



Specialpedagogiska insatser för förskolebarn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens

En kvalitativ studie av pedagogers uppfattningar om barns sociala kompetens och betydelsen av anknytning och lek

Terese Abrahamsson

Ht 2014

Examensarbete på magisternivå, 30 hp

Specialpedagogprogrammet, 90 hp

Abstract

The aim of this study was to describe and analyse nine pedagogues understandings and experiences of preschools work with early childhood interventions and special education for children in need of extra support in their social skills, from a special educational approach. Data was collected by qualitative interviews and the collected material was analysed with the phenomenological approach. The result was analysed through systems theory and three perspectives on special education. The major result showed that attachment is a concept that all respondents seemed to think were important in preschool and the foundation of every child's development. Attachment should permeate the entire preschool environment. The definition of social skills in children was for example requirements of various abilities where components such as turn-taking, consideration, communication and empathy were important. Interaction and collaboration was also important. The play of the children was a good activity and a good opportunity to train social skills, as playsituations clearly demonstrates the abilities required and the unique needs of each child. It was important that educators were present and even participating, in play by introducing, guiding, explaining and interpreting rules in playsituations. Special education is about a systematic approach by including time for teachers to reflect and adapting communication, relationships and indoor environments in preschools.

Keywords: Children, early childhood intervention (ECI), interaction, preschool children, social skills, special education.

Nyckelord: anknytning i förskolan, förskola, social kompetens, specialpedagogik, tidiga insatser

Förord

Jag vill tacka min handledare, Limin Gu, och mina kurskamrater för snabb och god respons, de gånger jag känt mig förvirrad och inte riktigt hittat rätt i mina tankar och funderingar. Ni har verkligen hjälpt mig att se till att komma i mål. Ett stort tack även till mina informanter för att Ni tog er tiden till att dela med er av era upplevelser och erfarenheter under intervjutillfällena. Tack också till min familj som gett mig studietid till att få ihop allt.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Begreppsdefinitioner.....	2
Social kompetens.....	2
Tidiga specialpedagogiska insatser.....	3
Anknytning.....	3
Bakgrund.....	3
Litteraturgenomgång.....	4
Social kompetens.....	4
Tidiga specialpedagogiska insatser.....	4
Anknytning.....	6
Lekens betydelse.....	7
Teorier och perspektiv.....	9
Systemteorin.....	9
Specialpedagogiska perspektiv.....	10
<i>Kompensatoriska perspektivet</i>	10
<i>Kritiska perspektivet</i>	10
<i>Dilemmaperspektivet</i>	11
Metod.....	11
Forskningsansats.....	11
Datainsamlingsmetod.....	12
Urval.....	13
Procedur.....	13
Etiska överväganden.....	14
Databearbetning och analys.....	14
Trovärdighet och tillförlitlighet.....	15
Resultat.....	16
Allmän information om respondenterna.....	16

Social kompetens.....	17
<i>Pedagogernas syn på och definitioner av social kompetens.....</i>	17
<i>Bemötande av och stödinsatser för barn som behöver extra socialt stöd.....</i>	18
<i>Sammanfattning.....</i>	19
Tidiga specialpedagogiska insatser.....	20
<i>Pedagogernas syn på och definitioner av specialpedagogiska insatser.....</i>	20
<i>Stöd av person med spetskompetens.....</i>	20
<i>Andra specialpedagogiska stödinsatser.....</i>	21
<i>Helhetssyn och förebyggande förändringsarbete.....</i>	21
<i>Möjligheter och hinder.....</i>	22
<i>Sammanfattning.....</i>	23
Anknytning.....	23
<i>Pedagogernas syn på anknytning.....</i>	23
<i>Anknytningsarbete i förskolan.....</i>	24
<i>Det viktiga samarbetet mellan förskola och hemmet.....</i>	25
<i>Fördelar och nackdelar i arbetet med anknytning.....</i>	26
<i>Sammanfattning.....</i>	27
Lekens betydelse.....	28
<i>Pedagogernas syn på och definition av lekarbete.....</i>	28
<i>Leken som verktyg att träna socialt samspel.....</i>	28
<i>Sammanfattning.....</i>	29
Analys av resultat mot teorier och perspektiv.....	30
<i>Social kompetens - analys.....</i>	30
<i>Tidiga specialpedagogiska insatser - analys.....</i>	31
<i>Anknytning – analys.....</i>	31
<i>Lekens betydelse - analys.....</i>	31
Diskussion.....	32
Metoddiskussion.....	32
Resultatdiskussion.....	33
<i>Social kompetens.....</i>	33
<i>Tidiga specialpedagogiska insatser.....</i>	34
<i>Anknytning.....</i>	34
<i>Lekens betydelse.....</i>	35
Avslutande reflektioner och vidare forskning.....	36
Referenser.....	37
Litteratur.....	37

Artiklar och avhandlingar.....	38
Styrdokument.....	39
Elektroniska referenser.....	39

Bilagor

Bilaga 1

Mejl till specialpedagoger och pedagoger

Bilaga 2

Mejl till förskolechefer

Bilaga 3

Lekförmågor

Bilaga 4

Wetsos rum

Inledning

Sveriges kommuner och landsting (2012) skriver i sin rapport att mer och mer forskning bidrar till ökad kunskap om hur viktiga och avgörande de tidiga åren är för barns utveckling, det vill säga att lägga större vikt på att se till att barn tidigt i livet får bra förutsättningar för en god utveckling. Maltén (1991) och Lundén (2010) anser att den viktigaste miljön, för barns utveckling och förberedelse för vuxenvärlden, är hemmet. Där får barnen sin grund till självförtroende och sin personlighet. Blir dessa tidiga behov av exempelvis anknytning försummade, påverkar det barnets resterande utveckling och liv. Misslyckanden i förskola och skola kan härledas till att barnen inte fått sina grundläggande behov tillgodosedda i hemmet. Maltén (1991) menar vidare att strukturer och roller i dagens familjer har ändrats under åren och en otrygg hemsituation blir allt vanligare. I och med detta får förskola och skola till uppgift att, i mötet med dessa barn, ta hänsyn inte bara till den kognitiva utvecklingen utan också till den sociala och emotionella utvecklingen. Kunskapsinhämtning och personlighetsutveckling går hand i hand.

Han och Kemple (2006) pekar på att dagens samhälle kräver socialt kompetenta individer som vet hur de ska agera i sociala sammanhang. För några barn är dessa sociala kompetenser inte självklara, de måste läras in. Broberg, Hagström och Broberg (2012) skriver om vikten av att barn får en god anknytning och menar att dagens segregation kan medföra skillnader i detta. Författarna grundar detta bland annat på att medelklassen bor i dyrare bostäder i bostadsområden där dessa familjers barn går tillsammans under många år i exempelvis förskola och senare också skola, vilket ger en slags trygghet och sammanhållning. Områden som bebos av familjer med större sociala svårigheter och skillnader påverkar barnen genom att, i exempelvis förskolan, möta flera språkliga och sociala utmaningar och fler barn i behov av särskilt stöd. I dessa områden är det också större risk för in- och utflyttningar vilket ger en större otrygghetskänsla. Kontentan av detta blir att förskolan får en viktig roll då de måste möta många barn med olika erfarenheter, utifrån deras unika behov och förutsättningar.

Förskolans läroplan (Skolverket, 2010) beskriver bland annat att verksamheten ska bygga på omsorg om individens välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande. Barn som samspekar med andra barn och vuxna utvecklar självkänsla och identitet. I och med detta, är det viktigt att förskolans verksamhet skapar förutsättningar för barn att vara delaktiga och att de får förutsättningar för att skapa relationer till de andra barnen och vuxna. Skolverket (2005) betonar att förskolan bedriver pedagogisk verksamhet under den period då barns utveckling är som störst. Läroplanens mål utgår från det tidiga lärandet där kroppen, känslorna och de sociala och kognitiva förmågorna utvecklas mest. Skolverkets (2013) allmänna råd för förskolan pekar på att verksamheten också ska ge barnen en känsla av trygghet och tillit. Har barn en god självkänsla har de en bra förutsättning för att lära. Social och känslomässig utveckling skapar intellektuell utveckling och vice versa. De tidiga insatser som pedagoger i förskolan kan använda sig av för att hjälpa barn till att utvecklas intellektuellt och socialt, är genom strategier som tidig och trygg anknytning (Hagström, 2010; Hedström, 2014) och olika slag av lekgrupper och lekprocesser (Skolverket, 2005; Wetso, 2006).

Sammantaget visar styrdokument, tidigare forskning och debattartiklar att arbete med att utveckla

barns sociala kompetens, genom exempelvis strategier som tidig och trygg anknytning och lekprocesser är bland det viktigaste att satsa på för att barnen ska utvecklas på bästa sätt. Därför känns det angeläget att få kunskap om uppfattningar och erfarenheter kring arbete med specialpedagogiska insatser, av de professioner som möter förskolebarn som behöver stöd i sin sociala kompetens.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, beskriva och analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens.

Syftet ska besvaras med hjälp av forskningsfrågorna:

- Vilken är pedagogernas syn på social kompetens hos barn?
- Hur upptäcks barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens och är i behov av specialpedagogiska insatser?
- Vilka är de specialpedagogiska insatserna för dessa barn?
- Hur genomförs arbetet med specialpedagogiska insatser i förskolan?

Begreppsdefinitioner

Studien innehåller olika begrepp som är relevanta att bestämma och definiera. *Social kompetens*, *tidiga specialpedagogiska insatser* och *anknytning* är begrepp som återkommer i texten, vilka förklaras nedan.

Social kompetens

Stanton-Chapman, Denning och Roorbach Jamison (2012) ger sin definition på social kompetens vilken är, att ha förmågan att starta, utveckla och underhålla bra relationer med andra barn och vuxna.

Social kompetens är olika beteenden som underlättar samspelet med andra. Dessa beteenden kan exempelvis vara att visa empati, generositet och hjälpsamhet och att kunna kommunicera och förhandla. Något som också är av vikt för samspel är att kunna delta i gruppaktiviteter och lösa problem tillsammans med andra. (Lynch & Simpson, 2010)

Denna studie kommer att fokusera på barns empatiska och kommunikativa förmåga i relation med andra.

Tidiga specialpedagogiska insatser

Lutz (2013) beskriver olika synsätt på specialpedagogiska insatser: de proaktiva (förebyggande) och de reaktiva (sätts in efter att svårigheterna upptäckts). Normen på specialpedagogiska åtgärder idag, kännetecknas av att vara proaktiva, dvs. det är praktiken som ska utvecklas och anpassas till alla barns olikheter.

Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009) skriver att i Sverige är bland annat förskolan en tidig intervention, i samarbete med exempelvis BVC (Barnavårdscentral) och habilitering. Tidiga insatser, enligt European Agency for Development in Special Needs (2005), är när det finns en öppen samverkan mellan dessa ovan nämnda professioner och där hänsyn tas till deras olika bakgrunder och erfarenheter. Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009) menar på att dagens ECI (Early Childhood Intervention) handlar om att förebygga, att se barnet i sin vardag och att hitta metoder för att underlätta aktivitet och delaktighet.

Denna studie bygger på det proaktiva synsättet, där förskolans verksamhet ses som en anpassningsbar verksamhet som möter alla barns olika behov.

Anknytning

Broberg, Hagström och Broberg (2012) beskriver begreppet anknytning som en likhet med det engelska ordet attachment, vilket betyder att något litet (barnet) hänger ihop med och är beroende av något större (vuxen). Detta beroende behöver inte vara ömsesidigt, utan är helt beroende av hur den vuxne besvarar barnets sökande. *Trygg anknytning* kännetecknas av att barnet får beskydd vid närhetssökande och *otrygg anknytning* innebär att barnet inte får beskydd när den söker närhet. Vilken slags omvårdnad barnet får av sina föräldrar påverkar barnets anknytning till desamma och andra vuxna i deras omgivning.

Bakgrund

Studiens bakgrund kommer innehålla litteratur och tidigare forskning som handlar om förskolebarn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens och om förebyggande, tidiga och riktade specialpedagogiska insatser. Vidare kommer relevanta teorier och perspektiv för studien beskrivas.

Sökvägen på de svenska och internationella vetenskapliga artiklarna har varit via databaserna Eric och SwePub. De engelska sökorden som användes i Eric var *social skills* tillsammans med *preschool children* och *special education*. Sökningar gjordes även på *early childhood intervention (ECI)* och *begreppen interaction* och *children*. Dessa sökningar gav ofta flera hundra artiklar och antalet avgränsades genom att välja de artiklar som var skrivna mellan åren 2010-2014, detta också för att få ny relevant information till studiens bakgrund. De ord som användes i SwePub var *social kompetens*, *förskola*, *specialpedagogik*, *tidiga insatser* och *anknytning i förskolan*. Dessa avgränsades i antal, men också för att få de nyaste och mest relevanta artiklarna, genom att välja de artiklar som var skrivna under åren 2010-2013.

Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången kommer att redovisas under rubrikerna social kompetens, tidiga specialpedagogiska insatser, anknytning och lekens betydelse.

Social kompetens

Lynch och Simpson (2010) skriver att social kompetens är beteenden och färdigheter som hjälper individen till ett fungerande samspel med andra. Dessa kan exempelvis vara att visa empati, delta i aktiviteter med andra, att vara generös och hjälpsam och att kunna kommunicera, förhandla och lösa problem. De anser att det är viktigt att små barn lär sig social kompetens och pedagoger kan använda olika sätt att lära barn social kompetens, bland annat genom att skapa funktionella miljöer för samspel, utnyttja alla tillfällen för lärande och använda sig av förebyggande metoder för att lära ut sociala beteenden. Dessa strategier bör användas som grund i verksamheten, då pedagogerna lär barn grundläggande sociala färdigheter hjälper de barnen att lyckas i framtiden.

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major och Queenan (2003) genomförde en studie bland 3 och 4 -åriga förskolebarn med syftet att visa att känslomässig kompetens är grunden för att kunna interagera och skapa relationer med andra, det vill säga deras utvecklande av social kompetens. Fokus ligger på barns anpassning till kamrater och miljö, deras sociala relationer och deras samverkan med gruppen. Hur barn uttrycker sina känslor, vare sig det är på ett negativt sätt eller på ett positivt sätt, och hur de uppfattar andras känslouttryck påverkar hur deras sociala kompetens värderas och bemöts av andra barn och vuxna. Resultatet av studien visade att, beroende på vilka erfarenheter barn har av känslor, gör att deras sociala relationer förstärks eller hindras. Barn som inte visade sina känslor öppet, genom att gråta eller vara aggressiva, uppfattades som mer socialt kompetenta. De menar att undervisning för barn som är 4 år och yngre, om hur man visar känslor, är väldigt användbart då det ligger som grund för social kompetens.

Tidiga specialpedagogiska insatser

European Agency for Development in Special Needs (2005) har utgivit en rapport som sammanfattar resultatet av ett projekt som de europeiska länderna gjort under åren 2003-2004, om tidiga insatser. European Agency's nationella representanter bjöd in sakkunniga från 19 länder för deltagande i projektet. De representerade var skola, socialtjänst och sjukvård men även familjer deltog. De genomfördes totalt fem träffar. Urvalet av mötesplats gjordes bland annat genom kriterier som exempelvis platser som stödjer ett utvecklingsekologiskt perspektiv (perspektivet betonar människors utveckling i samspel med sin miljö) och platser där det bedrivs forskning. Syftet med mötena var att reflektera och komma med konkreta förslag runt frågor som väcktes. Resultatet analyserades i fyra faser: informationsfas, utbytesfas, diskussionsfas och valideringsfas. Sammanfattningsvis visar rapporten att tidiga insatser för barn i behov av stöd där professioner från medicin, utbildning och samhällsvetenskapliga ämnen ingår, bidrar till ett inkluderande samhälle där barns rättigheter tydliggörs. Detta för att garantera och stärka barnets personliga utveckling och främja den sociala inkluderingen av barnet. Tidiga insatser för små barn har tidigare lagt fokus på barnet och dess begränsningar, helt oberoende av omgivningen, medan dagens tidiga insatser fokuserar på betydelsen av social interaktion. Rapporten visar att tidiga insatser är av stor vikt men noterar också att det finns glapp mellan upptäckt, kartläggning och remittering. Orsakerna är

svårigheter att upptäcka social och psykologisk problematik och brister i samordningen, men också en tendens till att vänta och se. I rapporten nämns att det finns ett växande antal barn som uppvisar sociala och emotionella svårigheter.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008) har utgivit en sammanfattande rapport som rör möjligheter och utmaningar för människans mentala och psykiska välbefinnande i Storbritannien. Syftet med projektet var att lyfta fram situationer där det är viktigast att sätta in åtgärder och hur de på bästa sätt ska fördela befintliga resurser. En del av resultatet visar att barns barndom och uppväxt är avgörande för landets framtid, då det är de som kommer forma den. Rapporten visar då att tidiga insatser för att hjälpa barn till en god utveckling är särskilt lovande när det gäller att förbättra deras resultat senare i livet. Ny vetenskap och forskning har förändrat hur vi idag ser på barns utveckling, lärande och svårigheter genom att visa på vikten av att starta insatserna så tidigt som möjligt och genom att förbättra och kombinera barns olika lärande miljöer. Detta skulle gynna barnen då deras sociala beteende och attityder skulle förbättras och deras självständighet att klara framtidens utmaningar skulle öka.

Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009) skriver om Early Childhood Intervention (ECI). ECI är ett tvärvetenskapligt område som innefattar små barns utveckling, lärande och hälsa fram till skolåldern. Den tidiga interventionens innehåll formas utefter barns behov, olika länders lagar och den kultur som råder i de olika länderna. I Sverige är bland annat förskolan en tidig intervention tillsammans med BVC (Barnvårdscentral), socialtjänst och habiliteringen. ECI historiskt sett fokuserade nästan enbart på barnet som ägare till brister och funktionsnedsättning. Idag handlar ECI om att förebygga, att se barnet i sin vardag och hitta metoder för att underlätta för barns aktivitet och delaktighet. Pretis (2011) skriver i sin artikel att stor enighet råder kring effekten av ECI för utsatta barn och sambandet med aktivt deltagande av deras föräldrar. Författaren menar vidare att en gemensam förståelse och ett delat beslutsfattande mellan yrkesverksamma och föräldrar ger störst utfall i ECI. Om tidiga insatser, early childhood intervention, ska vara verkningsfullt för barnen, bör deras föräldrar få insyn och vara delaktiga i insatserna. Föräldrarna är de som har det juridiska ansvaret över barnen och de som befinner sig närmast barnet i deras närmaste omgivning och har därför rätten att delta. Detta gynnar sedan barnets utveckling i barnets yttre omgivning. Pretis studie visar att kombinationen av föräldrars deltagande med tidiga interventioner ger en bra utveckling för barnen. Den visar också att det är påtagligt att avsaknaden av föräldradelaktighet i ECI, gör att insatserna inte fungerar till fullo för barnets utveckling. Zucker (2010) visar också på betydelsen av föräldrars delaktighet i tidiga insatser, som hon benämner tidiga ingripande strategier. Föräldrarna, och senare också förskolepersonal, är de som är den första interventionen för små barn. Slutsatsen är att ju mer en förälder är inblandad i förskolans verksamhet och ju tidigare de anpassade insatserna sätts in, desto bättre presterar barnet.

Meadan och Turan (2011) beskriver grunderna i Early Childhood Special Education (ECSE). I insatser för små barn behövs tre grundläggande överväganden:

- att de är ålders- och utvecklingsanpassade, exempelvis aktiviteter som är lämpliga för barnets ålder och motorik
- att de är anpassade för den specifika individen, sett ur exempelvis familjesituationer
- att de är lämpliga för barnets sociala och kulturella sammanhang

Författarna beskriver vidare att familjecentrerade metoder är en förutsättning för att de tidiga interventionerna ska upplevas som värdefulla. Familjeinsatsen och barnets naturliga miljöer, exempelvis hemmet och förskolan, är avgörande för tidiga insatsers mål, procedur och resultat eftersom det är de som mestadels genomför insatserna.

Anknytning

Hagström (2010) anser att barn som har föräldrar med psykisk ohälsa är en försummad grupp i samhället. De instanser som hjälper föräldrar med stöd, för att förebygga att svårigheter uppstår, är mödravårdscentral, MVC, och barnavårdscentral, BVC. Men för vissa föräldrar räcker inte den hjälpen utan behöver ytterligare förebyggande åtgärder exempelvis för de barn som är i behov av särskilt stöd eller där svårigheterna redan uppstått. För dessa familjer behövs ett utvecklat och långvarigt stöd planeras. Där kommer förskolans roll in, som ett komplement till MVC och BVC.

Även Lundén (2010) anser att förskolan har stor betydelse för framförallt de barn som riskerar att utsättas för omsorgssvikt i hemmet, som ett komplement till BVC. Sjuksköterskor på BVC och förskolepersonal är några av de vuxna som ofta finns i de små barnens omgivning och kan på detta sätt tidigt uppfatta barns behov. Förskolans övergripande mål (Skolverket, 2010) handlar bland annat om att ge stöd till barn i deras emotionella, sociala och intellektuella utveckling vilket gynnar barnets uppväxt. Förskolan ska även ge extra stöd till de barn som har behov av det och anpassa arbete och verksamhet efter alla barns individuella behov. (Skolverket, 2010)

Hagström (i Hedström, 2014) betonar vikten av trygga vuxna i förskolan för de yngsta barnen. De behöver pedagoger som ser, tyder och bekräftar deras känslor och som vid behov finns där för att trösta. Kirseberg i Malmö (Hedström, 2014) startade för drygt 5 år sedan ett projekt för att hitta metoder för att i förskolan ge tidigt stöd till barn och familjer med omsorgssvikt, med hjälp av kompletterande anknytningspedagoger. De fick inspiration och grund till projektet genom Sven Perssons (2012) forskningssammanställning *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Detta projekt visade på så bra resultat att det nu är permanent, alla förskoleavdelningar i Kirseberg har som mål att ha en anknytningsperson. Anknytningspedagogerna har en speciell utbildning med fokus på affekt- (upplevelsen av en känsla) och anknytningsteori men även teorier som handlar om små barns identitetsutveckling. Dessa anknytningspedagoger styrs mot de barn där pedagogerna upplever att föräldrarna behöver förskolans stöd, exempelvis familjer som är svåra att få kontakt med eller som är utmanande, där de inte finns en ömsesidig förståelse. Målet är att se de barn med otrygg anknytning och erbjuda stöd till dem och deras familjer, genom att skapa en relation som bygger på tillit och kontinuitet. Pedagogen blir en person som barnet upplever som viktig, men som också blir ett komplement till föräldrarna. Helen Åkesson, förskollärare och anknytningspedagog, berättar:

Att arbeta som anknytningspedagog innebär att man möter barn och föräldrar som väcker både tankar och starka känslor. Men att fördöma och försöka uppfostra föräldrarna är ingen väg att gå. Ofta får man ta en annorlunda och lite krokig väg för att nå resultat, men alla lösningar som gagnar barnen är bra. (Hedström, 2014, s. 53)

Hagström (2010) skriver i sin avhandling, att förskolan har en möjlighet att ge utsatta barn ett kompletterande stöd under en längre tid. Syftet med Hagströms studie var att studera hur pedagoger

genom fortbildning utvecklade sin roll som kompletterande anknytningspersoner till barn som bedömts ha behov av en kontinuerlig och trygg anknytningsperson på förskolan. Hon pekar på att små barn behöver en annan slags pedagogik än de större barnen. De är mer beroende av omsorg och anknytning, vilket ger barnen trygghet att vara nyfikna, leka och utforska. Det är med dessa barn anknytningspedagogen har sin viktiga roll. Vidare menar hon att förskolans nya läroplan inte anammar omsorgsbiten i lika hög grad som innan, det största fokuset är på barns lärande. Detta gör att framförallt de små barnens omsorgsbehov får ge vika. I sin studie följde hon några utvecklingsförsenade barn som på förskolan fick en kompletterande anknytningsperson. Kort visade resultaten att dessa barns utveckling gynnades av en trygg relation. (Hagström, 2010; Hedström, 2014)

Wennerberg (2009), Broberg, Hagström och Broberg (2012) och Hagström (i Hedström, 2014) beskriver olika anknytningsmönster hos barn; trygg, otrygg och desorienterad anknytning. Dessa anknytningsmönster kan ha betydelse för hur barnen agerar i exempelvis förskolemiljön. De *trygga barnen* utforskar och leker i omgivningen men söker närhet i den trygga vuxna när den känner fara. De otrygga barnen delas in i tre kategorier:

- *otrygga/undvikande barn: söker inte alls närhet, trots fara*

Dessa barn kännetecknas av att ”klara sig själva” och är självgående. De leker ofta för sig själva och verkar obekväma vid fysisk kontakt med förskolepersonalen. De söker oftast bara vuxenkontakt om de behöver hjälp av något slag.

- *otrygga/ambivalenta barn: söker närhet hela tiden, även när det inte känner fara*

Barn med ambivalent anknytning kräver mycket mer vuxenkontakt än de tidigare nämnda barnen. Den närhet dessa barn får verkar dock ändå inte hjälpa barnet att känna sig trygg och lugn, de söker närheten konstant...

- *desorienterade barn: visar inga specifika mönster alls.*

Dessa barn visar ett beteende som är svårt att förutsäga och förstå sig på. Barnet är hela tiden på sin vakt då de inte känner sig säkra på vad som ska hända här näst. De saknar en sammanhängande bild av andras förväntningar vilket gör att de överreagerar. Forskning, exempelvis Wennerberg (2008) och Lundén (2010), pekar på att de barn som är den största riskgruppen är de desorienterade, med en störning i barnets anknytningsrelation till en otillgänglig vuxen.

Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2007) skriver om flera *kontextuella riskfaktorer*, vilka kan ha en betydande roll för barns anknytning i förskoleåldern. Dessa faktorer kan visa sig olika beroende på barnets ålder men också i vilket sammanhang barnet befinner sig i. De faktorer som författarna belyser är bland andra: bristande föräldrafärdigheter, anknytningssvårigheter, otillräcklig omsorg och familjens socioekonomiska förhållande. Vidare skriver de om *kontextuella skyddsfaktorer*. Dessa faktorer minskar ”skadan” av de riskfaktorerna som barn utsätts för. Den faktor som visade sig ha mest betydelse för barn var en nära och varm relation till föräldrarna eller, i brist på det, andra nära i dess utvidgade familj, det vill säga barnets tidiga anknytning.

Lekens betydelse

Aroseus (2014) menar att barns medfödda fallenhet för att leka är bra, då de i leken utvecklar bland

annat koncentration och social kompetens. I leken använder barn olika ting, leksaker, som verktyg för att stimulera sin sociala utveckling. I barns gemensamma lek utvecklas deras sinne för gränser och maktförhållanden, som finns som grund i deras fortsatta skapande av sin identitet.

Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch och McClure (2011) skriver i sin artikel om tidiga insatser och tidig specialundervisning för barn (early intervention and early childhood special education; EI/ECSE). Studiens syfte är att se hur leken används i EI/ECSE. De menar att barn i leken tränar bland annat den sociala och emotionella utvecklingen. Det är särskilt bra för de barn som visar förseningar inom de områdena, genom att använda sig av olika leksammanhang men även olika slags lekar i förskolans verksamhet. De menar slutligen att, leken används som ett integrerat verktyg för att utveckla barnens sociala beteenden i EI/ECSE. Samtidigt anser de att fortsatt forskning behövs för att säkerställa kvalitet och lämplighet på lekarna som används som insatser för social träning.

Engdahl (2011) grundar sin avhandling på tre av sina tidigare forskningsartiklar. I denna avhandling skriver hon om hur snart 2-åriga barn interagerar med varandra i en svensk förskola. Avhandlingens syfte var att se hur små barn i den fria leken kommunicerar, interagerar och skapar sociala samspel. Studiens resultat visar att små barn har social kompetens och kan bygga vänskap. De gör detta genom ickeverbal kommunikation det vill säga genom rörelser, gester och kroppsspråk. De visade också att de har förmåga att känna in andra och se saker från den andres perspektiv. Engdahls studies resultat visar sammantaget att redan små barn är sociala individer som genom förskolelek visar varandra intresse och uppmärksamhet.

Woolf (2013) skriver i sin artikel om hur förskolor och skolor i England använder den fria leken som grund för sociala och emotionella aspekter på lärande (SEAL). Olika fallstudier användes som visar barns utveckling och hur de använder de olika delarna av SEAL i sin lek. Barnen ska genom anknytningsrelationer och lek, lära sig emotionella och sociala perspektiv. Det visades att de fem delarna av SEAL fångas upp av barn genom deltagande lek snarare än att de lärs in. De fem delarna i SEAL är, att den ger en bra förutsättning att bli *självmedveten*, *empatisk* och *motiverad*. Dessutom tränas *hanterandet av känslor* och *utveckling av sociala färdigheter*.

Wetso (2006) ger i sin avhandling en rekonstruerande beskrivning av data som hon som forskare samlat in genom att varit deltagande observatör och utifrån ett aktionsforskande förhållningssätt av specialpedagogiskt arbete under 90-talet. Syftet med avhandlingen är att ”identifiera den potentiella utvecklingszonen hos individer som möjliga handlingar och aktiviteter i verksamheten.” (Wetso, 2006, s. 45) Hon tittar på fyra olika aktiviteter: lekprocess med barn, handledning av pedagoger, utbildning av pedagoger och samtal med föräldrarna. Resultatet som fokuserar på lekprocess med barn, och som är relevant för denna studie, visade strukturer och mönster i barnens handlande, lekande och tänkande. Barnen experimenterade med inre föreställningar som visade sig under leken., i fyra faser. Första fasen visade barnets förmåga att plocka fram det mest betydelsefulla ur något de upplevt, ett minne, som iscensattes med enkla medel. I den andra fasen fyller barnet på med att beskriva miljön och plocka in och prova fler roller. Flera kombinationer av roller och handlingar verifieras av barnet. Den tredje fasen visar hur leken blir mer detaljerad där flera olika händelseförlopp framträder. Rollerna blir mer levande och leken blir mer innehållsrik. Den sista och

fjärde fasen visar barnets nyskapande genom att införa ytterligare nya roller och egna önskade händelseförlopp iscensätts och förklaras för de andra som leker med. Wetso menar i och med detta att lekförmågor är en betydande kompetens som barnet behöver få skapa och utveckla. Detta skulle hjälpa barnet att klara av och förstå vardagen, världen, kompisar och sig själv, genom att prova vad olika kombinationer av uppträdanden och karaktärer innebär och vad olika villkor gäller i olika förhållanden.

Leken är en naturlig aktivitet för barn i förskoleåldern (Wetso, 2006). Wetsos lekprocess syftar till att stärka barnets lärande och det sociala samspelet mellan barnet och den medlekande pedagogen har en avgörande och central roll. Lekprocessen används som ett verktyg där stimulerande material och handlingar hjälpte barnen att utveckla språk, begrepp och viljan att interagera. Ändamålsenliga aktiviteter och handlingar visade att barnen ökade sin vilja att delta i aktiviteter och att samspele med andra. ”Lekens kraft kan vägleda barnets lärande inför möten med olika sammanhang som det kommer att behöva hantera i framtiden.” (Wetso, 2006, s. 93)

Teorier

Teorier, historiskt sett, har fokuserat antingen på att individen besitter problemet eller att de kan vara miljömässiga. De sista årtiondena har teorier blivit mer genomgripande och differentierade, dvs. de innefattar en större helhetssyn på var problematiken sitter. När vi idag vill få en förståelse för barns beteenden måste vi använda oss av flera teorier i kombination. (Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, 2007)

Denna studie kommer fokusera på systemteorin och specialpedagogiska perspektiv som bygger på en helhetssyn där människor och miljöer påverkar varandra i olika sociala system.

Systemteori

Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2007) menar att vi människor ständigt är delaktiga i sociala system, där specifika regler och ramar råder, som i sin tur påverkar hur vi handlar och agerar. Beroende på vilken miljö vi vistas i, anpassar vi våra beteenden. Både vi människor och miljöerna påverkar alltså varandra, vi interagerar. Ett systemiskt synsätt innebär i detta sammanhang att man måste jobba tvärprofessionellt, med flera sociala system samtidigt för att förändra beteendeproblem och detta kan göras exempelvis i samspelet mellan barn – vuxen, elev – lärare eller familj – skola. Att förändra mönster och strukturer i flera system på en och samma gång leder ofta till att barns negativa beteenden förändras. Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009) beskriver även hon ett systemteoretiskt perspektiv på barns utveckling och lärande, där flertalet faktorer påverkar och att olika åtgärder behövs för att möta alla barns olika behov i livets start exempelvis genom samverkan mellan olika stödinsatser.

Systemteorin, enligt Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2007), handlar om att se komplexiteten i barns problematik. Syftet är att se hur barnets beteende, problem och miljön runt barnet påverkar varandra, inte bara orsakerna till beteendet. Det betyder att man måste hitta de faktorer, samband och mönster vilka skapar och bevarar beteendet. När man arbetar enligt ett systemiskt arbetssätt bör man beakta två perspektiv. *Individperspektivet* är normalt kritiserat för att vara normativt, att endast

se avvikelser och sjukdomar hos barnet. Men perspektivet kan också ge en bakomliggande förståelse till barnets beteendeproblem, det vill säga biologiska och genetiska förhållanden. Det viktiga är sedan att se dessa egenskaper i ett större sammanhang, därför att i samspel med andra kan barnets svårighet bli synligt, förstärkas och utvecklas. *Aktörsperspektivet* visar en människas handlingar och vad de handlingarna resulterar i. Pedagoger kan använda detta perspektiv för att ge barnet en upplevelse av att de vuxna förstår och därigenom förstärks deras relation. Genom den vuxnes förståelse av barnets attityder och handlingar kan barnets självförståelse också förändras. Det spelar stor roll hur barnet tänker om sig själv; jag klarar detta om jag gör så här eller jag klarar inte detta, alltså är jag dum...

Systemteorin är relevant för denna studie då teorin handlar om att se komplexiteten i barns problematik, vilket kan påverka hur pedagoger ser på och bemöter barns handlande och agerande i de olika sociala system de deltar i, exempelvis förskolan och hemmet.

Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2005, 2007, 2012) beskriver tre specialpedagogiska perspektiv: det *kompensatoriska*, det *kritiska* och *dilemmaperspektivet*. Syftet är att visa på avgörande konsekvenser för hur man ser på specialpedagogik, det vill säga hur man på olika sätt ser på barns problematik och hur man tar sig an detta. Här presenteras Nilholms tankar under tre rubriker:

Kompensatoriska perspektivet

Det kompensatoriska perspektivet (det traditionella perspektivet) är normativt och har som grundsyn att individen är bärare av problemen. Det är individens brister, problematiska egenskaper och förmågor som ska kompenseras, vare sig de är biologiska eller om de beror på brister i hemförhållandet. Det är också detta perspektiv som är det rådande i dagens skolor, vad gäller specialpedagogiska insatser. (Nilholm, 2007; 2012)

Historiskt har specialpedagogik setts som en ”skolform” som skulle jobba med de barn vilka inte klarade den ”vanliga” skolan, ett speciellt undervisningsätt och en speciell verksamhetsform för barn med exempelvis diagnoser som hörselskada och utvecklingsstörning. Barnen skulle kompenseras för sina brister och bli mer lika de styrande normerna och de avvikande barnen segregeras till specialskolor och särskilda undervisningsgrupper. Det synsätt och de åtgärder som dominerar vad gäller specialpedagogik är forskning, rön och diagnostiseringar inom psykologi och medicin. Komponenterna i detta perspektiv kan så klart uppfattas som negativt men den positiva sidan av exempelvis segregering, var att dessa avvikande barn fick rätt resurser och en organisation som gynnade dem. (Nilholm, 2007; 2012)

Kritiska perspektivet

I det kritiska perspektivet (det alternativa perspektivet) är man kritisk till de psykologiska och medicinska läroren och tittar mer på hur samhället möter och hanterar barns olika förutsättningar. Begrepp som normal och kategorisera kritiserar och även den traditionella specialpedagogiken kritiserar, eftersom den innefattar föreställningar om normalt och onormalt. Perspektivet ifrågasätter också varför vetenskapen kommer med de universella sanningarna när det handlar om

kunskapsbildning. Enligt de senare rådande samhällsvetenskapen och humanismen, är kunskapsinhämtning beroende av det omgivande sociala sammanhanget. Människans identitet är en annan viktig del, där fokus ligger på att ändra synen på vem man är, både individuellt men också i samhället som helhet. Idealet är ”en skola för alla”. De pedagogiska verksamheterna, som förskola och skola, ska möta varje barns unika behov i den befintliga gruppen och försöka hitta de bakomliggande faktorerna som grund för specialpedagogisk verksamhet. Dessa faktorer kan handla om socialt förtryck och brister i de sociala institutionerna. Man kan inte se världen ur bara ett perspektiv. (Nilholm, 2005; 2007)

Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet (det tredje perspektivet) är kritisk både mot det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet vad gäller det normativa, diagnostisering och idealet ”en skola för alla”. Dilemmat är just att se komplexiteten i utbildningssystemet. Förskolan är full av barn som har sina unika behov, förutsättningar och intressen vilket förutsätter kunskap om hur dessa olikheter visar sig konkret. Målet för skola och förskola är att alla ska ha en likvärdig utbildning, samtidigt som det finns en förväntan att den ska anpassas utifrån barnets behov, intressen och kunskaper. Dilemmat blir då att se till att alla barn får samma erfarenheter och kunskaper men samtidigt se till att de får det utifrån deras olikheter och behov. Dilemmaperspektivet lägger visserligen problematiken hos individen, men också i det sociala rummet där diskussioner sker hur olikheter ska benämnas och hanteras. (Nilholm, 2005; 2007)

Studien kommer att belysa all tre perspektiv för att visa på pedagogers syn på specialpedagogiska insatser, det vill säga hur de ser på barns problematik och hur de tar sig an dessa.

Metod

Studiens syfte är att få en inblick i pedagogers uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser, för barn som är i behov av extra stöd i sin sociala kompetens. För att kunna få den inblicken i informanternas livsvärldar, kommer kvalitativa semistrukturerade intervjuer att användas som metod.

Metoddelen kommer att behandla avsnitten forskningsansats, datainsamlingsmetod, urval, procedur, etiska överväganden, databearbetning och analys och till sist diskuteras studiens trovärdighet.

Forskningsansats

Forskningsansatsen i studien utgår från tankegångar inspirerade av fenomenologin, då syftet är att undersöka pedagogers egna uppfattningar och erfarenheter av ett givet fenomen.

Fenomenologin (Bryman, 1997; Kvale och Brinkmann, 2009) myntades av Edmund Husserl under tidigt 1900-tal. Han menade att det handlar om hur vi ger företeelser betydelse och hur vi sedan ser och upplever dessa företeelser påverkar hur vi förstår världen. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär fenomenologi i kvalitativa studier att få en förståelse av hur människor upplever fenomen i världen. Människans sociala verklighet, livsvärlden, studeras och deras beteende speglar dennes tolkning av den. Fenomenologin försöker se fenomenet ur personernas egna perspektiv och forskaren har en öppenhet inför informanternas erfarenheter. Patel och Davidson (2003) och

Bryman (2011) beskriver fenomenologin i kvalitativ forskning som något som sätter människans upplevelser, medvetande och levda erfarenheter i fokus. Fenomenologin utgår från en filosofisk inriktning vilket innebär att forskaren fokuserar på hur individen skapar mening i sin livsvärld genom att sätta sina egna förutfattade meningar inom parentes. Forskaren sätter sig in i informantens livsvärld genom att försöka föreställa sig och uppfatta informantens erfarenheter.

Dalen (2008) menar att fenomenologi är en hjälp för forskaren att komma fram till förståelse och genom analys skapar vi vår uppfattning av världen.

Denna studie kommer fokusera på att skapa en förståelse av informanternas egna upplevelser i deras livsvärld, att försöka sätta sig in i deras livsvärld och försöka förstå deras erfarenheter rörande studiens syfte.

Datainsamlingsmetod

Kvalitativa intervjuer hjälper till att hitta och identifiera egenskaper hos den intervjuades uppfattningar om något fenomen (Patel & Davidson, 2003). Denna studie bygger på kvalitativa semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod, då störst vikt ligger på informanternas egna uppfattningar rörande studiens syftesformulering. Stukát (2011) beskriver semistrukturerade intervjuer, dvs. intervjuer där man utgår från frågeområden eller teman snarare än exakta, detaljerade frågor. Genom att använda sig av några större frågeområden eller teman istället för många detaljerade frågor skapas ett mer naturligt samtal där informanten själv i viss utsträckning får styra i vilken ordning olika saker kommer upp. Syftet med sådana intervjuer är att få informanternas syn på sin verklighet och de ska få berätta så mycket som möjligt utan att ledas av intervjuaren. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver en liknade intervju, men de kallar den för halvstrukturerad livsvärldsintervju. Den liknar ett vardagligt samtal med skillnaden att den har ett syfte och att den försöker hitta beskrivningar av informanternas livsvärld genom att tolka betydelsen av det beskrivna fenomenet. Livsvärldsintervjun utgår från en intervjuguide som bygger på teman och förslag till intervjufrågor.

Kvalitativ forskningsintervju (Patel & Davidson, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009) skapar kunskap genom socialt samspel mellan intervjuare och intervjuperson. Hur intervjuaren ställer frågorna, spelar stor roll för vilka svar intervjuperson kommer ge. God kunskap om ämnet hjälper intervjuaren att ställa öppna frågor, följdfrågor och förtydligande frågor. Patel och Davidson (2003) skriver att kvalitativa intervjuer brukar kännetecknas av en låg grad av standardisering, vilket innebär att frågorna är öppna vilket ger intervjupersonen utrymme att berätta med egna ord. Bryman (1997) och Patel och Davidson (2003) menar vidare att forskarens personliga förförståelse är en förutsättning för hitta och utveckla ny kunskap och förståelsen av den, samtidigt som det kan vara ett hinder för att just se det nya. Viktigt är att forskaren, under processen, reflekterar över sin egen subjektivitet så att han inte påverkar eller tappar bort intervjupersonernas mening och innebörder.

Denna studies intervjuguide består av tre större övergripande ämnesområden eller teman med ett antal huvudfrågor som ställts till alla informanter. Dessa frågor användes också som stöd för att se till att få svar på forskningsfrågor och syfte under intervjutillfällena. Eftersom metoden utgår från individernas egna uppfattningar, varierade följdfrågorna beroende på vilka svar informanterna gav på huvudfrågan.

Urval

Kvale och Brinkmann (2009) menar att syftet med en kvalitativ undersökning är att få en så noggrann beskrivning som möjligt av det fenomen som ska studeras. Då är valet av informanter viktigt, enligt Dalen (2008). Studiens syftesformulering och forskningsfrågor låg som grund när funderingarna kring tänkta intervjupersoner gjordes men också frågan; Vilken information vill studien erhålla genom intervjuerna? För att få en bred men relevant spridning på uppfattningar och erfarenheter valdes olika yrkeskategorier som arbetar i olika verksamheter, men avgränsades av att de har det gemensamma att de jobbar mot eller med förskolebarn. Valet föll på tre specialpedagoger och sex pedagoger. Dessa två grupper av informanter valdes för att finna en nyanserad samstämmighet men också att hitta det som är unikt och speciellt för specialpedagoger respektive pedagoger. Förhoppningen var att försöka förstå det gemensamma i arbetet med specialpedagogiska insatser för barn i förskolan.

Intervjupersonerna kontaktades antingen via mejl, facebookchatt och i något fall telefonkontakt. I den information de fick ingick syftesformulering, forskningsfrågor och lite information om varför studien och intervjuerna skulle genomföras. De första som kontaktades genom mejlkonversation (bilaga 1) var specialpedagogerna. För att få förslag på pedagoger ute i verksamheterna som kunde intervjuas, kontaktades tre förskolechefer för vidare information (bilaga 1). Därigenom erhöles några tänkbara förslag på förskolor eller direkta personer att kontakta. Det var väldigt svårt att få tag i pedagoger och många ”påminnelser” via mejl fick skickas ut, vilket gjorde att flera byten av informanter gjordes, detta också för att minimera risken för bortfall. För att överhuvudtaget få tag i rätt antal informanter gavs förslaget att kontakta pedagoger i några av de fria alternativa förskolorna. Genom mejlkonversation och facebookchatt med pedagogkollegor i två fria alternativa förskolor, gick det att få tag i de sista informanterna. Alla informanterna ville i förväg ta del av intervjufrågorna, vilket de självklart fick genom att den mejlades ut kort innan varje intervjutillfälle (bilaga 2).

Avsikten i denna studie var inte att göra en jämförande undersökning där de olika professionerna ställdes mot varandra, utan få nyanserade beskrivningar av informanternas uppfattningar och erfarenheter.

Procedur

Alla nio intervjuer genomfördes under 2 veckor. Tidsramen för intervjuerna hade beräknats till ca. 30 min. Tid och plats fick intervjupersonerna bestämma vilket, för de flesta, visade sig passa bäst på deras arbetsplatser under arbetstid. En av intervjuerna gjordes hemma hos respondenten. Intervjuerna spelades in på en fonepad, för att underlätta informationsinsamlandet men också för att underlätta mitt aktiva lyssnade. Patel och Davidson (2003) menar att ljudinspelningar kräver intervjupersonernas tillstånd, vilket studiens intervjupersoner informerades om innan respektive intervju. Några ifrågasatte detta med inspelning, men ändrade uppfattning när de försäkrades om att inspelningen bara var till för att underlätta transkribering av data och att främja aktivt lyssnande för att inte missa relevant information. Enligt Trost (2005) och Kvale och Brinkmann (2009) är inspelning med ljudapparat det vanligaste sättet att registrera intervjuer på. Detta sätt gör att intervjuaren bättre kan koncentrera sig på ämnet och samtals dynamik som exempelvis tonfall och

pauser. Patel och Davidson (2003) och Trost (2005) pekar på några nackdelar med ljudinspelningar, vilket till exempel kan vara att bandspelaren påverkar intervjupersonernas svar, genom att de känner en angelägenhet att verka logiska och förnuftiga.

Specialpedagogernas intervjuer genomfördes på två olika sätt. Vid första intervjutillfället intervjuades två specialpedagoger samtidigt och det andra genomfördes enskilt. Första tillfället tog ca 45 minuter och tillfälle två tog ganska precis 30 minuter. Intervjuerna med pedagogerna genomfördes på samma sätt, första tillfället intervjuades två stycken samtidigt och det andra enskilt. Dessa intervjuer tog runt 45 minuter vardera. Varför tre av intervjuerna genomfördes gemensamt var i specialpedagogernas fall för enkelhetens skull då de två deltagande redan planerat in ett gemensamt möte, där studiens intervju fick ta en del av den mötestiden. I andra fallet med pedagogerna var det på grund av tidsbrist. Pedagogerna i de två gemensamma intervjuerna jobbar på samma förskola, vilket tidsmässigt underlättade då de samtidigt kunde gå ifrån barngruppen under en begränsad tid. När det gäller gemensamma intervjuer menar Trost (2005) att man helst ska genomföra intervjuer enskilt om inte syftet är just att genomföra gruppintervjuer. Detta för att de tystlåtna sällan kommer till tals i en grupp och någons enskilda synpunkter inte kommer upp på grund av att gruppens synpunkter blir den rådande majoriteten. Trost nämner också det etiska i att intervju flera samtidigt. Intervjuaren har tystnadsplikt under intervjutillfället, men däremot inte informanterna. Deras svar kan efteråt spridas genom de andra deltagande informanterna och också eventuellt användas mot den enskilde.

Etiska överväganden

Björkdahl Ordell och Dimenäs (2007) beskriver de forskningsetiska principerna, utgivna av Vetenskapsrådet, som forskare bör ta hänsyn till i sin forskningsprocess. Informationskravet innebär att klargöra syftet med studien. Samtyckeskravet betyder att informanten själv bestämmer om den vill delta i studien. Innan intervjuerna genomfördes informerades informanterna om informationskravet och samtyckeskravet i mejlkonversationerna, genom att i mejlen skriva in studiens syftesformulering och forskningsfrågor och att personerna själva fick möjlighet till att bestämma om de ville delta eller inte. Vidare beskriver Björkdahl Ordell och Dimenäs (2007) konfidentialitetskravet vilket innebär att all information rörande informanten förvaras så att ingen obehörig kommer åt det. Till sist, nyttjandekravet, vilket innebär att all information rörande enskilda personer endast används i studien. Innan själva intervjutillfällena informerades intervjupersonerna om konfidentialitetskravet och nyttjandekravet genom att de försäkrades om att allt inspelat material förvaras otillgängligt för personer som inte rör studien och att all privat information kommer att avidentifieras och endast användas i studiens resultatdel och sedan raderas.

Databearbetning och analys

Studiens resultat bestod av information som inhämtats genom kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) ställer sig frågan vilken metod för analys som lämpar sig bäst på de många sidor intervjuutskrift som erhållits? Alltså, hur ska meningen hittas i de många och komplexa historier som berättats för mig? Inom fenomenologin (Dalen, 2008) har ett analysystem utvecklats, där det första steget är att forskaren försöker få en förståelse för helheten, därefter hittas de meningsbärande elementen eller teman som beskrivs och i det sista steget sker en analys och teoretisk tolkning av

materialet. Att organisera kvalitativ forskning, enligt metodlitteratur (Backman, 1998; Björkdahl Ordell & Dimenäs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009), är att få en systematik och att ge överskådlighet redan innan intervjuerna, exempelvis genom att tematisera intervjuguiden. Efter intervjutillfällena struktureras informationen från intervjuerna genom att lyssna igenom intervjuerna och kategorisera de sammanställda svaren efter exempelvis studiens forskningsfrågor, för att på så sätt säkerställa att dessa besvarats. Tolkning av data innebär att urskilja informationen som studien är ute efter, som sedan mynnar ut i en förståelse och en helhetsbild. Avsikten är att hitta meningen och innebörden i informationen. Enligt Patel och Davidson (2003) är det lämpligt att göra löpande analyser när man genomför kvalitativa undersökningar, exempelvis direkt efter intervjuerna. Detta för att analysen kan ge idéer om hur vi ska gå vidare eller visar på huruvida frågornas utformning är bra eller dålig. Fördelen med att genomföra löpande analyser är även att intervjun fortfarande är aktuell i minnet, det vill säga att det fortfarande finns en levande relation till informationen.

Denna studie har löpande bearbetat och analyserat data genom att alla inspelade intervjuer först har lyssnats igenom som helhet för att kunna hitta och sammanställa informanternas uppfattningar och erfarenheter. Transkriberingarna har bearbetats och strukturerats om för att hitta den väsentliga informationen som överensstämde med intervjuguiden och resultatet har sedan analyserats mot studiens teorier, perspektiv och tidigare forskning. Trost (2005) anser att detta förfarande gör att all intervjudata får samma struktur och blir lättare att analysera. Trost betonar vidare att denna metod har fördelen att man skär bort allt ointressant material som inte har med studien att göra. Visserligen innebär detta tillvägagångssätt att jag kan gå miste om del av mitt material men å andra sidan finns ju allt kvar på inspelningarna. Med denna databearbetning blev materialet lätthanterligt vilket var värdefullt för analysarbetet. Dalen (2009) menar att forskaren genom den fenomenologiska ansatsen försöker, utan egna tolkningar, se det som informanten ser och detta sker i analysarbetet.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Enligt Stukát (2011) handlar validiteten, eller trovärdigheten, om att se till att mäta det som avses att mätas. Patel och Davidson (2003) och Kvale och Brinkmann (2009) beskriver validitet som sanningen. Detta sker, i kvalitativa undersökningar, genom att upptäcka företeelser, att tolka och förstå informantens levda värld och beskriva deras uppfattningar. Patel och Davidson (2003) beskriver innehållsvaliditet, som denna studie tagit fasta på. Innehållsvaliditet sker genom att analysera innehållet i intervjuinstrumentet och koppla detta till studiens teoretiska bakgrund och de begrepp och funderingar som uppstått under genomgången. I studien har detta tagits hänsyn till genom att frågorna i intervjuguiden tematiserats för att se till att forskningsfrågor och syfte täcks och besvarats. Studien utgår från fenomenologin och är en kvalitativ undersökning av pedagogers uppfattningar och erfarenheter vilka är abstrakta saker, detta medför att det kan vara problematiskt att helt säkerställa trovärdigheten. Jag som intervjuare kan inte helt säkerställa att informanterna svarar det som de verkligen tycker eller om de svarar det som de tror att jag vill veta. Under intervjutillfällena har dock trovärdigheten stärkts genom att ställa förtydligande frågor. För att få tag i informanternas uppfattningar skapades intervjuguiden som undersökningsinstrument. Björkdahl Ordell och Dimenäs (2007) anser att kommunikerbarheten är viktig för att säkerställa trovärdigheten, det vill säga kan andra förstå det som beskrivs och har forskaren beskrivit de olika faserna i studien så att andra kan diskutera och förstå resultatet. Detta har i denna studie styrkts genom att använda flera olika metodlitteratur, vilka visar på betydelsen av de olika valen i

forskningsprocessen.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) handlar reliabilitet om tillförlitlighet, huruvida resultatet på studien visar samma sak om studien skulle göra om en gång till av en annan forskare. Att resultatet anses noggrant är viktigt för forskaren men dessvärre kan det inte styra helt och hållet för att inte hindra kreativitet och variationsrikedomen i intervjun. Patel och Davidson (2003) och Stukát (2011) menar att, för att säkerställa reliabilitet i intervjuer kan felvärdet på undersökningsinstrumentet försöka minimeras, genom att strukturera den, samtidigt som man kan komplettera med en inspelning. Denna studies reliabilitet har stärkts genom att både ha en tematiserad intervjuguide med förtydligande och fördjupande underfrågor samtidigt som intervjuerna spelades in.

Generalisering handlar om studiens giltighet (Stukát, 2011). Björkdahl Ordell och Dimenäs (2007); Stukát (2011) och Sohlberg och Sohlberg (2013) menar att det är vanligt, när det handlar om kvalitativa studier och intervjuforskning, att det anses finnas för få intervjupersoner för att resultatet ska kunna generaliseras. Att generalisera en kvalitativ studie som utgår från informanternas livsvärld, är problematiskt, då det inom fenomenologin inte söks efter en objektiv sanning utan informanternas uppfattningar. Denna studie har därför fokus på informanternas egna upplevelser och erfarenheter kring det studerade fenomenet. Studiens resultat kan tänkas användbart för andra pedagoger i liknande situationer, då de får reflektera över och en inblick i de intervjuades uppfattningar och erfarenheter. Avsikten i denna studie var inte att generalisera resultatet till en större population.

Resultat

Resultatdelen inleds först med en allmän information om respondenterna och sedan presenteras respondenternas uppfattningar och erfarenheter kring de rubriker/teman som genomsyrat arbetet: *social kompetens, tidiga specialpedagogiska insatser, anknytning och lekens betydelse*. Resultatet stärks också med citat från informanterna. Avslutningsvis kommer en sammanfattning under varje rubrik, med avsikt att knyta ihop alla de olika pedagogernas tankar.

Allmän information om respondenterna

Yrke	Bakgrund	Yrkesverksamma år	Arbetsuppgift
Specialpedagog 1	1-7 lärare	5 år som specialpedagog	Handledning och utvecklingsarbete i förskolan
Specialpedagog 2	förskollärare	5 år som specialpedagog (jobbar idag med annat)	Handledning och utvecklingsarbete i förskolan
Specialpedagog 3	Lågstadielärare, fil.kand i specialpedagogik	Drygt ½ år i förskoleverksamhet	Verksamhetspedagog och specialpedagog
Pedagog 4	förskollärare	20- 25 år i olika pedagogiska verksamheter	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 1-5 år (kooperativ)
Pedagog 5	förskollärare	5 år i förskolan	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 1-5 år

			(kooperativ)
Pedagog 6	förskollärare	Ca 6 år i förskolan	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 3-6 år (kooperativ)
Pedagog 7	förskollärare	Ca 25 år i förskolan	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 2-6 år
Pedagog 8	förskollärare	Ca 27 år i förskolan, senaste 5 åren som förskollärare	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 2-6 år
Pedagog 9	förskollärare	27 år i förskolan	Pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 1-5 år

Social kompetens

Pedagogernas syn på och definitioner av social kompetens

Social kompetens definieras av både specialpedagog 1 och 2 som lekförmågor, vilka specificerar och visar olika delar som ingår i social kompetens (bilaga 3). Har barn dessa förmågor, har de också en bra förutsättning i sin fortsatta utveckling av social kompetens. Specialpedagog 2 menar att lekförmågorna är en hjälp för att hitta orsaken till varför barn har svårt med sin sociala kompetens exempelvis att komma in i en lek, turtagning och svårigheter att tolka andra. Social kompetens för specialpedagog 3 innebär att kunna mötas, samspela och kommunicera i vardagen och anser också att det handlar om pedagogers synsätt på barns problematik. Pedagog 4 anser att social kompetens handlar om att klara av att ha samspel med andra individer, där turtagning och interaktion är viktiga delar. Kunskapen har pedagog 4 och 5 erhållit både genom sina utbildningar men också genom sina yrkeserfarenheter, då den dagliga verksamheten i stort handlar om socialt samspel där barn behöver olika sociala kompetenser. Pedagog 5 fyller på att det också handlar om lekregler. Pedagog 6 ger sin definition på social kompetens hos barn, där språk och lek är viktiga komponenter. Barn vill vara sociala varelser som pratar och umgås med varandra i deras vardag, som innefattar många olika aktiviteter. Pedagog 9 menar att det finns många delar som spelar in när det handlar om barns sociala kompetens. Barn måste kunna delta i grupp och veta hur man är mot varandra. Det är viktigt att ha en fungerande kommunikation, att kunna samsas, lyssna på varandra, visa hänsyn mot varandra och turtagning. Social kompetens rent allmänt, tycker pedagog 6, är rätt lika för vuxna och barn. Skillnaden är att vuxna kan associera till världen utanför, att om jag inte har vänner på jobbet, så har jag i alla fall vänner på min fritid. För barn märks det mer tydligt, och pedagog 6 säger:

...många barn tar det så väldigt personligt när dom känner att de inte hamnar med /.../ och det vill jag gärna stoppa innan de börjar känna det, att vad är det för fel på mig. Det har så mycket med självkänslan att göra... (Pedagog 6)

Pedagog 7 anser att social kompetens hos barn är att de ska kunna samarbeta och ha en fungerande relation till kamrater och de ska kunna starta och gå in och ur i leken. Pedagog 8 menar att social kompetens handlar om att kunna tolka lekidéer, ha empatiförmåga och att delta i vänskapsrelationer

och ha en fungerande kommunikation, både verbalt och kroppsligt. Pedagog 8 tycker också att det handlar om att kunna ta in eller skärma av verksamheten, genom att säga:

...att man kan fokusera, jag gör det här, det är också en social kompetens. Jag behöver inte springa med Kalle som kommer rusandes /.../ utan jag gör färdigt. (Pedagog 8)

Specialpedagog 3 anser att alla barn är unika och behöver olika mycket hjälp med sin sociala kompetens. De teorier och perspektiv som har inspirerat är bland annat ett konstruktivistiskt synsätt och Vygotskij, där kunskap skapas tillsammans med andra. Specialpedagog 2 säger att hon alltid sett sig som barnets försvarsadvokat, när hon jobbat som specialpedagog. Grundtanken är att försöka förstå barnets handlingar som något gott och fundera på vad barnet vill med sin handling, vilka förmågor måste vi lära barnet, istället för att se barnets beteende som problem. Pedagog 4 anser också att det viktigaste av allt är att se orsakerna bakom barns beteenden, ha en förståelse för och se alla barn som unika, vilket innebär att alla barn har olika behov i olika situationer. Specialpedagog 1 menar att pedagoger bör, i alla förskolans situationer, skapa sig en förståelse för hur det blir för barnet i den specifika situationen som är problematisk och där hitta barnets behov. Vilka behov behöver barnet för att kunna bemästra situationen och ta nästa kliv, att se de små målen och börja under små korta stunder, i en ände och bygg vidare från det.

Bemötande av och stödinsatser för barn som behöver extra socialt stöd

På frågan om dessa barn finns i förskolan, de som behöver extra stöd i sin sociala kompetens, säger både specialpedagog 1 och 2 att de absolut finns. Specialpedagog 1 menar att vuxna förväntar sig att alla barn besitter lekförmågorna och detta är bekymmersamt. Hen ser det från två håll: det ena handlar om att se barnet som att han bara kommit till en viss nivå i sin (lek)utveckling och då måste vi arbeta medvetet med denna utveckling. Det andra är att vi bedömer barnet utifrån våra förutfattade meningar om vad barn borde kunna. Med egna ord beskriver specialpedagog 1 detta:

Har man det relationella perspektivet så är det ju... ser man det mer som att, jaha här måste vi jobba medvetet... eller här kan vi jobba medvetet för att barnet ska kunna ta nästa kliv. (Specialpedagog 1)

Specialpedagog 1 säger vidare att förskolans olika situationer visar tydligt vilka förmågor som krävs av barnet och också vad vi pedagoger då måste göra i dessa situationer för att underlätta för social samvaro. Specialpedagog 2 trycker på att miniteamen (träff ca var 6:e vecka mellan specialpedagog, förskolechef och verksamhetspedagog) är ett bra tillfälle att gå igenom barngruppen och på så sätt hitta de här barnen som behöver extra stöd. Specialpedagog 3 tycker att arbetslaget tillsammans kan, genom dokumentation och sina vardagliga "observationer" i exempelvis leken, uppfatta om det finns barn som behöver extra stöd i sin social kompetens. För att underlätta, stötta och hjälpa dessa barn är det i förskolans vardagsmiljö man måste genomföra anpassningar och förändringar. Det finns de barn i förskolan som behöver extra socialt stöd och de märks främst i konfliktsituationer. Pedagog 4 menar att det också finns de barn som bara försvinner, men det är konfliktsituationerna som tar den mesta av tiden, även om ambitionen att se och hjälpa alla individer finns där. Pedagog 5 anser att Wetsos rutor (bilaga 4) är en hjälp för pedagogerna att

se barnen i sin barngrupp. Pedagog 6 tycker att de barn som behöver extra social träning finns i förskolans verksamhet och de märks genom att dessa barn ofta hamnar lite på sidan om; de klarar inte av att ta sig in i leken eller vara kvar i en lek eller de blir inte inbjudna i leksituationer eller huvud taget i förskolans olika aktiviteter. Svårigheterna behöver inte heller alltid bero på brister hos barnet utan ibland handlar det om grupsammansättningen eller förskolans rutiner. Pedagog 6 sammanfattar med att säga att alla barn är värdefulla som de är. Vill ett barn vara själv så ska den få det och alla ska få möjlighet till att välja aktiviteter och leksaker utifrån sina intressen, utan att vi vuxna hela tiden är där och tycker. Eftersom både pedagog 7 och 8 jobbar på en storavdelning med drygt 35 barn, anser de att det är viktigt att jobba med barns sociala kompetens eftersom spridningen i åldrarna på barnen gör att alla har olika erfarenheter av social kompetens. Både pedagog 7 och 8 tycker att det i förskolan finns barn som behöver stöd i sin sociala utveckling. Eftersom social kompetens, enligt pedagog 7, ligger som grund för inläringen är det viktigt att uppmärksamma och jobba med detta med alla barn och extra med de som är i behov av det. Pedagog 7 menar att det ibland kan vara svårt att sätta fingret på vad svårigheterna är när det handlar om det sociala. Det är diffusa symtom som visar sig olika beroende på situation och i vilken miljö barnet är i. Detta kan vara orsaken till att föräldrarna inte alltid uppmärksammar samma som pedagogerna, vad gäller att se behovet av stödinsatser. Pedagog 8 tycker att man ser dessa barn i gruppen genom att de har svårare att fixa dagen exempelvis i leken, samspelet, konflikter och att skifta aktivitet. Pedagog 7 fyller i att det idag är för stora barngrupper, vilket gör att barns sociala kompetenser inte kommer till sin fulla rätt. De ges helt enkelt inte rätt förutsättningar och beskriver det så här:

...och där ser man ju också det här med det sociala just, när det är mycket och många möten, att det funkar inte och det är många barn som har det... (Pedagog 8)

En annan orsak till att barn brister i den sociala kompetensen kan vara att många barn har långa dagar med många intryck, vilket gör att de till exempel inte orkar hålla en bra social relation med alla under hela dagen. Pedagog 9 menar att barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens upptäcker man i vardagen, oavsett vilken ålder de är i.

Sammanfattning

Jag kan se i de olika pedagogernas resultat, som berör barns sociala kompetens, flera likheter. När de definierar social kompetens hos barn pratar alla informanter om olika förmågor som krävs. Det handlar om samspel och samarbete där turtagning, hänsyn, kommunikation och empati är viktiga komponenter. Grundtanken är att försöka förstå barnets handlingar som något gott och fundera på vad barnet vill med sin handling, att se den bakomliggande orsaken till konflikten och beteendet, att uppmärksamma och erbjuda den specifika hjälpen som barnet söker. Någon nämner begreppet "barnets försvarsadvokat" som en metafor. Ibland är det svårt att sätta fingret på vad svårigheterna är, då de är diffusa symtom som visar sig olika beroende på situation och i vilken miljö barnet är i. Det är viktigt att utgå från varje individs unika behov och anpassa och organisera miljön på bästa sätt. Respondenterna anser också att flera olika lekförmågor (bilaga 3) är viktiga att lära sig, för att kunna delta i en grupp. I en grupp behöver barn ha fungerande relationer där de samsas och lära sig att lyssna på varandra. De barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens finns, enligt alla respondenter, i alla förskolor. Dessa barn märks i vardagen främst i olika konfliktsituationer men

också genom att personalen observerar den dagliga verksamheten och genom dokumentationer. De här barnen hamnar ofta på sidan om då de inte automatiskt väljs in i olika leksituationer, de har svårare att fixa dagen vad gäller samspel med andra. Personalen använder också Wetsos rutor (bilaga 4) för att få en sammanhängande överblick av barngruppen.

Vilka stödinsatser använder pedagogerna för att hjälpa de barn som behöver extra stöd i sin social kompetens? Stödet från miniteamet är viktigt för alla pedagoger, där de genom handledning får användbara verktyg. Det är viktigt att försöka se orsakerna bakom barnets beteende, att ha en förståelse för och se alla barn som unika. I slutänden är det i förskolans vardagsmiljö man måste genomföra anpassningar och förändringar för att möta alla barns unika behov.

Tidiga specialpedagogiska insatser

Pedagogernas syn på och definitioner av specialpedagogiska insatser

Enligt specialpedagog 1 handlar specialpedagogiska insatser om ett synsätt; det systemteoretiska och relationella perspektivet. Att vända på tanken, från att se barnets som bärare av problemet till att tänka vad är barnets behov, alltså:

Vad behöver barnet att vi gör för att barnet ska kunna ges förutsättningar att komma vidare i sin utveckling. (Specialpedagog 1)

Specialpedagog 2 håller med och tillägger att förståelsen är den största resursen för att åstadkomma ett förändringsarbete. Finns inte förståelsen så gör man inte heller annorlunda. Specialpedagogiska insatser för specialpedagog 3 handlar om att jobba förebyggande och säger:

...nånstans ska ju målet vara att vi har en så god miljö för våra barn så att det inte uppstår dom här svårigheterna. (Specialpedagog 3)

Stöd av person med spetskompetens

Pedagogerna 4 och 5 beskriver specialpedagogiska insatser som någonting extra, något utöver, något som förskolepedagogerna inte har tillräcklig kunskap om. Pedagog 6 beskriver specialpedagogiska insatser, att man tar regelbunden hjälp utifrån som är mer kunnig än en själv exempelvis specialpedagog i miniteam. Pedagog 5 tycker att det ibland skulle vara bra om någon med specialkompetens kom in och observerade för att se situationer ur olika perspektiv och säger:

... att man kanske tar hjälp från utbildad inom det ämnet. (Pedagog 5)

...man inte ska va rädd att ta hjälp utifrån, om man tänker på barnen som behöver det...
(Pedagog 5)

Även pedagog 7 och 8 anser att specialpedagogiska insatser handlar om någon som har spetskompetens exempelvis specialpedagog, talpedagog och psykolog, någon som på ett annat sätt kan se samband och bakomliggande orsaker och ge pedagogerna verktygen att jobba vidare. Detta får pedagog 7 och 8 genom handledning av specialpedagog i miniteam, vilket båda upplever positivt. Enligt specialpedagog 3 är handledning en stor del av de specialpedagogiska insatserna.

Pedagog 4 resonerar, att de verktyg de fått av specialpedagog är användbara, då de har avsatt tid till att sitta ner och prata tillsammans. Det har gett positiva tankar på saker som de ansett bra att prova. Specialpedagogen är en hjälp, med sin spetskompetens men också sin beprövade erfarenhet, att bena ut och en hjälp att sätta ord på saker och ting och att vid uppföljning stämma av och se hur det gått och vad de behöver jobba mer med.

Andra specialpedagogiska stödinsatser

Stödinsatser kan också vara att dela gruppen i mindre grupper och/eller resurs i gruppen, vilket pedagog 7 och 8 också har just nu, en vuxen som hela tiden finns med i periferin för att jobba förebyggande i barnets sociala samvaro. Pedagog 7 menar att förskolor över lag borde få mer resurser för att kunna ge alla barn möjligheten till en stabil grund att ta med sig i sin vidare utveckling. Det som både pedagog 7 och 8 kan sakna och önskar mer av, är någon som kommer ut i verksamheten och observerar. I miniteamen får de mycket hjälp kring det specifika barnets situation och behov, men hjälpen och stödet kring hur de sen ska få barnet att på bästa sätt fungera ihop med resten av gruppen saknar de och menar att:

...därför skulle de behöva vara ute i verksamheterna... specialpedagogerna... och se helheten. (Pedagog 8)

Specialpedagogiska insatser är svårt att beskriva, för pedagog 9, då det innefattar många delar och är beroende på de olika barnens individuella behov. Pedagog 9 säger:

Det är lite olika... det kan innefatta så många olika bitar som barn behöver stöd i.... det är väldigt många olika bitar som man får jobba med. (Pedagog 9)

Helhetssyn och förebyggande förändringsarbete

Specialpedagog 2 menar att förskolorna inte gärna använder handledning i miniteamen som en helhetssyn i verksamheten utan använder den i just den uppkomna situationen, med det specifika barnet. Men att sedan kunna använda samma kunskaper nästa gång det uppstår en problematisk situation, med ett annat barns förmågor, verkar inte pedagogerna anamma. Då behöver de ny handledning via miniteam. Där har specialpedagogen en viktig roll, att hjälpa pedagogerna att upptäcka detta. Specialpedagog 1 menar att då kunna ge pedagogerna en röd tråd i sitt tänk, för att de ska kunna generalisera och använda sina kunskaper på fler barn och i andra situationer. Specialpedagog 2 anser att pedagoger i förskolan idag har ett annat och utvecklat tänk runt hur vi ska hjälpa barn i deras utveckling än vad det var exempelvis under 80-talet. Då fanns inga specialpedagoger och inte heller central Elevhälsa och då tänkte man utifrån mognadsperspektiv, att det går över, det blir bra när han börjar skolan osv. Idag tänker vi att barnet behöver någon form av hjälp. Dagens miniteam är också en stor hjälp eftersom pedagogerna har någonstans att lyfta sina funderingar kring barn snabbare och påpekar:

*...nu när man har miniteam, motar man Olle i grind, man lyfter upp på en gång...
(Specialpedagog 2)*

Specialpedagog 1 anser också att pedagogerna har detta tänk inom sig, även om de inte begreppsmässigt kan säga att de jobbar systemteoretiskt, så vet de hur de ska jobba när de i miniteamen får de rätta begreppen och de rätta verktygen. Pedagogernas beprövade erfarenhet är en stor fördel i det specialpedagogiska arbetet och de specialpedagogiska insatserna i exempelvis reflektion i miniteam. Specialpedagog 2 fyller på med att påpeka att förändringsarbete ska vara små saker som är möjliga att genomföra, ha små delmål som är genomförbara i den dagliga verksamheten. Bemötande, hur man tänker och förstår varandra är exempel på sådana saker, enligt specialpedagog 1. Specialpedagog 3 anser att pedagogerna i verksamheten måste jobba både förebyggande men även kunna sätta in extra stöd i olika sociala situationer exempelvis leken, om behoven finns. Då genom att stötta och ge redskap till barnen för att de ska kunna utveckla de förmågor som situationen kräver. Detta kräver att pedagogerna får utvecklas och får den nödvändiga kunskapen genom handledningstillfällen, då de kan lyfta perspektiv, resonera, observera och fundera tillsammans.

Möjligheter och hinder

Specialpedagog 3 har upplevt att tiden är ett stort hinder i förebyggande utvecklings och förändringsarbete i förskolan. Viljan finns bland pedagogerna men tiden räcker inte till, eller egentligen handlar det om hur man väljer att disponera sin tid. Framgången bygger på ett systematiskt arbetssätt, att man har en struktur som visar på vilket sätt man ska jobba. Ännu en nackdel kan, enligt specialpedagog 3, vara att kommunen har valt att lägga specialpedagogerna centralt i Elevhälsan och inte ute på förskolorna, vilket gör att handledningstillfällena blir mer sporadiska. Viktigt är också att pedagogerna systematiskt observerar och kartlägger för att hitta mönster som visar vad som egentligen händer i olika situationer och vad som fungerar eller inte fungerar och utifrån det arbeta med utveckling. Då är det bra att använda sig av lekförmågorna (bilaga 3) och Wetsos rum (Bilaga 4).

Pedagogerna 4 och 5 har inte använt sig så mycket av exempelvis specialpedagog i miniteam, utan bara haft hjälp av talpedagog vid behov. Som ett första steg resonerar de istället tillsammans i personalgruppen och kommer på så sätt fram till vilka insatser som behövs i olika situationer. Skulle det sen visa sig inte fungera, så skulle de kunna tänka sig att vända sig till specialpedagoger på den centrala Elevhälsan. Pedagog 4 menar att mycket går att lösa om personalen tar sig tiden till att sitta och prata om vad de ser. Både pedagog 4 och 5 trycker på att pedagogerna bör finnas närvarande för att bryta redan innan någonting händer, bland annat för att bryta den negativa uppmärksamheten men också för att inget barn ska hamna utanför. Pedagog 6 vill helst inte använda sig av kartläggningsdokument för att upptäcka barnen som behöver extra stöd, exempelvis Wetsos rum (bilaga 4). Pedagog 6 menar att de känner sina barn, de känner sina föräldrar och genom en öppen kommunikation och aktiva, vardagliga observationer uppmärksammas alla barns olika behov. De ser till att anpassa kommunikation, relationer och miljöer i verksamheten. Pedagog 6 tycker att pedagogerna ofta har tillräcklig kompetens för att lösa problemsituationerna själva, men absolut ta hjälp utifrån om situationen visar sig olöslig, av exempelvis miniteamet, som är bekant med både verksamhet, personal och barn.

En viktig sak lyfter pedagog 6 när det handlar om verksamheten, att finns det inte något ”dåligt” att diskutera och avhjälpa med specialpedagogiska insatser, så varför inte diskutera varför allt är så bra just nu. Finns det inte några problem med barngruppen så diskuteras istället organisations och utvecklingsarbete och verksamhetsfrågor. Detta gör att personalen får en stund av effektiv tid till att

tillsammans reflektera över sin vardagliga verksamhet och handledning av någon som ser saker från ett annat perspektiv. Pedagog 6 säger vad gör jag, du och vi för speciellt som gör att verksamheten fungerar så bra? Detta är något som förskolor är lite dåliga på, att lyfta det som är bra och menar på att:

...vi kan få såna AHA upplevelser av att sitta tillsammans... (Pedagog 6)

Pedagog 7 pekar på att planerings- och reflektionstid är en bristvara för pedagogerna. När då exempelvis talpedagogen ger uppgifter att talträna med ett barn, då finns inte den individuella tiden utan det måste bakas in i den befintliga verksamheten. Detta, att hitta en ny struktur med exempelvis bildstöd och upprepad träning, tar extra tid. I slutänden är det de själva som känner sig otillräckliga eftersom ambitionen finns men inte tiden.

När pedagog 9 beskriver sina arbetsuppgifter kommer det fram att de har barn med speciella behov som behöver extra träning med sin kommunikation, främst genom bilder och tecken som stöd (TSS). De ska upprätta en handlingsplan för att hitta verktyg för att underlätta barnets kommunikativa kompetenser. Till sist säger pedagog 9 att dagens stora barngrupper gör det svårare att få eller ta sig tiden att ge extra träning till de barn som är i behov av till exempel språkträning genom exempelvis bildstöd.

Sammanfattning

Specialpedagogiska insatser handlar för några av respondenterna bland annat om ett synsätt, där det är viktigt att fokusera på barnets behov istället för att barnet äger problemet. Det handlar även om pedagogers beprövade erfarenhet, förståelse och bemötande, hur man tänker och förstår varandra. För de allra flesta handlar det om någonting utöver, något som förskolepedagogerna inte har tillräcklig kunskap om, regelbunden handledning av någon med spetskompetens exempelvis specialpedagogen i miniteamet. I miniteamen får pedagogerna tid till att lyfta sina funderingar kring barn och reflektera tillsammans, vilket är mycket uppskattat. På det sättet kan pedagogerna sedan i sin verksamhet arbeta förebyggande men också sätta in extra stöd i olika sociala situationer om behoven finns. Någon betonade att specialpedagogiska insatser kan innefatta många delar och de är beroende av barns olika individuella behov som exempelvis bilder och tecken som stöd.

Informanterna menar att specialpedagogiska insatser handlar om ett systematiskt arbetssätt genom bland annat gemensam reflektionstid för pedagogerna, att anpassa kommunikation, relationer och miljöer i verksamheten.

Anknytning

Pedagogernas syn på anknytning

Anknytning är grunden i allt, säger både specialpedagog 1 och 2. Det är något som båda anser vara högst relevant i förskolans arbete idag. Båda har jobbat i ca ett år nu med utvecklingsarbete om anknytning i förskolan. De utgår från boken, Anknytning i förskolan. Specialpedagog 2 tycker att detta är något som pedagogerna bör kunna och berättar:

...att de här barnen som har god anknytning och goda inre arbetsmodeller dom är

oftast lättare att handskas med därför att dom är vana med att vuxna ger dom stöd och tröst. Dom här barnen som inte har den här goda inre arbetsmodellen, dom kanske liksom aldrig söker hjälp hos en vuxen.... eller klänger. (Specialpedagog 2)

Det är jättebra att de vuxna på förskolan lär sig se detta för de kan vara bra anknytningspersoner, så att barnen får bra representationer. Dom lär sig att vuxna kan hjälpa och trösta. Pedagog 4 och 5 är bekanta med begreppet anknytning och menar att det är viktigt, främst för de minsta barnen. Pedagog 4 är ändå lite skeptisk mot att begreppet dyker upp med jämna mellanrum, ofta i samband med forskningsdiskussioner som berör små barns vara eller inte vara i förskolan.

Specialpedagog 1 berättar att anknytning är grunden för tryggheten som i sin tur ligger som grund för lärandet. Formeln är denna:

anknytning → trygghet → lärande.

Pedagog 7 och 8 är bekanta med anknytningsbegreppet. De tycker att det är en grund för barnet och handlar om tillit och trygghet.

Anknytningsarbete i förskolan

Resultat av formeln anknytning – trygghet – lärande, har även specialpedagog 2 sett i sitt lekarbetet. Om samma pedagog leker med barnet under en längre period så får barnet en trygg anknytning och en god relation, vilket leder till att barnet då även har en vuxen att ty sig till när den exempelvis är ledset. Specialpedagog 2 berättar vidare att utvärderingar vid flera olika ärenden visat att nära känslomässiga relationer är en av de viktigaste framgångsfaktorerna, att minimera antal personer för att hjälpa barnet att bygga relation och god anknytning till en eller högst två pedagoger. Slutsatsen specialpedagog 2 drar är att:

Det har gjort stor skillnad i alla ärenden (Specialpedagog 2)

Specialpedagog 2 trycker inte bara på vikten av anknytningsarbete i förskolan, utan också vikten av att pedagogerna får den rätta kunskapen om detta, hur anknytningssystemet inom barnet fungerar. Förskolan behöver, enligt specialpedagog 1, arbeta med anknytning för alla barn. Självklart i större utsträckning om barnet inte är tryggt, då trygghet och otrygghet kan visa sig både som utåtagerande men också inåtagerande, och säger:

Alla behöver, men på lite olika sätt... (Specialpedagog 1)

När specialpedagog 2 handleder och arbetar med anknytning är det viktigt att benämna det barnet gör och känner och deras intentioner. Specialpedagog 1 fyller i, att bygga en nära känslomässig relation med barnet där barnet får trygghetskänslan att någon faktiskt bryr sig. Detta kan inte göras med alla vuxna på förskolan utan endast med några få. Specialpedagog 2 skulle önska att pedagogerna i förskolan lär sig att se symptomen på bristande omsorg hos barn som inte har fått en trygg anknytning, för att på bästa sätt kunna hjälpa dom. Specialpedagog 3 har läst mycket kring anknytning bland annat boken, Anknytning i förskolan, och anser att det är jätteviktigt med

kunskapen om hur viktig anknytningen är, eftersom det också är det forskningen pekar på. Barnets tidiga anknytningsmönster spelar stor roll för hur starten på förskolan går och menar på att:

...vad är det vi ser när det gäller anknytning, är det ett barn som är lite ängsligt eller är det ett barn som liksom far orädd rakt ut eller vad är det som händer...

(Specialpedagog 3)

Pedagogers förkunskaper om anknytning och kunskaper om tidigare forskning är viktigt för att de ska veta hur de ska möta alla olika barn. Arbete med att ge barn en trygg anknytning är för specialpedagog 3 jätteviktigt och att då utgå från varje individs unika behov och anpassa och organisera miljön på bästa sätt så att barnet känner trygghet och på så sätt kunna utvecklas. Pedagog 9 säger att arbete med anknytning är jätteviktigt i förskolan, det är oerhört viktigt att barn känner tillit och trygghet till en vuxen. Slutsatsen är att:

Det är det viktigaste av allting. (Pedagog 9)

Detta behöver inte innebära stora och krävande insatser, utan bara det att uppmärksamma alla barn varje dag exempelvis på morgonen genom att säga hej eller godmorgon. Det brukar visa sig rätt snabbt när barnen kommer till förskolan om de har lätt för att stanna och känner trygghet. Pedagog 9 tycker att barn som behöver närhet absolut ska få det, genom att få tillgång till en vuxen famn att krypa upp i och att de barn som söker bekräftelse ska få det. Barns olika behov ska i så stor utsträckning som möjligt tillgodoses.

Det viktiga samarbetet mellan förskola och hemmet

Specialpedagog 3 menar att anknytning, samspel och social kompetens hänger nära ihop och säger till sist att relation, ett nära samarbete och dialog med föräldrarna är A och O eftersom det är de som känner sitt barn bäst. Tillsammans kan hemmet och förskolan på bästa sätt värna om en så bra utveckling för barnet som är möjligt och betonar vikten av föräldrarna:

...utan dom tror jag att vi är vingklippta på många sätt... (Specialpedagog 3)

Specialpedagog 1 berättar att tendensen i hela kommunen visar på att dagens föräldrar litar mer till pedagogernas kompetenser än till sina egna, de ser inte hur viktiga de är för sitt barns anknytning.

Pedagog 5 menar att barns anknytning vad gäller trygghet till pedagogerna och förskolan är jätteviktig. Barnen kommer från en anknytning där hemmet och föräldrarna har vart det främsta, till att måsta knyta an till någon/något nytt. Pedagog 4 säger att barnets trygghet är viktigast och pedagog 5 menar att det är borde ske mer på barnets villkor och utifrån deras unika behov. De använder föräldraaktiv inskolning och menar att det fungerar bra för de allra flesta barnen, men om det inte fungerar så anpassar de inskolningen utifrån barnets behov. För pedagog 6 är anknytning att kunna knyta an till någon och känna trygghet med framförallt en vuxen på förskolan. Pedagog 6 syftar på ett ämne som just nu är i ropet, vilken slags inskolning förskolorna ska ha. Pedagog 6 tycker att förskolorna ska vara lite kritisk till forskning, det är nyttigt. Förskolan som pedagog 6 jobbar på använder tredagarsinskolning, där föräldrarna är delaktiga i den dagliga verksamheten under tre dagar, och är lite kluven nu när det eventuellt har visat att detta inte är så bra för

anknytningsbiten. Pedagog 6 poängterar att om det finns barn som det inte fungerar med att skola in under tre dagar, då har de inte heller en sådant upplägg på den inskolningen. I det stora hela använder de föräldraaktiv inskolning under tre dagar, men anpassar sig självklart till barnets individuella behov. Fördelen med att vara ett kooperativ är att de långt innan inskolningsdags, kan erbjuda föräldrarna att hälsa på korta stunder om de har vägarna förbi. I diskussioner med specialpedagog i miniteam har det framkommit att många barn har ett rangordningssystem när det handlar om anknytning som visar att är nummer ett borta, ja då använder jag min andra anknytningsperson. Denna tanke har underlättat för pedagog 6 i valet av inskolningsmetod, med hänsyn till barnet, och menar på att:

...man skolar in till verksamheten med allt vad det innebär; rummen, kompisarna, hos oss de andra föräldrarna /.../ och så vikarier har vi och så vi vanliga... (Pedagog 6)

En öppen kommunikation mellan hemmet och förskolan och mellan pedagogerna och en förståelse för barnen är grunden, låt alla barn vara dom dom är.

Fördelar och nackdelar i arbetet med anknytning

Vikten av en trygg anknytning för de minsta barnen, gör att pedagog 4 tycker att åldersindelade barngrupper är bra. Fördelen med de är att det oftast är en lite mindre barngrupp och inte så mycket olika mänskliga kontakter och menar att:

...det blir en bra start, när man tar det där steget och lämnar hemmet och lämnar mamma och pappa. (Pedagog 4)

Arbetet med anknytning måste, enligt pedagog 5, anpassas efter individen. Pedagog 4 funderar om de barn som ofta hamnar i konflikter skulle behöva få mer av trygghet och en nära anknytning istället för att få, den vanligast förekommande, negativa uppmärksamheten. Se den bakomliggande orsaken till konflikten och beteendet, att uppmärksamma och erbjuda den specifika hjälpen som barnet söker. Pedagog 4 menar vidare att pedagogerna egentligen inte kan skylla på att tiden till att diplomatiskt reda ut konflikter inte finns, eftersom det alltid finns tid till att bemöta barns beteenden med skäll och tillrättavisningar. Deras slutliga reflektion över hur det optimala anknytningsarbetet skulle se ut för de barn som behöver extra stöd i sin sociala träning är, att de skulle gynnas av mindre grupper och att vuxenkontakten för dessa barn till att börja med reducerades till en eller två. Eftersom vi alla är olika, barn som vuxna, bemöter vi och knyter an på olika sätt och till olika individer. Grundtanken på framförallt småbarnsavdelningen på pedagog 6 förskola är trygghet, som ska genomsyra hela verksamheten. För vissa barn innebär oplanerade situationer eller aktiviteter en otrygghetskänsla. Dessa kan uppstå, när föräldrarna ibland arbetar i verksamheten. Pedagog 6 upplever att arbetet med anknytning varierar beroende på barnen och deras agerande. De barn som visar utåt och tar plats har ett annat behov av anknytning än de barn som är tysta och inåtvända:

Alla barn har ju liksom sina egenheter precis som vi vuxna också har, vi har ju allihopa egentligen behov av stöd på ett eller annat sätt... (Pedagog 6)

Pedagog 6 berättar att pedagogerna skolar in "sina" barn och följer de sedan tills det är dags att

övergå till förskoleklass. De är också ansvariga för sina barns utvecklingssamtal, portfolio och de olika åldersindelade grupptimmarna. Är den ordinarie pedagogen borta så omfördelar de personalen så att inte den ”nya” vikarien första dagen måste ta grupp eller samling, utan tryggheten finns kvar i den ordinarie pedagogen. Detta tycker pedagog 6 är bra för barnens trygghet och anknytning. Eftersom barn i ett kooperativ sällan hamnar inom samma upptagningsområde till förskoleklass är det viktigt för pedagog 6 att skicka iväg barn som har med sig bra förutsättningar vad gäller erfarenheter, kunskaper och trygghet att ta sig an det nya.

Pedagog 7 och 8 menar att barnet knyter an först till föräldrarna och sedan när det är dags att börja på förskolan handlar det om att knyta an till pedagogerna men också till de andra barnen och förskoleverksamheten. Det som *kan* vara en fördel är att deras förskola har en småbarnsavdelning som naturligt ofta blir inskolningsavdelning. Detta *kan* underlätta anknytningsbiten under deras inskolning till den stora avdelningen. Flertalet av de små barnen är redan bekanta med personal och barn på storavdelningen, när de flyttar över dit vid ca 2 års ålder. Samtidigt resonerar pedagog 8 att det gått lättare för deras inskolningar som kommer utifrån än för de små som kommer från den andra avdelningen, kanske för att de nya inte har tidigare erfarenheter av en redan fungerande anknytning till någon annan pedagog eller avdelning. Pedagog 7 ger sin åsikt om denna tanke:

...då är ju säkert lite anknytningen som så, det är ju vad man har på fötterna när man kommer, hur trygg man är som individ när man kommer in i förskolan. Är man trygg hemifrån och har en god anknytning till sina föräldrar, är det ju säkert lättare att komma hit och knyta an till fler igen. (Pedagog 7)

De barn som behöver extra stöd i sin anknytning får också det, menar pedagog 7. Man ser till att man hela tiden finns i närheten och har ögonkontakt med barnet för att ge barnet en känsla av trygghet och tillit. Tryggheten och tilliten i arbetslaget, anknytningen mellan de vuxna, gör också att barngruppen blir trygg. Pedagog 7 och 8 ser en utveckling där fler och fler barn känner otrygghet och har svårare att knyta an. Orsaken till det, tror pedagog 8, har att göra med dagens samhälle. Mycket handlar om att föräldrarna ska göra karriär och många är ensamstående vilket ofta resulterar i att barnen har långa dagar på förskolan. Att pedagogerna då har ambitionen men känner att tiden inte räcker till för att bygga relationer och hjälpa barnen att alla gånger känna trygghet och utvecklas på bästa sätt underlättar inte, tycker pedagog 7 och 8. Slutligen tycker pedagog 8 att det viktigaste är att se och upptäcka de barn som behöver stöd i sin anknytning och sociala samvaro så tidigt som möjligt, alltså redan i förskolan.

Sammanfattning

Anknytning är ett begrepp som alla respondenter verkar tycka är mycket väsentligt i förskolan och grunden för alla barns utveckling, eftersom de anser att anknytning är grunden för tryggheten som i sin tur ligger som grund för lärandet. Anknytning är något som ska genomsyra hela verksamheten, men framför allt är det viktigt för de minsta barnen som är nya i förskolemiljön. De är också eniga i tanken att ha en nära känslomässig relation till en eller två vuxna, där det finns ömsesidig tillit, är en framgångsfaktor. Barnets tidiga anknytningsmönster i hemmet spelar stor roll för hur starten på förskolan går. De flesta anser att pedagogerna bör få de rätta kunskaperna om hur anknytningssystemet inom barnet fungerar exempelvis genom relevant forskning.

När pedagogerna arbetar med anknytning tycker dom att det är viktigt att det sker mer på barnets

villkor, utifrån deras unika behov. Pedagogerna menar att de måste se till att finnas i närheten för att barnet ska känna tryggheten och tilliten för att på så sätt våga utforska miljöerna och att uppmärksamma alla barn varje dag. De barn som behöver extra närhet eller extra bekräftelse ska få tillgång till det av den nära vuxna. Ett annat sätt att säkra barnets trygghet på är att omfördela i arbetslaget om någon ordinarie pedagog är borta, exempelvis vid samling. Flera pedagoger lyfter också att de barn som behöver extra stöd i sin anknytning och sociala samvaro skulle gynnas av mindre barngrupper. Slutligen är alla överens om att en god relation, ett bra samarbete och en öppen kommunikation, både i arbetslaget men framför allt med föräldrarna, är grunden för att lyckas. Föräldrarna är de som känner sitt barn bäst. Låt alla barn vara dom dom är!

Lekens betydelse

Pedagogernas syn på och definition av lekarbete

Leken är, för specialpedagog 1 och 2, ett jättebra tillfälle att träna social kompetens. Specialpedagog 2 berättar att hon under sin tid som specialpedagog utformade något som kallas lekarbete. Detta hade sin grund i bland annat Gun-Marie Wetsos avhandling och flera år av olika handledningstillfällen av Lena Timby. Lekarbete innebär i korthet att den vuxne först enskilt tränar barnets förmåga med turtagning och att barnet kan tolka den vuxnes idé. När detta fungerar bjuds en kompis in, där barnet då kan prova sina nya kunskaper/förmågor som barnet sedan själv kan använda sig av i olika aktiviteter. Specialpedagog 2 menar att:

...vissa barn lär sig det ganska fort, för andra tar det längre tid....men det har ofta fungerat bra... (Specialpedagog 2)

Specialpedagog 2 berättar vidare att i lekarbetet är det viktigt att den vuxne benämner barnets intentioner så att barnet upplever att någon ser mig. Hjälp barnet att tolka och förstå leksignaler genom att be de andra barnen själva berätta vad de leker, detta för att ytterligare hjälpa barnet i behov att få strategier som han själv sen kan använda sig av i socialt samspel. Specialpedagog 1 menar att genom att dela in leken i små fragment och backa tillbaka när det uppstår problem, titta på vilken förmåga som krävdes av barnet i den specifika situationen och jobba med just den biten. Specialpedagog 2 tycker att pedagogerna på förskolan skulle behöva delta mer i lek, att starta upp, vara med och förklara och att sätta ord på vad som händer. Specialpedagog 1 förtydligar:

Det är också att ge dom strategier för hur de ska leka sen. (Specialpedagog 1)

Specialpedagog 2 berättar att förskolan har massor av leksaker framme och vi förmodar att barnen vet hur och vad de ska leka med dessa, att då vissa barn bara far runt och inte får några idéer avhjälps av just lekarbete eftersom man kan träna leken på olika ställen och med olika saker. Detta ger barnen inre mallar som de kan använda sig av när de sen ska leka själva.

Leken som verktyg att träna socialt samspel

Specialpedagog 3 trycker på att grundsituationen för att träna barns social kompetenser är i leken, det är ju barnens vardag. Varje specifik situation där problem uppstår kräver sin specifika insats,

vare sig det handlar om att tolka leken eller att det brister i kommunikationen. Leken är för pedagog 4 och 5 det främsta verktyget för att träna barns sociala kompetens. De kommer återigen in på vikten av att prova mindre lekgrupper och att vara en tolkande, närvarande och stödjande vuxen i den fria leken. Båda anser att leken är barnens främsta väg att gå för att träna sig socialt. Pedagogernas insatser för att ge barn stöd i sin sociala kompetens handlar om att vara delaktiga i exempelvis leksituationer och styrda aktiviteter och att aktivt jobba med olika konstellationer av lekgrupper. Pedagog 4 berättar:

...att man kanske bara tar det barnet som behöver lite extra, plus någon till... och utökar... och tränar på just det som den behöver träna på. (Pedagog 4)

Lek som verktyg för att träna social kompetens är också något som pedagog 6 anser viktigt. Pedagogernas uppgift är då att vara en deltagande observatör och vägledare i leken och att ha lekförmågorna (bilaga 3) i bakhuvudet. För att kunna träna vissa lekförmågor kan man använda en färdig saga där rollerna redan är fördelade och som har ett färdigt syfte och handling. Leken är för både pedagog 7 och 8 det bästa verktyget att träna social kompetens hos barn. Pedagog 8 berättar att de använder Wetsos lekprocess, där först pedagog och barn tränar olika leksituationer, sedan bjuder de in en kompis för att prova de nya erfarenheterna och till slut tillsammans i större grupp. Det som pedagog 7 märker i det arbetet är att barnet inte saknar lekförmågorna (bilaga 3) utan det är i samspelet med andra det uppstår konflikter, det vill säga i barnets social kompetens. Då är det bra att pedagogerna jobbar med styrda lekaktiviteter och inte bara fri lek. Styrda lekar, menar pedagog 7, är bra eftersom det är de vuxna som planerat och tagit hänsyn till att barnen får träna alla delar som de behöver i socialt samspel. Barnen får verktygen som de sedan själva kan använda i fria leksituationer. Enligt pedagog 9 är leken den aktivitet i förskolan där det är lättast att se barns unika behov och det är också i leken det är lättast att träna dessa kompetenser och anser därför:

...för att få en lek att fungera, det är ju att man går in som vuxen och hjälper till där... man kan vara med, typ i dockrummet /.../ för att stötta då med olika saker. (Pedagog 9)

Lekförmågorna (bilaga 3) är inget de naturligt använder i den dagliga verksamheten utan mest i handledningstillfällen i miniteam, men skulle absolut vara ett bra verktyg att använda mer av för att förbättra barns sociala situationer. Pedagog 9 anser att språket är viktigast i social samvaro exempelvis i leken och är det kommunikationen som är problematiskt så är det också där pedagogerna går in med förstärkning, genom att delta och försöka tolka barnets intentioner.

Sammanfattning

Informanterna anser att språk och lek hänger ihop och att då mötas i leken och att där kunna tolka lekregler och lekidéer är viktigt för att utveckla en fungerande social kompetens. Flertalet pratar om att hjälpa barn i deras sociala samvaro med exempelvis styrt lekarbete och att dela barnen i olika mindre lekgrupper. Det handlar om att träna barns lekförmågor i styrda och strukturerade lekarbeten/lekprocesser, vilket ger barnen inre mallar som de kan använda sig av när de sen ska leka själva. De vuxna bör vara delaktiga i leken och där försöka tolka barnets intentioner. Alla mina informanter är slående överens om att leken är en bra aktivitet och ett bra tillfälle att träna barns sociala kompetens, eftersom leksituationer visar tydligt vilka förmågor som krävs och vilka unika

behov respektive barn har. Det är viktigt att pedagogerna är närvarande, eller till och med delaktiga, i leken genom att vägleda, starta upp, förklara och tolka lekreglerna. Ett hinder i allt detta är, som några pedagoger nämner, att stora barngrupper gör det svårare att få eller ta sig tiden att ge extra träning till de barn som är i behov av stöd.

Analys av resultat mot teorier och perspektiv

Informanternas resultat har analyserats och tolkats utifrån studiens teori och specialpedagogiska perspektiv, som nedan beskrivs kortfattat.

Systemteorin, enligt Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit (2007) och Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009), handlar om att se komplexiteten i barns problematik. Syftet är att se hur barnets beteende, problem och miljön runt barnet påverkar varandra, inte bara orsakerna till beteendet. Det betyder att man måste hitta de faktorer, samband och mönster vilka skapar och bevarar beteendet. Både vi människor och miljöerna påverkar alltså varandra, vi interagerar. Att förändra mönster och strukturer i flera system på en och samma gång leder ofta till att barns negativa beteenden förändras.

Nilholms (2005, 2007, 2012) tre specialpedagogiska perspektiv, det *kompensatoriska perspektivet*, det *kritiska perspektivet* och *dilemmaperspektivet*, visar på avgörande konsekvenser för hur man ser på specialpedagogik det vill säga, hur man på olika sätt ser på barns problematik och hur man tar sig an detta.

Social kompetens - analys

Att analysera informanternas uppfattningar och erfarenheter om barns sociala kompetens visar att de anser att barns sociala problematik är komplex. De flesta pratar om att se problematiken bakom barns problembeteenden. Detta kan härledas till systemteorin som benämner detta som faktorer, mönster och samband vilka påverkar varandra och skapar och vidhåller beteenden. Informanternas uppfattning stämmer alltså överens med teorin, men med en annorlunda benämning.

Att jobba med förändring i flera sociala system samtidigt innebär precis som informanterna säger; att förändra på alla nivåer, vilket på många sätt stämmer bra med Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv. Det handlar om att, på individnivå, till viss del kompensera barnets brist på vissa specifika förmågor som avkrävs dom i sociala sammanhang genom att hjälpa barnen att utveckla dessa som exempelvis turtagning, empati och kommunikation. På gruppnivån handlar det om att hjälpa det specifika barnet att väljas in i gruppaktiviteter och få ett fungerande samspel med sina kamrater. Organisatoriskt måste pedagogerna få verktyg att anpassa, förändra och utveckla i verksamhetens miljö, gruppsammansättningar och aktiviteter. Det stämmer överens med det kritiska perspektivets grund som är att se problemen som oberoende av barnet, de finns i omgivningen och det är miljön som ska anpassas och förändras. Samtidigt finns ett dilemma bland pedagogerna som menar att verksamheten stöter på problem som har att göra med att individerna har sina specifika behov som ska avhjälpas enskilt men de ska också anpassa verksamheten och den övriga barngruppen så att problemen inte uppstår, eller vid behov, upphör.

Tidiga specialpedagogiska insatser - analys

Studiens resultat vad gäller de specialpedagogiska insatserna, stämmer bra med systemteorins grund och Nilholms kritiska perspektiv, där samtliga pekar på att barnens olikheter ska ses som en tillgång för gruppen. Hur pedagogerna ser på problembeteenden och vilka erfarenheter de har, påverkar hur de bemöter barn i sociala svårigheter. Den insats som förekommer mest är handledning av pedagog med spetskompetens exempelvis specialpedagog och deras grundtanke är att tänka systemteoretiskt och kritiskt. Denna handledning gör att pedagogerna får verktyg att se och reflektera över sin verksamhet och barngrupp. Med hjälp av dessa nya verktyg kan ett förebyggande arbete ske i vardagen. Där handlar specialpedagogiska insatser om att arbeta systematiskt genom bland annat gemensam reflektionstid för pedagogerna, anpassa kommunikation, relationer och miljöer i verksamheten och där barnets behov styr insatserna.

Anknytning - analys

Analysen kring barns anknytning visar tydligt att systemteorins tankar är användbara, kanske framför allt aktörsperspektivet. Resultatet visar att anknytningsarbetet är komplext. Det är många faktorer och mönster som påverkar barns anknytning, exempelvis hem och familj och förskola och pedagog. Barnets anknytningsmönster visar sig olika beroende på i vilken miljö och situation barnet befinner sig i, där barnets tidiga anknytningsmönster i hemmet spelar stor roll för hur starten på förskolan går. Att använda sig av systemteorins aktörsperspektiv i arbetet med anknytning i till exempel inskolningssituationerna, ger barnet en upplevelse av att de vuxna förstår och därigenom kan de bygga en starkare relation. Även i arbetet med anknytning är Nilholms kritiska perspektiv att föredra, då pedagogerna anser att det är personalen i förskolan och dess verksamheten som ska anpassas utifrån barnets behov av, i detta fallet trygghet, och det är också barnets behov som ska visa vilken slags anknytning den är i behov av.

Lekens betydelse - analys

Analysen av pedagogernas uppfattningar om lekens betydelse visar en överenskommelse med systemteorins grundtanke att barnets beteende, problem och miljö påverkar varandra. Alla sociala system som vi är delaktiga i, innefattar vissa regler och ramar och dessa påverkar vårt agerande och handlande. För förskolebarn är det framför allt i leksituationerna det är lättast för pedagogerna att se detta samband. Det är också, enligt pedagogerna, i leksituationer det är bäst att träna den sociala kompetensen och lära sig tolka lekidéer och lekregler. Pedagogerna menar att systemteorins individperspektiv kan hjälpa till att ge en bakomliggande förklaring till barnets beteende och problematik. Denna bakomliggande förklaring blir användbar genom att anpassa verksamheten så att den tillmötesgår alla barns behov. Här är Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv representerade. Först och främst för att barnet till viss del kompenseras sina bristande förmågor genom styrda lekprocesser, där barnet får träna sig till de inre mallar som visar vilka förmågor som krävs i leksituationer. Samtidigt är det, likt det kritiska perspektivet, pedagogernas ansvar att genom deltagande lek finnas där för att tolka barnets intentioner, vägleda, förklara och tolka lekreglerna. Barnet ska, med sina unika behov, hjälpas att bli inkluderat i barngruppen och verksamheten. Dilemmat visar sig i de allt större barngrupperna, då det blir svårare att ge extra enskild träning till de barn som är i behov av andra förutsättningar.

Diskussion

Diskussionsdelen kommer omfatta metoddiskussion med fokus på hur metodval och vald forskningsansats har påverkat studien. Resultatet kommer sedan att diskuteras i relation till tidigare forskning. Slutligen kommer vidare forskning att belysas.

Metoddiskussion

Studiens syfte, att beskriva och analysera pedagogers uppfattningar om och erfarenheter av specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens, gjorde att valet av forskningsansats föll på fenomenologin. Jag ville få fram informanternas uppfattningar om ett fenomen, detta genom att välja kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Under intervjutillfällena användes en tematiserad intervjuguide, där informanterna fick utrymme att svara, utveckla och förtydliga svaren utifrån sina erfarenheter och uppfattningar i sin livsvärld. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Intervjuerna måste genomföras på ett noggrant sätt för att säkerställa validiteten och reliabiliteten i studien. Det handlar om att ha en bra teoretisk grund, en relevant datainsamlingsmetod som får svar på forskningsfrågorna som i sin tur besvarar syftesformuleringen. Validiteten styrktes genom att löpande efter varje intervjutillfälle hitta olika företeelser och tolka, förstå och beskriva de nio informanternas uppfattningar och erfarenheter. Reliabiliteten i studien har styrkts genom att noggrant beskriva de olika faserna i undersökningen, valet av olika metodlitteratur och en strukturerad intervjuguide. Dock kan resultatet, i eventuella liknande undersökningar, missvisa då den studiens informanter förmodligen skulle berika med helt skild variationsrikedom trots användandet av samma intervjuguide. Detta beroende på följdfrågor och förtydligande frågor under varje unika intervjutillfälle, men också beroende på att intervjuare och informant har en ömsesidig påverkan på varandra. (Patel & Davidson, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009)

Generalisering av resultatet bör tas med försiktighet, då informationen samlades in från ett mindre antal informanter i en begränsad kontext (Björkdahl Ordell & Dimenäs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2011). Avsikten med studien var inte heller att generalisera till en större population, utan att få ta del av informanternas variation av uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser.

Den lagrade datan i inspelningarna kunde, om behovet uppstod, avlyssnas flertalet gånger för att verkligen se till att allt är rätt uppfattat. Patel och Davidson (2003) och Trost (2005) pekar på några nackdelar med ljudinspelningar, vilket till exempel kan vara att bandspelaren påverkar intervjupersonernas svar eller genom att de känner en angelägenhet att verka logiska och förnuftiga. Detta var något som inte upplevdes vara ett hinder i respondenternas intervjuer.

Om fler datainsamlingsmetoder hade använts som komplement till intervjuerna, exempelvis observationer, hade jag mer ingående kunnat studera förhållandet mellan informanternas uppfattningar och deras praktik. Syftet med studien var dock inte att hitta förhållandet däremellan utan endast informanternas uppfattningar och erfarenheter.

Valet av att genomföra intervjuerna på olika sätt kan ifrågasättas. Mitt val av att göra vissa

intervjuer med två pedagoger samtidigt, föll sig naturligt. När jag kontaktade de berörda informanterna, två specialpedagoger och fyra pedagoger, föll det sig naturligt att genomföra deras intervjuer två och två. I specialpedagogernas fall hade de berörda redan bestämt en gemensam mötestid och deras förslag var att jag där skulle få en stund av avsatt tid till att genomföra intervjun. Kanske handlade det också om att ta tillvara på den relativt korta tid som fanns till förfogande. I pedagogernas fall handlade det om tidsbrist och att de då jobbade på samma arbetsplats gjorde att en gemensam intervju passade bättre in i deras tidsplan. Trost (2005) pekar dock på nackdelen med att genomföra gruppintervjuer då vissa informanter kan ha svårt att framföra sin åsikt och att det etiska aspekterna är svåra att beakta, då informanterna inte har tystnadsplikt under intervjutillfället. De intervjutillfällen där informanterna intervjuades tillsammans, upplevdes inte som att någon blev hämmad att framföra sin åsikt, kanske för att min ”grupp” endast bestod av just två personer och att de jobbar ihop. Detta styrks också av den inspelade data och den rika och varierande informationen i resultatet. Genomförandet av de gemensamma intervjuerna gjorde också att eventuellt bortfall av informanter kunde minimeras, då det visade sig svårt att överhuvudtaget få tag i nog många informanter. De etiska aspekterna upplevdes inte försvåra för de inblandade då de två pedagoger som intervjuades samtidigt arbetar på samma arbetsplats med samma grundförutsättningar vad gäller tid, arbetsbelastning och erfarenheter av barngruppen.

Resultatdiskussion

Studiens resultat visar på informanternas uppfattningar och erfarenheter kring förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver stöd i sin sociala kompetens. Resultatet kommer att diskuteras mot studiens tidigare forskning, under de rubriker som genomsyrat hela arbetet och som svarar på studiens forskningsfrågor.

Social kompetens

När det handlar om barns sociala kompetens nämner alla informanter att det främst handlar om olika förmågor som krävs av dom. Det handlar om aktiviteter som kräver samspel och samarbete och för att det ska fungera behöver barnen få kunskaper/redskap som exempelvis turtagning, visa hänsyn, kommunikation och empati. Detta är något som stöds av Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach_Major och Queenan (2003) och Lynch och Simpson (2010) och de menar vidare att det är viktigt att små barn lär sig exempelvis hur man visar känslor eftersom det ligger som grund för social kompetens. Informanterna menar att det ibland är svårt att sätta fingret på, de ofta diffusa, symtomen men tycker att grundtanken bör vara att se bakom och hitta förklaringar till beteendet, likt en försvarsadvokat. Barn har sällan en ond tanke bakom sina handlingar och det är viktigt att utgå från varje individs unika behov och varje enskild situation.

Barn som behöver stöd i sin sociala kompetens finns, enligt informanterna, i princip i alla barngrupper. Dessa barn uppmärksammas genom att personalen observerar att de ofta hamnar utanför de pågående aktiviteter som kräver samspel, vilket förorsakar konflikter. Jag kan konstatera att de mest troligt handlar om brister i de färdigheter (Lynch & Simpson, 2010) som behövs i sociala sammanhang. Har barn svårt med förmågorna som krävs för att förstå lekregler och idéer uppstår det lätt konflikter, då det också märks att de inte heller har kommunikationen som krävs för

att förmedla och förhandla sina avsikter. Lynch och Simpson (2010) skriver att pedagogerna kan skapa funktionella miljöer och använda förebyggande metoder för att lära barn socialt samspel vilket informanterna i studien också anser genom att säga att det är i förskolans vardagsmiljö man måste genomföra anpassningar och förändringar för att möta alla barns unika behov.

Tidiga specialpedagogiska insatser

Över lag verkar informanterna tycka att specialpedagogiska insatser är något som innefattar personer med spetskompetens, exempelvis handledning av specialpedagog, och det är något som de anser behövs när de ”vanliga” pedagogernas kunskaper inte räcker till. För övrigt menar de att det handlar om pedagogers synsätt och tankar kring och erfarenheter och bemötande av barn i behov. Få gemensam tid till att lyfta sina funderingar kring barn och reflektera tillsammans, är mycket uppskattat. På det sättet kan pedagogerna sedan i sin verksamhet arbeta förebyggande men också sätta in extra stöd i olika sociala situationer om behoven finns. Detta är något som European Agency for Development in Special Needs (2005), Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008), Björk-Åkesson (i Sandberg, 2009) belyser. De menar att tidig intervention och tidigt samarbete mellan olika professioner ger barnen i behov av socialt stöd en större chans, genom att bidra till ett inkluderande samhälle där barnens rättigheter blir tydligare och genom att förbättra barnens sociala samspel i deras olika lärandemiljöer. Tidiga insatser för små barn har på senare tid också vänts mer mot att fokusera på social interaktion. Min tolkning av detta är att professioner med spetskompetens tidigt kan hjälpa pedagoger i förskolan med verktyg, som i sin tur ger barn i behov av socialt stöd en chans till ett bättre socialt samspel med sin omgivning.

Något som inte informanterna belyste i intervjuerna, när det handlar om specialpedagogiska insatser, är betydelsen av föräldrarnas delaktighet vilket viss forskning antyder. (Zucker, 2010; Pretis, 2011; Meadan & Turan, 2011) Detta var något jag upplevde intressant, att tidiga insatser som används i förskolans verksamhet lika gärna kan användas i hemmet av föräldrarna. Detta skulle gynna barn i behov av socialt stöd eftersom samma/liknande stöd ges kontinuerligt i de mest betydande miljöerna i barnets omgivning, hemmet och förskolan.

Anknytning

Informanternas resultat, angående anknytningsbiten i förskolan, är slående överens med Hagström (2010) och Hagström (i Hedström, 2014). Sammantaget anser dom att anknytning är grunden för barns trygghet, utveckling och lärande. Författaren betonar dessutom att det är viktigast för de minsta barnen då detta är en självklarhet, när de minsta barnen ska starta sin förskoletid. Det är ju något som är nytt och att som pedagog då finnas i närheten för att barnet ska känna tryggheten och tilliten för att på så sätt våga utforska miljöerna är en viktig bit, men också genom att uppmärksamma alla barn varje dag.

Informanterna menar att det anknytningsmönster barnen har med sig hemifrån, spelar stor roll. Har barnen erfarenhet av en god anknytning kan det underlätta i deras anknytning till en eller ett fåtal förskolepedagoger. Det skulle vara en framgångsfaktor om alla förskolor hade en anknytningspedagog (Hagström, i Hedström, 2014), eftersom de ska arbeta med de barn som uppvisar specifika behov i form av otrygg anknytning och skapa en relation med familjerna som

bygger på tillit och kontinuitet. Dessa anknytningspedagoger har ju dessutom fått en speciell utbildning, vilket gör att de har bredare kunskaper och de kan även hitta de alternativa vägarna som behövs för att möta dessa barn och familjer. Informanterna efterlyser just mer specifik kunskap till förskolepedagogerna om barns inre anknytningssystem. Antingen ges alla pedagoger fortbildning rörande detta eller så hade alternativet kunnat vara att några pedagoger fått utbildning till anknytningspedagoger. Detta ger mig en förklaring på varför informanterna inte alls pratar om de olika anknytningsmönster som finns hos barn eller riskfaktorer och skyddsfaktorer. (Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, 2007; Wennerberg, 2009; Broberg, Hagström & Broberg, 2012; Hedström, 2014) De har helt enkelt inte dessa kunskaper. Pedagogerna i förskolorna har en tanke kring barns olika anknytningsmönster, men inte den bakomliggande kunskapen om vad dessa innebär i praktiken.

Det som flera pedagoger lyfter, är att de barn som behöver extra stöd i sin anknytning och sociala samvaro skulle gynnas av mindre barngrupper. Detta verkar gå åt andra hållet och det är något som pedagogerna tyvärr upplever idag.

Lekens betydelse

Flertalet av informanterna pratar om att hjälpa barn i deras sociala samvaro med exempelvis styrt lekarbete. Det handlar om att träna barns lekförmågor i styrda och strukturerade lekarbeten/lekprocesser, vilket ger barnen inre mallar som de kan använda sig av när de sen ska leka själva. Informanterna är överens om att leken är en bra aktivitet och ett bra tillfälle att träna barns sociala kompetens, eftersom leksituationer visar tydligt vilka förmågor som krävs och vilka unika behov respektive barn har. Detta är något som stöds av flertalet forskare (Wetso, 2006; Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure, 2011; Woolf, 2013; Aroseus, 2014). Det som är viktigt i dessa strukturerade lekarbeten är att pedagogerna är närvarande och deltagande för att vägleda, starta upp, förklara och tolka lekregler och barnets intentioner. Informanterna menar att det är en fördel om barnen delas in i mindre lekgrupper eftersom de växande barngrupperna gör det svårare att få eller ta sig tiden att ge extra träning enskilt till de barn som är i behov av stöd. Då är det lättare att åtminstone ha ett mindre antal barn i gruppen där barnet i behov tränas.

Engdahl (2011) visar i sin studie att små barn är fullt kapabla till socialt samspel och genom förskolelek visar de intresse och uppmärksamhet för varandra. Detta stämmer för flertalet av de små barn som finns på förskolan. På många förskolor finns de barn som behöver det där lilla extra för att deras sociala kompetens ska vara optimal. Då är det en fördel om pedagogerna har kunskaperna om vilken betydelse styrt lekarbete har för barns träning i den sociala samvaron med andra. Leken är ju faktiskt den främsta aktiviteten som bedrivs på förskolorna, vare sig den är styrd eller fri.

Avslutande reflektion och vidare forskning

Inledningsvis i studien berättades att samhället idag kräver att människan ska vara en social varelse och detta är något som några barn idag behöver extra stöd i. Tidiga, förebyggande och riktade insatser är något som ska starta så tidigt som möjligt och detta ansvar bör samhället, hemmet och förskolan dela på, för att på bästa sätt tillgodose alla barns unika behov. I förskolan är det främst i leksituationer, både styrda och fria, där barns sociala kompetens utvecklas och en positiv självkänsla byggs.

Resultatet visar informanternas uppfattningar och erfarenheter kring förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens. Specialpedagogerna i studien visade tydligt sambandet mellan sina tankar och systemteorin. Barns beteenden påverkas och uttrycks olika beroende i vilket socialt system de verkar i. Anpassningar och utvecklingsarbete måste ske på alla nivåer; individuellt, i grupp och organisatoriskt.

De tre specialpedagogiska perspektiv som studien beskriver, är användbara för att visa på hur informanterna ser på barns problematik och hur de sedan också tar sig an dessa. Många skiftningar och glidningar mellan de tre perspektiven upplevdes, men det största fokuset låg ändå på det kritiska perspektivet. Pedagogerna ansåg att förskolan måste möta barnen utifrån deras unika behov och se de bakomliggande faktorerna till beteenden och problemsituationer.

Det har under arbetet uppstått funderingar och frågor vilka kan vara bra att uppmärksamma och undersöka vidare. Funderingarna bygger lite på varandra även om de har fokus på två olika saker. Det första handlar om föräldrars delaktighet i specialpedagogiska insatser. Tidigare forskning (Zucker, 2010; Pretis, 2011; Meadan och Turan, 2011) trycker på betydelsen av föräldradelaktighet för att tidiga insatser ska fungera optimalt. Detta samband hade kunnat studeras ur ett föräldraperspektiv. Vidare har funderingar väckts kring betydelsen av anknytningspedagoger i förskolan (Hagström, i Hedström, 2014). Det hade vart intressant att genomföra forskning där forskaren rent praktiskt följer en anknytningspedagogs vardagliga arbete med barn och familjer. Genom intervjuer med berörda och kompletterande observationer se hur det arbetet ser ut och hur det fungerar praktiskt?

Referenser

Litteratur

- Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Han, S H. och Kemple, K M. (2006). *Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How*. Early Childhood Education Journal, 34(3), pp 241-246, DOI: 10.1007/s10643-006-0139-2
- Hedström, H. (2014). *Barn som oroar: bemötande och metoder i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundén, K. (2010). *Att identifiera omsorgssvikt hos förskolebarn: vad kan vi lära av forskningen?*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lynch, S A och Simpson, C G. (2010). *Social Skills: Laying the Foundation for Success*. Dimensions of early childhood, 38(2), pp 3-12.
- Maltén, A. (1991). *Specialpedagogen och arbetslaget*. (4. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (red.) (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: teoretiska och praktiska perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö. www.malmo.se/kommission

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. (2013). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. (3., [kompletterade och utvidgade] uppl.) Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Sveriges kommuner och landsting (2012). *Värdet av en god uppväxt: sociala investeringar för framtidens välfärd*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Artiklar och avhandlingar

Denham, S A., Blair, K A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. och Queenan, P. (2003) *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?*. Child Development, 74(1), pp 238-256.

Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Tidiga insatser för barn i behov av stöd: analys av förhållanden i Europa : sammanfattande rapport*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. (2008). *Final Project report – Executive summary*. The Government Office for Science, London.

Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2010. Malmö.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., McClure, E. (2011). *Overview of Play. Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Infants & Young Children, 24(3), pp 225–245.

Medan, H & Turan, Y. (2011). *Social Validity Assessment in Early Childhood Special Education*. Young Exceptional Children, 14(3), pp 13-28. doi: 10.1177/1096250611415812

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk

Forskning i Sverige, 10(2), pp 124–138, issn 1401-6788.

Pretis, M. (2011). *Meeting the Needs of Parents in Early Childhood Intervention: The Educational Partnership With Parents—Good Practice and Challenges*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(2), pp 73–76.

Stanton-Chapman, T L., Denning, C B. och Roorbach Jamison, K. (2012). *Communication Skill Building in Young Children With and Without Disabilities in a Preschool Classroom*. *The Journal of Special Education*, 46(2), pp 78–93, doi: 10.1177/0022466910378044.

Wennerberg, T. (2009). *Frågorna som överraskar det omedvetna*. *Psykologtidningen*, 2009(10), pp 4-8.

Wetso, G. (2006). *Lekprocessen - specialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006. Stockholm.

Woolf, A M. (2013). *Social and Emotional Aspects of Learning: teaching and learning or playing and becoming?* *Pastoral Care in Education*, 31(1), pp 28–42. doi:10.1080/02643944.2012.702782.

Zucker, GH. (2010). *Intervention Strategies for Pre-School Students with Special Needs*. *Forum on Public Policy Online*, 10(5), pp 1-11.

Styrdokument

Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Elektroniska referenser

Aroseus, F. (2014). *Lätt att lära*. Hämtad 141028, från <http://lattattlara.com/utvecklingspsykologi/identitet-och-leksaker/>

Bilagor

Bilaga 1

Mejl till specialpedagoger och pedagoger

Hej

Jag heter Terese och jobbar vanligtvis, på XXX förskola. Jag pluggar just nu sista terminen på Specialpedagogprogrammet och skriver nu min magisteruppsats. Skulle behöva din hjälp med att genomföra intervjuer. Syftet med min studie är (just nu, kan justeras under tiden):

Syftet med studien är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, beskriva och analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens.

Syftet ska besvaras med hjälp av forskningsfrågorna:

- Vilken är pedagogernas syn på social kompetens hos barn?
- Hur upptäcks barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens och är i behov av specialpedagogiska insatser?
- Vilka är de specialpedagogiska insatserna för dessa barn?
- Hur genomförs arbetet med specialpedagogiska insatser i förskolan?

Hoppas att du kan/vill hjälpa mig

MVH Terese Abrahamsson

Mejl till förskolechefer

Hej

Jag heter Terese och jobbar, vanligtvis, på XXX förskola. Jag pluggar just nu sista terminen på Specialpedagogprogrammet och skriver nu min magisteruppsats. Skulle behöva din hjälp med att hitta 6 pedagoger att intervjua. Intervjuade specialpedagoger igår och fick förslaget att kontakta er förskolechefer. Syftet med min studie är (just nu, kan justeras under tiden):

Syftet med studien är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, beskriva och analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens.

Syftet ska besvaras med hjälp av forskningsfrågorna:

- Vilken är pedagogernas syn på social kompetens hos barn?
- Hur upptäcks barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens och är i behov av specialpedagogiska insatser?
- Vilka är de specialpedagogiska insatserna för dessa barn?
- Hur genomförs arbetet med specialpedagogiska insatser i förskolan?

Hoppas att du kan/vill hjälpa mig

MVH Terese Abrahamsson

Bilaga 2

Intervjuguide

Syftet med studien är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, beskriva och analysera pedagogers uppfattningar och erfarenheter av förskolans arbete med specialpedagogiska insatser för barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens.

Syftet ska besvaras med hjälp av forskningsfrågorna:

- *Vilken är pedagogernas syn på social kompetens hos barn?*
- *Hur upptäcks barn som behöver extra stöd i sin sociala kompetens och är i behov av specialpedagogiska insatser?*
- *Vilka är de specialpedagogiska insatserna för dessa barn?*
- *Hur genomförs arbetet med specialpedagogiska insatser i förskolan?*

Allmän information

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat inom detta yrke?
- Kan du berätta om dina arbetsuppgifter?
- I vilka åldrar är barnen du jobbar mot?

Social kompetens

- Hur skulle du vilja definiera social kompetens hos barn? Hur har du fått den kunskapen?
Vad grundar du din definition på? (teori?, forskning?)
- Finns det barn i förskolan som behöver extra stöd i sin social kompetens?
I så fall, hur kommer du fram till den bedömningen?
- Hur kan förskolan upptäcka barn som behöver extra stöd i sin social kompetens?
- Om dessa barn finns i förskolan, vilka stödinsatser borde förskolan använda sig av?

Specialpedagogiska insatser

- Vad är specialpedagogiska insatser för dig?
- Använder förskolorna specialpedagogiska insatser? Vilka? Hur?
- Hur upplever du dessa insatser? Nackdelar? Fördelar? Finns det något som kan förbättras i detta arbete?
- Hur ska förskolan använda sig av specialpedagogiska insatser för att hjälpa barn som behöver extra stöd i sin social kompetens?
- Hur ser du på att använda leken som ett verktyg att hjälpa barn med deras sociala kompetens?
- Vilket skulle vara det bästa sättet för pedagogerna att använda sig av lek i social träning?
Hur ska de tänka kring lek som verktyg för att träna social kompetens?

Hur ska de arbeta rent praktiskt?

Anknytning

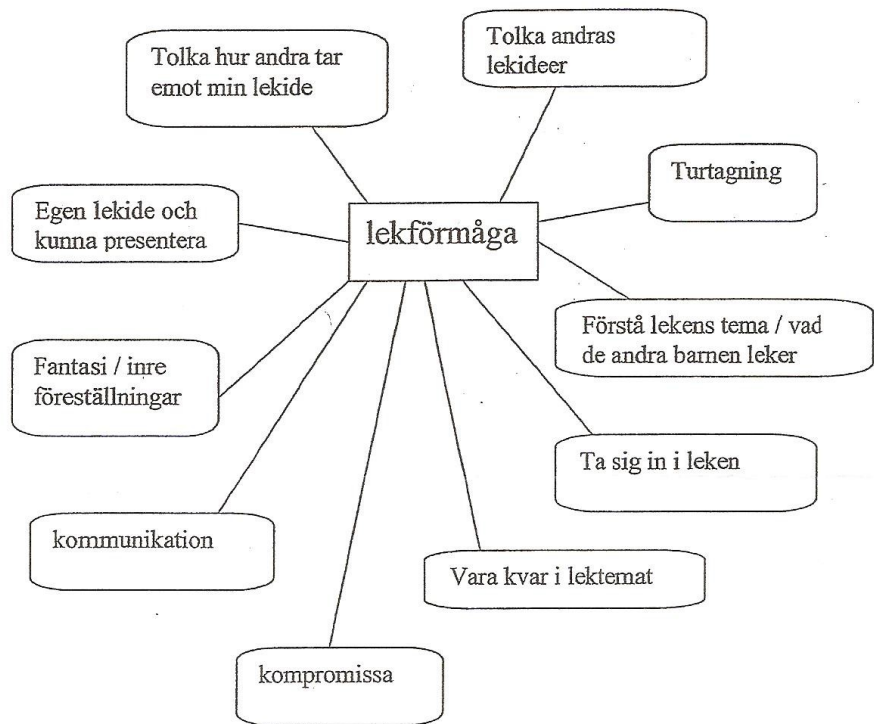
- Är du bekant med begreppet anknytning?
- Kan du berätta hur du ser på/tänker kring begreppet anknytning?
- Anser du att arbete med anknytning är viktigt i förskolans verksamhet? På vilket sätt?
- Anser du att arbete med anknytning är viktigt i förskolans arbete med barn som behöver extra stöd i sin social kompetens? På vilket sätt?
- Om du använder dig av anknytning i ditt arbete med barn som behöver extra stöd i sin social kompetens, på vilket sätt gör du det då?
- Hur skulle du vilja att pedagoger i förskolorna jobbar med anknytning för barn som behöver extra stöd i sin social kompetens?

Övrigt

- Finns det något övrigt som du anser är viktigt att tänka på kring arbetet med barn som behöver extra stöd i sin social kompetens?

Bilaga 3

Förutsättning för att barn ska kunna leka med kamrater är samförstånd ömsesidighet och turtagande



För att lära barnen "simma i livets flod" behöver vi hjälpa dem att göra leken begriplig – i lagom portioner – och förmedla lekens mening.



Bilaga 4

