



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utmaningar i det pedagogiska arbetet med barn

– pedagogers syn på och bemötande av barn i socioemotionella svårigheter i förskolan

Kamilla Anderberg, Sandra Rådberg, Jessica Viksell

Inriktning: LAU390

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Martin Harling

Rapportnummer: VT14-2910-105



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Utmaningar i det pedagogiska arbetet med barn – pedagogers syn på och bemötande av barn i socioemotionella svårigheter i förskolan

Författare: Kamilla Anderberg, Sandra Rådberg, Jessica Viksell

Termin och år: VT - 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Martin Harling

Rapportnummer: VT14-2910-105

Nyckelord: Socioemotionella svårigheter, samspel och kommunikation, förhållningssätt och strategier, samverkan

Sammanfattning:

Syftet med studien har varit att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på barn i socioemotionella svårigheter och vilka stödjande strategier de framhåller för att främja en positiv utveckling i det sociala samspelet för dessa barn. Vi har också undersökt vilka hinder och möjligheter för föräldrasamverkan pedagogerna ser när det gäller barn i sociala och emotionella svårigheter. I studien har vi utgått från tre frågeställningar: Hur ser pedagoger på barn i socioemotionella svårigheter? Vilka strategier uttrycker pedagogerna att de använder sig av för att bemöta och stödja dessa barn i deras samspel med omgivningen? Vilka möjligheter och hinder ger pedagogerna uttryck för när det gäller samverkan mellan förskolan och hemmet kring barn i socioemotionella svårigheter?

I studien ingick nio pedagoger som är verksamma på tre olika förskolor. Vi använde oss av samtalsintervjuer som metod där vi utgick från en gemensam intervjuguide vid genomförandet av intervjuerna. Ett tydligt resultat som framkom är att alla pedagogernas sätt att tala om barn i socioemotionella svårigheter visar på ett relationellt förståelseperspektiv då de menade att dessa barns svårigheter är något som uppstår i samspelet med andra. Det framkom också att pedagogernas förhållningssätt till dessa barn har en avgörande betydelse. Detta då deras sätt att uppfatta och förstå barnens svårigheter är det som avgör vilka strategier de väljer att använda sig av för att stödja dessa barn. När det gäller samverkan mellan förskola och hem så framkom det även här att pedagogernas förhållningssätt har en avgörande betydelse för vilka hinder och möjligheter som de ser att det finns i samarbetet. Resultatet av studien visar på vikten av att som pedagog reflektera kring och kritiskt granska egna uppfattningar och antaganden om barn i socioemotionella svårigheter då de ligger till grund för hur pedagogen förhåller sig till och bemöter dessa barn liksom deras föräldrar.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1.
1.1 Disposition	1.
2 Syfte och frågeställningar	2.
3 Litteraturgenomgång	3.
3.1 Vad styrdokumenterna säger	3.
3.2 Socioemotionella svårigheter	4.
3.3 Specialpedagogik	6.
3.4 Förhållningssätt och strategier	8.
3.5 Samverkan mellan förskola och hem	10.
4 Teoretisk anknytning	12.
4.1 Sociokulturellt perspektiv	12.
4.2 Utvecklingsekologisk teori	13.
5 Metod och tillvägagångssätt	15.
5.1 Datainsamlingsmetod	15.
5.2 Urval av intervjupersoner	15.
5.3 Förberedelse och genomförande av intervjuer	16.
5.4 Bearbetning och analys	17.
5.5 Etiska överväganden	17.
5.6 Studiens tillförlitlighet	17.
6 Resultatredovisning	19.
6.1 Pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter	19.
6.2 Stödjande strategier	20.
6.3 Samverkan mellan förskolan och hemmet	21.
7 Diskussion	23.
7.1 Pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter	23.
7.2 Pedagogernas syn på stödjande strategier	25.
7.3 Pedagogernas syn på samverkan mellan förskolan och hemmet	28.
7.4 Utvärdering av undersökningsmetod	30.
8 Sammanfattande diskussion och slutsatser	32.
9 Vidare forskning	35.
Referenser	36.
Bilaga A: Tabell över intervjuade pedagoger	39.
Bilaga B: Intervjuguide	40.

1 Inledning

På många förskolor möter pedagoger barn som har svårigheter i det sociala samspelet med andra. Dessa barn kan upplevas som bråkiga, rastlösa och att de ideligen hamnar i konflikter. De uppvisar svårigheter i att samarbeta och uppfattas ofta som besvärliga av sin omgivning (Kinge, 2009:94,96). Det kan också handla om barn som kännetecknas av tillbakadragenhet och passivitet, som inte vill delta i aktiviteter och som lätt faller i gråt. De upplevs som ängsliga och till följd av deras tillbakadragenhet blir de lätt osynliga i barngruppen (Johannessen, 1997:41; Kinge, 2000:21,22). Oavsett om barnen uppfattas som bråkiga eller ängsliga så leder deras beteende ofta till att de får svårigheter i den sociala samvaron med andra. En beteckning som används om dessa barn är socioemotionella svårigheter. Våra erfarenheter från olika förskolor är att de ofta är ett förekommande samtalsämne bland personalen eller som en av pedagogerna som vi intervjuade uttryckte det: ”det är nästan det man pratar mest om i arbetslaget” (Annika). Att det pratas en hel del om dem beror på att det ofta krävs dagliga samtal mellan pedagogerna kring hur de ska hantera situationer som uppstår kring dessa barn i olika samspelesituationer.

Med andra ord väcker barn i socioemotionella svårigheter ofta starka känslor hos människor i sin närhet då deras beteende kan upplevas som provocerande och som svårt att förstå sig på enligt Kinge (2009:94). För att få likvärdiga förutsättningar att kunna delta i den sociala gemenskapen i förskolan behöver barn i socioemotionella svårigheter ofta extra stöd av sin omgivning (Broberg m.fl. 2012:248). Den fråga som väcks i detta sammanhang är vilka strategier pedagoger i förskolan använder sig av för att ge dessa barn ett likvärdigt deltagande i det sociala samspelet och kommunikationen med andra. Sandberg och Norling (2009:42) framhåller att detta är ett viktigt område att undersöka då det finns alltför lite forskning och dokumentation när det gäller vilka strategier pedagoger använder sig av i arbetet med barn som behöver extra stöd. Enligt Skolverkets utvärdering av förskolan (2007:26) har antalet barn som är behov av särskilt stöd ökat och då framför allt i storstäderna där hela 80 procent av de ledningsansvariga anser att stödinsatserna för dessa barn är otillräckliga. Ett ökande antal barn i behov av särskilt stöd i barngrupperna och resurser som inte anses vara tillräckliga enligt de ansvariga gör det särskilt intressant att undersöka hur pedagoger i förskolan stödjer och bemöter dessa barn trots bristande resurser.

1.1 Disposition

Vi inleder arbetet med att presentera studiens syfte och frågeställningar. Därefter följer en litteraturgenomgång där vi redogör för relevanta styrdokument, centrala begrepp och tidigare forskning inom det aktuella området för vår studie. Under rubriken teorianknytning presenteras sociokulturellt perspektiv och utvecklingsekologisk teori. Därefter kommer ett avsnitt där vi redogör för vår undersökningsmetod och hur vi gått till väga när vi genomfört undersökningen. I den efterföljande resultatdelen redovisas sammanställningen av de svarsmönster som framkommit genom det bearbetade intervjuunderlaget. Avslutningsvis analyseras och diskuteras resultat av vår undersökning utifrån styrdokument, teorier och aktuell forskning.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka hur pedagoger¹ i förskolan ser på barn i socioemotionella svårigheter samt vilka strategier pedagogerna framhåller för att bemöta och stödja barnen i deras samspel med omgivningen. Vi vill också ta reda på hur pedagogerna ser på samverkan mellan förskolan och hemmet när det gäller dessa barn.

Med detta som utgångspunkt har vi formulerat följande tre frågeställningar som tydliggör vårt syfte med studien:

- Hur ser pedagoger på barn i socioemotionella svårigheter?
- Vilka strategier uttrycker pedagogerna att de använder sig av för att bemöta och stödja dessa barn i deras samspel med omgivningen?
- Vilka möjligheter och hinder ger pedagogerna uttryck för när det gäller samverkan mellan förskolan och hemmet kring barn i socioemotionella svårigheter?

¹ Vi använder ordet pedagog som ett övergripande begrepp för förskollärare, lärare och barnskötare.

3 Litteraturgenomgång

Detta avsnitt inleder vi med en redogörelse av vad olika styrdokument uttrycker inom det aktuella området för att sedan fortsätta med att presentera en fördjupad definition av begreppen socioemotionella svårigheter och specialpedagogik. Därefter presenteras ett textavsnitt om pedagogers förhållningssätt och strategier när det gäller barn i sociala och emotionella svårigheter. Avslutningsvis i denna litteraturgenomgång redogör vi för betydelsen av samverkan mellan förskolan och hemmet.

3.1 Vad styrdokumentet säger

Förskolans värdegrund (Skolverket, 2010:4) betonar att verksamheten ska kännetecknas av ett *etiskt förhållningssätt* vilket bland annat innebär att lyfta fram och synliggöra aktningen för varje människas lika värde. Ett etiskt förhållningssätt innebär också att förskolans verksamhet ska präglas av omtanke och hänsyn till andra människor och att den ska bidra till att utveckla barnens inlevelse i och medkänsla för andras livssituation. Förskolan ska även syfta till att barnen utvecklar "öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt" liksom "grundläggande respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund"(2010:4). För att hålla grundläggande värden levande i förskolans verksamhet krävs det att dessa värderingar tydliggörs och framhålls i den dagliga verksamheten.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska förskolans verksamhet "utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (§2) vilket också framhålls i förskolans läroplan (Skolverket, 2010:5). Barns lärande och utveckling ska bygga på samspelet mellan barn och vuxna liksom mellan barn och barn, varför barngruppen ses som en betydelsefull resurs i det individuella barnets lärande och utveckling (Skolverket, 2010:7; Skolverket, 2013:31). Förskolans verksamhet "ska vara en levande social och kulturell miljö" (2010:6) som bidrar till att utveckla barnens sociala och kommunikativa förmågor. Vidare ska barnens intressen, erfarenheter och motivation ligga till grund för planeringen av verksamheten.

Allmänna råd med kommentarer om förskolan (Skolverket, 2013) är en rapport som tagits fram för att ge stöd och vägledning i arbetet med ökad måluppfyllelse inom förskolan. Där lyfts samspelets betydelse för barns känslomässiga utveckling fram. Det är i samspelet med vuxna och andra barn som barnets identitet och självkänsla utvecklas. "Självkänslan påverkar i sin tur barnets förmåga att lära" (2013:34) varför det är av stor vikt att personalen skapar förutsättningar för varje barn att bli delaktig i den sociala interaktionen med sin omgivning. I den sociala samvaron fungerar vuxna som förebilder för barnen och deras förhållningssätt bidrar till att forma barnens uppfattningar och tänkesätt. Därför är det viktigt att personalen reflekterar och granskar egna värderingar och förhållningssätt och hur dessa kommer till uttryck i verksamheten. I interaktionen mellan barnen testas och utvecklas sociala värden och normer. Genom att som vuxen lyfta fram och samtala om varandras olikheter som något positivt och naturligt med barnen ges de "möjlighet att utveckla förståelse och tolerans för olika sätt att tänka och att vara" (2013:27–28).

Vidare ska barn som av olika skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling få stödet utformat utifrån deras specifika behov. När det gäller utformningen av stödinsatser ska barnets vårdnadshavare få möjlighet att vara delaktiga enligt skollagen (SFS 2010:800). Detta återspeglas i läroplanen (Skolverket, 2010:5) som säger att barn i behov av särskilt stöd ska få stödinsatserna anpassade utifrån deras individuella behov och förutsättningar. Detta ska ske i samverkan med föräldrarna då "förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnets fostran, utveckling och växande"(2010:5). Här är personalgruppens förmåga att förstå och interagera med barnet betydelsefullt liksom att erhålla föräldrarnas tillit, "så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen" poängterar förskolans läroplan (Skolverket, 2010:5).

I FN:s konvention om barnets rättigheter framhålls det att varje barn har rätt till att få en utbildning och att undervisningen ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter (artikel 28 och 29). Salamancadeklarationen antogs 1994 vid en världskongress i Spanien om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen slår fast att medlemsländerna ska tillhandahålla barn i behov av särskilt stöd plats inom det ordinarie undervisningsväsendet (2006:10-11). Den lyfter fram vikten av att utgå "från att alla skillnader människor emellan är normala och att inlärningen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället" (2006:17).

3.2 Socioemotionella svårigheter

För att förklara sociala och emotionella svårigheter används ofta begrepp som beteendeproblem, anpassningssvårigheter och samspelsproblem menar Kinge (2000:19, 21). De två förstnämnda pekar på ett mer individorienterat förhållningssätt där barnet framställs som bärare av problemet, medan det sistnämnda visar på att svårigheterna definieras och kommer till uttryck i samspel med omgivningen skriver Johannessen (1997:41-43). Vidare menar författaren att socioemotionella svårigheter måste förstås i förhållande till interaktion med omgivningen. "Oavsett andra orsaker utvecklas de och bevaras genom det sätt på vilket omgivningen bemöter dem"(1997:42). Begreppen för att förklara avvikande beteende har varierat under tid men det finns inga entydiga definitioner när det gäller barn i sociala och emotionella svårigheter (Ogden, 2003:12-13; Kinge, 2000:21). Att de förändrats över tid beror på att beteendevikelser är socialt definierade och är beroende av de sociala och kulturella normer som råder just då framhåller Ogden (2003:13). Författarens egen definition av beteendeproblem är beteenden som bryter mot de regler, normer och förväntningar som råder inom ett socialt sammanhang (2003:14). Att det som definieras som beteendevikelser styrs av omgivningens värderingar och synsätt är något som också Kinge (2000:21) lyfter fram.

Barn i socioemotionella svårigheter har svårt när det gäller samspel och kommunikation med andra i sin omgivning och hamnar ofta utanför i sociala sammanhang. Johnson, Ironsmith,

Snow och Poteat (2000:208) menar att ett barn som uppvisar ett aggressivt beteende i den yngre förskoleåldern ofta blir avvisade av andra barn och får en stämpel som det bråkiga barnet av både barn och pedagoger. När barnet väl har fått den stämpeln så menar författarna att även om beteendet ändras kvarstår ofta de tidigare uppfattningarna hos pedagogerna och de andra barnen. Beteendet hos barn i socioemotionella svårigheter kan uppfattas som oförutsägbart, provokativt och påfrestande vilket kan leda till tillrättavisningar och tillsägelser från vuxna i omgivningen. Ibland har de fått en diagnos men vanligtvis sker det inte förrän i skolåldern enligt Kinge (2000:17,95). Det innebär att pedagoger i förskolan i de flesta fall får acceptera och leva med att inte alltid förstå de bakomliggande orsakerna till ett barns sociala och emotionella svårigheter då skälen till svårigheterna kan ha många skiftande anledningar framhåller Kinge (2009:93-94).

När man talar om barn i socioemotionella svårigheter är det framförallt barn med utåtagerande beteende som uppmärksammas i litteraturen kring beteendeproblem framhåller Lund (2006:20). Något som är kännetecknande för dessa barn är koncentrationssvårigheter vilket leder till att de har svårt att hålla fast vid en och samma aktivitet. De blir lätt distraherade av andra saker som händer runt omkring dem och dras med i det som händer för tillfället framhåller Johannessen (1997:35). Det i sin tur resulterar i att de inte har uthållighet att utveckla en aktivitet mer djupgående så att den blir spännande och intressant. En konsekvens av att uppmärksamheten irrar hit och dit är att barnet ”får det svårt att få ett begripligt sammanhang i vad det är med om, svårt att förstå vad situationen innebär och svårt att lära sig saker” poängterar Kadesjö (2007:13). Författaren menar vidare att de har stora svårigheter med att följa regler liksom att skapa och upprätthålla vänskapsband med andra barn. De vill ofta bestämma själva och styra innehållet i leken utan att lyssna på de andra barnens förslag, vilket lätt leder till att det uppstår konflikter och att de utesluts ur leken enligt Kinge (2009:94). Vidare menar författaren att dessa barn har ett skiftande humör som växlar snabbt när de upplever att något inte går som de vill och att de kan ha svårt i övergångar mellan olika aktiviteter under dagen.

De barn som inte beskrivs i lika stor utsträckning som de utåtagerande är de inåtagerande. Med inåtagerande beteende menas de barn som framställs som inåtvända och tillbakadragna. Dessa barn kräver inte aktivt de vuxnas uppmärksamhet utan försvinner nästan i barngruppen och blir lätt förbisedda (Lund, 2006:20; Kinge, 2000:19). Dessa barn kan uppfattas som initiativlösa och passiva. De deltar sällan i den sociala samvaron utan står oftast vid sidan om och observerar de andra barnens lek. Om de deltar i leken tilldelas de ofta en underordnad roll som bebis eller husdjur . De blir även oroliga vid förändringar och är rädda för det som är nytt för dem samt att de uppfattas ofta som dagdrömmare med mycket fantasi enligt Johannessen (1997:41). Kinge (2000:20) skriver att dessa ängsliga barn lätt faller i gråt och att de sällan vill delta i aktiviteter. Vidare menar författaren att det är viktigt att påpeka att ett och samma barn kan pendla mellan ett utåtagerande beteende och ett mer inåtvänt och tillbakadraget sätt att reagera.

3.3 Specialpedagogik

Specialpedagogiken utvecklades för ungefär femtio år sedan och är historiskt sett ett ungt kunskapsområde. Som utgångspunkt har den alla barns rätt till utbildning enligt Björck-Åkesson (2009:22). Att definiera det specialpedagogiska området är problematiskt ur olika avseenden menar Persson (2007:26). Dels för att specialpedagogik består av ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som har sin teoretiska bas inom pedagogik men som också hämtar sin teori från andra vetenskapsgrenar som sociologi, psykologi, medicin och teknik (Persson, 2007:26; Björck-Åkesson, 2009:22). Dels för att specialpedagogik är politisk-normativ då den är knuten till hur samhället uttrycker att individer med olika slags avvikelser ska ha det i samhället (Persson, 2007:26). Av tradition har beskrivning och kategorisering av olika avvikelser från det som uppfattas som normalt utgjort en central punkt inom specialpedagogiken. Då normalitet kan ses som en social konstruktion har det som anses som avvikande i samhället varierat över tid framhåller Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001:114). Normalitet som en social konstruktion betonas också av Börjesson och Palmblad (2003:28) då de menar att barn inte kan vara avvikande i sig själva utan det är bara i förhållande till skolans ideal och till kulturella normer som barn ses som avvikande.

Ett sätt att definiera specialpedagogik är att den ”handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande för alla barn. För att tillgodose alla barns rätt till utbildning krävs särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken för vissa barn och här kommer specialpedagogiken in” (Björck-Åkesson, 2009:22). Ett annat sätt att beskriva specialpedagogik är att den handlar om ”de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra barn” (Brodin och Lindstrand, 2004:84). Citaten visar på att det oftast är skolan som står i fokus när man talar om specialpedagogiska åtgärder. När det gäller förskolan används sällan begreppet specialpedagogik utan där talas det mer om att det finns möjligheter för förskolepersonal att rådfråga specialpedagoger som i de flesta fall verkar inom kommunens resursteam (Björck-Åkesson, 2009:23). Samtidigt använder sig pedagoger inom förskolan av olika slags specialpedagogiska insatser i sitt arbete (Lillvist m.fl. citerad i Björck-Åkesson, 2009:23). Förskolan ska enligt skollagen (SFS 2010:800) erbjuda plats till barn ”om de av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling i form av förskola” (8:e kap. 7§) samt att barn som ”behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (8:e kap. 9§).

Det finns olika perspektiv inom det specialpedagogiska området dels kring hur man förstår orsaker till barns svårigheter och dels hur man ska kunna motverka uppkomsten av dessa svårigheter enligt Emanuelsson (2007:17). Ett är det *kategoriska* perspektivet som utgår från ett medicinskt/psykologiskt förståelseperspektiv där barnets svårigheter ses som medfött eller på annat sätt bundet till individen som till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Orsaker till svårigheterna anses därmed ligga hos eleven/barnet själv (Persson, 2007:167). Perspektivet utmärks av att man oftast pratar om barn/elever *med* svårigheter. Svårigheterna fastställs vanligen genom diagnostiserade egenskaper hos barnet/eleven. Det är barnet med sina karaktärsdrag som *är* problemet genom att ses som

avvikande från det som bedöms vara normalt. Stödinsatser inom detta förståelseperspektiv riktas vanligtvis direkt mot det individuella barnet med hjälp av särskilda metoder som till exempel specialundervisning (Emanuelsson, 2007:18; Palla, 2009: 9-10). Det kategoriska perspektivet har starka traditioner inom den specialpedagogiska verksamheten och Persson (2007:169) menar att det finns grund att anta det även idag är det dominerande perspektivet. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001:119) pekar också på en tydlig dominans av det kategoriska perspektivet inom den specialpedagogiska forskningen.

Ett annat perspektiv som har ett mer vidsträckt sätt att se på barns svårigheter är det *relationella* perspektivet som utgår från en pedagogisk förståelsemodell. Där uppfattas individens svårigheter som något som uppstår i relationen och samspelet med andra (Persson, 2007:166; Emanuelsson, 2007:18; Palla, 2009:10). Här talar man om elever/barn *i* svårigheter istället för *med* svårigheter. I detta perspektiv är de främsta orsakerna till varför det uppstår svårigheter för ett barn de förhållanden, normer och förväntningar som utmärker verksamheten och bemötandet på den skolan/förskolan där barnet befinner sig påpekar Emanuelsson (2007:18). Istället för att rikta stödinsatserna mot det enskilda eleven/barnet så handlar det om att förändra den omgivande miljön för att på så sätt öka elevens/barnets förutsättningar att leva upp till omgivningens på förhand uppsatta mål eller krav framhåller Persson (2007:166). Att se elever/barn *i* svårigheter istället för *med* svårigheter medför en väsentlig skillnad av förståelseperspektiv på svårigheternas orsaker, hur de ska bemötas och hur nödvändigt stöd ska utformas poängterar Emanuelsson (2007:19).

Nilholm (2007:11) redogör för ytterligare tre perspektiv inom det specialpedagogiska forskningsområdet och betecknar dem som *kompensatoriskt*-, *kritiskt*- och *dilemma-perspektiv*. Grundtanken inom det kompensatoriska perspektivet är att kompensera individen för hans/hennes problem. Genom att identifiera barnets brister och ”träna barnet kan man anpassa det till omgivningens krav” (2007:38). Det handlar om att kategorisera och diagnostisera för att förstå olika individgruppers problem liksom att lägga fram förslag på åtgärder som kompenserar problemen som uppträder hos de olika individerna enligt Nilholm (2007:25). Precis som Palla (2009:10) framhåller visar detta på överensstämmelse med det kategoriska perspektivet som också utgår från ett medicinsk/psykologisk förståelseperspektiv. Det kritiska perspektivet har delvis växt fram utifrån kritik av de antaganden som finns inom det kompensatoriska perspektivet. Inom det kritiska perspektivet förhåller man sig kritisk till objektiviteten och användbarheten när det gäller att ställa diagnoser. Man menar att diagnostiseringen bygger på subjektiva bedömningar både vad gäller vilka såväl som hur många kriterier som ska krävas för en diagnos liksom hur bedömningarna ska utföras. Men framförallt är det användbarheten av diagnoserna som kritiseras då det är oklart på vilket sätt som den kategorisering som en diagnos innebär underlättar för läraren i det pedagogiska arbetet. Istället menar man inom det kritiska perspektivet att barns svårigheter bör sökas utanför barnet då problemet inte kan lokaliseras till enbart det individuella barnet och istället bör olikheter bland barn ses som en tillgång för skolans/förskolans arbete (Nilholm, 2007:39).

Det tredje perspektivet, dilemma-perspektivet, har växt fram som en kritik både av det kompensatoriska som det kritiska perspektivet. Centralt inom detta perspektiv är att dagens utbildningssystem har fundamentala dilemman att kämpa med. Målet inom ett

utbildningssystem är att alla elever i möjligaste mån ska få liknande färdigheter och kunskaper, medan utbildningssystemet samtidigt ska anpassas till att elever är olika – olika intressen, erfarenheter, läggning m.m. Därmed uppstår det en spänning mellan det gemensamma, att alla får liknande kunskaper, och att anpassa skolan utifrån elevers olikheter framhåller Nilholm (2007:62). ”Dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” menar Nilholm (2007:61). I ett dilemmaperspektiv ligger intresset i att kritiskt granska hur existerande tankemodeller fungerar istället för att ta en bestämd utgångspunkt i den ”rätta” tankemodellen som Nilholm (2007:84) uttrycker det. På så sätt har detta perspektiv en mer neutral hållning i frågan om vilket perspektiv som ska vara rådande till skillnad från det kompensatoriska och kritiska perspektivet som lägger stor makt hos forskare och professionella menar Nilholm (2007:87). Vidare framhåller författaren att kritiken mot dilemmaperspektivet är att den är alltför vag just på grund av dess öppenhet för dilemman och komplexitet (2007:86).

3.4 Förhållningsätt och strategier

“Att arbeta med barn är att använda sig själv som verktyg” understryker Öhman (2003:54) vilket i sin tur innebär stora möjligheter att påverka andra. Den vuxnes sätt att bemöta barn speglar vilken människosyn personen ifråga har. Därför är det viktigt som pedagog att vara medveten om och reflektera kring sitt förhållningsätt i samspelet med barn, kollegor och föräldrar. Som följd blir det också betydelsefullt att gemensamt reflektera och diskutera i arbetslaget kring förhållningsätt för att synliggöra vilka värden som personalen förmedlar. Risken är annars att viktiga etiska frågor förblir outtalade och osynliga (Öhman, 2003:54). Vikten av ett gemensamt förhållningsätt bland personalen blir tydlig när det gäller barn i socioemotionella svårigheter. För att nå framgång i arbetet med dessa barn krävs det samstämmighet i arbetslaget kring hur de förstår och bemöter dem samt att det råder enighet om vilka strategier de ska använda sig av framhåller Johannessen (1997:89).

Arbetet med barn i sociala och emotionella svårigheter kan vara känslomässigt krävande för den vuxne. Det krävs kunskap, tolerans och tålamod för att kunna fungera som stöd i olika situationer samtidigt som barnets beteende kan upplevas som provocerande (Kinge, 2000:26; Broberg, Hagström och Broberg, 2012:268). Om personalen utgår från att barnets sätt att reagera och bete sig är logiskt för barnet själv och har bakomliggande orsaker som inte alltid framkommer så blir det lättare att kunna se med välvilligare ögon på barnet betonar Kinge (2009:114). Istället för att lägga fokus på problemen, svårigheterna och de negativa följderna är det mer framgångsrikt att utgå från de resurser som gynnar och stärker en positiv utveckling hos barnet. Utgångspunkten i ett sådant förhållningsätt blir barnets styrkor och positiva förmågor liksom de positiva resurser som finns i barngruppen och den omgivande miljön framhåller Vedeler (2009:37). Vidare menar författaren att alla barn har resurser att hantera svårigheter på ett konstruktivt sätt förutsatt att de får stöd av omgivningen. Därför är det viktigt att observera och göra en kartläggning av barnet, barngruppen och miljön för att skapa sig en bild av vilka resurser som finns till hands och hur de på bästa sätt kan tas tillvara och bidra till en lösning (2009:43,47).

Som pedagog är det också viktigt att få stöd från kollegor när relationen till ett barn i socioemotionella svårigheter periodvis upplevs som känslomässigt betungande. Dels kan det handla om praktisk hjälp på olika sätt, men också om emotionellt stöd för att få kraft att fortsätta poängterat Broberg m.fl. (2012:269). Detta kan ske om det finns en öppen kommunikation mellan pedagogerna där de kan prata om hur de känner. Det skapar en atmosfär där personalen får lov att visa sina tillkortakommanden inför varandra, vilket i sin tur öppnar upp för att de kan be varandra om hjälp både praktiskt och känslomässigt (Johannessen, 1997:133). I arbetet med barn i socioemotionella svårigheter krävs det både långsiktighet och känslomässig uthållighet då det i perioder kanske inte händer så mycket eller ingenting. Då är det viktigt att det finns tilltro till arbetssättet och att arbetslaget inte byter metod så fort det inte verkar ske någon positiv utveckling. "Det tar tid för barnet att omforma sina mönster" påpekar Broberg m.fl. (2012:268-269) vilket också framhålls av Johannessen (1997:87). Helst bör personalen använda sig av ett arbetssätt i taget, pröva och bedöma effekten innan de provar något nytt enligt Johannessen (1997:136).

Barn erfar, lär och utvecklas i samspel med sin omgivning. I förskolan finns det goda möjligheter till socialt samspel och samarbete med andra barn och vuxna. Detta ställer krav på både social och känslomässig förmåga, men samtidigt finns det här professionella vuxna att tillgå som kan stötta barnen i det sociala samspelet. Det är i förskolans vardagliga aktiviteter som möjligheterna finns att ge barnen nya positiva samspelserefarenheter framhåller Kinge (2000:25). Genom att vara tillgänglig och närvarande har pedagogen stora möjligheter att hjälpa barnet. Det handlar om en känslomässig närhet och tillgänglighet som inte alltid behöver vara fysisk. Pedagogen behöver omväxlande kunna inta dels en avvaktande och observerande roll och dels en mer aktiv och delaktig roll i samspelet utifrån barnets behov. En nära relation med en vuxen utgör för många barn en förutsättning för att de ska kunna skapa sociala kontakter med andra barn och för att kunna delta i samspel och lek på lika villkor som andra poängterat Kinge (2000:26,29).

Betydelsen av en tillgänglig vuxen för barn i emotionella och sociala svårigheter framhålls också av Broberg m.fl. (2012:267-273). De menar att det är viktigt att skapa en tillitsfull relation till barnet för att sedan fungera som en trygg bas som barnet kan återvända till vid behov under leken. På så vis kan barnet vara förvissat om att det finns en vuxen tillgänglig som stöd vilket inger trygghet. Om barn ofta hamnar i situationer där det känns att de misslyckas skapas en osäkerhet hos barnet vilket leder till bristande självförtroende. Det kan även leda till att barnet undviker situationer där de på förhand känner att de inte kommer att lyckas. Det är viktigt att man som vuxen hjälper dessa barn att lyckas och att man bekräftar att barnet duger även om det gör fel för att bryta det negativa mönstret poängterat Kadesjö (2007:161-163). Vidare menar författaren att detta kan upplevas som svårt för pedagoger när de kanske känner att barnet inte lever upp till det som gemensamt har bestämts tidigare. Det kan skapa en känsla av besvikelse hos pedagogen vilket i sin tur ofta leder till att det blir mycket tillsägelser och tillrättavisningar. För att man istället ska kunna uppmuntra och ge beröm är det viktigt att man som pedagog har en förståelse för barnets svårigheter och tar reda på vad som är möjligt för barnet att faktiskt klara av. Detta för att man ska kunna ställa rimliga krav och förväntningar enligt författaren. För att bättre förstå barns beteende handlar

det om att anta barns perspektiv vilket innebär att som vuxen sträva efter att förstå barns avsikter, erfarenheter och meningsuttryck. Här handlar det inte om att känna som barnet utan mer om att försöka förstå barnets livssituation enligt Johansson (2003:42). För att kunna möta och anta barnets perspektiv krävs det en fysisk och psykisk närvaro av den vuxne menar författaren (2003:44).

Struktur och rutiner i vardagen bildar en stabil grund i barns utveckling enligt Sommer (2005:127). Det ger barnen en trygg bas i mötet med nya erfarenheter. För barn i socioemotionella svårigheter är rutiner och struktur en förutsättning för att kunna fungera som andra barn och kunna delta i gemenskapen framhåller Kadesjö (2007:165-168). Genom att allt har sin bestämda plats och tid minskas tillfällena för osäkerhet. Då barnen själva inte kan skapa rutiner och struktur är det de vuxnas ansvar att dessa finns. Som vuxen krävs det också att man är tydlig i sitt agerande och att man delar upp instruktioner i mindre delar för att barnet inte ska tappa fokus menar författaren. Kadesjö framhåller också att det är viktigt att man sätter gränser vilket innebär att man sätter "stopp innan barnet spårat ut"(2007:168). Detta kräver att man som pedagog alltid ligger ett steg före och kan förutse vad som kommer ske innan det är för sent enligt författaren.

Andra strategier som kan främja ett barn i socioemotionella svårigheter är att dela in barnen i mindre grupper. Det bidrar till en lägre ljudnivå och färre sinnesintryck som annars kan verka stressande för barnet. I en mindre grupp får det en bättre överblick och en lugnare miljö vilket gör att barnet fungerar bättre påpekar Kinge (2009:116). När barnen ska delas in i olika grupper är det viktigt att reflektera kring gruppssammansättningarna. En del barn har goda ledaregenskaper, andra är bra på samarbete, vissa barn vill gärna hjälpa andra och en del är bra på att lösa konflikter. Det är fördelaktigt om det i varje grupp finns barn som kan fungera som positiva förebilder för de andra framhåller Vedeler (2009:76). Det är också nödvändigt att väcka barnets motivation inför aktiviteter som ska ske. Om barnet är motiverat finns det en större vilja att delta och samarbeta vilket ökar möjligheterna för en positiv utveckling. Det är också viktigt att ha en dialog med barnet där den vuxne hjälper barnet att förstå vad det känner och varför det reagerar som det gör. Dialogen syftar till att öka barnets förståelse för varför vissa saker blir svåra för barnet och att tillsammans med den vuxne komma fram till lösningar och alternativa sätt att reagera och agera (Kinge, 2009:115). Som pedagog är det även av stor betydelse att hitta positiva förmågor hos varje barn och framhäva dessa styrkor för de andra barnen. Det bidrar dels till att barnet blir en mer attraktiv lekkamrat i barngruppen samtidigt som det höjer barnets eget självförtroende menar Vedeler (2009:76).

3.5 Samverkan mellan förskola och hem

Samverkan utgår från en helhetssyn där interaktion mellan individer, grupper och verksamheter skapar en bättre förståelse av helheten. Individers svårigheter och problem uppfattas som resultat av samspelet mellan individen och dess omgivning enligt Jakobsson och Lundgren (2013:21-25). Väl fungerande kommunikation och samarbete mellan hem och skola är förutsättningar för att pedagogerna bättre ska kunna förstå barnens hela livssituation. Därför är det viktigt att förskolans personal tar del av föräldrarnas bild av barnet. Så länge

förskolans personal inte baserar sin förståelse av problemet på information från föräldrarna så kommer den att vara bristfällig menar Nordahl, Sørli, Manger och Tveit (2007:163). En väl fungerande relation mellan föräldrar och pedagoger i förskolan har en positiv inverkan på barns utveckling. Detta innebär att goda förutsättningar för barns utveckling och lärande skapas om pedagogerna lyckas få till stånd god samverkan med hemmet. Föräldrar och pedagoger är betydelsefulla vuxna som barn är beroende av i vardagslivet. En väl fungerande samverkan mellan dem bidrar till att barn upplever tillit och trygghet påpekar Ottosson (2009:259). Inskolningen är en viktig del när det gäller att skapa en god samverkan mellan förskolan och hemmet då det är här en bra kontakt med föräldrarna kan grundläggas inför framtiden. Under inskolningsperioden finns det goda möjligheter att skapa en förtroendefull relation mellan föräldrar och förskolans personal och för den verksamhet som bedrivs framhåller Sandberg och Vuorinen (citerad i Ottosson, 2009:270).

För att skapa en ett förtroendefullt samarbete krävs det en tillitsfull relation. En viktig faktor i skapandet av tillit är respekten för varandras kompetensområden. Som pedagog är det viktigt att vara lyhörd för föräldrarnas åsikter då föräldrarna är huvudansvariga för barnets omsorg och uppfostran. Detta gör att man som pedagog ibland måste ta ett steg tillbaka från sina egna tankar och värderingar för att samverkan ska bli meningsfull för familjen menar Ylvén och Wilder (2009:239, 355). Om föräldrar upplever att deras synpunkter uppmärksammas och ses som värdefulla kan det gynna ett positivt engagemang under barnets fortsatta skolgång menar Ottosson (2009:259). Att ha en gemensam plan för barnet där besluten tas i samråd med hemmet inger också trygghet för föräldrar (Ottosson, 2009:268). En viktig del i samarbetet med hemmet är utvecklingssamtalen där föräldrarna får tid att sitta ner och samtala om sitt barns utveckling och trivsel på förskolan. Även den dagliga kontakten i hallen när barnet lämnas och hämtas är betydelsefull då man kan utbyta information om det har hänt något särskilt hemma eller om vad barnet har gjort under dagen på förskolan (Sandberg & Vuorinen citerad i Ottosson, 2009:267).

Varje familj har sina egna traditioner och kulturella bakgrund. Det i sin tur ställer stora krav på både kunskapsmässiga och känslomässiga förmågor bland pedagoger för att det ska bli produktiva samspel med varje enskild förälder (Ottosson, 2009:266). Det är också viktigt att komma ihåg att det idag finns olika slags familjekonstellationer där föräldrarna kanske inte är sammanboende. Då är det viktigt att ha en direkt kommunikation med båda parter där det är möjligt. Genom att kommunicera direkt med båda föräldrarna minskar risken för att det ska uppstå missförstånd. Det ökar också bådars motivation att genomföra de insatser som man har kommit överens om enligt Nordahl m.fl. (2007:163). Som pedagog är det viktigt att ha i åtanke att föräldrar har starka känslomässiga band till sitt barn vilket kan medföra att de går i försvar om de känner att barnet blir kritiserat. När barnet utsätts för kritik kan det också upplevas som kritik av deras egen förmåga att uppfostra sitt barn (Nordahl m.fl. 2007:166). Därför behöver föräldrar bemötas av förståelse och medkänsla vilket kan uppnås genom nära samarbete och en öppen kommunikation menar Kinge (2009:119).

4 Teoretisk anknytning

Under denna rubrik redogör vi för de teoretiska perspektiv som vi utgår ifrån i vår diskussionsdel senare i arbetet. Vi inleder med att presentera det sociokulturella perspektivets syn på barns lärande och utveckling. Därefter redogör vi för Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori som ur ett systemteoretiskt perspektiv förklarar barns utveckling.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att barnet föds in i en social värld som formats av mänsklighetens historiska och kulturella utveckling. Den historiska och kulturella bakgrunden utgör de ramar inom vilka barnets utveckling sker. Dessa ramar eller förutsättningar är oftast osynliga för oss människor därför att de är så självklara för oss, men är ändå de som styr hur grunddragen tar sig i barnets utveckling framhåller Hundeide (2006:5,17). Därmed är barnets sätt att tänka, uppfatta sin omvärld, kommunicera och agera präglade av de sociala och kulturella erfarenheter barnet gör i olika sociala sammanhang. Den sociala interaktionen är den mest betydelsefulla drivkraften i barnets kognitiva, emotionella och övriga utveckling enligt Vygotsky (citerad i Williams, 2006:40). I samspelet med sin omvärld tar barnet del av färdigheter och kunskaper genom kommunikation varför de språkliga processerna har en central betydelse för lärande och utveckling framhåller Säljö (2000:35,37). "Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser" (2000:67).

Barnets lärande i sociala samspel sker i rollen som lärling där andra mer erfarna deltagare fungerar som vägledare och stöd enligt Hundeide (2006:71). Det sker genom att barnet till en början deltar i periferin som observatör för att efter hand bli allt mer delaktigt tills det slutligen bemästrar aktiviteten på egen hand. För att uppmuntra barnets självständighet utgår den mer erfarna vuxne från barnets eget initiativ och vägleder i den mån det behövs. Syftet är hela tiden att barnet ska känna att det är hon eller han själv som behärskar aktiviteten även om den vuxne initialt kanske har en avgörande roll som vägledare. Författaren benämner detta som anpassat stöd då han menar att stödet bör anpassas dels till barnets nuvarande förmåga och dels till hur svår uppgift barnet ställs inför. I takt med att barnets egen förmåga ökar minskar graden av stöd och vägledning (2006:72-73). Anpassat stöd kan jämföras med det som Vygotsky (1978:86) betecknar som zone of proximal development, den närmsta utvecklingszonen. Nivåskillnaden mellan det barnet klarar med stöd av en mer erfaren vuxen eller kamrat och det barnet klarar på egen hand utan hjälp är det som utgör den närmsta utvecklingszonen. Det barnet klarar med stöd av andra mer erfarna kan enligt författaren förstås som en potentiell väg för en fortsatt positiv utveckling.

När det gäller de mellanmänskliga samspelet upprättas, oftast omedvetet, sociala kontrakt mellan individer. Dessa kontrakt består av ömsesidiga förväntningar och skyldigheter och ingås genom förhandling mellan människor. Kontrakten varierar när det gäller varaktighet, känslomässigt engagemang, vilket sammanhang det handlar om och i relation till vem. I den ömsesidiga förhandlingen upprättas underförstådda avtal om graden av känslomässig närhet, makt, medkänsla, likgiltighet och kan hända även aversion enligt Hundeide (2006:47-48). Det

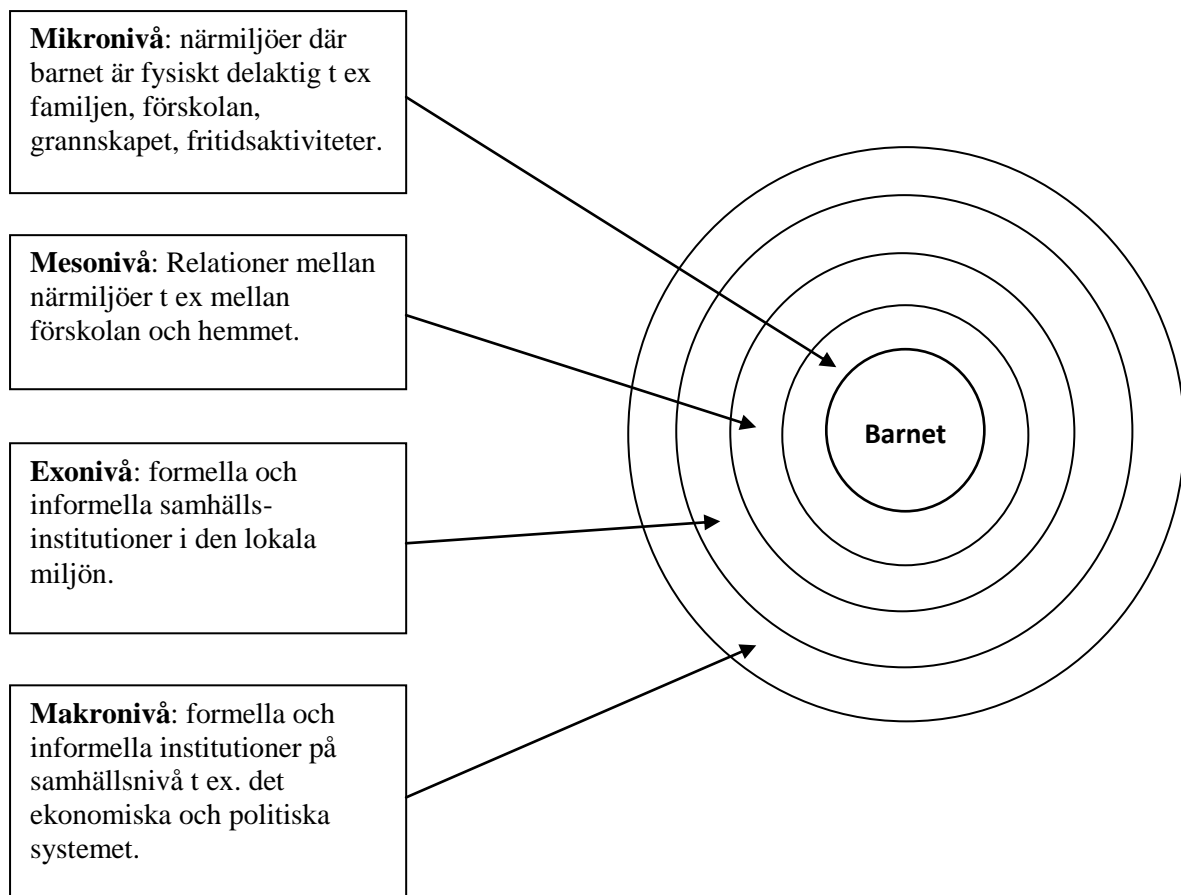
är dessa sociala kontrakt som styr de ömsesidiga relationerna mellan olika individer och fungerar som inre guider och referensramar i det sociala samspelet. I de flesta fall existerar det färdiga ”kontraktutkast” som formats genom den kultur och de sociala ritualer som barnet är en del av. Dessa så kallade institutionella kontraktutkast överförs och blir en del av barnet genom hans/hennes socialisering. “Som deltagare i en gemensam kultur har vi en stor repertoar av sådan tyst, självklar procedurkunskap om hur vi ska förhålla oss i olika situationer och till olika personer” påpekar Hundeide (2006:48-49).

4.2 Utvecklingsekologisk teori

En övergripande beskrivning av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori är att den förklarar hur barn under sin uppväxt påverkas och utvecklas i ett samhälle som ständigt förändras (Ogden, 2003:72). Teorin har ett helhetsperspektiv som enligt Bronfenbrenner innebär att barns utveckling måste förstås utifrån den kontext som barnen ingår i (Bronfenbrenner 1979 i Nordahl m.fl. 2007:69). Barnet ses “som en helhet som aktivt omformar sin miljö och som själv formas av denna miljö” (Gunnarsson, 1996:160). Teorin kom till som en respons mot individperspektivet inom utvecklingspsykologin som bara ser barnet som en individ utan att ta hänsyn till omgivningen och den sociala interaktion som barnet är en del av (Nordahl m.fl. 2007:69). Då barn i hög grad interagerar med sin omvärld måste barns utveckling studeras i den miljö som de är delaktiga i enligt Imsen (2006:73). Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv ses de olika miljöer som ett barn ingår i som olika system som till exempel förskolan och hemmet (Ylvén och Wilder, 2009:242).

När det gäller ett barn i socioemotionella svårigheter i förskolan riktas uppmärksamheten mot både barnet och de system som barnet vistas i för att skapa en förståelse kring de bakomliggande orsakerna. Detta innebär att det blir viktigt att titta på faktorer inom både förskolan och hemmet. Barnets svårigheter kan också ha sin grund i kontakten mellan barnets olika system, till exempel kvalitén på relationen mellan förskolan och hemmet. Förskolans normer och regler kanske skiljer sig från de som råder i hemmet vilket kan bidra till svårigheter för barnet när de båda systemens skilda förväntningar och normer krockar med varandra menar Nordahl m.fl. (2007:69). Enligt Bronfenbrenner (i Gunnarsson, 1996:161) kan detta skapa förvirring och vilshenhet hos barnet. De system som barnet är en del av utövar hela tiden ett socialt tryck att anpassa beteendet till rådande normer och förväntningar. Det sociala trycket kan ske både genom uppmuntran och stöd såväl som kontroll, korrigerande och godkännande (Ogden, 2003:73). För en välfungerade relation mellan systemen är det betydelsefullt att gränserna mellan dem är tydliga och respekteras av båda parter. Oklara gränser eller gränsöverträdelser kan orsaka oro och uppfattas som kränkande för de individer som befinner sig i det system som utsätts enligt Ottosson (2009). Andra orsaker som också kan skapa svårigheter och leda till konflikter i relationen mellan två system är om de inte har samma rutiner eller inte delar samma värderingar. Genom att anta ett systemteoretiskt perspektiv riktas uppmärksamheten mot systemen som sådana istället för enskilda individer och deras karaktärsdrag menar Ylvén och Wilder (2009, s. 241-242).

Systemen indelas i fyra olika nivåer där den ena nivån innefattar den andra: mikro-, meso-, exo- och makronivån. Se figur 4.1. *Mikronivån* består av de miljöer som barnet är fysiskt delaktig i, till exempel familjen, förskolan, grannskapet - barnets närmiljöer. Olika mikrosystem som länkas samman med varandra och skapar ett mesosystem. *Mesonivån* utgörs av den ömsesidiga relationen mellan de olika mikrosystemen och den påverkan som försiggår mellan dem (Gunnarsson, 1996:154, 161). Utanför de mikrosystem där barnet är fysiskt delaktig finns det även andra faktorer som inverkar på barnets utveckling, till exempel föräldrarnas arbetssituation (lön, arbetstider, stress), kommunala beslut som rör förskolan (ekonomiska nedskärningar, större barngrupper). Dessa faktorer får en indirekt inverkan på barnets aktiviteter och sociala relationer i dess närmiljö och befinner sig på *exonivån*. Ytterligare faktorer som också påverkar barnets utveckling är de ekonomiska, politiska och kulturella värderingar och ideologier som styr samhället på *makronivån* (Gunnarsson, 1996:162-163; Gunnarsson, 1999:18). I denna studie kommer vi i första hand att fokusera på kontakten mellan de mikrosystem på mesonivån som omfattar förskolan och hemmet. Detta till följd av att vi är intresserade av att undersöka hur pedagoger ser på samverkan mellan förskolan och föräldrar när det gäller barn i socioemotionella svårigheter. Men i vår sammanfattande diskussion kommer vi även att ta upp faktorer som befinner sig på exo- och makronivå och som indirekt påverkar barnens sociala relationer och aktiviteter i deras närmiljöer på mikronivå.



Figur 4.1 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (modifierat efter Imsen, 2006:74).

5 Metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenterar vi vårt val av metod, hur urvalet av intervjupersoner har gått till och förberedelserna och genomförandet av intervjuerna. Vi fortsätter sedan med att redogöra för hur vi har gått tillväga när vi bearbetat och analyserat vårt insamlade empiriska material. Avsnittet avslutas med en redogörelse för forskningsetiska hänsynstaganden samt studiens tillförlitlighet.

5.1 Datainsamlingsmetod

Vi har valt att göra en respondentundersökning som innebär att intresset riktas mot svarspersonernas egna tankar och uppfattningar vilket överensstämmer med vårt syfte och de frågeställningar som vi har i vår studie. För att vi ska kunna ta del av och jämföra varje enskild svarspersons tankar kring det som undersöks har vi ställt samma frågor till samtliga deltagare. Därefter har det handlat om att hitta mönster i respondenternas svar samt beskriva och förklara likheter och skillnader utifrån vad de svarat (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud 2012:228).

Den typ av respondentundersökning som vi har valt att använda oss av är *samtalsintervjuer* för insamlingen av vårt empiriska material. Det är en metod som skiljer sig från frågeundersökningar som utgår från problemställningar “som handlar om *frekvens*, hur ofta ett fenomen förekommer”, medan samtalsintervjuundersökningar utgår från problemställningar “som handlar om *synliggörande*, hur ett fenomen gestaltar sig” (Esaiasson m.fl. 2012:252). Vår fokus i studien handlar om att kartlägga och synliggöra rådande förhållningssätt bland de intervjuade pedagogerna och inte hur stort antal som tycker på ett eller ett annat sätt. Dock vill vi tillägga att vi i vissa fall har valt att redovisa antal i resultatet när det handlar om en majoritet eller minoritet av de intervjuade pedagogerna som uttrycker en viss uppfattning som vi anser är av särskilt intresse. Men vi vill poängtera att det inte är antalet i sig som vi lägger vikt vid utan det är nyanserna och innebörderna som är i fokus vid analys och diskussion. Vi ansåg att samtalsintervjuer var den mest lämpade undersökningsmetoden då den ger möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor till respondenten som ges tillfälle att utveckla sina tankar (Esaiasson m.fl. (2012:252). En nackdel är att det är en metod som kräver mycket tid till både förberedelser, genomförande, bearbetning och analys, vilket får till följd att man ofta behöver begränsa antalet intervjupersoner påpekar Björndal (2005:91). En annan nackdel menar författaren är att det finns risk för att man som intervjuare kan påverka respondenten med egna tyckanden, men genom att vara medveten om detta kan man minska den risken.

5.2 Urval av intervjupersoner

Vi valde att ta kontakt med våra tidigare VFU-platser inför genomförandet av intervjuerna. Något som man som intervjuare bör vara medveten om är att det finns svårigheter med att intervjua personer som man känner. Det kan vara svårt för den som intervjuar att hålla en vetenskaplig distans då man lätt kan ta många saker för givna när man känner personen ifråga och därför kan tycka att det känns dumt att ställa mer djupgående frågor. Sett ur respondentens synvinkel kan det också kännas “lättare att öppna sig för en person som man

inte skall fortsätta umgås med utan har en begränsad relation till” framhåller Esaiasson m.fl. (2012:259). Detta är omständigheter som vi är medvetna om och som vi gemensamt har reflekterat och diskuterat kring både innan vi genomförde intervjuerna och efter när vi sammanställde och analyserade intervjumaterialet.

Vi hade förberett personalen på respektive förskola några veckor tidigare under vår VFU-period då vi gjorde en förfrågan om de kunde tänka sig att bli intervjuade i samband med vår undersökning. Något som framkom senare i samband med intervjutillfällena var att två av pedagogerna på en av förskolorna var grundskollärare vilket medförde att undersökningen kom att omfatta tre olika yrkeskategorier: förskollärare, lärare och barnskötare. Vi hade satt som mål att undersökningen skulle omfatta tio respondenter men på grund av sjukdom blev resultatet totalt nio svars personer. Se bilaga A.

5.3 Förberedelse och genomförande av intervjuer

Inför våra intervjuer skapade vi en intervjuguide som vi delade upp i olika teman (Esaiasson m.fl. (2012:266). Intervjuguiden omfattar följande fyra teman: bakgrund, förhållningssätt, stödjande strategier samt samverkan mellan förskola och hem. Se bilaga B. Vid utformandet av intervjuguiden har vi tagit hänsyn till innehåll och form. Innehållsmässigt handlar det om att vi hela tiden har varit noga med att knyta an till vårt syfte och våra frågeställningar. När det gäller intervjuguidens form har vi strävat efter att formulera frågorna så att de ska vara korta och lätta att förstå utan abstrakta och krångliga begrepp. På så sätt slipper man som intervjuare att slösa tid på att behöva förklara vad man egentligen vill ha reda på och istället skapas en intervjusituation där samtalet kan flyta obehindrat och blir mer dynamiskt (Esaiasson m.fl. 2012:264). Det enda begrepp som det fanns risk för att respondenterna skulle kunna uppfatta som svårt att förstå i vår intervjuguide var “socioemotionella svårigheter”. Vi diskuterade detta och kom fram till att vi trots allt ville ha med detta begrepp då det är av central betydelse i vår undersökning och för att vi ville ta reda på hur respondenterna förstår och tänker kring begreppet. Innan vi skulle genomföra intervjuerna lät vi även en utomstående, med erfarenhet av att formulera intervjufrågor, granska vår intervjuguide för att få synpunkter på eventuella ändringar och förbättringar som vi själva kanske hade förbiset.

Genomförandet av intervjuerna skedde på respektive förskola. Respondenterna fick själva bestämma plats för intervjuerna. Detta för att de skulle känna sig så bekväma och trygga som möjligt med intervjusituationen. Det är fördelaktigt att hitta en plats där det finns möjlighet att sitta och samtala i lugn och ro. Precis som Björndal (2005:93) framhåller har atmosfären som man som intervjuare lyckas skapa i samtalet med respondenten en avgörande roll för kvaliteten på den information man får fram. Intervjuerna inleddes med att vi informerade respondenterna om vetenskapsrådets etiska principer. Vi spelade in våra samtalsintervjuer med mobiltelefon och mp3-spelare då det enligt Björndal (2005:98) underlättar för intervjuaren att fokusera och vara närvarande i samtalet utan att distraheras av att behöva göra anteckningar i ett block. Det är också en metod som garanterar ett mer grundligt och fullständigt informationsmaterial och möjliggör transkribering efteråt påpekar författaren. Samtalstiden för våra intervjuer med pedagogerna varierade mellan tio och trettiofem minuter.

5.4 Bearbetning och analys

Efter att vi genomfört intervjuerna transkriberade vi dem genom att lyssna igenom det inspelade materialet och skrev ut det ordagrant. Därefter tog vi del av varandras intervjuer genom att läsa igenom dem för att sedan gemensamt reflektera och diskutera kring det vi läst. Vi gick igenom ett tema i taget i vår intervjuguide för att se vilka olika svarsmönster som framträdde. Detta gjorde vi genom att jämföra deltagarnas utsagor och se på de likheter, skillnader och mönster som visade sig. Därefter diskuterade vi resultatet utifrån vår valda litteratur, styrdokument och teorier.

5.5 Etiska överväganden

I samband med att vi genomförde intervjuerna har vi utgått från forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (HSFR i Stukát, 2005:131-132). De fyra grundläggande huvudkrav som vi tagit hänsyn till i vår studie är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa principer innebär att vi inför intervjuerna informerade pedagogerna om studiens syfte och tillvägagångssätt och att deltagandet är frivilligt. Vi tillfrågade också pedagogerna om deras tillåtelse att spela in intervjuerna. I samband med det informerade vi om att det inspelade materialet som skulle kunna identifiera de intervjuade skulle behandlas konfidentiellt och inte kommer att redovisas.

När det gäller det transkriberade intervjumaterialet har vi valt att använda fiktiva namn på intervjudeltagarna för att deras personuppgifter inte ska kunna identifieras av utomstående med hänsyn till konfidentialitetskravet. Detta är något som vi även informerade respondenterna om. Med hänsyn till deltagarnas anonymitet har vi valt att inte namnge förskolorna eller de kommuner de är verksamma i. I samband med intervjuerna informerade vi också om att intervjuunderlaget endast kommer att användas i vår studie.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Stukát (2005:125-130) tar upp begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* som mätinstrument för en undersöknings kvalitet. Reliabiliteten handlar om mätnoggrannheten och tillförlitligheten hos den valda undersökningsmetoden. Vi valde att använda oss av samtalsintervjuundersökning som metod då vi ansåg att den lämpade sig bäst för att kunna ta det av respondenternas tankar och uppfattningar. Efter att vi alla tre oberoende av varandra hade genomfört våra intervjuer visar vårt resultat efter gemensam bearbetning och analys på en god överensstämmelse vilket enligt Stukát (2005:126) är en indikator på hög reliabilitet.

När det gäller undersökningens validitet som handlar om "hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta" (2005:126) anser vi att den är god då frågorna i vår intervjuguide täcker in det vi söker svar på. En felkälla som kan uppstå när man gör samtalsintervjuer är sanningshalten i respondenterna svar på våra frågor. Det kan ju vara så att de inte vill erkänna sina tillkortakommanden eller att de ger de svar som de tror att vi som intervjuare vill höra. Genom att skapa en tillitsfull och trygg intervjusituation menar Stukát (2005:128) att man kan

undvika sådana svar, men att man bör vara införstådd med att oärliga utsagor ändå kan förekomma.

Hade vi använt oss av både samtalsintervjuer och observationer som metod så hade det gjort det möjligt att bekräfta eller ifrågasätta respondenternas svar vilket ytterligare hade ökat undersökningens reliabilitet och validitet. Utifrån den tidsram som vi hade att utgå ifrån bedömde vi dock att tiden inte skulle räcka till för att använda oss av båda metoderna och valde därför den metod som vi ansåg vara mest lämpad att använda utifrån vårt syfte.

Om vi går vidare till resultatets generaliserbarhet så omfattar undersökningen ett för litet antal personer för att vi ska kunna dra några allmänna slutsatser som kan sägas gälla för en större population. Vårt resultat är visserligen inte generaliserbart men det är empiriskt grundat och skulle därför kunna användas som underlag för vidare forskning.

6 Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisar vi sammanställningen av de resultat som framkommit utifrån de mönster som har framträtt genom vår bearbetning av intervjuunderlaget. Resultatet redovisas utifrån följande kategorier: pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter, stödjande strategier samt samverkan mellan förskolan och hemmet. Här ska tilläggas att vi i vissa fall har valt att redovisa antal när det handlar om en majoritet eller minoritet av de intervjuade pedagogerna som uttrycker en viss uppfattning som vi anser är av särskilt intresse. Men vi vill återigen betona att det inte är antalet i sig som vi lägger vikt vid utan det är nyanserna och innebörderna som står i centrum för analysen och i den senare diskussionen.

6.1 Pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter

Sammanställningen av vårt intervjuunderlag visar på att majoriteten av pedagogernas sätt att beskriva barn i socioemotionella svårigheter är att de har svårt med interaktion och kommunikation med omgivningen. De uttryckte att det kan handla om svårigheter med att kommunicera och samarbeta, att dessa barn har svårt att tolka sociala regler och därför lätt hamnar i konflikter. Det framkom också att det framförallt var de utåtagerande barnen som pedagogerna talade om. En pedagog uttryckte att det lätt blir att personalen upplever de utåtagerande barnen som de "jobbiga" barnen och att de ses som syndabockar av de andra barnen när det uppstår problem i barngruppen även när dessa barn inte är närvarande. En annan pedagog påpekade att ett sådant förhållningssätt leder till att det är barnet som ses som bärare av problemet.

Nummer ett är att man inte hamnar i det här förhållningssättet att "Åh vad han eller hon är bråkig, eller varför förstör han eller hon hela tiden" och så. Och det är ju jättesvårt för det räcker ju med att man har en dålig dag så blir man jättetrött på vissa barn och man känner att man behöver vara nära hela tiden och man orkar inte riktigt. Och då om man börjar pysa inför kollegorna då är man ju snart där att man kanske ... ja att man bygger upp något tillsammans att det är barnet det är fel på (Annika).

När det gäller de mer inåtagerande barnen omnämndes dessa av ett par pedagoger som menade att de är tystlåtna och nästan försvinner i barngruppen och därför lätt glöms bort. De uttryckte att detta kan bidra till att de inåtagerande barnen kanske inte får det stöd och den stimulans som de skulle behöva.

Dom som är mer utåtagerande dom tar mera plats och dom hörs mer och dom som är mer tystlåtna är dom som lätt glöms bort. Dom kanske inte alltid får det dom behöver just för att dom är tysta och kanske inte märks, och dom som är mera utåtagerande och mera livliga det är dom som man lägger fokus på (Annelie).

Två av de intervjuade pedagogerna uttryckte att arbetet med barn i socioemotionella svårigheter ibland kan upplevas som en känslomässig utmaning. Den ena menade att man som pedagog triggas av vissa saker och att man i en del situationer inte vet hur man som pedagog ska agera. Båda pedagogerna uttryckte också att arbetet med dessa barn kan uppfattas som

utmanande då det krävs en hel del tålamod. I detta sammanhang menade den ena pedagogen att personalen ofta är lösningsinriktad och testar olika metoder samtidigt för att få en snar lösning på problemen. Detta menade pedagogen leder till att de i slutändan inte vet vilken metod som fungerar varför det är bättre att prova en metod under en period för att se om den fungerar. Den andra pedagogen menade även att det emellanåt kan vara svårt att skapa en känslomässig närhet till dessa barn då de till en början enbart förknippas med negativa känslor.

Ibland kan det vara en utmaning att komma nära de här barnen för det är så sammankopplat med negativitet hela tiden det är jobbigt [...] det är de här barnen man får lägga lite extra krut på [...] det är dom som fastnar i hjärtat [...] men tar ju ganska lång tid att komma dit för i början kan det bara vara negativt (Frida).

6.2 Stödjande strategier

Den strategi som omnämndes av flest pedagoger för att stödja barn i sociala och emotionella svårigheter är anpassning av miljön. Det som framförallt lyftes fram i sammanhanget var betydelsen av att dela in barngruppen i mindre grupper.

Det är en stor barngrupp och många barn och man kan ju se att vissa barn är ju utan svårigheter när det är mindre grupp och vid fler kontakter uppstår svårigheter (Eva).

Pedagogerna poängterade också vikten av att ta hänsyn till vilka barn som sätts samman när de delas i mindre grupper. Detta för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för barnen enligt pedagogerna. De framhöll också vikten av struktur och rutiner för att bidra till tydlighet och trygghet för dessa barn, liksom betydelsen av att observera, diskutera och planera för att skapa en samstämmighet i arbetslagets sätt att förstå och bemöta barn i socioemotionella svårigheter. När man observerar menade en av pedagogerna att det är viktigt att man fokuserar på det som fungerar och bygger vidare på det, istället för att utgå från det som inte fungerar.

En annan stödjande strategi som pedagogerna lyfte fram var betydelsen av att som vuxen vara närvarande i den fria leken. De uttryckte att den vuxne på så sätt kan fungera som stöd i det sociala samspelet och kommunikationen mellan barnen. Vidare menade de att närvaron skapar trygghet och genom att finnas där kan den vuxne ge barnet stöd i att skapa kontakter med de andra barnen i gruppen. Genom att finnas tillgänglig i leken kan den vuxne ligga steget före och förebygga att det uppstår konflikter som blir svårhanterliga för barnen enligt pedagogerna. Ytterligare en strategi som några av pedagogerna påtalade var att utgå från och lyfta fram barnens positiva förmågor.

Att lyfta det barnet och tänka på vad det har för positiva förmågor. Det är det man strävar efter, att lyfta barnen genom det som de är duktiga på. Dom andra barnen får en positiv bild av barnet. Så har vi jobbat med vissa barn att man vänder den negativa spiralen så att det inte bara är krångligt och att det inte bara är en bråkig kille (Gunilla).

Att som vuxen finnas som stöd och bekräfta barnens känslor och stötta dem i att sätta ord på sina känslor menade ett par av pedagogerna också är viktigt när det gäller barn i socioemotionella svårigheter. Detta för att ge barnen verktyg att fungera bättre i samspelet med andra barn vilket stärker deras självkänsla menade de. Ett annat sätt att stärka deras självkänsla enligt pedagogerna är att lyfta fram varandras olikheter som något positivt i samtalen med barnen.

Att man ändå förmedlar att det är okej att vara så. Det är inte okej att göra vissa saker men det är ändå okej att vara annorlunda. Att det inte är nåt konstigt med det utan att alla är olika (Annika).

Pedagogerna pekade också på betydelsen av att utgå från barnens intressen vid planeringen av olika aktiviteter för att öka barnens lust och motivation. De menade även att det är viktigt att låta barnen vara delaktiga utifrån sina förutsättningar och förmågor liksom att det är betydelsefullt att anpassa aktiviteten utifrån hur länge barnet orkar koncentrera sig. Något annat som poängterades av en av pedagogerna var vikten av att inte ha högre förväntningar på barnet än vad det klarar av just nu.

6.3 Samverkan mellan förskolan och hemmet

Alla pedagoger som vi intervjuade uttryckt att en god samverkan och kommunikation mellan förskolan och hemmen när det gäller barn i socioemotionella svårigheter är viktig. Dels för att utbyta information om hur barnet fungerar i olika situationer och skapa sig en helhetsbild och dels för att skapa en grund där man har liknande rutiner och arbetar mot samma mål både i förskolan och i hemmet. När det gäller samverkan menade ett par av pedagogerna att det inte räcker att ha utvecklingssamtal en gång per termin utan att det är viktigt att ha regelbundna samtal med föräldrarna. Något som också lyftes fram var att föräldrarna ska kunna välja att prata med den pedagog i personalgruppen som de har störst förtroende för när det gäller känsliga saker. Detta för att för att skapa en bra dialog med hemmet enligt pedagogerna. I samtalen med föräldrarna är det också viktigt att man inte bara tar upp sådant som uppfattas som negativt utan att man även samtalar om positiva händelser påpekade en pedagog.

En av pedagogerna uttryckte också att när kultur och barnsyn skiljer sig åt allt för mycket mellan hemmet och förskolan kan det också utgöra ett hinder för en god samverkan med föräldrarna.

Vi har haft ett barn där barnet är superstressat av att inte veta när och hur och vem som hämtar honom men det brister i kommunikationen med föräldrarna som inte tycker det är ett problem, i det här fallet känns det som ett kulturellt problem, vi tänker olika, har olika barnsyn (Monika).

En annan pedagog pratade om vikten av att tänka på att vidarebefordra viktig information till båda föräldrarna när det gäller familjer där föräldrarna inte är sammanboende. Hon menade att det kan uppstå svårigheter när det gäller samverkan om det finns konflikter mellan två

separerade föräldrar. Något som också togs upp av pedagogerna var att det kan vara svårt när man i förskolan börjar se att det finns svårigheter kring ett barn och hur de ska ta upp det med föräldrarna samt involvera dem. De flesta av pedagogerna beskrev att det kan uppstå hinder för samverkan när man från förskolans sida upplever att föräldrarna inte vill se att det finns svårigheter kring barnet eller då föräldrarna har svårt att ta till sig det då de inte upplever några problem hemma.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet av undersökningen utifrån våra tre frågeställningar som studien bygger på: Hur ser pedagoger på barn i socioemotionella svårigheter? Vilka strategier uttrycker pedagogerna att de använder sig av för att bemöta och stödja dessa barn i deras samspel med omgivningen? Vilka möjligheter och hinder ger pedagogerna uttryck för när det gäller samverkan mellan förskolan och hemmet kring barn i socioemotionella svårigheter? Analysen och diskussionen av resultatet sker i anknytning till teorier, tidigare forskning och styrdokument som presenterats tidigare i arbetet. Avslutningsvis i detta avsnitt kommer vi också att diskutera och utvärdera vår valda undersökningsmetod.

7.1 Pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter

När det gäller pedagogernas förhållningssätt till barn i socioemotionella svårigheter beskrev de att svårigheterna för dessa barn låg i samspelet och kommunikationen med andra. Pedagogernas sätt att beskriva dessa barn visar på ett relationellt förhållningssätt vilket innebär att barnets svårigheter ses som något som uppstår i mötet och interaktionen med omgivningen vilket framhålls av Persson (2007:166). Här ses barns svårigheter ur ett brett perspektiv och man talar om barn *i* svårigheter istället för barn *med* svårigheter påpekar Emanuelsson (2007:18). Pedagogernas sätt att förstå dessa barn överensstämmer också med det kritiska perspektivet som menar att problem som uppstår inte bara kan läggas på det enskilda barnet utan att man behöver titta på orsaker i den omgivande miljön (Nilholm, 2007:39). Genom att se barn *i* svårigheter istället för *med* svårigheter medför det att pedagogerna får ett helt annat förståelseperspektiv på svårigheternas orsaker, hur de ska bemötas och för vilka stödinsatser som ska tillsättas vilket också framhålls av Emanuelsson (2007:19).

En av pedagogerna uttryckte att de utåtagerande barnen ofta utpekade som syndabockar av de andra barnen när det uppstår konflikter i barngruppen och att detta även sker när dessa barn inte är närvarande. Att barnen lägger skulden på vissa barn även när de är frånvarande menar vi pekar på hur deras uppfattningar om dessa barn har cementerats i barngruppen och leder till att de får en negativ stämpel. Här kan vi se kopplingar till det Johnson m.fl. (2000:208) skriver om i sin artikel där de tar upp att när väl barnet har fått en stämpel som det bråkiga barnet så är det svårt att förändra den bilden även om deras beteende skulle förändras. En annan av pedagogerna uttryckte också att om man som pedagog inte känner att man har ork och energi för stunden kan det lätt leda till att denne lägger skulden på barnet och pratar i termer som "Åh, vad han eller hon är bråkig eller varför förstör han eller hon hela tiden?" (Annika). Hon uttryckte vidare att detta sätt att tala om barnen riskerar att sprida sig i personalgruppen och leder i slutändan till att det är det enskilda barnet som utpekade som problemet. Detta sätt att prata om barn som pedagogen varnar för utgår från ett kategoriskt förståelseperspektiv där barnets svårigheter ses som bundet till individen vilket Persson (2007:167) skriver om. I detta perspektiv blir barnet bärare av problemet genom att ses som avvikande från det som bedöms vara normalt. Stödet riktas vanligtvis direkt mot det individuella barnet med hjälp av särskilda metoder som till exempel specialundervisning

(Emanuelsson, 2007:18; Palla, 2009: 9-10). Den intervjuade pedagogens uttalanden överensstämmer också med det kompensatoriska perspektivet som handlar om att kompensera barnet för hans/hennes problem så att barnet kan anpassa sig till omgivningens krav och förväntningar så som detta perspektiv beskrivs av Nilholm (2007:38). Pedagogens uttalande visar också på vikten av att man stöttar varandra i personalgruppen när arbetet med barn i socioemotionella svårigheter periodvis kan upplevas som känslomässigt betungande vilket Broberg m.fl. (2012:269) också framhåller. Författarna menar att det handlar om både praktiskt och känslomässigt stöd för att få energi att fortsätta.

Majoriteten av de intervjuade pedagogerna talade bara om de utåtagerande barnen och endast två pedagoger pratade även om de inåtagerande barnen. De båda pedagogerna uttryckte att de inåtagerande barnen är tystlåtna och därför lätt glöms bort. Deras uppfattningar om de inåtagerande barnen bekräftar det Lund (2006:20) påpekar då hon menar att dessa barn lätt blir förbisedda och försvinner i barngruppen eftersom de sällan kräver de vuxnas uppmärksamhet. Då pedagogerna menar att detta kan bidra till att de inåtagerande barnen kanske inte får det stöd och den stimulans som de behöver ställer vi oss frågan vad det kan få för konsekvenser för dessa barn på längre sikt? Barn med ett inåtagerande beteende har precis som utåtagerande barn svårigheter när det gäller samspel och kommunikation med andra vilket leder till att de ofta har svårt att bli delaktiga i den sociala gemenskapen (Kinge, 2000:17). Om deras sociala svårigheter inte uppmärksammas av personalen riskerar deras beteende att vidmakthållas då socioemotionella svårigheter "utvecklas [...] och bevaras genom det sätt på vilket omgivningen bemöter dem" påpekar Johannessen (1997:42). När det gäller den uppmärksamhet som de utåtagerande barnen får på grund av deras livliga och mer högljudda beteende kan man ställa sig frågan vad det är för typ av uppmärksamhet som de får. Många gånger upplevs utåtagerande barns beteende som provocerande och svårt att förstå sig på vilket kan leda till tillsägelser och tillrättavisningar från vuxna i omgivningen enligt Kinge (2009:94-95). Ett sådant bemötande skulle i sin tur bara leda till att bevara deras sociala och emotionella svårigheter. Vi menar att ett förändrat bemötande från pedagogernas sida både när det gäller de utåtagerande och inåtagerande barnen skulle ge dem bättre förutsättningar för ett likvärdigt deltagande i den sociala gemenskapen vilket också betonas av Broberg m.fl. (2012:248). För att personalen ska kunna förändra sitt bemötande av dessa barn är det nödvändigt att de förstår hur barnen känner och upplever sin situation påpekar Kinge (2009:95). Det kräver att pedagogerna utgår från barnens perspektiv som handlar om att sträva efter att förstå barns avsikter, erfarenheter och meningsuttryck enligt Johansson (2003:42).

Två av de intervjuade pedagogerna menade att det kan innebära en känslomässig utmaning då arbetet med barn i socioemotionella svårigheter kräver en hel del tålamod. Den ena pedagogen uttryckte också att personalen ofta är lösningsinriktad och testar olika metoder samtidigt vilket leder till att de i slutändan inte vet vilken metod som fungerar. Deras uttalanden menar vi visar på vikten av långsiktighet och en känslomässig uthållighet i arbetet med barn i socioemotionella svårigheter när man periodvis upplever att det inte sker någon utveckling. Detta är betydelsefullt att tänka på då det kan skapa förvirring och osäkerhet om arbetssättet för att bemöta och stödja dessa barn ändras alltför ofta. Detta får stöd av Broberg

m.fl. (2012:268-269) och Johannessen (1997:87,136) som poängterar att det tar tid för barnet att förändra sina invanda beteendemönster. Dessutom betonar författaren betydelsen av att personalen prövar en strategi i taget och utvärderar resultatet innan man provar något nytt, vilket överensstämmer med vad en av pedagogerna uttryckte då hon menade att man annars inte vet vilken strategi som fungerar.

Ytterligare en känslomässig utmaning som den ena pedagogen lyfte fram var att man kan triggas av vissa saker samt att man kan hamna i vissa situationer där man som pedagog inte vet hur man ska agera. Precis som Kinge (2000:17) framhåller kan beteendet hos barn i socioemotionella svårigheter uppfattas som provokativt och utmanande, vilket vi menar kan leda till att dessa barn förknippas med negativa känslor. Detta kan illustreras av ett citat av den andra pedagogen som menade att det kan vara svårt "att komma nära de här barnen för det är så sammankopplat med negativitet hela tiden" (Frida). Hennes uttalande visar på, enligt vår mening, att negativa tankar och känslor i relationen till dessa barn kan skapa en känslomässig distans som kan upplevas som svår att överbrygga. Detta i sin tur menar vi kommer att inverka negativt på pedagogens förhållningssätt till dessa barn vilket också Kinge (2009:114) skriver om. En konsekvens av detta är att det kan bli svårt för pedagogen att skapa en nära och tillitsfull relation till dessa barn vilket vi menar kan påverka deras sociala utveckling negativt. För precis som Kinge (2000:29) menar utgör en nära relation till en vuxen en förutsättning för många barn att kunna skapa sociala relationer med andra barn och för att kunna delta på lika villkor som andra i samspel och lek. En sätt att få en mer positiv bild av barnen är att istället utgå från att deras sätt att reagera och agera är logiskt för dem själva och att det finns bakomliggande orsaker till deras beteende som Kinge (2009:114) poängterar. Detta menar vi pekar på betydelsen av att den vuxne antar barns perspektiv för att bättre kunna förstå deras avsikter vilket också framhålls av Johansson (2003:42).

7.2 Pedagogernas syn på stödjande strategier

Några av de intervjuade pedagogerna menade att en viktig strategi i arbetet med barn i socioemotionella svårigheter var att observera, diskutera och planera. Detta för att alla i arbetslaget ska ha samma förhållningssätt och bemötande mot barnen. När man observerar är det viktigt att man fokuserar på det som fungerar och bygger vidare på det, istället för att utgå från det som inte fungerar betonade den ena pedagogen. Att man som pedagog bör observera och göra en kartläggning av både barnen, barngruppen men även miljön är något som också Vedeler (2009:37) tar upp. Hon menar att för att alla barn ska kunna hantera svårigheter på ett konstruktivt sätt är det viktigt att de får stöd av sin omgivning. För att detta ska ske krävs det att man som vuxen vet vilka resurser som finns kring barnen och hur de kan användas på bästa sätt. Vikten av att diskutera och reflektera både som enskild pedagog och i arbetslaget är något som även Öhman (2003:54) framhåller då hon menar att detta synliggör vilket förhållningssätt pedagogerna förmedlar. Detta är viktigt eftersom outtalade värderingar annars riskerar förbli osynliga och förgivettagna menar författaren. Här menar vi att det blir viktigt att personalgruppen ges tid till att sitta ner och reflektera och diskutera tillsammans för att synliggöra hur de ser på och uppfattar barn i socioemotionella svårigheter.

Något som flera av pedagogerna lyfte fram som en stödande strategi för barn i socioemotionella svårigheter var betydelsen av att dela in barnen i mindre grupper. En av pedagogerna uttryckte att vissa av barnen inte har några problem i en mindre grupp medan det uppstår svårigheter för dessa barn i en stor barngrupp där det är många sociala kontakter. Detta är en intressant reflektion när man ställer den i relation till att det idag ofta är stora barngrupper på många förskolor. Enligt Skolverkets utvärdering av förskolan (2007:26) har antalet barn som är behov av särskilt stöd ökat och en intressant fråga är hur stor betydelse de stora barngrupperna har när det gäller den ökningen. Utifrån pedagogens uttalande framgår det hur viktigt det är att dela in barnen i mindre grupper då en liten grupp innebär färre antal sociala kontakter för barnen att förhålla sig till vilket medför en lugnare miljö, färre sinnesintryck och en bättre överblick över sammanhanget för barn i sociala och emotionella svårigheter vilket poängteras av Kinge (2009:116).

Ett par av pedagogerna uttryckte att det också är viktigt att tänka på grupp sammansättningen när man delar in barnen i mindre grupper för att skapa så bra sociala förutsättningar som möjligt för barnen. Detta får stöd av Vedeler (2009:76) som menar att det är gynnsamt om det i varje grupp finns barn som kan fungera som positiva förebilder. Det kan till exempel handla om barn som har goda ledaregenskaper, en del har bra samarbetsförmåga, andra tycker om att hjälpa till och vissa är bra på att lösa konflikter. En genomtänkt grupp sammansättning menar vi kan bidra till att barn utvecklar sociala förmågor som de ännu inte behärskar genom att inspireras och lära i samspelet med mer kunniga kamrater i gruppen. Här ser vi paralleller till det sociokulturella perspektivet som utgår från att barn utvecklas genom social interaktion där barnet kommunicerar med och imiterar andra barn i leken. I en situation där det har uppstått ett gemensamt problem kan strategier föras över från en kunnigare kamrat till barnet genom samspelet i gruppen enligt Williams (2006:41).

Två av pedagogerna pratade om betydelsen av att lyfta fram olikhet som något positivt i arbetet med barnen. Här menar vi att det är viktigt att i rollen som pedagog förmedla att vi vuxna också är olika, tänker på olika sätt och är bra på olika saker. Då vi pedagoger fungerar som förebilder för barnen bidrar vårt sätt att förhålla oss till varandra till att forma barns uppfattningar och tankesätt vilket också framhålls av allmänna råd för förskolan (Skolverket, 2013:27). Vidare menar vi att det också är viktigt att samtala med barnen om varandras olikheter som en tillgång och att vi kan lära av varandras olika färdigheter. Allmänna råd för förskolan (Skolverket 2013:27-28) poängterar också vikten av att som vuxen i samtalen med barnen lyfta fram och prata om att vi alla är olika och att det är något positivt och naturligt. En annan strategi som två pedagoger lyfte fram är att den vuxne lyfter fram ett barns positiva förmågor för att bidra till att omgivningen får en positivare bild av ett barn som annars kanske bara uppfattas som stökig och bråkig. Enligt vår mening skulle detta bidra till att göra det här barnet till en mer attraktiv lekkamrat bland de andra barnen vilket i sin tur skulle gynna barnets sociala utveckling i positiv riktning. Detta får stöd av Vedeler (2009:37) som också betonar att det bidrar till ett ökat självförtroende hos barnet.

Struktur och rutiner lyfts också fram som viktiga strategier av några av de intervjuade pedagogerna då det bidrar till tydlighet och trygghet för barnet att varje dag ha vetskap om

vad som kommer att hända och vad det ska göra. Kadesjö (2007:165-168) framhåller också vikten av att strukturera upp vardagen för barnen. Han menar att rutiner i förskolan hjälper barnen att göra dagen mer förutsägbar och att rutiner och struktur en förutsättning för en likvärdig delaktighet i den sociala gemenskapen. Rutiner i vardagen är inte bara betydelsefullt för barn i socioemotionella svårigheter menar vi utan också för barn i allmänhet vilket också en av pedagogerna framhöll. Vi menar att vardagsstrukturen ges barnen trygghet och bättre förutsättningar att möta nya erfarenheter. Samtidigt är det viktigt att vardagsrutinerna också varierar med omväxling då alltför strikta rutiner medför att utvecklingen avstannar vilket Sommer (2005:127) påpekar. Därför krävs det anpassningsbara rutiner som öppnar upp för nya utmaningar som bidrar till stimulans och ny utveckling. Alltför rigida rutiner och strukturer i förskolans verksamhet kan också leda till att barnens möjligheter att påverka aktiviteter och innehåll liksom att ta egna initiativ blir begränsade (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson i Skolverket, 2013:25). Detta är viktigt att i rollen som pedagog reflektera över då förskolan ska arbeta för att alla barn får "ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll" samt "verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan" (Skolverket, 2010:12) .

Att vara närvarande som vuxen är en annan strategi som lyftes fram av de flesta av pedagogerna. De menade att närvaron skapar trygghet och att den närvarande vuxne kan ge barnet stöd i kommunikation och samspel med de andra barnen. Närvaron gör det också möjligt för den vuxne att ligga steget före och förebygga att det uppstår konflikter som blir svårhanterliga för barnen enligt pedagogerna. Här ser vi paralleller till det sociokulturella perspektivet och Vygotskys (1978:86) närmsta utvecklingszon. Han menar att den mer erfarna vuxne eller kamraten stödjer och vägleder den mer oerfarne, för att denna senare ska klara sig själv. Detta visar på likheter med pedagogens roll som genom sin närvaro kan ligga steget före barnet och stötta och vägleda det i samspelet och kommunikationen med omgivningen. Detta överensstämmer också med det som Hundeide (2006:72-73) kallar anpassat stöd. Till en början har den vuxne en avgörande roll som vägledare för barnet i dess samspel med andra barn för att efterhand som barnets samspelefformåga utvecklas minska graden av stöttning och vägledning (Hundeide, 2006:72-73). På så sätt förser pedagogen barnet med verktyg att hantera sina sociala och emotionella svårigheter och därmed möjlighet till att utveckla sin förmåga att samspela och kommunicera med andra. Genom sin närvaro bidrar pedagogen också till att barnet slipper upprepade misslyckanden i det sociala samspelet genom sitt anpassade stöd i barnets interaktion.

Ytterligare en strategi som ett par pedagoger talade om var vikten av att bekräfta barnens känslor och att stödja dem i att sätta ord på dem. Detta får stöd av Kinge (2009:115) som menar att pedagogen har en viktig roll i att hjälpa barnet att förstå sina egna känslor och reaktioner och att ge barnet stöd i att komma fram till mer framgångsrika sätt att reagera och agera i det sociala samspelet med andra. Vidare instämmer vi med den pedagog som menade att det är viktigt att inte ha högre förväntningar på ett barn än vad det klarar av just nu. Här menar vi att det i rollen som pedagog ligger en utmaning i att hitta en jämvikt mellan att utmana och stimulera barnen att utvecklas i det sociala samspelet med omgivningen samtidigt som man inte får ha för höga förväntningar på dem som blir omöjliga för dem att leva upp till.

Risken blir annars att barnet utsätts för upprepade misslyckanden vilket skapar en osäkerhet och ett bristande självförtroende hos barnet som kan resultera i att det undviker situationer där det känner att det inte kommer att lyckas vilket Kadesjö (2007:161-163) skriver om. Här blir det viktigt enligt vår mening att som pedagog utgå från barnets nuvarande sociala förmåga och stötta barnet i att *stegvis* behärska olika situationer i samspelet med andra barn och känna att det lyckas och får ett ökat självförtroende. Detta visar på likheter med det Hundeide (2006:72-73) kallar anpassat stöd där stödet anpassas dels till barnets nuvarande förmåga och dels till hur svår uppgift som barnet ställs inför.

7.3 Pedagogernas syn på samverkan mellan förskolan och hemmet

Pedagogerna uttrycker att en god samverkan och kommunikation mellan förskolan och hemmen är viktig dels för att utbyta information om hur barnet fungerar i olika situationer och skapa sig en helhetsbild. De menar att det också är viktigt för att skapa en grund där man har liknande rutiner och arbetar mot samma mål både i förskolan och i hemmet. Nordahl m.fl. (2007:163) lyfter också fram vikten av en väl fungerande kommunikation och samarbete mellan hem och skola. Författarna menar att en väl fungerande samverkan är en förutsättning för att pedagogerna ska få en helhetsbild av barnets livssituation. Vi kan också se likheter mellan hur pedagogerna resonerar och den utvecklingsekologiska teorin som belyser vikten av kontakten mellan de olika systemen som barnet ingår i. Enligt Nordahl m.fl. (2007:69) bör man fokusera både på barnet och på de system som barnet är en del av för att förstå de bakomliggande orsakerna till ett beteende hos barn i socioemotionella svårigheter, detta gör att det är viktigt att titta på faktorer inom både förskolan och hemmet samt kontakten mellan dessa.

Några pedagoger menade att föräldrarna ska kunna välja att prata med den pedagog i personalgruppen som de har störst förtroende för när det gäller känsliga saker. Att skapa en god samverkan där föräldrarna känner sig trygga är något som även betonas i läroplanen för förskolan där man skriver att "Förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt. Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen" (Skolverket, 2010:13). En väl fungerande relation mellan förskola och föräldrar är betydelsefull då det har en positiv påverkan på barns utveckling genom att det bidrar till att barnet upplever tillit och trygghet vilket framhålls av Ottosson (2009:259). För att främja en god samverkan menade en av de intervjuade pedagogerna att det inte räcker att ha utvecklingssamtal en gång per termin utan att det är viktigt att ha regelbundna samtal med föräldrarna. Här menar vi att mötet med föräldrar vid lämning och hämtning blir betydelsefulla tillfällen där man kontinuerligt kan utbyta information om barnets situation i förskolan och i hemmet vilket får stöd av Sandberg och Vuorinen (citerad i Ottosson, 2009:267). I dessa samtal är det viktigt att man inte bara tar upp sådant som uppfattas som negativt utan att man även samtalar om positiva händelser med föräldrarna vilket en av de intervjuade pedagogerna uttryckte. Vi menar att det bidrar till att skapa ett förtroendefullt samarbete mellan pedagoger och föräldrar.

Vikten av att vidarebefordra viktig information till *båda* föräldrarna när det gäller familjer där föräldrarna inte är sammanboende framhöll en av pedagogerna som betydelsefullt. Hon menade att det kan uppstå svårigheter när det gäller samverkan om det finns konflikter mellan två separerade föräldrar. Pedagogerna får stöd i det hon säger av Nordahl m.fl. (2007:163) som menar att det är viktigt att man i familjer där föräldrarna inte är sammanboende har en direkt kontakt med båda föräldrarna för att minska att missförstånd uppstår. Författarna menar också att föräldrarnas motivation att genomföra det arbete man har kommit överens om ökar om båda föräldrarna involveras på lika villkor. Man kan fundera på hur barnen påverkas om de känner av att det finns missnöje med pedagogerna hos en eller båda föräldrarna. Ottosson (2009:259) framhåller att både "föräldrar och pedagoger är betydelsefulla vuxna som barn är beroende av i vardagslivet" vilket gör att en god samverkan mellan dessa är en förutsättning för att barnet ska känna tillit och trygghet och detta ska bidra till en positiv utveckling och lärande hos barnet. Här framkommer också betydelsen av de sociala kontrakt som upprättas genom samspel mellan olika människor som Hundeide (2006:47-48) skriver om. Genom ömsesidig förhandling upprättas underförstådda avtal om graden av känslomässig öppenhet, likgiltighet och medkänsla eller aversion mellan pedagoger och föräldrar vilket sedan styr de ömsesidiga relationerna mellan dem. Detta visar på vikten av att som pedagog skapa en öppen och inkännande kommunikation med föräldrarna för att få deras förtroende och tillit.

Något som också togs upp av pedagogerna var att det kan vara svårt när man i förskolan börjar se att det finns svårigheter kring ett barn och hur de ska ta upp det med föräldrarna samt involvera dem. Här menar vi att det är viktigt att man redan under inskolningen av barnet arbetar aktivt för att skapa en förtroendefull relation mellan föräldrar och pedagoger. Detta menar vi underlättar när det väl uppstår svårigheter eftersom man redan har en förtroendefull relation till föräldrarna att utgå från vilket får stöd av Anette Sandberg och Tuula Vuorinen (citerad i Ottosson, 2009:270). Vidare beskrev en majoritet av pedagogerna att det också kan uppstå hinder för samverkan när man från förskolans sida upplever att föräldrarna inte vill se att det finns svårigheter kring barnet eller då föräldrarna har svårt att ta till sig det då de inte upplever någon problematik hemma. Detta menar Nordahl m.fl. (2007:166) beror på föräldrars band till sina barn. Författarna menar att då banden är känslomässigt starka kan föräldrarna lätt gå i försvarsställning eller uppleva att det är deras förmåga att uppfostra sina barn som kritiserats. Kinge (2009:119) menar att det därför är viktigt att föräldrarna alltid bemöts av förståelse och medkänsla vilket kräver ett nära samarbete och en öppen kommunikation. Det är viktigt att man som pedagog också är lyhörd för föräldrarnas åsikter och respekterar att det är föräldrarna som är ansvariga för barnets omsorg och uppfostran. Ottosson (2009:259,268) påpekar att ett positivt engagemang från föräldrarna främjas om deras synpunkter uppmärksammas och ses som värdefulla samt att föräldrarna känner en större trygghet om en gemensam plan för barnet utarbetas och att man fattar gemensamma beslut.

När kulturen och barnsynen skiljer sig åt allt för mycket mellan förskolan och hemmet menade en av de intervjuade pedagogerna att det kan utgöra ett hinder för en god samverkan med föräldrarna. Som ett exempel uttryckte pedagogerna att ett av barnen blev stressad av att inte veta när han skulle bli hämtad eller av vem. Här menar vi att det är viktigt att man som

pedagog inte låter saken bero för att föräldrarna inte upplever att det är ett problem. Det är viktigt att man som pedagog är medveten om att människor har olika sätt att uppfatta och se på saker. Detta får stöd av Ottosson (2009:266) som framhåller att varje familj har olika traditioner och kulturella bakgrunder vilket i sin tur leder till att det ställs stora krav på pedagoger i förskolan. För att samspelet ska bli produktiva mellan förskolan och hemmen ställs det både kunskapsmässiga och känslomässiga krav på pedagogerna. Nordahl et al. (2007:69) menar att ett barns svårigheter kan bero på hur god kontakten mellan förskolan och hemmet är. Författarna menar att då normer och regler skiljer sig åt kan barnet få svårigheter då förväntningarna inte är samma mellan de olika systemen.

7.4 Utvärdering av undersökningsmetod

Alla de intervjuade pedagogernas sätt att tala om barn i socioemotionella svårigheter tyder på ett relationellt förståelseperspektiv där man ser på barns svårigheter som något som uppstår i samspel med omgivningen. Då vi inte har använt oss av observationer som metod så kan vi inte uttala oss om deras yttranden överensstämmer med hur de faktiskt förhåller sig till och bemöter dessa barn i praktiken. Men vi vill ändå framhålla att då även pedagogernas val av strategier för att stödja barnen i deras sociala samspel med andra också visar på ett relationellt förhållningssätt stärker det pedagogernas uttalanden. När det gäller pedagogernas yttranden om möjligheter och hinder för samverkan mellan förskolan och föräldrar gäller samma sak här att vi inte kan styrka deras utsagor då vi inte kompletterade intervjuerna med observationer. Dock vill vi framhålla värdet av samtalsintervjuer som undersökningsmetod då det gör det möjligt att ta del av verksamma pedagogers tankar och uppfattningar. Dessa är betydelsefulla att lyfta fram och synliggöra då de enligt vår synpunkt ligger till grund för och får konsekvenser för hur de förhåller sig till och bemöter barn, föräldrar samt varandra i förskolans verksamhet. Detta får stöd av Öhman (2003:54) som också poängterar vikten av att synliggöra vilka värden som pedagogerna förmedlar då man annars riskerar att betydelsefulla etiska frågor förblir osynliga och outtalade.

När vi har gått igenom och analyserat vårt resultat har vi kommit fram till att vi vid genomförande av intervjuerna i vissa fall inte alltid lyckades följa upp pedagogernas svar med följdfrågor. Det gjorde att vi gick miste om klagörande tillägg om av vad de egentligen menade vid vissa tillfällen vilket bidrog till att försvåra tolkningen av en del yttranden vid bearbetningen av intervjumaterialet. Något annat som vi varit medvetna om och reflekterat över är omständigheten att vi valde att intervju pedagoger på våra tidigare verksamhetsförlagda praktikplatser. Sett ur pedagogernas synvinkel så hade det kanske varit lättare att öppna sig och samtala om sina tankar med en okänd person som de inte har någon tidigare relation till. Samtidigt kan omständigheten att pedagogerna redan kände den som skulle intervju dem också bidra till att skapa en trygg intervjusituation som gör det lättare att samtala om sina tankar och uppfattningar.

En annan felkälla som kan uppkomma vid samtalsintervjuer är sanningshalten i respondenternas svar på frågorna. Det kan handla om att de inte vill kännas vid sina tillkortakommanden eller att de svarar på det sätt som de tror att intervjuaren vill höra (Stukát,

2005:128). Vid intervjutillfällena strävade vi efter att skapa en trygg och tillitsfull situation för att i möjligaste mån undvika sådana svar, men har samtidigt varit medvetna om att oärliga svar ändå kan ha förekommit vilket är något som också tas upp av Stukát (2005:128). Tidsmässig har intervjuerna varierat mellan tio till trettiofem minuter. Att det finns en så stor variation i hur länge intervjuerna har pågått beror på att en del av respondenterna har gett mer utförliga svar på frågorna. Samtidigt har de kommit med en del utvecklingar som inte har någon direkt relevans till det vi vill undersöka. Andra pedagoger har avgett korta svar som däremot har haft direkt koppling till respektive fråga varför det har tagit kortare tid att genomföra dessa intervjuer.

8 Sammanfattande diskussion och slutsatser

Syftet med vår undersökning var att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på barn i socioemotionella svårigheter och vilka strategier de framhåller för att bemöta och stödja barnen i deras samspel med andra. Vi ville även undersöka hur pedagogerna ser på samverkan mellan förskolan och hemmet när det gäller dessa barn.

För att återknyta till vårt första syfte så pekar de intervjuade pedagogernas uttalanden om barn i socioemotionella svårigheter på ett relationellt förhållningssätt. Detta överensstämmer med de styrdokument som verksamma pedagoger i förskolan har att rätta sig efter då dessa har ett relationellt fokus (Palla, 2009:17). Men samtidigt tyder ett par av pedagogernas yttranden på motsägelsefulla tendenser som går stick i stäv med styrdokumentens angivna mål. Den ena pedagogen uttryckte att de utåtagerande barnen ofta uppfattas som de jobbiga barnen av personalen. Den andra yttrade att när man som pedagog inte riktigt orkar så leder det lätt till kommentarer som ”Åh vad han eller hon är bråkig, eller varför förstör han eller hon hela tiden” (Annika). Pedagogen menade att det kan leda till att man i arbetslaget skapar en bild av att det är det enskilda barnet som det är fel på. Deras uttalanden visar på att det finns en tendens till ett kategoriskt förhållningssätt bland pedagogerna när arbetet med barn i socioemotionella svårigheter periodvis upplevs som känslomässigt betungande. Här framkommer det att det kategoriska perspektivet har ett visst inflytande än idag trots fokuseringen av det relationella perspektivet i förskolans styrdokument. Detta visar på överensstämmelse med det Persson uttrycker (2007:169) när han framhåller att det kategoriska perspektivet har starka traditioner och att det finns skäl att anta att detta perspektiv dominerar även idag. Detta menar vi understryker betydelsen av att man i arbetslaget stöttar varandra både praktiskt och känslomässigt för att få kraft och ork att leva upp till uppsatta mål i styrdokumentet när arbetet med dessa barn emellanåt känns påfrestande och krävande. Men samtidigt pekar det också på vikten av praktiskt stöd från förskolechefen som har ett övergripande ansvar för att verksamheten utformas så att barn får det extra stöd och den stimulans de behöver i sin utveckling (Skolverket, 2010:16).

När det gäller vilka strategier som pedagogerna framhåller för att stödja barn i socioemotionella svårigheter framkom det att pedagogernas syn på dessa barn har en avgörande betydelse. Detta då deras sätt att uppfatta och förstå barnens svårigheter är det som avgör vilka strategier de väljer att använda sig av för att stötta dem vilket får stöd av Öhman (2003:54). Den strategi som de framförallt lyfte fram var att anpassa miljön utifrån barnens olika förutsättningar. Detta överensstämmer med förskolans uppdrag att anpassa verksamheten till alla barn och ge dem stöd utifrån deras olika behov och förutsättningar ”så de utvecklas så långt som möjligt”(Skolverket, 2010:5). Samtidigt kan man fundera över hur uppdraget att anpassa förskolan till *alla* barn fungerar i realiteten då vår erfarenhet är att barngrupperna idag har blivit större och utvärderingar av förskolan visar att barn i behov av stöd ökar. När det gäller hur denna anpassning ska gå till så framgår inte detta i förskolans styrdokument, varför det innebär en stor frihet men också ett stort ansvar för personalen på de enskilda förskolorna i att avgöra vilken typ av stöd som är lämpligt för det individuella barnet. Här menar vi att pedagogernas sätt att förstå och uppfatta barnets svårigheter kommer att få

betydelse för hur de väljer att anpassa verksamheten.

Något annat som också har en avgörande betydelse när det gäller möjligheten att anpassa verksamheten till *alla* barn är tillgången av ekonomiska resurser. Detta kan innebära en utmaning då, som vi tidigare nämnt, antalet barn i behov av stöd har ökat och stödinsatserna för dessa barn anses otillräckliga av en majoritet av de ledningsansvariga i olika kommuner enligt Skolverkets utvärdering av förskolan (2007:26). Här framkommer det hur de ekonomiska beslut som tas av de ansvariga inom kommunen på exonivån påverkar och får konsekvenser för pedagogernas arbete med att stödja barn i socioemotionella svårigheter i förskolans verksamhet på mikronivån. Men de beslut som tas på kommunal nivå påverkas också i sin tur av de politiska och ekonomiska värderingar och ideologier som styr samhället på makronivån (Gunnarsson, 1996:162-163, Gunnarsson, 1999:18). Ytterligare en strategi som flera av pedagogerna lyfte fram som betydelsefull och som vi själva också vill framhålla för att stötta barn socioemotionella svårigheter är att som pedagog vara närvarande i barnens lek och samspel. Detta menar vi är viktigt då tillgängligheten av den vuxne bidrar till att skapa en tillitsfull relation till barnen så de känner att det finns en trygg bas att återvända till vid behov under leken vilket Broberg m.fl. (2012:267-273) också framhåller. Genom att skapa trygghet och stärka barnens självkänsla i det lilla sammanhanget menar vi att man även ger barnen verktyg att kunna hantera större sociala sammanhang.

Vårt tredje syfte handlar om pedagogernas syn på samverkan mellan förskolan och hemmet när det gäller barn i socioemotionella svårigheter. Det som pedagogerna framförallt riktade uppmärksamheten på var att samverkan mellan förskola och föräldrar gör det möjligt att utbyta information om hur barnet fungerar i olika situationer och sammanhang. Detta menar vi bidrar till att pedagogerna lättare kan skapa sig en helhetsbild av barnet. Betydelsen av en helhetsbild får stöd av skollagen (SFS 2010:800) som säger att förskolans verksamhet ska "utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (§2). Att pedagogerna tar del av föräldrarnas bild av barnet är betydelsefullt då de annars bara får en otillräcklig förståelse av barnets bakomliggande svårigheter påpekar Nordahl, Sørli, Manger och Tveit (2007:163). Detta pekar på vikten av en väl fungerande kommunikation och samverkan mellan förskolan och hemmet då det bidrar till att pedagogerna får en bättre förståelse av barnets *hela* livssituation. Vi menar att man som pedagog också måste vara medveten om att föräldrarna lämnar över ansvaret för det mest värdefulla de har. Om man redan från inskolningen arbetar aktivt för att skapa en förtroendefull relation till barnets föräldrar menar vi att man har skapat en bra grund för det fortsatta samarbetet kring barnet oavsett svårigheter som kan dyka upp.

Didaktiska konsekvenser som framkommer genom vårt resultat pekar på betydelsen av att som pedagog reflektera kring och kritiskt granska egna uppfattningar och antaganden om barn i socioemotionella svårigheter. Detta då de ligger till grund för hur man som pedagog förhåller sig till och bemöter barn i socioemotionella svårigheter liksom deras föräldrar. Som följd blir det också viktigt att personalen gemensamt reflekterar och diskuterar sitt förhållningssätt för att synliggöra vilka värden som de förmedlar i arbetet med barn och föräldrar vilket också Öhman (2003:54) framhåller som betydelsefullt. Detta får även stöd av

Johannessen (1997:89) som menar att det är angeläget att det finns en samstämmighet i personalgruppen kring hur de förstår och bemöter barn i socioemotionella svårigheter för att nå framgång i arbetet med dessa barn. För att bidra till en positiv utveckling för dessa barn är det också viktigt att som pedagog stödja dem i att utveckla sin förmåga att interagera och kommunicera med andra. Detta är av stor betydelse då samspel och kommunikation har en central roll i barns lärande och utveckling enligt Säljö (2000:35,37). Det är färdigheter som dessutom är viktiga ur ett samhällsperspektiv då nya produktions- och arbetssätt har utvecklats som ställer krav på förmåga att samverka och kommunicera med andra (Säljö, 2003:87). Betydelsen av dessa förmågor betonas också i förskolans läroplan där de beskrivs som nödvändiga färdigheter ”i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” (Skolverket, 2010:6). Sammantaget pekar detta på hur viktigt det är att barn redan i förskolan får stöd i att utveckla sin samspels- och kommunikationsförmåga så att de får så goda förutsättningar som möjligt ur ett framtidsperspektiv.

I vår inledning talade vi om att barn i socioemotionella svårigheter ofta väcker starka känslor hos sin omgivning. Det kan handla om känslor som frustration och maktlöshet. Men ofta är det så att de barn som väcker starka känslor också är de barn som är i störst behov av omgivningens omtanke påpekar Broberg m.fl. (2012:258). Dessa barns svårigheter väcker också ett extra engagemang hos många vuxna då de insett vilken avgörande betydelse deras stöd är för att dessa barn ska klara av vardagen betonar Kadesjö (2007:8). Genom våra möten med dessa barn på olika förskolor har ett sådant extra engagemang väckts hos oss. Vi ser det som betydelsefullt att i rollen som pedagog sträva efter kunskap om dessa barn för att därigenom kunna bemöta dem på bästa sätt. Här framkommer också förskolechefens ansvar i sammanhanget då denne i rollen som pedagogisk ledare och chef för i förskolan ska se till att personalen ”kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Skolverket, 2010:16). Avslutningsvis framhåller vi precis som Vedeler (2009:37) att om man som pedagog utgår från barnets styrkor och positiva förmågor istället för deras svårigheter ökar det möjligheten för att nå framgång i arbetet med barn i socioemotionella svårigheter i förskolan. Alla barn har inneboende resurser att hantera svårigheter på ett konstruktivt sätt förutsatt att de får stöd av sin omgivning.

9 Vidare forskning

Resultatet från vår undersökning visar på vilken stor betydelse pedagogernas sätt att uppfatta och tänka om barn i socioemotionella svårigheter har för hur de förhåller sig till och bemöter dessa barn. Utifrån denna bakgrund hade det därför varit intressant att följa upp vår studie och använda observation som undersökningsmetod. Det skulle göra det möjligt att undersöka om pedagogernas sätt att tala om och se på barn i socioemotionella svårigheter som vi tagit del av genom samtalsintervjuer i denna studie, överensstämmer med hur de faktiskt bemöter dessa barn i praktiken i förskolans verksamhet.

Ett annat område som hade varit intressant att utforska vidare skulle vara att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar för att fånga upp de inåtagerande barnen för att dessa inte ska bli osynliga och försvinna i barngruppen. Lund (2006:20) framhåller att i litteraturen riktas fokus främst mot barn med ett utåtagerande beteende. Även om vår undersökning bygger på ett litet underlag ger den ändå en fingervisning som bekräftar denna bild som framkommer genom det Lund skriver. Utifrån denna bakgrund känns det betydelsefullt att rikta uppmärksamheten mot de inåtagerande barnen och undersöka hur pedagogerna i förskolan arbetar för att stödja dem i att utveckla sina emotionella och sociala förmågor i samspelet med deras omgivning.

Referenser

- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan. Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). Uppförandeproblem i skolan – och andra kliniska observationer. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I B. Andersson, & L. Thorsson (Red.), *Därför inkludering* (s.10-22). Hämtad 2014-03-25 från http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/00037.pdf
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Hämtad 2014-03-25 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=800>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- FN:s Konvention om barnets rättigheter. Hämtad 2014-04-30 från <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi - villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, L. (1996). Utvecklingsekologi och sociala nätverk. I P. Hwang (Red.), *Barnets tidiga relationer* (s.153-171). Stockholm: Natur och Kultur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld - introduktion till pedagogisk psykologi*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Natur och kultur
- Johannessen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg. 8 nr 1-2 s 42-57 issn 1401-6788.

- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, M. (2000). *Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten*. Early Childhood Education Journal, Vol. 27, No. 4, 2000.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kinge, E. (2009). Bokstavs barnen. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.93-121). Lund: Studentlitteratur.
- Lund, I. (2006). *Hon sitter ju bara där!* Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sørli M. -A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan - kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Ottosson, L. (2009). Samverkan mellan föräldrar, lärare och andra professionella. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.259-277). Lund: Studentlitteratur.
- Palla, L. (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Sandberg, A. & M. Norling. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.37-54). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2014-05-05 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2013). Allmänna råd med kommentarer om förskolan. Hämtad 2014-05-05 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3139>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2010. Hämtad 2014-02-07 från <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/laroplaner-1.147973>
- Skolverket (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007. Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 303. Hämtad 2014-03-28 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1753>

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. 2:a rev. uppl. Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2006) *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådetsskriftserie 2/2006.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red). *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s.71-90). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. 2:a uppl. Stockholm: Norstedts (Bokförlaget Prisma).

Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Kristianstad: Gleerups.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-04-14 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

Ylvén, R. & Wilder, J. (2009). Samverkan med barn och familjer. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.239-258). Lund: Studentlitteratur.

Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Bilaga A: Tabell över intervjuade pedagoger

Förskola	Fiktiva namn	Yrkeskategori	Antal år inom yrket
1	Annika	Grundskollärare	ca 12 år
1	Birgitta	Grundskollärare	4 år
1	Carina	Barnskötare	16-17 år
2	Annelie	Förskollärare	15 år
2	Frida	Förskollärare	ca 1 år
2	Malin	Barnskötare	17 år
3	Eva	Förskollärare	30 år
3	Monika	Barnskötare	14 år
3	Marita	Barnskötare	23 år

Bilaga B: Intervjuguide

Bakgrund

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som pedagog?

Pedagogernas syn på barn i socioemotionella svårigheter

- Om jag säger socioemotionella svårigheter vad tänker du då?
- Hur skulle du beskriva ett barn i socioemotionella svårigheter?
- Vad tycker du är viktigt att tänka på i ert arbete för att skapa bra förutsättningar för barn i socioemotionella svårigheter? Kan du ge exempel på detta?
- Upplever du några utmaningar i arbetet med dessa barn? I så fall varför och på vilket sätt?

Stödjande strategier

- Kan du ge exempel på hur ni arbetar för att stödja barn i socioemotionella svårigheter i den fria leken?
- Vad tycker du är viktigt att tänka på när du planerar aktiviteter med en grupp barn där det finns ett eller flera barn i socioemotionella svårigheter? Kan du ge exempel?
- Hur gör du för att fånga dessa barns intresse under aktiviteten?

Samverkan mellan förskolan och hemmet

- Hur ser du på betydelsen av föräldrasamverkan när det gäller barn i socioemotionella svårigheter?
- Kan du ge exempel på hur ni arbetar för att främja samverkan mellan förskolan och hemmet?
- Upplever du att det finnas några hinder i detta samarbete? Om ja, vad tror du att det beror på? Om nej, vad tror du att det beror på?