags är de som känner barnet bäst och vet hur barnet fungerar i vardagslivet och i förskolans miljö. Även externa experter kan vid behov ge bidrag till en problemlösningsprocess. Vidare skriver författarna att vilken strategi som är lämplig beror på varje specifikt barn i sin specifika miljö.

3.7 Sammanfattning av tidigare forskning utifrån studiens frågeställningar

Sammanfattningsvis kan specialpedagoger stödja förskollärarna i deras arbete med att få barn i samspelsvårigheter delaktiga i leken genom att handleda pedagogerna, göra observationer och kartläggningar där förklaringar ges till svårigheterna i samarbete med pedagogerna samt med ett helhetsperspektiv arbeta lösningsfokuserat för att skapa förändringar i pedagogernas arbetssätt. Med kunskap om anknytningens betydelse kan specialpedagoger och förskollärare arbeta för att skapa nära relationer och trygghet som är viktigt för arbetet med barn i samspelsvårigheter. Leken har stor betydelse för att utveckla barns sociala kompetens och bör ha en stor plats i förskolans verksamhet. För att kunna besvara studiens frågeställning tar vi i nästa kapitel avstamp i ett antal teorier som belyser det som tidigare forskning visat vara viktigt, nämligen samspel, relationer och helhetsperspektiv.

4. Teoretisk förankring

Brodin och Hylander (2007) lyfter fram att teorier är viktiga för att få djupare förståelse för ett ämne och för att få fler perspektiv på vad som händer i praktiken. I denna studie har det därför varit viktigt att använda sig av teorier som ytterligare kan belysa samspel, relationer och helhetsperspektiv. Våra teoretiska utgångspunkter i denna studie har utgått från systemteorin, anknytningsteorin och ett sociokulturellt perspektiv och beskrivs i detta avsnitt följt av en kort sammanfattning.

4.1 Systemteori

Systemteoretiskt perspektiv är enligt Öquist (2008) en tankemodell, alltså ett sätt att tänka som ger ett redskap att se helheten, inte låsa på perspektivets enskilda delar. Författaren knyter an till den teoribildning som systemfilosofen och kommunikationsteoretikern Gregory Bateson utvecklade för ett halvt sekel sedan (Öquist, 2013). Vidare menar han att i det systemteoretiska perspektivet gäller det att se och påverka det som framkallar de problem och dilemman man står inför. För att se vad som kan göra skillnad och skapa förändring är det grundläggande att som ledare vara uppmärksam och närvarande. Vidare skriver författaren att systemteorin är en modell som går ut på att med hjälp av information istället för kraft kunna åstadkomma förändring och resultat. Det handlar om att kunna se mönster, strukturer, former, ramar och regler som kan ligga till grund för olika problem. (Öquist, 2013). Genom att använda sig av ett systemtänkande perspektiv i ett pedagogiskt utredningsarbete så ser man världen som en helhet, där helheten totalt sett blir större än delarna sammanlagt (Öquist, 2008). Vidare skriver författaren att arbets sättet ger specialpedagogen en ingång i hur man skall gå tillväga vid det pedagogiska utredningsarbetet kring barnet och dess samlade situation.

Vid ett pedagogiskt utredningsarbete används systemteorins grundläggande begrepp nivåer, organisation, grupp och individnivå (Öquist, 2008). Det finns genomgående i allt, oavsett om det gäller samhället, affärslivet eller mänskliga system inom pedagogiken, en hierarkisk uppbyggnad med nivåer där en högre nivå styr den lägre nivån. Utredningsarbetet är uppdelat genom att på organisationsnivå finner vi rektor, skol eller förskolechef som ytterst har att se till att verksamheten följer konstanterna i form av lagar och förordningar.

Ett steg under organisationsnivån ligger grupp nivån där vi finner pedagoger och lärare. Pedagoger och lärare är en viktig komponent i den anpassningsbara miljön för att kunna möta

barnets behov. Individnivå innefattar barn och vårdnadshavare. Samarbetsparter till förskolan/skolan, där vårdnadshavaren kan barnet bäst, de är viktigast för barnet (Öquist, 2008).

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Forsell (2018) tolkar Vygotskij och skriver att barns utveckling är beroende av vilken kulturell situation barnet växer upp i och utveckling är ett resultat av barnets sociala samspel med nära personer som föräldrar, syskon och lärare. För att lära sig konflikthantering, kunna tolka sin omgivning och resonera med sig själv måste barnet utveckla psykologiska verktyg, främst språket. Språket är det viktigaste psykologiska redskapet eftersom språket gör människor delaktiga i andras perspektiv och är en länk mellan samhället och individen (Forsell, 2018).

Vidare förklarar Forsell (2018) utifrån Vygotskij lärandets funktion i följande citat:

Varje funktion i barnets kulturella utveckling uppträder två gånger eller på två nivåer: Först uppträder den på den sociala nivån, och senare på den individuella nivån. Först uppträder den mellan människor som ett interpsykologisk kategori och sedan inom barnet som en intrapsykologisk kategori. (Forsell, 2018, s.170)

Lindgren, Pramling och Säljö (2017) menar att den kognitiva utvecklingen påverkas av språket och kulturen. Samma författare tolkar Vygotskij och kommer fram till något som kallas **metakognition**, att barn kan förbättra sitt eget tänkande och sin förmåga att lösa problem genom att bli medvetna om hur de själva tänker när de ställs inför problem. Författarna talar även om **proximal utveckling**, att utvecklingsnivån ligger steget före, men inte för långt bort från barnets nuvarande stadie i utvecklingen där den vuxne låter barnet möta krav och utmaningar som den kan klara av genom att anstränga sig eller klara av om den får stöd från en mer erfaren kamrat eller vuxen.

Vidare beskrivs denna utveckling som att barnet är ett hus som får stöd under byggtiden med hjälp av byggställningar (Lindgren, Pramling och Säljö, 2017). Öhman (2008) poängterar att specialpedagogen måste iaktta varsamhet så barnet inte överstiger sin nivå långvarigt och hamnar i en ond cirkel där barnet ser sig själv som dåligt och misslyckat så det därigenom utvecklar inlärld hjälplöshet.

Vidare förklarar Säljö (2014) att med hjälp av kommunikativa stöttor eller scaffolds kan man hjälpa och underlätta barnens problematik. Stöttorna (scaffolds) kan jämföras med vägräcken som håller barnen på vägbanan. Det innebär att bryta ner problemet i mindre delar

som gör att barnet själv kan lösa situationen, dvs man stakar ut vägen från start till mål. Vidare skriver Lindgren, Pramling och Säljö (2017) att scaffolds kan vara olika utvecklingsagenter som kamrater och nära vuxna som behövs för att barnet ska förstå sitt sammanhang. De kan tillsammans med barnet argumentera, förundras, förklara, beskriva, jämföra och så vidare. Ytterligare utvecklingsagenter kan vara spel, böcker, filmer och upplevelser från nätet.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv finns det fysiska redskap som kallas artefakter som kan hjälpa barn i olika praktiker. De har stor betydelse för barns utveckling och lärande. Exempel på artefakter är papper, penna och datorer. Ju äldre människan blir desto fler artefakter omger vi oss med (Forssell, 2018).

4.3 Anknytningsteori

Enligt Hagström (2009) har anknytningsteorin sin utgångspunkt i Bowlbys forskning kring barn som separerats från sina föräldrar och vistats på barnhem eller sjukhus. Bowlby påstod att barn är utrustade med ett biologiskt anknytningssystem som via signaler hjälper otrygga och stressade barn att påkalla de vuxnas uppmärksamhet för att söka närhet och skydd. Parallellt har föräldrarna ett omvårdnadssystem som inriktar sig på att ta hand om och skydda sitt barn. Anknytningsteorin delas in i två huvudgrupper: otrygg anknytning och trygg anknytning.

I otrygg anknytning har föräldrarna känslomässigt försummat sina barn vilket har lett till att barnen blivit oroliga, osäkra och undvikande. De kan även ge beteende som svårigheter att läsa av och förutsäga föräldrarnas beteende.

I motsats till detta har barn med trygg anknytning bemöts av närvarande föräldrar som gett tröst, trygghet samt låtit sina barn få uttrycka sina känslor. Ett barn med trygg anknytning vågar vara nyfiken och utforskande (Hagström, 2009; Havnesköld och Risholm Motander, 2009). Anknytningen utvecklas successivt under de första levnadsåren och är en process mellan barn och föräldrar och den kan se olika ut beroende på hur samspelet har sett ut och utvecklats. Vidare skriver Broberg, Hagström och Broberg (2012) att för att få trygga barn i förskolan bör pedagogerna utveckla en nära känslomässig relation till barnen. Det är viktigt att barnen känner sig trygga och bekväma med pedagogerna för att våga söka tröst och för att stimulera barns lek och lärande är det viktigt med grundläggande tillit till de vuxna i förskolan. Lärandet och omvårdnaden går på så sätt hand i hand och är viktiga strävansmål i Läroplanen (Lpfö18).

Anknytningsteorin anses vara den viktigaste psykologiska teorin när det gäller hur barn förhåller sig till närhet, beskydd och omsorg men främjar även förmågor som självständighet och upptäckarglädje (Broberg, et al., 2012).

Sammanfattning utifrån studiens syfte

För att specialpedagoger ska kunna stödja förskollärare i arbetet med att främja leken för barn i samspelssvårigheter anser vi att ett systemteoretiskt perspektiv krävs för att få ett helhetstänk på barnens svårigheter och för att kunna handleda pedagogerna i förskolan. För att kunna analysera svårigheterna är det även viktigt att förstå orsakerna till samspelssvårigheterna och att barns utveckling är beroende av vilken kulturell situation barnet växer upp i och att utvecklingen är ett resultat av barnets sociala samspel med nära personer som föräldrar, syskon och lärare. Därför känner vi att sociokulturell teori och även anknytningsteorin spelar en betydelsefull roll för vår studie.

5. Metod

I följande avsnitt kommer studiens metod och genomförande att presenteras med utgångspunkt i relevant litteratur. Avsnittet inleds med en beskrivning av metodval och urvalsgrupp samt genomförandet av intervjuer med förskolans pedagoger och med specialpedagoger. Sedan presenteras analys, bearbetning samt etiska överväganden.

5.1 Metodval

Det är syftet och forskningsproblemet som styr vilken metodansats som är lämplig i en undersökning (Stukát, 2011; Nilholm, 2016). Även Fejes och Thornberg (2015) skriver att metodansatsen styrs av problemformuleringen och definitionen av fenomenet. Forskningsmetoder kan inte delas in i kvalitativa eller kvantitativa utan att data kan samlas in i form av både ord och numerisk form (Åsberg, 2001).

Metodvalet är halvstrukturerade intervjuer. Dessa skedda på informanternas arbetsplatser förutom en intervju som ägde rum i en förskollärares hem. Det är det lämpligaste tillvägagångssättet för att behandla frågeställningarna och syftet. Intervjuer är en vanligt förekommande metod i fallstudier men det är viktigt att ha en medvetenhet om att forskare inte kan vara helt neutrala i sina tolkningar och val (Kvale & Brinkmann, 2014). Även Bryman (2018) belyser att tidigare kunskaper och erfarenheter färgar ens värderingar. Stukát (2011) skriver att intervjuaren är medveten om ämnesområdet men att det är situationen som bestämmer i vilken följd frågorna ställs i och när följdfrågor kan ställas. Vidare anser Kvale

och Brinkman (2014) att ämneskunskaper är viktiga färdigheter hos intervjuaren för att följdfrågor ska kunna ställas för en kvalitativ intervju. Diktafon användes i studien för att underlätta transkriberingen och för att kunna upprepa vad och hur något sägs. Stukát (2011) lyfter fram att särskilt intressanta delar av inspelningen kan väljas ut för att spara tid och för att kunna bortse från mindre relevanta delar. För att få en fullständig redogörelse av intervjun bör det finnas ett intresse av både *vad* som sägs och *hur* det sägs (Bryman, 2018). Miljön för intervjuerna bör vara ostörda, trygga och lugna för båda parterna och att val av plats bör få bestämmas av informanterna (Stukát, 2011).

Vidare i studien finns en metoddiskussion under kapitel 7.3

5.2 Urvalsgrupp

Studien baseras på intervjuer av tre specialpedagoger och fem förskollärare från olika kommuner i Skåne. Förskollärarna som intervjuades har valts ut ur ett bekvämlighetsurval och är tidigare arbetskamrater. Enligt Lantz (2014) betyder det att individerna har en nära koppling till forskarna och som varit lätta att få tag på. Förskollärarna intervjuades i fokusgrupper. En fokusgrupp innebär enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) att en mindre grupp individer intervjuas samtidigt kring ett visst ämne. I studien har vi valt att samla data baserat på olika upplevelser, erfarenheter och åsikter. Nackdelar med detta kan vara att deltagarna påverkar varandra och avvikande åsikter inte kommer till tals. En annan nackdel är att det inte är säkert att samtalet behandlar exakt det som är syftet med studien. De olika fokusgrupperna arbetar i olika sociokulturella områden. Ena gruppen kommer från ett mångkulturellt och socioekonomiskt svårare område medan den andra gruppen kommer från ett medelklassområde med mestadels svenska invånare.

Specialpedagogerna är utvalda utifrån att de är verksamma mot förskolan. En av dem arbetar i ett centralt elevhälsoteam i en medelstor kommun i Skåne och de andra är placerade ute på förskolor i andra kommuner. De har olika långa erfarenheter inom yrket.

I tabblån nedan beskrivs specialpedagogernas och förskollärarnas antal yrkessamma år. Specialpedagogerna förkortas SP, förskollärare Fskl och barnskötare Bsk i följande text och med nummer efter.

Titel:	Antal yrkessamma år.	Arbetar i centralt Elevhälsoteam	Verksam ute på enskild förskola
SP 1	3 år	X	

SP 2	6 år		X
SP 3	3 år		X
Fskl 1	27 år		X
Fskl 2	14 år		X
Fskl 3	12 år		X
Fskl 4	30 år		X
Bsk 1	7 år		X

5.3 Genomförande

Kontakten med informanterna togs via telefonsamtal eller mail. Missivbrev skickades ut via e-post med innehållande syfte och frågeställningar (se bilaga). Ett elevhälsoteam avböjde pga tidsbrist.

Informanterna fick själva bestämma var intervjuerna skulle äga rum vilket även Stukat (2011) anser vara betydelsefullt. Intervjun med förskolläraren (Fsk4) skedde i hennes egna hem.

Fokusgruppsintervjun bestod av Fskl 1, Fskl 2, Fskl 3 och Bsk 1. Risker med fokusgruppintervju är att informanterna kan påverka varandra eller att deltagarna håller inne med känslig information som de kanske hade vågat berätta om de hade varit ensamma med intervjuaren (Stukat, 2011). Enligt Stukat (2011) bör intervjun vara ostörd och trygg för båda parterna och ske på informantens hemmaplan ex i bostaden, skolan eller på arbetsplatsen.

Under inledningen på denna intervju valde Bsk 1 att avböja sin medverkan genom att resa sig upp och lämna rummet. Om vi fått göra om denna studie hade vi valt att ta kontakt med var och en av informanterna som skulle ingå i fokusgruppen och ge en tydlig information om studiens syfte. I detta fall bad vi en av förskollärarna att samla in informanterna till en intervjuträff. Bsk 1 hade haft möjlighet att avböja sin medverkan tidigare om personlig kontakt hade tagits innan.

En specialpedagog (SP2) önskade att få ta del av intervjufrågorna innan besöket vilket hon fick. En nackdel med detta kan vara att informanten kan bli styrd av att förbereda sig med det ”rätta svaren” från forskning. Hon hävdade dock att hennes förberedande svar utgick från hennes egna upplevelser, erfarenheter och kompetens.

Intervjuerna varade i ca 45 min och spelades in via diktafon för att underlätta transkribering. Alla intervjuer har transkriberats. För att spara tid delade vi upp transkriberingarna och skrev hälften var.

Specialpedagoger intervjuades enskilt på sina respektive arbetsplatser. Vi deltog båda under samtliga intervjuer för att kunna ta del av allt som sades och för att underlätta vårt analysarbete. Medan en av oss ställde frågor kunde den andra fokusera på informantens kroppsspråk. En fördel med att vara två är att möjligheten att upptäcka mer är större än om man bara är en och att olika fokus under intervjun kan ges. En nackdel med att vara två kan vara att den intervjuade upplever ett slags underläge som kan förändra svaren (Stukat 2011).

5.4 Analys och bearbetning

Den här studien är inspirerad och analyserad utifrån en hermeneutisk ansats. En hermeneutisk studie är användbar när syftet är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen, att tolka, förstå och förmedla upplevelser inom skolans värld (Fejes och Thornberg (2015).

Vår studie syftar inte till att generera en absolut sanning utan snarare tolka det undersökta materialet och få en förståelse för hur pedagoger i förskolan och specialpedagoger arbetar med barn i samspelssvårigheter och titta på likheter och skillnader i deras uppdrag.

I analysstadiet tog vi hjälp av den hermeneutiska spiralen som beskriver hur tolkningar växer fram i cirkulära rörelser och ger nya kunskap som väcker nya frågor och funderingar. Vi har utgått från en deduktiv process som innebär att teorier måste prövas innan de betraktas som användbara (Bryman, 2018). Vi har utgått från vårt syfte när vi har sökt efter tidigare forskning och valt vilken teoretisk förankring vi ansett varit lämplig att använda oss av i vårt analysarbete. Detta ger en koppling mellan teori och praxis. Slutligen sammanställdes empirin till ett resultat och denna sammanställning beskrivs nu i kapitel 6 med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar.

5.5 Etiska övervägande

Studien uppfyller Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilka består av fyra huvudkrav. Missivbrev skickades på mejl till samtliga informanter. I det brevet betonas Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I inledningarna av intervjuerna informerades deltagarna om sin rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser (informationskravet). Samtyckeskravet tillgodosågs genom att deltagarna fick möjlighet att själva bestämma över sin medverkan. Nyttjandekravet tillgodosågs genom att det insamlade materialet endast användes för aktuell forskning och att materialet förstördes när studien var avslutad. En deltagare valde

att avbryta sin medverkan under en intervju och en specialpedagog avböjde sin medverkan pga. tidsbrist. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att deltagarna och verksamheterna aidentifierades i det färdiga arbetet. Den färdiga studien skickades ut till respektive informant innan publicering.

6. Resultat

I detta avsnitt redogörs olika teman av vårt insamlade material och analyseras utifrån tidigare forskning med förankring till systemteori, anknytningsteori och den sociokulturella teorin.

6.1 Samspelssvårigheter och dess orsaker

En bild som kom fram var att pedagogerna definierade barn i samspelssvårigheter som barn med utåtagerande beteende eller inåtvända barn. De beskrev även att det innefattar barn som inte behärskar lekkoder eller barn som har ett bristande språk. I samtalen kom det fram att språket har en stor betydelse för barns samspel. SP1 avvek något som beskrivs i följande citat hur hon ser på språkets påverkan på leken.

Om du har lekkoderna så är inte språket något problem, men om du varken har språk eller lekkoder, då är det så. Då hade du åtminstone kunnat förklarat dig. Har du systemet med dig i lekväg, så spelar inte språket någon roll (SP1).

Följande citat har nära koppling till föregående men pekar på kroppsspråkets betydelse.

För en del är språket jätteviktigt, men sen har vi de barn som lärt sig kroppsspråket också. Det har stor betydelse för samspelet. Det viktigaste är att barnen kan kommunicera på något sätt. Antingen verbalt eller kroppsligt (Fsk4).

Barnen kan ha en bristande språklig förmåga men kan ändå komma in i leken och kommunicera med andra genom att de kan tolka barnens kroppsspråk. Det kan dock leda till svårigheter att hitta sin roll i leken i förskolan (SP3).

Några förskollärare uttrycker vikten för barn att kunna tolka leksignaler:

När barn inte kan lekkoderna blir det svårigheter. Det är ett givande och tagande mellan två barn i en lek och svårigheterna uppkommer när de inte är överens (Fsk4).

När det gäller att inte behärska turtagningen skapas det en frustration hos barnet som leder till att barnet går in och tar över leken. Det kan exempelvis vara att barnet puttade bort andra barn eller klampar rakt in utan att naturligt smyga sig in i leken. De tar abrupt plats utan att fråga om lov vilket ställer till problem i gruppen (Fsk2).

Vidare lyfte SP2 fram att samspelssvårigheter uppkommer i olika sammanhang och tolkar det i ett relationellt perspektiv. Hon tänker att lekkoderna ibland kan vara svåra och utmanande och det kan vara svårt att veta hur nära man kan komma något annat barn fysiskt. Hur mycket utrymme barnen behöver till sig själva kan se väldigt olika ut. Om utrymmet blir för nära och upplevs som obehagligt kan det också leda till att barn hamnar i samspelssvårigheter.

En pedagog beskrev att barn i samspelssvårigheter många gånger ger uttryck för känslor genom att bitas, slå någon eller komma och be om hjälp för att lösa olika konflikter. Beteendena utgår ofta ifrån ålder på barnet och var i utvecklingen de befinner sig i. En frustration uppkommer när barnen inte förstår vad som leks och kan på så sätt inte hänga med i vad som sker.

Pedagogerna belyste även att barn i samspelssvårigheter ofta har problem med olika övergångar och att detta kan skapa stress hos barnen.

SP1 påpekade att barns stressade miljö kan vara en påverkansfaktor t.ex. långa dagar på förskolan, mammor som ofta talar i mobiltelefoner eller kör sina barn i framåtvända barnvagnar. SP1 påpekade att många föräldrar idag har fullt upp med annat och inte hinner med att leka med sina barn.

Delanalys av definitionen av samspelssvårigheter och faktorer som påverkar

Vygotskijs syn på att barnens kulturella situation som de växer upp i och att deras utveckling har en inverkan på deras sociala samspel stämmer överens med SP2 tankar om att sammanhanget som barnen befinner sig i kan på olika sätt orsaka samspelssvårigheter. Här kan även koppling till KASAM göras som betonar vikten av ”känslan av sammanhang” och som bygger på hur individer förstår sin situation utifrån hanterbarhet, meningsfullhet och begriplighet.

Språket behövs för att lära sig konflikthantering, kunna tolka sin omgivning och för att kunna resonera med sig själv. Forssell (2018) beskriver språket som det viktigaste psykologiska redskapet eftersom det hjälper barnen att bli delaktiga i andras perspektiv och fungera som en länk mellan samhället och individen. Språkets betydelse för samspel kan relateras till tidigare forskning som visar på att kommunikationen (både verbal och icke verbal) har en avgörande roll när det gäller att dela tankar, känslor och erfarenheter (Lillvist et al. 2009; Sandberg, 2014; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Även pedagogernas erfarenheter visade på språkets viktiga betydelse för samspel barn emellan. Dock menade pedagogerna att det ickeverbala språket kunde kompensera ett bristfälligt verbalt språk men att rollekarna kunde bli negativt

påverkade. Detta stämmer överens med Vygotskiljs sociokulturella perspektiv som menar att språket är en länk mellan samhället och individen och att det är det viktigaste psykologiska redskapet.

Samspelssvårigheter kan enligt Dillner och Löfgren (2013) ha sin grund i fysisk- eller psykisk otrygghet eller tidigare traumatiska upplevelser. Detta var dock inget som pedagogerna belyste. Barn i samspelssvårigheter saknar många gånger samspelserfarenheter hemifrån (Öhman, 2011) och (Drugli, 2003). Detta hävdade även SP1 som påpekade att många föräldrar idag har fullt upp med annat och inte hinner med att leka med sina barn. Även Öhman (2011) ser en saknad av bekräftelse, benämning eller brist på ork att bli lyssnad på som en bidragande orsak till samspelssvårigheter.

Samförstånd, ömsesidighet och turtagning är viktiga lekkoder som barn behöver kunna för ett fungerande samspel (Knutsdotter Olofsson, 1999). Dessa förmågor betonar även Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) är viktiga för att kunna behålla lekens harmoni och demokratins principer och spelregler. Även informanterna lyfte fram förmågor att kunna tolka och behärska lekkoder som betydelsefulla egenskaper för socialt samspel.

6.2 Lekens betydelse

Pedagogerna var överens om lekens betydelse för barns lärande men en specialpedagog uttryckte att man måste respektera att alla barn inte vill leka. Det ska vara ok att bara sitta bredvid och lyssna eller att få leka ensam ibland. Men hon påpekar att ensamleken bör begränsas.

I samtalen kom det fram att specialpedagoger tycker att det finns tillräckligt med tid för lek trots att ett större fokus på att verksamheten ska enligt strävansmålen i läroplanen innefatta matematik-, naturkunskap- och teknikkunskaper. Hur mycket tid som läggs på ämnesinriktad verksamhet kan se väldigt olika ut på olika förskolor enligt pedagogerna. En specialpedagog uttryckte dock att tiden för fri lek har minskat på grund av detta. SP3 menar att det i deras verksamhet ägnas cirka två timmar per dag åt ämnesinriktad verksamhet och att de har ett stort fokus på leken. SP2 säger att det finns ett högre fokus på lärandet men att lärandet ska ske genom leken från morgon till kväll och att det är svårt att skilja dem åt. Lärandet ska ske på ett lustfyllt sätt.

SP1 hävdar att barn förr kunde leka bättre själva än idag och att barn idag har större behov av en nära vuxen. En orsak till detta tror hon kan bero på att barn i dag inte får ha långtråkigt och att detta innebär att barnen inte utvecklar sin kreativitet och fantasiförmåga. Detta kan

vidare leda till att barn hamnar i samspelssvårigheter. Hon känner också att förskolan har blivit alldeles för styrd. Även Fsk1 upplever en problematik med att barn idag har långa dagar på förskolan och att detta kan innebära att flera föräldrar inte har ork att sätta gränser till barnen och att detta ger uttryck i barnens lek. Det är mycket mitt, jag och jag vill, i leken och får inte barnen som de vill kan det bli mycket konflikter mellan barnen.

På förskolan hinner barn inte ha långtråkigt alls och har de det i en halv sekund så är där någon vuxen eller något annat barn som drar i gång något (SP1).

Vidare pekar Fsk4 på att det inte är lätt att bara vara och ha tråkigt på en förskola med en avdelning på 22 barn. Tiden för att bara vara finns inte men påpekar att man måste få ha lite tråkigt ibland för att veta när man har kul och drar paralleller till Alfons Åbergs farmor. Under Yogan som de har en stund varje dag uttrycker vissa barn som har svårt att sitta still att de har tråkigt.

Förskollärarna känner att tiden för fri lek är stor på förskolan men att tid för pedagogerna att vara delaktiga i leken är liten pga. andra sysslor som måste göras ex. att byta blöjor, duka och svara i telefon. Pedagogerna säger att det krävs ett mer strukturerat arbetssätt för att kunna vara mer delaktig i barnens lek.

När det gäller närvaron, det är en helt annan femma. För det finns inte möjlighet att vara med i alla situationer, man försöker vara där det är flest barn (Fsk1).

Eftersom vi har stort fokus på leken och har en stor barngrupp arbetar vi här med att dela in barnen i mindre grupper och att tid för att vara en delaktig pedagog i barnens lek är inplanerad. Efter lunch är alltid en pedagog fast i en barngrupp och de andra vallande (Fsk4).

När barnen är i sin fria lek så utvecklar barnen inte sitt lärande lika djupt som när en vuxen eller någon annan som kan mer och kan ställa mer djupgående frågor (Fsk3).

Förskollärarna betonar problematiken kring övergångar för barn i samspelssvårigheter och att många barn behöver mycket förberedelse för att underlätta och klara av sin vardag. Även stress påverkar barn i samspelssvårigheter och gör att de kan ha svårt att koncentrera sig i leken.

I samtalen kom trygghetens betydelse fram och pedagogerna förklarar att det är viktigt att känna sig trygg, både i miljö och lek samt i situationer och olika sammanhang. Det krävs mycket av ett barn att kunna samspela med flera barn samtidigt. Om ett barn har samspelssvårigheter är

det svårt att samspela med bara ett barn därför blir det ett stort krav för barnet att klara av samspel med flera barn samtidigt. Något som också kom fram i intervjuerna var att pedagogerna kände oro över den stora personalomsättningen som finns idag p.g.a. bristen på utbildade pedagoger och dess påverkan på barnens trygghet.

Delanalys på lekens relevans

Tidigare forskning stämmer överens med pedagogerna om att det finns en koppling mellan lek och lärande. Leken fungerar som ett verktyg för lärandet (Pape, 2006 och Öhman, 2011).

SP1 lyfter i enlighet med (Sandström et al. 2015 & Gustafsson 2009) att tiden för lek har minskat i och med införandet av ämnesinlärningskrav i förskolan. De andra informanterna upplevde inte att någon större minskning för tid till lek har skett sen denna ändring gjordes.

Att leken har stor betydelse för barns lärande är något som Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) delar med pedagogerna och de belyser hur leken stärker barns språkutveckling, fantasiförmåga och empatiförmåga.

Pedagogerna påpekar i likhet med Sandström et al. (2015) att det är viktigt att som pedagog delta i barnens lek men att pedagogerna ofta känner att det saknas tid för detta eftersom de måste utföra så många andra arbetsuppgifter. Vikten av att vara närvarande och uppmärksam pekar även Öquist (2013) på i sin systemteori för att för att kunna se vad som orsakar barns svårigheter.

Att tillvaron i förskolan ska vara trygg är ett centralt begrepp i Lpfö 18 och för pedagogerna. Vidare skriver Öhman (2011) att leken har viktig roll i förskolan och att dess primära syfte är att skapa må- bra känslor och fungera motor till allt lärande. Enligt pedagogerna har barns trygghet en stor påverkan på barns sociala samspel. I likhet med detta pekar Öhman (2011) på att en otrygg anknytning kan leda till aggressivitet och en maktfullhet i leken. Upprepade personalbyten är något som Ellneby (1999) och pedagogerna är överens om har en stark påverkan på barns trygghet. Detta stämmer överens med anknytningsteorin som pekar på vikten av att pedagoger förstår och arbetar för att skapa nära relationer för att bygga upp en trygg anknytning för barnen. För att klara detta behövs ett bra förhållningssätt och bemötande i arbetet med barn i samspelssvårigheter.

6.3 Strategier/ bemötande och förhållningssätt som främjar samspel

Specialpedagoger var överens om betydelsen av en närvarande aktiv pedagog i leken och att ett förebyggande arbete för att minska konflikter är viktigt. SP2 skiljer på att vara närvarande pedagog eller ”närvarande pedagog”. Genom att vara närvarande pedagog ska man kunna svara i telefon, byta blöjor eller ta emot föräldrar i tamburen. Detta är också viktiga uppgifter men när man agerar närvarande pedagog ska leken inte avbrytas.

SP1 driver ett lekprojekt (”leklotsar”) som går ut på att vara närvarande pedagoger i en mindre grupp barn där fokus är att lotsa barn i samspelssvårigheter in i leken. Gruppkonstellationen består av två pedagoger (leklotsar), fyra ”dragarebarn” (bra lekare) och ett barn i samspelssvårighet. Leken pågår ostört under två tillfällen per vecka. Enligt henne har det givit stora effekter på barnens lekförmåga.

En förskollärare (Fsk4) såg flera fördelar med ett projekt som heter ”Stegen” och ”Stegvis” som innebär ett arbetssätt där fokus på barns känslor ges och bekräftas. Materialet innehåller handdockor som pratar med barnen om olika känslor och i vilka situationer de kan uppkomma. En specialpedagog uttryckte sin syn på förebyggande arbete i leken i följande citat:

En risk med förebyggande arbete i leken är att gå in och ta över leken, för det är inte vår tanke om vad en lek är och vad som är det meningsfulla för barnet. Fördelarna med förebyggande arbete är att man kan ingripa innan det eventuellt har eskalerat och innan ett eller flera barn fått mer på minuskontot. Genom att vara en närvarande/ medlekande pedagog kan man fånga upp det som är positivt och om det blir en konflikt kan detta lösas tillsammans utan att skuldbelägga någon (SP2).

SP2 pekar på att det är viktigt att reflektera över kraven som ställs på barnen i samspelssvårigheter och tänker på den proximala utvecklingen. Det vi gör idag tillsammans kan barnet göra själv imorgon.

SP3 tycker att genom att vara närvarande kan man läsa av barnen och ingripa innan frustration hos barnen i leken uppstår och hjälpa barnen med kommunikationen mellan barnen. Hon ser även vinster med att förbereda leken, om vilka roller man kan ha eller vilken sorts lek som ska lekas.

Förskollärarna anser att arbetet med anknytning är viktigt för att kunna hjälpa till och visa på vad som ska hända och för att stärka relationerna med barnen, vilket framkom i flera av samtalen:

Att agera anknytningspedagog går ju bra när man har ett eller två barn i behov av särskilt stöd men fungerar inte om de är fler (Fsk3).

En anknytningspedagog innebär att man tonar in barnen, att man är lugn och lyssnar in barnen. Att man ser vad som sker och kan ligga steget före (Fsk2).

Bekräftande anknytning måste man ha. Man måste också bekräfta det man gör och sätta ord på vad barnen gör (Fsk4).

I samtalet med Fsk1 4 lyftes också att ett salutogent förhållningssätt är viktigt för att stärka barnens förmågor. Hon berättade så här:

Det är viktigt att bekräfta och lyfta fram det som är bra. När barnen gör något bra själva ska man som pedagog vara där och uppmuntra. Det viktigaste är att inte tala om alla fel som barn kan göra ibland. Alla barn gör något bra någon gång och då behöver de verkligen få höra det. Att lära barn att samspela är svårt. Strategier som att ge förslag, fråga barnen hur de kan agera annorlunda eller diskutera med barnen hur de tänker i vissa situationer är effektiva metoder för att förändra negativa beteenden (Fsk4).

Delanalys på främjande strategier, bemötande och förhållningssätt

Det är viktigt att tid ges för lek så barnen hinner leka färdigt, att de får utforska klart och att de inte blir avbrutna i onödan (Öhman, 2011). Denna strategi stämmer överens med det lekprojekt som SP1 förespråkar. Förebyggande arbete för att förhindra att konflikter uppstår är att rekommendera men samtidigt bör barn få möjlighet att lära sig att själva hantera konfliktsituationer i stöd av en vuxen. Detta stöds av SP2 som påpekar att vi inte får gå in och ta över leken utan att vi tillsammans med barnet löser konflikter utan att skuldbelägga någon.

I likhet med pedagogerna känner Bruse et al. (2016) att en god kvalitet i förskolan innebär att barnen delas i mindre grupper. Men Edlund (2017) påpekar på att det inte är en självklarhet att detta leder till bättre relationer eller skapar trygghet hos barnen. Författaren ser flera andra orsaker som spelar stor roll t.ex. personaltäthet, lärmiljöns utformning, barnens ålderssammansättning och pedagogers kompetens.

Den proximala utvecklingen utgår enligt Lindgren et al. (2017) från Vygotskijs sociokulturella perspektiv och förklarar i likhet med SP2 att det är viktigt att reflektera över

kraven som ställs på barnen i samspelssvårigheter och att detta är viktigt att ha med sig när observationer görs för att upptäcka avvikande beteende.

Gerland och Aspeflo (2009) skriver i likhet med pedagogerna om betydelsen att ligga steget före och konkret visa barnen vad som ska hända eller vad som förväntas. Detta minskar stress hos barnen och hjälper dem att reflektera över sin vardag.

Att utgå från ett salutogent bemötande av barn i samspelssvårigheter är något som (Öhman 2011; Folkman & Svedin, 2003) anser är betydelsefullt. Denna åsikt delar även pedagogerna. Antonovsky (2005) anser dock att ett salutogent bemötande inte är någon garanti för att lösa problem i livet men att förståelse och kunskap skapas som kan visa på faktorer som främjar det salutogena perspektivet. Drugli (2003) skriver att barn ska få mängder med beröm när de provar på nya saker eller har lärt sig något nytt. Även Gerland och Aspeflo (2009) ser att ett positivt bemötande är viktigt och har en avgörande betydelse i mötet med barn som ofta får många tillsägelser. Drugli (2003) hävdar vidare att en negativ gränssättning ökar motstånd och ilska hos barnen och att en positiv gränssättning dämpar och stoppar negativa beteenden.

Edlund (2017) är överens med pedagogerna om anknytningens betydelse för att underlätta samspel. Det handlar om att finnas, bekräfta, lära känna, stötta och förstå barnen.

Pedagoger bör fungera som ett stöd, beskriva och kommentera det som händer och undvika att ställa frågor. Pedagogerna bör även sätta ord på barnens känslor, intentioner och initiativ för att främja barnens lekförmåga (Drugli, 2003). En intoning av barns känslor var även något som informanterna lyfte fram. Pedagogerna och Ellneby (1999) pekar på risker med att barn i förskolan utsätts för upprepade personalbyten och hävdar att detta kan orsaka att barnen ger upp att knyta sig an till de vuxna på ett närmare plan.

Det är enligt Bruse et al. (2016) viktigt att förstå och benämna barnens olika känslor för att hjälpa dem till bättre självkänedom. Det stärker även barnen att hantera sina starka känslor och förstå sammanhanget i den uppkomna situationen. Detta tänk stämmer överens med projektet ”stegen” och ”stegvis” som en förskollärare nämnde att de arbetade aktivt med och som gett goda resultat på barngruppen.

6.4 Miljön och hjälpmedel

Flertalet av pedagogerna såg en stimulerande miljö som betydelsefullt:

Man måste ha en god miljö, men är miljön tråkig så kan samspelssvårigheter i leken lösas genom engagerade pedagoger. Tvärtom blir en fantastisk miljö som erbjuder allt inte

bättre för barn i samspelssvårigheter om inte pedagogerna är engagerade och närvarande (Fsk4).

SP1 delade inte den uppfattningen och pekade istället på att pedagogers engagemang är viktigare än lärmiljöns utformning:

På ett sätt skulle jag vilja säga att samspelssvårigheter inte alls har med lärmiljön att göra. En del har haft trånga rum som de knappt fått plats i och ändå haft en fantastisk lek. Jag tror det handlar om rätt engagemang från pedagogerna för att hålla ihop saker och få till samspel i vilken miljö som helst (SP1).

SP1 tycker att det finns olika kompetenser ute bland pedagogerna vad gäller arbetet med bildstöd och att pedagogerna inte har landat i detta än. Det finns inget rätt eller fel. För henne är det obegripligt att det fortfarande finns kapprum på förskolor som saknar bildstöd eftersom hon inte tror att det finns en enda barngrupp som inte har ett barn som är i behov av detta. Vidare betonar hon att bildstödet kan användas olika och anpassat till enskilda barnet:

Det finns inte ett sätt att använda bildstöd på utan det beror på vilka barn du bemöter (SP1).

En pedagog uttryckte en annan syn på hjälpmedel:

Hjälpmedlen är pedagogerna och jag hade gärna önskat mindre barngrupper och fler pedagoger i förskolan (Fsk4).

SP2 säger att det är viktigt att ständigt förändra miljön på förskolorna utifrån vilka barns som går på förskolan och att det ska ske i en process med barnen. Här skiljer sig SP1 som ser risker med att barn aldrig får ha långtråkigt på förskolan. Dock hävdar SP2 att miljön inte blir pedagogisk förrän pedagogerna agerar medlekande pedagog och är närvarande.

Pedagogerna arbetade mer eller mindre med bildstöd och såg flera vinster med det. De gäller framför allt bilder på väggarna i hallen på kläder som ska tas på vid utevistelse, bilder på olika ingredienser vid matsituationen samt bilder vid vasken på toaletten.

SP2 berättade att pedagogerna även använde sig av små nyckelringar med flera bilder som kunde användas i samtliga sammanhang och att det kombinerades av TAKK. Hon nämner även vikten av bildstödet för att kunna förbereda barnen på vad som ska hända. Detta är viktigt hjälpmedel vid övergångar som många barn upplever som jobbigt.

SP3 anser att meningen med TAKK är att förstärka orden och att det är ett hjälpmedel som bör ske med samtliga barn i barngruppen för att alla ska lära sig olika tecken och underlätta barnens kommunikation med varandra. Hon betonar även att rummen ska vara lugna och tydligt inredda på ett sätt som visar på idéer på vad som kan hända där. Lite Reggio Emilia inspirerat. Ordning och reda med bildstöd på leksakernas plats är viktigt. Hon pekar även på lekpåsar som kan inspirera till lek. Även SP2 säger att rummen ska signalera vad som händer där. Förslag på vad som kan lekas i rummet kan ges genom att införa ex. leklådor, språkpåsar eller olika pärmar med bilder på diverse lekteman. Det kan stötta fantasin och föreställningsförmågan. Fsk4 beskriver att bildstödet ger en tydlig struktur på dagen.

Förskolorna vi besökte hade mycket bildstöd och flera pedagoger hade utbildning i TAKK. SP3 förklarade att de som saknade utbildning i TAKK lärde sig av de andra pedagogerna och att TAKK kurserna återkom med jämna mellanrum.

Fsk2 och Fsk4 talar även om att ljud- och ljusnivån har en påverkan på barnens lek och att den i många fall upplevs stressande. Fsk2 talar även om att lärmiljön ska vara stimulerande och inbjuda till lek. Att dela in rum i rummen kan också skapa lust till lek.

Pedagogerna beskriver i intervjuerna att miljön har stor påverkan för barn i samspelssvårigheter. Det kan vara att miljön är för stimmig eller att för höga krav ställs på barnen.

Delanalys på synen av miljön och hjälpmedel

Strandberg (2014) pekar på att miljön ska vara ”knaprig” och spännande för barnen och för att behålla knaprigheten måste miljön ständigt förändras så den motsvarar barnens behov och inte upplevs tråkig. Detta känner vi kan vara problematiskt eftersom en stabil miljö samtidigt kan upplevas som trygg för barnen. Vi delar SP1 och Fsk4 tankar kring miljöns betydelse som poängterar att rätt engagemang från pedagogerna är det viktigaste hjälpmedlet för att främja leken för barn i samspelssvårigheter.

Gerland och Aspflo (2009) förespråkar i likhet med pedagogerna bildstöd i en nyckelring eftersom bilderna då alltid finns tillgängliga och hjälper barnen att ta en sak i taget.

Pedagogers syn på vikten av att arbeta med bildstöd och TAKK stämmer väl överens om vad Gerland och Aspflo (2009) och Hejlskov et al. (2012) hävdar. De beskriver alla fördelar med TAKK och bildstöd. Det minskar stress, ökar kommunikationsförmågan och fungerar som ett hjälpmedel vid övergångar. Det minskar även tjatigheten hos de vuxna och främjar trygghet och framtidstron. De är även överens om att hellre ha för mycket bildstöd än för lite eftersom

behovet är olika stort olika dagar. Fler samband dem emellan är att föreställningsförmågan stärks med hjälp av bildstöd, att det är bra för samtliga barn och att det har en främjande effekt på barn i samspelssvårigheter. Förskolorna vi besökte arbetade mycket med bildstöd och flera pedagoger hade utbildning i TAKK. Vikten av dessa hjälpmedel stöds även av Forsell (2018) som pekar på olika fysiska redskap (artefakter) som kan stödja och som har en stor betydelse för barns utveckling och lärande. Vidare förklarar Säljö (2014) att med hjälp av kommunikativa stöttor eller scaffolds kan man hjälpa och underlätta barnens problematik. Stöttorna kan jämföras med vägräcken som håller barnen på vägbanan. Det innebär att bryta ner problemet i mindre delar som gör att barnet själv kan lösa situationen, dvs man stakar ut vägen från start till mål.

Även Ellneby (1999) tolkar Antonovskys ”KASAM” som handlar om begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet och som bygger på hur människor förstår sin situation och hantering av problem stämmer väl överens om betydelsen med detta arbetssätt.

6.5 Specialpedagogens roll

Specialpedagogerna gör regelbundna observationer av barngrupper för att senare kunna göra reflektioner tillsammans med pedagogerna. SP2 belyser även att videoobservationer kan göra pedagogerna uppmärksamma på sitt egna agerande och samspel tillsammans med barnen. På så sätt kan pedagogerna reflektera och förändra sitt bemötande och förhållningssätt till barnen. En specialpedagog betonar att kunskap om barns utvecklingsteorier är viktigt för att upptäcka barn som avviker och uttryckte sig så här:

Min roll handlar mycket om att göra pedagogerna uppmärksamma på barn som har ett avvikande beteende genom att göra observationer. Det är svårt för pedagoger som är uppe i sin verksamhet att se barn som inte leker. Jag tänker att när en fyraåring fortfarande leker bredvidlek bör pedagogerna agera och att detta helst skulle ske tidigare (SP1).

Observationer som ett verktyg för att se barnens aktivitet i leken lyftes också av förskollärare:

Det behövs väldigt många observationer och att man reflekterar över dem för det är otroligt svårt att se barns roller i leken, om de är aktiva eller bara iakttar. Jag tänker att om man observerar kan man se vilka barn som är delaktiga. Det vi tror kanske inte stämmer och observationerna kan visa på verkligheten (Fsk3).

SP3 förespråkar handledning som en viktig del i specialpedagogens roll. Det kan innebära diskussioner med pedagogerna om lågaffektivt bemötande, ny forskning, lösningsfokuserat arbetssätt och förslag på olika hjälpmedel. Hon förespråkar även att förskolepsykologen kan bjudas in dessa handledningar.

Förskollärarna pekade på pedagogers olika bemötande av barn i samspelssvårigheter och att tidigare kunskaper, erfarenheter och upplevelser påverkar deras förhållningssätt. En uttryckte det så här:

Jag tror vi behöver arbeta mer i personalgrupperna om hur man bemöter barnen och hur vi tänker kring olika situationer med barn i samspelssvårigheter eftersom vi pedagoger tänker väldigt olika och har olika ryggsäckar med oss. Detta känner jag specialpedagoger kan handleda oss i (Fsk4).

Specialpedagogerna såg för och nackdelar med att vara centralt placerade i kommunen eller att vara anställda på plats på olika förskolor och en specialpedagog nämnde följande i en av intervjuerna:

Fördelar med att vara anställd specialpedagog på plats är att barnen känner igen en, kan namnet och känner sig trygga med att man kommer ut och observerar dem (SP2).

Tvärtom säger SP1 att det kan vara en fördel med att komma utifrån och göra observationer för att upptäcka eventuella leksvårigheter. Det kan vara svårt att lägga märke till svårigheterna om man är i verksamheten, då kan man lätt bli hemmablind. Ett centralt placerat elevhälsoteam i kommunen har även andra fördelar enligt SP1. och belyser vikten av att ha nära till andra yrkeskompetenser som logoped, BVC-sköterskor och psykologer för att höra deras perspektiv och bolla idéer med.

SP3 hävdar att flera pedagoger hon möter vill se snabba resultat av deras olika projekt och att en viktig del av specialpedagogens roll är då att belysa om att förändring måste få ta tid.

Delanalys på specialpedagogens arbetsmetoder

Specialpedagogik i förskolan behövs om förskolan saknar tillräckliga resurser och kunskaper för att ge alla barn vad de behöver i verksamheten och för att ge stimulans till utveckling och lärande (Sandberg, 2014). Genom ett nära samarbete med specialpedagog på plats känner vi att det finns större förutsättningar för att ge stöd i den vardagliga verksamheten på förskolan. SP2

hävdade att genom att vara anknuten till förskolan skapas en trygghet för barnen eftersom hon är en person barnen känner igen och kan namnet på. I motsats till detta kände SP1 att det är en fördel att komma utifrån eftersom man lätt blir hemmablind och därför får svårt att upptäcka avvikande beteende. Vidare belyser hon vikten av elevhälsoteamets olika kompetenser som betydelsefullt och som kan fungera som bollplank och stöttning i mötet med olika svårigheter.

Handledning är en central del i specialpedagogens roll i ett förändringsarbete enligt Drugli (2003) och Gustafsson (2009) och genom att stödja pedagogen kan man främja vilja till förändring och motivation. Denna vilja pekade förskollärarna på och önskade mer handledning i hur pedagoger på bästa sätt kan bemöta och förhålla sig till barn i samspelssvårigheter.

En bra utgångspunkt vid handledning kan vara observationer eller videoinspelningar från positiva och negativa samspelssituationer t.ex. Marte Meo. I samtalen framkom att handledningar är viktiga delar i specialpedagogernas arbetsuppgifter.

Ett lösningsfokuserat arbetssätt bottenar i ett systemteoretiskt förhållningssätt, där olika perspektiv lyfts fram och faktorer som påverkar barns utveckling och lärande (Ahlberg, 2016). Specialpedagogerna poängterade att de arbetade lösningsfokuserat vid förändringsarbete och att det är viktigt att ha hela arbetslaget och chefen med sig. En bild som kom fram under samtalen var en saknad av föräldrainsflytande, det var ingen som nämnde. Samarbete med föräldrar stöds av Gustafsson (2009) som understryker att föräldrar bör kopplas in tidigt i förloppet för att få en gemensam bild av barnet. Detta belyser även Öquist (2013) är betydelsefullt för att få en bredare bild av vad som ligger till grund för barns svårigheter.

Sandström et al. (2014) är överens om att specialpedagogik i förskolan utmärks av en helhetssyn på olika problem t.ex. miljöfaktorer, organisationsproblem eller pedagogers olika förhållningssätt och kompetenser. Samverkan med pedagogerna är viktigt för att hitta fungerande lösningar på olika problem. Detta stöds av Nilholm (2012) som hävdar att forskning visar på att en problematisering av den egna verksamheten och en granskning av miljön kan förbättra situationen för barn i förskolan.

Specialpedagogen har fördjupad kunskap om barns och ungdomars utveckling och lärande med tonvikten på metodik och de kan ge pedagogerna förslag på olika hjälpmedel som kan stödja barnens svårigheter (Gustafsson, 2009). Pedagogerna kände att specialpedagogens kunskap om barns fysiska och psykiska utveckling kan vara till stöd vid samtal om förslag på olika anpassningar som kan vara lämpliga att använda sig av i verksamheten för att bemöta barn i samspelssvårigheter. Vid tre års ålder förväntas enligt Evenshaug och Hallen (2001) barn börja kunna leka rollekar och förstå barns tankar och känslor. Detta stöds av SP1 som poängterar att om barn vid fyra års ålder inte kan leka rollekar bör pedagogerna agera. Definitionen av barn i

samspelssvårigheter kan enligt Lillvist et al. (2009) se olika ut beroende på pedagogernas egna idealbilder vad ett kompetent barn är vilket stöds av Fsk4 som nämnde att pedagogernas olika ”ryggsäckar” påverkar definitionerna av barnens svårigheter.

Att förändringsarbete måste följas upp noga och regelbundet för att resultat ska uppnås är något som stöds av både Morrier och Ziegler (2018) och specialpedagogerna. De pekar även på att små förändringar kan leda till ökade positiva sociala beteenden. En medvetenhet om att förändring tar tid är viktigt och en orsak till det är att vi alla är olika och behöver olika lång tid på oss för att lära oss något nytt (Öhman, 2011). I likhet med detta belyser SP3 att pedagoger ofta vill se snabba resultat och att en viktig del i hennes roll är att göra pedagogerna uppmärksamma på att förändring tar tid.

Sammanfattning av resultatdelen utifrån våra frågeställningar

Sammanfattningsvis kan specialpedagoger stödja förskollärarna genom att göra regelbundna observationer och handledningar för arbetet att få barn i samspelssvårigheter delaktiga i leken.

Både specialpedagoger och förskollärare poängterar vikten av ett bra förhållningssätt och bemötande och att deras tidigare kunskaper, erfarenheter och upplevelser påverkar deras förhållningssätt och bemötande.

Både specialpedagoger och förskollärare var överens om lekens betydelse för barns lärande och samspel. En specialpedagog uttryckte dock att det måste finnas en förståelse för att barn ibland vill leka själva men att denna tid för ensamlek bör begränsas.

7. Diskussion

Det här kapitlet inleds med en resultatdiskussion av olika analyser av studien. Därefter kommer specialpedagogiska implikationer och metodvalet diskuteras utifrån vilka svårigheter och styrkor vi mött. Avslutningsvis följer förslag på fortsatt forskning inom området.

7.1 Resultatdiskussion

När vi tänker på barn i samspelssvårigheter känner vi att det kan se väldigt olika ut med en stor bredd. Det kan vara barn som saknar lekregler eller koder som turtagning, ömsesidighet och samförstånd, alla dessa förmågor främjas i leken. Det kan vara en saknad av samspelserfarenheter med nära sen spädbarnstiden som bottna i en anknytningsproblematik. Vi ser även att dagens IT användning kan ha en stor påverkan på barns förmågor att läsa av ansiktsuttryck, att få bekräftelse och att saker som sker runt barnet inte benämns. Ofta är föräldrar upptagna i sina mobiltelefoner och barn åker i framåtvända barnvagnar. Även stress kan påverka barns samspel med andra barn. Många barn har föräldrar som båda arbetar heltid och har långa dagar på förskolan som gör att den viktiga tiden med sina föräldrar blir knapp. Förskolan kan aldrig ersätta denna tid utan enbart fungera som ett komplement. Även SP1 belyste denna problematik som orsak till barn i samspelssvårigheter. Fsk1 var inne på samma spår och nämnde brist på gränssättning som en orsak till de sociala svårigheterna. Författarna är överens om att lekkoderna behövs för samspel med andra barn och att en brist på samspelserfarenheter kan orsaka svårigheter. Kadesjö (2007) anser att barn i koncentrationssvårigheter och barn i autismspektrumstillstånd ofta har samspelssvårigheter och att det är medfött.

I likhet med Drugli (2003) tror vi att barn i samspelssvårigheter många gånger utmanar pedagogerna och att de är vanligt förekommande. Många pedagoger känner sig maktlösa och saknar strategier för hur man kan främja samspelsförmågorna. Det kan vara oroväckande att pedagoger har negativa förväntningar på barnen som att de är svåra, aggressiva eller krävande. Dessa förväntningar kan leda till att barnen får en dålig självkänsla och självförtroende. Det kan även leda till att barnen får få positiva lekerfarenheter med de vuxna.

Det är viktigt att ha en medvetenhet om vikten av att investera i lek och att förändringsarbete måste få ta tid vilket även Drugli (2003) och Öhman (2011) belyser. Pedagogerna var överens om att närvarande och engagerade pedagoger är betydelsefullt för arbetet med att främja samspelssvårigheter vilket även anknytningsteorin lyfter fram. De känner

dock att personalbrist och personalomsättningar stör arbetet. Vi känner en oro över situationen på många förskolor idag som saknar utbildade pedagoger och att bristen på förskollärare gör att de oftare byter arbetsplats än tidigare. Vi ser även en risk med att barnen i mindre uträkning inte blir upptäckta och att kompetensen att se avvikande beteende går förlorad. Detta påverkar även barnens anknytning till pedagogerna negativt, de känner att de ger upp försöken att etablera en nära kontakt med de vuxna. Ytterligare risker är att det kan även leda till att barn i samspelssvårigheter inte får de anpassningar de behöver för att utvecklas optimalt. Denna oro delar vi med flera författare t.ex. Ellneby (1999), Öhman (2011) och Pape (2016).

Flera förskolor idag delar in barnen i åldersrelaterade grupper vilket kan ha flera fördelar men vi ser att utifrån anknytningsperspektivet blir det negativt för barn i samspelssvårigheter. Det blir ständigt nya och många nya relationer att knyta an till och lära känna. SP1 hävdar att de flesta barnen klarar alla dessa nya konstellationer väl men poängterar att för vissa barn blir det stora svårigheter. Här är det viktigt med tydliga och bra övergångar där pedagogerna samverkar och utgår från barnens förutsättningar och behov på ett salutogent vis. Vi känner att för att ett förändringsarbete ska bli lyckat är det betydelsefullt att arbetslagen fungerar bra och att samtliga känner motivation att vilja delta i projekten. Flera pedagoger har idag ett tufft arbetsklimat med mycket sjukskrivningar p.g.a. utbrändhet och detta påverkar arbetsklimatet. Barnen påverkas negativt av detta eftersom de ofta utsätts för olika vikarier i olika sammanhang. En annan utmaning för pedagoger är de större barngrupperna och att fler barn idag har annat modersmål än svenska vilket ställer högre krav på professionen.

Vi tror på att ett gott samarbete pedagoger emellan speglar en välfungerande barngrupp. Därför känner vi att ett relationellt perspektiv på olika svårigheter är viktigt istället för ett kategoriskt där förklaringar till barns svårigheter utgår från individen. Detta stöds av Nilholm (2012), Ahlberg (2016) och Sandström et al. (2014) som belyser att en helhetssyn på olika problem är viktigt för att hitta fungerande lösningar.

7.2 Specialpedagogiska implikationer

Vi känner att ett tidigt ingripande är betydelsefullt för att förebygga framtida svårigheter och är överens med Morrier och Ziegler (2018) och Arslan et al. (2011) Ett tidigt ingripande pekar även Salamancadeklarationen på och uppmanar att identifiera, göra bedömningar och ge stimulans till de barn som har särskilda behov.

Att lyfta fram ett förebyggande arbetssätt för pedagogerna ser vi som en viktig del av specialpedagogens roll. Detta visar på vikten av specialpedagogiska kompetenser i förskolan vilket vi känner inte är lika prioriterat som i skolan. Ingriper vi inte tidigt får vi svårare att förändra barnens beteende och det kan leda till sociala beteende problem i vuxen ålder. Det kan även leda till svåra socioekonomiska problem som kan kräva stora och dyra insatser från samhället. Det var positivt att se att de förskolor vi besökte arbetade aktivt med bildstöd och TAKK. Tyvärr ser det nog inte lika positivt ut på förskolor utan specialpedagogisk kompetens på plats. En bild som kom fram i studien var att i de fall där specialpedagogerna var anställda i centralt placerade team var det förebyggande arbetet inte lika stort. Andra specialpedagogiska kompetenser i arbetet med barn i samspelssvårigheter är att handleda pedagoger och göra observationer ute på förskolorna för att tillsammans med pedagoger reflektera över bemötande och förhållningssätt och visa på lösningsfokuserat arbetssätt. Specialpedagogerna förväntas ha en djupare kunskap om barns fysiska- och psykiska utveckling för att kunna ge förslag på eventuella anpassningar som kan stödja barnen. Vi känner en oro över denna förväntning på oss och känner en saknad av denna kunskap i vår utbildning.

Att alltid utgå från ett relationellt perspektiv ser vi som betydelsefullt i den specialpedagogiska rollen. Efter att ha analyserat vårt resultat känner vi att förskollärarna är väl medvetna om hur de kan stödja barn i samspelssvårighet i förskolan.

7. 3 Metoddiskussion

Studien är inspirerad av en hermeneutisk ansats där metodvalet har varit kvalitativa intervjuer. Vårt intresse var att ta del av specialpedagogers och förskollärares erfarenheter, upplevelser och kunskaper och såg därför att denna ansats var lämplig vilket även stöds av Frejes och Thornberg (2015).

Våra svagheter kan relateras till den ovana vi besitter att föra intervjuer och flera nya frågor och funderingar har väckts under transkriberingen av intervjuerna. Vi hade önskat ställa fler följdfrågor. Nya frågor väcktes även efter att ha läst tidigare forskning. Det fanns inte möjlighet att följa upp dessa funderingar p.g.a. tidspress. Ett elevhälsoteam avböjde intervju eftersom de hade ett fullbokat schema. Något annat som vi känner att vi kunde ha gjort annorlunda är att ta enskild kontakt med var och en av informanterna i en fokusgrupp för att ge en tydligare information om studiens syfte. Detta eftersom en pedagog avvek mitt under en intervju.

Styrkorna i studien är att vi har varit två stycken som genomfört studien. Det har varit lärorikt och givande att få bolla sina idéer med varandra under processen. Under intervjuerna

har vi varit tillsammans och kunnat ta del av både vad som sägs och kroppsspråket hos informanterna. Det har gett oss en djupare förståelse eftersom vi har analyserat och diskuterat frågeställningarna tillsammans. Ytterligare styrkor är att vi båda har lång erfarenhet av förskolans värld och är utbildade förskollärare. Detta har gjort att vi är medvetna och känner igen oss i informanternas berättelser vilket leder till en djupare förståelse för de olika sammanhang som de belyser.

Hade vi fått göra om studien hade vi önskat flera perspektiv på barn i samspelssvårigheter och intervjuat några förskolechefer för att få höra deras syn. Även föräldrarnas perspektiv hade varit intressant att få ta del av.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Nya frågeställningar och funderingar som väckts under skrivandet är: Vilka konsekvenser kan förskolans alla personalskiftningar och indelningar av åldersrelaterade grupper ge barn i samspelssvårigheter? och hur reagerar små barn på ständiga separationer i förskolan? Detta hade varit intressant att studera vidare. Vi känner även att flera perspektiv hade ökat relevansen och gett oss ett bredare perspektiv på studien t.ex. intervjuer med förskolechefer och barnens vårdnadshavare.

8. Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ahlefeld Nisser, D. (2013). *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik*, 34, 246–264. Oslo: Akademi Utbildning.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. & Yilmaz, H. (2011). Social And Emotional And Behavioral Traits Of Preschool Children. *Social Behavior and Personality And International Journal*, 39 (9), 1281-1287.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan- vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2007). *Att bli sig själv- Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber AB.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dillner, M. & Löfgren, A. (2013). *Rätt att leka- Hur barn med autism kan erövra leken hemma, i förskolan och skolan*. Enskededalen: Pavus Utbildning AB.
- Drugli, M-B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Edlund, L. (2017). *De yngsta barnen och läroplanen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Ellneby, Y. (1999). *Om barn och stress och vad vi kan göra åt det*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Folkman, M-L. & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker- från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber.
- Forssell, A. (2018). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.

- Gerland, G. & Aspeflo, U. (2009). *Barn som väcker funderingar se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus Utbildning AB.
- Graves, S.L. & Howes, C. (2011). *Ethnic Differences in Social - Emotional Development i Preschool: The Impact of Teacher Child Relationships and Classroom Quality. School Psychology Quarterly*, 26 (3), 202–214.
- Gustafsson, L. H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (2009) *Utvecklingspsykologi* Stockholm: Liber.
- Hedström, H. (2014). *Barn som oroar - bemötande och metoder i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Hejlskov, E., Veje, H. & Beier, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet- om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellidin, R. & Sahlin, B. (2010) *Etik i specialpedagogisk verksamhet* Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2007) *Barn med koncentrationssvårigheter* Stockholm: Liber.
- Kinge, E. (2011). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1999). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, B. (2014). *Den statistiska undersökningen- grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2009) *The Construct of Social Competence- How preschool teachers define social competence in young children, International Journal of Early Childhood*, 41 (1), 51-68.
- Lindgren, A., Pramling, N. & Säljö, R. (2017). *Förskolan och barns utveckling*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Morrier, M. J. & Ziegler, S.M.T. (2018). *I Wanna Play Too: Factors Related to Changes in Social Behavior for Children with and Without Autism Spectrum Disorder After Implementation of a Structured Outdoor Play Curriculum*, 48 (7), 2530–2541.

- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Pape, K. (2013). *Lekfullt samspel i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (2006). Svenska Unescorådet.
- Sandberg, A. (Red.) (2014). *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, M., Nilsson, L., & Stier, J. (Red.) (2014). *Inkludering- möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm. Hämtad:
- Strandberg, L. (2014) *Vygotskij, barnen och jag – pedagogisk inspiration*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. Pedagogisk forskning i Sverige, 6 (4), 270–292.*
- Öhman, M. (2008). *Hissad och dissad - om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber
- Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber.
- Öquist, O. (2013). *Den seende läraren – systemteori för skolbruk*. Vänersborg: Didaktivcentrum AB.
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken-konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Förlag.

Bilagor

Intervjufrågor till specialpedagoger

- Hur ser ni som specialpedagoger på utrymmet för tid till lek och samspel i förskolan?
- Vad anser ni kännetecknar barn i samspelssvårigheter? Ge några exempel
- Vilka olika faktorer kan ni identifiera som gör att samspelssvårigheter uppkommer?
- Vilket stöd känner ni pedagoger i förskolan behöver av er kring barn i samspelssvårigheter?
- Vilka strategier/arbetssätt har ni erfarenheter kan fungera i leksituationer med barn i samspelssvårigheter i förskolan? Några ex
- Hur kan lärmiljön utvecklas för att främja leken hos barn i samspelssvårigheter?
- Vilka åtgärder/ anpassningar ser ni vara betydelsefulla för att stärka barnens förmåga till samspel i leken. Finns det några hjälpmedel?
- Hur tänker ni kring lekens betydelse för barn i samspelssvårigheter?

Intervjufrågor till pedagoger i förskolan

- Vill ni vara snälla och presentera er och berätta lite om vilken utbildning ni har och hur många år ni varit verksamma i förskolan.
- Hur ser ni som pedagoger på utrymmet för tid till lek och samspel i förskolan?
- Hur upplever ni att samspelssvårigheter ter sig i leken?
- Vilka faktorer anser ni orsakar svårigheterna?
- Hur arbetar ni med barn som har svårt att uttrycka sig i samspelet med andra barn i leken?
- Under vilka situationer i leken upplever ni samspelssvårigheterna som mest påtagliga under en dag på förskolan? Är det i den fria eller styrda leken?
- Vilket förhållningssätt och bemötande känner ni är betydelsefullt för barn i samspelssvårigheter?
- Vad anser ni kännetecknar barn i samspelssvårigheter? Ge några exempel
- Vilka åtgärder/ anpassningar ser ni vara betydelsefulla för att stärka barnens förmåga till samspel i leken. Finns det några hjälpmedel?
- Hur tänker ni kring lekens betydelse för barn i samspelssvårigheter?

- Vill ni lägga till någonting kring samspelssvårigheter i leken?

Missivbrev

Vi är två studenter från Malmö Universitet som studerar till specialpedagoger. Vi heter Annika Lindahl och Lena Franzén. Vi är inne på vår sista kurs och ska börja skriva vårt examensarbete och i januari tar vi vår examen.

Vårt examensarbete handlar om barn i samspelssvårigheter i förskolan. Vi är intresserade över hur ni som specialpedagoger tänker kring hur pedagoger i förskolan kan arbeta för att främja leken hos barn i samspelssvårigheter.

Vi önskar att få intervjua er och höra era erfarenheter, upplevelser och reflektioner kring detta ämne. Ni kommer att få möjlighet att välja om ni vill bli intervjuade individuell eller i grupp. Vid intervjuerna kommer vi ta hjälp av diktafon för att underlätta vår transkribering och bearbetning av det insamlade materialet.

Vår redovisning av resultatet kommer att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som kan läsas på https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

och utgår från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Tack för er medverkan!

Annika Lindahl

Lena Franzén

Ansvarig lärare/handledare: Kristian Lutz

Kontaktuppgifter Malmö Universitet:

www.mah.se 040-665 70 00