

”DET ÄR ALDRIG BARNET DET ÄR FEL PÅ!”

– EN KVALITATIV STUDIE KRING BARNES
SOCIALA SAMSPEL I FÖRSKOLAN

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Matilda Andersson
Anna Hedström

2016-FÖRSK-K170



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket, 210 högskolepoäng

Svensk titel: "Det är aldrig barnet det är fel på!" - En kvalitativ studie kring barns sociala samspel i förskolan

Engelsk titel: "The child is never the problem!" - A study on children's social interaction in preschool

Utgivningsår: 2017

Författare: Matilda Andersson och Anna Hedström

Handledare: Jonas Johansson

Examinator: Sonja Kihlström

Nyckelord: Förskola, socialt samspel, konflikt, sociala svårigheter, utåtagerande beteende, förskollärare

Sammanfattning

Inledning

Utifrån våra egna tankar, erfarenheter och uppfattningar, kring barns sociala samspel, valde vi att undersöka hur förskollärare arbetar för att främja barns sociala utveckling. Både Läroplanen för förskolan och Skollagen talar för att förskollärare har ansvaret att stimulera varje barns utveckling och lärande. Av denna anledning ville vi därför undersöka hur detta praktiseras i verksamheten med utgångspunkt i barns sociala samspel.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare tolkar begreppet "socialt samspel" samt deras beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla barns sociala samspel.

Metod

I detta avsnitt presenteras intervju som kvalitativ metod med inspiration av *fenomenografi* som forskningsansats. Här framförs även urvalet och hur genomförandet av arbetet har gått till. Processen från det insamlade materialet till kategorisering tas upp. De olika etiska ställningstagandena redogörs och beskrivs med hänsyn till undersökningen.

Resultat

Utifrån våra frågeställningar visar resultatet att förhållningssättet gentemot barnen är avgörande för utvecklingen i det sociala samspelet. Det framgick att miljön påverkar och har betydelse för det sociala samspelet. Miljön används även för att skapa gemensamma upplevelser för barnen i syfte av att stimulera samt utveckla det sociala samspelet. Med ett tydligt ledarskap kan förskollärare lättare inkludera barn med sociala svårigheter. Verksamheten bör även vara tydligt strukturerad och utformad för att främja inkludering samt socialt samspel. Tecken på barns svårigheter kan uppmärksammas genom att barnet till exempel har svårt för att kommunicera, saknar förståelse för de sociala lekreglerna eller blir utåtagerande. Dessa svårigheter märks ofta av i sociala sammanhang, men framför allt i den fria leken. Genom observationer kan förskollärare se *när* och *varför* samspelet brister och ta till åtgärder för att förhindra att det sker igen. Barngruppens storlek ses likt en betydelsefull faktor för det sociala samspelet. Det framgick att mindre grupper kan underlätta för barnet, i samspel med andra, och därmed gynna den sociala utvecklingen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	3
Barns sociala samspel.....	3
Leksignaler.....	3
Ilska, aggression och utåtagerande beteende.....	4
Konflikthantering.....	5
Från individ till grupp – ledarens roll.....	6
Teoretisk ram	8
Sociokulturellt perspektiv.....	8
Metod	10
Kvalitativ metod	10
Inspiration av fenomenografi	10
Fenomenografisk intervju	10
Urval	11
Genomförande	12
Fenomenografisk analys och kategorisering	13
Validitet och reliabilitet.....	13
Etiska ställningstaganden	14
Resultat	16
Relation till varandra	16
Hur det sociala samspelet kan utvecklas.....	17
Tecken på svårigheter i det sociala samspelet	21
Diskussion	23
Pedagogens roll	23
Gruppkonstellationens betydelse	24
Miljöns påverkan	25
Metoddiskussion	26
Didaktiska konsekvenser	27
REFERENSER	
BILAGOR	

INLEDNING

Förskolan ska vara en plats där barnet ges möjlighet till utveckling genom lek och språkstimulans. Genom interaktion med andra ges barnet möjlighet att undersöka de förutsättningar som krävs för att samspela. Detta kan på längre sikt bidra till att barnet utvecklas i sin socialiseringsprocess. Det ingår även i förskollärarens roll att, genom samtal och dialoger, låta barnet finna lust i att använda språket på olika sätt (Öhman 1996, ss. 17-19). Utifrån egna erfarenheter har vi upplevt att förskollärare arbetar med detta under planeringstillfällena, men att det inte framgår lika tydligt när de är verksamma i barngruppen. Vi upplever även att arbetet kring den sociala utvecklingen hamnar på ett mer övergripande plan som gynnar barngruppen istället för det enskilda barnet. Förskolläraren utgår ofta från att alla barn befinner sig på samma sociala- och kunskapsmässiga nivå och därmed inte ser till det enskilda barnets behov. Bartley¹ beskriver att alla barn ska bemötas med likvärdiga villkor och att behandla alla lika kan istället ses som diskriminering. Genom att bemöta och behandla ett barn likvärdigt utgår förskolläraren istället från dennes enskilda behov.

Vi har tidigare upplevt att många barn hamnar i skymundan i olika leksituationer, samlingar samt under utevistelsen i förskolan. Genom vår verksamhetsförlagda utbildning har vi givits möjligheten och tiden att observera samt granska olika samspelssituationer. Under dessa situationer har vi uppmärksammat barns generella sociala svårigheter. Genom detta har vi skapat tankar kring vad barns sociala svårigheter kan bero på och vilka metoder som skulle kunna främja barns sociala utveckling. Detta är ett forskningsområde vi upplever vara viktigt då det sociala samspelet spelar en central och betydelsefull roll för barnet redan i de tidiga åldrarna. Enligt *Läroplanen för förskolan* (Lpfö 98 rev. 2016, s. 11) ska förskolläraren ge det enskilda barnet det stöd och den stimulans som behövs för att främja den sociala utvecklingen. Hela arbetslaget har däremot ansvar att se till barnens enskilda behov och därmed ge särskilt stöd till de som befinner sig i svårigheter - i vårt fall - sociala svårigheter. Även Skollagen (2010:800) förklarar att förskolan ska främja den sociala gemenskapen samt stimulera varje barns utveckling och lärande - utifrån barnets individuella behov. Vi anser därför att det är betydelsefullt att förskollärare är medvetna om vilka förutsättningar barnen ges för att stimulera deras utveckling inom det sociala samspelet. Genom att få förståelse kring samspelets betydelse samt hur det kan utvecklas kan vi, som blivande förskollärare, skapa förutsättningar för barnet att utvecklas i det sociala samspelet.

Genom att intervjua förskollärare, med utgångspunkt från ovanstående mål och riktlinjer, vill vi undersöka hur de omsätter detta i verksamheten. I vår studie har vi även som intention att ta reda på hur det sociala samspelet kan främjas genom eventuella metoder. Vi vill även utforska förskollärarnas syn på barns individuella behov kopplat till det sociala samspelet. Därmed kommer denna text att behandla barn i sociala samspel och de svårigheter som kan framträda.

¹ Kristina Bartley. *Likabehandlingsplan*. Högskolan i Borås, 2016-10-25.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare tolkar begreppet ”socialt samspel” samt deras beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla barns sociala samspel.

Frågeställningar

Vilka metoder beskriver förskollärarna att de använder sig utav för att utveckla barns sociala samspel?

Hur förklarar förskollärarna att barn med sociala svårigheter inkluderas i verksamheten?

Hur beskriver förskollärarna att barn med svårigheter utmärker sig i det sociala samspelet?

Bakgrund

I detta kapitel kommer relevanta avsnitt som *barns sociala samspel, leksignaler, ilska, aggression och utåtagerande beteende, konflikthantering, från individ till grupp - ledarens roll*, att presenteras. Dessa förklaras i samband med tidigare forskning samt Vygotskij och det sociokulturella perspektivet.

Barns sociala samspel

Öhman (1996, s. 89) för fram vikten av det tidiga samspelet och att det utvecklas i samband med barnets kommunikativa kompetens. Samspelet och leken går hand i hand och det är därför viktigt att leken används för att stötta barnets utveckling i det sociala samspelet. I artikeln *Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children* för Ziv (2013) fram betydelsen av barns tidiga sociala färdigheter. Dessa färdigheter kan avgöra deras beredskap inför den fortsatta skolgången samt deras fortsatta prestationer. Socialt kompetenta barn har en bättre förutsättning till att lyckas akademiskt i skolan än de som uppvisar mindre socialt kompetenta beteenden. Bättre uttryckningsförmåga, motivation, uthållighet samt attityd till lärandet kan vara kännetecknen för de barn som anses vara mer socialt kompetenta.

Dahlkwist (2012, s. 12) beskriver att det sociala samspelet sker mellan en sändare och en mottagare och att det kan ske både muntligt, skriftligt och kroppsligt. De barn som har svårigheter med det verbala språket, det vill säga det muntliga, kan förmedla sitt budskap genom det kroppsliga. Dahlkwist (2012, s. 22) menar även att lärare oftast lägger större vikt vid att lära barnen uttrycka sig i skrift och tal, men glömmer lätt bort kroppsspråkets faktiska betydelse. Kroppsspråket sägs vara ännu viktigare än det verbala språket, men kan komplettera det verbala språket som en förstärkt effekt. Genom en ökad förståelse för kroppsspråkets signaler lär sig barnet att tolka sådant som ansiktsuttryck, kroppshållning, rörelser och gester. Detta kan ha en stor betydelse för att öka interaktionen i det senare sociala samspelet. Kari (2001, ss. 105, 140) förklarar vidare att språket har en stor betydelse för barns förmåga att samspela med varandra och ser språket likt ett socialt redskap för att kunna kommunicera. Däremot anser han att det krävs vissa förkunskaper för att barns samspel ska kunna medföra ett socialt lärande.

Kari (2001, ss. 133-134, 2016, s. 74) menar att grunden för barns gemenskap är att de, i längden, klarar av att etablera sina vänskapsrelationer. Lek och kamratskap ligger oftast till grund för vänskapen som dessutom förutsätter att barn ges möjligheten att integrera tillsammans. På längre sikt kan barns förmåga att utveckla vänskapsrelationer bidra till en ökad social kompetens hos barnet. Han framhäver även vikten av pedagogens reflekterande förhållningssätt och aktiva deltagande i samspelet med barnen och att detta kan påverka den sociala utvecklingen.

Leksignaler

Öhman (1996, ss. 90-91) beskriver att leksignalerna handlar om hur vi förhåller oss i samspel med andra i leken. Det krävs en slags förståelse för samförstånd, ömsesidighet och turtagning för att kunna tolka dessa. Folkman och Svedin (2003, s. 101) förklarar betydelsen av samförstånd och menar att deltagarna i leken är medvetna om att det är lek och vad leken rör sig om. Ömsesidighet belyser jämlikhet i leken samt barnets kunskap att kunna anpassa leken efter varandra oberoende av, exempelvis, ålder. Turtagning innebär förmågan att följa och leda i lek, men även att barnen växlar mellan rollerna och turas om. Öhman (1996, s. 114) för även fram vikten av barnets förmåga att leka och att avsaknad av denna förmåga kan leda till

att barnet har svårt att läsa andras leksignaler. I dessa situationer behövs en vuxens närvaro och deltagande för att få barnet att se leken i sin helhet och ur ett nytt perspektiv. Folkman och Svedin (2003, s. 63) menar även att det kan vara svårt för barn att ta för sig i lek som redan är påbörjad och att det krävs att barnet finner en slags balans för att varken ge för svagt eller för starkt intryck i gruppen. Det som krävs är att barnet behöver få en ökad medvetenhet och förståelse för överenskommande beslut och initiativtagande samt att de kan bidra med inspiration och lekidéer. Detta innebär att barnet behöver erövra en slags lekkompetens.

Pedagogen måste oftast hjälpa barnet att bli medveten om lekens olika regler och koder. Detta kan vara ett förhållningssätt som får barnet att förstå hur hen kan bli delaktig i lek utan att bråk uppstår. Pedagogerna kan även erbjuda barnet rätt verktyg som krävs för att ge barnet rätt förutsättningar till att kunna delta och behandla det som sker i leken. Barns förståelse för leken och dess innebörd är viktig och kräver pedagogens hjälp. Detta är även något som bör ske i lagom doser (Folkman & Svedin 2003, s. 115). Edfelt (2015, s. 85) menar att barn lär sig att leka genom att leka och att förskollärarna bör agera observant och lyhörd i leksituationerna. Barn i behov av stöd leker oftast i närheten av en vuxen och samspelar därför mer sällan med andra barn. Pedagogens roll, i dessa situationer, blir att göra barnen bekanta med olika lekar, att instruera dem i dessa och kunna bidra till stimulans i leken. Folkman och Svedin (2003, s. 118) för även fram vikten av de vuxnas närvaro, i leksituationer, för att kunna stötta barnet i det sociala samspelet. Den vuxna har därmed en stor betydelse för barnet i det sociala samspelet och kan stärka barnets självkänsla genom att bemöta dem som det kompetenta barn de är. Pedagogerna har även ansvaret att väcka barnets lust och känsla för lek och samspel. Detta kan ske genom att pedagogerna uppmärksammar barnets eget intresse samt bjuder in barnet i låtsaslekar som uppmuntrar till nyfikenhet och glädjen för samhörighet. Denna typ av stöttning kan få barnen att våga ta plats i leken och få dem att öka deras förståelse för lekens signaler. Öhman (1996, s. 137) stärker Folkman och Svedins tankar kring pedagogens förhållningssätt att bjuda in barn i lek som bygger på deras intresse. Detta kan ses likt en metod som, stegvis, introducerar barnet för lekreglerna samt ökar barnets chanser för samspel med andra.

Ilska, aggression och utåtagerande beteende

Under barnets tidiga levnadsår utvecklas barnets förmåga att hantera sina känslor i samspelet med andra omsorgspersoner. Förskollärarna i förskolan har därför en betydande roll för att hjälpa barnet att hantera sina känslor. Om ett barn ska kunna få kännedom om sina känslor samt kunna bemästra dem, måste barnet få möjlighet att uttrycka dessa känslor. Ett barn som inte får tillåtelse att uttrycka känslor som ilska får heller inte lära sig att hantera dem. Dessa känslor kommer ofta till uttryck på annat sätt genom att barnet exempelvis blir utåtagerande i lek (Killén 2014, ss. 139-140). Fysiska och psykiska övergrepp kan resultera i att barnet utvecklar en undvikande anknytning. Dessa barn anpassar sig ständigt efter de vuxna i sin närvaro och underkastar sig de vuxnas regler och normer. Liknande känslor kan leda till att barnet upplever känslan av aggressivitet och att även dessa känslor kommer i uttryck i form av ett utåtagerande beteende. Barnets känslohantering har därmed en betydande roll för barnets sociala utveckling och de vuxna bör därför uppmuntra och hjälpa barnen att uttrycka sina känslor. De barn som trycker undan sina känslor eller förflyttar sin aggression genom att uttrycka sin aggression mot andra barn, behöver även hjälp med sin känslohantering (Killén 2014, s. 141).

Killén (2014, s. 143) menar att de vuxna, först och främst, behöver hjälpa barnet med de känslor som styr aggressionen. Barnet kan då få hjälp med att sätta ord på sina känslor. Detta kan resultera i att barnet får lättare att uttrycka sig och därmed kan det utåtagerande beteendet

avta. Edfelt (2015, ss. 108-111) förklarar att barns aggressioner och ilska bör bemötas med acceptans och en tillåtande attityd för att vidare kunna prata om de aktuella känslorna. Genom att vara förstående kan pedagogen hjälpa barnet samt minska risken för att samma problem uppstår igen. Ett annat sätt att förebygga att barn hamnar i affekt är att försöka ligga steget före och anpassa vardagen utifrån barnets behov. Det kan handla om att ändra konstellationerna i barngruppen, förtydliga dagens händelser genom ett aktivitetschema, förbereda barnet bättre inför övergångar samt vara närvarande som pedagog. Han menar vidare att barns utåtagerande beteende alltid har en förklaring. Däremot kan den typen av beteende vara en utmaning för förskollärarna, då även orsaken till barnets handling kan grunda sig i en tanke eller känsla barnet har inom sig. Barns sätt att handla på ett utåtagerande sätt, vare sig det är genom att slåss, bitas eller utsätta sig själv på ett destruktivt sätt, måste alltid uppmärksammas på största allvar.

Ziv (2013) beskriver att sannolikheten, att ett utåtagerande förskolebarn tillskriver en elak avsikt på någon annans agerande, är större än om ett barn som är mer ensam och osocial skulle utföra samma handling. Öhman (1996, s. 109) menar vidare att barn med destruktiva roller, som förstör för andra eller sig själv, kan hämma sin egen förståelse för hur hen ska förhålla sig i det sociala samspelet. Om ett barn utesluts som lekkamrat, vid upprepande tillfällen, kan det skapas en negativ självbildsutveckling hos barnet. Därmed kan barns syn på gemenskap och ömsesidighet förloras sin mening. De barn som istället fortsätter att utesluta andra ur lek utvecklar varken förståelse för sammanhållning eller innebörden av att ta ansvar. De barn som dessutom saboterar andras lek, genom distraktion och förstörelse, får ingen vidare förståelse för hur de kan ta kontakt på ett konstruktivt sätt istället för ett destruktivt. Ett destruktivt sätt att ta kontakt på skulle kunna utmärkas genom att de får sin vilja igenom med hjälp av mutor och hot. Detta kan, i sin tur, tendera till att barnet inte skapar någon större förståelse för turtagning och samspelets roll. Edfelt (2015, s. 152) har en annan syn på barns, vad som kan uppfattas, destruktiva samt negativa beteende mot andra. Han menar att det kan ha en positiv effekt för barnet och dennes utveckling när det berör barnets relation till andra ur ett långtidsperspektiv. Genom att pedagogen lägger större vikt på barnets destruktiva beteende kan det istället bedömas som ett hämmande i utvecklingen. Ett barn som känner ilska bör inte tas ifrån detta och bli ersatt med skam- och skuld känslor utan behöver en pedagog som tar sig tiden att lyssna. Barnets sätt att agera utifrån situationen kan även tyda på att hen inte har tillräckligt utvecklade strategier för att handskas med känslor som ilska.

Konflikthantering

Öhman (1996, s. 229) menar att orsaken till konflikter kan bero på kontakt- och relationssvårigheter, men även när det sker misstolkningar bland barnen. De barn som anses vara verbalt starka har även ett övertag i sociala situationer, som konfliktsammanhang, och har därmed förmågan att försvara sig. Även om barn, som är verbalt svaga, har samma behov av uppmärksamhet kan de ha svårare för att göra sin röst hörd och uttrycker sig därför på andra sätt. Öhman (1996, s. 228) beskriver även att vissa gruppmoment kan vara krävande då det begär att barnen, i gruppen, måste lära sig att förhålla- och anpassa sig efter varandra. I förskolan ska barn ges möjlighet att utveckla kompetenser som berör förmågan att förstå sig på turtagning och delaktighet. Brist på denna kompetens kan, för det allra minsta barnet, bidra till att en konflikt uppstår. Detta eftersom barnets mognad inte anses vara tillräckligt utvecklat för att hen ska förstå. Samtidigt har det egocentriska tänkandet utvecklats hos det äldre barnet vilket, i sin tur, kan bidra till konflikter i vissa gruppmoment.

Edfelt (2015, s. 84) beskriver att konflikter i olika leksituationer ger möjlighet till social utveckling eftersom barnet skapar större förståelse för hur olika vi människor är. Barnet kan

då bli medveten om att de involverade i konfliktsituationen kan ha olika åsikter och se på saker ur olika perspektiv. En del konflikter kan däremot vara svåra för barnet att lösa på egen hand och en vuxen kan då behöva gå in i situationen för att hjälpa och ge stöd. Edfelt menar att pedagogens förhållningssätt samt metoder, i dessa situationer, kan vara avgörande om det ska ske någon form av utveckling och lärande hos barnet. Pedagogerna bör vara närvarande och aktivt lyssna på varje individ samtidigt som barnen själva får ge förslag på hur hantering och lösning av konflikten kan ske.

Weirsöe (2002, s. 7) talar om NVC, Nonviolent Communication, och beskriver det som ett kommunikationsverktyg för att förstå sig själv samt andra bättre. NVC kallas även för empatisk kommunikation och är mer känt som giraffspråket och har en avgörande betydelse för sättet att hantera konflikter. Rosenberg (2003, ss. 20-23) förklarar giraffspråket som en metod där barn lär sig olika sätt att kommunicera på i förhållande till andra. Syftet med metoden är att den kan användas likt ett verktyg i hur vi kan ändra vårt sätt att uttrycka oss samt lyssna på andra. Genom att uttrycka sina känslor tydligt och samtidigt lyssna empatiskt på andra, kan individernas behov och önskemål bli bekräftade. Med giraffspråket som metod, innebär det att pedagogerna utgår från de fyra komponenterna: observation, känsla, behov och önskemål. Observation handlar om att pedagogerna ser över situationen utan att tolka eller värdera. Därefter samtalar det kring vad respektive barn känner samtidigt som pedagogerna vill ta reda på det ursprungliga behovet hos var och en. Detta för att sedan lyssna till barnens individuella önskemål.

Weirsöe (2002, ss. 130, 113) beskriver att ett barn som skäller ut ett annat barn kan påverka detta barn negativt vilket, i sin tur, kan leda till att hen inte kan visa empati tillbaka. Utskällning bidrar istället till känslor som rädsla, vrede, skuld och en känsla av att vilja ge hämnd. Genom att en pedagog är närvarande och lyssnar empatiskt på barnen kan hen förebygga att en sådan situation eskalerar. Pedagogerna kan då stötta barnen i en konflikt med hjälp av den tidigare nämnda metoden samt dess fyra komponenter. Brodin och Hylander (1997, ss. 82-83) beskriver att barn, i de tidiga åldrarna, ofta smittas av andra barns känslor. Detta syns, till exempel, när ett barn börjar gråta och ett annat barn tar efter. Det är först när barnet uppvisar förmågan till, så kallad, fördröjd imitation som barnet kan visa sin empati genom handling. Barnet kan, i detta läge, ta hjälp av en vuxen eller även försöka trösta på egen hand. Weirsöe (2002, ss. 90-91) menar vidare att det är vuxnas ansvar att bemöta barnen med empati och respekt för att de, i sin tur, ska kunna bemöta andra likadant. De barn som sedan kan visa empati i samspel med vuxna, har även förmågan att utgå från empati i samspel med sina kamrater. Om ett barn erövrar en förståelse för hur de kan kommunicera empatiskt med andra kan de även behärska giraffspråket. Dock kräver detta mycket motivation och arbete av pedagogerna, men något som Weirsöe (2002, s. 135) anser vara av stor betydelse för att få en mer levande pedagogisk relation mellan barn och vuxna.

Från individ till grupp – ledarens roll

Guvå (2016, ss. 7-8) inleder sin bok *Från jag till vi* med att påpeka att pedagogers syn på utveckling och lärande har förändrats genom tiderna. Även barnsynen förändrades vilket innebär att barn inte sågs som elever som endast lärde in det lärarna lärde ut. Numera finns det istället ett antagande om att kunskap utvecklas i samband med barns interaktion och den sortens samspel som utspelas mellan människor. Interaktionen sker inte bara mellan enskilda människor utan även i gruppsituationer. Svensson (2009, s. 12) förklarar att språket stärker gruppens sammanhållning och att barnen lär sig känna grupptillhörighet. En grupptillhörighet som kan beröra etnicitet som en viss åldersgrupp likaväl som en intressegrupp kan vara främjande för språket. Guvå (2016, ss. 14-15) beskriver även att grupp- och individarbetet

förutsätter varandra och att gruppen bidrar till större möjligheter för ett individuellt lärande än vad det enskilda barnet kan åstadkomma på egen hand. Genom att det enskilda barnet får möjligheten att komma till rätta i en grupp ökar även chansen att barnet kan utvecklas som individ och inte bara känna sig, utan även bli, mer social och kreativ. Svensson (2009, s. 40) beskriver även att det sociala samspelet kan bidra till att barnet, bland annat, lär sig att behärska och tolka de olika språkreglerna och lusten att vilja kommunicera med andra. Barnets språkinläring främjas i situationer som barnet är bekväm i samt med personer som barnet är bekant med. Detta bidrar till att barnet får ett stöd i språket från sin omgivning. Williams (2006, s. 49) stärker Svenssons studier kring främjande språkinläringssituationer och menar att förskolan är en plats där lärande ofta sker kollektivt. Verksamhetens rutiner, till exempel måltiderna, är situationer som har stor betydelse för barns lärande i grupp. Vid dessa tillfällen får barnen öva på att dela med sig samt se till andra barns behov vilket stärker gruppstillhörigheten.

Guvå (2016, ss. 16, 106) menar att det i arbetet, som pedagog, krävs en roll som gruppens ledare där vi använder oss utav olika strategier för att finna det som lämpar gruppen bäst. Vidare framhävs betydelsen av att tydliggöra ledarrollen för att få en starkare sammanhållning och att kunna vägleda det enskilda barnet genom vägledning av gruppen. Edfelt (2015, s. 77) beskriver även att pedagoger bör förhålla sig uppmärksamma i situationer som, på något vis, kan påverka barnet negativt. Utanförskap som sker vid upprepande tillfällen, både av barn som vuxen, kan leda till negativa konsekvenser och begränsa barnets utveckling. Pedagogers arbetsuppgift handlar därför om att skapa trygga och förtroendefulla relationer samt att arbeta aktivt i förebyggande syfte. Detta innebär att pedagogerna arbetar med relationsskapande frågor, på ett systematiskt sätt, genom lekar och aktiviteter som stärker gruppen. Guvå (2016, s. 24) menar även att pedagogen, med aktivt deltagande i den fria leken, kan hjälpa de barn som har svårare för att ta plats. Genom förskollärarnas delaktighet skapas även en möjlighet till att utveckla barns lekompetens. Detta kan, på längre sikt, ha en betydande roll för barnets förmåga att ta sig in i leken på egen hand. Williams (2006, ss. 27-28) anser även att pedagogen har en betydelsefull påverkan i barns samspel och förklarar att pedagogens närvaro är viktig för barns samlärande. Förskollärarna anses även ha möjligheten att göra barnen medvetna om att de kan ha delade åsikter, idéer och tankar kring samma ämne. Likaväl som människor kan ha delade åsikter, idéer och tankar finns det även olika sätt att lösa problem eller tolka handlingen i en bok. Genom att pedagogen uppmärksammar olikheter ges även barnen möjligheten att öka förståelsen för att uppfattningar kan se olika ut. Detta kan, i sin tur, bidra till att barnen lär sig av varandra – ett samlärande sker. För att samverka mellan barnen ska fungera krävs därmed stöttning av en pedagog och ett tydligt ledarskap. Detta är av vikt för att göra barnen mer medvetna om, exempelvis, de regler som gäller för ett fungerat samarbete i olika situationer, aktiviteter och lekar. Öhman (1996, s. 19) menar även att barns gemensamma lek i grupp kan bidra till att barn får ökad förståelse för de förutsättningar som krävs för att leka tillsammans. Vidare menas att barn, i samspel med andra, ges möjligheten att utveckla sin egen identitet men även att få känna sig inkluderad och delaktig i en kamratgrupp.

Edfelt (2015, ss. 98-101) skriver om hög respektive låg aktivitet och vilka beteenden hos barn som utmärker detta. Han menar att barn som är impulsiva befinner sig i hög aktivitet medan barn i låg aktivitet oftast behöver längre tid på sig. För de barn som är i hög aktivitet kan väntan på sin tur vara en utmaning i sig, men även kravet på att, i vissa situationer, förhålla sig uppmärksam och lyhörd gentemot andra. Ifall barnet inte blir tillfredsställt när det önskas, det vill säga inte får sin vilja igenom, kan detta leda till problemskapande beteenden hos barnet. Detta kan medföra en rad tillsägelser samt tillrättavisningar vilket, i sin tur, kan bidra

till att barnets relationer men även sin egen identitetskänsla påverkas. Som pedagog är det viktigt att bemöta detta barn med förståelse och använda sig utav ett pedagogiskt förhållningssätt. För de barn som befinner sig i hög aktivitet, och som kräver mer utrymme för lek, kan utomhusleken bidra till mycket. Barn som istället befinner sig i låg aktivitet behöver ges tid och få stöttning i att hitta aktiviteter som passar dem. Pedagogens uppdrag blir därmed att stötta barnet genom att, exempelvis, skapa ett aktivitetsschema som tydligt redogör vad barnet ska göra. Genom att pedagogen bjuder in andra barn i leken kan även, det lågaktiva, barnet uppmuntras till att våga ta kontakt med andra barn.

Öhman (1996, s. 102) redogör även för barn med koncentration- och uppmärksamhetssvårigheter och beskriver att det krävs ett intresse för att bibehålla koncentrationen i lek. Följden av att inte kunna bibehålla koncentrationen kan istället övergå till att barnet upplever det krävande att förhålla sig uppmärksam i den fortsatta leken. Barn med koncentrationssvårigheter, kan bortse från svårigheterna i sin egenvalda aktivitet, under vuxenstyrda aktiviteter. Den förutfattade meningen kan dock vara att den vuxna, i detta fall, tror att något som stör barnet under samlingen likaväl kan störa barnet i sin egen aktivitet. Motivationen är därför en viktig komponent för att barnet ska kunna fortsätta sin lek ostört och koncentrerat.

Teoretisk ram

I detta kapitel har vi valt att lyfta det sociokulturella perspektivet och Lev Vygotskij teorier kring barns sociala samspel och utveckling. Vi kommer att presentera hans teorier kring det sociala samspelet och hur det kan kopplas samman till vår undersökning.

Sociokulturellt perspektiv

Lev S Vygotskij (1896-1934) var utvecklingspsykolog och hade teorier kring den intellektuella utvecklingen som ligger till grund för barns kognitiva färdigheter och utveckling i samspel med andra (Evenshaug & Hallen 2001, ss. 117, 135).

Forskning förklarar att det sociokulturella perspektivet främst är kopplat till Vygotskij och hans syn på barns utveckling samt deras kognitiva utveckling och färdigheter i det sociala samspelet (Evenshaug & Hallen 2001, s. 445). Dessa kognitiva färdigheter kan se olika ut beroende på var barnet är uppväxt. Ett barn som växer upp i ett land där ett skriftspråk saknas behöver en viss minnesstrategi för att minnas, medan ett barn i exempelvis Sverige kan ta hjälp av skriftspråket. Vygotskij fokuserade inte bara på det kognitiva utan även hur barn utvecklas genom samarbete och i dialogväg. Dialogiskt samarbete är något som, enligt Vygotskij, sker mellan barn och en annan person som anses vara mer kompetent. Denna person ska fungera likt en vägledare i sociala situationer och bidra med att barnet skapar en förståelse för språkets användning i samspel med andra (2001, ss. 135-136). Den *proximala utvecklingszonen*, även kallad den *närmaste utvecklingszonen*, behandlar det dialogiska samarbetet som berör det kognitiva området där den mentala utvecklingen sker. Det är därför viktigt att pedagog finns till, som vägledare, för att stimulera barn till samarbete samt ge dem stöd inom detta. Pedagog kan även hjälpa barnet att finna strukturer vilket kan höja barns förståelse samt kompetens för problemlösning. Ett exempel, som talar för detta, skulle kunna vara hur en pedagog hjälper ett barn att lösa ett pussel. En pedagog som involveras och samspelar med barnet genom vägledning kan få barnet att utveckla sitt tänkande. Barnet kan då skapa en förståelse för hur hen kan tänka för att lösa pusslet. När barnet sedan visar en grundförståelse för pusslets mönster, ger pedagog beröm och låter barnet lösa resten av pusslet på egen hand. Genom denna metod stödjer pedagog barnets kognitiva utveckling i den *proximala utvecklingszonen*. Vygotskij menade även att pedagog inte bör lägga för

stort fokus på barnets självständiga prestationer. Istället bör de ge stöttning i deras kognitiva process eftersom detta ännu inte är helt färdigutvecklat (2001, ss. 136-137).

Williams (2006, s. 47) beskriver att ett lärande som sker via interaktion kännetecknar det sociokulturella perspektivet och behandlar den kunskap som sker i samspel. Perspektivet handlar också om att barn, i samspel, får ökad förståelse för olika sätt att tänka, tala och utföra handlingar som de sedan blir delaktiga i. Williams bekräftar även Vygotskijs teori om att det är den mer kompetenta som stöttar barnet i de sociala samspelet och att handledning är av behov för barnets lärande. Säljö (2014, s. 67) ger exemplet när en pedagog och ett barn leker tittut. Under lekens gång lär sig barn olika samspelsregler, vad som är roligt samt förmågan att kunna känna igen och identifiera personen de leker med. Thurmann-Moe (1996, s. 135) styrker detta exempel och menar att förskoleverksamheten bygger på den sociala gemenskapen där barns interaktion och samspel med pedagogen är den viktigaste motorn för barns fortsatta kunskapsprocess.

Svensson (2009, ss. 33-35) beskriver att Piaget och Vygotskijs teorier kring tanken och språket skiljer sig åt. Piaget ansåg att tanken ledde till språket, medan Vygotskij menade att tanken och språket var åtskilda. Enligt Vygotskij påverkar inte språket tänkandet förrän barnet har hunnit nå en särskild språklig nivå. Vygotskij såg även tänkandet som ett redskap och barnets egna inre tal. Detta innebär också att barnets inre tal, tänkandet, bildar ett inre beteende och anpassar detta i sociala situationer med andra. Vidare ansåg Vygotskij att barns sociala erfarenheter hade stor betydelse för språkutvecklingen, men att det utvecklas först när barnet befinner sig i sociala sammanhang. Genom att barnet får uppleva mycket kan det, i sin tur, bidra till samtalstillfällen som är av stor betydelse för barnets sociala utveckling. Däremot krävs det att personer, i barnets omgivning, anpassar språket till barnets egna språkliga nivå och att barnet har en drivkraft för att kommunicera. Svensson (2009, s. 37) förklarar även att Vygotskij framhävde innebörden av barns samspel med människor i olika åldrar. Vygotskij menade att ju mer barnet integrerar med både vuxna och barn desto mer utmanas barnet. Detta leder, i sin tur, till att inlärning sker och barnet utvecklas.

Vi anser att Vygotskijs teorier, ur det sociokulturella perspektivet, lämpar sig bäst för vår studie då han framhäver vikten av det sociala samspelet. Hans sätt att tala kring den mer kompetenta som en viktig handledare för barnets fortsatta sociala utveckling kan också komma att ha en betydelse för vår undersökning. Den mer kompetenta och det sociala samspelets betydelse kan avspeglas i vårt syfte där vi vill undersöka förskollärares arbetssätt för att utveckla barns sociala samspel.

Metod

I detta kapitel kommer vi att presentera vårt val av metod samt förklara på vilket sätt den kan vara gynnsam för vår undersökning. Urval, analys och genomförande kommer också att tas upp i texten och diskuteras mer grundligt. Vi kommer även att benämna de fyra forskningsetiska ställningstagande vi har tagit.

Kvalitativ metod

Kvalitativ metod innebär att undersöka kvalitativa uppgifter, till exempel egenskaper eller andra betydelser, inom ett forskningsområde där forskaren ännu saknar kunskap. Detta kan ske genom observation eller intervju. Målet med en kvalitativ metod är att analysera, och kontinuerligt återkoppla, det insamlade materialet till studiens syfte. Det insamlade materialet bör därefter tydliggöras för att utomstående läsare ska få en ökad förståelse för studiens utformning, det vill säga hur studien har besvarat vårt syfte (Malmqvist 2007, ss. 123-124). Björkdahl Ordell (2007, s. 194) menar även att en kvalitativ metod är mest lämplig om forskaren vill undersöka varje deltagares tankar samt uppfattningar kring ett särskilt område - i vårt fall sociala samspel.

Inspiration av fenomenografi

När resultatet av en undersökning ska genomföras och analyseras finns det olika sätt att göra detta på. I samband med ett empiristiskt forskningsarbete, med fokus på utbildning och inlärning, utvecklades *fenomenografen*. Fenomenografen är en kvalitativ forskningsansats som utarbetats på institutionen för pedagogik vid Göteborgs Universitet av Ference Marton (Dahlberg 1997, ss. 76, 78). Inom fenomenografi har forskaren som ändamål att undersöka människors syn på sin omvärld ur olika perspektiv. De uppfattningar och den syn som människor har på sin omvärld skiljer sig åt då alla är olika och har enskilda erfarenheter, tankar och upplevelser (Kihlström 2007, s. 157). Förutom att fenomenografen fokuserar på personers olika sätt att uppfatta eller erfara ett visst fenomen handlar det, bland annat, även om variation och urskiljning. I arbetet som förskollärare handlar det om att försöka se variationer i barngruppen samt uppmärksamma barnen att det finns olika sätt att tänka kring ett och samma fenomen. Genom att barnen delar med sig av sina olika tankar får de även vara med och bidra till undervisningen. Därmed är även variation och urskiljning viktiga aspekter inom lärandet (Williams, 2006, ss. 57-58).

Den fenomenografiska ansatsen, i sin tur, utgör innebörden av en händelse varav denna händelse kan ha olika innebörder beroende på vem den tolkas av och hur den uppfattas. De uppfattningar personerna har måste dock ha en handling som utgångspunkt och därmed ett innehåll. I studiens resultatdel beskrivs sedan det personerna, i undersökningen, gav uttryck för genom deras tankar, erfarenheter, uppfattningar och upplevelser. Därefter kategoriseras svaren utifrån uppfattningar samtidigt som variationen jämförs (Kihlström 2007, s. 158).

Då syftet med en fenomenografisk studie handlar om att se variation och undersöka människors uppfattningar, inom ett visst område, valde vi att inspireras av fenomenografen. Eftersom vi har valt att undersöka eventuella likheter och skillnader på de olika förskolorna anser vi även att deras uppfattningar av det sociala samspelet är intressant för vår studie.

Fenomenografisk intervju

En fenomenografisk studie syftar till att beskriva hur uppfattningar, kring ett visst fenomen, kan variera. Däremot handlar det inte om en enstaka människas uppfattning utan gruppens och den variation av uppfattningar som finns där (Williams 2006, ss. 57-58).

Kihlström (2007, ss. 48, 161) förklarar att intervjuer kan påminna om en dialog i form av ett vanligt samtal. Intervjuer inleds ofta med att respondenten berättar något gällande det aktuella ämnet. Det som skiljer intervjun från ett vanligt samtal är att intervjun har ett förbestämt fokus. Den fortsatta intervjun bör inte endast grundas på färdiga frågor, eftersom detta kan leda till att det blir svårare att spinna vidare på respondentens svar. Dahlgren och Johansson (2015, s. 166) förklarar att *halvstrukturerade* och *tematiska* intervjuer kännetecknar just de fenomenografiska intervjuerna. Detta betyder att antalet frågor ska vara få. De beskriver vidare att ett kärnfullt material är av stor betydelse för den som utför fenomenografiska intervjuer. Detta kräver att forskaren får tillräckligt med svar som går att använda vidare i undersökningen. Forskaren behöver därmed ha kunskap för hur hen kan gå tillväga för att få ett mer fördjupat samtal kring ämnet. Kihlström (2007, ss. 49, 53, 161) för också fram vikten av användning utav följdfrågor vid en intervju, vilket kan bidra till mer användbar information. Följdfrågor innebär att frågor formas utifrån respondenternas svar och ger dem möjligheten att utveckla svaren vidare. Ledande frågor är däremot något forskaren bör undvika. Ledande frågor innebär att forskaren använder sig utav påståenden som styr intervjun i önskad riktning. Detta tillvägagångssätt kan bidra till att respondenterna istället svarar på sådant som de tror önskas höra. Istället bör de frågor som används under intervjutillfällena vara, så kallade, öppna frågor. Detta innebär att respondenterna besvarar frågorna utifrån erfarenhet och tankar och inte utifrån en färdig mall. Williams (2006, s. 58) menar även att öppna frågor bidrar till att respondenterna ges möjlighet att fundera, reflektera och resonera kring det aktuella fenomenet, eller ämnet.

Syftet med studien är avgörande för vilken metod som är mest lämplig för undersökningen (Kihlström 2007, s. 228). I vår studie har vi därför valt att använda oss utav intervju som metod. Genom intervjuer vill vi ta reda på hur förskollärare tolkar begreppet socialt samspel samt hur de utformar eventuella metoder för barns utveckling i interaktion med varandra.

Urval

Den grupp individer som är lämplig att undersökas kallas för urval. Inom den kvalitativa undersökningen som görs bör den urvalsgrupp som väljs ha erfarenhet kring det aktuella ämnet (Kihlström 2007, s. 49). Vi har därför valt att intervju pedagoger med förskolläraryr utbildning då de har kunskap kring socialt samspel - det valda undersökningsområdet.

Undersökningen kommer att utföras på tre förskolor med sex förskollärare, i Västra Götalands län, med olika pedagogiska inriktningar – Reggio Emilia, Montessori och Waldorf. Valet har gjorts medvetet för att få en bredd i det empiriska materialet med en förhoppning om att olika pedagogiska förhållningssätt ska belysa fenomenet ur olika synvinklar. Detta genom att ta reda på om arbetssättet, eller synen, kring det sociala samspelet skiljer sig åt beroende på vilken pedagogik förskollärarna arbetar utefter. Efter att vi hade utfört våra intervjuer tog vi beslutet att inte fördjupa oss i Reggio Emilia, Montessori och Waldorf. En fördjupning kring dessa hade bidragit till ett mer omfattande arbete, vilket hade begärt mer tid. Ifall vi hade valt att lyfta de olika pedagogiska inriktningarna, mer än vi redan har gjort, i resultatdelen hade det krävts en mer djupgående beskrivning av dessa inriktningar.

Kihlström (2007, s. 50) menar att det kan finnas en viss risk med att forskaren intervjuar en person hen sedan tidigare känner. Det kan resultera i att forskaren, utifrån fördomar, tolkar respondentens svar på ett felaktigt sätt. Det kan samtidigt upplevas svårt att agera professionellt i en sådan situation. Grundtanken var därför att vi inte skulle ta kontakt med någon förskola där vi sedan tidigare har någon form av relation till pedagogerna. Eftersom

bortfall förekom, innan intervjun utförts, beslutade vi oss för att ändå kontakta en pedagog en av oss har en relation till. Detta gjorde vi eftersom bortfall skulle kunna leda till sämre tillförlitlighet i undersökningen.

Genomförande

En av oss började med att kontakta förskolechefen på respektive förskola, via telefon, för att få godkännande att utföra undersökningen. Samtliga förskolechefer ville själva ta kontakt med sin förskola för att informera samt tillfråga pedagoger om de var intresserade av att medverka i studien. Därefter kontaktade förskolecheferna oss och vi bokade tid för intervjuerna.

Innan intervjuerna ägde rum valde vi att utföra en pilotstudie på en verksam barnskötare. Eftersom frågorna kunde testas, fick vi även tillfälle att se hur frågorna skulle kunna tolkas, och därmed chans att förbereda följdfrågor inför den riktiga undersökningen. Intervjufrågorna (se bilaga 2) har även granskats och godkänts av vår handledare innan de har använts i undersökningen.

Tre förskolor besöktes och sex pedagoger intervjuades totalt. Intervjuerna utfördes med två pedagoger, vid samma tillfälle, på förskolan. Samtliga intervjuer utfördes i en lugn miljö utan störande moment och varade mellan 15-30 minuter. En av intervjuerna ägde rum på en av avdelningarna eftersom barnen, vid detta tillfälle, vistades i utemiljön. De andra två intervjuerna utfördes i kontorsliknande rum. Ett missivbrev (se bilaga 1) delades ut till de medverkande vid samma tillfälle som intervjuerna skulle ske där de kunde ta del av information angående studien. Med risk för minskad trovärdighet valde vi att inte ge respondenterna tillgång till intervjufrågorna i förväg. Detta eftersom vi ansåg att det kunde bidra till förberedda svar och att frågorna därmed besvarades utifrån vad de trodde önskades höra.

Ljudinspelningar användes under alla intervjuer vilket gav möjlighet att även kunna lyssna på det insamlade materialet i efterhand. Materialet bearbetades och diskuterades sedan i relation till studiens syfte samt frågeställningar. Vi valde att transkribera intervjuerna utifrån vilken pedagog vi hade intervjuat för att få en tydligare överblick, även kallat *helhetsanalys*. En helhetsanalys innebär att vi, som forskare, försöker få en helhetsbild av det insamlade materialet och det är därifrån relevanta kategorier väljs ut. Vi antecknade därför ordagrant det som sades i inspelningarna för att därefter markera, sådant som upprepades i de olika intervjuerna, i olika färger. Genom att använda färgmarkeringar kunde likheter samt skillnader synliggöras och svaren kunde lättare kategoriseras och underrubriker i resultatdelen kunde skapas. När transkriberingen av intervjuerna var avslutad raderades ljudinspelningarna.

Under varje intervjutillfälle valde vi att intervju två förskollärare åt gången. Detta gjorde vi av hänsynsskäl för att intervjupersonerna skulle känna sig trygga inför och under intervjun. Utifrån egna erfarenheter ansåg vi att det upplevdes som en trygghet att bli intervjuad två och två. Detta kan bero på att intervjupersonerna såg varandra likt ett stöd eller en person att föra diskussioner med under intervjun. Ifall intervjun istället skulle beröra en enskild förskollärare skulle detta kunna upplevas som en två-mot-en-situation, det vill säga att förskolläraren känner att hen hamnar i underlägessituation.

Arbetet fördelades likvärdigt mellan oss, men bearbetning av litteratur delades upp för att ge oss mer kunskap samt förståelse för tidigare forskning. Under intervjuerna valde vi att medverka båda två och ansvaret fördelades mellan oss i förväg. Vi turades om att intervju

respondenterna vid de olika tillfällena samtidigt som den andra observerade samt hjälpte till att ställa eventuella följdfrågor.

Fenomenografisk analys och kategorisering

När det insamlade materialet sedan skulle analyseras inspirerades vi av den *fenomenografiska metodologin*. Denna typ av metodologi handlar om att samla in information utifrån en undersökning för att sedan kunna analysera det insamlade materialet och därefter kategorisera (Kihlström 2007, s. 159). Kihlström (2007, s. 162) beskriver att ett analysarbete utifrån en intervju handlar om att urskilja människors sätt att tänka, beskriva samt uppfatta olika fenomen. Forskarens arbete blir därefter att tolka respondentens svar och gå igenom svaren vid upprepande tillfällen för att hitta ett mönster. Det är innebörden av respondentens svar, och sättet de kommer till uttryck, som har en betydande roll för de kategorier som sedan utformas.

Dahlgren och Johansson (2015, ss. 167-171) presenterar den fenomenografiska analysmodellen som även kan användas likt en arbetsmodell för forskare. Analysmodellen består av sju steg som beskriver proceduren från att bekanta sig med det insamlade materialet till att bilda kategorier. Efter transkribering av vårt insamlade material valde vi att utgå från den angivna analysmodellen för att skapa viss struktur i vårt analysarbete. Vi började därför med att dela upp läsningen och läste därmed materialet i omgångar. Emellanåt diskuterade vi kring det lästa för att kunna göra en bedömning av innehållet tillsammans. När vi upplevde att vi gjort oss bekant med materialet valde vi att markera de uttalanden som utmärkte sig, och som kändes relevanta för undersökningen, i olika färger. Genom våra markeringar kunde vi sedan, på ett enklare sätt, hitta likheter och skillnader i uppfattningarna. Därefter grupperade vi de likheter och skillnader som upptäckts för att eventuellt kunna se samband. I följd av de likheter som upptäckts kategoriserade vi likheterna och namngav kategorin utifrån det innehållet framhävde. De olika delarna jämfördes sedan med varandra för att se ifall de gick att placera inom fler kategorier. Detta gjorde vi genom att försöka uppmärksamma sådant vi ansåg passade in i fler än en kategori för att fylla ut kategorierna ytterligare.

När kategorier sedan ska skapas, utifrån det insamlade materialet, bör forskaren se till den variation av uppfattningar som finns samt vad som skiljer och utmärker var och en. De olika sätten ett fenomen uppfattas, erfars eller förstås placeras i, så kallade, beskrivningskategorier. Det är beskrivningskategorierna som, i sin tur, bildar resultatet i den fenomenografiska studien. Ett kategorisystem likt detta bör även ha en tydlig koppling till intervjuerna och påvisa de olika variationer som finns i svaren. De kategorier som skapas samt de skillnader som synliggörs måste även vara kvalitativt åtskilda och ska därför kunna urskiljas från varandra (Kihlström 2007, s. 163).

Validitet och reliabilitet

I undersökningen som gjorts har vi förhållit oss till validitet och reliabilitet. Validitet står för giltighet och att studera det som är relevant för själva studien. Reliabilitet står för tillförlitlighet och att resultatet upplevs som trovärdigt (Kihlström 2007, s. 231).

Innan vi gav oss ut i verksamheterna för att intervjua skickades undersökningsmaterialet in, det vill säga intervjufrågorna, för rättvis granskning till vår handledare. Detta kallas för innehållsvaliditet och ökar validiteten för undersökningen. Ökning av validiteten sker genom att handledaren ger synpunkter på eventuella ändringar samt ger sitt godkännande för att frågorna överhuvudtaget ska få användas. Ett annat sätt att öka undersökningens validitet kan göras genom att utföra en test-intervju på personer som besitter motsvarande kunskaper likt de

som ska ingå i huvudstudien. Detta kallas för att utföra en pilotstudie. Innebörden av en pilotstudie är att pröva intervjufrågorna för att förebygga eventuella problem när frågorna sedan ska praktiseras ute i verksamheten (Kihlström 2007, s. 231). Vi valde att utföra en pilotstudie på en barnskötare för att skapa oss en trygghet kring intervjufrågorna.

Barnskötaren besvarade samtliga frågor vilket gjorde att vi fick chansen att utarbeta möjliga följdfrågor i förväg som sedan kunde komma att vara relevanta i den verkliga intervjun. Hon gav även förslag på omformuleringar av frågor samt ifrågasatte sådant som upplevdes otydligt i intervjun. Vidare hade hon som förslag att ge konkreta exempel till respondenterna ifall det uppstod oklarheter kring frågorna.

Eftersom vi var två som utförde undersökningen var grundtanken att en intervjuade och att den andre personen observerade sådant som ansågs vara relevant för arbetets genomförandedel, till exempel miljön. Kihlström (2007, ss. 231-232) menar att detta, i sin tur, är relevant för att de som sedan läser arbetet ska förstå beskrivningen samt resultatet. Ifall en intervju utförs av två personer anses det att reliabiliteten ökar.

Reliabiliteten ökar om ljudinspelning används i samband med intervjun. Ifall vanliga anteckningar förs under intervjun finns en stor risk att svaren tolkas på plats. En annan riskfaktor kan vara att mycket av materialet går förlorat vid anteckningar som metod. Istället kan ljudinspelning användas som metod, dels för att undvika att materialet går förlorat men även för att öka innehållets trovärdighet, reliabilitet (Kihlström 2007, s. 232). Vi valde därför att använda oss utav ljudinspelning, vid intervjutillfällena, för att sträva efter ökad reliabilitet.

I intervjufrågorna användes enkla ord och meningar för att respondenterna skulle förstå frågornas innehåll samt uppfatta frågan på det sätt som var meningen. Vi undvek därför att använda oss av uttryck och ord som kan uppfattas alltför avancerade. Trost (2012, s. 63) menar att intervjufrågorna bör vara tydligt formulerade och lätta att begripa. Intervjuaren bör undvika att använda sig av ord som kan betraktas som svåra eftersom det finns en stor risk att en del av respondenterna inte uppfattar frågan korrekt. Det leder till att frågorna tolkas felaktigt, vilket ger en låg grad av reliabilitet.

Etiska ställningstaganden

De fyra huvudkrav som nämns nedan behandlar sådant som forskare måste ta hänsyn till när forskning genomförs (Björkdahl Ordell 2007, s. 26). Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Under varje krav finns det olika regler som bör följas. Inom dessa fyra huvudkrav ska forskaren även ta hänsyn till individskyddskravet vilket innebär att individen inte ska utsättas för någon fysisk eller psykisk skada. Individen ska heller inte utsättas för något som kan upplevas kränkande.

Informationskravet handlar om att forskaren har en skyldighet att informera deltagarna kring undersökningens syfte samt de villkor som gäller för deltagarna. Forskaren ska dessutom underrätta deltagarna om att deras medverkande är frivilligt och att de får avbryta sin medverkan om så vill. Den information deltagarna får ska innefatta relevant information gällande undersökningen samt föra fram sådant som kan ha inverkan på deltagarens vilja att delta. I informationen bör det även benämnas var forskningens resultat kommer att publiceras. Detta kan antingen informeras muntligt eller skriftligt. Detta är även något som vi har tagit hänsyn till i vår studie, då vi gett ut ett missivbrev innan varje intervju.

Samtyckeskravet berör deltagarnas rätt att bestämma över sin egen medverkan. Deltagaren får därmed även avgöra villkoren för deras deltagande och har rätten att avbryta medverkandet

utan negativa påföljder. Under vår undersökning, men även i vårt missivbrev visar vi att vi tar hänsyn till detta krav och gör deltagarna medvetna om deras medverkan och dess innebörd.

Konfidentialitetskravet behandlar anonymiteten av deltagarnas personuppgifter och vikten av att bevara dessa på ett sätt som gör det omöjligt för utomstående att ta del av den privata informationen. De personer som räknas som utomstående ska därför inte kunna identifiera deltagarna i undersökningen. I vår undersökning förhåller vi oss strikt till detta krav och har informerat deltagarna om att varken deras eller förskolans namn kommer att publiceras i forskningsresultatet. Även i vårt missivbrev förtydligas detta just för att pedagogerna ska känna sig trygga med att deras uppgifter bevaras anonymt.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får nyttjas i forskningsändamål och att uppgifterna därför inte får användas i, exempelvis, kommersiellt bruk. De få personer som skulle kunna få ta del av uppgifterna är andra forskare. Detta är bara möjligt om de har utlovat samma skyldigheter mot de medverkande som vi har gjort. Eftersom det insamlade materialet endast kommer att brukas i vetenskapligt ändamål, förhåller vi oss därmed till nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss. 6-14).

Resultat

Inom detta kapitel kommer resultatet att presenteras utifrån vårt syfte att undersöka hur förskollärare tolkar begreppet ”socialt samspel” samt deras beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla barns sociala samspel. Utifrån respondenternas svar har vi analyserat det insamlade materialet och därefter skapat passande kategorier. Utifrån det insamlade materialet kommer likheter och skillnader att föras fram och intervjuцитat väljs ut för att stärka trovärdigheten. Förskollärarnas tolkning har fördelat sig på följande tre områden: 1. Relation till varandra, 2. Hur det sociala samspelet kan utvecklas och 3. Tecken på svårigheter i det sociala samspelet.

1. Relation till varandra

Utifrån en jämförelse av det insamlade materialet kunde vi se att det fanns många likheter men även olikheter bland förskollärarnas definition av begreppet socialt samspel. Alla förskollärare, på samtliga förskolor, menade att ett socialt samspel är något som sker emellan barn. Deras tolkningar presenteras nedan i tre underrubriker: a) Att vara tillsammans, b) Att lära tillsammans och c) Att samspela tillsammans.

1a) Att vara tillsammans

Pedagogerna beskriver även att det krävs träning för att utveckla sociala färdigheter och att det kan ta längre tid för vissa än för andra. Ett flertal av pedagogerna talade kring deras uppdrag likt en medhjälpare och att de, tillsammans med barnen, hjälper dem att hitta egna lösningar på hur de kan vara mot varandra:

Det är ju det, att hjälpa barnen att komma på hur man är tillsammans, hur man kan vara tillsammans. Och att hitta sina egna lösningar. Det tar längre för vissa och snabbare för vissa [...]. Ah, för det är ju ingenting som går på automatiken. Det är ju inte så att allting bara ramlar på en och kan allting. Allting måste tränas på (Montessoripedagog, 2016).

1b) Att lära tillsammans

En förskollärare menar att alla projekt och processer i arbetet har en koppling och tanke kring relationer. De använder sig därför av ett arbetssätt där barn lär tillsammans eftersom de anser att barn lär sig bättre tillsammans än vad de gör individuellt. De menar därför att lärandet ska ske i ett kollektivt arbete som bidrar till att samspelet ökar:

För då tänker vi att istället för att man ska lära... istället för att man ska lära enskilt allting så vill vi att barnen ska lära tillsammans och då blir det ett kollektivt lärande, vilket gör då att det sociala samspelet ökar (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

1c) Att samspela tillsammans

En av respondenternas syn på det sociala samspelet berör även hur barn interagerar med varandra och menar att det sociala samspelet är det som pågår mellan barnen. Pedagogen beskriver även att samspel sker mellan barn och vuxna på förskolan samt att det handlar om hur de möts i de vardagliga situationerna:

Jag tänker att det sociala samspelet är liksom det som sker mellan barnen. Och mellan barn och vuxen. Hur dom pratar med varandra. Hur dom möts i aa.. i det dagliga. Hur dom interagerar med varandra och aa.. möts (Waldorfpedagog, 2016).

2. Hur det sociala samspelet kan utvecklas

Samtliga pedagoger menar att förhållningssättet gentemot barnen är avgörande för barnets utveckling i det sociala samspelet. Nedan kommer vi att presentera fem områden som kan bidra till det sociala samspelets utveckling. De områden som presenteras är: a) Genom att hjälpa och stötta, b) Genom miljöns effekt, c) Genom att organisera gemensamma upplevelser, d) Genom att minska gruppens storlek samt e) Genom att inkludera barn med ett tydligt ledarskap.

2a) Genom att hjälpa och stötta

De beskriver även att det är betydelsefullt att de vuxna är närvarande och delaktiga för att särskilt hjälpa de barn som, av olika skäl, behöver stöd. De menar därför att närvarande pedagoger kan ses liksom ett viktigt verktyg i barns sociala samspel och de därmed kan vägleda barn, genom sitt eget beteende, i leken. En av pedagogerna beskriver att en del barn är beroende av mer stöd i samspelet än vad andra är och behöver därför mer hjälp och stöttning:

Jag försöker ändå vara med det här barnet och vägleda och vara närvarande i leken och hjälpa och stötta [...]. För vissa sker det sociala samspelet av sig självt, det går av bara farten för dem har det på något sätt bara i sig. Medan andra måste man verkligen ... ha koll och vara med och hjälpa till och stötta, stödja och vägleda (Montessoripedagog, 2016).

Pedagogerna för fram vikten av att utföra observationer i barngruppen för att kunna hjälpa och stötta barnen. De menar att det kan leda till att de skapar en större förståelse för det som sker. Genom observationer kan de bland annat uppmärksamma individens behov och sedan agera utefter det. Pedagogerna kan även få syn på lekens innehåll och även upptäcka när samspelet brister och eventuellt se orsaker till detta. Genom att utföra observationer kan de bli medvetna om vad de behöver fokusera mer på gällande det sociala samspelet:

Ibland kan det räcka att man bara finns i rummet och lyssnar in, verkligen lyssnar på vad barnen säger till varandra för att sen kunna spinna... jobba vidare med frågor som de tar upp eller känslor som dom får. För att stärka det sociala samspelet (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

En av de intervjuade förklarar att de arbetar mycket med att utveckla barns sociala samspel och att de försöker få barnen att bli bekväma i möten med andra. Pedagogen beskriver även att det är betydelsefullt att ibland avvakta för att ge barnen möjligheten att testa lösa konflikter på egen hand. I dessa situationer väljer den vuxne att vara närvarande och finnas vid sidan om för att eventuellt stötta och hjälpa. Dessa tillfällen kan bidra till ett lärande där de inblandades sociala kompetenser utvecklas. Pedagogen menar att det därför är betydelsefullt att uppmuntra barnen till att försöka lösa konflikter själva:

Vi jobbar mycket med att barnen ska liksom, ah.. klara sig själva låter ju liksom konstigt, men att lösa en konflikt själva. Vi får ju självklart hjälpa till men vi försöker att istället för att man kommer och säger "Men fröken, den gjorde det!" så kan vi säga "Säg då det till din kompis!" så försöker vi hjälpa dom med att hjälpa varandra och lösa konflikter själva (Waldorfpedagog, 2016).

2b) Genom miljöns effekt

Samtliga pedagoger ansåg att vikten av en stimulerande miljö var avgörande för barnens utveckling. Pedagogerna menar att den fysiska miljön kan arrangeras och bidra till att det sociala samspelet stimuleras samt utvecklas. I förskolan arbetar pedagogerna mycket med att

anpassa miljön efter barnet och barngruppens behov. En tydlighet i miljön gör även att barn, med en begränsad förmåga till samspel, lättare kan inkluderas i gruppen:

Vi jobbar ju mycket med miljön som tredje pedagogen, som man också gör i Reggio Emilia, och dom miljöerna ska vara tydliga för barnen. Det ska vara inbjudande miljöer som är tydliga så barnen vet vad dom ska göra där [...]. En tydlighet gör att barn som har olika svårigheter kan inkluderas i miljön (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

Genom att ha inbjudande och strukturerade miljöer blir det tydligare för barnet att veta var och vad de kan utföra för aktivitet. Förskollärarna menar att det är betydelsefullt att miljön är iordning och har struktur eftersom det kan skapa ett lugn hos barnet. Precis som miljön kan skapa en harmoni kan den även skapa en osäkerhet och otrygghet hos barnet. Ständiga förändringar i miljön kan påverka ett barn, med sociala svårigheter, negativt eftersom de kan få för många nya intryck att tolka och bearbeta:

Vi jobbar mycket med att anpassa miljön efter barngruppen, efter barnen. Se till att miljön är iordning och att det finns möjlighet att skapa lugn för barnen [...]. Och just att det är viktigt med ordning för barn.. liksom de, de händer ju så mycket. De får ju så mycket intryck hela tiden och då är det viktigt med en struktur. Barn tycker ju inte så mycket om överraskningar och att man håller på och möblerar om hela tiden. Utan de vill ju oftast ha de ordning och reda, så blir det ju också ordning och reda ... inombords (Montessoripedagog, 2016).

Förskollärarna menar att det är viktigt att observera och ta reda på varför barnet kan tyckas ha svårigheter i det sociala samspelet. De menar att ett barn kan uppföra sig på olika sätt i olika situationer - beroende på dess omständigheter. Hur den fysiska miljön ser ut samt vilka människor som är runt omkring kan därför vara avgörande när barnets sociala svårigheter framträder. De förklarar därför att det är betydelsefullt att fundera kring vilka miljöer de skapar och reflektera över hur barnet agerar i dessa. Genom att utvärdera och bedöma verksamheten kan de lättare uppmärksamma hur miljön påverkar barnet i det sociala samspelet och utföra eventuella ändringar i miljön:

Ett barn kanske har svårt för det sociala samspelet i vi säger, en samlingsituation men inte när han står och bygger vid ljusbordet när han står med några kompisar [...]. ”Är det på grund av den pedagogiska miljön barnet gör såhär eller är det på grund av något annat”? Jag upplever att vi ändå försöker vara duktiga på att rannsaka oss själva som verksamhet och att det aldrig är barnet det är fel på och det är aldrig barnen som ska utvärderas och bedömas (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

Det framgick även att en del pedagoger väljer att vistas i utomhusmiljö regelbundet eftersom utomhusvistelsen kan bidra till mer utrymme än vad inomhusmiljön kan. De menar att det kan resultera i att barn med sociala svårigheter lättare kan inkluderas och samspela med andra än vad de kan inomhus:

Och vi är ju också utomhus mycket, vilket också kan vara skönt för vissa barn. Att ha mer utrymme eller liksom, det kan vara andra saker. Så det.. Så vi har, vi har väldigt lite problem får jag säga (Waldorfpedagog, 2016).

2c) Genom att organisera gemensamma upplevelser

Förskollärarna nämner att de arbetar med att ge barnen en och samma upplevelse för att utveckla barns sociala samspel. Genom att vistas utanför förskolans område, och besöka olika

platser, får barnen en gemensam upplevelse. Barnen får tillsammans uppleva saker i sin närmiljö vilket kan leda till att barnet utvecklar en känsla av gemenskap och samhörighet. Det kan bidra till att det enskilda barnet och även gruppen stärks socialt:

Vi är väldigt mycket ute och försöker synas i samhället och försöker på det sättet också skapa en gemensam upplevelse. Vi har upplevt att barnen.. dom har liksom.. har den här gemensamma upplevelsen vilket gör att vi märker också att barnen har blivit.. har stärkts socialt och har stärkts som grupp för dom har gjort det här tillsammans och vi åker dit tillsammans (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

Under intervjuerna framgick det att några av pedagogerna använder sig av IT för att ge barnen en gemensam upplevelse att arbeta utifrån. Vid användandet av iPads kan barnen sitta tillsammans och interagera med varandra, istället för att arbeta enskilt med den. Genom iPads kan olika appar laddas ner för att stimulera samt utveckla barns sociala samspel. De använder sig även av en projektor, kopplad till en overhheadduk, för att kunna projicera bilden på väggen. Pedagogerna ger instruktioner till barnen och de får turas om att gå fram och peka på de olika symbolerna på väggen. Detta arbetssätt gör att flera barn kan bli delaktiga i en och samma aktivitet och de får därmed träna på att samspela med varandra:

Vi försöker också använda mycket IT, mycket iPads och använda appar som tränar sociala samspelet. Dom kan sitta.. dom kan ofta sitta två och två eller så sitter vi allihopa tillsammans och så har vi iPaden uppe på en overhheadduk kopplat till projektorn också så får man göra tillsammans. Så det inte blir såhär ”jag, jag ska göra!” utan att det blir såhär att man tränar det sociala samspelet. (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

Pedagogerna väljer ofta att filma och dokumentera när barnen upplever saker tillsammans. Genom att filma och dokumentera en gemensam upplevelse kan pedagogerna sedan tillsammans med barnen reflektera kring det som har skett. Pedagogerna kan ställa frågor, gällande innehållet i filmen, vilket kan leda till diskussioner och samtal mellan barnen. De menar att de vuxna ibland behöver bjuda in och locka till samtal genom att ta fram material som kan leda till diskussioner. Barnen får då möjlighet att samtala med varandra och även träna på att lyssna på varandra:

Det handlar hela tiden bara om att vara ihärdig och bjuda in och prata och att dom får prata med varandra. Vi kan sitta länge och prata, vi kan ställa frågor och dom pratar och vi reflekterar kring konkreta händelser till exempel [...]. Vi filmar ju mycket, vi dokumenterar ju mycket för att vi ska kunna ge tillbaka till barnen. Visar vi en film om när vi varit i skogen så kan vi tillsammans prata om den (Montessoripedagog, 2016).

2d) Genom att minska gruppens storlek

Under intervjuerna, med samtliga förskollärare, har det framkommit att flera ser gruppens storlek som en betydelsefull faktor för det sociala samspelet. De menar att arbetet i mindre grupper är en stor skillnad jämfört med att ha en större barngrupp. Mindre grupper resulterar i att ljudnivå blir lägre och barnen ges samtidigt tillfälle och möjlighet att öva på att samspela med varandra. I mindre grupper ingår färre barn vilket kan underlätta för de barnen med sociala svårigheter eftersom det är färre kamrater att förhålla sig till. En av pedagogerna beskriver hur mindre grupper kan gynna barn i deras sociala utveckling:

Sen kan jag säga att ha en liten barngrupp, att vi har åtta barn nu, det är jättestor skillnad mot att ha en stor barngrupp. Det blir mycket lättare för barnen, det blir inte

lika mycket ljud, det blir liksom lättare att förhålla sig till sju kamrater och istället för aa.. 14, eller vad det kan vara (Waldorfpedagog, 2016).

De menar vidare att mindre barngrupper underlättar arbetet för pedagogen och att större barngrupper kan påverka barnen negativt. Genom att arbeta i mindre grupper kan pedagogerna lättare se det enskilda barnet samt se vilket behov denne har. De menar därför att de lättare kan stötta och hjälpa barnet när de har fördelat barngruppen i mindre grupper. Barnet kan då få det stöd och hjälp barnet behöver i det sociala samspelet - utifrån sina behov samt förutsättningar. Utifrån pedagogernas egna erfarenheter får barn alltmer svårare att koncentrera sig när de vistas i stora grupper:

Och det blir också lättare som pedagog att verkligen kunna se alla barn och se vad dom behöver och när dom behöver hjälp. Så det är verkligen en stor hjälp, att inte vara för många [...]. Förut hade vi 16 barn på två pedagoger. Men vi märker också att barn idag har svårare och svårare att vara många. Att det är fler som har svårt att koncentrera sig och att vara i stora grupper (Waldorfpedagog, 2016).

Flera pedagoger beskriver att de ofta delar in barnen i mindre grupper. I dessa situationer blir det därmed lättare för pedagogerna att stötta barnen samt bli medvetna om vilka svårigheter som finns. I en lek med färre barn kan pedagogerna lättare uppmärksamma barnens behov eftersom det blir mer framträdande än vad det hade varit i lek med fler antal barn:

Vi delar in barnen i lite mindre grupper och då kan man ju också verkligen lyssna in vad dom säger och man kan ju då också se vilka svårigheter som finns och så... Är man bara fyra barn som leker en lek ihop så hinner jag ju se ännu mer och stötta ännu mer i det jag ser än att det ska vara liksom... om man gör allt med alla samtidigt (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

2e) Genom att inkludera barn med ett tydligt ledarskap

Under intervjuerna framgick det att det är extra viktigt att förskollärare har ett tydligt ledarskap för att inkludera barn med sociala svårigheter. Med ett tydligt ledarskap kan förskollärarna lättare förmedla vad som förväntas av barnet i olika situationer. Det framgick även att det är en fördel om verksamheten är tydligt utformad och strukturerad även om till exempel innehållet i olika aktiviteter kan skilja sig åt. De menar att ett tydligt ledarskap och ett strukturerat förhållningssätt är betydelsefullt för de barnen med svårigheter, eftersom det skapar en slags klarhet. Barnen kan då lättare bli medvetna om vad som kommer att ske, vilket i sin tur, kan resultera i att en trygghet skapas:

Varje dag ser liksom likadan ut. Att man börjar dagen likadant och sen, aa.. sen händer sakerna såhär.. dagen ser likadan ut, vilket gör att barnen blir väldigt trygga. Dom vet liksom vad som ska hända. Och också veckan ser likadan ut. Varje måndag gör vi det och varje tisdag gör vi det. Och det här gör att jag tror att det hjälper alla barn men det kan speciellt hjälpa barn, som kanske har svårigheter, för att de känner sig trygga. Dom vet liksom vad som ska hända (Waldorfpedagog, 2016).

Förskollärarna beskriver att de försöker få syn på exkluderande beteenden för att barn med sociala svårigheter, men även övriga barn, ska känna sig inkluderade i gruppen. Deras uppfattning är att barn oftast agerar exkluderande i den fria leken, genom att inte låta någon annan kamrat vara med, eller genom att barnet blir tilldelad en passiv roll. När dessa beteenden uppmärksammas ingriper en pedagog och samtalar med de berörda barnen - för att motverka dessa beteenden. De förklarar att i dessa samtal är de tydliga i sitt förhållningssätt gentemot barnen, genom att de uttrycker sig kortfattat och tydligt. De menar att det gör det

lättare för barnet att förstå och tolka den information som ges och att långa instruktioner ofta kan vara förvirrande för barnet:

Men jag kan tycka att barn som också betar sig så exkluderande för om man ser att det här är ett mönster som dem gör så då måste man prata med dem om det. Det är ju.. det får man ju inte hymla om utan det är ju bara in o säga ”Schuup! Den här gången så är det här barnet den här rollen och jag sitter här och jag kan va träd. Det går jättebra!”. Det är helt okej att vara tydlig. Jag tycker definitivt det. Och att uppmärksamma de på att jag ser vad du håller på med för många gånger är de fruktansvärt medvetna om vad dem gör (Montessoripedagog, 2016).

Respondenterna beskriver att arbetet med inkludering underlättar om de aktivt arbetar med värdegrundsfrågor. Genom ett tydligt inkluderande arbetssätt kan de vuxna lättare förmedla till barnen om hur de bör förhålla sig till varandra. Om pedagogerna väljer att samtala med barnen om detta kan det även ha positiva konsekvenser i den fria leken. Barnen kan då lättare uppmärksamma om något annat barn inte deltar i lek och bjuda in denne. Genom detta arbetssätt försöker de vuxna uppmuntra barnen till att inkludera andra barn som inte deltar i lek:

Men vi jobbar ju med.. asså som jag sa, det där med leken är ju väldigt viktig för oss. Och vi jobbar ju mycket med att alla, verkligen alla, ska vara med och hur man liksom är en snäll kompis och hur man kan hjälpa någon som inte.. asså att barnen själva får hjälpa varandra också, försöker vi uppmuntra att om man kanske ser att någon är ensam så försöker man att få med den (Waldorfpedagog, 2016).

3. Tecken på svårigheter i det sociala samspelet

Respondenterna menar att det går att märka av barns sociala svårigheter i olika sociala sammanhang men framför allt i den fria leken. Det beskrivs att tecken på dessa svårigheter skulle kunna vara att barnet inte har utvecklat förståelse för sociala lekregler - samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Samtliga pedagoger nämner att ett icke utvecklat verbalt språk kan bidra till att kommunikationen brister och kan därför leda till missförstånd i samspelet. En av pedagogerna menar att de kan se tecken på svårigheter i det sociala samspelet när det sker konflikter mellan barnen:

Man kan ju märka att vissa barn har svårt att förstå sig på liksom sociala regler [...]. Det kan vara att man inte kanske kan kommunicera för sig själv, att man har svårt i pratet. Det kan vara svårt att uttrycka sig. Oftast så märker man kanske det att.. det blir konflikter, helt enkelt, mellan barnen. Det är då man ser att det är någonting (Waldorfpedagog, 2016).

En av pedagogerna menar att barn med svårigheter i det sociala samspelet inte har lika lätt att ta sig in i en pågående lek. Flera av pedagogerna beskriver att när barn saknar förmåga att kunna uttrycka sig, eller när de inte blir förstådda, kan det lätt ske missförstånd i leken. Det kan resultera i att en del barn istället blir fysiska, genom att knuffas och bitas, eftersom de saknar verktyg för att kommunicera. En av pedagogerna beskriver hur ett utåtagerande beteende kan vara ett tecken på svårigheter i det sociala samspelet:

Om man har svårt med det sociala samspelet så kan det ju vara svårt att ta sig in i en lek [...]. Det kan ju annars vara så att man inte riktigt kan göra sig förstådd. Inte bara att ta sig in i en lek utan också att det blir missförstånd. Och har man till exempel inte språket så kan det också vara svårt med det sociala samspelet för då kan det bli det där att man puttas istället eller att man bits (Reggio Emilia-pedagog, 2016).

Två av pedagogerna förklarar att de bland annat kan se tecken på barns svårigheter i samspel med vuxna på förskolan. De menar att barn kan ha svårt att vänta på sin tur och visa hänsyn för andra. När barn påkallar den vuxnes uppmärksamhet vill barnet ofta ha uppmärksamheten på en gång. Pedagogerna menar att turtagning är en viktig princip i samspelet och de arbetar därför mycket med att träna barnen på detta:

Det är en del av det här att barnen vill ha uppmärksamhet med en gång och har svårt med att vänta på varandra. "Nu pratar jag med dig liksom". Det är ett stort dilemma! Barn vill ha uppmärksamhet med en gång och de är så vana att få det. Så där, det tycker jag att man får jobba väldigt mycket med. Liksom, det är det här "fröken fröken fröken" liksom såhär. Och det är ju också att ta hänsyn till varandra (Montessoripedagog, 2016)

Pedagogerna nämner att det är många barn som använder sig av ett fysisk beteende genom att knuffa, skrika eller att slänga sig ner på marken. De förklarar att de tycker det är svårt att veta hur de ska agera i dessa situationer och för fram vikten av att ta reda på orsaker till beteendet. Genom att ta reda på tänkbara bakomliggande orsaker kan pedagogerna bli medvetna om varför beteendet uppstår och lättare veta hur de ska bemöta barnet. De kan även få syn på om det är ett mönster som sker vid upprepade tillfällen:

Jag kan tycka också att det här fysiska som några, ibland många barn tar sig för när de inte får det de vill på en gång. Ger sig på att knuffas, eller skriker eller att slänga sig i backen. Det är problematik som är lite svår att hantera ibland faktiskt. Då gäller det att se liksom, är det just nu för att man är trött? Eller ledsen? Eller är det ett mönster? Eller är det något helt annat? (Montessoripedagog, 2016).

Diskussion

I detta avsnitt diskuteras det sammanställda resultatet där våra egna tankar kopplat till tidigare forskning och den teoretiska ramen framhävs. Utifrån resultatet framgick pedagogens roll, gruppkonstellationens betydelse och miljöns påverkan som några viktiga faktorer. Studiens syfte, att undersöka hur förskollärare tolkar begreppet ”socialt samspel” samt deras beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla barns sociala samspel, besvaras genom dessa faktorer och stärks med hjälp av tidigare forskning. Därefter följer en metoddiskussion där studiens kvalitet samt den valda metoden diskuteras utifrån ett självkritisk ställningstagande. Avslutningsvis diskuteras didaktiska konsekvenser. Här dras slutsatser för hur förskollärare konkret kan arbeta med barn i sociala samspel.

Pedagogens roll

I undersökningen framkom vikten av ett tydligt ledarskap, då detta ansågs kunna bidra till att barnet utvecklar en trygghet. Ett tydligt ledarskap utmärks genom förskollärarnas sätt att agera likt en medhjälpare och vägledare, men även genom deras närvaro, delaktighet och sätt att inkludera barn i leken. Guvå (2016, s. 24) stärker detta och menar att barn som har svårt för att ta sig in i lek kan behöva stöttning av en vuxen. Genom förskollärarens delaktighet kan hen, tillsammans med barnet, påbörja en lek som sedan kan bidra till att andra barn väljer att delta. Detta kan därmed leda till att barnet, i fortsättningen, utvecklar sociala kompetenser och kunskap kring de sociala reglerna.

Genom att agera observatör, i barngruppen, menar förskollärarna att de kan upptäcka brister i det sociala samspelet och genom detta uppmärksamma det enskilda barnets behov. Observation som metod skapar även möjligheter för förskollärarna att ingripa i konfliktsituationer, när det behövs. Därmed kan de skapa större förståelse för vad de bör fokusera mer på för att sedan kunna stötta barnen i det sociala samspelet. Kari (2001, ss. 133-134) tydliggör betydelsen av pedagogens sätt att delta aktivt men även reflektera kring sitt förhållningssätt med barnen, vilket kan påverka den sociala utvecklingen. Vi anser att förskollärarnas sätt att använda observation, som reflektionsmetod, kan gynna både pedagoger och barn. Likt detta fall, får förskollärarna en överblick och förståelse för i vilka situationer svårigheter kan uppstå. Samtidigt får barnet en chans att göra sig hörd när förskollärarna väl ingriper.

När konflikter uppstår ansåg vissa förskollärare att det krävdes ett bemötande där pedagogerna agerar likt medhjälpare och hittar lösningar tillsammans med barnen. Förskollärarna yttrade sig aldrig om att de arbetade med giraffspråket. Däremot ansåg vi att deras förhållningssätt i konfliktsituationer kunde jämföras med Rosenbergs (2003, s. 23) uttalade konflikthanteringsmetod genom giraffspråket och de fyra komponenterna. Samtidigt menade ett fåtal av förskollärarna att de avvaktar i konfliktsituationer för att uppmana barnen till att lösa konflikten på egen hand. De förklarar att dem, i dessa situationer, befinner sig i närheten för att kunna ingripa om stöd och hjälp krävs. Vygotskij (2001, ss. 135-136) beskriver även att den vuxna bör agera likt en vägledare och uppmuntra barnet till samarbete. Genom hjälp och stöttning kan den vuxna öka barnets förståelse för problemlösning. Utifrån egna erfarenheter har vi upplevt att pedagoger ingriper för tidigt i situationer där de tror att en konflikt ska utlösas. Istället anser vi att barnen ska ges möjlighet att lösa konflikten på egen hand innan en pedagog ingriper. Detta för att vi tror att det kan ske ett samlärande mellan barnen i konflikten, men också ett individuellt lärande. I konfliktsituationer får barnen chansen att ge uttryck för sina känslor verbalt, lära sig att argumentera och skapa förståelse för varandras olikheter. Därför anser vi att barnen bör få längre tid på sig att lösa konflikten

på egen hand. Däremot kan pedagogernas närvaro vara betydelsefullt. Weirsöe (2002, s. 90) menar att pedagogerna bör bemöta barn, i konfliktsituationer, med empati och respekt. Genom detta bemötande kan även barnen skapa en förståelse för hur hen kan kommunicera empatiskt i konfliktsituationer och därmed lära sig att behärska giraffspråket. Edfelt (2015, s. 84) menar även att konflikter kan ha en positiv effekt då barnen skapar en förståelse för människors olika åsikter. En pedagog kan dock behöva ingripa ifall barnen har svårigheter med att lösa konflikten och behöver vägledas för att hitta en lösning. Genom att pedagogen är lyhörd gentemot barnen och ger dem möjligheten att hitta lösningar på problemet kan ett lärande ske.

Genom att arbeta med värdegrundsfrågor i förskolan samt diskutera exkluderande och inkluderande beteende kan barn få ökad förståelse för hur de bör förhålla sig till varandra. Genom detta arbetssätt kan barn med sociala svårigheter men även exkluderande beteenden i lek uppmärksammas. Barn som exkluderar kan vara i behov av tydlig och kortfattad information när de tillrättavisas eftersom långa instruktioner kan skapa förvirring hos barnet. I studien framgick det även att pedagogiska samtal med barn, kring inkludering, kan bidra till positiva konsekvenser i den fria leken. Detta kan synliggöras genom att barn uppmärksammar utanförbarn, det vill säga barn som inte deltar i sociala situationer, av olika orsaker, och därmed bjuder in dem. Edfelt (2015, s. 77) menar att ett barn som blir exkluderad kan påverkas negativt, vilket kräver ett uppmärksam förhållningssätt från pedagogen. Relationsskapande frågor, som praktiseras i lek och aktiviteter, kan bidra till att pedagoger bygger upp trygga och förtroendefulla relationer till barnen. Dessa relationsskapande frågor skulle kunna förebygga exkludering samtidigt som vi tror att det kan öka barns förståelse kring inkludering och dess betydelse. Ett tydligt ledarskap skulle därmed kunna bidra till att utanförbarn vågar ta mer plats i sociala situationer och känna sig trygga i dessa.

Gruppkonstellationens betydelse

Det framgår i intervjuerna att tecken på barns problem i sociala samspel kan utmärkas på olika sätt. De menade att konflikter kunde vara ett tecken och förklarade att detta kunde bero på orsaker som oförståelse för sociala regler eller brister i det verbala språket. Förskollärarna beskrev att barn kunde bli fysiska och utåtagerande men menade att det kunde bero på behov eller en viss känsla barnet hade. I situationer då barn hamnar i affekt försökte de även se ifall det var ett återkommande beteende eller om det berodde på något annat. Detta går att tolka som att förskollärarna har olika upplevelser kring varför barn hamnar i affekt, vare sig det är genom fysiska handlingar eller i konflikt. Edfelt (2015, s. 152) beskriver även att barnets sätt att agera i affekt går att tolka som att hen inte har rätt verktyg som krävs för att handskas med känslor som till exempel ilska. Detta är även något som Killén (2014, ss. 139-140) styrker då han beskriver att ett barn som inte får ge uttryck för sin ilska kan bidra till att hen blir utåtagerande. Därmed bör pedagogen stötta och hjälpa barnet att få kännedom kring om sina känslor för att kunde bemästra och hantera dem i fortsättningen. Vi anser även att större barngrupper kan ha en bidragande roll till att barn agerar i affekt.

I vår analys kom vi fram till att konstellationen av gruppen kunde bidra till att barn ges möjligheten att få stöttning i deras känslöhantering, men även sättet att hantera konflikter på ett mer konstruktivt sätt. Förskollärarna framhävde vikten av mindre barngrupper och menade att det är enklare för pedagogen att förhålla sig lyhörd i lekar och aktiviteter med färre barn. Mindre barngrupper anses även gynna barnen då det blir lättare för dem att förhålla sig till färre kamrater och därmed ökar chansen för att behålla koncentrationen. Pedagogerna förklarar även att det blir enklare att se när samspelet brister och vad de kan bidra med för att åtgärda problemet. Utöver pedagogernas antaganden anser även vi även att mindre barngrupper kan bidra till att barn med sociala svårigheter ges möjligheten att ta mer plats,

öka förståelsen för sociala koder samt lekens regler. Genom att ändra constellationerna i barngruppen kan pedagogerna lättare uppnå det mål i läroplanen som för fram vikten av att förskolan ska stimulera språkutvecklingen hos varje barn. Vygotskij hade en teori om att barn utvecklas mer socialt när de samspelar med människor i olika åldrar (Svensson 2009, s. 37). Vi tror därför att det också kan vara betydelsefullt att ändra gruppkonstellationerna, i förskolan, utifrån barnens olika åldrar för att gynna barnets utveckling. Edfelt (2015, s. 111) beskriver även betydelsen av att ändra constellationerna i barngruppen. Nya constellationer är ett sätt för pedagogen att ta hänsyn till barn med sociala svårigheter men även ett sätt att förebygga att barn hamnar i affekt.

Miljöns påverkan

Samtliga pedagoger för fram att en strukturerad och tydlig fysisk miljö anses vara av stor betydelse för barnets utveckling i det sociala samspelet. I verksamheterna används miljön likt en metod för att stimulera och utveckla det sociala samspelet men även för att inkludera barn med sociala svårigheter.

Pedagogerna nämner att det är betydelsefullt att ta reda på orsaker till varför ett barn har svårigheter i det sociala samspelet. De bedömer och utvärderar därför verksamheten, och dess miljö, för att synliggöra vem barnet blir i de olika miljöerna. Öhman (1996, s. 102) förklarar att ett barn kan bli påverkad negativt av yttre omständigheter och därmed få svårt att bibehålla koncentrationen. Däremot kan barnet bortse från dessa faktorer, som anses vara störande, i andra situationer. Detta gör att vi kan dra slutsatsen att miljön och yttre omständigheter påverkar det enskilda barnet och därmed kan inverka på barns utveckling i det sociala samspelet. Vi anser därför att dessa bedömningar och utvärderingar av miljön, som pedagogerna nämner, är av stor betydelse för att få syn på bakomliggande orsaker. De kan därmed bli medvetna om varför eventuella svårigheter förekommer i det sociala samspelet. Genom detta arbetssätt och metod ses miljön som något som behöver förändras och anpassas efter barnet, och inte tvärtom. Vi tror att detta synsätt kan förhindra att problemet läggs hos det enskilda barnet. Det skulle kunna påverka barnet och ge negativa konsekvenser som sedan skulle kunna påverka barnets samspel med andra.

För att inkludera barn med sociala svårigheter använder sig pedagogerna mer eller mindre av olika metoder samtidigt som de strävar efter samma mål – att få alla barn inkluderade. Miljön används för att skapa gemensamma upplevelser för barnen där de får chans att träna samt utveckla det sociala samspelet. Samtal och diskussioner inleds utifrån de gemensamma upplevelserna och lärandet sker därmed kollektivt i samband med att inkludering främjas. Enligt Vygotskijs teori är det genom pedagogerna, ”den mer kompetenta”, som barn utvecklas i sociala samspel men också i den fortsatta kunskapsprocessen (Thurmann-Moe 1996; Williams 2006). Guvå (2016, ss. 14-15) beskriver vikten av ett kollektivt lärande och menar att det skapar större förutsättningar för lärande än vad ett enskilt lärande gör.

Pedagogerna beskriver även att gemensamma upplevelser utanför förskolans lokaler kan bidra till att samspelet ökar. Barn med svårigheter i det sociala samspelet anses kunna samspela bättre med andra barn i utemiljön eftersom det bidrar till mer utrymme än vad inomhusmiljön gör. Edfelt (2015, ss. 98-101) stärker detta och menar att utomhusleken och dess utrymme kan vara en stor nytta för barn med hög aktivitet och i behov av mer utrymme. Vi anser att förskolors utemiljöer kan bidra till utrymme och resultera i mindre ljudnivå vilket kan underlätta för det enskilda barnet. Mer utrymme kan även bidra till fler platser där barn kan mötas och samspela med varandra. I vår undersökning framgår det även att barn med sociala svårigheter behöver stöd samt vägledning. Vi anser därför att det är viktigt att pedagogerna är

extra observanta och närvarande under utevistelsen för att kunna lägga märke till det som pågår när lekytan blir större.

Metoddiskussion

Eftersom vårt syfte var att undersöka hur förskollärare tolkar begreppet ”socialt samspel” samt deras beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla barns sociala samspel valdes en kvalitativ metod att användas. Trost (2012, s. 22) förklarar att syftet ska vara avgörande för vilken metod forskaren väljer att använda. En kvalitativ metod används bland annat för att få förståelse kring människors upplevelser inom ett specifikt område. En kvantitativ metod bör väljas då syftet är att undersöka *hur ofta*, *hur många*, eller *hur vanligt* förekommande något är. En kvalitativ metod valdes att användas eftersom vi ville skapa förståelse kring förskollärares upplevelser, utifrån det valda ämnet, för att kunna besvara syftet. I efterhand kan vi även se att den valda metoden var lämplig för undersökningen och att syftet har kunnat besvaras.

Vi anser att observation som metod hade bidragit till ett svåranalyserat material eftersom egna tolkningar hade behövts göras utifrån observationerna, det vill säga, pedagogernas handlingar. Vid enkät som metod hade respondenterna inte haft möjlighet att uttrycka sig på samma sätt som vid en intervju. Trost (2012, s. 76) stärker detta och menar att fasta svarsalternativ i enkätundersökningar resulterar i att forskaren får mindre information att bearbeta. Öppna frågor, där respondenterna får möjlighet att utveckla sitt svar, bidrar med mer information men leder ofta till ett stort svarsbortfall. Enkäter som metod hade inneburit att vi inte hade fått möjlighet att ställa eventuella följdfrågor utifrån respondenternas svar. En annan risk med enkät är att respondenterna heller inte hade givits någon möjlighet att kontrollera frågan vid osäkerhet. Björkdahl Ordell (2007, s. 91) beskriver även detta och menar att om forskaren inte deltar under enkätundersökningar, finns det inte heller någon möjlighet för respondenterna att få frågorna förklarade.

Endast en metod valdes att användas, för att besvara studiens syfte, vilket kan ses som en svaghet. Om mer tid hade funnits för arbetet hade däremot flera metoder kunnat kombineras för att belysa det valda undersökningsområdet grundligare. Fler undersökningsverktyg skulle ge ökad kunskap och förståelse, vilket även Kihlström (2007, s. 231-232) nämner, och menar att det bidrar till att validiteten ökar.

Intervjuerna utfördes med två förskollärare, vid samma tillfälle, och vi upplevde att förskollärarna kände sig bekväma med detta. Respondenterna diskuterade intervjufrågorna med varandra och kunde även stötta och hjälpa varandra att formulera sig. I efterhand har vi diskuterat om svaren hade blivit annorlunda om enskilda intervjuer hade utförts. Vi tror att en del personer kan känna sig mer bekväma med att bli intervjuade en åt gången, istället för flera, och att det är individuellt. Utifrån vår egen upplevelse ser vi att det var en fördel att intervjua två förskollärare åt gången. Samtliga intervjuer blev likt ett samtal och bidrog med mycket relevant information till undersökningen. Vi är dock medvetna om att förskollärarnas relation till varandra kan ha varit avgörande för detta.

Under samtliga intervjuer användes ljudinspelningar samt anteckningar vilket kan ses likt en styrka. Kihlström (2007, s. 232) menar att reliabiliteten ökar genom användning av ljudinspelningar eftersom ingen information förloras. Med detta verktyg fick vi även möjlighet att lyssna på intervjuerna i efterhand, vid ett flertal gånger. Vi kunde även lyssna och bli medvetna om hur intervju- och följdfrågor ställdes. Det gav oss möjlighet att upptäcka om vi tycks ha påverkat respondenternas svar med exempelvis egna värderingar.

Didaktiska konsekvenser

Arbetet kring barns sociala samspel har visat sig vara något som innefattar det vardagliga mötet med barnen. Genom våra intervjuer och forskning i litteratur har vi fått en tydligare förståelse för begreppet ”socialt samspel” men även vilka metoder som används.

Ziv (2013) beskriver att destruktiva kamratrelationer, där barn blir avvisade i lek eller betraktas som illa omtyckta, även kan bidra till andra negativa följder. Redan under de tidiga skolåren kan barns, före detta, destruktiva kamratrelationer utmärkas genom sämre resultat och prestationer, högre frånvaro samt få negativt känslomässiga påföljder. Detta är en orsak till varför det är viktigt att som pedagog arbeta aktivt med barn som har svårigheter i sociala samspel.

I studien framkom alternativa metoder för hur pedagoger kan arbeta aktivt med de barn som behöver extra stöttning i det sociala samspelet. Som tidigare nämnt finns det olika områden där svårigheter kan uppstå. Om barn i gruppen har svårigheter med att komma in i leken finns det olika sätt som pedagog att möta och stötta barnet. Vägledning från pedagogen är en viktig faktor för att barnet ska hitta rätt strategi för att gå in i leken. Små barn kräver en mer fysisk handledning där pedagogen konkret visar hur barnet kan agera. När det kommer till de äldre barnen kan det räcka med verbal handledning. Ett annat tillvägagångssätt för att inkludera barn kan vara att pedagogen tilldelar sig själv en roll i leken. Detta för att en vuxen i leken, i många fall, lockar till sig andra barn. Det kan även bidra till att barn känner en trygghet i att en vuxen är närvarande och delaktig i leken. Utifrån egna erfarenheter har vi även sett att samarbetsövningar, med koppling till känslotema, kan vara en fungerande metod för att stärka gruppen samt barnens relationer. En specifik metod kan vara arbetet med StegVis, som är ett koncept där barn får ökad förståelse kring empati, självkontroll, impulskontroll och problemlösning.

Barns svårigheter med att läsa av sociala koder kan bidra till utåtagerande beteende samt att konflikter uppstår. Ifall det uppstår konflikter i leken kan det till en början vara bra att som pedagog avvakta, för att ge barnen en chans att lösa problemet själva. I de fall där barnen inte löser konflikten på egen hand kan det vara bra att ge dem vägledning. Detta genom att ställa frågor till barnen för att få dem att reflektera över vad som hände och hur de kan gå vidare. Här kan pedagogen utgå från giraffspråket som metod. Detta innebär att pedagogen lyssnar empatiskt på barnen, i konflikt, och förhåller sig till fyra viktiga komponenter. Pedagogen börjar med att observera och ta reda på barnens känsla i situationen och försöker därefter ta reda på vad barnen har för behov och önskemål. Detta ger varje barn möjlighet att få ge uttryck för sina enskilda behov, känslor och önskemål samtidigt som de får öva på att lyssna empatiskt. Ifall en konflikt uppstår kan det vara bra att ställa sig själv frågor som: Är det ett visst behov som inte är tillfredsställt? Går det att se ett mönster i beteendet? Påverkar miljön? Varför blir det så? Ifall det är ett enskilt barn som alltid hamnar i konflikter kan det vara bra att fördjupa sig i arbetet kring just det barnet eller eventuellt påbörja en utredning med hjälp av en specialpedagog.

REFERENSER

- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Enkät som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 82-96.
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Etik. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 21-28.
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Kvantitativ data och forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 192-197.
- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1998). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, Karin (1997). *Kvalitativa metoder för vårdvetare*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlkwist, Matts (2012). *Kommunikation*. 6. uppl. Stockholm: Liber.
- Edfelt, David (2015). *Utmaningar i förskolan: att förebygga problemskapande beteenden*. 1. uppl. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber.
- Folkman, Marie-Louise & Svedin, Eva (2003). *Barn som inte leker: från ensamhet till social lek i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Runa.
- Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2016-11-20]
- Guvå, Gunilla (2016). *Från jag till vi: grupputveckling i förskola och skola*. Stockholm: Fritze.
- Kihlström, Sonja (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 157-171.
- Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 47-63.

Kihlström, Sonja (2007). Uppsatsen – examensarbetet. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 226-241.

Killén, Kari (2014). *Förebyggande arbete i förskolan: samspel och anknytning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2016). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> [2016-11-15]

Malmqvist, Johan (2007). Analys utifrån redskapen. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 122-132.

Pape, Kari (2016). *Lekfullt samspel i förskolan*. Stockholm: Läraryrket.

Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Rosenberg, Marshall B. (2003). *Nonviolent communication: ett språk för livet*. Svensbyn: Friare liv konsult

Skolverket (2010:800). *Utbildning inom skolformer och fritidshem*. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar> [2016-12-26]

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Thurmann-Moe, A. Den historiska dimensionen i Vygotskijs teori. I Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur

Wahlström, Gunilla O. (1993). *Gruppen som grogrund: en arbetsmetod som utvecklar*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning

Weirsøe, Bodil (2004). *Empatisk kommunikation: giraffspråket i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Ziv, Y. (2012). *Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children*. (Journal of Experimental Child Psychology Vol 114, pp 306–320). Haifa, Israel: University of Haifa
DOI: <http://dx.doi.org.lib.costello.pub.hb.se/10.1016/j.jecp.2012.08.009> [2016-11-18]

Öhman, Margareta (1996). *Empati genom lek och språk*. 1. uppl. Stockholm: Liber

BILAGOR

Missivbrev Bilaga 1

Information till pedagog om intervjuer utförda av lärarstuderande vid Högskolan i Borås

Hej!

Vi är två tjejer som läser vår sjunde termin, och därmed vårt sista år, på förskolläraryrket på Högskolan i Borås. Vi har nyligen påbörjat vårt examensarbete och kommer att skriva om sociala samspel. Med hjälp av denna studie vill vi undersöka förskolläraarnas syn på det sociala samspelet hos barn. Vi har även som syfte att undersöka vilka eventuella metoder som används och som kan främja barnets utveckling i interaktion med andra. För att undersöka detta skulle vi gärna vilja genomföra en intervju med två pedagog på er förskola.

Eftersom vi är två som genomför arbetet kommer båda att sitta med under intervjun. För att öka reliabiliteten och få ett mer innehållsrikt material hade vi tänkt använda oss utav ljudinspelning. De som deltar i intervjun har rätten att bestämma över sin medverkan. Intervjuresultatet kommer att behandlas i enlighet med konfidentialitets- och sekretesskravet och de regler som innefattas. Eftersom uppsatsen kommer bli offentlig tar vi hänsyn till att varken förskolans- eller de medverkandes namn framgår i examensuppsatsen och därmed bevaras anonymt.

Vid frågor kontakta gärna oss!

Matilda Andersson och Anna Hedström

Intervjufrågor Bilaga 2

Fråga 1

Hur definierar/tolkar ni begreppet ”socialt samspel”?

Fråga 2

Vad har det ”sociala samspelet” för betydelse i barnets utveckling enligt er?

Fråga 3

Vilka tecken på problem i det sociala samspelet kan ni se hos barn?

Fråga 4

Hur inkluderas barn med sociala svårigheter i er verksamhet?

Fråga 5

Vilka metoder använder ni er utav för att utveckla barnet i det sociala samspelet?



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se