

”Leken är det viktigaste vi har”

Lärares tankar om att stöda barn i behov av socialt stöd i  
småbarnspedagogiken

Emma Löfdahl

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

## Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn)	Årtal
Löfdahl, Emma	2023
Arbetets titel	
”Leken är det viktigaste vi har” – Lärares tankar om att stöda barn i behov av socialt stöd i småbarnspedagogiken	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	55 (67)
Referat	
<p>Sociala färdigheter är viktiga att utveckla eftersom de har en stor inverkan på barns välbefinnande, lärande och samspel med andra. Barn lär sig i en social miljö tillsammans med andra och det hör till småbarnspedagogikens roll att stärka barns sociala färdigheter. Leken är viktig för barns sociala utveckling eftersom det är barns främsta arena för lärande och socialt samspel med andra barn. Utmaningar med sociala färdigheter kan inverka på barns välbefinnande och lärande negativt. Lärare inom småbarnspedagogik har ansvar att möta dessa barns stödbehov, men forskning visar att många lärare inte vet hur de ska stöda dem eller att det inte finns resurser att lägga på detta på grund av många andra stödbehov i grupperna. Dessutom finns bristande forskning i hur lärare inom småbarnspedagogik stöder barn i behov av socialt stöd i Finland.</p> <p>Syftet med min studie är att undersöka hur lärare inom småbarnspedagogik uppfattar och stöder sociala färdigheter hos barn i behov av socialt stöd. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka sociala svårigheter och sociala stödbehov beskriver lärare inom småbarnspedagogik att finns i barngruppen?</li> <li>2. Vilka arbetsätt använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i och utanför lek?</li> <li>3. Vilka förutsättningar och utgångspunkter för att stöda barn socialt lyfter lärare inom småbarnspedagogik upp?</li> </ol> <p>Studien är kvalitativ och använder sig av en tematisk analys. Data samlades in genom intervjuer med åtta lärare inom småbarnspedagogik. Intervjuerna fokuserade på lärare som jobbade med barn i åldern 3–5 år.</p>	

Studien visar att lärare uppfattar att barn i behov av socialt stöd möter utmaningar i lek och samspel med andra, men också kommunikationssvårigheter samt socioemotionella och beteenderelaterade utmaningar förekommer. Arbetsätt som lärare använder sig för att stöda dessa barn handlar till stor del om att stöda dem i leken. Dessutom skapar lärarna trygga relationer till barnet, skapar struktur, lugn och förutsägbarhet i omgivningen och jobbar med hela gruppens socioemotionella kompetens. En förutsättning för lärarnas arbete är den lekcentrerade verksamhetskulturen och samarbete med kolleger och vårdnadshavare. Resursbrist och prioriteringsbehov är utmanande, såväl som att vissa informanter menar att leken avbryts när en vuxen kommer med i barns fria lek. Stödet baserar sig på erfarenhet, kunskap och värderingar.

Eftersom största delen av barns sociala stödbehov uppkommer i leksituationer är det också i leken som lärarna behöver stöda. Därför är det viktigt att lärare har resurser och arbetsätt som möjliggör att de kan stöda barn socialt i leken. Min studie visar också på att lärare är medvetna om lekens betydelse för barns sociala utveckling, men att lärare vill stöda mera än vad de i praktiken kan och hinner.

Sökord / indexord

Sociala svårigheter, socialt stöd, lek, småbarnspedagogik, sociala stödbehov, preschool, social difficulties, play-based interventions, support, social competence, teacher support in social play

## Innehåll

<b>Abstrakt.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1. Bakgrund och val av tema .....	6
1.2. Syfte och forskningsfrågor .....	8
1.3. Centrala begrepp.....	9
1.4. Disposition .....	9
<b>2. Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>10</b>
2.1. Sociokulturell teori.....	10
2.2. Sociala färdigheter.....	11
2.3. Lek .....	12
2.4. Stöd av sociala färdigheter genom lek .....	13
2.5. Barn-lärrrelationens betydelse .....	15
2.5. Social samverkan i en fysisk och psykosocial daghemsmiljö .....	18
<b>3. Metod.....</b>	<b>20</b>
3.1. Syfte och forskningsfrågor .....	20
3.2. Kvalitativ metod .....	20
3.3. Intervju som datainsamlingsmetod.....	21
3.4. Observation som sekundärkälla .....	23
3.5. Informanter och genomförande.....	24
3.6. Databearbetning och analys av data .....	26
3.7. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.....	30
<b>4. Resultatredovisning.....</b>	<b>33</b>
4.1. Resultatöversikt .....	33
4.2. Lärares beskrivningar av barns sociala svårigheter och stödbehov .....	33

4.2.1. Bristande lekfärdigheter .....	34
4.2.2. Samspelssvårigheter .....	34
4.2.3. Kommunikationssvårigheter .....	35
4.2.4. Socioemotionella och beteenderelaterade utmaningar .....	35
4.3. <i>Arbetsätt för att stöda barn i behov av socialt stöd</i> .....	36
4.3.1. Vuxenstöd i lek.....	36
4.3.2. Skapa trygga och lyhörda relationer till barnet .....	39
4.3.3. Skapa struktur, lugn och förutsägbarhet.....	40
4.3.4. Stöda gruppens kollektiva socioemotionella kompetens.....	41
4.4. <i>Lärares tankar om förutsättningar och utgångspunkter för stödet</i> .....	42
4.4.1. En lekcentrerad verksamhetskultur .....	42
4.4.2. Samverkan inom personalen och samarbete med föräldrar.....	44
4.4.3. Resursbrist och prioriteringsbehov.....	45
4.4.4. Stöd baseras på erfarenhet, kunskap och värderingar .....	47
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>48</b>
5.1. <i>Resultatdiskussion</i> .....	48
5.2. <i>Metoddiskussion</i> .....	52
5.3. <i>Slutsats och förslag till fortsatt forskning</i> .....	54
<b>Referenser .....</b>	<b>56</b>
<b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1</b> .....	26
<b>Figurer</b>	
<b>Figur 1</b> .....	33
<b>Bilagor</b>	
<b>Bilaga 1:</b> Informationsbrev om magisteravhandling	
<b>Bilaga 2:</b> Intervjuguide	
<b>Bilaga 3:</b> Samtycke till deltagande i magisteravhandlingsstudie	

# 1. Inledning

*I inledningen presenteras avhandlingens bakgrund, valet av tema och identifieringen av forskningsluckan. Här tas även upp avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Inledningen avslutas med centrala begrepp och avhandlingens disposition.*

## 1.1. Bakgrund och val av tema

Personalen inom småbarnspedagogiken har ett stort ansvar för att stöda barns lärande och utveckling. Även om Utbildningsstyrelsen (2022) lyfter upp att genomförande av stöd sker genom ett mångprofessionellt samarbete är det sist och slutligen de pedagoger som möter barnen dagligen i barngruppen som har det största ansvaret för förverkligandet av stödet. Socialt stöd bör ges i sociala situationer, till exempel lek (Kirk & Jay, 2018) och det sociala sammanhanget har betydelse för barns lärande (Smidt, 2010). Stödet behöver alltså ske i barngruppen eftersom barns sociala stödbehov är beroende av det sociala sammanhang de befinner sig i.

Sociala färdigheter har en stor inverkan på barns mående, lärande och samspel med andra. Folkman och Svedin (2003) menar att sociala utmaningar kan göra det utmanande för barn att få vänner. Det kan leda till utanförskap, ensamhet och påverka deras självkänsla negativt. Leken och den sociala kompetensen är en port till vänskapsrelationer och god mental hälsa. Löwenborg och Palm (2019) lyfter upp att barn som har utmaningar med samspel löper större risk för att bli mobbade. Gottberg (2007) påpekar att sociala färdigheter har betydelse för inläringen eftersom inläring sker i en social kontext. Också Utbildningsstyrelsen (2022) betonar att sociala färdigheter är viktiga för barns identitet och välbefinnande och det hör till småbarnspedagogikens roll att stärka barns sociala färdigheter och systematiskt stöda leken. Leken har en central roll inom småbarnspedagogiken och alla barn har rätt till en social gemenskap. Folkman och Svedin (2003) lyfter dessutom upp att för många barn är småbarnspedagogiken barnets första sociala erfarenheter utanför familjen. Det här tyder på att leken och de sociala färdigheterna är en viktig del i barns utveckling under skolåldern.

Barns rätt till stöd för sociala färdigheter är alltså något viktigt. Men Luo m.fl. (2021) menar att många lärare känner sig oförberedda att möta barn med stora sociala eller beteenderelaterade stödbehov. Det här kan bero på många olika orsaker. Enligt Kupila m.fl. (2018) anser lärare inom småbarnspedagogik att det är svårt att hinna med alla arbetsuppgifter, att tiden inte räcker

till och att arbetet också försvåras av att det finns barn i behov av särskilt stöd i grupperna. Ugaste och Niikko (2015) lyfter upp att den finländska småbarnspedagogiken bygger på principen om inkludering, så att även barn med stora stödbehov är inkluderade i de ordinära barngrupperna. Kupila m.fl. (2018) menar att lärarnas sociala arbetsmiljö ändras konstant och förändrade arbetsuppgifter och administrativa system gör att det finns mindre tid att vara tillsammans med barnen. En lärare inom småbarnspedagogik har alltså ett stort ansvar för att barn ska få det stöd de behöver, men barngrupper är ofta heterogena och det finns många olika stödbehov som hen behöver se till att blir tillgodosedda.

Lekens roll för den sociala utvecklingen bör också betonas. Leken är barns främsta arena för utveckling av färdigheter och möjlighet till socialt samspel med andra barn (Swindells & Stagnitti, 2006). Folkman och Svedin (2003) påpekar att sociala färdigheter inte kommer av sig själv för alla barn och att lek kräver övning. Utbildningsstyrelsen (2022) menar att den småbarnspedagogiska verksamhetskulturen ska vara en sådan som uppmuntrar till lek och att det ska finnas tid och ro för lek. Det ska finnas en trygg gemenskap där barn får uppleva vänskapsrelationer och lära sig hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Den sociala verksamhetsmiljön är en av grundstenarna för småbarnspedagogiken.

Att stöda barns sociala färdigheter i leksituationer är därför naturligt. Det finns flertalet lekbaserade interventioner som fokuserar på att stöda enskilda barns sociala färdigheter, men få av dem utförs av lärare inom småbarnspedagogik. Lekbaserade interventioner i forskning är ofta genomförda av en utomstående terapeut och undersökningarna ofta utförda utanför daghemscontext (Blalock m.fl., 2019; Hu m.fl., 2018; Wilkes-Gillan m.fl., 2016). I en studie av Matson (2007) stärks de sociala färdigheterna genom lek i daghems- och skolkontext, men med en utomstående terapeut. Andra studier kring stödjande av sociala färdigheter fokuserar på barn i nybörjarundervisningen snarare än i småbarnspedagogiken (Coplan m.fl., 2010; Taylor & Ray, 2021).

Det finns studier som fokuserar på att stöda hela barngruppens sociala utveckling genom lek på daghem eller i förskolor. Catalano och Campbell-Barr (2021) undersökte hur lärare inom småbarnspedagogik använde fantasilek för att stöda barns kreativa tänkande och socioemotionella utveckling. Kirk och MacCallum (2017) studerade hur en lärare inom småbarnspedagogik utformade en lekbaserad verksamhet så att den stödde barns sociala och emotionella utveckling.

DeLuca m.fl. (2020), Karlsen och Lekhal (2019) och Keung och Cheung (2019) visar att sociala färdigheter gynnas av att läraren stöder barnen aktivt i leksituationer och att det är viktigt att stöda barns lärande och utveckling genom lek. Men Karlsen och Lekhal (2019) fann att lärare är frånvarande stora delar av tiden för fri lek och de interaktioner som sker mellan lärare och barn är ytliga i leksituationer. Keung och Cheung (2019) påpekar att lärande genom lek i småbarnspedagogiken är något som det forskas kring men det behövs mera material kring effektiv implementering. Karlsen och Lekhal (2019) menar att forskare borde lägga ett större fokus på att titta på hur lärare stöder barns utveckling i leken, då leken i småbarnspedagogiken utgör mer än hälften av verksamhetstiden och speciellt barn i riskzon skulle gynnas av detta. Danniels och Pyle (2021) anser att det skulle behövas mer information och forskning om hur lärare i praktiken går till väga för att inkludera barn med specialpedagogiska behov i lek och lärarna behöver mer resurser och stöd för att implementera inkludering i lekbaserade aktiviteter.

Jag har i avhandlingen valt att fokusera på barns sociala stödbehov för att jag har ett personligt intresse för temat och för att temat har en stor betydelse för många olika delar av barnets liv. Det jag är intresserad av är hur den småbarnspedagogiska verksamheten ser ut i verkligheten och hur lärare arbetar med sociala stödbehov i barngruppen. En del av den tidigare forskningen fokuserar på hur väl interventioner fungerar, men det betyder inte att de används ute på fältet. Forskningsgenomgången tyder också på att studier som visar vad lekens roll i det sociala stödarbetet är och hur stödarbetet ser ut som helhet saknas och det är den forskningslucka jag vill fylla. Eftersom ansvaret för och genomförandet av stödarbetet främst ligger på lärare inom småbarnspedagogik i praktiken är jag också intresserad av att få deras perspektiv på stödarbetet och vilka förutsättningar och utgångspunkter de har för stödarbetet.

## **1.2. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare inom småbarnspedagogik uppfattar och stöder sociala färdigheter hos barn i behov av socialt stöd. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Vilka sociala svårigheter och sociala stödbehov beskriver lärare inom småbarnspedagogik att finns i barngruppen?
2. Vilka arbetssätt använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i och utanför lek?



3. Vilka förutsättningar och utgångspunkter för att stöda barn socialt lyfter lärare inom småbarnspedagogik upp?

### 1.3. Centrala begrepp

**Barn i behov av socialt stöd** använder jag för att syfta på de barn som möter utmaningar i sociala situationer och behöver stöd i att utveckla sina sociala färdigheter. Begreppet lyfter barnets stödbehov i fokus i stället för att centrera brister i barnets färdigheter. Begreppet säger inget om grundorsaken till barnets stödbehov. Detta utgår från att Utbildningsstyrelsen (2022) betonar att barn har rätt till stöd genast när stödbehovet upptäcks. I den empiriska delen av min studie är det lärarnas bedömning av det sociala stödbehovet som avgör vilka barn det syftar på.

**Pedagog och lärare.** Jag använder *pedagog* som ett samlingsbegrepp som innefattar både lärare och annan pedagogisk personal inom småbarnspedagogiken, till exempel barnskötare och socionomer. *Lärare* använder jag för att hänvisa till lärare inom småbarnspedagogik.

I denna avhandling används ordet **lek** i flera kontexter. *Fri lek* syftar på en aktivitetsform inom småbarnspedagogiken där barnen leker utgående från eget initiativ i stället för att delta i en aktivitet som är planerad av pedagogerna. Pedagogerna kan vara aktiva och delta i den fria leken eller vara passiva observatörer. Lek diskuteras vidare i kapitel 2.3. Lek.

### 1.4. Disposition

Denna avhandling är indelad i fem kapitel. Det första kapitlet är inledningen som redovisar för avhandlingens tema, bakgrund, syfte och forskningsfrågor och centrala begrepp. Det andra kapitlet är den teoretiska bakgrunden. Kapitel tre tar upp avhandlingens metod. I kapitel fyra redovisas avhandlingens resultat. Avhandlingens femte och sista kapitel är diskussionen, vilket innehåller en resultatdiskussion, en metoddiskussion samt avslutning och förslag till fortsatt forskning. Därefter följer mina referenser och bilagor.

## 2. Teoretisk bakgrund

*Inledningsvis presenteras sociokulturell teori, som är det teoretiska ramverk jag använder mig av. I den teoretiska bakgrunden tar jag upp forskning kring sociala färdigheter och lek. Jag redovisar för hur man kan stöda sociala färdigheter genom lek och tar upp barn-lärarrelationens och miljöns betydelse för det sociala stödarbetet.*

### 2.1. Sociokulturell teori

Vygotskijs sociokulturella teori fungerar som teoretiskt ramverk och som en utgångspunkt för mina tolkningar i min avhandling. Enligt Imsen (2006) betonar Vygotskijs sociokulturella teori språket och det sociala samspelets betydelse för att en individ ska lära sig och utvecklas. Vygotskij menade att det sociala sammanhang ett barn befinner sig i är utgångspunkten för utvecklingen av självständigt tänkande och handlande. Vygotskij ansåg att lek är viktig för barns utveckling och lärande och kännetecknande för leken är att den kommer inifrån och är glädjefylld.

Imsen (2006) menar att ett barn lär sig genom att först göra något tillsammans med någon som kan mera än hen, till exempel en vuxen, för att sedan lära sig att göra det självständigt. Den vuxna fungerar som ett stöd för barnet och hjälper hen att lyckas genom att visa eller förklara. Vygotskij menar därför att det finns en skillnad mellan vad ett barn klarar med stöd och vad barnet klarar på egen hand. Skillnaden kallas för den proximala utvecklingszonen. Var den proximala utvecklingszonen är förskjuts vartefter barnet utvecklas. Pedagogiskt innebär detta att pedagogen bör arbeta med sådant som barn klarar av med hjälp av stöd, eftersom det är sådant som de har kapacitet att lära sig bemästra själva. Teorin belyser att stödet måste vara anpassat till rätt nivå; barn kan inte lära sig något som är utanför den proximala utvecklingszonen, det vill säga sådant som de varken klarar av på egen hand eller med stöd av en vuxen. För att utvecklas måste utmaningarna varken vara för svåra eller för lätta utgående från vad barnet kan. Ett begrepp som ofta används i detta sammanhang är ”scaffolding”. Grundprincipen är att ju större utmaningar, desto mer stöd och vägledning behöver barnet och omvänt, när barnets stödbehov är mindre, behöver man inte ge lika mycket hjälp.

Smidt (2010) menar att lärande sker i ett socialt sammanhang. I sociokulturell teori anses tänkande förändras genom användningen av kulturella redskap. Språket är det främsta kulturella redskapet. Kommunikationen är en viktig del av socialiseringen och på vilket sätt ett

barn socialiseras påverkas av den kulturella och språkliga kontexten. Eftersom ett barn lär sig genom de sociala sammanhang hen befinner sig i och genom sina erfarenheter, är det viktigt att lära känna dem så bra som möjligt. När pedagogen känner till barns erfarenheter, sociala och kommunikativa nätverk och kultur är det enklare att bygga upp ett sammanhang där de kan lära och det är också en god grund för ett ömsesidigt förhållande till vårdnadshavarna.

## **2.2. Sociala färdigheter**

Sociala färdigheter behövs för att upprätthålla vänskapsrelationer, kunna kommunicera med andra och känna sig bekväm i sociala situationer (Blalock m.fl., 2019). Swindells och Stagnitti (2006) menar att social kompetens hos barn handlar om färdigheter som behövs för att möta sociala mål, att kunna komma in i eller initiera lek och på ett ändamålsenligt sätt reagera på andra. Barns sociala kompetensnivå varierar och beror på var i utvecklingen barnet är. Socialt kompetenta barn kan tolka signaler i sin sociala omgivning och dessa barn interagerar ofta med andra barn på ett positivt sätt, har god kommunikativ förmåga, har lätt att leka med andra och kan kontrollera sina känslor och sitt beteende när situationen kräver det.

Den språkliga förmågan är viktig för att barnet ska kunna delta i till exempel fantasilekar med andra barn (Uren och Stagnitti, 2009). Lin m.fl. (2019) menar att pragmatiska språkförmågor har betydelse för den sociala kommunikationen. Det handlar bland annat om att kunna tolka sociala signaler för att förstå andras avsikter. Barn behöver pragmatiskt språk för att utveckla positiva interaktioner, uttrycka behov, förstå andras perspektiv och lösa konflikter. Ett svagt pragmatiskt språk är relaterat till beteendeproblem, sociala utmaningar och försämrade relationer med andra.

Sociala färdigheter är en del av de mer övergripande socioemotionella färdigheterna. Taylor och Ray (2021) menar att socioemotionella färdigheter är en skyddande faktor mot sociala, emotionella eller beteenderelaterade problem och hjälper barn att på ett proaktivt sätt interagera med andra, kommunicera effektivt och reglera sitt beteende. Socioemotionella färdigheter stöder självförtroende, intresse i relationer och uthållighet vid utmaningar.

Folkman och Svedin (2003) menar att utmaningar i den sociala leken kan bero på att barn saknar insikt om att lek bygger på överenskommelser, vilket gör det utmanande att kompromissa. Conn (2018) menar att utmaningar i lek kan uppstå om ett barn inte förstår andras leksignaler eller att responsen är svag eller fördröjd. Det leder till att leken avbryts. Hu m.fl. (2018) menar dessutom att sociala utmaningar försvårar utvecklingen av positiva relationer med jämnåriga. Wilkes-

Gillan m.fl. (2016) menar att barn i behov av socialt stöd har svårt att dela med sig, hjälpa varandra, svara på sociala signaler, ta perspektiv och samarbeta i lek. Det leder till att de oftare blir avvisade av jämnåriga och har färre meningsfulla vänskapsrelationer jämfört med barn som inte har ett socialt stödbehov.

Coplan m.fl. (2010) menar att barns sociala stödbehov också kan ta sig uttryck i att barn drar sig undan från andra, är blyga och upplever rädsla i närheten av jämnåriga. I närheten av okända människor är risken större för att barnen drar sig undan och slutar leka. Dessa barn ser ofta på när andra barn leker utan att själv delta, initierar sällan social kontakt med jämnåriga och tillbringar stor del av tiden för fri lek i närheten av pedagogerna. De extremt blyga barnen upplever ofta social isolation och ensamhet.

### **2.3. Lek**

Enligt Lin m.fl. (2019) är lek en central aktivitet inom småbarnspedagogiken och leken påverkar alla delar av barnens inlärning och utveckling. I leken får barnen möjlighet att använda och utveckla sina sociala färdigheter. Wilkes-Gillan m.fl. (2016) menar att fri lek är barns huvudsakliga sysselsättning och fri lek främjar den sociala utvecklingen. Swindells och Stagnitti (2006) påpekar att barn interagerar socialt med andra barn främst genom lek. Leken är det primära sättet för små barn lär känna sig själva och tillägna sig sociala färdigheter.

Wilkes-Gillan m.fl. (2016) definierar lek som en interaktion mellan individ och miljö som styrs av inre motivation, är fri från verklighetens begränsningar och kräver att man ger och läser av sociala signaler. Swindells och Stagnitti (2006) beskriver lek som ett sätt att utveckla färdigheter under barndomen, en aktivitet som är engagerande, fantasifull och kreativ. Leken existerar i nuet och är därför mer fokuserad på processen än målet. Leken är ett sätt för barn att interagera med sin omvärld. Conn (2018) definierar lek som något som sker i samspel med ens omgivning, beror på inre motivation och är en frivillig aktivitet. Leken formas både av eventuella lekregler, ens kultur och egna intressen.

Enligt Conn (2018) bör man se leken som kontextbunden eftersom all lek sker i ett sammanhang och då alla barn har egna lekpreferenser. Kön och kulturella influenser och barns olika förmågor påverkar hur de vill leka. Barn definierar ofta lek som sådant de gör själva och inte-lek är vuxenstyrda aktiviteter. De upplever att vuxna kan förstöra leken genom att försöka förmana eller styra i leken. Om den vuxna däremot deltar i leken på samma villkor som barnen, kan barnen se den vuxna som en lekkamrat. Lek hjälper barn att förstå sina upplevelser, interagera

med omgivningen och kunna uttrycka sig själva. Smidt (2010) ser leken som social. Leken är viktig för barns lärande, men hon menar att barn också lär sig i andra dagliga interaktioner. Conn (2018) tillägger att barn upplever lek, vänskap och socialt samspel som ungefär samma sak. Swindells och Stagnitti (2006) menar att lek och kompisrelationer har en viktig roll i utvecklandet av social kompetens.

Folkman och Svedin (2003) menar att grunden för social lek är barns nyfikenhet på andra barn, att vilja stanna i leken, att skratta tillsammans, att kunna följa andras initiativ, att förstå lekfulla tonfall och lekljud och att förstå att man låtsas. De sociala lekreglerna är samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Förmåga till samspel handlar om att kunna dela, förstå regler och kunna samarbeta.

Swindells och Stagnitti (2006) menar att lek hjälper barn att utveckla sin sociala kompetens. Barn som själv initierar fantasilek med andra barn underlättar sin sociala utveckling. Genom fantasilek stärks barnets medvetenhet om sociala normer. Barns sociala stödbehov kan synas genom att spontan lek är utmanande för dem. Barn som deltar i mer komplexa lekar har observerats som mer prosociala och mindre aggressiva än barn som inte leker lika mycket. Swindells och Stagnitti (2006) menar därför att barns förmåga till att leka fantasilekar med andra barn är en indikator för hens sociala kompetens.

#### **2.4. Stöd av sociala färdigheter genom lek**

Conn (2018) menar att pedagogens roll i leken kan vara att stöda till lek men inte delta själv, medla i konflikter eller vara en aktiv lekpartner. Alla barn har rätt att leka och därför är det viktigt att pedagogerna identifierar vilka lekpreferenser barnet har. Även om det finns ett egenvärde i ensamlek, ifall barnet helst leker så, är det också viktigt att ge barnet möjlighet att leka med andra vuxna och barn och vara del av en gemenskap.

Fallon och MacCobb (2013) menar att det är viktigt att veta hur ett barn leker utan vuxenstöd, för att kunna se till att det stöd man ger i leken blir på rätt nivå. Att leka fantasilekar kräver visst abstrakt tänkande och de ger som exempel att om barnet inte leker fantasilekar kommer stödet att befinna sig på en för hög nivå för barnet om man kräver att hen ska delta i för abstrakta aktiviteter. Pedagoger bör alltså jobba inom barnets proximala utvecklingszon.

Folkman och Svedin (2003) stöder detta och betonar vikten av att stöda barnet på den nivå hen är, även om det är under åldersnivå. Om ett barn upplever lek utmanande ska pedagogen stöda

från grunden och börja med småbarnslekar, som till exempel tittut-lekar och att rulla boll, för att stegvis utveckla olika lekfärdigheter. Barnet behöver stöd i att förstå *att* man leker och *hur* man leker. Man kan behöva träna sådana koncept som är självklara för andra barn. Att börja med småbarnslekar handlar också om att väcka leklusten hos barnet. För att lek ska fungera behöver barnet färdigheter för lek och samvaro, det bör finnas ro att leka, närvarande vuxna och god självkänsla. Därför är det viktigt att bekräfta barnet positivt.

Folkman och Svedin (2003) menar att behovet av lekkamrater kommer först när barnet har en trygg känslomässig bas. Grundreglerna för lek sätts när barnet lär sig skillnaden mellan lek och allvar. Conn (2018) menar att leka med en vuxen hjälper barnet att utveckla sin sociala kommunikation och ger barnet positiva erfarenheter av socialt samspel. Hu m.fl. (2018) fann att strukturerade lekar och vuxenstöd i leken kan stöda sociala interaktioner mellan barn. Wilkes-Gillan m.fl. (2016) fann att barnet kan stödjas i leken genom påminnelser och verbalisering av vad som händer.

Lin m.fl. (2019) menar att barn med mer utvecklad social kompetens fungerar som ett stöd för andra barn att utvecklas i leken. Därför är det viktigt att ge barn möjlighet att skapa positiva sociala relationer med varandra och skapa möjlighet till gemensam lek. Det finns interventioner som drar nytta av det här genom att låta barn med mer utvecklad social kompetens ge modell för prosociala interaktioner åt barn i behov av socialt stöd i naturliga, sociala situationer.

Lin m.fl. (2019) anser att dessa interaktioner sätter större krav på barnens kognitiva och språkliga förmågor än i situationer där barn på samma utvecklingsnivå leker med varandra. Att befinna sig på olika utvecklingsnivåer kan skapa hinder för att kunna utveckla positiva relationer genom leken, men även om dessa hinder finns kan barn på olika utvecklingsnivåer skapa vänskapsrelationer. Ofta leker barn helst med andra barn som är på samma utvecklingsnivå som de själva, men ett gott pragmatiskt språk gör det enklare att forma relationer med barn som är på en annan utvecklingsnivå än de själva.

Wilkes-Gillan m.fl. (2016) menar att om man använder en lekkamrat som ett sätt att stöda barns sociala utveckling bör barnen känna varandra från tidigare. Lekkamraten ger modell för sociala färdigheter och underlättar gemensam lek. Enligt Conn (2018) utvecklas de sociala färdigheterna hos barn med autism mer av lek med andra jämnåriga än av lek med vuxna. Genom socialt stöd genom socialt kompetenta lekkamrater menar Hu m.fl. (2018) att barnet får öva social interaktion i en kontext som liknar vardagen och därför har den potential att stöda

generalisering av utvecklingen av sociala färdigheter. Genom interventionen utvecklades initiativtagande, kommunikationsfärdigheter, turtagning, att dela med sig och att upprätthålla relationer. En nackdel med strategin är att man är beroende av jämnårigas förmåga att implementera interventionen. Vissa av de jämnåriga som valdes ut för interventionen också började initiera lek med de barn som var i behov av socialt stöd under fri lek, vilket tyder på att det också går att öka den sociala interaktionen i fri lek genom att jämnåriga med goda sociala färdigheter uppmuntras till att interagera med och initiera lek med jämnåriga i behov av socialt stöd.

Wilkes-Gillan m.fl. (2016) betonar vikten av att träna sociala färdigheter på sätt där föräldrarna är involverade, där prosociala jämnåriga är inkluderade, där stöder i flera olika kontexter och att ta i beaktande barnets underliggande utmaningar. Man tränade sociala färdigheter genom att träna färdigheterna enskilt med barnet och sedan stöda barnet att använda färdigheterna tillsammans med en lekkamrat i fri lek.

Coplan m.fl. (2010) tränade sociala färdigheter genom att barnen dels hade vuxenledda stunder där man övade färdigheter genom att ge modell och genom grupplek som skulle uppmuntra till positiva sociala interaktioner och där de vuxna kunde stöda barnet att testa använda färdigheterna i fråga. Pedagogerna stödde barnen i leken genom att ge modell, ge positiv feedback, hjälpa barnet komma ihåg vad de diskuterat tidigare eller hur de gjorde i en liknande situation och genom att verbalisera det som händer. De bekräftade barnens känslor om de kände sig osäkra eller rädda, försäkrade barnen att det är okej att känna så och fanns till för barnet som en trygg punkt.

## **2.5. Barn-lärrrelationens betydelse**

Folkman och Svedin (2003) menar att vissa barn stöds i leken bara av att en vuxen finns i närheten. Därför betonar de vikten av att skapa en bra relation till de barn som är i behov av socialt stöd. Kirk och Jay (2018) menar att en lyhörd relation till barnet fungerar som en buffert för stress medan en negativ och otrygg relation till läraren är en stressfaktor för barnet. För att lek ska ske behövs både goda relationer och en god lärmiljö.

Brock och Curby (2014) fann i sin studie att barn-lärrrelationen har samband med barns sociala färdigheter. En nära relation till barn hade samband med att läraren gav mycket emotionellt stöd. I konfliktfyllda barn-lärrrelationer tenderade lärarna se barnen som mindre socialt kompetenta. Om lärarna var stressade var sannolikheten större att relationer med barnen var

konfliktfyllda. Enligt Sette m.fl. (2014) fungerar en god relation till läraren som en modell för barn för att navigera andra sociala relationer, till exempel med jämnåriga.

Salminen m.fl. (2014) menar att läraren har en viktig roll i att organisera och hantera sociala interaktioner mellan barnen. Hur läraren ger modell för och stöder sociala interaktioner påverkar hur barnen samverkar sinsemellan. Genom att hela gruppen arbetar tillsammans har läraren också goda möjligheter att diskutera teman som till exempel vänskap och att ta hänsyn till varandra. Lärares engagemang i den sociala miljön har stor inverkan på barnens möjligheter att upprätthålla vänskapsrelationer och kan förebygga utanförskap.

Brock och Curby (2014) menar att små barns utveckling är beroende av relationen till vårdnadshavare och pedagoger. En god relation är varm, stöttande och regelbunden. Regelbunden och förutsägbar omsorg ger barn en känsla av trygghet, vilket stöder deras engagemang i sin sociala miljö. Barn som haft en god relation med sina lärare uppvisar större social kompetens och mindre beteendeproblematik. Även Rudasill och Rimm-Kaufman (2009) menar att positiva barn-lärrrelationer är viktiga för barns utveckling av sociala färdigheter. Om läraren har en god relation till barns föräldrar påverkas barn-lärrrelationen positivt (Chung m.fl., 2005).

Brock och Curby (2014) menar att läraren fungerar som en modell för barn för känsloreglering och hur man interagerar med andra. Om relationen till pedagogen är otrygg tenderar barn lägga mer energi på att observera sin omgivning, vilket distraherar dem från interaktioner med jämnåriga och från att lära sig saker. Sette m.fl. (2014) fann att stödjande men inte för beroende relationer till lärare, hjälpte blyga barn att bli en del av gruppen.

Singer m.fl. (2014) menar att lek måste vara engagerande för att erbjuda lärandemöjligheter. Engagemang i leken är beroende av barns egna färdigheter, den sociala och fysiska miljön och lärarens närvaro och engagemang i leken. Barns engagemang i leken påverkas av deras mående och att det finns en trygg barn-lärrrelation. En lyhörd lärare reagerar på barns signaler och behov och interaktionen mellan dem är ömsesidig. För att barn ska ha möjlighet att söka stöd hos och kontakt med den vuxna är det viktigt att hen är fysiskt tillgänglig.

Singer m.fl. (2014) menar att lärarens närvaro i barns lek kan både hjälpa och stjälpa leken. Leken stöds när läraren bekräftar barn och delar upplevelser med dem, men leken kan förstöras om läraren styr leken på ett påträngande sätt utan att vara lyhörd för barnens reaktioner. Lärares lyhördhet för grupp dynamiken har en stor inverkan på barnens beteende. Chung m.fl.



(2005) fann att barn-lärrrelationens kvalitet påverkas positivt om läraren har kunskap om barns utveckling. Kunskapen hjälper läraren att vara lyhörd för barnets behov, ökar sannolikheten för positiva interaktioner och minskar likgiltigt beteende gentemot barnen.

Singer m.fl. (2014) resonerar att nivån på barns engagemang i leken kan ökas genom att läraren sitter i närheten av barnen istället för att hela tiden gå runt i rummet. En lärare som går omkring är svårtillgänglig för barnen och att gå in och ut ur olika leksituationer avbryter leken och gör barnen rastlösa. De fann också att den fysiska närvaron av en vuxen stödde leken mer än kvaliteten på interaktionerna. De uppmanar därför lärare att sitta på golvet tillsammans med barnen i en välstrukturerad psykosocial miljö. De erkänner att det här kan vara utmanande att implementera och resonerar att för att detta ska lyckas bör läraren fokusera på att främja grupp dynamiken snarare än att försöka stöda varje barn enskilt, vilket tenderar leda till att läraren går omkring från barn till barn i ett försök att kontrollera hela gruppen. Genom att sitta på golvet i barnens närvaro ges en del av kontrollen över interaktionerna till barnen. Då kan barnen själv välja när de vill ha kontakt med den vuxna.

Även Kirk och Jay (2018) observerade i sin studie att den vuxnas närvaro är viktig. De anser att den optimala kontexten att skapa relationer till barnen och stöda deras sociala utveckling är genom lek. Det ser två anledningar till att lärare bör vara närvarande vid barns lek; dels för att höra och se barnen interagera med varandra för att veta hur de hanterar sociala situationer, dels för att barnen behöver bli vana vid den vuxnas närvaro i leken.

Kirk och Jay (2018) uppmanar lärare att se till att de inte endast interagerar med barn i vuxenstyrda aktiviteter. Relationen till barnen och lärarens kunskap om barns sociala färdigheter bör också komma från andra typer av interaktioner. Om läraren inte interagerar med barn i fri lek minskar lärarens möjlighet att kunna stöda dem socialt. De fann att hur väl lärarna kunde stöda barnens lek genom att guida och ge modell, berodde på hur ofta de interagerade med barnen. Genom att läraren skapar en relation till barnen ökar möjligheterna för att ge ändamålsenligt stöd. En god relation skapas oftast genom en-till-en-interaktioner. De fann att om lärar-barnrelationen främst var skapad i lärarledda aktiviteter, gav det inte möjlighet för lärarna att se hur varje enskilt barn interagerar självständigt med jämnåriga, vilket minskar deras möjlighet att stöda de sociala färdigheterna.

## 2.5. Social samverkan i en fysisk och psykosocial daghemsmiljö

Karlsson Lohmander och Pramling Samuelsson (2020) lyfter upp att den fysiska miljön på daghemmet, såväl som gruppstorleken och gruppdynamiken påverkar barns välbefinnande, utveckling och lärande. I stora barngrupper har pedagogerna svårt att hinna ge uppmärksamhet åt och tala med varje barn i gruppen, vilket kan leda till färre kvalitativa relationer.

Berge (2019) lyfter upp småbarnspedagogiken som en plats för barn att utvecklas och lära sig. Verksamheten påverkas både av den fysiska omgivningen och den psykosociala miljö och verksamhetskultur som skapas genom de aktiviteter som sker i det fysiska rummet. Kirk och Jay (2018) menar att den fysiska och psykosociala miljön påverkar varandra. Till exempel kan den fysiska miljön skapa eller hindra möjligheter för att socialt och emotionellt stöd ska kunna ges under dagen.

Luo m.fl. (2021) beskriver att stöd för socioemotionella färdigheter inom småbarnspedagogiken sker på tre nivåer. Den första nivån handlar om att skapa stödjande miljöer och lyhörda relationer. Den andra nivån handlar om att systematiskt stöda den socioemotionella kompetensen i hela barngruppen och särskilt för de barn som befinner sig i riskgrupp. Den sista nivån inbegriper individuellt och systematiskt stöd för enskilda barn som möter stora sociala, emotionella eller beteenderelaterade utmaningar.

Persson Waye m.fl. (2019) fann att daghemsmiljöer med mycket ljud verkar ha stor inverkan på barns beteende. Vanliga beteenden som reaktion på högljudda miljöer är att barnen blir distraherade, stressade, trötta, osäkra eller blir högljudda och utåtagerande. De noterade också att vissa barn drar sig undan och slutar leka när det blir för högljutt. Även hur lärarna beter sig mot barn i högljudda miljöer kan påverka barnens beteende eftersom lärarna tenderar vara tröttare och mer lättirriterade i denna typ av miljöer.

Sette m.fl. (2014) lyfter upp att småbarnspedagogikens stora barngrupper kan vara stressande för en del barn. Singer m.fl. (2014) menar att barn är mer engagerade i leken i små grupper jämfört med i stora grupper. Ugaste och Niikko (2015) fann att lärare inom småbarnspedagogik i Finland och Estland anser att de stora och heterogena barngrupperna är en utmaning eftersom de gör det svårt att se varje barn och kunna möta varje barns behov. Stora grupper kräver noggrann planering och strukturering av verksamheten. De dagar när färre barn är på plats är det lättare att vara flexibel och det finns mera tid för varje enskilt barn. Lärarna ansåg också att

de stora barngrupperna gör barnen oroliga, vilket gör det utmanande för dem att koncentrera sig på sina aktiviteter.

Shim m.fl. (2019) fann att lärarens arbetsmiljö har en direkt inverkan på interaktionerna mellan läraren och barnet. Dessutom påverkar interaktionerna mellan barn och lärare barns interaktioner med sina jämnåriga på så vis att en högkvalitativ barn-lärrrelation leder till fler positiva interaktioner i lek med jämnåriga.

Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) menar att det som vuxna upplever som beteendeproblematik hos barn kan uppstå när de krav och förväntningar som man ställer på ett barn blir för höga. Att ett barn inte kan leva upp till de vuxnas krav kan dels bero på att barnet har behov av stöd med en viss färdighet som behövs i situationen, men det kan också bero på ”stress, relationerna till de vuxna, tryggheten i gruppen och hur tydliga strukturer och rutiner som finns” (s. 21). Omgivningsfaktorerna har alltså en betydande inverkan på hur väl ett barn klarar av att hantera en situation.

### 3. Metod

*I kapitlet presenterar jag valet av kvalitativ metod, mina datainsamlingsmetoder samt valet av informanter. Därefter redogör jag för genomförande, databearbetning och analysmetod. Kapitlet avslutas med en presentation av undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet samt hur jag tagit etiska aspekter i beaktande.*

#### 3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare inom småbarnspedagogik uppfattar och stöder sociala färdigheter hos barn i behov av socialt stöd. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Vilka sociala svårigheter och sociala stödbehov beskriver lärare inom småbarnspedagogik att finns i barngruppen?
2. Vilka arbetssätt använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i och utanför lek?
3. Vilka förutsättningar och utgångspunkter för att stöda barn socialt lyfter lärare inom småbarnspedagogik upp?

#### 3.2. Kvalitativ metod

Enligt Patel och Davidson (2019) framställs kvantitativ och kvalitativ forskning ofta som två helt skilda områden, men i praktiken kompletterar de varandra. De olika inriktningarna är associerade med olika typer av forskningsobjekt, datainsamlingsmetoder och analysmetoder samt vilken teorins roll i undersökningen är. Kvantitativ forskning mäter ofta objektiva statistiska samband och vill skapa teoretiska system utifrån empirin. Kvalitativ forskning vill i stället skapa en djupare förståelse för ett fenomen och det är viktigt att forskaren tar hänsyn till den kontext det studerade finns i.

Kvalitativ forskning försöker förstå fenomen som berör personer och deras sociala verklighet (Dalen, 2015). Kvalitativ forskning passar väl när forskaren vill undersöka komplexa sociala situationer och när det kan finnas mer än en giltig förklaring för ett fenomen (Denscombe, 2018). Kvalitativ metod används när forskaren vill gå på djupet med det fenomen man studerar och man vill tolka och förstå människor eller sociala fenomen (Patel & Davidson, 2019). Kvalitativa studieobjekt kan vara människors upplevelser, interaktioner och sociala system

(Patel & Davidson, 2019). När forskaren tar beslut om vilka metoder hen ska använda i sin studie bör hen utgå från vad som är mest lämpligt och användbart för sin specifika studie (Denscombe, 2018). Eftersom min studie handlar om att förstå lärares perspektiv på hur de arbetar med att stöda barn socialt valde jag en kvalitativ metod.

Kritik har förts fram mot kvalitativa studier. Studiernas generaliserbarhet ifrågasätts när informanterna är få och att resultaten inte kan vara objektiva när forskarens identitet och bakgrund påverkar analysen (Denscombe, 2018). Relationen mellan forskaren och forskningsobjektet är något oundvikligt i kvalitativ forskning då kontexten har betydelse för hur man tolkar resultatet. För att kunna tolka innebörden av andra människors upplevelser behöver forskaren en förförståelse och den förförståelsen färgar ens resultat. Det här innebär att olika forskare kan komma fram till olika resultat fast de studerar samma sak (Patel & Davidson, 2019). Fejes och Thornberg (2015) påpekar att i den kvalitativa forskningen är det ingen svaghet att olika forskare kommer fram till olika tolkningar, jämfört med kvantitativ forskning där det är viktigt att studierna är objektiva och oberoende av vem forskaren är. Olika tolkningar skapar i stället en bredare förståelse för fenomenet (Patel & Davidson, 2019).

Alvehus (2019) påpekar att benämningen av en studie som kvalitativ inte säger så mycket om den eftersom kvalitativa studier innefattar många sorts metoder och tillvägagångssätt. Typiskt är ändå att en kvalitativ studie använder sig av intervjuer (Alvesson, 2011). Fejes och Thornberg (2015) menar att olika forskningsansatser avgör vilka typer av fenomen man kan studera, ur vilken synvinkel fenomenen ska tolkas och vilka metoder som lämpar sig för både datainsamling och analysen. Med tanke på studiens syfte valdes ingen specifik forskningsansats. Data samlades in genom en semistrukturerade intervjuer och analyserades med hjälp av tematisk innehållsanalys. Tematisk analys är en metod som inte hör ihop med en specifik ansats, vilket gör den flexibel (Clarke m.fl., 2015).

### **3.3. Intervju som datainsamlingsmetod**

Intervju som datainsamlingsmetod lämpar sig när forskaren vill förstå hur människor uppfattar och resonerar kring ett fenomen (Hallin & Hellin, 2018). Alvehus (2019) anser att intervju som datainsamlingsmetod är effektiv när forskaren vill få reda på hur personer ser på en viss händelse och hur de berättar om olika fenomen. Genom intervju kommer forskaren åt en persons tankar, erfarenheter, känslor och åsikter. Enligt Dalen (2015) är målet att få fram hur andra människor upplever något i sitt liv, men intervjuer kan också användas för att ta reda på

människors beteenden, tankar och åsikter. Denscombe (2018, s. 267) menar att intervju är en sorts självrapportering där man undersöker ”vad människor säger att de gör, vad de säger att de tror, de åsikter som de säger att de har”. Intervjuer ger en möjlighet att förstå komplexa frågor på djupet och reda ut hur saker hänger ihop. Därför kändes intervju som rätt val för min studie då jag ville få en djupare förståelse för inte bara hur lärare arbetar med mitt tema men också varför de arbetar på ett visst sätt.

Jag använde mig av semistrukturerade intervjuer. Alvehus (2019) förklarar att sådana består av bredare teman eller några öppna frågor som man samtalar kring och informanterna har större möjlighet att påverka samtalet än i en helstrukturerad intervju där alla frågorna är förutbestämda. Det är viktigt att intervjun inte blir ett förhör där fokus ligger mer på att få svar på alla förutbestämda frågor i stället för att lyssna och engagera sig i det informanten berättar. Vid en semistrukturerad intervju kan intervjuaren vara flexibel för i vilken ordningsföljd man behandlar intervjuens teman och ge plats åt informanten att utveckla sina tankar mer utförligt (Denscombe, 2018). Enligt Alvehus (2019) bör forskaren i semistrukturerade intervjuer uppmuntra informanten att fortsätta prata och kunna ställa följdfrågor där hen får utveckla svaren. Genom att vara en god lyssnare kan man hitta intressanta detaljer att fördjupa sig i. Det är också viktigt att våga vara tyst som intervjuare, eftersom pauserna ger informanten tid att tänka och fortsätta berätta.

Till semistrukturerade intervjuer hör att forskaren utformar en intervjuguide. I intervjuguiden finns centrala frågor och teman för intervjun. Forskaren behöver se till att alla frågor och teman i intervjuguiden är relevanta i förhållande till forskningsfrågorna. Frågorna ska formuleras så att de uppmuntrar informanten att berätta fritt med egna ord. (Dalen, 2015) Utgående från den tidigare forskningen och forskningsluckan skapade jag en mängd intervjufrågor. Frågorna organiserade jag utgående från mina forskningsfrågor. En intervjuguide skickades ut till informanterna. I min personliga intervjuguide skrev jag också upp teman och tilläggsfrågor för att stöda min intervju. Dessa teman använde jag som riktlinje under intervjutillfällena för att se till att vi behandlade allt jag ville få svar på och tilläggsfrågorna fungerade som stöd för att formulera följdfrågor. Mina riktgivande teman var: definition av sociala svårigheter, observerade stödbehov i gruppen, generellt om stödmeter, specifika strategier, lekbaserade strategier, orsaker bakom val av strategi och tankar kring ens eget arbetssätt och kompetens. Den version av intervjuguiden som skickades ut till informanterna finns i bilaga 2.

Denscombe (2018) belyser att om informanten hamnar i försvarsställning finns risk att hen svarar så som hen tror forskaren vill att hen ska svara eller anpassa sitt svar så det överensstämmer med forskarens synvinkel. Forskaren kan minimera sin inverkan genom att vara neutral och presentera sig på ett sådant sätt som inte stöter bort informanten. Forskaren bör vara lyhörd för informantens berättelse och uppmärksam på det som sägs, men också på icke-verbal kommunikation och klara av att vara tyst för att låta informanten ta tid att reflektera. Dessutom är det viktigt att regelbundet kontrollera att man förstått informanten rätt. Slutligen är det viktigt att respektera informanten och inte tvinga någon att berätta något som hen inte vill. Dalen (2015) påpekar att under intervjutillfället är det informantens synpunkter som är de viktiga och forskarens åsikter ska hållas utanför. Forskaren ska inte vara dömande och i stället visa intresse för vad informanten har att säga. Under intervjuerna intog jag en nyfiken men neutral ställning där jag bekräftade informanternas berättelse och gav den utrymme genom pauser och tillägsfrågor.

### **3.4. Observation som sekundärkälla**

Genom intervjuerna fick jag reda på lärarnas perspektiv på sitt arbete, men intervjuer gör också att lärarnas perspektiv färgar resultaten, vilket bör beaktas i analyskedet (Alvehus, 2019). Därför använde jag observationer som sekundärkälla i min studie, vilket innebär att jag använde observationerna som en trovärdighetshöjande faktor och för att få en bättre kontextförståelse i min tolkning av intervjudata. Valet att inte använda observationer som primärkälla gjordes av resurs- och tidsmässiga skäl. Dessutom försvårade coronapandemin möjligheterna att vistas längre stunder i barngrupperna

Dalen (2015) menar att de verbala utsagorna är ens största data i en intervju, men även anteckningar från intervjutillfällena såsom icke-verbal kommunikation, yttre omständigheter och intervjuens kontext kan användas i analysen. I min studie fungerade observationerna som intervjuens kontext, utifrån vilket jag analyserade mina intervjusvar.

Alvehus (2019) menar att idealet är att observationer kan användas för att observera människors interaktion och beteende i naturliga situationer. Eftersom människors beteende påverkas av vem som är närvarande uppstår en observatörseffekt vilket gör att situationen inte är helt autentisk då forskaren är närvarande, men observationer kan påstås vara mer naturliga än till exempel intervjuer. När man gör en observation måste man avgöra om observatören är aktiv eller passiv i situationen och om det är en öppen eller dold observation.

Jag använde mig av en öppen observation, eftersom det är mer etiskt försvarbart, speciellt när det är barn involverade. Det betyder att de observerade var medvetna om observationen. Observationerna var passiva, där jag interagerade med barngruppen så lite som möjligt, eftersom syftet med observationen är att se hur lärarna interagerar med barnen i gruppen. Under observationerna samlades inget data upp, men jag gjorde korta anteckningar efter observationerna från minnet, angående hur väl de stämde överens med vad jag hade fått höra under intervjuerna. Eftersom inget data samlades in analyserades inte heller observationerna, men de användes som stöd för mina tolkningar.

### **3.5. Informanter och genomförande**

I februari 2022 skickade jag ut anhållan om forskningstillstånd till chefer inom småbarnspedagogik i fem kommuner i Svenskfinland. Medan jag väntade på forskningstillstånd färdigställde jag mina intervjufrågor och genomförde en pilotintervju. Dalen (2015) menar att en pilotintervju är en viktig del av förberedelserna för intervjuerna. Där får forskaren testa sin intervjuguide och öva intervjutekniker. Efteråt kan forskaren formulera om eller byta ut frågor och få insikter om sitt eget beteende som intervjuare. Efter pilotintervjun bytte jag ut en fråga, justerade formuleringen på några andra och lärde mig vilka följdfrågor som kunde vara relevanta. Pilotintervjun genomfördes med en lärare inom småbarnspedagogik som arbetade i en 2–4-årsgrupp och motsvarade de kriterier som jag hade för informanterna i studien.

Efter att jag fått forskningstillstånd skickade jag ett informationsbrev (bilaga 1) per mejl till föreståndare och bad dem sprida vidare informationen. Några informanter fick jag kontakt med genom föreståndarna, medan jag ringde direkt till flera daghem och frågade lärarna personligen för att få tag på fler informanter. Alla lärare inom småbarnspedagogik som ville ställa upp på intervju intervjuades. Totalt intervjuade jag åtta informanter.

Informanterna valdes genom ett strategiskt urval. Alvehus (2019) menar att man kan använda ett strategiskt urval om man vill ha informanter med specifik erfarenhet eller kunskap. Vid ett strategiskt urval bör man vara försiktig för att bli för strategisk och därigenom fokusera för snävt och missa informanter som skulle ha kunnat bidra med något från en annan vinkel. Till viss del kan mitt urval också ses som ett bekvämlighetsurval, eftersom jag valde de informanter som fanns tillgängliga (Alvehus, 2019). Vartefter jag fick tag på lärare som motsvarade urvalskriteriet och var villiga att ställa upp som informanter tog jag emot dem och slutade söka när jag fått tag i tillräckligt många.



Mitt urvalskriterium var att informanterna skulle arbeta som lärare inom småbarnspedagogik med barn i åldern 3–5 år. Läraren kunde också arbeta i blandgrupp med 1–5 åringar så länge det fanns barn inom spannet 3–5 år i gruppen. I kontakten med potentiella informanter betonade jag att jag vill åt den vanliga daghemsverksamheten och att de inte behöver ha någon specialkunskap om mitt tema för att kunna ställa upp på intervju, men att de gärna fick vara intresserade av att stöda barns sociala färdigheter. I barngruppen behövde inte finnas något specifikt barn som läraren stödde socialt eller som hade särskilda sociala stödbehov. En anledning till detta är att Utbildningsstyrelsen (2022) lyfter upp att barn i småbarnspedagogiken har rätt till stöd genast när stödbehovet upptäcks och diagnoser har inte heller någon betydelse för rätten till stöd.

Enligt Alvehus (2019) gör ett homogent urval det lättare att göra jämförelser mellan informanterna medan ett heterogent urval ger ”en bredare insikt i det fenomen som studeras och bidrar till ökad nyansrikedom” (s. 73). Jag strävade efter ett heterogent urval. Genom ett så brett data som möjligt har jag större sannolikhet att få reda på hur verkligheten och vardagen ser ut inom småbarnspedagogiken. Det heterogena urvalet var inget egentligt kriterium för min studie, eftersom jag tog emot informanter som var villiga att ställa upp även om jag redan hade en annan informant med liknande profil. Men det påverkade vem jag ringde eftersom jag strävade efter att få en geografisk spridning på mina informanter och jag intervjuade högst en lärare inom småbarnspedagogik per verksamhetsenhet. Tanken om ett heterogent urval var också orsaken till att jag tog emot lärare inom småbarnspedagogik som arbetade i blandgrupp och inte bara informanter som endast hade barn i 3–5-årsåldern i sin barngrupp.

Intervjuerna utfördes i mars och april 2022. Samtidigt som jag bokade in intervjutillfällena skickade jag min intervjuguide (bilaga 2) till informanterna så de skulle få bekanta sig med frågorna på förhand, samt en samtyckesblankett (bilaga 3) att fylla i. En intervju skedde via telefon, medan de sju andra utfördes på plats på det daghem där informanterna arbetade. Intervjuerna var 21–45 minuter långa och i medeltal 33 minuter långa. Intervjuerna spelades in på diktafon. Intervjun utfördes alltid före observationen. Observationerna var ungefär 40 minuter långa och skedde under fri lek, eftersom det är där jag förväntade mig se stödandet av sociala färdigheter mest. I två fall förhindrade pandemin mig från att observera och i de fallen utfördes endast intervjun. Att jag kunde komma och observera i barngruppen var inte ett krav för att kunna ställa upp på intervju.

Informanterna som deltog i min studie kom från fyra olika kommuner. Tre hade 3–5 års arbetserfarenhet, tre 6–10 års arbetserfarenhet och två över 20 års arbetserfarenhet. Tre informanter jobbade i femårsgrupp, två i blandgrupp med 1–5-åringar och tre i 3–5-årsgrupper. Alla utom två informanter har också jobbat med andra åldersgrupper än 3–5-åringar. Namnen på informanterna är fingerade. De fingerade namnen är kvinnliga eftersom jag endast hade kvinnliga informanter. Informanternas profiler redovisas i tabellen nedan.

**Tabell 1**

*Informanternas profiler*

Namn	Arbetserfarenhet	Barngrupp
Sara	3–5 år	3–5-åringar
Maria	3–5 år	5-åringar
Heidi	3–5 år	1–4-åringar
Madelene	6–10 år	4–5-åringar
Kristina	6–10 år	5-åringar
Nina	6–10 år	1–5-åringar
Laura	20–25 år	5-åringar
Johanna	20–25 år	3–4-åringar

### 3.6. Databearbetning och analys av data

Dalen (2015) menar att analysen börjar redan med transkriberingen. Hon rekommenderar att man transkriberar intervjuerna så fort som möjligt efter att de genomförts för att kunna återge uttalandena så korrekt som möjligt. Alla intervjuer transkriberades inom en vecka efter intervjutillfället. Samtidigt som jag transkriberade noterade jag kontextuella detaljer och kroppsspråk i anslutning till transkriptionen. Att transkriberingarna skedde under samma veckor som intervjuerna gav mig också möjlighet att reflektera kring intervjuerna vilket gjorde att min intervjuteknik och förmåga att ställa relevanta följdfrågor förbättrades under processens gång. Dalen (2015) menar att de iakttagelser och reflektioner som man gör under intervjun också är en del av analysprocessen.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att hur mycket och i vilken form intervjuerna ska skrivas ut i transkriberingen beror på undersökningens syfte, hur man ska använda materialet och vilken tid och vilka resurser man har för transkriberingen. Eftersom jag skulle analysera innebörden i det som informanterna berättade och inte deras språk valde jag att skriva transkriberingarna på standardsvenska och utelämna betydelselösa utfyllnadsljud. Att skriva på standardsvenska gjorde också att jag skyddade informanternas anonymitet. I övrigt transkriberade jag intervjuerna så noggrant som möjligt. Där det hade betydelse noterade jag pauser och betoningar. I resultatredovisningen, efter att materialet var färdigt analyserat, renskrev jag några citat genom att ändra ordföljden där den direkta talspråksgrammatiken skulle ha gjort citaten svårförståeliga.

Som en del av analysprocessen ska materialet kodalas, enligt Dalen (2015). Först går forskaren systematiskt igenom materialet och beskriver det. Sedan söker hen efter sätt att kategorisera materialet på, vilket hjälper en förstå det på en mer tolkande nivå. Forskaren bör komma ihåg att få utsagor om ett tema inte betyder att det är mindre betydelsefullt än ett tema med många utsagor. Det kan finnas andra orsaker till att inte informanterna talade så mycket om det temat. Även Braun och Clarke (2006) påpekar att ett tema med många utsagor i materialet är nödvändigtvis inte av större vikt än ett tema som förekommer mera sällan. Mönster i materialet kan handla om att flera informanter tar upp samma sak, men alla behöver inte ta upp det för att det ska räknas som ett tema. Det kan också vara ett tema som inte tar upp så stor del av data, men som någon av informanterna lade mycket vikt vid.

Alvehus (2019) uppmanar forskaren att inte ignorera paradoxer och motsägelser i analysen av data. Det material som inte passar helt in i ens kategorier skapar nyanser och kan visa på viktiga insikter. Att göra för mycket förenklingar i sin tolkning av data gör analysen ensidig och då tillför den sällan något nytt till forskningen. För att motverka detta uppmanar Alvehus (2019) till att forskaren är beläst och inte bara förlitar sig på en teori samt att vara känslig och nyanserad i sin analys.

Braun och Clarke (2006) menar att tematisk analys är en grundläggande metod inom kvalitativ analys. Att tematisera betydelser är något som man gör i många kvalitativa analysmetoder. Därför hör den tematiska analysen inte till någon specifik metod utan är ett verktyg för analys som kan användas i kombination med olika metoder. I tematisk analys har forskaren en aktiv roll i att hitta och analysera mönster i sitt data. Teman finns inte färdigt i data och kan därför inte upptäckas ur det, utan mönstren framkommer som ett resultat av hur man tänker kring data

och påverkas av hur man tolkar det. Tematisk analys kan användas för att analysera erfarenheter, hur informanterna uppfattar och ger mening åt sin verklighet och hur händelser och uppfattningar påverkas av olika diskurser i samhället. Målet med den tematiska analysen är att hitta mönster som lyfter upp något viktigt för ens studie.

Clarke m.fl. (2015) beskriver tematisk analys som en flexibel metod som kan användas i många olika sorts kvalitativa studier. De argumenterar för en användning av "Big Q"-approach till tematisk analys, där forskaren har en aktiv roll i analysprocessen och där koder och teman utvecklas på ett organiskt sätt, utgående från materialet och den utgångspunkt forskaren har. Motsatsen är "small q" där forskaren utgår från färdiga koder som appliceras på data. Det tillvägagångssättet liknar mer kvantitativa metoder. Jag använde mig av Big Q, där koder och teman utvecklades utgående från mitt data.

Alvehus (2019, s. 113) förklarar en abduktiv analys som en "växling mellan empirisk och teoretisk reflektion" där empirin utvecklar teorin och vice versa vartefter man jobbar med materialet. När teorin och empirin möter varandra, omformas de och utvecklas. Patel och Davidson (2019) menar att en risk med att arbeta abduktivt är att forskarens tidigare erfarenheter färgar vad hen fokuserar på och tolkningen bara bekräftar vad hen tidigare trott i stället för att ge plats för andra teoretiska infallsvinklar. Fejes och Thornberg (2015) tillägger att teorin inte betraktas som något som statistiskt appliceras på empiri, utan är snarare en inspirationskälla för att hitta mönster och kunna förstå fenomenet man forskar kring. Tematiska analyser är ofta induktiva, men Clarke m.fl. (2015) menar att en fullständigt induktiv tematisk analys är omöjlig eftersom forskaren alltid påverkas av sina tidigare erfarenheter och kunskaper. I en induktiv tematisk analys strävar forskaren efter att grunda sin analys utifrån empirin så långt som möjligt. Även om jag strävar efter att utgå från empirin i min analys har jag valt att kalla min studie abduktiv. Den tidigare forskningen gav mig en grund för att analysera det empiriska materialet, men analysen påverkade också min teoretiska bakgrund. Avhandlingens teori och empiri har utvecklats ömsesidigt, sida vid sida. Jag utgick inte från någon specifik teori när jag analyserade data utan strävade efter att empirin skulle tala för sig själv. Samtidigt påverkade den tidigare forskningen min förförståelse och fungerade som inspirationskälla till hur jag kunde tolka och analysera materialet.

Den tematiska analysen består av sex steg: att bekanta sig med data, skapa inledande koder, söka efter teman, granska teman, definiera och namnge teman och rapportera resultatet (Braun & Clarke, 2006). I det första steget bekantar forskaren sig ordentligt med materialet, vilket

hjälp forskaren att föra analysen förbi de mest självklara slutsatserna. I det andra steget kodas data i förhållande till ens forskningsfrågor och man börjar urskilja mönster i materialet (Clarke m.fl., 2015). Braun och Clarke (2006) förklarar att kodningen av data pågår och utvecklas under hela analysprocessen. En kod identifierar en egenskap hos data som forskaren finner intressant. Koderna representerar små grundläggande segment av information av data och är mindre än teman. De kodade extrakten grupperas. Motstridigheter i kodningen kan förekomma och det är viktigt att notera dessa eftersom inkonsekvent data inte ska ignoreras utan också är en del av analysen.

Efter att transkriberingen var klar lyssnade jag igenom alla intervjuer från sista till första. Clarke m.fl. (2015) uppmanar forskaren att i steg två inte börja kodningen med det första material man samlat in för att undvika att den första intervjun påverkar ens tolkning av hela materialet. Jag kodade även materialet från den sista till den första intervjun. Jag upplevde att detta tillvägagångssätt gav mig nya insikter om mitt material. Kodningen skedde manuellt genom att jag markerade och kommenterade mina transkriberingar. När allt material var fullständigt kodat började jag läsa igenom och sortera koderna. För att göra sorteringen mer överskådlig sorterade jag först koderna enligt vilken forskningsfråga de hörde under innan jag började söka efter teman och grupper för varje forskningsfråga separat.

I det tredje steget söker forskaren efter teman. Temana finns inte färdigt i materialet, utan det handlar om att forskaren skapar teman genom att samla ihop kluster av koder för att undersöka möjliga mönster i sitt tema. Det räknas som ett tema när det både fångar något viktigt om data och är relevant till någon av ens forskningsfrågor. I det fjärde steget granskas temana. Forskaren pausar i att skapa teman och kontrollerar om temana passar ihop med det kodade data hen samlat ihop. Varje tema ska vara distinkt och tydligt. Fungerar inte de teman man gjort upp, återgår man till steg tre och genererar nya möjliga teman. (Clarke m.fl., 2015)

Både Clarke m.fl. (2015) och Braun och Clarke (2006) rekommenderar att man visualiserar relationer mellan koder och teman med tabeller, tankekartor eller lappar. Det hjälper en få en uppfattning om vad som är viktigt i materialet. I min analys skrev jag mina koder på post-it-lappar som var färgkodade enligt forskningsfråga. Genom att fysiskt kunna flytta runt lapparna kunde jag visualisera materialet lättare. Jag grupperade om mina koder flera gånger innan jag fann enhetliga teman. Granskningen av mina teman (steg fyra) skedde genom att jag grupperade utdrag från transkriberingarna enligt mina teman och läste igenom utdragen för att se om grupperingarna fungerade. Jag var tvungen att upprepa steg tre och fyra ett flertal gånger innan

jag kom fram till mina slutgiltiga teman. Post it-lapparna övergavs till förmån för tabeller och tankekartor i slutet av processen för att få en bättre helhetsbild och inte fastna i detaljer och enskilda koder.

Braun och Clarke (2006) beskriver ett fungerande tema som enhetligt, medan det mellan temana bör finnas en tydlig distinktion. Teman kan behöva separeras eller slås ihop. Det kan också finnas utdrag som inte hör hemma i ett tema och bör flyttas. När de enskilda temana granskats, bör temana granskas på ett mer generellt plan i förhållande till allt data för att avgöra om de teman forskaren hittat representerar materialet på ett trovärdigt sätt. Jag stötte på samtliga av dessa problem i det första utkastet av mina teman. Några teman blev jag tvungna att upplösa helt och konstruera på nytt för att få fram teman som representerade mitt data på ett bra sätt.

Efter att man hittat teman som fungerar för att beskriva ens data går man till steg fem där varje tema definieras och namnges på ett tydligt sätt. Det sista steget är att skriva rapport. Rapporten ska innehålla både utdrag ur ens data och analytiska slutsatser som korsar mellan olika teman. (Clarke m.fl., 2015) Namnen på temana och rapporten ska lyfta upp det intressanta i ens material och hänga ihop med forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006).

### **3.7. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter**

Ofta diskuteras kvaliteten av en studie i förhållande till dess reliabilitet och validitet, vilka är kvantitativa begrepp, men begreppen passar dåligt i kvalitativ forskning. Reliabilitet handlar om resultaten är upprepningsbara, till exempel om två separata undersökningar med samma mätinstrument får samma resultat, vilket inte motsvarar den kvalitativa forskningsprocessen där forskaren är en aktiv del av undersökningen och det som undersöks inte är oberoende av själva undersökningen. Validitet handlar i sin tur om man faktiskt undersöker det man säger sig undersöka. (Alvehus, 2019)

Thornberg och Fejes (2015) menar att även en del forskare som gör kvalitativa studier använder begreppet validitet, medan andra ställer sig kritiska till det och använder i stället begrepp som rigorositet, trovärdighet och tillförlitlighet. Då lägger man fokus på hur systematisk och noggrann forskningsprocessen är. Alvehus (2019) menar att kvalitet i kvalitativ forskning kan bedömas utgående från hur användbara forskningsresultaten är. Thornberg och Fejes (2015) menar att kvalitet kännetecknas av en väl genomförd, noggrann och systematisk studie där det finns plats för en kritisk analys, slutsatserna är välformulerade och studien är välförankrad i empirin.

Forskaren bör lyfta fram studiens trovärdighet. En trovärdig studie har utförts och kontrollerats utgående från vissa riktlinjer som gör att man höjer sannolikheten för att det man kommit fram till i studien faktiskt stämmer. Ett sätt att höja trovärdigheten är att se till att studien grundas väl i empiriska data och att man granskat sitt data ordentligt. (Denscombe, 2018) Även Thornberg och Fejes (2015) betonar att studien ska vara välförankrad i empirin. Genom att jag använde mig av observationer som sekundärkälla kunde jag utnyttja en god förståelse för den empiriska kontexten i mina analyser.

Denscombe (2018) menar att i intervjustudier behöver forskaren bedöma trovärdigheten i det som informanterna berättat för att avgöra om informanterna talat sanning. Detta kan göras genom att bedöma om informanterna är trovärdiga källor med tanke på vem de är och vad de har för expertis. Genom att basera resultatet på flera intervjuer och hitta teman som träder fram i flera intervjuer kan man också vara mer säker på att det är idéer som en mer generaliserad grupp kan ha, i stället för en individuell åsikt. För syftet av denna studie anser jag att lärare inom småbarnspedagogik är en trovärdig källa att ha som informanter. De har förstahandskunskap om hur det är att stöda barn socialt genom lek och är i bäst position att reflektera över sitt pedagogiska arbete.

En annan kvalitetsaspekt att fundera på är studiens tillförlitlighet. I kvalitativa studier är det svårt att avgöra om en annan forskare skulle fått samma resultat och samma slutsatser i en liknande studie eftersom forskaren är så tätt knuten till studien. I stället för att fokusera på om studien är upprepbar med samma resultat fokuserar man i kvalitativ forskning på ifall studien är pålitlig. Forskaren gör sin studie pålitlig genom att visa att ens forskning har gått rätt till och att ens analyser och beslut är rimliga. Det här innebär att forskaren noggrant redogör för alla steg i sin studie för att den som läser studien själv ska kunna bedöma och jämföra studien med andra studier. Man ska alltså göra det möjligt för läsaren att granska forskningsprocessen. (Denscombe, 2018) Detta uppnår jag genom noggranna redogörelser för hur min studie gått till och över det empiriska materialet.

Generaliserbarhet handlar om hur väl studiens resultat kan appliceras på liknande situationer. Eftersom kvalitativa studier ofta utgår från ett litet antal fall kan det vara svårt att avgöra om ens slutsatser är representativa för hela samplet. Därför kan man titta på hur överförbara studiens resultat är till andra fall i stället för att fundera på hur väl studien representerar något statistiskt. Man kan tolka detta som att det handlar om hur användbar studien är. (Denscombe, 2018).

När man forskar finns fyra övergripande etiska krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa innebär att informanterna ska bli informerade om syftet med undersökningen, själv kunna bestämma om de deltar, de ska garanteras anonymitet och uppgifter om informanterna ska endast användas för undersökningen i fråga. (Patel & Davidson, 2019)

Genom att informera om undersökningen till potentiella medverkande, poängtera att deras deltagande är frivilligt och att det insamlade data endast används för denna undersökning fyller jag tre av kraven. Konfidentialitetskravet innebär både att inga uppgifter får lämnas till utomstående och att inga individer ska gå att identifiera i presentationen av resultatet (Patel & Davidson, 2019). Genom att förvara uppgifterna säkert, radera personuppgifter och de inspelade intervjuerna efter studiens slut samt fingera eller utelämna detaljer, såsom namn på personer och platser, som kunde peka ut en individ, ur resultatpresentationen, garanterar jag informanternas anonymitet.

Patel och Davidson (2019) poängterar att när informanterna representerar en verksamhet behöver forskaren ha tillstånd från dessa. Det här kravet fyller jag genom att be om forskningstillstånd från de kommuner där daghemmen är. Förutom att kommunerna har gett sitt forskningstillstånd har även föreståndarna informerats om undersökningen innan jag kontaktade enskilda lärare inom småbarnspedagogik.

Eftersom inget data samlas upp under observationerna, då det är en sekundärkälla, behöver jag inte ta i beaktande några ytterligare etiska aspekter.



## 4. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas studiens resultat. Resultatet redovisas för varje forskningsfråga var för sig. För varje forskningsfråga fann jag fyra teman. Dessa teman beskrivs och belyses genom citat från de transkriberade intervjuerna.

### 4.1. Resultatöversikt

Resultatet för studien visas som en översikt i figuren nedan med de tre forskningsfrågorna överst och temana som jag fann i resultatet nedanför varje forskningsfråga som de hör ihop med.

**Figur 1**

*Forskningsfrågor och identifierade teman*

Vilka sociala svårigheter och sociala stödbehov beskriver lärare inom småbarnspedagogik att finns i barngruppen?	Vilka arbetssätt använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i och utanför lek?	Vilka förutsättningar och utgångspunkter för att stöda barn socialt lyfter lärare inom småbarnspedagogik upp?
Bristande lekfärdigheter	Vuxenstöd i lek	En lekcentrerad verksamhetskultur
Samspelssvårigheter	Skapa trygga och lyhörda relationer till barnet	Samverkan inom personalen och samarbete med föräldrar
Kommunikationssvårigheter	Skapa struktur, lugn och förutsägbarhet	Resursbrist och prioriteringsbehov
Socioemotionella och beteenderelaterade utmaningar	Stöda gruppens kollektiva socioemotionella kompetens	Stöd baseras på erfarenhet, kunskap och värderingar

### 4.2. Lärares beskrivningar av barns sociala svårigheter och stödbehov

För forskningsfråga 1 *Vilka sociala svårigheter och sociala stödbehov beskriver lärare inom småbarnspedagogik att finns i barngruppen?* identifierades följande teman: bristande lekfärdigheter, samspelssvårigheter, kommunikationssvårigheter samt socioemotionella och beteenderelaterade utmaningar. Samtliga informanter nämnde alla fyra teman.

#### **4.2.1. Bristande lekfärdigheter**

Alla informanter har observerat att barn behöver socialt stöd i leksituationer. De beskriver att barnen behöver stöd för att börja, komma in i, upprätthålla och avsluta lek. Barnen möter utmaningar i att förstå sociala koder, lekkoder och att skilja mellan lek och allvar. Maria beskriver det så här: ”Vi har då ganska många som inte kan läsa de där sociala koderna och som de oskrivna reglerna, som många andra barn förstår. Vad som är lek och vad som är på riktigt.”

Informanterna upplever att vissa barn har svårt att leka tillsammans med andra. Heidi säger: ”Jag tänker nog att det är de som saknar det här sociala och inte riktigt vet hur man leker med andra barn.” Informanterna nämner också barn som leker ensamma eller inte vill leka. De resonerar att detta beror på att barnen inte har tillräckliga lekfärdigheter och därför kanske väljer att leka ensamma eller göra något annat i stället eftersom barnet känner att hen behärskar det. Nina berättar att ”vissa trivs ju att vara själv och leker gärna för sig själv” men att det också finns barn som hon märker att ”de skulle vilja vara med men ändå är det bättre att: jag går för mig själv för det här klarar jag. Jag vet hur jag leker med mig själv och då går det som jag vill” och därför drar de sig undan lek med andra barn.

De utmaningar i leken som nämns handlar om då flera barn leker tillsammans. Rollekar nämns som speciellt utmanande. Madelene menar att leken blir utmanande för dessa barn ju flera de är samtidigt. Även om ett barn kan leka på tumanhand kan det vara utmanande att leka i en större grupp.

#### **4.2.2. Samspelssvårigheter**

Informanterna beskriver samspel med jämnåriga är utmanande för vissa barn. Det kan leda till att det förekommer konflikter mellan barnen, vilket en av informanterna beskriver på följande sätt:

Barn som har svårt att komma överens, såna som har jättestarka viljor, starka viljor som gör det svårt att kompromissa. Att det tänker jag också att har du svårt att kompromissa och liksom det här sociala samspelet, har du svårt med det så är det absolut lite– de sociala situationerna blir jättemycket svårare då. (Madelene)

Färdigheter som speciellt nämns som utmanande för dessa barn är att turas om, komma ihåg gemensamma regler, kunna kompromissa, samarbeta, vänta på sin tur, dela med sig och följa

andras initiativ. Heidi säger: ”Det är ju lite svårt med det här att, med turtagning och att kunna dela med sig [...] och kunna följa andras initiativ.”

Dessa samspelssvårigheter tar sig ofta uttryck i leken, men också i andra sammanhang. Många informanter lyfter också upp barnens förmåga att få och behålla vänner, att kunna lyssna på andra och ta andras perspektiv. En informant beskriver hur samspelssvårigheter kan ställa till det i kompisrelationer:

Det barnet har haft väldigt svårt att överhuvudtaget få några kompisar, eftersom det inte klarar av att det sociala, det vet inte de där sociala koderna, att vad som är okej [...] och så att man kanske inte alltid, man kanske inte riktigt behandlar sina kompisar rätt heller.  
(Laura)

#### **4.2.3. Kommunikationssvårigheter**

Informanterna har märkt att barns sociala stödbehov kan uttryckas genom kommunikationen. Många av informanterna lyfter upp att språkliga utmaningar kan försvåra eller vara orsak till det sociala stödbehovet. Heidi säger: ”Vi har ju barn som inte har, som saknar språket och då blir det ju utmanande, när man inte får, när inte barnet kan uttrycka sig.”

Kommunikationssvårigheter kan handla om ett svagt språk, till exempel för att barnet har ett annat hemspråk, men också utmaningar att göra sig förstådd eller förstå andra, vilket gör social interaktion utmanande, vilket Johanna belyser: ”Om man inte har ett riktigt bra språk så kan det ju bli lite missuppfattningar mellan barnen.”

En informant lyfter upp att språksvårigheter inte är ett hinder för det sociala samspelet för alla barn, men för vissa barn utgör kommunikationssvårigheter ett stort hinder i leken:

Sen språkligt förstås har vi mycket, att har vi inte riktigt ett gemensamt språk så blir det ju jättesvårt att, för vissa blir det jättesvårt att leka då. Många klarar ju det. Man kan ju nog köra med en bil fast man inte har något språk heller. Men vissa barn har ju nog svårt att leka om vi inte kan prata och kommunicera med varandra. (Nina)

#### **4.2.4. Socioemotionella och beteenderelaterade utmaningar**

Alla informanter beskriver att när sociala situationer blir för krävande reagerar barn emotionellt eller beteendemässigt på olika sätt. Majoriteten av dem nämner utåtagerande beteende, vilket

kan förekomma när barn blir frustrerade över att inte bli förstådda eller när de inte får som de vill i leken, vilket en informant belyser så här:

Märker man att där var det jättesvårt att, för att man blev så fysisk istället. Att om du inte kan göra dig förstådd med ditt språk så tar du till fysiska, både att du kanske slår eller kastar och kanske får såna här, alltså utbrott, för att frustrationen växer. (Madelene)

Vissa barn reagerar starkt känslomässigt vid motgångar i leken. Andra barn drar sig undan, är ängsliga eller blyga och vågar inte gå med i lekar. Sara menar: ”Det kan ju vara att man är ängslig och rädd för sociala sammanhang och man lite håller sig undan.”

Vissa barn är väldigt stresskänsliga och har ett stort behov av lugn och förutsägbarhet för att de ska klara av sociala sammanhang. En informant berättar om hur oväntade situationer kan vara utmanande att hantera för dessa barn och hur det påverkar barnets beteende:

De kan också låsa sig riktigt, om de kommer något som är oväntat. Så då blir allting jättejättesvårt. Är det en ny personal på morgonen som de inte hade väntat sig, så kan det låsa sig jätte i tamburen redan, så är hela dan upp och ner. (Nina)

### **4.3. Arbetssätt för att stöda barn i behov av socialt stöd**

För forskningsfråga 2 *Vilka arbetssätt använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i och utanför lek?* identifierades följande teman: vuxenstöd i lek, skapa trygga och lyhörda relationer till barnet, skapa struktur, lugn och förutsägbarhet samt stöda gruppens kollektiva socioemotionella kompetens.

#### **4.3.1. Vuxenstöd i lek**

Alla informanter berättar att om olika sätt att stöda barn i leksammanhang. Stödet i leken kan innebära att den vuxna leker med barnet i syfte att träna en social färdighet, medlar i konflikter mellan barn eller stöttar barnets förmåga att leka med andra genom bland annat modellinlärning, verbalisering av sociala koder och stöda kommunikationen och förståelsen mellan barnen.

Stödet sker ibland genom att leka enskilt med barnet, ofta då i form av träningsstunder med specialläraren eller genom att arrangera ledda lekar. Det vanligaste är dock att en pedagog deltar i barnens fria lek. Den vuxna finns som ett stöd för barnet i kontakten med andra barn, vilket till exempel kan göras genom att ge modell:

Så har jag försökt att vi går tillsammans att ”hej vad heter du och ja vad tycker du om det här?” att jag är med som och pratar och diskuterar och inte som ställer några direkta frågor åt det här barnet jag har med mig. Utan jag kan bara visa att hur kan man diskutera med någon ny att ”ja, just det vad tycker du om?” och ”ja jag heter Nina och vad heter du?” Att man försöker visa exempel, att så här kan man göra. (Nina)

Modellinläring är den vanligaste metoden för stöd som informanterna nämner. Laura menar: ”man får bara helt enkelt med och lite visar hur man gör”. Modellinläring används för att stöda barnen att ta kontakt med och leka med jämnåriga. Informanterna verbaliserar det som händer i leken för att hjälpa barnen förstå de sociala koderna. Det viktiga är att man som vuxen är med i leken med barnen:

Man börjar att försiktigt få in dem en liten stund i leken och sen om man märker att de inte klarar av det så kan man gå bort och göra något annat och sedan en ny dag prövar man lite lättare. (Heidi)

Hälften av informanterna berättar att de stöder leken genom att se till att alla barn har kompisar att leka med. Socialt starka lekkamrater kan stöda de barn som behöver socialt stöd. ”Vi har ju alltid i de här grupperna, det finns de här barnen som är väldigt, väldigt socialt jättebra utvecklade och kan det här med samspel, så det gör det lite lättare”, menar Laura. Även om informanterna betonar det stödarbete som sker genom att vara aktivt med och närvarande i barns lek, nämner de också att barnen behöver öva sina sociala färdigheter tillsammans med jämnåriga och att man som vuxen ska låta dem öva att leka själva ibland också:

Att kunna ta ett steg tillbaka och låta det som, låta dem försöka själv, och inte som blanda sig för mycket. Att hjälpa då det behövs men att också ta ett steg bort så att man som kan mer som låta dem leka själva också en stund, så att de får öva utan mig. Att ser man att det fungerar så då tycker jag att man kan ta ett steg bakåt. Alltså fortfarande vara närvarande men lite en mer undanskymd roll, att de får som sinsemellan öva på det där interagerandet då. (Maria)

Majoriteten av informanterna lyfter upp stöd i att hantera konflikter. Informanterna beskriver att de behöver medla mellan barn och stöda dem i att lösa problem som uppstår i samspelet. Ibland behöver de lugna ner konflikter och stöda barnen att till att prata om vad det är som händer i stället för att bli utåtagerande. En informant berättar hur hon brukar gå till väga:

I situationer där man märker att ofta blir det högljutt och det går lite överstyr. Och så märker man att okej de har svårt att sinsemellan leka tillsammans [...] att man går med in i situationen för att: ”okej, vad var det som hände?” För ofta är det ju så mycket känslor som flyger så att man liksom tar ner det, lugnar ner dem och ”okej, nu behöver vi prata istället för att vara arg eller skrika eller ropa, kasta.” [...] du liksom går med, försöker lugna situationen och fundera ”okej, hur ska vi göra det här roligt för alla? Att hur ska vi leka tillsammans allihop på ett sätt som ni tycker är roligt?” Det är ofta en fras som jag använder, ”hur kan vi göra så det är roligt för alla?” Att lite tänka på att då måste alla lite kompromissa i leken. (Madelene)

När det gäller konflikter handlar det ofta om att pedagogerna håller sig i utkanten av leken och inte är en aktiv deltagare, men kommer in i leken när de märker att det börjar gå över styr. Några informanter nämner att de använder sig av lågaffektivt bemötande och betonar att det är viktigt att hålla sig lugn:

Man försöker ha en väldigt lugn approach för att barnet som är så där upp i varv ska se att ”det är ingen fara, ingen är arg, nu ska vi bara reda ut vad det är som har hänt och jobba på det”. Så sådana situationer händer ganska ofta. (Kristina)

Majoriteten av informanterna nämner att de stöder barnets kommunikation och uttrycksförmåga för att underlätta leken. Laura lyfter upp att det blir svårare att stöda barnet socialt om barnet dessutom är i behov av språkligt stöd då man inte kan diskutera med barnet. Då måste man hitta en gemensam förståelse på andra sätt. Några informanter nämner behov av kommunikationsstöd i samband med konflikter och beteendeproblematik:

Leken har inte fungerat för det har blivit till utåtagerande beteende då man inte har blivit förstådd, då man inte kan uttrycka sig. Så där har de ju varit att direkt stöda och handleda och långsiktigt jobba med då just med att stärka språket och uttrycksförmågan. (Sara)

Kommunikationsstöd kan både handla om att verbalisera och hjälpa barnet förstå och uttrycka sig själv i leken, men också att pedagogen ser till att ha en tydlig icke-verbal kommunikation med röst och kroppsspråk om barnets svenska är svag eller att man använder olika kommunikationsverktyg såsom bildstöd för att barnet ska kunna uttrycka sig i leken. Så här jobbar en av informanterna:

Till exempel om det har handlat om ett barn som behöver hjälp med kommunikationen, som inte har ett talat språk alls, så då har det väl handlat om att enskilt jobba med olika situationer, kanske dramatiserat och liksom visat att vad hände nu då. Sparka han? Han

lär sig att kommunicera det där vad som händer. Det här barnet som inte har ett talat språk. Så att man sen lättare kan ta upp det i leken när man ser det och uppmuntra honom att ta tag i saker. Berätta sin åsikt och komma och berätta när det hänt någonting, ifall han inte får det själv upprett med kompisar. (Kristina)

#### ***4.3.2. Skapa trygga och lyhörda relationer till barnet***

Majoriteten av informanterna lyfter upp vikten av att se till att barnen ska känna sig trygga och att man ska finnas tillgänglig för barnen. En trygg och god relation tas upp som grunden för att stödet ska fungera och att man behöver känna varje enskilt barn väl eftersom alla barn är olika. Sara förklarar varför tryggheten är viktig:

Där tycker jag som att det är viktigt att man ger tryggheten till barnen, just så att man bygger upp den där tryggheten så att man sen kan prata med det här barnet och att de kan söka sig till en emotionellt. (Sara)

Det är viktigt att relationen till barnen är positiv ”så de vill ha den där kontakten med vuxna och de vill att man kommer och hjälper till när det inte funkar. Och just det där att man lyssnar på dem, att man finns till hands hela tiden”, menar Laura. När man stöder barnen i leken behöver man vara lyhörd för barnen så att kraven hamnar på rätt nivå. Stödåtgärderna bör utformas så att utmaningarna ökas med små steg och nya stödåtgärder bör införas stegvis.

Informanterna menar att stödet alltid ska utgå från och anpassas till det enskilda barnet och för att kunna göra det är relationen mellan barn och lärare viktig. Genom att skapa en relation till barnet lär pedagogen känna barnet och kan därför bättre stöda barnet. Informanterna anser att man dessutom behöver vara lyhörd för barnets humör. Dagsformen kan även påverka barnets sociala förmåga och stödbehov.

Informanterna nämner att vuxna behöver finnas i närheten av barns lek så man ser och hör vad som händer i leken. Vissa av informanterna observerar därför barnen utan att själv gå med i leken. Den vuxnas närvaro kan fungera som en trygg grund för barnen, vilket gör att de vågar mer i leken:

Jag tänker att om en vuxen är närvarande och är med, så kanske barnen också i många fall kan vara tryggare och vågar kanske pröva på och bjuda på sig själv lite mera. Om man vet att ”hon finns här, det kan inte som spåra ur jättemycket utan, jag- kanske jag vågar prova på om en vuxen är med i leken” eller så att man vågar ta modell, vågar prova på när det finns någon trygg på plats. (Nina)

### 4.3.3. Skapa struktur, lugn och förutsägbarhet

Alla informanter använder sig också av arbetssätt som fokuserar på omgivningen. När barnen omges av lugn, tydlighet och befinner sig i mindre grupper fungerar ofta det sociala samspelet mellan barnen bättre.

Några av arbetssätten som informanterna använder sig av fokuserar på hur man strukturerar daghemsmiljön och grupperna. Smågruppsindelning är en metod som majoriteten av informanterna lyfter upp. De menar att genom att dela in barnen i mindre grupper är det lättare att hinna möta barns stödbehov. Dessutom gynnas barn i behov av socialt stöd av att få interagera med andra i en lugnare miljö med färre barn. ”Det blir lugnare i hela gruppen om man har dem lite mindre”, menar Heidi. Johanna uttrycker ”att smågruppsverksamhet så är nog det bästa, att då hinner man på ett helt annat sätt”.

Smågruppsindelningen är också ett sätt att påverka gruppdynamiken. Genom att gruppera barn med andra som de har lättare att komma överens med får de möjlighet att uppleva social gemenskap som något positivt och får möjlighet att öva sina sociala färdigheter med jämnåriga utan att det hela tiden ska uppstå konflikt. Madelene uttrycker det så här:

Om vi tar fria leken som exempel så: dela upp så mycket vi bara kan. Vi har tre lekrum och det här stora rummet som vi kan göra ganska mycket olika, så först är det att dela upp allting och gärna att, tyvärr, jag skulle inte vilja behöva göra det, tyvärr måste vi också dela upp barnen. Att vissa vet vi att klarar inte så bra att leka tillsammans. Så, förstås inte varenda gång, men då och då. Liksom splittra på barnen, så att de som det uppstår mest problem med, de också får leka lite separat från varandra ibland. (Madelene)

Madelene lyfter också upp att barnen hamnar mycket mer sällan i konflikt utomhus och det sociala samspelet underlättas för att barnen har större fysiskt utrymme att vara på och för att det inte blir lika högljutt utomhus. Johanna menar däremot att barns stödbehov inte skiljer sig mellan utom- och inomhusmiljö, utan det är samma stödbehov med samma barn i båda miljöerna. Flera andra informanter lyfter också upp att den fysiska och psykosociala miljön inverkar på det sociala samspelet. Vid sidan av de olika åsikterna om utomhusmiljöns inverkan på det sociala samspelet verkar alla informanter vara överens om att ”omständigheterna runtomkring så kan förenkla det sociala”, såsom Madelene uttrycker det.

I en lugn miljö har barnet mer resurser att lägga på sociala färdigheter. Många av arbetssätten som relaterar till daghemsmiljön handlar om att på olika sätt minska och avlägsna stressorer ur



barnets omgivning. Informanterna menar att barn i behov av socialt stöd behöver en lugnare miljö. Johanna har märkt att ”de här dagarna när man har inte så många barn på plats till exempel så kommer de som lite mer till sin rätt”. Behovet av att minska stressorer handlar både om att skapa en bra gruppdynamik och att fundera på den fysiska miljön. På följande sätt brukar en informant hantera det:

Är det rörigt, är barnet trött eller, sådär så kan man antingen ändra nånting i miljön för att få det att fungera för barnet eller man kan förbereda barnet för att det kommer att gå så här och vi kommer att göra det här. (Kristina)

Andra arbetssätt som nämns är vikten av rutiner och förutsägbarhet. Informanterna hjälper barnen att förstå vad som händer runtomkring dem genom att göra vardagen tydlig och förutsägbar. Rutinerna kan göra att barnen blir lugnare. För vissa barn är rutiner synnerligen viktiga för att dagen ska löpa smidigt. Om barnen är för oroliga för att saker är kaotiska eller för att de inte hänger med har de inte energi att lägga på sociala interaktioner. Bildstöd, dagsschema och att stöda barnen i övergångssituationer nämns också. En informant förklarar hur hon arbetar:

Vi försöker som förbereda jättemycket, dels förbereda oss själva, förbereda materialet och förbereda barnet. Att vi använder bildstöd jättemycket för att veta vad som komma skall och vad som förväntas av barnet. Om det kommer någon gäst, någon ny, så behöver vi lägga upp en bild på människan som kommer om vi vet eller sen säga att nu kommer det en gäst. Så att, att de är förberedda. [...] Rutiner är ju jätteviktiga har vi märkt. Vissa saker behöver vara på ett visst sätt så att man ska kunna göra nästa sak. (Nina)

#### ***4.3.4. Stöda gruppens kollektiva socioemotionella kompetens***

Förutom att arbeta specifikt med barn i behov av socialt stöd nämner alla informanter att de också jobbar med hela gruppens socioemotionella kompetens. På samlingar behandlar informanterna känslor, empati, hur man är en bra kompis, hur man ska bete sig tillsammans och hur man ska lösa konflikter tillsammans. Sara lyfter upp samlingens betydelse som social situation:

Samlingar är ju också ett väldigt bra sätt att öva på, där får man in mycket. Själva samlingen är ju en övning i sig. [...] Där övar man på att fungera i grupp och socialt sammanhang med flera barn, att vänta på sin tur och komma överens och delta i regler och hänsyn till andra. (Sara)

Ofta använder sig informanterna av färdiga material, till exempel Start, StegVis eller Jag och Vi. Under samlingarna kan diskussioner också hållas utgående från böcker, situationsbilder eller känslkort som informanterna antingen fått från något av de färdiga materialen eller något de skrivit ut från nätet. Genom att ta upp socioemotionella färdigheter under samlingarna menar informanterna att de ger barnen verktyg för hur de ska hantera situationer senare, till exempel i leken, vilket en informant förklarar på följande sätt:

Om man jobbar kring ett material, så blir de ju mera medvetna om att det här är en grej. Att se andras känslor och hur man agerar och kunna stoppa när det hettar till. Och då har man gått igenom de här stegen på en tid när man inte är känslomässigt inblandad. Så man har lite bättre verktyg att ta fram då. Så det tycker jag, både det att de blir mer medvetna och de har en verktygsback att ta till sen. (Kristina)

Informanterna använder sig också av samarbetsövningar och gemensamma ledda lekar för att öva på sociala färdigheter med hela gruppen. Ett fåtal informanter tar också upp att de dramatiserar olika situationer för att belysa för barnen hur man ska eller inte ska bete sig mot andra och varför. För att de sociala interaktionerna ska fungera behöver de jobba med att få gruppen att fungera som en helhet. Också här kommer gruppdynamiken upp. Föräldrarna involveras i detta arbete genom att man uppmanar dem att hemma med barnen tala om de teman man jobbat med, till exempel känslor eller samspelsfärdigheter.

#### **4.4. Lärares tankar om förutsättningar och utgångspunkter för stödet**

För forskningsfråga 3 *Vilka förutsättningar och utgångspunkter för att stöda barn socialt lyfter lärare inom småbarnspedagogik upp?* identifierades följande teman: En lekcentrerad verksamhetskultur, samverkan inom personalen och samarbete med föräldrar, resursbrist och prioriteringsbehov samt stöd baseras på erfarenhet, kunskap och värderingar.

##### **4.4.1. En lekcentrerad verksamhetskultur**

Informanterna framhåller att leken är en viktig del av verksamheten och behovet av socialt stöd är något som är väldigt aktuellt. Leken är barns främsta arena för att lära sig nya saker, utvecklas socialt och knyta vänskapsband. Att se till att alla barn i gruppen får känna gemenskap och få kompisar lyfts upp som en av småbarnspedagogikens viktiga målsättningar. Socialt samspel genomsyrar hela verksamheten och många informanter lyfter fram att stöda barnen socialt sker automatiskt varje dag. Eftersom sociala färdigheter är viktiga att ha för att klara sig i samhället

känner de att det sociala stödbehovet är viktigt att prioritera. Leken lyfts fram som det bästa sättet att stöda barns sociala färdigheter.

Leken är det viktigaste vi har, det kan jag ju säga. Att det är ju i leken som barnen lär sig det sociala samspelet. Och där också de flesta barn som har problem, så det är ju där det syns bäst. För oss är ju leken det som är det viktigaste redskapet. Det är ju så de knyter kontakter och hur de får kompisar och det de gör hela tiden. (Laura)

Det är ju nog via leken som de ska lära sig det där, just som både om sig själva och om andra. Som interagerandet med andra, som lite hur det fungerar i samhället, att det här. Det är ju, inte förstår de ju om man bara talar, de behöver ju få uppleva det själv också. Där är ju leken ett bra sätt att lära sig. (Maria)

Samtidigt som informanterna betonar hur viktig leken är för barnen och att det måste finnas tid och utrymme för lek, säger flera att de inte deltar i barnens fria lek särskilt ofta. Oftast leker barnen utan att en vuxen är med. Hälften av informanterna lyfter upp att leken ofta avbryts av att en vuxen kommer in. Laura förklarar:

Att man går som med i lekarna, det har vi som kanske upplevt att är jättesvårt för leken avbryts då en vuxen kommer. Och redan det där att om de märker att du står och ser på så märker de av det också. Leken ändrar om de vet att en vuxen står och lyssnar. (Laura)

Det här gör att de antingen inte är närvarande i barns fria lek förutom om de måste deskalera konflikter eller att de upplever det som utmanande att veta när de ska eller inte ska delta i barns lek och på vilket sätt, även om de försöker vara närvarande i leken för att kunna stöda barnen. Vissa informanter nämner inte detta problem alls. Johanna tror att om leken avbryts eller inte när en vuxen kommer in beror på hur vana barn är med att vuxna deltar i leken:

Det finns två sorter liksom. De som helt stannar av leken om en vuxen går in i leken och så finns det de här som gärna leker med en vuxen och det är ju kanske lite vad de är vana vid på fritiden också. (Johanna)

Vissa barn blir ställda, medan barn som är vana att den vuxna är med kanske inte avbryter sin lek på samma sätt. Nina menar att om man som vuxen går in i leken måste man avväga noga så man inte tar över barnens lek och börjar styra den för mycket.

#### ***4.4.2. Samverkan inom personalen och samarbete med föräldrar***

Samverkan med andra är betydelsefull för både utvecklingen av och genomförandet av stödet. Stödarbetet är inget informanterna gör ensamma, utan de lyfter upp att samverkan inom personalen och samarbete med föräldrarna underlättar stödjandet och är en förutsättning för att det ska fungera bra. Sara menar att stödarbetet fungerar ”tack vare att jag har ett bra team runt mig. Att vi är många som jobbar för barnen”. Tillsammans med kolleger kan lärarna bolla idéer och diskutera hur de ska stöda barn i behov av socialt stöd. De är också flera som kan genomföra stödet. Att alla i kollegiet jobbar gemensamt mot samma mål är en förutsättning för ett effektivt stödarbete, vilket Madelene lyfter upp:

Det är nog jätteviktigt, liksom diskussionerna sinsemellan, så att man inte, för det blir ju kontraproduktivt då om alla går in och har helt olika infallsvinklar. Just diskussionen är nog det sättet som vi samarbetar på och liksom om vi märker just att det behövs, att vi har en linje att vi kör den här linjen. (Madelene)

Genom samarbete med en speciallärare inom småbarnspedagogik kan personalen få tips och handledning, men också få nya perspektiv. Majoriteten ser på speciallärarens handledning som positiv, men fåtalet informanter lyfter också upp utmaningar i det samarbetet. Det lyfts upp både som en bra och dålig sak att specialläraren inte känner till barnets vardag i barngruppen och har en utomstående perspektiv. Samtidigt som specialläraren inte har helhetsbilden av barnet (som många lyfter upp som en viktig förutsättning för stödarbetet) har hen också möjlighet att få syn på saker som personalen i barngruppen blivit hemmablinda för eller komma med nya idéer. Nina beskriver samarbetet med specialläraren:

Men just när det är nå bekymmer eller, vi funderar att hur ska vi göra. Vad ska vi ta till nästa nu så går det riktigt bra att prata. För hon är ju som en utomstående, så ofta ser man ju det på ett annat sätt då, så ofta har hon mycket bra tankar att ”har ni provat det här?” och lite så. Just med något material eller något spel eller några samarbetsövningar eller liknande så kan vi få mycket hjälp. (Nina)

Ett gott samarbete med daghemsföreståndaren samt mångprofessionellt samarbete med terapeuter och barnrådgivningen nämns också som faktorer som underlättar informanternas stödarbete. Genom att utnyttja den expertis som finns i ens nätverk stöds lärarna att stöda barnen.

Det finns alltid samarbete med föräldrarna, men informanterna lyfter också upp att man inte kan blanda in föräldrarna i allt och att vissa föräldrar inte är intresserade eller ens vill erkänna för sig själva att ens barn är i behov av något sorts stöd. De menar att hur samarbetet med föräldrarna ser ut beror på hurudan kontakt man har med hemmet, men kontakt bör alltid finnas. Grunden för samarbetet med vårdnadshavarna är en öppen dialog. Föräldrarna känner sina barn bäst och den kunskapen ska man ta vara på. I följande citat lyfter Johanna upp att kontakten till föräldrarna försvåras om vårdnadshavarna inte erkänner barnets stödbehov medan Nina ger exempel på ett gott samarbete:

Vi försöker ju ha en bra kontakt med föräldrarna. Och det här, de flesta är ju ganska öppna ändå med att diskutera och vill sina barns bästa, men det... man kan ju också uppleva föräldrar som, ska vi säga, lite blundar ännu för de svårigheter som deras barn har. Då får man gå framåt på ett helt annat sätt. (Johanna)

Vi har jättebra, öppen kontakt och diskussion. För de är som medvetna om bekymren och [de] vill ju också hjälpa sina barn helt enkelt, och få det bästa hjälpen och stödet så de klarar sig sedan i skolan och vuxenlivet så bra som möjligt. Så vi har som, vi kan egentligen prata om allting. Det är ju jätteskönt att man inte behöver förfina någonting. (Nina)

#### ***4.4.3. Resursbrist och prioriteringsbehov***

Majoriteten av informanterna uttrycker att det känns som att de inte räcker till och att de känner att de inte riktigt vet hur de ska stöda barnen. Det finns många omständigheter som gör stödarbetet utmanande. Hälften av informanterna lyfter upp att det är utmanande att stöda de barn som har stora och komplexa stödbehov förutom det sociala. Andra utmaningar handlar om brist på resurser såsom tid, personal och kunskap. Tidsbristen gör att man inte hinner möta alla barns behov. Johanna förklarar: ”vi har inte riktigt tid med det alla gånger. På nå vis är det så många andra bitar som vi ska hinna [med]. Personaldimensioneringen, att vi ska ut fort på eftermiddagarna och slå ihop avdelningar på utsidan.”

Förutom att man själv inte hinner stöda och se alla barn nämns också att specialläraren inom småbarnspedagogik inte har tid att besöka och handleda dem så ofta som de skulle ha behov av. Madelene förklarar: ”Tyvärr är det också en resursfråga, att inte hinner hon ju komma ut så ofta. Att har vi henne en gång i månaden så är vi nöjda.” De stora barngrupperna och att man har barn i gruppen med så många olika sorts stödbehov nämns också som något som bidrar till

tidsbristen. Att man skulle vara flera i personalen skulle underlätta och likaså att få mer kunskap och verktyg för hur man ska stöda barns sociala färdigheter.

Informanterna framhåller ändå att det är på deras ansvar att se till att barnet får stöd. Om stödet inte fungerar eller barnet möter utmaningar, är det inte barnets fel, utan det är ett problem som de måste lösa inom kollegiet. Maria menar: ”Det är vår uppgift, alla vi som är här på avdelningen, att guida och försöka lära hur man ska, hur det funkar”.

Informanterna hinner inte vara på alla ställen samtidigt, fast de känner att det skulle behövas och då blir de tvungna att prioritera. För vissa informanter betyder det att de inte hinner sitta med barnen i leken för att de har annat som måste göras och för att det finns många andra barn i gruppen som har andra stödbehov som måste mötas, vilket Madelene lyfter upp nedan. Marias citat belyser i stället att hon väljer bort sin planeringstid ibland för att hon känner att det är viktigare att vara med barnen i leken:

En krass sanning är också att jag inte har tid att vara med i leken. Det finns ju inte en tom stund på min dag där jag inte har något jag skulle måsta göra och det är, det är ju en helt annan diskussion än det här, men det är ju största orsaken varför jag inte är med och deltar i leken på det sättet. Det finns absolut inte tid. (Madelene)

Alltså det handlar ju mycket om prioritering, tycker jag. [...] Att barnen ska ju vara i fokus. Så att ibland så måste man komma ihåg att man inte kan prioritera det där, fast det är viktigt det där man gör, planeringstiden och allt det där, men så måste man bara lämna det och vara här och nu med barnen. (Maria)

Nina nämner att även om de vet hur de skulle vilja arbeta, har de inte i praktiken ännu listat ut hur de ska implementera stödet med de resurser och förutsättningar de har på sin avdelning:

Vi har som jättemycket i vårt team prata om det att, det var någon föreläsning vi hade, jag minns inte via Stjärnklart eller via vad vi hade, att man skulle behöva ha en uppdelning i personalen. Att en får vara en härvarande vuxen i leken, att nu är jag, ”nu går jag och leker med de här. Att sköt du allt annat, att sköt du om det kommer något barn på morgonen, eller sköt du telefonen” eller någonting. ”Att nu behöver jag vara här” och då ska man faktiskt också vara det. Men vi har inte lyckats så riktigt bra med det. För att i och med att vi har ju inte så många barn, men vi har ju så olika åldrar, så det finns ju ett så brett behov. Att behöver den andra gå och byta en blöja så kan jag ju inte vara kvar i leken hur länge som helst. Så, så där blir det vissa bekymmer förstås. Men vi har nog som. I tankarna är vi där, men i praktiken är vi inte riktigt. (Nina)

#### **4.4.4. Stöd baseras på erfarenhet, kunskap och värderingar**

Det främsta sättet som stödet utvecklas på är genom försök och misstag. De flesta informanter lyfter upp att de utgår från sin erfarenhet och testar sig fram tills de hittar något som fungerar. Även kollegers och andra samarbetspartners erfarenheter är något som tas tillvara. Fungerar inte en typ av stöd testar de något annat tills de hittar något som fungerar för just det barnet. Vissa menar att den teoretiska kunskap de fått till exempel från utbildningen inte används så mycket, medan andra lyfter upp vikten av att gå på fortbildningar och att alltid fortsätta ta in ny kunskap för att kunna möta barns behov. Majoriteten av informanterna uttrycker ett behov av att lära sig mera om hur de ska möta barns sociala stödbehov. Kunskap är viktigt om det kommer upp ett stödbehov som de inte mött på tidigare. En informant resonerar så här:

Det är någonting man lär sig ute i arbetet, tycker jag. Om man läser in sig på material och vad behöver man riktigt jobba med. [...] Det beror ju jättemycket på vad man möter för barn. Nog möter man hela tiden nya personer som man behöver fundera hur man ska jobba med det här. (Kristina)

Informanterna menar att barns stödbehov ser ganska likadana ut från år till år och därför har de stor nytta av sin erfarenhet, men de betonar samtidigt att alla barn är olika och att man måste anpassa stödet till just det barnet för att stödet ska fungera. En informant förklarar varför erfarenheten är så viktig:

Nå jag tror nog som att det är den här erfarenheten man har gör att det kanske, det kommer ju det här samma, kan inte säga problematik, men kommer samma saker år efter år. Inte alltid samma saker, det är ju, barn i den här åldern är på ett visst sätt. Så erfarenheter tror jag gör nog att det är lite lättare för en. (Laura)

Informanterna lyfter också upp att stödet baseras sig på planen inom småbarnspedagogik och ens värdegrund. Ens barnsyn och värderingar ligger som grund för allt arbete man gör. Sara menar att det är ”mina egna erfarenheter och värderingar som styr, det kommer man ju inte ifrån”.

## 5. Diskussion

*Detta kapitel består av resultatdiskussion och metoddiskussion samt slutsatser och förslag till fortsatt forskning.*

### 5.1. Resultatdiskussion

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare inom småbarnspedagogik uppfattar och stöder sociala färdigheter hos barn i behov av socialt stöd.

Resultatet tyder på att lärare uppfattar att förekomsten av sociala stödbehov är väldigt vanlig. Det framkom att sociala stödbehov märks både i och utanför lek, men utmaningarna är mest framträdande i lek. Resultatet visar på att en stor del av de stödåtgärder och arbetsätt som informanterna använder sig av kretsar kring att stöda i leken. Det vanligaste sättet att stöda barn när den vuxna är med i leken verkar vara att ge modell och att verbalisera vad som händer. Det här passar väl in med den proximala utvecklingszonen som säger att barn klarar av mera tillsammans i stöd av en vuxen än ensamma (Smidt, 2010).

Lärarna anser att lekens roll i det sociala stödarbetet är viktig. Största delen av informanternas svar på hur de jobbar kring att stöda barn socialt handlar om situationer antingen i lek eller i närheten av lek. Leken är där största delen av barnens sociala interaktioner sker (Swindells & Stagnitti, 2006) och därför ska också stödarbetet ske i leken. Resultatet tyder på att eftersom sociala färdigheter är beroende av interaktion med andra för att utvecklas blir närvarande vuxna och goda relationer mellan barn och vuxna viktiga för ett effektivt stödarbete, vilket stöds av Kirk och Jay (2018). Betoningen på att vuxna behöver vara närvarande och leka tillsammans med barnen för att deras sociala stödbehov ska mötas passar bra in med den sociokulturella teorin. Imsen (2006) menar att socialt samspel är grunden för utveckling och inläring. Dessutom förutsätter teorin om den proximala utvecklingszonen att ett barn behöver öva färdigheter tillsammans med någon som kan mer än hen före barnet kan lära sig att bemästra färdigheten självständigt.

Även om stöd i leken är en betydande del av stödåtgärderna omfattar stödarbetet hela verksamheten. Eftersom hela den småbarnspedagogiska verksamheten är social behöver man se på verksamheten som helhet och utforma stödåtgärder för detta. Resultatet tyder på att genom att ta bort stressorer i omgivningen underlättas barnets sociala interaktioner, vilket kan bero på att barnet då har mera kognitiva och socioemotionella resurser att hantera de sociala



situationerna, vilket stöds av Brock och Curby (2014). Med tanke på detta är det inte förvånande att några informanter nämner att de använder sig av lågaffektivt bemötande som en stödmetod. Lärarnas resonemang stöds av Hejlskov Elvén och Edfelt (2017); genom att sänka omgivningens krav på barnet och se till att barnet befinner sig i en sådan omgivning där hen kan lyckas vara social och behärskar situationen, motverkar det också att barnet hamnar i affekt. Även Persson Wayne m.fl. (2019), Sette m.fl. (2014) och Singer m.fl. (2014) lyfter upp att barn har svårare att leka eller hantera sociala situationer i en stressande miljö. Både mitt resultat och tidigare forskning betonar både den fysiska och psykosociala miljön i detta sammanhang.

Eftersom resultatet tyder på att anpassa krav till barnets förmågor är betydande är det inte heller förvånande att informanterna betonade att vara lyhörd och känna barnet väl är viktigt för att kunna möta barns behov. Man måste alltså lära känna barnet för att kunna anpassa stödet till varje individ och därför är barn-lärrrelationen viktig. Att barn-lärrrelationen har betydelse för utvecklingen av barns sociala färdigheter stöds av Brock och Curby (2014). Också Smidt (2010) tar upp att det är viktigt att lära känna barnet för att kunna stöda eftersom pedagogen behöver känna till det sociala sammanhang och kulturella kontext barnet befinner sig i.

Informanterna tog upp vikten av att barnet ska känna sig tryggt. En god barn-lärrrelation, lågaffektivt bemötande samt skapande av struktur och lugn i miljön kan ses som sätt att skapa en trygg miljö. Att saker som trygghet och en god relation till barnet tas upp av informanterna som viktiga för ett lyckat stödarbete ligger i linje med småbarnspedagogikens värdegrund (Utbildningsstyrelsen, 2022). Dessutom tyder resultatet på att ett stödarbete blir lyckat om man tar hela gruppen och gruppdynamiken i beaktande och erkänner att barnet är beroende av sina relationer till andra i sin sociala utveckling. Barnet är inte en ensam ö och stödarbetet behöver reflektera detta. Sociala färdigheter är en interpersonell färdighet, så det är naturligt att det inte bara handlar om att stöda ett enskilt barn, utan man måste också arbeta med gruppen som helhet. Denna tolkning har stöd i den sociokulturella teorin som menar att lärande sker i ett socialt sammanhang (Smidt, 2010).

Lärarna stöder alltså barn i behov av socialt stöd både individcentrerat och gruppcentrerat. Det handlar både om att se det enskilda barnet och anpassa stödet enligt hen, men också att ta i beaktande den sociala kontext som barnet befinner sig i och antingen anpassa omgivningen som ett sätt att stöda barnet eller ha omgivningen i åtanke när stödet utformas. En annan anledning till att hela gruppen betonas är att informanterna upplever att barnens möjligheter att få känna gemenskap och ha kompisar är något som är viktigt att jobba för. Det kan vara en anledning till

att mycket av det sociala stödbehovet koncentreras kring konfliktlösning och att stöda barnens kamratskap med jämnåriga. Det här tyder på att vad lärarna upplever som viktigt påverkar vad man fokuserar stödåtgärderna på. Denna tolkning stöds av att informanterna också själva lyfte upp att ens värdegrund påverkar hur man arbetar. Vid sidan av värdegrunden är också informanternas barnsyn är en viktig utgångspunkt för stödarbetet.

Att leken avbryts om en vuxen kommer in såg flera informanter som problematiskt, men eftersom inte alla informanter nämner att det händer, tyder detta på att det inte är något som behöver ske. Detta stöds av både Conn (2018) och Singer m.fl. (2014) som tar upp att barn upplever vuxenstyrda aktiviteter som icke-lek och att leken förstörs, ur barnets perspektiv, om den vuxna försöker styra leken men den vuxnas närvaro kan också vara positiv om den vuxna leker på barnens villkor och är lyhörd. Jag noterar att det är endast bland de informanter som hade 6 år eller längre arbetserfarenhet som svar finns om att leken avbryts av att de kommer in i den. Mina resultat tyder på att det inte är att den vuxna deltar i lek som är problemet utan *hur* deltagandet ser ut. Hur vant barnet är vid att en vuxna deltar i leken, hur barn-lärrrelationen ser ut och om den vuxna deltar i leken på barns villkor, verkar ha betydelse för om den fria leken avbryts eller inte av en vuxen deltar. Detta resonemang stöds av Kirk och Jay (2018).

Många av de arbetssätt som informanterna tog upp för att stöda barns sociala stödbehov är sådana som sker i lekkontext. Det belyser hur viktigt det är att vuxna deltar i barns lek. Om barnen inte är vana vid vuxnas närvaro i leken och leken därför ofta avbryts är det svårt att stöda barnen i leksituationer, vilket också flera informanter tog upp som ett dilemma. Dessa informanter fokuserade då i stället på sådana stödåtgärder där de inte aktivt deltog i leken eftersom de inte ville avbryta den. Undantaget till detta är konfliktmedling, där lärarna går in i leken när det blir bråk även om de varit frånvarande annars. Men Kirk och Jay (2018) menar att lärares närvaro är avgörande för att barn ska lära sig lösa interpersonella konflikter på icke-våldsamma sätt eftersom de behöver vägledning för att utveckla och implementera sociala färdigheter på ett ändamålsenligt sätt. Det här kan tyda på att barnen inte skulle hamna i konflikter så ofta från första början om lärarna var närvarande i leken och stödde barns sociala interaktioner innan det eskalerade till en konflikt.

Vissa informanter pratar om att de vet att de borde vara mera i leken, men de gör det inte eftersom leken avbryts när de kommer in. Andra förklarar att de inte är med i barnens fria lek så ofta som de vill för att det inte finns tid eller personalresurser för det. Informanternas svar tyder på att de upplever att stödarbetet är en ekvation som aldrig riktigt går ihop. Förutom

resursbrist och att leken avbryts, nämns kunskapsbrist och att man inte vet hur man ska stöda barnen. Lärarna lyfter upp hur viktigt det är att alltid vara tillgängliga och närvarande för barnen, men nämner också att de kanske inte alltid är det fast de skulle vilja. Det verkar som att det finns en diskrepans mellan hur man vill arbeta och vad man gör. Orsaker som nämns är resursbrist och att man därför tvingas prioritera bort vissa saker. Informanternas upplevelser stöds av att den tidigare forskningen också lyfter upp att lärare anser att barngrupperna är större än optimalt och att det är utmanande att hinna stöda alla barn när stödbehoven är så många (Ugaste & Niikko, 2015). Även om många informanter påpekar att de inte hinner vara närvarande i barns lek så ofta som de borde, tyder studien på en vilja att vara där eftersom informanterna betonar hur viktig leken är för barns sociala utveckling.

Förutom att själva stödet blir lidande av resursbrist är det också möjligt att barn-lärrrelationen blir lidande, vilket är av vikt med tanke på att många informanter betonade hur viktigt det är att se, lyssna till och lära känna barnet väl för att man ska kunna stöda dem. Informanterna upplever att det är utmanande att hinna se och möta alla barn när man inte har tid. Även Brock och Curby (2014) menar att det vore viktigt med tillräckliga personalresurser med tanke på att stressade lärare har en mer konfliktfyllda relationer med barn.

Det är endast de informanter som arbetat över sex år som lyfter upp tids- och personalbristen och hur det påverkar deras arbete. De informanter som har kortare arbetserfarenhet lyfter istället upp kunskapsbristen som ett hinder. Det här resultatet föreslår att lärare tenderar se olika saker som den största utmaningen beroende på var de är i sin egen professionella utveckling, där det man lärt sig av erfarenhet har stor inverkan. Jag gör den tolkningen eftersom även de med längre arbetserfarenhet påpekar att det alltid finns mer att lära sig. Det verkar alltid finnas ett behov av fortbildning och kunskapsutveckling, men efter en viss tids erfarenhet verkar informanterna rikta sitt fokus på andra utmaningar än endast kunskapsbristen. Oberoende vad lärarna fokuserade på som det mest utmanande, uttryckte flertalet informanter en känsla av otillräcklighet när det gäller stödarbetet; att man inte har möjlighet att stöda barnen så bra eller så mycket som man skulle vilja.

Det absolut vanligaste sättet att utforma stödet verkar vara genom försök och misstag. Ens egen erfarenhet, likväl som möjligheten att ta tillvara idéer av varandra i kollegiet eller fråga vad som fungerar hemma av vårdnadshavarna lyfts upp som en viktig aspekt i hur man testar sig fram.

Det går att spekulera varför försök och misstag är så framträdande i mitt resultat. En tolkning kan vara att informanterna är tvungna att testa sig fram i brist på officiella metoder och kunskapsbrist. Många av informanterna tar upp att de känner att de skulle behöva mera kunskap och beskriver sina metoder som något de bara testat sig fram till. En annan tolkning skulle vara att även om det finns många beprövade arbetssätt ute på fältet, är varje barn unikt och varje grupp och dess gruppdynamik är unik, vilket gör att lärare måste anpassa hur de arbetar och stöder varje barn, vilket gör att stödarbetet karaktäriseras av försök och misstag även i de fall där lärarna utgår från färdiga metoder.

Som helhet verkar detta tyda på att kunskap och evidensbaserade metoder är viktiga ute på fältet som utgångspunkt, men när informanterna inte haft tillgång till formell kunskap, förlitar de sig i stället på erfarenhet. Genom att ha flera olika tillvägagångssätt som man kan testa finns det större chans att man hittar de arbetssätt som passar. Alla barn är olika och man måste anpassa stödet både till barnens stödbehov och till den egna verksamhetskulturen. Därför blir erfarenhet, försök och misstag något som informanterna lägger stor vikt vid.

## **5.2. Metoddiskussion**

För denna studie valdes kvalitativ metod. Utgående från syftet bedömer jag att det passade min studie väl eftersom jag ville få en större förståelse för hur lärare stöder och deras reflektioner kring att stöda barn i behov av socialt stöd. Lärande och stödarbete ser jag som ett socialt fenomen (utgående från sociokulturell teori) och därför är det rimligt att välja en kvalitativ metod, vilket används när forskaren vill förstå människor och sociala fenomen (Patel & Davidson, 2019).

Tematisk analys passade min studie väl. Analysmetoden går att kombinera med många olika metoder inom kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Eftersom jag inte baserar min studie på en forskningsansats och ej heller någon fast teori med färdiga kategorier, lämpade det sig väl att använda en analysmetod där jag fick skapa mina teman själv utgående från materialet. Valet av intervju som datainsamlingsmetod var ändamålsenlig. Genom intervjuerna fick jag möjlighet att ställa följdfrågor och på så vis ge plats för det informanterna ville berätta. Den lyhörddheten skulle inte ha varit möjlig vid användning av till exempel enkäter.

En nackdel med intervjuer är att det finns en risk att ställa ledande frågor eller att forskaren påverkar vad informanten väljer att berätta eller inte berätta (Denscombe, 2018). Detta är något som jag inte helt lyckades undvika. Jag är medveten om att mina intervjufrågor formade vilka

svar jag fick, vilket påverkar tolkningen. I intervjusketet hade jag ett mycket större fokus på lek än vad jag hade senare. Det här innebär att jag gick in i intervjuerna med den förutfattade meningen att jag främst skulle få svar som handlade om lekbaserade stödmeter. Det här påverkade främst utformandet av min intervjuguide. Därför stärks tillförlitligheten i min studie genom att jag är transparent och har med intervjufrågorna som bilaga. Även bilagan av informationsbrevet som visar hur syftet för studien ändrats hjälper här. Under själva intervjutillfällena agerade jag dock öppet och bekräftade informanternas svar och uppmuntrade informanterna till att tala om det som de själva tyckte var viktigt. Att jag lyckades med detta märkte jag av att tyngdpunkten i de olika intervjuerna är väldigt olika: inte en enda intervju är den andra lik, vilket tyder på att jag lyckades undvika att styra informanternas svar.

Mångfalden i de intervjusvar jag fick gjorde analysprocessen tidvis spretig och tidskrävande, men jag upplever i slutändan att det är en styrka i min studie, eftersom ett mer begränsat data skulle ha gjort att jag missat viktiga insikter. Det passade också väl in med att jag strävade efter ett brett och heterogent data. Heterogeniteten var gynnsam med tanke på att jag fick många olika perspektiv, vilket hjälpte mig få en nyanserad analys av mitt data.

Ett alternativ till intervju hade varit observation. Metoden valdes bort eftersom den är tidskrävande, även om observationsstudier har fördelen att man får se hur något verkligen sker i stället för att vara beroende av vad informanterna är villiga att berätta, vilket kan snedvrída resultatet (Patel & Davidson, 2019). En renodlad observationsstudie hade inte varit optimal i mitt fall, utan det skulle ha handlat om en kombination av observation och intervju där jag både fått se hur informanterna arbetar och få höra deras egna reflektioner om arbetet. Hade jag haft ytterligare resurser tror jag att en kombination av rikliga observationer och intervjuer skulle ha kunnat ge mervärde.

En svaghet med intervju som metod är att det som sägs i intervjun inte alltid representerar verkligheten utan påverkas av hur informanten vill framställa sig själv i andras ögon (Alvehus, 2019). Mina observationer som sekundärkälla stärker studiens trovärdighet eftersom jag där kunde säkerställa att informanternas svar motsvarade verkligheten. De hjälpte mig även att placera informanternas svar i en kontext, vilket jag anser förbättrar kvaliteten av min analys. Jag upplevde att informanterna var genuina i sina svar och jag fann inga stora diskrepanser mellan intervjusvaren och observationerna. Jag upplevde att jag fick en god kontakt med mina informanter och de ville dela med sig av sina tankar och erfarenheter om ämnet, vilket jag anser stärker trovärdigheten. Trovärdigheten stärks också av att jag i letat efter teman som sträcker

sig över flera intervjuer och inte förlitat mig på enstaka personers uttalanden i min analys. Tillförlitligheten i en studie stärks av att forskaren noggrant redogör för hur studien gått till (Denscombe, 2018). Genom att jag varit transparent i hur min studie gått till har jag strävat till att göra studien tillförlitlig.

Generaliserbarheten i studien handlar om dess användbarhet och överförbarhet (Denscombe, 2018). Min studies användbarhet ska observeras utifrån att det ger en bild av lärares tankar och perspektiv på hur stöd av barn i behov av socialt stöd utformas och genomförs. Min studie kan inte bekräfta stödåtgärdernas effektivitet men det ger en god bild av vilken typ av stödåtgärder som används ute på fältet, vilka stödbehoven är och i vilka förutsättningar detta stödarbete sker. Detta gör att min studie har användbarhet som utgångspunkt för hur stöd av sociala färdigheter ska utvecklas och ger en bild av var det behövs mer resurser eller forskning. Min studie kan alltså påstås ha begränsad generaliserbarhet och bör främst användas för att visa på hur stödarbete kan ske och var det behöver utvecklas. Min studie kan inte säga något om hur *frekvent* olika stödbehov och stödformer förekommer ute på fältet. För detta ändamål skulle det behövas data från observationer.

Under genomförandet av studien förvarades data säkert och konfidentiellt. Informanternas anonymitet garanteras genom fingerade namn. Samtycke gavs av kommunerna genom forskningstillstånd och varje enskild informant skrev också under en samtyckesblankett. Innan samtycke gavs, informerades jag om studiens utformning och syfte. Alla uppgifter som samlats in har endast använts för forskningsändamål.

### **5.3. Slutsats och förslag till fortsatt forskning**

Min studie lyfter upp att lärare inom småbarnspedagogik ser leken som ett viktigt redskap för att stöda barn i behov av socialt stöd, men också vikten av att se hela barnet och den kontext barnet befinner sig i för att stöda på ett effektivt sätt.

Min studie visar på att för att lärare ska kunna stöda barn socialt på ett så ändamålsenligt sätt behöver de vuxna vara närvarande i barns fria lek. Studien visar också på att lärare är medvetna om lekens betydelse för barns sociala utveckling, men omständigheterna och resursbrist tillåter inte alltid att man kan vara närvarande i leken så mycket som man vill eller känner att man borde. För beslutsfattare och ledningen inom småbarnspedagogiken innebär det här att man borde se till att det finns sådana personalresurser som behövs för att pedagogerna ska ha tid och möjlighet att vara närvarande i leken med barnen.

Att stöda barn i behov av socialt stöd är ett stödarbete som alltid måste anpassas till varje enskilt barn och min studie tyder på att det är en av orsakerna till att stödet utformas till stor del genom försök och misstag. Resultaten tyder på att stödarbetet kunde utvecklas och effektivieras genom att se till att kunskapen om hur man stöder barns sociala färdigheter stärks ute på fältet genom fortbildning och att man inom kollegiet tar vara på den erfarenhet som finns bland personalen.

Slutligen tillför denna studie kunskap om hur stödarbetet sker på fältet i Svenskfinland och min förhoppning är att den ska öka den kollektiva kunskapen på fältet genom att ge nya perspektiv på hur stödarbetet med barn i behov av socialt stöd kan ske.

Det behövs fortsatt forskning på området. Genom en etnografisk studie kunde man få en bättre bild av hur sociala färdigheter stöds i praktiken inom småbarnspedagogiken i Finland och hur stödarbetet faktiskt ser ut. Observationerna skulle ge insikter om realiteten inom verksamheten och skulle komplettera lärarnas perspektiv, vilket kan användas för att utveckla verksamheten. Forskning kunde även undersöka lekinterventioner ur ett specialpedagogiskt perspektiv eftersom det inte finns en tydlig specialpedagogisk riktning på den tidigare forskningen om lek.

Fortsatt forskning skulle också kunna bedrivas där man undersöker hur den fysiska och psykosociala miljön påverkar på barn i behov av socialt stöd för att avgöra vilka åtgärder som skulle vara gynnsammast för att underlätta sociala interaktioner för de barn som har det största sociala stödbehovet.

## Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber.
- Berge, A. (2019). 'I believe that a sofa can be of great help': Materiality in a kindergarten room and the impact on social practices. *International journal of early childhood*, 51(1), 59–72. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1007/s13158-019-00235-6>
- Blalock, S. M., Lindo, N. & Ray, D. C. (2019). Individual and group child-centered play therapy: Impact on social-emotional competencies. *Journal of counseling and development*, 97(3), 238–249. <https://doi.org/10.1002/jcad.12264>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brock, L. L. & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early education and development 2014*, 25(5), 661–680. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/10409289.2014.866020>
- Catalano, H. & Campbell-Barr, V. (2021). The occurrence of pretend play in early childhood education in Romania – an investigative study. *Early child development and care*, 191 (3), 349–359. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/03004430.2019.1621306>
- Chung, L.-C., Marvin, C. A. & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of early childhood teacher education*, 25(2), 131–142. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/1090102050250206>
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I Smith, J. A. (Red.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. (3:e uppl). Sage Publications.
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A. & Graham, A. (2010). 'Play skills' for shy children: development of a Social Skills Facilitated Play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development* 19(3), 223–237. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1002/icd.668>



Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2 uppl). Malmö: Gleerups.

Danniels, E. & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International journal of inclusive education*, 1–18. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/13603116.2021.1941316>

DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H. & Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms *Assessment in education: principles, policy & practice*, 27 (4), 394–415. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/0969594X.2020.1719033>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fallon, J. & MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours. *British journal of learning disabilities*, 41(3), 212–219. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1111/bld.12052>

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (2. uppl). Stockholm: Liber.

Folkman, M.-L. & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker. Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Runa förlag.

Gottberg, M.-P. (2007). *Social och emotionell träning för alla barn – en praktisk handbok för skolan, förskolan och föräldrar*. Jönköping: Brainbooks.

Hallin, A. & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B. & Edfelt D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan. Om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hu, X., Zheng, Q. & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(7), 2444–2457. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1007/s10803-018-3502-4>

- Imsen, G. (2006). *Elevens värld – introduktion till pedagogisk psykologi (4:e upplagan)*. Studentlitteratur: Lund.
- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of early childhood research*, 17(3), 233–246. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1177/1476718X19856390>
- Karlsson Lohmander, M & Pramling Samuelsson, I. (2020). Quality education in the flexible preschool. Implications for children and teachers with large work teams, large groups of children and open-space environments. *International research in early childhood education*, 10(2), 83–97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1313345>
- Keung, C. P. C. & Cheung, A. C. K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: A mixed method study. *Early childhood education journal*, 47(5), 627–640. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1007/s10643-019-00956-2>
- Kirk, G. & Jay, J. (2018). Supporting kindergarten children's social and emotional development: Examining the synergetic role of environments, play, and relationships. *Journal of research in childhood education*, 32(4), 472–485. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Kirk, G. & MacCallum, J. (2017). Strategies that support kindergarten children's social and emotional development: One teacher's approach. *Australasian journal of early childhood* 42(1), 85–93. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.10>
- Kupila, P., Karila K., Sandberg A. & Ugaste, A. (2018). Constructions of preschool teachers' professional spaces in Estonian, Finnish, and Swedish early childhood education. I C. Pascal, T. Bertram, & M. Veisson, (red.) *Early childhood education and change in diverse cultural contexts*. (s. 101–107). Routledge, New York. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.4324/9780203732052>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lin, T.-J., Chen, J., Justice, L. M. & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional children*, 85(4), 432–452. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1177/0014402919828364>

- Luo, L., Snyder, P., Huggins-Manley, A. C., Conroy, M. & Hong, X. (2021). Chinese preschool teachers' implementation of practices to support young children's social-emotional competence. *Early education and development*, 32(8), 1083–1102. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/10409289.2020.1841594>
- Löwenborg, L. & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande. Om att få elever att lyckas i skolan och livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Matson, J. L. (2007). Group-delivered, direct instruction of social and play skills was more effective in teaching children with autism pro-social skills than an unstructured 'play activities' model. *Evidence based communication assessment and intervention*, 1(4), 176–178. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/17489530701802977>
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson Waye, K., Fredriksson, S., Hussain-Alkhateeb, L., Gustafsson, J. & van Kamp, I. (2019). Preschool teachers' perspective on how high noise levels at preschool affect children's behavior. *PloS one*, 14(3), e0214464. <http://dx.doi.org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1371/journal.pone.0214464>
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early childhood research quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early child development and care*, 184(3), 416–433. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/03004430.2013.793182>
- Sette, S., Baumgartner, E. & Schneider, B. H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and child development*, 23(3), 323–332. <https://doi.org/10.1002/icd.1859>
- Shim, S. Y. & Lim, S. A. (2019). The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: the mediating effect of

teacher-child interactions. *Early child development and care*, 189(11), 1749–1762. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/03004430.2017.1411349>

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early child development and care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/03004430.2013.862530>

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian occupational therapy journal*, 53(4), 314–324. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1111/j.1440-1630.2006.00592.x>

Taylor, L. & Ray, D. C. (2021). Child-centered play therapy and social–emotional competencies of African American children: A randomized controlled trial. *International journal of play therapy*, 30(2), 74–85.

<http://dx.doi.org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1037/pla0000152>

Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (2. uppl). Stockholm: Liber.

Ugaste, A. & Niikko, A. (2015). Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European early childhood education research journal*, 23(4), 423–433. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/1350293X.2015.1087137>

Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment.

*Australian occupational therapy journal*, 56(1), 33–40. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1111/j.1440-1630.2008.0761.x>

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*.

[https://www.o-ph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna\\_for\\_planen\\_for\\_smabarnspedagogik\\_2022\\_0.pdf](https://www.o-ph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_0.pdf)

Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., Lincoln, M. & Chen, Y.W. (2016). A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with

attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *PloS one*, 11(8), 1–22.

<http://dx.doi.org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1371/journal.pone.0160558>

## Bilaga 1

# Informationsbrev om magisteravhandling

Jag heter Emma Löfdahl och studerar till speciallärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Arbetsrubriken för min magisteravhandling i specialpedagogik är *Att stöda barns sociala färdigheter genom lek på daghem*.

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare inom småbarnspedagogik stöder sociala färdigheter hos barn i behov av socialt stöd genom lek. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. På vilket sätt definierar lärare inom småbarnspedagogik sociala svårigheter och vilka sociala stödbehov har de observerat i barngruppen?
2. Vilka metoder och strategier använder lärare inom småbarnspedagogik sig av för att stöda barn i behov av socialt stöd i verksamheten?
3. Hur resonerar lärare inom småbarnspedagogik kring varför de stöder på det sätt som de gör?

Till undersökningen söker jag lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med 3–5-åringar. Man får gärna vara intresserad ämnet, men man behöver inte arbeta på något särskilt sätt för att kunna ställa upp. Fokus i min undersökning är att ta reda på hur det ser ut i vardagen på fältet, vilket gör att jag gärna intervjuar lärare med olika sorts erfarenheter.

Undersökningen är kvalitativ och datainsamlingen sker genom intervjuer som spelas in och transkriberas. Intervjun kan ske på plats eller distans. Jag raderar allt insamlat material efter att studien är genomförd. Alla informanter samt daghemmen de jobbar på är anonyma. Allt material behandlas konfidentiellt och det är frivilligt att delta.

Förutom intervjuerna kommer jag be den lärare jag intervjuar om jag får komma på en observation i barngruppen när det förekommer fri lek. Inga uppgifter samlas upp under observationen och ej heller analyserar jag det jag ser under besöket i avhandlingen. Besöket används som en validitetshöjande faktor för att säkerställa att jag förstår den kontext som läraren befinner sig i och tolkar intervjun på rätt sätt. Om pandemin förhindrar observation, genomförs inte observationen.

Intervjun beräknas ta en halvtimme (max 45 min). Intervjuerna genomförs under mars-april 2022 och jag kommer överens med de enskilda informanterna när och hur det passar bäst att genomföra intervjun. Observationen sker efter intervjun, samma dag eller vid ett annat tillfälle.

Om du är intresserad av att ställa upp på intervju, kontakta mig på epost eller telefon. Jag svarar också gärna på frågor om min undersökning.

emma.lofdahl@abo.fi

Tack för den tid du redan gett mig och min undersökning

Hälsningar

Emma Löfdahl

## **Bilaga 2**

### Intervjuguide

#### Bakgrundsinformation

Hur länge har du arbetat inom småbarnspedagogiken och vilka åldersgrupper har du arbetat med?

Vilken typ av barngrupp arbetar du i just nu?

#### Sociala svårigheter och barns stödbehov

Vad tänker du på när jag säger barn i behov av socialt stöd?

Hur tänker du att barns sociala stödbehov kan komma till uttryck?

Vilka sorts sociala stödbehov har du märkt av i barngruppen?

Kan du ge exempel på situationer där du gett stöd åt barn i behov av socialt stöd?

#### Arbetsätt för att stöda barn i behov av socialt stöd

Kan du berätta hur du arbetar med barn som är i behov av socialt stöd?

Vad tycker du det är viktigt att tänka på när man stöder barn socialt i lek?

Hur anpassar du daghemsverksamheten med tanke på barn i behov av socialt stöd?

Finns det speciella metoder eller material du använder dig av i det sociala stödarbetet?

Hur använder du dig av lek och vad tänker du att lekens roll i det sociala stödarbetet är?

Vad tänker du att din roll som pedagog är i den fria leken i förhållande till barn i behov av socialt stöd?



### Lärares tankar om sina arbetsätt

Kan du berätta varför du har valt att arbeta på det sätt du gör med barn i behov av socialt stöd?

Vad är det som påverkar hur du valt att arbeta gällande de här frågorna?

Upplever du att arbetsätten fungerar? Vad tror du att gör att de fungerar/inte fungerar?

Upplever du att du har tillräckligt mycket kunskap för att kunna möta barns sociala stödbehov? Vad saknar du/varifrån har du fått den kunskapen?

Hur ser samarbetet ut med kolleger, vårdnadshavare, speciallärare etc? Vad diskuteras med vem?

### Avslutning

Finns det något du vill tillägga?

Förutom frågorna i intervjuguiden kan jag också ställa följdfrågor om du nämner något intressant som jag skulle vilja veta mera om.

### Förklaring av centrala begrepp

**Sociala färdigheter** är ett brett spektrum av färdigheter. I min avhandling fokuserar jag på de sociala färdigheter som barn i 3–5-årsåldern behöver i lek. Dessa färdigheter innefattar bland annat kommunikativa färdigheter, initiativtagande, kunna följa andras initiativ, reagera på och tolka sociala signaler, förstå lekfulla tonfall och lekljud, förstå när man låtsas, turtagning, förstå regler, samarbetsförmåga och kunna dela med sig.

**Barn i behov av socialt stöd** använder jag för att syfta på de barn som möter svårigheter i sociala situationer och behöver stöd i att utveckla sina sociala färdigheter. Begreppet lyfter

barnets stödbehov i fokus i stället för att centrera brister i barnets färdigheter. Begreppet säger inget om grundorsaken till barnets stödbehov.

**Att stöda sociala färdigheter genom lek** innebär att leken används som en metod eller ett medel för att stöda sociala färdigheter. Lek som stödmetod kan användas både i planerade stödtillfällen och i fri lek. I den fria leken kan stödet vara planerat på förhand eller ske spontant i leksituationen. Det handlar alltså inte om en specifik metod, utan är ett samlingsbegrepp för många olika metoder och arbetssätt som lärare kan använda sig av.

### Bilaga 3

## Samtycke till deltagande i magisteravhandlingsstudie

För att genomföra studien *Att stöda barns sociala färdigheter genom lek på daghem* begär jag om ditt samtycke att delta som informant i ovannämnda studie.

Information om studien och dess syfte framgår i bifogat informationsbrev.

Jag har fått information om studien och dess syfte.

Jag ställer upp som informant i studien.

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_