



BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet

Barndom och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

Att möta barn med trauma

en studie om pedagogernas uppfattningar av deras uppdrag med
fokus på barn med trauma

Meeting children with trauma

a study on the educators' perception of their assignment with focus on children
with trauma

Madeleine Bäckstedt

Madelaine Berg

Förskolläraryxamen 210hp

Datum för slutseminarium (2023-11-09)

Examinator: Jonas Qvarsebo

Handledare: Linda Palla

Förord

Vi vill tacka alla förskollärare och specialpedagoger som deltog i vår undersökning och svarade på våra frågor. Även vår examinator Jonas Qvorsebo vill vi tacka för en tydlig och konstruktiv vägledning samt råd. Tack vare er kunskap och ert intresse var det möjligt för oss att genomföra denna studie. Vi vill också rikta ett tack till våra familjer som stöttat oss. Slutligen vill vi tacka varandra för ett positivt, ömsesidigt och roligt samarbete under denna lärorika tid. Madeleine och Madelaine har skrivit varje kapitel och avsnitt gemensamt.

Malmö, november 2023

Madeleine Bäckstedt & Madelaine Berg

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger kan inkludera barn med trauma och vilken kompetens förskolorna besitter för att kunna hjälpa och stödja dessa barn. Därtill undersöks pedagogers uppfattningar av sitt uppdrag gällande inkluderande arbete med fokus på barn med trauma. Vi använder en kvalitativ ansats i denna studie genom åtta öppna dock strukturerade frågor som förskollärare och specialpedagoger svarar skriftligt på. Frågeformuläret skickades ut till pedagoger för att utforska deras tillvägagångssätt när det gäller att arbeta med barn som har upplevt psykisk ohälsa eller genomgått en traumatisk händelse. Resonemang och analys i studien byggs på en kvalitativ ansats. Studiens text anses som explicit för att läsaren inte behöver läsa mellan raderna snarare har läsaren möjlighet att sätta sig in i sammanhanget även utan förkunskap.

Förskollärare och specialpedagoger kommer från Polen och Sverige, för att möjliggöra en bred förståelse i ämnet. Relationen mellan vuxen och barn betraktas som fundamental för barns lärande och utveckling, vilket synliggörs i resultatet. Resultatet belyser att lågaffektivt bemötande, lyhördhet, förmåga att reflektera och en trygg miljö erbjuder utrymme för att konstruera goda och trygga relationer till varje barn. Dessutom belyser resultatet vilka förutsättningar för att bemöta och inkludera barn med trauma som redan finns samt vilka som saknas för pedagogerna i förskolan. Resultatet visar att det finns befintliga och nytillkomna utmaningar för pedagogerna i sitt uppdrag med att inkludera barn med trauma men också att de erbjuds stöd från externa källor i sitt arbete. I studiens slutsats framträder en samstämmig uppfattning med tidigare forskning om att goda och trygga relationer i förskolan är betydelsefulla för utförandet av pedagogernas uppdrag samt barns lärande och utveckling.

Nyckelord: Trauma, Inkludering, Relationellt pedagogiskt perspektiv, Traumamedveten omsorg (TMO), Uppdrag

Innehållsförteckning

Förord	1
Abstrakt	2
1. Inledning	5
1.1. Bakgrund	5
1.1.1. Traumamedveten omsorg (TMO) och verkande i förskolan	6
1.1.2. Inkludering	7
1.2. Syfte	7
1.3. Frågeställning	8
2. Tidigare forskning	9
2.1. Bemötandekunskap	9
2.2. Posttraumatisk Stress (PTSD)	10
2.3. Effekter av trauma	10
2.3.1. Negativa effekter av trauma i inkludering	10
2.3.2. Positiva effekter av insatser	11
2.4. Lekens betydelse	11
2.5. Sammanfattning	11
3. Teoretiskt perspektiv	13
3.1. Relationell pedagogik som teoretiskt perspektiv	13
3.2. Tre pelare i traumamedveven omsorg	15
3.2.1. Trygghet	15
3.2.2. Relationer	15
3.2.3. Coping	16
4. Metod	17
4.1. Val av metod	17
4.2. Undersökningsgrupp	17
4.3. Urval av respondenter	17
4.4. Genomförande	18
4.5. Analysmetod	19
4.6. Etiska hänsyn	20
5. Resultat och analys	22
5.1. Infallsvinklar & Delanalyser	22
5.1.1. Tillgång till stöd och resurser	23

5.1.2.	Utbildning kring trauma	25
5.1.3.	Inkluderande arbete	26
5.1.4.	Lekens betydelse	27
5.1.5.	Stöd från externa källor	28
5.1.6.	Beteendemönster som tecken på trauma	30
5.1.7.	Relationskompetens	32
5.2.	Analys av infallsvinkla, med hänsyn till Baths modell	35
5.3.	Slutsats och sammanfattning	37
6.	Diskussion	38
6.1.	Resultatdiskussion	38
6.1.1.	Tillgång till stöd och resurser	39
6.1.2.	Utbildning kring trauma	39
6.1.3.	Inkluderande arbete	40
6.1.4.	Lekens betydelse	40
6.1.5.	Stöd från externa källor	41
6.1.6.	Beteendemönster som tecken på trauma	41
6.1.7.	Relationskompetens	42
6.2.	Metoddiskussion	42
6.3.	Vidare forskning	44
7.	Referenslista	45
8.	Bilaga 1.	48

1. Inledning

Barns psykiska hälsa har under senare år blivit mer aktuellt och uppmärksammat. Genom ett större antal studier har det skapats en medvetenhet kring hur barns lärande och utveckling är nära kopplat till deras hälsa och trygghet. Vår studie tydliggör en brist på konkreta arbetssätt för hur pedagoger kan möta utsatta barn och barn med potentiellt *trauma*, med tanke på förskolans betydande roll som social funktion vid *traumatiska* händelser. Folkhälsomyndigheten (2017) genomförde år 2015 en undersökning i två delar som visar att förskolan har en positiv effekt på barns psykiska hälsa.

I skollagen (SFS 2018:1303) nämns att ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ge det stöd som deras speciella behov kräver” (kapitel 8, paragraf 9). Det kan exempelvis handla om barn som har varit med om krig eller har utsatts för olika händelser som leder till psykisk ohälsa hos barnet (Skolverket, 2004). På individnivå inom förskolan är det av central betydelse att uppmärksamma att barn kan lida av psykisk ohälsa och har upplevt traumatiska händelser. Läroplanen för förskolan Lpfö 18 (2018) framhåller att utbildningen i förskolan ska planeras och genomföras på ett sådant sätt så att den främjar barnens utveckling, hälsa och välbefinnande (s.7). Därför är det av stor vikt att förskolor utvecklar relevant kompetens på *individnivå*, *förskolenivå* och *samhällsnivå* för att främja barnens hälsa. Vi kommer att använda insikter från *relationell pedagogik* och begreppet *inkludering* för att tolka och analysera undersökningens empiri. Frågeformulär kommer att användas som medel för datainsamling. I studien används begreppet ”pedagogiska uppdrag” i bred bemärkelse. Därtill nyttjade vi ordet pedagoger som samlingsbegrepp för förskollärare och specialpedagoger. Traumamedveten omsorg kortas ner till (TMO) och posttraumatisk stress kortas ner till (PTSD). Ytterligare är vi som författare närvaro i texten för att gestalta en levande text och ton som tilltalar läsaren.

1.1 Bakgrund

De flesta studier, forskning och diskussioner om psykisk ohälsa handlar om individer som är tonåringar och uppåt. Med tanke på den bristande kunskap, material och erfarenhet relaterad till förskola och när det gäller att arbeta med yngre barn som lider av psykisk ohälsa och särskilt barn med traumatisk bakgrund, menar vi att ämnet är viktigt att uppmärksamma. Sverige har tagit emot väldigt många flyktingar, vilket gör ämnet särskilt relevant här. Därefter skapades en koppling

till att även Polen har tagit emot många flyktingbarn sedan kriget i Ukraina startade. Det öppnar upp för möjligheten att lära av varandras arbete med barn som har upplevt trauma.

Förskolan ska vara en öppen plats där alla barn är välkomna och där inkludering är en central målsättning (Lpfö18, 2018). En intressant fråga blir då att fundera över hur pedagoger kan arbeta inkluderande med barn som har upplevt traumatiska händelser. Ett sådant fokus kan leda till att förskolan blir en arena med stor potential att stötta barn med trauma. Genom en traumamedveten omsorgsmodell och medvetna förhållningssätt kan pedagogerna erbjuda stöd. Mot denna bakgrund ses ämnesvalet som är relevant, aktuellt och intressant för samhället. Betydelsen av begreppet trauma är skada. Det medför en eller flera genomlevda händelser som framkallar övermäktiga känslor som exempelvis mycket stress, hjälplöshet eller rädsla. Därtill har människan svårigheter att hantera de överväldigande känslorna (Breslau & Kessler, 2001). Enligt forskaren Judith Lewis Herman (2010) anses trauma vara en hotfull eller våldsam upplevelse som människor inte kan kontrollera eller har någon erfarenhet av. Trauma hos förskolebarn påverkar deras utveckling. Exempelvis kan det influera barns förmåga att känna empati och medkänsla för andra. Det är fundamentalt för barns hälsa och utveckling att en vuxen stöttar dem i att hantera och reglera sina känslor. En stödjande miljö är avgörande för barnens bearbetning av trauma. En trygg omgivning underlättar för barnen att kunna uttrycka och hantera sina känslor i koppling med olika livssituationer (Herman, 2010).

1.1.2. Traumamedveten omsorg (TMO) och verkande i förskolan

Enligt Bath (2008) konstrueras det mänskliga behovet utifrån tre behandlingselement. Det första behandlingselementet består av positiva relationer med betydelsefulla vuxna som är omsorgsfulla och engagerade. Det andra behandlingselementet är ett behov av upplevd trygghet och det tredje elementet handlar om stöd i att skapa copingstrategier. Dessa copingstrategier ska underlätta hanteringen av beteende, känslor och tankar. TMO-utbildningen möjliggör en djupare förståelse kring barndomsrelaterade trauman samtidigt som det erbjuder en utgångspunkt att hålla sig till för pedagoger inom förskola och skola (Skolverket, 2023). Med hjälp av TMO har pedagogerna möjlighet att omstrukturera barns vardag i förskolan, vilket kan leda till en affektbetonad reaktion som yttrar sig i trygghet och glädje. Med hänsyn till det skapas utrymme för att minska risken för konstant påverkan av traumat (Bath 2008).

1.1.3. Inkludering

Inkludering betonar vikten av att alla barn ska känna sig välkomna och accepterade, oavsett ursprung, kön och sin bakgrund. Man uppnår detta mål genom att kunna stödja och hjälpa barnen så att de kan delta fullt ut i förskolan. Skolverket (2023a) nämner att en utgångspunkt är att särskilt stöd ska ges till barnet om det behövs, vilket leder till att barnet kommer kunna vara mer inkluderat och delaktigt i de olika sociala sammanhang som är på förskolan. Inkludering är relevant för vår studie eftersom vi strävar efter att förstå de utmaningar och brister som kan uppstå i samband med inkludering. Relationell pedagogik kopplas samman med inkludering genom att båda vill att barnet ska kunna vara delaktigt i gemenskap som ska främja barnets lärande och att barnet trivs i förskolan (Aspelin, 2011).

Enligt Aspelin (2011) ansvarar pedagoger att främja inkludering, även om ett barn har upplevt en traumatisk händelse. Det viktigaste är att barn med trauma inkluderas för att kunna skapa en trygg miljö. Aspelin (2011) nämner att "Ansvaret inkluderar även elevens utveckling, kognitivt, socialt och överhuvudtaget som människa" (s,12). Därför är det viktigt att alla barn ska kunna vara delaktiga. Utmaningar kan uppstå, särskilt om det finns brister i resurserna på förskolan och det är viktigt att undersöka hur inkludering kan främjas. Skolverket (2023 b) har en arbetsmodell för inkludering som inkluderar olika moment. Detta hjälper pedagogen att analysera och stödja barnet samt att förstå hur det påverkar barnets delaktighet. Barn med trygga relationer och social inkludering har lättare att kunna skapa bra relationer. Mot denna bakgrund har undersökningens syfte och frågeställningar formulerats.

1.2 Syfte

Syftet är att bidra med kunskap om svenska respektive polska pedagogers syn på sitt uppdrag gällande barn med trauma, samt de metoder som används i syfte att öka dessa barns välmående och inlärning.

1.3 Frågeställningar

Fråga 1: Hur beskriver pedagoger att deras uppdrag bidrar till att förbättra välmående hos barn med trauma?

Fråga 2: Hur beskriver pedagoger förhållningssätt och tillvägagångssätt som de kan nyttja i mötet med barn med trauma?

Fråga 3: Hur beskriver pedagoger lekens funktion vid arbetet med barn med trauma?

Fråga 4: Hur beskriver pedagoger relationskompetensens roll vid arbete med barn med trauma?

2. Tidigare forskning

I detta kapitel behandlas tidigare forskning som berör pedagogiska områden, vilket är relevant för denna studie. Den valda tidigare forskningen har studiens syfte som utgångspunkt. Detta kapitel inleds med tidigare forskning kring pedagogers kunskap om bemötande av barn i trauma. Därefter följer forskningar om trauma, effekterna av insatser, strategier och lek. Avslutningsvis sammanfattas vad den gemensamma kunskapen visar samt kopplingen till studien.

2.1 Bemötandekunskap

Tidigare forskning antyder att pedagoger som har tillägnat sig kunskap om hur de ska bemöta barn med trauma genom utbildning, utvecklar en växande förmåga att stötta barn i trauma. Enligt Koslouski & Stark (2022) möjliggör utbildningar ett framgångsrikt och gynnsamt samarbete mellan pedagoger. Ett utvecklat traumamottagligt perspektiv hos pedagoger möjliggör en mer noggrann uppfattning om hur de ska hantera barn med trauma (Ballin 2022). För att kunna anpassa sig till det individuella bemötandet av barn med trauma kan pedagogerna använda sig av verktyg som det traumamottagliga perspektivet innehåller. Både forskarna Koslouski & Stark (2022) och Ballin (2022) är överens om att det är grundläggande att pedagoger har kunskap om traumats innebörd för att kunna bemöta barn med trauma. Därutöver anser båda forskarna att pedagogernas huvudsakliga uppgift är att skapa medvetenhet om påverkan av trauma och att etablera förtroendefulla relationer med barn. Enligt Ballin (2022) är det betydelsefullt att barn även har medvetenhet och förståelse för sina egna känslor i samband med trauma. Genom detta skapas möjligheter för barn att utveckla gynnsamma strategier för att kunna hantera sina känslor. Det är anledningen till att pedagogernas roll bör vara att stödja barn i denna utvecklingsprocess.

Vidare betonar Koslouski & Stark (2022) de pedagoger som saknar officiell utbildning om hur de ska bemöta barn med trauma. I jämförelse med pedagoger som har en formell utbildning litar utbildade pedagoger på sina egna uppfattningar, som de anser vara lämpliga för att bemöta barn med trauma. Utifrån deras osäkerhet uppstår en önskan om att utveckla sina kompetenser för att kunna hantera utmanande situationer. Med tanke på vår studie framgår det tydligt att det inte är standard i Sverige och Polen att pedagoger genomgår grundläggande utbildning där de lär sig hur de ska bemöta barn med trauma. Mot denna bakgrund framhävs behovet av mer kompetensutveckling och utbildning (Koslouski & Stark, 2022).

2.2 Posttraumatisk stress (PTSD)

Enligt Sarkadi (2019:8) fäster sig traumatiska händelser som krig och flykt i barns hormonsystem, som påverkar nerver och stress. Samtidigt som barns förmåga att anpassa sig samt deras unga ålder, under rätt förutsättning, möjliggör en hållbar återhämtning. Genom att erbjuda barn stabilitet, tillgång till betydelsefulla vuxna och skolvistelse kan barns psykiska hälsa byggas upp. Symtom av posttraumatisk stress, också kallad (PTSD), hos flyktingbarn kan vara att barn återupplever specifika händelser, undviker vissa tankar och situationer samt att vara överaktiv. Med hänsyn till det betraktar Sarkadi (2019:8) att PTSD kan anses vara ett ”folkhälsoproblem”. Därför är det essentiellt att använda sig av olika insatser mot PTSD hos flyktingbarn. Först behöver all personal, i synnerhet pedagoger, kunskap om PTSD och på vilket sätt det kan påverka barns lärande och sociala samspel. Nästa steg är att skapa framgångsrika och förebyggande metoder där barn inte får en stämpel på sig. Evidensbaserat arbete behöver vara tillgängligt för flyktingbarn. Det är grundläggande att förbättra samarbetet och kommunikationen mellan specialistnivån och grundläggande insatser.

2.3 Effekter av trauma

2.3.1. Negativa effekter av trauma i inkludering

När det kommer till psykosocial funktion i sociala relationer blir förändringen tydlig hos barn som upplevt trauma. Detta visar sig genom att barn med trauma ofta kan uppvisa svårigheter att upprätta och bevara hälsosamma samspel. Dessa negativa effekter kan påverka barn med trauma i deras utveckling, hälsa och välbefinnande, vilket i sin tur kan leda till exempelvis PTSD, ångest och oro (Milot et al, 2010). Varför finner man en relevant koppling till Milot et al (2010) vetenskapliga artikel och till den här studien för kopplingar till barn med trauma? Artikeln handlar om att traumasymtomen hos barnet som genomlevt misshandel i sin barndom kan leda till att det har svårt att skapa beteendemässiga, relationella, känslomässiga och kognitiva nivåer (Milot et al, 2010. s. 232). En möjlig negativ effekt av detta är att pedagogerna kan få svårigheter i det inkluderande arbetet, på grund av att de kan ha svårt att skapa en trygg miljö för barnet, vilket i sin tur leder till att barnet känner sig ledset eller inte vill vara där. Detta blir en negativ effekt för barn med trauma i inkludering (Milot et al, 2010).

2.3.2. Positiva effekter av insatser

Insatser som kan ha positiva effekter för barn med trauma inkluderar bland annat främjande av sociala relationer. Det innebär att pedagogen aktivt främjar sociala relationer genom insatser såsom lek och användning av barnlitteratur för att förbättra välmåendet hos barn med trauma (Aspelin & Persson, 2011). Därmed finns en betydelsefull koppling till vår studie, baserat på Aspelin & Persson (2011) som i sin bok påpekar att barn mår bättre i förskolan när de får möjlighet att vara i olika sociala relationer, vilket främjar deras välmående (s. 85). En annan relevant aspekt i Aspelin & Perssons arbete (2011) är att de undersöker insatser för att kunna inkludera barn i sociala relationer. Den positiva effekten av sådana insatser kan hjälpa pedagoger att inkludera barnen i sociala relationer och främja deras hälsa (Aspelin & Persson, 2011).

2.4 Lekens betydelse

Barns lärande är tydligt kopplat till lek. Genom leken erbjuds barn möjlighet att uppleva glädje. Leken är utgångspunkten för barns utveckling av sin kommunikativa kompetens, empati och förståelse för sin närmiljö. Därtill får barn möjlighet att stimuleras och leva ut sin kreativitet samt fantasi. Särskilt barns kommunikativa förmåga betraktas som en betydelsefull aspekt i deras kreativitet och utveckling. I leken har barn utrymme till att dela med sig av sina uppfattningar, erfarenheter och kunskap. I samband med det möjliggörs ett omfångsrikt och mångsidigt inlärningsförlopp (Samuelsson & Johansson, 2006). Leken ska anses som en fundamental pedagogisk strategi. Att korta ner eller minska lektiden resulterar i konsekvensen att barn inte har tillräckliga förutsättningar och alternativ för att utveckla sin sociala kompetens (Howe, 2016). Det är grundläggande för pedagoger att ha kunskap om lekens och lärandets samspel (Brodin, 2011).

2.5 Sammanfattning

I sammanfattning framhävs relevant information från tidigare forskning och konkretisera vår egen forskningsbidraget. Skapandet av en trygg och inkluderande miljö. Den flexibla förmågan att anpassa och gestalta bemötandet efter barns individuella behov samt att ha ett trauma mottagligt perspektiv beskriver Koslaouski & Stark (2022) och Balling (2022) som betydelsefullt. Posttraumatisk stress (PTSD) samt dess inverkan på barn, i synnerhet flyktingbarn, diskuteras enligt Sarkadi (2019:8). Pedagogers kunskap och förståelse av PTSD och på vilket sätt PTSD inverkar barns sociala samspel, lärande och utveckling betonas genom vårt eget forskningsbidrag. Insatsers positiva effekter och traumas negativa effekter resoneras i tidigare forskning. Å ena sidan

inkluderas psykosociala funktioner och svårigheter i sociala relationer i negativa effekter. Å andra sidan beskrivs understödjande insatser av sociala relationer genom lek samt nyttjande av barnlitteratur som bidra med positiva effekter. Vårt eget forskningsbidrag understryka betydelsen av barns inkludering i sociala relationer som värdefull och inflytanderik. Ytterligare framhäver tidigare forskning vikten av lekens betydelse i barns lärande och utveckling. Därtill understryker det egna forskningsbidraget att leken är en fundamentalt pedagogisk strategi. Vidare betonar det egna forskningsbidraget behovet av att pedagoger har kunskap om hur samspelet mellan lärande och lek ser ut. Studien avser att brister i grundutbildning för pedagoger samt behov av kompetensutveckling, i synnerhet gällande pedagogers bemötandekunskap i förhållande till barn med trauma.

Slutligen framhävs att ökad medvetenhet kring dessa frågor möjliggör för pedagoger att gynnsammare hjälpa barn som upplever och har upplevt trauma. Mot denna bakgrund stödjas barns utveckling och välmående. erbjuder den tidigare forskningen en vetenskaplig grund samtidigt som understödjer och förstärker vårt argument. Argumentet är att det behövs kompetensutveckling för pedagoger och en djupare förståelse för barn med trauma i.

3. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras belysning hur pedagogerna kan stötta barn med trauma i att hantera sina känslor och tankar. Därutöver belyser varför relationell pedagogik är avgörande för att ha möjlighet att inkludera barn med trauma i det sociala samspelet och undervisningen i förskolan. Särskilt uppmärksamhet ges åt sociala samspel, kommunikation och det emotionella stöd som pedagoger kan erbjuda för att skapa en positiv och trygg miljö för dessa barn på förskolan. Studien strävar efter att förstå hur relationell pedagogik kan tillämpas analytiskt för att rikta sig till utmaningar med inkludering och främja barns välbefinnande och utveckling. Nyttja med den metodologiska strategin som används är att vi kan analytiskt utforska och skapa djupare förståelse för vilket sätt pedagoger realiserar och applicerar teorin i praktiken samt på vilket sätt det inverkar på barns välmående. I resultaten diskuteras utifrån de teoretiska perspektiven. Det sker för att skapa möjlighet att dra slutsatser och erbjuda rekommendationer för förskolan och dess pedagoger som arbetar.

3.1 Relationell pedagogik som teoretiskt perspektiv

Relationer mellan barn, barngrupper, pedagoger och vårdnadshavare är centrala i den relationella pedagogiken. Studien utgår från den relationella pedagogikens fyra nivåer pedagogiska tillvägagångssätt, pedagogiska möten, en pedagogisk rörelse och den generella relationella pedagogiken. I praktiken innebär detta att forskningen kommer att utforska, analysera hur dessa relationer påverkar och stödjer inkluderande arbete med barn som har genomgått traumatiska händelser. När människor placerar relationer i centrum istället för kollektiva och individuella synsätt, handlar det om relationell pedagogik som ett teoretiskt perspektiv. I förskolan är den centrala relationen mellan pedagoger och barn. Det finns även andra interaktioner, såsom mellan pedagoger och barngruppen, barn och barn, det individuella barnet med barngruppen samt pedagoger och vårdnadshavare. Dessa ytterligare relationer inkluderas i detta perspektiv (Aspelin, 2010).

Med detta i åtanke betraktas mänskliga relationer som centrala i utbildningen. Utöver de traditionella lärarcentrerade perspektiven kan relationell pedagogik ses som en alternativ väg. Begrepp som dialog, kommunikation, relationer samt möten och interaktioner med andra

människor ingår i detta synsätt. Det innebär att grundtanken är att individen är en levande varelse i relation till andra. Mot denna bakgrund ansåg att utbildning och lärande sker i samverkan mellan människor och inte endast inom eller utanför relationer. Relationell pedagogik som ett teoretiskt perspektiv strävar efter utbildning i omedelbart sammanhang (Aspelin, 2010). Vi delar relationell pedagogik in i fyra nivåer. Första nivån beskriver relationell pedagogik som pedagogiska möten där pedagoger exempelvis hjälper barn i deras utveckling. Det innebär bland annat ömsesidigt deltagande av barn och pedagoger i processen (Aspelin & Persson, 2011).

Andra nivån innebär att relationell pedagogik betraktas som pedagogiska tillvägagångssätt. Stimuleringen av barns lärande genom deltagande i relationella processer är utgångspunkten. En framgångsrik och kommunikativ kontext är också viktig för barns lärande. Från pedagogens perspektiv inkluderar denna nivå bland annat utvecklingssamtal och omsorgsfulla aktiviteter (Aspelin & Persson, 2011). Tredje nivån betraktar relationell pedagogik som en pedagogisk rörelse som aktivt stödjer och genomför utbildning där relationer betonas som värdefulla. Begreppet 'rörelse' hänvisar till en officiell verksamhet som implementerar den relationella pedagogiken som eftersträvas (Aspelin & Persson, 2011). Fjärde nivån, den relationella pedagogiken, som kan betraktas som ett teoretiskt synsätt, har en relevant koppling till vår studie eftersom den belyser betydelsen av relationer (Aspelin & Persson, 2011, s,19). Enligt Aspelin (2010) bygger relationell pedagogik på att utveckling uppstår genom relationer. Den har relevans till vår studie gällande hur pedagoger ska kunna arbeta med utmaningar i det inkluderande arbetet med barn med trauma. Pedagoger kan främja barns samspel med andra individer i de sociala relationerna. Detta kan vara viktigt eftersom sociala relationer byggs genom verbal och icke-verbal kommunikation, vilket innebär hur en person säger något och på vilket sätt personen framför något (Aspelin 2010). Sättet som människor uttrycker sig, exempelvis genom gester, är en kommunikation med relationell innebörd och konsekvenser. Det vill säga att en relation handlar om här och nu. I det sociala samspelet förmedlar människor olika signaler som är karakteristiska för en individs sociala band (Aspelin 2010).

I relationell pedagogik utgår man från människans tanke att individer i stora drag har likheter och gemensamheter med varandra, samtidigt som människans individualitet beskrivs (Aspelin, 2010). Den relationella pedagogiken som teoretiskt perspektiv har relevans till vår studie för att teorin utgår från att kunna skapa positiva och trygga relationer. Vidare använder vi relationell pedagogik som teoretiskt synsätt för att skapa förståelse och analysera våra resultat. Detta beror på att barn som har genomgått en traumatisk händelse behöver bygga förtroende för sina pedagoger och

kunna känna sig trygga på förskolan. Aspelin & Persson (2011) nämner att ju längre barn är i förskola, desto mer sociala blir barn i sina relationer jämfört med barn som är hemma (s.52). Aspelin & Persson (2011) belyser vikten av det emotionella stöd som pedagogen kan erbjuda för att inkludera barnet i förskolans miljö. Ett emotionellt stöd till barnet skapar en positiv och trygg miljö för barnet och det kan leda till att barnet blir uppmuntrat till att vara med i sociala interaktionerna på förskolan (Aspelin & Persson, 2011). Detta kan leda till att barnet utvecklar tillit och känner sig trygg med sin pedagog.

3.2 Tre pelare i traumamedveten omsorg

Utgångspunkten i Baths tre pelare modell är djupgående förståelse av sociala, psykologiska samt neurologiska konsekvenser, vilket innebär trauma för människa. Mot denna bakgrund vilar Baths tre pelare som är trygghet, relationer och coping på detta lärdoms- och uppfattningsfundament. De tre pelare anses vara de mest inflytelserika aspekterna för att främja barns återhämtningsprocess i vardagen. Med hänsyn till detta blir det tydligt att pedagoger behöver skapa en miljö där de bemöter barn med ett synsätt som stöttar Baths tre pelare (Bath, 2015).

3.2.1. Trygghet

Den första pelaren innebär att pedagoger ska skapa och uttrycka trygghet. Barns förlust av trygghet betraktas som en avgörande aspekt i trauma. Därför är det betydelsefullt att pedagoger skapar en vardagsmiljö där barnen får möjlighet att uppleva trygghet (Greenwald, 2005).

3.2.2. Relationer

Den andra pelaren handlar om relationer som innehåll. Begreppet trygghet utgör kärnan i goda relationer (Bath, 2015). Människor kan ha positiva och negativa relationer till andra individer och samhället, till exempel förskola, grupper och viktiga vuxna. Eftersom småbarn är mer sårbara och beroende av vuxna är det viktigt att samtala om vikten av goda relationer (Bath, 2015).

3.2.3. Coping

Den tredje pelaren handlar om coping. Hantering av känslor, kroppsliga tillstånd och externa besvär är innebörden av begreppet coping. I arbetet med yngre barn är det mer gynnsamt att använda det svenska ordet '*bemästring*' snarare än '*coping*'. Bemästring kan beskrivas som barns förmåga att hantera de inre och yttre situationer som de upplever. Samreglering samt effektiva strategier är ett tillvägagångssätt som pedagoger kan använda för att stötta barn i deras bemästring av de överväldigande känslor (Bath, 2008).

4. Metod

I denna del beskrivs vilken metod vi har valt att använda vid insamlandet av undersökningens empiriska data. Ytterligare förklaras på vilket sätt insamlingsprocessen har skett samt vilken etisk hänsyn som har tagits. I studien ingår respondenter från såväl Polen som Sverige, vilket närmare redogörs för under rubrik 4.3 urval av respondenter.

4.1 Val av metod

Denna studie har en kvalitativ metod som är passande för att studera pedagogers utmaningar i deras inkluderande arbete, med fokus på barn med trauma. Alvehus (2019) skriver att ” Kvalitativ metod har här viktiga insikter att förmedla, insikter som ofta kräver dialog, reflektion och tid för att komma till sin rätt” (s,138). Följaktligen erbjuder en kvalitativ ansats att åskådliggöra respondenternas individuella uppfattning. Med stöd av åtta öppna dock strukturerade frågor möjliggör vi att respondenterna har utrymme att svara fritt, samtidigt som uppföljningsfrågor möjliggörs om det finns några. Frågorna är öppna dock strukturerad, för att skapa möjlighet för oväntade svar och uppfattningar av respondenterna (Bryman 2018). Vi använde en kvalitativ ansats med formulärfrågor som riktades till pedagoger som är verksamma i Skåne och i Polen.

4.2 Undersökningsgrupp

Respondenterna som deltog i studien var i varierande ålder, tjugoåtta, trettio och femtiosex år. Respondenternas erfarenheter sträcker sig från sju upp till femton års yrkeserfarenhet. Våra respondenter är från Sverige och Polen. Undersökningsgruppen bestod av åtta respondenter av två olika yrkesgrupper, specialpedagoger och förskollärare. Barnen, som genomgått en traumatisk händelse och som respondenterna arbetar med, var mellan två år och åtta år. Frågorna formulerades med utgångspunkt i de utmaningar som respondenten kan möta.

4.3 Urval av respondenter

Utifrån ett strategiskt urval valde vi åtta respondenter från två olika yrkesgrupper. Det innebär att vi valde ut respondenter som vi anser kan bidra med relevant kunskap och information relaterad till våra frågeställningar. Genom valet att använda en kvalitativ metod är målet inte den statistiska generaliseringen. Det innebär att urval av respondenter inte är slumpmässiga och därmed inte kan representera befolkningen. Med hjälp av att använda en kvalitativ metod finns möjlighet att

överföra det relevanta värdet av studien till andra grupper än endast de utvalda respondenterna. Ytterligare skapar den kvalitativa metoden ett större utrymme och flexibilitet för oss när vi utvecklar undersökningen (Larsen 2018). Två specialpedagoger valdes eftersom båda har kunskap inom förskola men en av specialpedagogerna har också kunskap om förskoleklass. Därtill deltar sex förskollärare med kunskap om barn med trauma. Respondenternas arbetssätt organiseras på olika sätt, eftersom verksamhetens upplägg skiljer sig åt.

Respondenter är verksamma i två olika länder, i Sverige och i Polen. Vi valde att fokusera på landet Polen på grund av den specifika kopplingen till den stora flyktingvågen från kriget i Ukraina som orsakat att dess grannland Polen haft en stor andel flyktingbarns från Ukraina som integrerats i förskolemiljön. Genom att undersöka förskolor i Polen kunde vi få en unik insikt i hur landet hanterade inkludering av barn med trauma. Genom att välja Polen för vår jämförelse skapar vi en tydlig och relevant ram för vår undersökning. Vårt mål är att analysera hur förskolor i Polen och Sverige hanterar de utmaningar med att inkludera barn med trauma. Genom att inkludera respondenterna från ett annat land erbjuder vi en fördjupad och internationell inblick i pedagogernas arbete och tankesätt.

4.4 Genomförande

Alvehus (2019) skriver att "Frågorna måste introduceras och presenteras för gruppen på ett sådant sätt att de kan förstå och relatera till dem" (s. 93). Frågeformuläret bestod av åtta frågor som introducerades så att respondenterna kunde relatera till de utmaningar de kunde uppleva i sitt arbete. Vi valde specifikt dessa förskolor eftersom vi har kunskap om att verksamheten och respondenterna har erfarenhet i att sitt inkluderande arbete barn som upplever trauma. Frågeformuläret skickades ut till olika förskolor i Sverige och Polen för att kunna jämföra deras arbetssätt. För att få en förståelse av respondenternas egen uppfattning av deras uppdrag och egna upplevelser, skapade vi åtta kvalitativa frågor. Frågorna var inriktade på utbildning kring trauma, inkluderande arbete, resurser och relationskompetens. Studiens öppna och strukturerade frågor hade utgångspunkt i en organiserad omfattning, vilket skapade möjlighet för relevanta följdfrågor (Alvehus, 2013). Respondenterna ställde dock inga följdfrågor.

Frågorna skickades ut och besvarades av respondenterna via mejl. Således hade respondenterna möjlighet att svara utförligt. Mot denna bakgrund skapades utrymme för respondenterna att svara på känsliga och personliga ämnen. Med hjälp av denna metod kan vi undersöka på vilket sätt

individuella respondenterna reflekterar (Alvehus, 2013). Vi bedömde att ämnen kring respondenternas arbetssätt och uppfattningar besvaras mer öppet, detaljerade och ärliga. Respondenterna får möjlighet att svara på frågorna i en miljö och i tid som de uppfattar ge dem bäst utrymme och möjlighet; därför inriktade vi oss på frågor via mejl.

Vi gick noggrant igenom respondenternas svar och granskade dem omsorgsfullt för att frambringa det som är relevant för vår studie. Det innebär att vi skapade en generell sammanfattning av respondenternas svar samt två extra sammanfattningar som handlar om olikheter och likheter i deras svar.

4.5 Analysmetod

I vår analysmetod använder vi en kvalitativ ansats som inkluderar tematisk analys med syfte att utforska och få en bättre förståelse för de utmaningar som pedagoger kan ställas inför när de inkluderar barn med trauma (Alvehus, 2019). Den kvalitativa analysmetoden med den inkluderande tematiska analysen hjälper oss att tolka och analysera data, hitta betydelsefulla insikter och identifiera mönster i den empiriska insamlingen. Vi har analyserat svaren med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Genom att jämföra svaren från olika respondenter har vi diskuterat skillnader och likheter i de utmaningar respondenter beskriver och kommit fram till att det finns både likheter och skillnader samt olika mönster i deras arbete.

I detta avsnitt beskriver vi de mönster som framträdde i materialet. Ytterligare diskuteras användning av delanalyser och nivåer för att upptäcka dessa mönster. Förmågan att kunna urskilja och uppfatta de mönster som vi har kommit fram till skapades genom att genomför en kritisk granskning av det insamlade materialet. För att åstadkomma detta togs nytta av delanalyser på olika nivåer. Utifrån det skapades en djupare inblick i studiens forskningsfrågor samt sammanhang mellan varierande synpunkter av pedagogernas arbete med barn med trauma. Vi använder oss av delanalyser för att bryta ner studiens forskningsfrågor i mindre delar. Detta skapade möjlighet för oss att noggrant utforska och undersöka varje aspekt. Enligt Hsieh & Shannon (2005) nyttja vi oss av en strukturerad ansats som liknar deras rekommendation av att använda en iterativ process för att kunna noggrant undersöka kvalitativa data.

Den starka kopplingen mellan pedagogernas kompetens att bemöta barn med trauma och deras utbildning är ett väl synligt mönster som framträder i materialet. Exempelvis diskuteras vi betydelsen av utbildning i själva ämnet trauma samt hur bristen på utbildning kan influera

pedagogernas kompetens att bemöta och förfara med barn med trauma i avsnitt 5.3. I studien appliceras delanalyser på olika nivåer av respondenternas svar för att synliggöra att tillgång till aktuella och väsentliga utbildningar och resurser skapa en trygg och stödjande förskolemiljö för barn. Med hänsyn till det framträder ett tydligt behov att investera på utbildning och tillgång till relevanta resurser som en nyckelkomponent.

Respondenternas erfarenhet av brist på relevanta resurser och tid är ett mönster som åskådliggörs i analysen. I avsnitt 6.1 synliggörs detta mönster tydligt, eftersom det beskrivs på vilket sätt pedagoger erfara och känner att de inte räcker till samt de utmaningar respondenterna är konfronterade med. Delanalyser på individnivå används i studien som metod för att observera liknande utmaningar och känslor som respondenterna delar oavsett om de är från Sverige eller Polen. Detta gäller exempelvis behovet av resurser och tid för att genomföra sitt arbete på ett framgångsrikt sätt. Följaktligen belysas med detta mönster, behovet av att vara observant och adressera dessa utmaningar på organisationsnivån. Med hänsyn till det skapas möjlighet att stödja pedagoger i deras arbete med barn som har upplevt eller upplever trauma.

Slutligen synliggörs att studiens analysmetod möjliggör att identifiera och uppfatta mönster i studiens material genom att applicera delanalyser på olika nivåer. Inblick i pedagogers behov och de utmaningar som de är konfronterade med i deras inkluderingsarbete av barn med trauma, skapades genom dessa mönster. Med hänsyn till det kopplades resultaten till relevanta riktlinjer och lagar samt tidigare forskning. Vi kunde noggrant utforska och diskutera på vilket sätt dessa nivåer relaterar till varandra och till studiens syfte, utifrån att urskilja dessa nivåer.

4.6 Etisk hänsyn

Ett etiskt krav som vi utgick ifrån i studien var att skydda och upprätthålla individens rättigheter. Anledningen till det är att krav på att skydda individens rättigheter kan kollidera med forskning. Därför användes Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav som är nyttjandekravet, informationskravet och konfidentialitetskravet samt samtyckeskravet. Genom en kort sammanfattning tydliggör vi på vilket sätt vi har använt oss av huvudkraven.

Utifrån *nyttjandekravet* använder vi information som insamlades under undersökningen av varje respondent endast för vårt forskningssyfte. Vi har i förväg informerat alla respondenter om att deras uppgifter endast används till denna undersökning (Vetenskapsrådet, 2002).

Utifrån *informationskravet* har vi informerat alla respondenter om de gällande villkor samt hur deras roll i vår undersökning sett ut. Bland annat har respondenter fått informationen via mejl. Ytterligare informerade vi alla respondenter att vi är tillgängliga att svara på frågor eller tankar som kan uppkomma hos respondenter (Vetenskapsrådet, 2002).

Utifrån *konfidentialitetskravet* behandlade vi alla personliga uppgifter av respondenter på ett skyddande sätt. Det innebär att personuppgifter är sekretessbelagda och är förtroligt omhändertagna på ett ställe ingen obehörig person har tillgång till. När vi analyserade svar från alla respondenter, valde vi att använda yrkesnamnet i stället. Därtill förstör vi allt material när studien är avslutad (Vetenskapsrådet, 2002).

Utifrån *samtyckeskravet* följer vi vårt ansvar att informera respondenten om att de har rätt till att avböja medverkan i vår undersökning. Vi informerade respondenterna att de får avbryta sin medverkan när som helst och på vilket sätt de vill delta. Alla respondenter har fått informationen om att det är en studie för vårt examensarbete och att vi är studenter från Malmö universitet. Dessutom har vi informerat respondenterna om att vår undersökning handlar om deras utmaning i det inkluderande arbetet med fokus på barn med trauma. Innan vi skickade ut formuläret frågade vi respondenter om de hade intresse av att delta i form av att besvara någon fråga skriftligt. När vi har fått bekräftelse av respondenternas intresse har vi informerat om villkor, deras rättigheter och medverkan i studien (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas resultatet av det insamlade formulärmaterialets svar. Vi använder oss av de delar från förskollärarnas och specialpedagogernas svar som åskådliggör pedagogernas utmaningar i deras inkluderande arbete specifikt med barn med trauma. Därtill inkluderas beskrivningar från pedagogerna om vilka förhållningssätt och tillvägagångssätt som existerar och betydelsen av att skapa relation samt lekens betydelse i pedagogernas inkluderande arbete med barn med trauma. Ytterligare fick vi en övergripande bild av att deras tillvägagångssätt var mycket lika varandra. Vi delanalysera våra infallsvinklar utifrån fyra nivåer som är det pedagogiska möte, pedagogiska tillvägagångssätt, pedagogisk rörelse och pedagogisk teori (Aspelin & Persson, 2011).

5.1 Infallsvinklar & Delanalyser

I detta avsnitt förklaras respondenternas beskrivning av sin yrkesroll samt hur de förklarar sitt ansvarsuppdrag. Utifrån respondenternas svar framträder att ju högre respondenternas yrkesnivå ligger desto mer omfattande är ansvarsområdena och även medinflytande över det inkluderande arbetet av barn med trauma. Respondenterna framhäver sin yrkesroll som betydelsefull, men att uppdraget också är utmanande. Förskollärare 3 beskriver sitt uppdrag innebär att stödja barn i sin utveckling och lärande i förskolan. Förskollärare 3 berättar:

In my opinion as an educator and therapist our main goal is to improve children possibilities, competences, skills and knowledge – if we skip mental health issue, effective work in order to any of this aspects is impossible; mental health of a solid and undeniable base for a potential for learning, developing, as it focused possibilities for concentrate, motivate, use our skills, acceptance for changing, also somaticallyhealth and so on.

Förskollärare 3 beskriver sig själv som vägledare och barnens stödjare genom att *guida* barn i deras lärande och utveckling. Utifrån respondenternas svar upptäcker vi att det finns likhet i deras uppfattning av sitt uppdrag. Exempelvis är respondenterna medvetna om att de har ett viktigt inflytande på barns liv och vardag. Det framträder tydligt att respondenterna beskriver sitt uppdrag av att stödja barn med trauma i förskolan på olika sätt. Här presenterar vi en delanalys av infallsvinklar uppdelade i fyra nivåer. På individnivå framträder det i resultaten att förskollärare 3 koncentrerar sig på att stödja barns välmående. Förskollärare 3 beskriver att

barns välmående är fundamentalt för deras utveckling och lärande. Med hänsyn till Aspelin & Persson (2011) framträda att förskollärare 3 tar ansvar för varje barns individuella välmående och tillägnande av kunskap.

Med hänsyn till gruppnivå nämner respondenterna att deras uppdrag är att främja barns lärande och utveckling i förskolan. Respondenterna som arbetar på gruppnivå ansvarar för barngruppens gemensamma utveckling (Aspelin & Persson, 2011). Även om det inte direkt betona organisationsnivån, det går dock att utläsa i empirin att respondenternas ansvar på denna nivå är att följa och utföra strategier och riktlinjer. De används för att stödja barn med trauma i förskolan. Respondenternas ansvar i koppling till organisationsnivån är en meningsfull aspekt (Aspelin & Persson, 2011). Vi kan argumentera att stöd för barn med trauma i förskolan har en fördjupad påverkan på samhället. Det speglas genom att respondenterna förstärker barns utveckling och välmående. Slutligen är det möjligt att leda samhällets ökade välmående och produktivitet tillbaka till erbjudan av stöd till barn med trauma (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.1. Tillgång till stöd och resurser

Respondenterna är överens om att tillgång till resurser och stöd är grundläggande för att stödja barn med trauma. Dock begär respondenterna en snabbare och ökad tillgång till vidareutbildning samt läsmaterial för att stödja barn på ett mer gynnsamt vis. Förskollärare 1 berättar följande gällande tillgången till handledning av externa resurser:

Då deras tid är begränsad kan det ta tid att få det stöd man behöver. Snabbare tillgång till stöd och lättare tillgång till läsmaterial hade varit önskvärt.

Därtill nämner förskollärare 5 utmaningar, som exempelvis kunskapsbrist, i bemötandet av barn med trauma. Förskollärare 5 beskriver:

Vi saknar mer kunskap och resurs i fråga om att vi som pedagoger ska räcka till. Om man arbetar mycket med stöd och trygghet för ett barn är det svårt för de andra kollegorna att räcka till de andra barnen. Det är inte säkert att man kan ha mer än ett barn vid vissa tillfällen. Är det fler barn i gruppen som behöver stöd blir det ännu svårare att räcka till.

Majoriteten av respondenterna lyfter fram betydelsen av samarbete i arbetslaget för barns bästa. De betonar att kommunikation och samarbete i arbetslaget är grundläggande för att identifiera och

vara uppmärksamma på när barn upplever eller har upplevt trauma. Alla respondenterna arbetar och strävar efter en enhetlig och ömsesidig strategi för alla barn, särskilt barn med trauma. Förskollärare 1 beskriver:

Diskussion i arbetslaget är alltid en god idé för att få en samsyn kring barnens beteenden och förändringar som kan vara tecken på till exempel trauma.

Här presenterar vi en delanalys av tillgång till stöd och resurser, med hänsyn till fyra nivåer. Vi kopplar respondenternas begäran av ökad och snabbare tillgång till externa resurser och utbildning till Aspelins & Perssons (2011) fyra nivåer.

Respondenternas kognitiva lärande kan kopplas till den första nivån. Genom att förskollärare 1 önskar sig en ökad och enklare tillgång till läsmaterial samt fortbildning. Förvaring av kunskap och fördjupad medvetenhet är en strävan hos pedagogerna. Respondenterna har möjlighet att utveckla sin kognitiva förmåga genom att lära sig på vilket sätt de kan stödja barn med trauma på det mest gynnsamma sättet (Aspelin & Persson, 2011). Nivå två är kulturellt lärande, vilket framträder i empirin genom respondenternas efterfrågan av snabbare tillgång till stöd. Därtill innebär den andra nivån att pedagoger anpassar sig till den närmiljö och kultur de är verksamma i. Respondenterna vill gestalta en produktiv arbetsmiljö, där pedagoger få snabbare tillgång till resurser för att genast kunna erbjuda kvalificerat stöd till barn med trauma (Aspelin & Persson, 2011). Det sociala lärandet som innehåller pedagogers samarbete med andra olika yrkeskategorier är bas till nivå tre (Aspelin & Persson, 2011). Respondenterna använder sig av det sociala nätverket och samverkan för att utveckla sitt eget kunnande angående stödjande av barn med trauma. Därtill upplever respondenterna att detta samarbete är betydelsefullt för att sprida kunskap och erfarenheter (Aspelin & Persson, 2011).

Slutligen betonar respondenterna sin medvetenhet om utmaningar som exempelvis brist på tid och tillgång till resurser. Dessa aspekter som inkluderar det adekvata lärandet samt respondenternas uttryckande av sin yrkesroll, kan vi koppla till nivå fyra (Aspelin & Persson, 2011). För att kunna konstruera en hälsosam och hållbar miljö för barn med trauma behöver man bemästra dessa utmaningar (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.2. Utbildning kring trauma

Majoriteten av respondenterna upplever en existerande brist i sin utbildning angående bemötande och inkluderande arbete med barn med trauma. Det innebär att respondenterna önskar sig mer kunskap och fortbildningar inom ämnet. Utifrån respondenternas svar framträder att deras grundutbildning inte är tillräcklig. I följande svar från specialpedagog 1 och förskollärare 5 visas en skillnad mellan Sveriges och Polens arbete i verksamheten och på vilket sätt pedagoger erhåller sin förebyggande kunskap. Specialpedagog 1 förklarar:

In Poland, we speak and learn little about working with children in trauma. Only in psychological, not pedagogical faculties. Knowledge gained during studies, but mostly it is intuition, willingness to help such children, love for the profession, which allows them to search for the right solutions for teachers. The Internet as well as the knowledge and support of other educators.

Förskollärare 5 förklara:

Vi får stöd från rektor och specialpedagoger som är anställda i kommunen. I bland kan socialtjänsten också vara inblandade men stödet kommer mest från rektor och specialpedagog. Det kan vara svårt med socialtjänsten ibland när det gäller olika sekretessregler.

Trots den tydliga skillnaden i svaret av specialpedagogen 1 och förskollärare 5 speglas specialpedagog 1 perspektiv utifrån en bredare synvinkel, där pedagoger erbjuds träningskurser. Samtidig lyfter specialpedagog 1 fram den ekonomiska påverkan. Specialpedagog 1 skriver:

Teachers receive support from the school head, psychologist, special educators and support teachers if they are employed in the institution. They also rely on their own qualifications and skills in working with the child. Teachers have the opportunity to choose from a wide range of training courses, one that will make it easier for them to work with traumatized children. Unfortunately, often such courses have to pay for themselves. In times of war with Ukraine, there are many psychologists in state and social institutions with whom you can establish cooperation in the framework of helping such children for free. The lack of free

access to the Internet and laptops at work makes it much more difficult to look for opportunities to help such children.

Här redovisar vi en delanalys av utbildning kring trauma, utifrån Aspelin's fyra nivåer. Respondenterna betonar sina egna behov samt erfarenheter av en otillräcklig utbildning på den individuella nivån. Det innebär att respondenterna önskar sig utvidgad kunskap och vidareutbildning för att ha förmåga att bemöta de särskilda behoven hos barn med trauma. Utifrån Aspelin och Persson (2011) kan detta ses som att respondenternas individuella kompetens och utbildning är grundläggande för ett nyttigt stöd till barn med trauma. Gruppnivån kan kopplas till respondenternas beskrivning av hur utbildningsbrist påverkar deras arbetsförmåga med barn samt andra pedagoger i gruppen. Respondenterna lyfte fram att när fokuset skiftar till barn med behov ökar påfrestningar, vilket påverkar interaktionen med barn och kollegor (Aspelin & Persson, 2011). Den tredje nivån kan vi koppla till respondenternas behov av organiserade resurser och stöd. Med hjälp av detta kan pedagoger leva upp till kraven på kompetensutveckling (Aspelin & Persson, 2011). Vi kan koppla den fjärde nivån till ett samhälleligt innehåll. Det innebär respondenternas beskrivning av deras behov av utveckling i utbildningssystemet samt upplägget av professionella utbildningsmöjligheter som är kostnadsfria. Detta antyder en samhällelig utmaning med erbjudan av grundutbildningar och resurser för pedagoger (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.3. Inkluderande arbete

Respondenterna är medvetna om hur viktigt det inkluderande arbetet är, samtidigt som de förklarar att varje barn med trauma är unikt. Det innebär att utmaningen i det inkluderande arbetet är att vara fullständigt inkluderande i barngruppen med varierande behov. Förskollärare 1 beskriver:

I så fall är mitt svar att varje trauma är individuellt och barnen måste mötas på en individuell nivå vilket kan göra det svårt att vara fullständigt inkluderande i en barngrupp med många olika behov samtidigt som man tar hänsyn till olika trauman även om pedagogerna gör allt de kan för att arbeta inkluderande.

Här presenterar vi en delanalys av inkluderande arbete, med hänsyn till fyra nivåer. Aspelin & Persson (2011) redovisar nivån av fysisk inkludering som kan kopplas till respondenternas förståelse av det unika behovet hos varje barn. Gestaltningen av en inkluderande fysisk miljö

byggs av pedagogers medvetenhet om att varje barn är individuellt. Samtidigt som det behövs anpassade aspekter för att kunna vara en aktiv deltagande i förskolan (Aspelin & Persson, 2011). Respondenternas skapande av en trygg miljö inriktar sig på den sociala inkludering som kan kopplas till den andra nivån. Respondenterna bemöter och stödjer alla barns unika behov, särskilt behovet hos barn med trauma. Med hänsyn till det frambringar respondenterna en socialt inkluderande atmosfär (Aspelin & Persson, 2011). Med fokus på intellektuell inkludering kan vi koppla respondenternas begäran av vidareutbildning och resurser till den fjärde nivån (Aspelin & Persson, 2011). Med ökad kompetens och kunskap om att bemöta barn med trauma kan respondenterna arbeta fullt inkluderande (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.4. Lekens betydelse

Respondenterna betraktar leken som central i att stödja barn att bearbeta sitt trauma. I respondenternas svar tydliggörs att leken anses vara ett tryggt utrymme. I detta trygga utrymme har barnen möjlighet att utforska sina känslor samtidigt som de får erfar egen kontroll. Förskollärare 2 beskriver att:

Leken är A och O. Det är i leken barn bearbetar sina upplevelser men det är också en verklighetsflykt från något som kan vara jobbigt. Närvarande pedagoger som upplever att ett barn inte mår bra kan hjälpa till i leken och genom samtal uppmärksamma vad som hänt barnet. Leken är jätteviktig.

Förskollärare 2 nämner att:

För mig handlar det om närvarande pedagoger som är uppmärksamma på barnen i samtal med barnen men också i leken, en trygg miljö där man får lov att vara sig själv och där man se om något inte stämmer.

Här redovisar vi en delanalys av lekens betydelse, med hänsyn till fyra nivåer. Utifrån den grundläggande nivån skapar respondenterna framför allt en trygg miljö. En koppling till den första nivån är respondenternas beskrivning av lekens trygghetsfunktion för barn, specifikt barn med trauma. Respondenterna understryker den grundläggande nivån genom att gestalta ett säkert utrymme där barn kan leka samt utforska sina känslor och tankar (Aspelin & Persson, 2011). Respondenterna använder leken som verktyg för att erbjuda barn möjlighet att bearbeta sitt trauma. Denna aspekt kan kopplas till andra nivån utifrån perspektivet på undervisning och lärande. Det innebär att respondenterna har en aktiv funktion i att vägleda och stödja barn med

hjälp av leken (Aspelin & Persson, 2011). Respondenterna redovisar att pedagogens förmåga att vara närvarande och observerande är en professionell aspekt i deras arbete. Med hänsyn till stödjande av barns emotionella behov inom leken kan vi koppla det till den tredje nivån (Aspelin & Persson, 2011).

Respondenterna tar inte upp en direkt koppling mellan leken och teorier om traumatisk bearbetning. Det framträder dock en teoretisk bas som skapar förståelse kring hur leken stödjer barn med trauma. Utifrån det kan vi koppla relevanta teorier som innebär terapeutisk lek samt tillvägagångssätt vid barns traumabearbetning till den fjärde nivån (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.5. Stöd från externa källor

Respondenternas samverkan med olika externa källor som kan innehålla rektor, specialpedagoger och socialtjänsten möjliggör stöd i deras inkluderande arbete med barn med trauma. Därtill använder respondenterna sig av varierande resurser som krisplaner. Ytterligare beskriver respondenterna att det finns behov av mer personalresurser för att möjliggöra ett mer långsiktigt stöd till barn. Specialpedagog 1 tar upp den ekonomiska svårigheter genom att beskriva:

Teachers receive support from the school head, psychologist, special educators, and support teachers if they are employed in the institution. They also rely on their own qualifications and skills in working with the child. Teachers have the opportunity to choose from a wide range of training courses, one that will make it easier for them to work with traumatized children. Unfortunately, often such courses have to pay for themselves.

Förskollärare 1 nämner att engagerade pedagoger underlättar samarbetet med olika professioner samt främjar barns utveckling och lärande i det inkluderande arbetet. En respondent beskriver vidare en svårighet av att arbeta med externa resurser. Förskollärare 1 nämner:

Vi har stöd av barnpsykolog i barnhälsoteamet. Då deras tid är begränsad kan det ta tid att få det stöd man behöver. Snabbare tillgång till stöd och lättare tillgång till läsmaterial hade varit önskvärt.

I resultatet framgår tydligt att samverkan mellan olika professionella instanser samt vårdnadshavare är en betydelsefull aspekt i verksamheten. Denna aspekt är i synnerhet viktig angående barn med trauma. Alla respondenterna beskriver en samverkan mellan

specialpedagoger, rektor, hemmet och socialtjänsten. Förskollärare 5 frambringar en utmanande aspekt angående socialtjänsten. Förskollärare 5 skriver:

Vi får stöd från rektor och specialpedagoger som är anställda i kommunen. Ibland kan socialtjänsten också vara inblandade men stödet kommer mest från rektor och specialpedagog. Det kan vara svårt med socialtjänsten ibland när det gäller olika sekretessregler.

Här presenterar vi en delanalys av stöd från externa källor, med hänsyn till fyra nivåer. Med hänsyn till den första nivån framträder respondenternas förståelse av den betydelsefulla samverkan med professionella instanser. Det görs för att utföra sitt ansvar i förhållande till barn. Respondenterna beskriver att krisplaner samt olika resurser för kompetensområdet är nyttig för pedagoger (Aspelin & Persson, 2011). På den andra nivån redovisar respondenterna vikten av samverkan och nyttjande av resurser utifrån en organisatorisk nivå. Det innebär att verksamheten som inkluderar rektor och specialpedagoger är delaktig i möjliggörandet av stöd och handledning för pedagoger. Detta betyder att verksamheten som helhet är motiverad i att stödja barn som upplever trauma (Aspelin & Persson, 2011).

Specialpedagog 1 framhäver möjligheter till utbildning samt de ekonomiska utmaningar som pedagoger stöter på. Utifrån systemnivå visas ett existerande behov av att erbjuda resurser och fortbildningar för pedagoger. Med hjälp av dessa resurser har pedagoger möjlighet att utföra sitt arbete mer effektivt. Därtill kan vi koppla de nämnda utmaningarna till systemnivån eftersom de handlar om kompetensutvecklingens finansiering (Aspelin & Persson, 2011).

Vi upptäcker att vårt resultat inte tar fram en samhällsnivå med hänsyn till den fjärde nivån. Dock kan en koppling ändå göras till ett samhälleligt behov som helhet. Behovet som erkänner vikten av att stödja barn som upplevt trauma. Bland annat kan det innehålla ekonomiskt stöd för kunskapsutveckling och vidareutbildning. Samtidigt som det på ett sätt möjliggör att barn med trauma har åtkomst till resurser, vilka de behöver för sitt välmående (Aspelin & Persson, 2011). Även om majoriteten av respondenterna yttrar ett önskemål om mer resurspersonal så framträder dock att ingen nämner negativa eller positiva aspekter av att exempelvis ha för många insatta vikarier. Specialpedagog 2 lyfter fram betydelsen av kompetenta pedagoger i en verksamhet för att möjliggöra det bemötande barn med trauma har behov av. Utbildade pedagoger som har yrkeserfarenhet av att arbeta med barn som upplever trauma är fundamentalt. Ytterligare betonar

specialpedagog 2 att det finns en skillnad om kompetenta pedagoger på en förskola har en djupare kunskap om barn med trauma. Med hänsyn till respondenternas svar framträder att de instämmer i denna uppfattning.

5.1.6. Beteendemönster som tecken på trauma

Respondenterna är medvetna om att barn med trauma kan uppvisa varierande beteendemönster. Därtill är respondenterna uppmärksamma på att barns beteende kan förändras, vilket respondenterna anser kan vara tecken på trauma. Förskollärare 5 förklarar exempelvis att:

Det finns flera olika beteendemönster. Både sådana som är generella vid ex övergrepp men också när vi upplever att ett barn beter sig annorlunda mot vad det brukar. Det kan bli mer slutet eller utagerande eller säga eller göra udda saker i lekar eller relationer till pedagoger eller andra barn. Barnen kan påverkas framförallt psykiskt om det inte ingår våld eller en olycka. Barnen kan bli rädda och otrygga och få andra beteendemönster.

Resultaten framhäver respondenternas uppmärksamhet på förändringar i barns beteende i deras upplevelse av trauma. Respondenterna hade tillfälle att observera det själv. Respondenterna kände sig dock inte förberedda att bemöta barn med trauma eftersom de saknade kunskap om ämnet. En respondent lyfter fram en utmaning med vårdnadshavares acceptans kring barns svårigheter som trauma. Förskollärare 4 skriver:

Many times there is also a problem with the acceptance of children's problems by their Parents or lack of cooperation from Parents.

De förändrade beteendena anser respondenterna vara indikatorer på att barn upplevt en traumatisk händelse. Majoriteten beskriver att barns reaktioner kan variera och yttra sig genom exempelvis utåtagerande beteende eller att dra sig inåt. Förskollärare 5 beskriver att det oftast är pedagoger som upptäcker förändringar i barns beteende och sedan signalerar till specialpedagogerna att ett barn är i behov av stöd inom verksamheten. Förskollärare 5 skriver:

Det finns flera olika beteendemönster. Både sådana som är generella vid ex övergrepp men också när vi upplever att ett barn beter sig annorlunda mot vad det brukar. Det kan bli mer slutet eller utagerande eller säga eller göra udda saker

i lekar eller relationer till pedagoger eller andra barn. Barnen kan påverkas framförallt psykiskt om det inte ingår våld eller en olycka. Barnen kan bli rädda och otrygga och få andra beteendemönster.

Förskollärare 4 yttrar att andra meningsfulla aspekter i sitt inkluderande arbete med barn med trauma. Exempelvis pekar förskollärare 4 ut att en stor utmaning är att differentiera vad som innebär normalt beteende hos barn som är traumatiserade innan de börjar förskolan. Detta skapar en komplexitet i att avgöra ifall barns förändrade beteende är resultat av traumatiska händelser som upplevs eller om förändringarna är en vanlig del av deras beteendemönster. Förskollärare 4 nämner:

It's hard to see a pattern because every child is different. However, if there is any significant change in normal day-to-day behavior, a change in style or appearance, in speaking/approaching other people, an aversion to things that previously gave pleasure, outbursts of anger or aggression that didn't happen before, or conversely, shutting down, this could indicate that something deeper is going on with the child than a single, worse day.

Enligt respondenterna påverkar oväntade händelser inte endast barns beteende men också pedagogerna. Det innebär att respondenterna reflekterar över sin tidigare upplevelse, vilket leder till pedagogernas förändrade beteende inom verksamheten. När dessa situationer inträffar är pedagoger i behov av stöd och handledning från professionella instanser som specialpedagog eller psykolog. Dessa professionella instanser stöttar respondenterna i att hantera sina egna känslomässiga reaktioner och förändrade agerande. Förskollärare 5 beskriver:

Vi har en krisplan och en krislåda för akuta trauman. Där har vi saker man kan behöva för att möta barnet i en akut kris med bland annat litteratur för både barn och pedagoger. Vi har också specialpedagoger som vi kan vända oss till för att få mer stöd i hur vi ska agera och möta barnet, både vid akuta och längre trauman.

Här redovisar vi en delanalys av beteendemönster som tecken på trauma, med hänsyn till fyra nivåer. På en individnivå redovisar respondenterna sin förståelse av beteendemönster och förmågan att identifiera barns unika behov och agerande. Respondenterna visar medvetenhet om hur trauma kan påverka varje barn samt att beteendemönster kan se olika ut (Aspelin & Persson, 2011).

Respondenterna förklarar att de arbetar inom en barngrupp trots att de har förståelse kring barns individuella reaktioner. Det kan vi koppla till den andra nivån, där respondenterna gestaltar en inkluderande och trygg närmiljö för barngrupper, med hänsyn till de varierande beteendemönster. Det innebär att de formar sitt bemötande och stöd med utgångspunkt i det individuella behovet av barn. Det framgår i empirin att respondenterna visar en förmåga att manövrera mångfalden i barngrupperna (Aspelin & Persson, 2011).

Utifrån den tredje nivån beskrivs hur verksamheten påverkas av respondenternas uppmärksamhet på barns varierande beteendemönster. I resultatet visas att verksamheten behöver utveckla stödjande strukturer och riktlinjer för att kunna manövrera trauma och ha inverkan på barns beteenden. Det kan vara ett organisations nischat ingripande som är erforderligt för att erbjuda optimalt stöd till barn med trauma (Aspelin & Persson, 2011). I empirin framkom att respondenternas medvetenhet kring varierande beteendemönster som indikator på trauma är ett betydelsefullt agerande på samhällsnivån. Respondenternas förståelse och bemötande av barn med trauma bidrar till ett mer reflekterande och inkluderande samhälle. Denna koppling framhäver prioriteterna av barns välmående. Med hänsyn till det formas en medveten kultur som tar hand om barn med trauma (Aspelin & Persson, 2011).

5.1.7. Relationskompetens

Respondenterna betonar betydelsen av att skapa trygga relationer med barn. Ytterligare är respondenterna överens om att relationskompetens är fundamentalt i deras inkluderande arbete med barn med trauma. Förskollärare 4 beskriver:

It's important for teachers to have high interpersonal competence and ease in building a good relationship with their pupils, who, by trusting the teacher and also building a certain authority, will open up to him faster or work more effectively with him.

Förskollärare 2 förklarar:

Vi ska se varje barn, se deras behov och utan trygghet kan vi inte prata om pedagogisk verksamhet.

I resultatet framträder respondenternas åsikt att det krävs flera varierande aspekter för att ge barn med trauma en god och hälsosam omvårdnad. Respondenterna förklarar att dessa aspekter

innebär etablerandet av trygga relationer samt närvaro av kvalificerade pedagoger. Ytterligare beskriver respondenterna att aspekterna innehåller en säker och hållbar miljö samt att applicera strategier som har utgångspunkt i det lågaffektiva bemötandet. Det framgår i resultatet att respondenterna fokuserar på att bygga och upprätthålla goda relationer med barn som upplever trauma samt annan personal som har inflytande i barns utveckling och lärandet. Förskollärare 2 nämner:

För mig handlar det om närvarande pedagoger som är uppmärksamma på barnen i samtal med barnen men också i leken, en trygg miljö där man får lov att vara sig själv och där man se om något inte stämmer.

Förskollärare 2 lyfter fram att goda relationer till barn är avgörande för att stödja barn i sin utveckling och lärande. Förskollärare skriver:

Anknytning och relationsarbete är grunden för arbetet med barn i förskola. Utan trygghet kan man inte lära sig nya saker, då kämpar barnet med att söka trygghet istället för att vara nyfiken på lärandet.

Det framgår i resultatet att konsekvenserna kan uppstå när barn med trauma inte erhåller det nödvändiga bemötandet. Med hänsyn till det är respondenterna överens om att det kan påverka barns sociala interaktion. Respondenterna anser att det är avgörande att demonstrera för barn att pedagoger är stabila och trygga vuxna som barn kan anförtro och lita sig till. Denna trygga individ benämner majoriteten av respondenterna som viktiga vuxna. Förskollärare 4 skriver om olika interaktioner som skapar möjlighet för barn att utveckla sin sociala förmåga. Förskollärare 4 beskriver:

Social interaction: Collaborative activities, group projects, and team sports provide opportunities for children to interact with their peers, develop social skills, and build meaningful relationships. Positive social connections contribute to a sense of belonging and emotional well-being, reducing the risk of isolation and loneliness.

Sammanfattningsvis koncentrerar sig respondenterna på att bygga en trygg och inkluderande miljö för barn med trauma. Respondenterna beskriver att utgångspunkten i deras arbete är samarbete, utbildning samt resurser. Dessutom är respondenterna väl insatta i att varje barn är unikt och deras extra behov kan vara olika. Här presenterar vi en delanalys av relationskompetens, med hänsyn till fyra nivåer. I förhållande till individnivån speglas respondenternas kunskap om att skapa hållbara och goda relationer med varje barn. Respondenternas relationskompetens är utgångspunkten i deras bemötande av barns unika behov. Samtidigt gestaltar de en trygg miljö för barn, speciellt barn med trauma. Barns välmående och kunnande att bearbeta sitt trauma är därför, därmed påverkat av detta (Aspelin & Persson, 2011).

Med hänsyn till den andra nivån upptäckte vi att konstruerandet av trygga relationer, med varje barn, medför att respondenterna bygger en konstruktiv miljö för hela barngruppen. Trygga barns interaktion och samspel med andra barn främjar en positiv gruppdynamik (Aspelin & Persson, 2011). I resultatet framträder att organisationsnivån som har inriktning på relationskompetens kan medföra vidare utbildning samt motiverade pedagoger. Pedagogers kunnande att gestalta goda relationer med barn, särskilt barn med trauma, gestaltas bland annat utifrån pedagogers engagemang i barns intresse. Detta kan leda till en ökad inverkan på verksamheten, där en inkluderande miljö och kultur stöttar barns välmående (Aspelin & Persson, 2011).

Respondenternas relationskompetens kan kopplas till en samhällsnivå, även om det inte direkt framträder i resultatet. Vi upptäcker att utifrån respondenternas svar att deras relationskompetens tillför en växande medvetenhet i samhället, gällande betydelsen av att stödja barns välmående. Med hänsyn till det skapas meningsutbyte mellan förskolepersonal, olika verksamheter samt externa resurser, som samhället kan stödja barn med trauma. Samtidigt som de inspirerar och motiverar till en växande investering i barns välbefinnande (Aspelin & Persson, 2011). Det innebär bland annat att respondenterna motiverar varandra. Därtill upptäcker vi att alla respondenterna förklara att dialog och trygg bemötande är början av att påverka och motivera samhället. Denna motivation sprids över till externa instanser och andra verksamheter. I respondenternas sammanlagda svar genomsyras att samtal om kunskap och erfarenhet med andra individer utanför förskolans väggar påverkar samhället.

5.2 Analys av infallsvinklar, med hänsyn till Baths modell

Nedan följer en analys av tidigare delanalyser och resultatet som redovisar flera meningsfulla aspekter som vi kan koppla till Baths (2008) modell. En aspekt som framträder i resultat är att bygga trygga och förtroendefulla relationer med barn, särskilt barn med trauma. Skapandet av en trygg miljö är central för att stödja barn i sina uttryck av behov, känslor och tankar. Det är fundamentalt för trygg omvårdnad och att upprätthålla stöd. Detta kan vi koppla till den första pelaren i Baths modell (Bath, 2008).

Respondenterna framhäver att kompetenta och utbildade pedagoger gör en skillnad i verksamheten. Även pedagoger som har erfarenhet av barn med trauma i sitt inkluderande arbete avgör skillnad i verksamheten. Detta kan vi koppla till Baths andra pelare. I resultatet framträder en meningsfull distinktion i att stöd och bemötande kommer från pedagoger som har en fördjupad kunskap om barn med trauma (Bath, 2008). Bland annat betonas strategier som innebär lågaffektivt bemötande. Dessa strategier används för att bygga en lugn och trygg miljö där konflikter försöker undvikas. Här upptäcker vi en koppling till den tredje pelaren i Baths modell. Mot denna bakgrund av den tredje pelare relatera vi skapelse av en inkluderande närmiljö, vilket är anpassad efter barns behov (Bath, 2008). Resultatet beskriver vikten av samverkan mellan olika yrkeskategorier, inklusive vårdnadshavare i det inkluderande arbete med barn som upplevt trauma. Denna beskrivning kan vi koppla till de tre pelare i Baths modell (Bath, 2008). Kunskap om trauma samt medvetenhet om dess effekter på barn kan spridas genom samverkan mellan olika yrkeskategorier, inklusive vårdnadshavare. Här upptäcker vi en koppling till den första pelaren i Baths modell, utifrån att samarbete mellan olika yrkeskategorier, inklusive vårdnadshavare ökar förståelsen för vilket sätt barn är påverkat av trauma. Detta kan i sin tur utveckla respondenternas förmåga att upptäcka tecken på trauma på bästa sätt (Bath, 2008).

Respondenterna från Polen antyder att det finns en stor utbildningsbrist i ämnet trauma, vilket påminner om den andra pelaren i Baths modell (Bath, 2008). Med hänsyn till den andra pelaren framträder kraven på professionell förståelse av trauma och dess effekter och vidareutbildning för att dela en fördjupad kunskap (Bath, 2008). Utifrån respondenternas beskrivning upptäcker vi att Sverige och Polen är i behov av utbildning inom området trauma. Ett exempel på en sådan utbildning kan vara TMO-utbildning (Bath, 2008).

Även professionella instanser har begränsad tid, vilket leder till en existerande efterfrågan på ökad och snabbare tillgång till resurser. Resurser kan vara psykolog och specialpedagog men också läsmaterial. Vi kan koppla denna synpunkt till den tredje pelaren i Baths modell som handlar om egenvård och återhämtning (Bath, 2008). Eftersträvan av stöd och externa resurser betraktas som egenvård för pedagoger som arbetar inkluderande med barn som upplevt trauma. Med hjälp av externa stöd möjliggörs för pedagoger att frambringa en hållbar och produktiv omsorgsmiljö som minskar påfrestningen på arbetet (Bath, 2008). I empirin framkom att pedagoger behöver ta en dag i taget, eftersom ett visst bemötande av barn kan fungera en dag men kanske inte dagen efter. Det innebär att pedagogers flexibilitet och förmåga att känna av situationer samt anpassa sig efter barns särskilda behov är avgörande. Med hänsyn till den första pelaren i Baths modell, framhäver resultatet respondenternas medvetenhet om uppstående förändringar i barns beteende, vilka kan vara ett tecken på trauma (Bath, 2008).

Vi upptäcker att respondenterna har kunskap om kompetens gällande att identifiera förändringar i barns beteende. Samtidigt som respondenterna visar förståelse för att dessa kan vara indikatorer på att barn upplever en eller flera traumatiska händelser. Denna medvetenhet hos respondenterna är fundamental för att tillhandahålla tillämpligt stöd (Bath, 2008). Vikten av den andra pelaren i Baths modell speglas tydligt i respondenternas insikt av den befintliga kunskapsbristen om trauma. Denna bristande kunskap är anledningen till att respondenterna upplever sig oförberedda och otillräckliga för att bemöta barn med trauma. Vi upptäcker att respondenterna är i behov av vidareutbildning och stöd. Detta behövs för att utveckla förmågan att urskilja mellan ett "normalt" beteende och tecken på trauma. Vi upptäcker att det är avgörande att ha förmåga och våga se när något är avvikande. Utifrån respondenternas svar framträder en problematisering som visar utmaningen i att balansera mellan att vara normativ och att våga uppmärksamma behov av hjälp och stöd. Kunskapsutveckling om traumatiska återverkan och dessa effekter på barn är väsentlig för att stötta barn adekvat (Bath, 2008).

Vi upptäcker även respondenternas betoning av återhämtning som kan kopplas till den tredje pelaren i Baths modell (Bath, 2008), genom att respondenternas medvetenhet kring plötsligt uppstående händelser som kan leda till känslomässiga påfrestningar. Resultatet ger en bild av pedagogernas behov av handledning och stöd i hanteringen av de känslomässiga påfrestningarna. Dessa påfrestningar kan uppstå i respondenternas inkluderande arbete med barn som upplever trauma. Andra yrkesroller som specialpedagog och psykolog kan erbjuda betydelsefull rådgivning och stöd till pedagoger (Bath, 2008).

5.3 Slutsats och sammanfattning

I vår studie framträder olika aspekter som beskriver respondenternas centrala roll i att främja barns välmående, särskilt barn med trauma. En kritisk aspekt i barns utbildning och lärande är respondenternas engagemang och uppmärksamhet av barns välmående (Bath, 2008). En ökad och snabbare tillgång till flera nivåer av utbildningar och externa resurser är ett krav för pedagoger för att kunna uppnå målet. Framför allt utbildning i ämnet trauma är relevant. När det brister i en sådan utbildning, så influeras pedagogernas förmåga att bemöta barn som upplever trauma. Samtidigt som deras samverkan med andra kollegor kan bli negativt påverkad av denna brist (Bath, 2008).

Studiens delanalyser betonar pedagogernas strävan efter gestaltning av en inkluderande miljö för barn, specifikt barn med trauma. Leken används av respondenterna som ett verktyg för att stödja barn i deras bearbetning av traumatiska upplevelser, samt för att understödja barns hälsa. Pedagoger yttrar en bred förmåga att identifiera och förstå barns beteendemönster, även om det upplevs av vissa respondenter som utmanande. En trygg och stödjande närmiljö är grundläggande för denna förståelse och hantering av barns beteendemönster (Aspelin & Persson, 2011). Slutligen understryker delanalyserna och resultatet av vår studie att pedagogerna har utvecklat en unik färdighet när det handlar om att skapa betydelsefulla relationer med barn. Detta utgör basen för pedagogernas stödjande av barns välmående (Aspelin & Persson, 2011). Ytterligare upptäcker vi att respondenternas inkluderande arbete och synvinkel har en fördjupad influens på samhällets medvetenhet kring området trauma. Genom att satsa på ökad utbildning och tillgång till resurser är det möjligt att utveckla respondenternas befintliga förmåga att bemöta och stödja barn, specifikt barn med trauma. Även samarbete mellan olika yrkeskategorier, inklusive vårdnadshavare bidrar till denna utveckling (Bath, 2008). Vårt eget forskningsbidrag synliggör en existerande brist på grundutbildning för pedagoger både i Polen och Sverige. Detta framhäver befintliga behovet av ytterligare och omfattande kompetensutveckling för pedagoger.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi vår studiens resultat med koppling till tidigare forskning samt relevant litteratur. I *metoddiskussionen* undersöker och underbygger vi vårt val och tillvägagångssätt i studien. Ytterligare redovisas därefter varför studien anses relevant. I samband med det framför oss ett förslag på *vidare forskning*. Diskussionsdelen framgår utifrån vår syftet med studien som handlar om att nå förståelse för pedagogers uppdrag med fokus på barn med trauma och våra frågeställningar. Med vår studie har vi undersökt pedagogernas uppfattning av deras uppdrag i förskolan gällande inkluderande arbete med fokus på barn med trauma som är värdefull för vår förestående yrkesroll. Med hjälp av studien har vi skapat en djupare förståelse för vikten av goda och hälsosamma relationer till varje barn, eftersom relationerna kan influera barns lärande och utveckling.

6.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel har vi granskat och reflekterat över de erhållna resultaten för att kunna synliggöra kunskap, mönster, och aspekter som framkommit i studien. I relation till tidigare forskning, där Milot et al (2010) framhäver konsekvenserna av trauma symptom hos barn, observeras liknande utmaningar i vårt resultat. Som nämnts i tidigare forskningen påpekar Milot et al (2010) att barn som har upplevt misshandel kommer ha svårigheter exempelvis med känslomässiga och beteendemässiga nivåer, vilket eventuellt kan påverka barnets psykosociala funktion (s,232). I vår studie uttrycks detta som ett exempel på de utmaningar som pedagoger möter i förskolemiljö. Resultatet i föreliggande undersökning att respondenterna står inför liknande hinder som beskrivs av Milot et al (2010), exempelvis genom påverkan på känslomässiga och kognitiva dimensioner som är delar av de aspekter som vi har noterat i förskolemiljö. Denna studie har utforskat de utmaningar som pedagoger står inför när det gäller att inkludera barn med trauma. Vi hade både respondenter från Polen och Sverige och vi upplevde att många av svaren från respondenterna var lika och att olikheterna var begränsade. Det fanns skillnader, men även likheter gällande deras arbetsmetoder som vi fick fram i vårt resultat.

Respondenterna använde exempelvis krisplaner, litteraturböcker, samarbete med andra yrkesgrupper och leken för att inkludera barn med trauma. I resultatet upplever vi att det fanns flera likheter mellan respondenterna, som att de delade samma känsla av att de inte räcker till och upplever utmaningar inom detta. Många av respondenterna uttrycker att brist på resurser och

kunskap skapar hinder för att inkludera barn med trauma i förskolan. Lpfö 18 (2018) nämner att ”utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande” (s,19). Studieresultat visar att bristen på resurser bidrog till att respondenterna upplevde att de hade svårt att räkna till. Vidare presenteras respondenternas svar. Vårt resultat visar att de flesta av respondenterna har tillgång till stöd från olika yrkesverksamheter i förskoleverksamheten, exempelvis från psykolog, rektor och specialpedagoger. Några respondenter har en krisplan och krislåda som innehåller resurser för exempelvis akut trauma. I krisplanen och krislådan finns det material exempelvis litteratur som är för pedagoger och barn att använda.

6.1.1. Tillgång till stöd och resurser

Respondenterna var överens om att det är viktigt att ha tillgång till stöd och resurser för att stötta de barn som har trauma och det många av respondenterna önskade var mer läsmaterial och fortbildning inom området. Respondenterna använder stöd från olika resurser, exempelvis från specialister, krisplaner och samarbetet med andra yrkesgrupper för att stödja barn med trauma. Respondenterna efterfrågade mer personalresurser för att kunna ge mer långsiktigt stöd till barnen.

I vår tidigare forskning upptäckte vi en koppling till tillgång till stöd och resurser enligt Koslouski (2022) och Ballin (2022). Båda studierna i den tidigare forskningen belyser pedagogens förmåga och kunskap att kunna stötta barn med trauma. Anledningen till att vi anser att Koslouski och Ballin (2022) har en koppling till tillgång till stöd och resurser är att båda framhåller att utbildning är avgörande för pedagogernas förmåga att bemöta barn med trauma. Båda forskarna nämner i den tidigare forskningen att genom att möjliggöra utbildning kommer samarbetet att bli bättre mellan pedagoger och ge dem de verktyg de behöver för att utveckla ett trauma mottagligt perspektiv. Detta perspektiv kommer att hjälpa pedagogerna att hantera individuella behov och skapa trygga relationer med barn i trauma.

6.1.2. Utbildning kring trauma

Majoriteten av respondenterna anser att det finns brister i deras utbildning när det gäller att hantera barn med trauma. Respondenterna efterfrågar mer utbildning och kunskap inom området och påpekar att grundutbildningen inte räcker till. Detta kan kopplas till vår studie och den tidigare forskningen utifrån Koslouski & Stark (2022), som nämner brist på formell utbildning för pedagoger angående bemötande av barn i trauma. Anledning till att vi ser en koppling till

utbildning kring trauma är att och Koslouski & Stark (2022) menar att otränade pedagoger förlitar sig på sina egna uppfattningar, vilket ökar deras önskan om kompetensutveckling och mer omfattande utbildning inom ämnet. Vi anser att deras resonemang handlar om kompetensutveckling och vidareutbildning inom ämnet, vilket bör hjälpa pedagoger att kunna utveckla sitt arbete när de ställs inför utmaningar i det inkluderande arbetet.

6.1.3. Inkluderande arbete

Respondenterna medger vikten av inkluderande arbete, men de poängterar att varje traumatiserande upplevelse är unik och att det kan vara utmanande att fullt ut inkludera alla i en barngrupp med olika behov. Respondenterna är medvetna om att förändringar i barnens beteende kan vara tecken på trauma. Vi har upptäckt en koppling till den tidigare forskningen utifrån Baths (2015) modell som har en ingående förståelse av de neurologiska och de sociala, psykologiska konsekvenserna av trauma för människor. Detta är relevant för det inkluderande arbetet eftersom Baths (2015) tre pelare består av coping, relationer och trygghet, som anses vara centrala för barns återhämtningsprocess. Kopplingen utifrån Baths modell är det som man använder för att kunna skapa en miljö som stödjer och integrerar dessa pelare för att bemöta varje barns behov och främja barns återhämtningsprocess efter trauma.

6.1.4 Lekens betydelse

Alla respondenter framhäver lekens centrala roll i att hjälpa barnen att bearbeta sitt trauma. Respondenterna uttrycker att barnen ser den som en trygg plats där de kan utforska sina känslor och få kontroll. I lekens betydelse kan vi finna en koppling till tidigare forskning utifrån en av Baths (2015) tre pelare, nämligen coping. Bath (2015) pelare coping menas ett tillvägagångssätt som pedagoger kan använda för att stödja barnen. Coping innebär att hantera känslor, svårigheter och kroppsliga tillstånd (Bath, 2015). Anledningen till att coping har en koppling till lekens betydelse är att respondenterna nämner att leken utgör ett sätt för barn med trauma att bearbeta känslor. Därmed blir coping en metod, som syftar till att hantera känslor, enligt den tidigare forskningen av Baths (2015) pelare coping.

6.1.5. Stöd från externa källor

Respondenter får stöd från olika yrkespersoner, såsom rektorer, specialpedagoger och ibland även från socialtjänsten. Respondenterna uttrycker att samarbete och samordning med olika specialister är viktigt i arbetet med barn med trauma. Stöd från externa källor kan relateras till tidigare forskning enligt Sarkadi (2019:8). Hennes forskning fokuserar på arbetet med barn som upplevt trauma, särskilt posttraumatisk stress och barn som har upplevt krig. Sarkadis (2019:8) forskning har relevans för stöd från externa källor eftersom den kopplar till vikten av att personal och pedagoger ska skaffa kunskap inom ämnet och arbeta med metoder där barn inte stämplas. Sarkadis (2019:8) forskning kopplar även till respondenternas svar, då hon framhäver förbättringen av samarbetet och kommunikationen mellan grundläggande insatser och specialistnivån. Detta har koppling till våra respondenter, som betonar vikten av att samarbeta med olika specialister när man arbetar med barn med trauma.

6.1.6. Beteendemönster som tecken på trauma

Respondenterna är medvetna om att traumatiserade barn kan visa olika beteendemönster, inklusive utåtriktat eller introvert beteende. Respondenterna uppmärksammar förändringar i barnens beteende som kan vara tecken på trauma.

Vi finner en koppling till den tidigare forskningen enligt Samuelsson & Johansson (2006) om lekens betydelse, då leken kan hjälpa barnet att bearbeta sina känslor. Detta nämner även respondenterna om leken, som en metod att observera olika beteendemönster hos barnen. Anledningen till Samuelsson & Johanssons (2006) forskning om lekens betydelse har relevans för beteendemönster som tecken på trauma är att leken fungerar som ett sätt för barn med trauma att bearbeta sina känslor och ger pedagoger möjlighet att uppfatta olika beteendemönster hos barnen. Med hänsyn till respondenternas svar är det viktigt att uppmärksamma förändringar i barns beteende som kan vara ett tecken på trauma. Leken anses vara en grundläggande pedagogisk strategi för att stödja och förstå barnets olika beteendemönster (Howe, 2016). Respondenterna framhäver även att leken har varit en effektiv metod för att stödja barnet och bidra till förbättring hos barn med trauma genom att skapa en trygg plats där barnet kan hitta glädje.

6.1.7. Relationskompetens

Respondenterna är överens om att det är avgörande i arbetet med barn att ha relationskompetens och framhäver vikten av att etablera trygga relationer med dem. Vi observerar en koppling till den tidigare forskning enligt Aspelin & Persson (2011) utifrån den positiva effekten och den negativa effekter utifrån Milot et al (2010) som kan påverka barn med trauma. Respondenterna är överens om att relationer är viktiga för att kunna etablera trygga förhållanden med barn som har genomlevt trauman. Kopplingen mellan positiva effekter, negativa effekter och relationskompetensen är viktig för hur vi kan främja välmående och välbefinnande hos barnet. I den tidigare forskningen om positiva effekter av insatser, nämner Aspelin & Persson (2011) att undersöka de positiva effekter av insatser i förskolan, för att kunna inkludera och utveckla barn i sociala relationer. De menar att detta främjar barnets utveckling och förmåga att skapa meningsfulla relationer. Den negativa effekten kan också kopplas till relationskompetens, då det kan vara utmanande att skapa trygga relationer när barn med trauma inte känner sig trygga i relationen med sina pedagoger (Milot et al. 2010). Detta är något respondenterna framhäver som viktigt för att kunna främja inkluderande arbete med barn med trauma.

Sammanfattningsvis visar vår studie att respondenterna är medvetna om behovet att stödja barn med trauma. De strävar efter att förbättra sina kunskaper och tillhandahålla resurser för att effektivt möta individuella behov hos barnen. Det finns en gemensam oro bland respondenterna över att inte kunna räkna till för dessa barn, särskilt med tanke på bristen på kunskap och utbildning inom området. Vår studie belyser pedagogernas utmaningar i inkluderande arbete med fokus på barn med trauma. Utmaningen visar sig tydligt i bristen på kunskap, resurser och utbildning. Det blir tydligt att respondenterna har en vilja att öka sin kompetens genom utbildning för att kunna stödja och främja barnets välmående inom det inkluderande arbetet.

6.2 Metoddiskussion

Utifrån en kvalitativ ansats valde vi att undersöka pedagogernas beskrivningar av deras uppdrag i det inkluderande arbetet med barn med trauma. Respondenterna svarade skriftligt på åtta öppna dock strukturerade frågor (se bilaga 1). Enligt Bryman (2018) använde vi oss av strukturerade frågor med vilka vi hade möjlighet att skriva vissa följdfrågor under våra huvudfrågor. Frågorna handlar övergripande om pedagogernas uppdrag, externa källor som stöttar pedagoger och barn, lekens betydelse och vikten av relationskompetens i förskolan. Den kvalitativa ansatsen gav oss

utrymme att fördjupa oss i våra frågeställningar. Genom att respondenterna har fått möjlighet att svara skriftligt på våra frågor skapar vi förutsättning för respondenterna att där svara i detalj. Nackdelen med denna metod kan vara att respondenterna har längre tid att reflektera. Det kan leda till att respondenterna kan svara på ett sätt som inte speglar den faktiska verkligheten i förskolan, utan snarare ett önskvärt sätt. Angående antal av respondenterna under arbetsprocessen var vi kritiska. Vi menar att med åtta respondenter (sex förskollärare och två specialpedagoger), har vi fått det empiriska materialet som vi var i behov av för att genomföra vår studie (Bryman 2018). Samtidigt som vi är medveten om att en större andel av respondenterna kunde ha påverkat resultatet på olika sätt och erbjudit en bredare inblick i ämnet.

Kvalitativa metodens inriktning på pålitlighet som erbjuder en djupare förståelse av ämnet. Det innebär bland annat att skapa tillit för insamlade data. Detta sker genom att vi är närvaro och engagerad i att samla in data, arbeta med triangulering där vi använder olika källor och metoder för att stärka studiens resultat och reflektera över vår egen roll samtidigt som vi autentisitet med hjälp av källkritik. Ytterligare är det betydelsefullt att visa förtroende och etiska hänsyn till respondenterna för att skapa tillit till data. I regel används öppna och icke-strukturerade frågor i en kvalitativ metod för att skapa tillfälle för en ingående utforskning av studiens ämne. Öppna frågor eftersträvar att utforska respondenternas känslor, upplevelser och åsikter. Därtill skapas möjligheter för respondenterna för att uttrycka sig obehindrat (Hsieh & Shannon, 2005). En konsekvens av att använda sig av studiens skriftliga svarsformat är att respondenterna erbjuds möjlighet att ordentligt överväga, formulera och i förekommande fall revidera sina svar innan det skickas till oss. Detta tillvägagångssätt resulterar i tydliga och genomtänkta svar från respondenterna. Bland annat skapa muntliga svar som i intervjuer, tillfällen där respondenterna inte har mycket utrymme och extra tid för att eftertänka och svara istället impulsivt. Exempelvis möjliggjorde skriftliga svar att respondenterna från Polen kunde delta i vår studie. En utmaning med skriftliga svar är vår medvetenhet kring likheter och skillnader samt eventuell bias som kan uppstå och påverka tolkning av resultat. Om studien skulle göras om så skulle vi ta nyttjande av muntliga och skriftliga svar från respondenterna för att bidra till studien med en bredare bild av respondenternas upplevelse, tänkande och känslor.

Ytterligare utgick vi från ett målstyrt urval som i sin tur kunde varit influerade på studiens neutralitet. Det betyder att vi redan hade förkunskap kring respondenternas kompetens, dock kände de inte till dem för mycket. Vi utredde och granskade i djupet varandras grupperingar av svar för att ta med all relevant data som behövdes för vår studie. Det målstyrda urvalet möjliggjorde att

vårt val av pedagogerna utgick ifrån deras inflytande rika yrkeserfarenhet och förmåga som vi anser är relevant för denna studie (Bryman 2018). Slutligen valde vi att korrigera, till en viss del, stavfel i respondenternas svar utan att innehållet av svaret ändrade sig. Genom att använda sig av respondenterna från två olika länder framträder att studiens resultat blir påverkat. Denna påverkan innebär en utbredda förståelse av förskolläraren och specialpedagogens förståelse av sitt uppdrag. Å ena sidan möjliggör denna kunskap bland annat att forska och utveckla förskolor vidare internationellt. Å andra sidan upptäcker vi utmaning att inte förlora fokuset på barn i Sverige. Vi samarbetade och hade ett konstant utbyte av information och tankar under hela processen för att sammanställa denna studie.

6.3 Vidare forskning

Pedagogernas utmaningar i det inkluderande arbetet med barn med trauma är en central aspekt av vår studie. I analysen av respondenternas synpunkter framträder en bild av att bristerna i resurser leder till svårigheter att möta barnens individuella behov. Vi anser att vår studie har nyhetsvärde. Vi har upptäckt ett behov av vidare forskning med fokus på hur pedagogens kompetens påverkar förmågan att bygga meningsfulla relationer med barn med trauma, samt att analysera effekterna av de olika metoder och strategier som pedagogerna har använt. Dessutom kan det vara meningsfullt att undersöka samarbetet mellan de olika aktörerna och hur det kan förbättras för att skapa en stödjande miljö för dessa barn. Ytterligare finns det potential för vidare forskning inom områden som rör fysisk anpassning av skolmiljön och användningen av flexibla lärandemetoder för att bättre stödja barn med trauma. Ett betydelsefullt område att utforska är föräldrars medverkan och dess påverkan på pedagogers inkluderande arbete med barn som har upplevt eller upplevt trauma.

Vi upptäcker även att det finns utrymme för ytterligare forskning inom universitetsutbildningen. Det innebär att vi identifierar en kunskapslucka inom förskollärarytbildningen som kan fyllas med forskning om ämnet trauma i koppling till inkluderande arbete. Detta skulle möjliggöra en gynnsammare förberedelse för studenter inför deras framtida yrkesliv.

Referenslista

- Alvehus, Johan. (2010). *Skriva med kvalitativ metod. En handbok*. 3. Uppl. Stockholm: Liber
- Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber.
- Almqvist, L. & Björck, E. (2023). Förskolans roll för att främja barns psykiska hälsa. www.forte.se/publikation/fk-forskolan
- Almqvist, Kjerstin, Norlén, Anna & Tingberg, Björn (2019). *Barn, unga och trauma: att uppmärksamma, förstå och hjälpa*. Första utgåvan [Stockholm]: Natur & Kultur
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Bath, H. (2008). Calming together: the pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44-46
https://iod.unh.edu/sites/default/files/media/Project_Page_Resources/PBIS/a5_handout_Isci-calming-together-article_muscott.pdf [Hämtad 2023-10-10]
- Bath, H. (2015). The three pillars of Traumawise care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5-11.
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf [Hämtad 2023-10-10]
- Ballin, Amy Elizabeth (2022). Connecting Traume-Sensitive Schooling and Social- Emotional Learning to Proomote Educational Equity: One School's Intentional Design. *Children & School*, 44(2), 107-115. <https://academic-oup-com.proxy.mau.se/cs/article/44/2/107/6448579?login=true&token=eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cGU6IiwiZW5kaXkiLCJ1aWQiOiJlODNiNGMyLTI1MWMtNGI1Zi1iZGE1LTAzNDg2YmYyYWI2NiJ9>. [Hämtad 2023-10-12]
- Bath, H. (2008) The three pillars of trauma-informed care. *Journal of Trauma & Dissociation*, 17(3), 17–21.
<https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trauma-informed-care.pdf>
- Brodin, Jane. (2011). Can outdoor education support learning and inclusion?/ Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? *Socialmedicinska Tidsskrift*. 88(5):s. 1-14.
<https://socialmedicinsktidsskrift.se/index.php/smt/article/view/707/581>. [Hämtad 2023-09-15]
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

- Folkhälsomyndigheten. (2017). *Förskolan gynnar barnets psykiska hälsa*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/a5bbb4392a5a47e78aff96f3fa5b8633/forskolan-gynnar-barns-psykiska-halsa-01086.pdf>. [Hämtad 2023-09-15]
- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook: A guide for helping trauma-exposed children and adolescents*. New York: Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Holmes, C., Levy, M., Smith A., Pinne S. & Neese P. (2014). A Model for Creating a Supportive Trauma-Informed Culture for Children in Preschool Settings. https://scholar.google.com/scholar?hl=sv&as_sdt=0%2C5&inststart=483143019798323495&inst=483143019798323495&save=&q=trauma%20children%20preschool&btnG=[Hämtad 2023-10-03]
- Howe, S. (2016). What play means to us: Exploring children's perspectives on play in an english year 1 classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 748–759. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2016.1213567?needAccess=true> [Hämtad 2023-10-03]
- Hsieh, Hsiu-Fang. & Shannon S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis [Hämtad 2023-11-02]
- Milot, Tristan, S. Éthier, Louise, ST-Laurent, Diane & A. Prost, Marc. (2010). *The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers*. Elsevier : Child abuse & neglect. 34 (4) :s, 225–234. doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.006 [Hämtad 2023-09-16]
- Koslouski, Jessica B & Stark, Kristabel (2022). *Promoting Learning for Students Experiencing Adversity and Trauma: The Everyday, yet Profound, Actions of Teacher*. *Elementary School Journal*, 121(3), 430-453. <https://eds-s-ebcsohost-com.proxy.mau.se/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=7f7da9aa-874c-44bc-afab-9baefed14378%40redis> [Hämtad 2023-10-17]
- Läroplanen för förskola: Lpfö 18. (2018). Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Larsen, Ann Kristin (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Andra upplagan Malmö: Gleerups
- Röst Riben, Anna & Nordenhed, Céline (2021). *Kris och potentiellt trauma: förstå och stötta utsatta barn i förskolan*. Första upplagan Stockholm: Gothia kompetens

- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47– 65. https://www.researchgate.net/publication/233488879_Play_and_learning-inseparable_dimensions_in_preschool_practice [Hämtad 2023-10-03]
- Sarkadi, Anna. (2019:8). *Barn med posttraumatisk stress- utvärdering av en gruppintervention för ensamkommande flyktingbarn med symptom på posttraumatisk stress*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2019-11-12-barn-med-posttraumatisk-stress.html> [Hämtad 2023-09-09]
- Skolverket. (2004). Tänk långsiktigt! En samhällsekonomisk modell för prioriteringar som påverkar barnens psykiska hälsa. <https://www.skolverket.se/getFile?file=1305> [Hämtad 2023-09-10]
- Skolverket. (2023a). Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#h-Sarskiltstod> [Hämtad 2023-09-10]
- Skolverket. (2023b). Inkludering och delaktighet. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M128> [Hämtad 2023-010-03]
- Skolverket. (2022). Viktiga verktyg för viktiga- TMO, traumamedveten omsorg. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/inspiration-och-reportage/verktyg-for-att-mota-barn-och-unga-som-har-genomgatt-trauma---tmo#h-Barnmedtraumahartregrundlaggandebehov> [Hämtad 2023-09-22]
- Skolverket. (2023) *TMO, utbildning i traumamedveten omsorg*. [https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/tmo- utbildning-i-traumamedveten-omsorg](https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/tmo-utbildning-i-traumamedveten-omsorg) [Hämtad 2023-09-10]
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf [Hämtad 2023-09-10]

Bilaga 1.

Frågeställningar till examensarbete

1. Vilka stöd och resurser finns tillgängliga eller för pedagogerna att stötta barn med trauma i förskolans vardag?
 1. Vilka stöd och resurser saknar pedagogerna eller skulle önska sig mer av för att kunna stötta barn med trauma i förskolan?
2. Vad anser att pedagogerna är utmanande i det inkluderande arbetet och omsorg med barn med trauma i förskolan?
 1. Finns det mer brist på pedagogernas uppdrag att arbeta med barn med trauma eller uppleva pedagogerna att det finns tillräcklig kunskap?
 2. Vad anser pedagogerna är deras grundläggande kunskap om trauma, för att kunna svara på barns behov samt skapa trygghet och goda copingstrategier?
3. Hur beskriver pedagoger att deras uppdrag bidrar till att förbättra barns psykiska hälsa?
4. Vilken funktion upplever pedagogerna att leken har vid inkluderande arbete med barn med trauma?
5. Får pedagogerna stöd från utsidan som exempelvis socialtjänsten, specialpedagog eller skolpsykolog och rektor?
 1. Finns det ett beteendemönster som kan vara ett tecken på att barnet har upplevt trauma?
 2. Hur kan trauman påverka barnet, fysisk och psykisk hälsa?
6. Hur anser pedagoger att verksamheten kan förbättra barns psykiska hälsa?
7. Vad är pedagogernas åsikt av relationskompetens syfte i förskolan?
8. Vilka resurser kan pedagogerna få för att förbättra barn som har genomgått en traumatisk händelse?