



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet

En undersökning av hur pedagoger i förskola och fritidshem beskriver arbetet kring dessa barn.

Författare: Anna Ivarsson och Jeanette Larsson

Kurs: LAU390 Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete, 15 högskolepoäng

Handledare: Christine Engström

Examinator: Fredrika Lagergren Wahlin

Rapportnummer: HT11-2910-107

Abstract

Kurs: LAU390 Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete, 15 högskolepoäng

Titel: Barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet – *En undersökning av hur pedagoger i förskola och fritidshem beskriver arbetet kring dessa barn.*

Författare: Anna Ivarsson och Jeanette Larsson

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Christine Engström

Examinator: Fredrika Lagergren Wahlin

Rapportnummer: HT11-2910-107

Nyckelord: Barn i behov av särskilt stöd, samspel, lek, barngrupp, social kompetens, förskola, fritidshem.

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger från ett antal förskolor och fritidshem beskriver arbetet kring barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet. För att precisera syftet utgår studien från följande frågeställningar:

- Vilka svårigheter menar pedagogerna att barn visar i det sociala samspelet?
- Hur beskriver pedagogen att hon/han går tillväga då ett barn visar svårigheter i det sociala samspelet?
- På vilka sätt menar pedagogen att hon/han kan stödja barnet som är i behov av att utveckla sin kompetens när det gäller att samspela med andra?
- Vilka svårigheter upplever pedagogen i och med detta arbete?
- Anser pedagogen att hon/han får tillräckligt mycket stöd från ledningen i den här typen av arbete?

Metod

Studien baseras på kvalitativa samtalsintervjuer. Sammanlagt har tio pedagoger intervjuats från ett antal förskoleavdelningar och fritidshem. Angelägenheten om att fånga en sammansatt verklighet utföll i användandet av öppna intervjufrågor.

Resultat

Resultatet visar en bred bild av svårigheter som framförallt blir synliga genom att barn drar sig undan eller har ett utagerande beteende. Orsakerna kan vara många och det är därför av vikt att se hur sammanhanget runt barnet ser ut. Pedagogens bemötande och förhållningssätt gentemot barnen lyfts fram som något av det viktigaste. Att knyta an till barnet och fokusera på barnets positiva egenskaper framhålls. Samarbetet i arbetslaget visar sig vara av stor betydelse för hur arbetet med att ge stöd blir. Att finnas nära barnet i samspel med andra beskrivs som avgörande för att kunna ge det stöd som krävs. Denna metod begränsas av stora barngrupper med många barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att pedagoger i stora barngrupper upplever sig otillräckliga då de inte anser sig ha tid för alla barn.

Förord

Ett stort tack till vår handledare för allt stöd under arbetet med studien. Vi vill också tacka alla de pedagoger i förskola och fritidshem som vänligt och tillmötesgående ställt upp på att bli intervjuade av oss för att vi skulle kunna genomföra studien. Vi vill även tacka våra anhöriga som stöttat oss i vårt arbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
2. Syfte	1
2.1 Frågeställningar	2
3. Teoretisk anknytning	2
3.1 Styrdokument	2
3.1.1 Lpfö 98/10 och Lgr 11	2
3.1.2 Salamancadeklarationen.....	3
3.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	4
3.3 Sociokulturellt perspektiv.....	5
3.4 Social kompetens och samhällets krav.....	5
3.5 Betydelsen av lek, vänskap och närvarande vuxna	7
3.6 Vuxnas förhållningssätt och bemötande.....	8
3.7 Barn i svårigheter och i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet	10
3.8 Sociala berättelser och seriesamtal som metod	11
3.9 Stora barngrupper och klimatet i personalgruppen.....	12
4. Metod och tillvägagångssätt	13
4.1 Urval.....	13
4.2 Genomförande	15
4.2.1 Datainsamling	15
4.2.2 Intervjuer	15
4.3 Bearbetning av insamlad empiri.....	16
4.4 Reliabilitet.....	16
4.5 Etiska överväganden.....	17
5. Resultat och analys	17
5.1 Svårigheter barnet visar och bakomliggande orsaker	17
5.1.1 Analys.....	18
5.2 Bemötande, förhållningssätt och samarbete i arbetslaget.....	19
5.2.1 Analys.....	21
5.3 Metoder och tillvägagångssätt för att ge stöd	23

5.3.1 Analys	24
5.4 Svårigheter i arbetet med att ge stöd	25
5.4.1 Analys	26
5.5 Stöd från ledningen och extern kompetens	28
5.5.1 Analys	28
6. Diskussion	29
6.1 Slutord	33
Referenser	35
Bilaga A: Intervjuguide	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Samhället vi lever i är i ständig förändring och ställer krav på hur vi ska fungera i gemenskapen. Kravet på vår kompetens när det gäller angelägenheter människor emellan är stort (Pape, 2001, s. 22). Både läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) lägger stor vikt vid att verksamheten ska vara en levande social och kulturell miljö. Barnen/eleverna ska stimuleras och få stöd att utveckla social och kommunikativ kompetens för att fungera i grupp och kunna delta aktivt i samhällslivet (Lpfö 98/10, s. 6, 9; Lgr 11, s. 7, 10).

Under våra VFU-erfarenheter i förskola, skola och fritidshem har vi fått en bild av att det är många barn som är i svårigheter och behov av särskilt stöd när det gäller att samspele med andra i gruppen, och att dessa svårigheter visar sig på många olika sätt. Pedagogerna på våra VFU-platser har uttryckt bekymmer i och med arbetet att ge stöd till dessa barn. Dessa pedagoger har särskilt uttryckt att det är för många barn som är i behov av särskilt stöd i de stora barngrupperna. Vilket gör att de inte hinner med att ge det stöd som de anser att barnen behöver. På skolverkets hemsida under lagar och regler står det att förskolan och skolan har ett speciellt ansvar för barn och unga i behov av särskilt stöd. ”De som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för sin utveckling skall få detta. Stödet skall utformas med hänsyn till barnets egna behov och förutsättningar” (Skolverket, 2010). Det uttrycks också att detta stöd i första hand ska ges till barnet i den grupp eller klass som det tillhör.

Vad som beskrivits har gjort oss både intresserade och bekymrade då vi anser att det är viktigt för alla barn att vara en del av den sociala kontext de ingår i, samt få möjlighet att delta i en gemenskap och kunna hantera de olika sociala situationer som där finns. Då en av oss är inriktad mot förskola och en av oss är inriktad mot fritidshem vill vi därför närmare undersöka hur olika pedagoger inom dessa verksamheter tänker kring detta och hur de arbetar för att stödja barnen med att kunna samspele med andra. Vi hoppas kunna inspireras av vad pedagogerna berättar om hur de tänker och arbetar inom detta, enligt oss, viktiga område då vi själva snart ska arbeta i dessa verksamhetsformer. Att få ta del av pedagogers erfarenheter och tankar inom området ser vi som en möjlighet att utvecklas ytterligare i vår egen yrkesroll och vara mer förberedda för hur det kan se ut och för de dilemman som kan finnas. Att också analysera detta mot tidigare forskning i ämnet ser vi som intressant och givande.

”Det finns ingen definition av begreppet ’behov av särskilt stöd’. Det kan finnas många olika orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd” (Skolverket, 2011, s. 3). Utifrån vad som här uttrycks av skolverket gör vi i studien ingen annan avgränsning av begreppet än att det handlar om barn som av olika anledningar visar sociala svårigheter som gör att de får problem i samspel med andra barn i verksamheten.

2. Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur pedagoger från ett antal förskolor och fritidshem beskriver arbetet kring barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet.

2.1 Frågeställningar

Utifrån syftet vill vi få svar på följande frågeställningar:

- Vilka svårigheter menar pedagogerna att barn visar i det sociala samspelet?
- Hur beskriver pedagogerna att de går tillväga då ett barn visar svårigheter i det sociala samspelet?
- På vilka sätt menar pedagogerna att de kan stödja barnet som är i behov av att utveckla sin kompetens när det gäller att samspele med andra?
- Vilka svårigheter upplever pedagogerna i och med detta arbete?
- Anser pedagogerna att de får tillräckligt mycket stöd från ledningen i den här typen av arbete?

3. Teoretisk anknytning

Kapitlet består av ett antal olika avsnitt. Först kommer en genomgång för vad styrdokumenterna tar upp inom området. De styrdokument vi utgår från är *Lpfö 98/10*, *Lgr 11* samt *Salamandeklarationen*. Därefter följer ett avsnitt där *specialpedagogiska perspektiv* beskrivs och därpå presenteras relevanta delar ur det *sociokulturella perspektivet*. På det följer avsnitten: *Social kompetens och samhällets krav*; *Betydelsen av lek, vänskap och närvarande vuxna*; *Vuxnas förhållningssätt och bemötande*; *Barn i svårigheter och i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet*; *Sociala berättelser och seriesamtal som metod* samt *Stora barngrupper och klimatet i personalgruppen* där olika forskares teorier och utgångspunkter kommer till uttryck. Vi har valt att utgå från dessa områden då vi anser att de är väsentliga för studien då de svarar mot våra frågeställningar.

3.1 Styrdokument

3.1.1 Lpfö 98/10 och Lgr 11

Både läroplanen för förskolan (*Lpfö 98/10*) och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (*Lgr 11*) lägger stor vikt vid att verksamheten ska vara en levande social och kulturell miljö. Barnen/eleverna ska stimuleras och få stöd att utveckla social och kommunikativ kompetens för att fungera i grupp och kunna delta aktivt i samhällslivet. Det individuella barnets/elevens lärande och utveckling står i centrum och barnet ska lära sig att både ta initiativ och ansvar (*Lpfö 98/10*, s. 6 & 9; *Lgr 11*, s. 7 & 10).

I *Lpfö 98/10* beskrivs att barngruppen är en viktig del för barns utveckling och lärande och att de vuxna som barnen möter både ska engagera sig i samspelet med barngruppen och med det enskilda barnet. Barnen ska få stimulans och hjälp i samspelet så att de lär sig att kompromissa och respektera varandra (s. 6, 7 & 9).

I förskolans läroplan uttrycks bl.a. att förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler, [...]
- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv,
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra, [...] (Lpfö 98/10, s. 9-10).

I Lgr 11 beskrivs hur eleven ska förberedas för att kunna leva och verka i samhället. Eleven ska lära sig att arbeta tillsammans med andra och respektera och leva sig in i andra människors situation (s. 9 & 12).

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet uttrycks bl.a. att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga, [...]
- kan samspeka i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,
- har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället (Lgr 11, s. 13-14).

I de båda nämnda läroplanerna beskrivs att omsorg om den enskildes välbefinnande, utveckling och trygghet ska prägla arbetet i verksamheten och att hänsyn till den enskilda individens olika förutsättningar och behov ska tas. De uttrycker att förskolans/skolans resurser på grund av detta inte kan fördelas lika och att verksamheten och utbildningen inte kan utformas på samma sätt överallt eller lika för alla (Lpfö 98/10, s. 5; Lgr 11, s. 7-8). I förskolan ska barn som är i behov av mer stöd och stimulans än andra få detta stöd, oavsett om det är tillfälligt eller varaktigt, så att de utvecklas så långt som möjligt. ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Lpfö 98/10, s. 5). I Lgr 11 betonas istället att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika grunder har svårigheter att nå målen för utbildningen (s. 8). Båda läroplanerna framhåller att läraren/arbetslaget ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de barn/elever som av olika slag har/befinner sig i svårigheter (Lpfö 98/10, s. 11; Lgr 11, s. 14).

I förskolans läroplan beskrivs lekens betydelse för barns utveckling och lärande. ”I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem” (Lpfö/10, s. 6). Vikten av lek och socialt samspel för barns kunskapssökande- och erövrande uttrycks här (s. 6-7).

I både Lpfö 98/10 och Lgr 11 uttrycks vikten av att få föräldrarnas förtroende och att kunna samarbeta med dessa angående barnets/elevens fostran och utveckling och informera dem om barnets/elevens vistelse och utveckling i verksamheten (Lpfö 98/10, s. 5 & 13; Lgr 11, s. 13 & 16).

3.1.2 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen kom till stånd 1994 vid en världskonferens om undervisning av elever som är i behov av särskilt stöd. Delegaterna representerade 25 internationella organisationer och 92 regeringar (Svenska Unescorådet, 2006, s. 10).

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är det mest effektiva sättet att skapa solidaritet mellan barn som är i behov av särskilt stöd och deras kamrater integrerad skolgång (s. 18). Dessutom skall dessa barn erbjudas kontinuerligt stöd som vid behov kan innefatta assistans från speciallärare, specialpedagog och extern stödpersonal (s. 25). Vidare talas det om att man redan i förskolan bör ta fram pedagogiska program för att främja bl.a. barnens sociala utveckling för kommande grundskola (s. 25). Vidare tas vikten av föräldrars positiva inställning upp som gynnar barnens sociala integrering. Det är alltså relevant att föräldrarna får stöd för att kunna hantera föräldrarollen det innebär att ha barn som är i behov av särskilt stöd (s. 32).

3.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogen i Sverige diskuteras idag framförallt utifrån två perspektiv: *det relationella perspektivet* och *det kategoriska perspektivet* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s. 7). Det kategoriska perspektivet går hand i hand med det som Nilholm (2007) benämner *det kompensatoriska perspektivet* (s. 25) samt det som von Wright (i Skolverket, 2001) väljer att kalla *det punktuella perspektivet* (s. 11).

I *det relationella perspektivet* lägger man vikten på vad som sker i samspelet, förhållandet eller interaktionen mellan olika aktörer (Persson, 2007, s. 166; Emanuelsson m.fl., 2001, s. 7). När man arbetar utifrån *det relationella perspektivet* ser man till den rådande kontexten individen befinner sig i (von Wright i Skolverket, 2001, s. 11). Det innebär att när man som pedagog möter en elev som har svårigheter med *det sociala samspelet* så gäller det att förstå hur barnets problem dels utvecklats i samspel med andra människor och dels hur barnets sociala svårigheter upprätthålls i samspel med andra. Persson menar att man som pedagog bör ha förmåga att anpassa undervisning och material till elevernas skilda förutsättningar för lärande (s. 167). För att förstå vem en person är menar von Wright att ett möte måste ske (s. 13). von Wright ger ett exempel på när en studiehandledare i ett möte frågar efter en ny elev, hon frågar vem den nya eleven är. Som svar räknar rektorn upp ett antal egenskaper hos den nya eleven. Detta menar von Wright inte alls beskriver *vem* den nya eleven är utan *vad* han är. För att studiehandledaren ska förstå vem eleven är måste hon alltså träffa denne (s. 13). Persson menar att man med ett relationellt synsätt har ett långsiktigt tidsperspektiv för att kunna stödja eleven (s. 167).

von Wright (i Skolverket, 2001) menar att man utifrån ett relationellt synsätt *har* t.ex. dyslexi, man *är* inte dyslektiker (s. 12). När man, utifrån *det relationella perspektivet*, talar om svårigheter hos barn menar man att barn är *i* svårigheter tillskillnad från barn *med* svårigheter som istället är representativt för synsättet inom *det kategoriska perspektivet* (Persson, 2007, s. 167).

I *det kategoriska perspektivet* eller det som Nilholm (2007) benämner som *det kompensatoriska perspektivet* är den grundläggande tanken att individer behöver kompenseras för sina problem. Nilholm menar att man för att kunna göra detta först måste identifiera de individer som är problembärare och därefter tar man hjälp av diagnoser för att bestämma svårigheterna. De faktorer man främst söker efter är neurologiska och psykologiska. Utifrån de resultat som framkommer vid diagnostiseringen ger man förslag på åtgärder och metoder för att kompensera de svårigheter eleven visar (s. 25). Utifrån ett kategoriskt perspektiv ses elevens svårigheter som en effekt av t.ex. svåra hemförhållanden eller låg begåvning (Emanuelsson m.fl., 2001, s. 7; Persson, 2007, s. 167). von Wright (i Skolverket, 2001) menar att utgångspunkten utifrån *ett punktuellt perspektiv* är att i första hand fråga efter individens egenskaper och förmågor, därefter hur dessa egenskaper och förmågor tar sig uttryck i

handlingar (s. 11). Vidare menar von Wright att barnets beteende blir ett tecken och om barnet berättar om sig själv ingår det i sig i en eventuell diagnos (s. 12). Barnets förståelse av sig själv och sin situation har alltså mindre betydelse.

I det relationella perspektivet är ingenting fast och oföränderligt, något som t.ex. bedömningar av ett barn tenderar att bli i det punktuella perspektivet (von Wright i Skolverket, 2001, s. 13). Genom att fokusera på relationen mellan två personer finns alltid möjlighet till förändring och förbättring. Ligger fokuset däremot på barnet som en problembärare, som i det punktuella perspektivet, är stabiliteten en självklar aspekt.

3.3 Sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att lyfta fram delar ur det sociokulturella perspektivet som känns aktuella för studien. Perspektivet har stort fokus på det sociala samspelet vilket är centralt i studien och känns därför relevant att lyfta fram.

Det sociokulturella perspektivet utgår från Lev Vygotskijs teorier där han lyfter fram betydelsen av den sociala miljön. ”Vygotskij menar att socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling, och utgår från att lärande och utveckling står i relation till varandra från barnets första levnadsdag” (Williams, 2006, s. 40). Det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur barnet föds in i en social värld konstruerad av kulturella och historiska processer och att dessa styr och skapar förutsättningar för barnets utveckling (Hundeide, 2006, s. 5). Man ser lärandet som situerat vilket innebär att lärandet inte kan ses som skilt från det sammanhang där det utvecklas och interaktionen och kommunikationen ses som länkar för lärandet och är därför centrala (Williams, 2006, s. 48).

En annan central aspekt i Vygotskijs teorier är att barn som handleds och får stöd av en vuxen eller mer kompetent person ges de bästa möjligheter för lärande (Williams, 2006, s. 40). Vygotskij menar att man som barn är en kulturell lärling som behöver bli assisterad av de viktiga andra som är mer kompetenta. Om barnets omsorgspersoner fungerar på ett bristfälligt sätt är det ur detta synsätt inte så konstigt att det i barnets utveckling kan uppstå störningar (Hundeide, 2006, s. 6, 71 & 35). Hundeide beskriver att då vi är deltagare i en kulturell gemenskap bär vi också på normativa uppfattningar. Barnets omsorgspersoner styr och vägleder därmed barnet på ett oreflekterat sätt för att förmedla grundläggande värderingar och uppfattningar. Han menar att barnets utveckling är en kulturellt styrd process (s. 6 & 7).

Det är därför naturligt att tänka sig att barns utveckling måste vara assisterad utveckling där mer kompetenta deltagare i den kulturella gemenskapen vägleder barnet in i den värld av färdigheter, kunskaper och attityder som krävs för att fungera där. [...] Barnet deltar först i periferin genom att observera och dras gradvis med tills det behärskar aktiviteten (Hundeide, 2006, s. 72).

Att den lärande först befinner sig i periferin för att senare bli en fullvärdig praktiker är en central uppfattning i det sociokulturella perspektivet (Claesson, 2007, s. 31).

3.4 Social kompetens och samhällets krav

Att fungera i samspel med andra är starkt sammankopplat med social kompetens. Begreppet social kompetens menar många är svårt att ge någon exakt beskrivning av då det är ett svårdefinierat och omfattande begrepp (Pape, 2001, s. 19; Vedeler, 2009, s. 17 & 25). Pape beskriver kompetens som något viktigt för en människas identitet och självkänsla. ”Genom att

fokusera på en persons kompetens riktas uppmärksamheten mot hans eller hennes positiva egenskaper snarare än mot de negativa” (Pape, 2001, s. 20). Kompetens är sammankopplat med förväntningar, menar Pape (s. 20). Sommer (2005) lyfter fram att kompetens i enkel bemärkelse innebär ”kunnande” och ”skicklighet” (s. 43). Vad är då social kompetens? Pape ger följande förklaring till social kompetens: ”Begreppet social kompetens hänvisar till en speciell del av en persons kompetens. Det handlar om kunskaper, färdigheter, värderingar och motivation som behövs för att kunna samspela med andra människor. Social kompetens handlar alltså om ’konsten att umgås med varandra’” (Pape, 2001, s. 21). Vedeler (2009) ger bland annat denna definition: ”Det innefattar förmågan att ta initiativ till interaktion med andra liksom att vidmakthålla denna, att lösa konflikter, bygga upp vänskap och att uppnå gemensamma mål” (s. 12). Men då begreppet social kompetens är relaterat till och i hög grad påverkad av den sociala och kulturella kontexten samt individens värdegrund och normer är det inte helt enkelt att ge en enhetlig definition (Pape, 2001, s. 24). ”Sammanfattningsvis kan vi säga att social kompetens står för resurser som gör det möjligt att möta utmaningar i samspelssituationer, samtidigt som barnet trivs, har en god självbild och undviker att skada andra” (Pape, 2001, s. 25).

Sommer (2005) lyfter fram det kompetenta barnet och menar att mångtaliga undersökningar visar att barnet är utrustat med en rad kompetenser redan som litet, att barnet har förutsättningar att ingå i samvaro med andra redan från födseln. Han anser att barnet är en aktiv deltagare i sin utvecklingsprocess och att det därför inte enbart kan handla om att man genom omsorg och fostran överför en yttre verklighet på barnet. Han anser vidare att det inte handlar om ett biologiskt program i barnet som aktiveras av miljön, utan att det är genom aktivitet och ömsesidig process mellan människor (s. 43). Pape (2001) menar att man kan hävda att barn är kompetenta, men ifrågasätter om barn är tillräckligt kompetenta för att styra sitt eget liv och bestämma sina egna regler (s. 21). Pape trycker mycket på vuxnas närvaro och deltagande för att lära barnen att de både kan påverka sin egen vardag men också att det som de gör även kan påverka andras (s. 21 & 22).

Sommer (2005) beskriver att det i västerländska nutidssamhällen både ställs krav på individualisering och att leva sig in i olika sociala sammanhang. Med andra ord att ta individuella beslut med hänsyn till andra. Sommer tar här upp begreppet samvarokompetens och beskriver detta i likhet med vad som definierats i begreppet social kompetens ovan. Han menar att man dels måste markera sig själv som person samtidigt som man ska kunna ingå i förhållanden med andra och ta hänsyn till dessa människors olika önskningar och perspektiv. Sommer beskriver att den senmoderna människans utveckling på så vis karaktäriseras av en dubbelhet, individualitet kontra social samhörighet. Familj, förskola och skola har krav på sig att hantera denna dubbelhet och har som uppgift att hjälpa barnet att utveckla samvarokompetens och skapa en balans mellan utvecklingen av barnets individualitet och social samhörighet (s. 135 & 136). Han anser att man med fördel kan studera barns samvarokompetens i sammanhang där småbarn är tillsammans med varandra då barns relationer utmärks av symmetri och jämbördighet. Till skillnad från relationen mellan en vuxen och ett barn där det istället är asymmetri och olikhet (s. 129 & 130). ”Barngruppen fungerar som en viktig utvecklingsmässig *naturlig simulator* för träning i social och kommunikativ kompetensutveckling” (Frønes, 1994 i Sommer, 2005, s. 130). För social inlärning menar Vedeler (2009) att barngrupper är ojämförliga arenor och att det är en central uppgift att man organiserar det sociala deltagandet för alla barn (s. 72).

”Vi lever i en tid när det riktas stor uppmärksamhet mot barns socialisering, dvs. barnet i kontakt och kommunikation med jämnåriga, barnet i gruppen” (Kinge, 2000, s. 12). Wellros (1998) beskriver att socialisation består av överföring av normer, värden, handlingsmönster

och föreställningar, och att samhället har som mål att dessa internaliseras in. Detta innebär att dessa efter en tid helt och hållet blir en integrerad del av personligheten och att man då inte märker att man blivit präglad och påverkad. Hon lyfter fram vikten av att vara medveten om sin egen sociala och kulturella prägling då man möter andra människor då dessa människor kan ha växt upp med andra normer och en annan kultur. Normerna som en grupp delar skapar trygghet och igenkännande och är därför nödvändiga i det sociala samspelet mellan människor. Baksidan av detta, menar hon vidare, är att då normerna ger en känsla av vad som är "normalt" kan vi vara oförstående mot människor som har en annan prägel (s. 5 & 17).

Pape (2001) uttrycker att vi lever i ett samhälle i ständig förändring som ställer krav på hur vi ska fungera i detta. Kravet på vår kompetens när det gäller angelägenheter människor emellan är stort. "Barn väljer inte sin egen livssituation och kravet på barns kompetens förändras kontinuerligt mot bakgrund av den verklighet de ställs inför, inom de ramar som fastställs av vuxna" (s. 22).

3.5 Betydelsen av lek, vänskap och närvarande vuxna

"Lekens betydelse för tankens, känslans, språkets utveckling och för den sociala kompetensen är väl dokumenterad inom forskningen" (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 135). Hon menar att leken är en oslagbar sysselsättning för att ge barn social kompetens då man i leken måste kompromissa. *Samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande* är exempel på inslag/lekregler som är nödvändiga, enligt Knutsdotter Olofsson. Samförstånd handlar om att de inblandade vet om att de leker och vad de leker. Ömsesidighet innebär att leken växer fram genom gemensamt samspel där alla är på en jämställd nivå. Turtagande handlar om att de inblandade måste turas om att t.ex. bestämma och hitta på i leken (s. 25 & 26). Knutsdotter Olofsson anser det mycket viktigt att i barngruppen lära barnen turtagande och det goda för samspelet som detta medför. Pape (2001) menar att leken både kan vara mål och medel när det handlar om arbetet med social kompetens, för att delta i leken krävs god förmåga att umgås med andra samtidigt som leken hjälper till att utveckla denna förmåga (s. 56). "Barn som har problem i samspelet med andra barn, som utestängs från leken eller som själva väljer att hålla sig utanför, går miste om viktigt socialt lärande" (s. 156). För att kunna leka måste man ha förståelse för leksignaler, både att förstå andras signaler och att själv kunna ge signaler. Knutsdotter Olofsson beskriver att barn i leken verkar få ett förändrat medvetandetilstånd och att vissa barn kan sätta sig in i detta tillstånd oerhört snabbt medan andra barn behöver mycket stimulans för att kunna gå in i leken och i detta tillstånd (s. 12-13, 71 & 83).

Leken handlar mycket om trygghet. Barn måste känna sig trygga för att ge sig hän i leken menar Knutsdotter Olofsson (2003). Hon anser att det i nästan alla barngrupper finns barn som inte verkar kunna leka. Ofta står de utanför leken eller förstör för de andra. Det handlar många gånger om både oro och oförmåga som av olika anledningar finns hos barnet (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 82 & 83). Att vara en närvarande, stöttande och delaktig vuxen menar många forskare är av allra största vikt för att barn ska utveckla social kompetens och förmågan att leka. Knutsdotter Olofsson beskriver att det är den vuxnes ansvar att skapa en trygg miljö. Hon beskriver att man som pedagog måste vara med barnen och lära dem att leka genom att själv delta i leken (s. 117). I samspel med barn som är otrygga ser hon det som särskilt viktigt att var tydlig med vad som är lek och inte, och genom att själv vara med i leken kan man försäkra dem den hjälp och det skydd de behöver (s. 83).

Pape (2001) vill, i likhet med Knutsdotter Olofsson (2003), påvisa att vuxna som arbetar med barn är oerhört viktiga för att hjälpa barn att utveckla sin sociala kompetens (s. 198). Hennes

undersökning visade att barn framförallt ger uttryck för att vuxna är viktiga för att ge dem trygghet i tillvaron. Trots sin ståndpunkt om att vara delaktig i barns lek menar hon att samvaron med en vuxen inte kan ersätta samvaron med andra barn. Pape menar att alla barn behövs och vill ha en vän, att ha en vän verkar betyda mycket för att barn ska trivas på förskolan (s. 164).

Målet för barnens samvaro är att de på sikt ska lyckas upprätta nära vänskapsrelationer. Barn som inte har den nödvändiga sociala kompetensen att klara av att bygga upp och värna om vänskap måste få hjälp av oss vuxna. Vänskap mellan barn förutsätter att de får möjlighet att vara tillsammans. Nästan all vänskap börjar med kamratskap och lek. I förhållande till utvecklingen av vänskap blir det därför centralt att sörja för att alla barn bjuds in till socialt samspel med andra, primärt i form av lek (Pape, 2001, s. 174).

Liksom Pape (2001) påtalar Vedeler (2009) att det är en viktig pedagogisk uppgift att hjälpa barnen att inleda vänskapsförhållanden i tidig ålder då mycket tyder på att det är av stor vikt för barnens utveckling. Barn utan vänner går miste om de möjligheter till många sociala förmågor som vänskap sägs ge (s. 22). Vedeler menar att man kan hjälpa barn att etablera vänskapsband genom att exempelvis ge en gemensam uppgift till barn som man tror skulle kunna trivas tillsammans eller låta dem hålla varandras händer då man går på utflykt (s. 76). ”Behovet av vänner och att bli accepterad av jämnåriga är en viktig drivkraft för det sociala beteendet” (Ogden 2003, s. 255). Ogden beskriver att elever kan vara fullt upptagna med att hävda sig och locka till sig uppmärksamhet i klassen om de känner att det kan ge dem en chans att bli mer omtyckta eller få mer status. Han beskriver att aggressiva eller utagerande elever vanligare blir avvisade än accepterade av sina klasskamrater och att negativa reaktioner från dessa kan medverka till att upprätthålla det utagerande beteendet. Socialt kompetenta elever menar han också lägger mer tid på att umgås med vänner och att detta leder till att de får ännu mer möjligheter till social inlärning (s. 255).

Williams (2006) tar också upp vikten av att som barn få vara med i en gemenskap och ha vänner.

Betydelsen av att vara tillsammans med kamrater blev tydlig när jag frågade barnen vad som är det viktigaste i skolan. Barnen framhöll enhälligt att det var *kompisarna!* Att vara delaktig i en kamratkultur och del av ett sammanhang betyder att man har vänner. Det i sin tur för med sig att det finns någon som väntar på skolgården på morgonen, som frågar om man vill vara med och leka och som gör att man kan vara med i och starta samtal. Men inte minst att tillsammans med någon få knyta ihop gårdagens gemensamma händelser med dagens. Detta är av oändligt stort värde för att barn ska kunna stärka och utveckla sin självkänsla och känna sig bekräftade. Men också för att vardagen ska upplevas som lustfylld (Williams, 2006, s. 81).

3.6 Vuxnas förhållningssätt och bemötande

Vi har i tidigare avsnitt skrivit om att många forskare trycker på vikten av att vara en delaktig och närvarande vuxen för att kunna stötta barnen i deras lärande och utveckling i att fungera i samspel med andra. Men vilka sätt att bemöta barnen lyfts fram? Pape (2001) beskriver att det är av mycket stor betydelse att vi verkligen bryr oss om barnen, och visa barnen att vi gör det. Vi måste visa att vi tar barnen på allvar, att vi är rättvisa, tydliga och ärliga vuxna (s. 120-123). Hon säger att vi måste visa respekt för barnet och förvänta att man får respekt tillbaka av barnet (s. 128) Att ge barnen en känsla av att ha gott om tid är oerhört viktigt enligt Pape, då hon anser att vår tid är det mest betydelsefulla vi kan ge barnet. Hon säger sig vara medveten om att detta med tid kan vara ett dilemma i verksamheten då det är så mycket man ska hinna med. Dock tycker hon att vi bör fundera på hur vi använder tiden och har en åsikt om att vi bättre kan få tid för varje barn om vi planerar dagen på ett lite annat sätt (s. 113-

115). Hon menar vidare att det är viktigt att ge alla barn en känsla av att de själva är en positiv del i den sociala gemenskapen och att de känner sig respekterade och uppskattade. Likaväl att de får lära sig respektera och uppskatta andra (s. 126-129).

Pape (2001) framhåller att de vuxna som arbetar med barn måste bli bättre på att se möjligheter och fokusera mindre på hindren, ha förmåga att upptäcka det goda och tona ner det som kan vara mindre positivt (s. 26 & 112). Denna uppfattning delas av flera andra forskare inom området. Vedeler (2009) beskriver att det är en viktig utmaning att hitta positiva drag hos varje barn i barngruppen. Genom detta kan man stärka barnets självkänsla och även göra barnet mer attraktivt som lekkamrat för de andra i gruppen (s. 76). "Alla människor har olika individuella resurser som kan användas till att ta itu med problem och svåra förhållanden" (s. 38). Ogden (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) beskriver att då det uppstår konflikter i skolan finns fokuset på elevernas avvikelser och problem och man talar då om problembeteende, bråk, oro och beteendesymptom. Han menar att detta synsätt gör att man i för stor utsträckning betonar elevernas svaga sidor och för lite på elevens starka sidor (s. 118-119). Asmervik (i Asmervik m.fl., 2001) menar att en av specialpedagogikens negativa effekter många gånger kan vara att man betonar det avvikande hos barnet i för stor omfattning att barnets resurser inte blir lika synliga. Han framhäver dock att det är viktigt att arbeta med barnets svaga sidor men att inte för den sakens skull låta detta överskylla barnets möjligheter (s. 8). Även Johannessen (1997) påtalar att man i arbetet med barn med socioemotionella problem lätt kan fastna i barnets fel och brister och att de då blir för stort fokus på att arbeta med barnets svagheter vilket kan leda till att man glömmer barnets resurser (s. 107).

Kinge (2000) redogör för hur viktig den vuxnes empatiska förmåga är gentemot barn med sociala och emotionella svårigheter. Empati menar hon rör sig om att "kunna uppleva och uppfatta en annans känsla eller stämning utan att göra någon värdering av den" (s. 50). Empati handlar om att förstå och inte bedöma eller värdera någon annans känslor, att vara uppmärksam och förhålla sig aktivt mot de känslomässiga och underliggande budskapen som hon menar finns i en människas kommunikation, såsom även handlingar och ickeverbalt kommunikation (s. 50 & 51). Det gäller att försöka förstå barnets motiv för sitt beteende, vad barnet omedvetet kommunicerar och hur man som professionell meddelar denna förståelse tillbaka till barnet (s. 53). Detta för att öka barnets medvetenhet om och förståelse av sig själv för att på sikt få bättre kontroll på sina känslor och kan uttrycka dem på mer lämpliga sätt (s. 65). Hon framhåller att det är extra viktigt att vara empatisk med barn som har sociala och emotionella svårigheter då dessa barns beteende ofta kan sätta pedagogen på prov både yrkesmässigt och personligt. Hon anser att denna grupp barn är i stort behov av hjälp av professionella och kompetenta vuxna.

Många barn har dåliga eller bristfälliga erfarenheter av samspel, och det är nödvändigt att tillföra barnen nya och annorlunda erfarenheter för att kunna ge en relevant hjälp. Oavsett orsaksförhållandena tycks det som om vuxna bör gå *direkt* in i samspelet oftare och i högre grad med dessa barn än med barn i allmänhet eller barn med andra slags funktionshämningar (Kinge, 2000, s. 14).

Pape (2001) tar även upp att vuxna bör förebygga raseriutbrott hos barnet då det dels kan bli jobbigt för de barn som är berörda av utbrottet men också för att det kan bli pinsamt för barnet själv som får ett utbrott då de ofta leder till att de gör saker som de egentligen vet är fel. Hon menar att det är viktigt att utveckla självkontroll och empati, att försöka få dem att föreställa sig hur det kan kännas för andra då man visar sina känslor genom aggressivitet (s. 41-42).

3.7 Barn i svårigheter och i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet

Hur kommer barnens svårigheter med det sociala samspelet till uttryck? Vad är det barnet har svårt för? Forskare beskriver en mängd olika svårigheter. Knutsdotter Olofsson (2003) tar, som nämnts tidigare, upp barn som inte verkar kunna leka och att det finns många anledningar till detta. Det kan visa sig genom att barnet antingen förstör för andra i leken eller står utanför leken. Hon säger att det kan handla om otrygghet, oro och oförmåga. Barnen kan då ha svårt att koncentrera sig och de kan hoppa från det ena till det andra, mest springa runt eller avbryta eller störa andras lek (s. 82 & 83). Det finns barn som har svårt att förstå leksignaler och lekspråkets koder, att kunna skilja på verklighet och lek och att kunna föreställa sig och fantisera kring olika saker som man gör i lekvärlden. Barn kan ha bristande social kompetens som gör att de i leken inte förstår sig på samförstånd, ömsesidighet och turtagande (s. 83 & 84). Pape (2001) har i förskolan mött barn som hon menar kommer till korta i sociala sammanhang, som inte kan dra till sig andras uppmärksamhet på ett positivt sätt, som inte klarar av att få vänner eller som väldigt sällan vågar uttrycka vad de vill eller känner (s. 14). Barn som har svårt med att hävda sig själva kan lätt bli osynliga i verksamheten då de inte gör något väsen av sig (s. 35). Hon beskriver också barn som aldrig möter motgångar och som kan stänga ute barn utan att de verkar tänka sig för då de har svårt för att se andras behov. I likhet med Knutsdotter Olofsson menar Pape att hon upplevt att barn ofta drar sig undan eller blir utagerande då de inte lyckas i samspeletsituationer (s. 15, 147).

Kinge (2000) beskriver att utagerande barn oftare får vår uppmärksamhet än barn som är mer tillbakadragna.

Det är lätt att framförallt rikta uppmärksamheten mot de utagerande barnen när vi skall beskriva barn med sociala och emotionella svårigheter. Ängsliga Lisa som nästan försvinner i ett hörn och blir osynlig kräver inte aktivt vår uppmärksamhet och blir därför allför ofta lämnad i sticket (Kinge, 2000, s. 19).

Johannessen (1995) kunde i sin undersökning se att de vuxna i förskolan var mer fokuserade på barn som var mer "bråkiga" och "aggressiva" och att pedagogerna inte såg lika allvarligt och problematiskt på barn som var mer tillbakadragna (s. 84). Kinge framhåller att barn som har ett beteende där de är mer inåtvända eller tillbakadragna kräver minst lika mycket stöd från pedagogerna som de utagerande barnen för att kunna delta och få en positiv samvaro med andra (s. 19).

En annan aspekt som har att göra med att barn kan ha svårt i samspel med andra menar Pape (2001) är att de är språkligt svaga. Pape beskriver att hon har erfarenheter av att barn som är språkligt starka ofta klarar av en hel del sociala färdigheter bättre än barn som är svagare språkmässigt. Språket menar hon spelar en central roll i hur man klarar av att samspele med andra då detta är ett socialt redskap för att kunna kommunicera för oss människor (s. 105-106). Leken är en språkutvecklande aktivitet framhåller Knutsdotter Olofsson (2003). Hon menar också att ju mer utvecklad en lek är desto viktigare är det att talet om och i leken når en lyssnare (s. 79). Pape anser att vuxna måste tänka på att vara goda språkförebilder för barnen, att själva tänka på hur man uttrycker sig och att stimulera barns språkutveckling i verksamheten på många olika sätt (s. 105-111).

Språket är avgörande för samspel och kontakter med andra, det är centralt för utvecklingen av en identitet och självkänsla. Att äga ett språk och kunna använda det är med andra ord en integrerad del av människans totala funktionssätt - avgörande för social, kognitiv och emotionell utveckling (Rygvold i Asmervik m.fl., 2001, s. 190).

Kinge (2000) lyfter fram att det i gruppen barn med sociala och emotionella svårigheter vanligen är barn som inte har någon diagnos. Hon menar dock att vissa barn har fått en diagnos och att en del barn kan få en diagnos efter en mängd undersökningar, feltolkningar och misslyckade insatser. Hon anser därför att det handlar om ett stort antal barn som av skilda orsaker och i olika hög grad arbetar hårt med sina känslor och sitt förhållande till dem runt omkring (s. 17-18). Kinge är även av åsikten att:

Barn med sociala och emotionella svårigheter prioriteras sällan i fråga om uppmärksamhet och hjälpinsatser jämfört med barn med andra slags funktionshämningar, eftersom de förstnämnda oftast saknar en specifik diagnos. Det hänger därför på slumpen vilka stödresurser eller vilken annan hjälp en förskola tilldelas i arbetet med att tillgodose de här barnens behov. Jag påstår att barn med sociala och emotionella svårigheter måste betraktas som funktionshämmande likaväl som barn med mer konkreta och diagnostiserade funktionshämningar (Kinge, 2000, s. 23).

Brodin och Lindstrand (2004) menar att gruppen barn med socioemotionella störningar visar ett ökande behov av stöd och verkar bli en allt större grupp för särskilda insatser. Författarna tycker det verkar som att alltför många barn behöver hjälp av olika skäl och att barn med olika bokstavsdiagnoser ökar i den allmänna skolan (s. 90 & 118). Författarna tar upp att diagnostisering hänger ihop med tillgången av resurser, att det ofta krävs en diagnos för att få stöd. Detta menar de kan utgöra en risk för överdiagnostisering av barn.

Det är självklart att elever som är i behov av särskilt stöd ska erhålla detta, men kanske det istället skulle betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos, att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 62).

3.8 Sociala berättelser och seriesamtal som metod

Sociala berättelser och *seriesamtal* är metoder som vi stött på under utbildningen och i arbete i förskola och fritidshem då det uppstått problemsituationer i samspel.

Riksföreningen Autism är en intresseorganisation för personer med autism, Aspergers syndrom och autismliknande tillstånd, 2001 gav de ut skriften *Sociala berättelser och seriesamtal. Teori och praktik*. (red. Andersson). I förordet beskrivs det hur Carol Gray – autismkonsult vid Jenison Public Schools, Jenison i Michigan, USA – utvecklade både *sociala berättelser* och *seriesamtal*.

Andersson och Balldin (i Andersson, 2001) beskriver att *sociala berättelser* kom till stånd när Gray gjorde observationer av en flicka som hade autism. Flickan hade svårigheter att förstå reglerna i en lek som hon och hennes klass lekte på en gymnastiklektion. Utifrån den observationen skrev Gray en berättelse där lekens regler samt klasskamraternas reaktioner på densamma förklarades. Flickan läste berättelsen under en veckas tid och kunde på nästföljande gymnastiklektion delta i leken. Då resultatet blev så omedelbart och positivt författade Gray ett antal andra berättelser som hjälp för flickan. Gray utarbetade riktlinjer för hur man använder sociala berättelser för att hjälpmedlet skulle bli användbart och tillgängligt för andra, vilka sedan utifrån feedback från professionella och vårdnadshavare kontinuerligt har reviderats. *Seriesamtal* utvecklades på ett liknande sätt när Gray åter igen var i kontakt med en autistisk flicka som för att kommunicera med sin mamma ritade den frustrerande situationen. Som svar ritade och förklarade mamman vad som hade hänt, dessutom ritade mamman förslag på hur situationen skulle kunna lösas för att flickan skulle kunna använda sig av detta i framtiden. Gray skapade utifrån detta en metod för att kunna kommunicera genom teckningar. Detta uttrycksätt kom att kallas seriesamtal då de ritas sekventiellt och för att man precis som i serietidningar använder sig av vissa återkommande symboler (jfr. förordet).

Kaland (i Andersson, 2001) beskriver sociala berättelser som ”korta berättelser som beskriver en social situation och de önskvärda sociala reaktionerna på denna” (s. 3). Kaland fortsätter med att tala om att det går att använda dessa berättelser i flera olika sammanhang samt för att lära ut en mångfald av sociala färdigheter. Vidare ska sociala berättelser anpassas till individen vad gäller svårighetsgrad och problemområden. Berättelsen ska presenteras och utformas på ett lättförståeligt sätt utifrån individens erfarenheter, färdigheter och särskilda svårigheter. För att på ett gott sätt kunna tillgodogöra sig sociala berättelser behöver man i regel ha grundläggande färdigheter i att läsa och skriva (s. 3). För de personer som inte läser så bra kan symboler eller bilder vara behjälpliga (s. 5). Sociala berättelser kan komma till användning för att skapa trygghet i sociala situationer eller för att individen ska bli bekant med nya händelser eller icke tidigare kända miljöer. Kaland beskriver hur man med sociala berättelser kan hjälpa individer som har autism eller Aspergers syndrom men påpekar även att sociala berättelser kan komma till nytta även för personer som har andra funktionshinder än autism (s. 3). Kaland redogör för att sociala berättelser ska bestå av tre grundläggande meningstyper: *beskrivande*, *direktiva* och *perspektiva* (s. 3). Han uttrycker att man måste ha en förståelse för vilken funktion varje meningstyp har samt att man medvetet använder sig av den. Detta är en förutsättning för att den sociala berättelsen ska bli anpassad och målinriktad (s. 3). Vidare framkommer det att meningarna man använder i sociala berättelser ska vara så korta och direkta som möjligt samt att berättelsen bör skrivas i presens – nutid – eller futurum – framtid (s. 4).

Enligt Andersson (i Andersson, 2001) används seriesamtal som visuellt hjälpmedel för att finna lösningar på situationer där problem har uppstått. Seriesamtal beskrivs som ett ritat samspel eller samtal som bedrivs mellan minst två personer. Figuren som används i ett seriesamtal är streckgubbar samt enklare symboler för grundläggande kommunikationsfärdigheter (s. 10). Teckningarna används för att tydliggöra ett samtal för en individ som har svårt att få ett sammanhang enbart utifrån verbal konversation. Eftersom ritandet pågår under tiden som man samtalar dras tempot ner och personen som får stöd hinner därför tillgodogöra sig innehållet av konversationen (s. 10). Andersson menar att det unika för seriesamtal är att de systematiskt förklarar vad människor kommunicerar genom tal och handling samt vad de känner och tänker. ”Deltagarnas tankar, känslor och avsikter ses som lika viktiga som det de faktiskt säger och gör, och illustrerar därmed sociala beteenden som annars är abstrakta och svåra att förstå” (s. 10). En del seriesamtal kan även användas som underlag för sociala berättelser (s. 10). Andersson redogör för att i seriesamtal används två stycken symbollexikon som hon benämner: *grundläggande samtalsymboler* och *personliga symboler*. De symboler som används i de båda lexikonerna står för särskilda begrepp och ord samt är lätta att rita. De grundläggande samtalsymbolerna representerar: *att lyssna*, *att avbryta*, *att prata högt*, *att prata tyst*, *att prata* och *tankar* (s. 11). Det personliga symbollexikonet innehåller symboler av t.ex. speciella personer eller platser som barnet ofta är i kontakt med (s. 11).

3.9 Stora barngrupper och klimatet i personalgruppen

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) menar att stora barngrupper är känsliga för störningar och svackor i personalgruppen, såsom t.ex. oenigheter, sjukdomsperioder och omorganiseringar som ger störningar i både barngrupp och personalgrupp. Att de vuxna är friska och på plats är många gånger ett krav för att kunna möjliggöra aktivitet i verksamheten. Författarna menar även att klimatet i en stor barngrupp påverkas om det är många barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra (s. 309 & 41). Är förutsättningarna dåliga i en grupp drabbar det i första hand barn i behov av särskilt stöd, dessa barn kan bli utstötta av de andra barnen vilket gör att samtliga barn sätts i en svår situation. Den övriga gruppen barn kan

ha svårt att hantera situationer med barn som av olika anledningar saknar lekkompetens om förutsättningarna är dåliga, alla barnen blir därför drabbade av omständigheterna (s. 41). ”Gruppens sammansättning och kvaliteten i relationerna mellan barnen påverkar troligen möjligheterna att integrera barn i behov av särskilt stöd och ge den omsorg som deras speciella behov kräver” (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998, s. 41-42).

När den stora barngruppen består av många barn som i svårigheter att hantera sociala relationer ökar risken för att personalen ska uppleva stress i arbetet (Piltz-Maliks och Sjögren Olsson, 1998, s. 46). Personalen måste omfatta många relationer känslomässigt i en stor barngrupp och detta tar en hel del psykisk energi. Även om barn tillfälligt är frånvarande från gruppen, av exempelvis ledighet eller sjukdom, upphör inte det känslomässiga engagemanget för barnen då man fortfarande har ansvar för dem. ”Det finns därför en osynlig arbetsbörda som inte räknas när man redovisar gruppstorleken” (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998, s. 47).

Teveborg (1997) delar i sin bok *Arbete i stora barngrupper* med sig av sina erfarenheter av arbeta med ett allt högre barnantal i gruppen inom förskolan (som då hette daghem). Hon lyfter fram att arbetslaget har betytt väldigt mycket för henne och att det handlar om att ha en god kommunikation och relation dem emellan. Erfarenheter av att tillsätta mer personal då barnantalet ökat mer och mer har hon inte alltid sett som positivt då det kan bli för många viljor och dålig kommunikation för att arbetet ska bli bra. Hon talar även om att en ordentlig planering krävs för att kunna genomföra olika aktiviteter i verksamheten (s. 14, 15 & 58). Teveborg berättar att hon och hennes kollegor alltid försökt tänka positivt, att hinder betyder utmaningar och något som måste lösas. Hennes åsikt är att stora barngrupper inte bara är negativt, utan menar att en stor barngrupp ger många kamrater. Hon berättar att de sällan haft barn som står utanför gruppen, att det ibland kan vara så under en inskolningsperiod men att barnet efter en tid upplever att det får vara med i gruppen (s. 76-77 & 90).

Teveborg (1997) uttrycker att arbetet kan kännas tungt ibland men att det inte behöver bero på att det är alldeles för många i barngruppen, att det ibland kan kännas för mycket med 10 barn och ibland inte särskilt arbetsamt med 27 barn. Hennes uppfattning är att det handlar om vilka hon arbetar med. Att ha en stor barngrupp (24 barn) jämfört med att ha en mindre barngrupp (15 barn) menar hon kräver lite mer planering, samarbete och uppmärksamhet, men att det egentligen inte är så stora skillnader. Då det är svårt att föreställa sig att kommunerna plötsligt ska få mer pengar och sänka barnantalet i grupperna menar hon att vi måste göra det bästa av situationen för barnens skull (s. 88 & 96).

4. Metod och tillvägagångssätt

I kapitlet beskrivs tillvägagångssättet under urvalsprocessen och hur undersökningen genomfördes. Hur datainsamling och bearbetning av densamma gick till kommer även att presenteras. Därefter följer ett resonemang om studiens tillförlitlighet samt om de etiska överväganden som gjorts.

4.1 Urval

Urvalet baserades på att få en jämn bild av hur pedagoger från både fritidshem och förskolor beskriver arbetet kring barn i behov av särskilt stöd i socialt samspel. Valet att göra undersökningen spridd på ett antal olika fritidshem och förskolor/förskoleavdelningar gjordes följaktligen också. Detta för att få ett bredare resultat. Dock var vi p.g.a. tidsaspekten för arbetet tvungna att begränsa urvalet (jfr. Stukát, 2005, s. 57). Detsamma gäller även för var i

kommunen undersökningen är utförd, fritidshemmen och förskolorna är belägna i de centrala delarna av kommunen. Esaiasson m.fl. (2007) menar att fall som är strategiskt utvalda inte är karakteristiska för populationen (s. 182), vilket i det här fallet skulle vara alla anställda inom förskola och fritidshem i Sverige. Dock tror vi att det resultat vi har fått fram kan vara en markör för det rådande klimatet inom de nämnda verksamhetsformerna i den kommun studien är utförd. Anledningen till valet att göra undersökningen både i förskola och i fritidshem är för att detta är verksamheter vi anser i hög grad fokuserar på barns sociala samspel och för att dessa är våra framtida arbetsplatser.

Urvalsgruppen kom tillslut att bestå av fem pedagoger från fyra olika fritidshem på två skolor samt fem pedagoger från fyra olika förskoleavdelningar på tre förskolor. Nedan följer en kort bakgrund om varje respondents yrkeserfarenhet, utbildning och arbetsplats.

Respondent 1 (Förskola A). Respondenten arbetar tillsammans med två andra pedagoger på en avdelning som har en homogen barngrupp där barnen är 5 år. På avdelningen går 24 barn. Respondenten har arbetat på den aktuella förskolan sedan 2011 och varit verksam inom förskola sedan 1990 efter att ha gått en förskolläraryt utbildning på 2,5 år.

Respondent 2 (Förskola B). Respondenten arbetar tillsammans med tre andra pedagoger, där två arbetar 100 %, en arbetar 50 % och en är resurs två dagar i veckan. På avdelningen går 19 barn i åldrarna 2-5 år. Respondenten har arbetat i den aktuella verksamheten sedan 2004 och varit verksam inom förskola sedan 1991, först som barnskötare och från 2004 som förskollärare då hon avslutat sin lärarutbildning på 3,5 år.

Respondent 3 (Förskola B). Respondenten arbetar tillsammans med två andra pedagoger på en allergianpassad avdelning där det går 12 barn i åldrarna 1-5 år. Hon har arbetat i den aktuella verksamheten sedan 2000 och varit verksam inom förskola sedan 1982. 2008 var hon färdig med sin lärarutbildning och arbetade dessförinnan som barnskötare.

Respondent 4 (Förskola C). Respondenten arbetar med tre andra pedagoger, där två arbetar 100 %, en arbetar 80 % och en arbetar 60 %. Avdelningen är en språkförskola belägen i en allmän förskola. På avdelningen går 12 barn i åldrarna 3-5 år. Hon har arbetat i den aktuella verksamheten i 4 år och varit verksam inom förskola sedan 1986 då hon var färdig med sin förskolläraryt utbildning. Hon har senare läst vidare till specialpedagog och var klar med denna utbildning 2005.

Respondent 5 (Förskola C). Respondenten arbetar tillsammans med tre andra pedagoger, där två arbetar 100 %, en arbetar 80 % och en arbetar 60 %. Avdelningen är en språkförskola belägen i en allmän förskola. På avdelningen går 12 barn i åldrarna 3-5 år. Hon har arbetat i den aktuella verksamheten sedan 2006 och varit verksam inom förskola sedan 1985 då hon var färdig med sin förskolläraryt utbildning. Hon har därefter även läst till specialpedagog.

Respondent 6 (Skola A). Respondenten arbetar tillsammans med en annan pedagog och en extra resurs på en fritidshemsavdelning där det går 37 barn i åldrarna 6-7 år. Hon var klar med sin fritidspedagogutbildning 1987 och har arbetat inom fritidsverksamhet sedan dess. På sin nuvarande arbetsplats har hon varit i 10 år.

Respondent 7 (Skola A). Respondenten arbetar tillsammans med två andra pedagoger på en fritidshemsavdelning där det går 35 barn i åldrarna 6-7 år. Han är lärare för skolans tidigare åldrar med inriktning mot fritidshem och var klar med den utbildningen 2007. Han har varit verksam inom fritidshemsverksamhet sedan 2003 och har arbetat på sin nuvarande arbetsplats i 4 år.

Respondent 8 (Skola B). Respondenten arbetar tillsammans med en annan pedagog på en fritidshemsavdelning där det går 33 barn i åldrarna 8-9 år. Han har arbetat inom fritidshemsverksamhet sedan 1974 med avbrott för fritidspedagogutbildning som han var klar med 1979. På sin nuvarande arbetsplats har han varit i 25 år.

Respondent 9 (Skola B). Respondenten arbetar tillsammans med en annan pedagog på en fritidshemsavdelning där det finns 33 barn i åldrarna 8-9 år. Hon har arbetat inom fritidsverksamhet sedan 1989. Hon är barnskötare och var klar med den utbildningen 1990. På sin nuvarande arbetsplats har hon varit i 21 år.

Respondent 10 (Skola B). Respondenten arbetar tillsammans med en annan pedagog på en fritidshemsavdelning där det går 33 barn i åldrarna 8-9 år. Han har arbetat inom fritidshemsverksamhet sedan 2007. Han var klar med sin förskolläraryt utbildning 2004. På sin nuvarande arbetsplats har han varit i 4 år.

4.2 Genomförande

Undersökningen genomfördes under november månad 2011. Kontakt med personerna i urvalsgruppen togs genom att antingen ringa dem eller genom att besöka verksamheten för att boka ett möte om de var intresserade av att delta i studien. Intervjuerna utfördes sedan enskilt med respondenterna i deras olika verksamheter.

4.2.1 Datainsamling

Till att börja med fördjupade vi oss i ämnet genom att ta del av litteratur som behandlar det område som vi ville utforska. Detta för att få arbetet kumulativt, vilket Esaiasson m.fl. menar är en av forskningens grunder (s. 18). Som metod för att få fram resultatet har intervjuer gjorts.

4.2.2 Intervjuer

Studien är en samtalsintervjuundersökning av respondentkaraktär, vilket innebär att man vill komma åt människors uppfattningar och tankar kring ett ämne som intervjupersonerna har kunskap och erfarenhet kring. Studieobjekten är svarspersonerna själva och framförallt deras tankevärldar (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007, s. 258 & 291).

Intervjuerna var en blandning av formella och informella intervjuer, alltså halvstrukturerade (jfr. Stukat, 2005, s. 39; Norman, 1996, s. 173). Intervjuguiden var strukturerat utformad utifrån specifika frågor med tillhörande underfrågor, dock frångicks ordningsföljden av frågorna beroende på hur respondenterna svarade. I intervjuguiden fanns dessutom specifika uppföljningsfrågor.

Utifrån våra frågeställningar konstruerades frågorna i intervjuguiden. Angelägenheten om att fånga en sammansatt verklighet utföll i användandet av öppna intervjufrågor. Svaren på de öppna frågorna följdes av underfrågor syftande att ge exempel och förtydliga. Innan vi utförde intervjuer på urvalsgruppen gjordes en pilotintervju och därefter korrigerades ett par frågor som ansågs vara otydliga eller svåra (jfr. Esaiasson m.fl., 2007, s. 273).

I största möjliga mån ville vi utföra intervjuerna på tu man hand med respondenterna i ett avskilt rum för att undvika distraktioner (jfr. Norman, 1996, s. 175; Stukat, 2005, s. 40). I alla lägen var dock inte detta möjligt. Bristande koncentration av respondenten märktes stundtals om det fanns andra kolleger eller barn närvarande i rummet. Vid genomförandet av intervjuerna användes inspelningsapparater för att samtalet skulle flyta på så bra som möjligt. Hade anteckningar istället gjorts av respondenternas svar anser vi att mycket som framkom med största trolighet hade missats. Som avslutning på intervjuerna ställdes frågan om

respondenten hade något mer att tillägga utöver det som redan blivit sagt. Detta för att ge svarspersonen möjlighet att diskutera relevanta frågor som inte tidigare berörts (jfr. Esaiasson mf.l. 2007, s. 301). Överlag var vår uppfattning att pedagogerna kände sig avslappnade och fick förmedlat sina synpunkter.

Efter att intervjuerna var avslutade transkriberades de ordagrant, dock utelämnades pauser, skratt och liknande då vi ansåg att det inte var av större betydelse. Därefter sammanställdes intervjuerna i två omgångar. Först sammanställdes varje intervju för sig under ett antal frågeområden. Detta för att i slutformen sammanställa och sammanfatta alla intervjuerna tillsammans utifrån nämnda frågeområden.

4.3 Bearbetning av insamlad empiri

När intervjuerna blivit lästa noterades hur de olika intervjusvaren passade in i de olika teman som undersöktes. De intervjuavsnitt som särskilt väl uttryckte ett sådant tema valdes ut, för att vara representant för den uppfattning respondenterna gjorde sig till tals för. På det sättet utkristalliserades följande teman:

- Svårigheter barnet visar och bakomliggande orsaker
- Bemötande, förhållningssätt och samarbete i arbetslaget
- Metoder och tillvägagångssätt för att ge stöd
- Svårigheter i arbetet med att ge stöd
- Stöd från ledningen och extern kompetens

I resultatdelen presenteras de sammanställda intervjuerna utifrån nämnda teman och följs därefter av en analys med stöd av tidigare genomgång av litteratur och styrdokument.

4.4 Reliabilitet

Undersökning som gjorts är förhållandevis liten, vilket ofta är fallet vid kvalitativa undersökningar (jfr. Stukát, 2005, s. 32). Att studien är gjord genom 10 samtalsintervjuer i en och samma kommun och vår intervjuförmåga är begränsad förstår vi kan utgöra en svaghet. Dock var intentionen främst att själva få möjlighet att utvecklas genom att få ta del av pedagogers erfarenheter och tankar kring arbetet och jämföra resultatet mot tidigare forskning. Stukát menar dock att tillförlitlighet går att mäta även på kvalitativa undersökningar med tolkningar, och att det då kan handla om hur man ställt frågorna, yttre störningar under undersökningen o.s.v. (s. 126). Vi har tidigare nämnt att vi i största möjliga mån försökte genomföra intervjuerna i ett enskilt rum utan några andra i närheten. Men att detta i vissa fall inte gick att lösa. Närvarande vuxna eller barn kan ha påverkat respondenterna en aning, då de kan ha känt mer stress. Å andra sidan tycker vi att frågorna blev besvarade. Vi anser att de tolkningar av intervjuvaren vi gjort inte bara säger något om respondenterna utan också något om hur pedagoger inom förskola och fritidshem generellt sett ser på sin verksamhet. Tanken med att vi generaliserar resultatet var att ville fånga kärnan och mönster av respondenternas tankegångar (jfr. Esaiasson m.fl., 2007, s. 258).

Oberoende av varandra gjordes en första bedömning av varje utskrift utifrån de olika temana. När det fanns oklarheter eller svårigheter i denna bedömning diskuterade vi frågeställningen tills enighet uppnåtts.

Om vi har lyckats få tag i alla de vinklingar som finns inom tidigare forskning på frågeställningarna är svårt att svara på. Intressant är även om de intervjuade kände att de var tvungna att svara vad som förväntades av dem som pedagoger. Dock var vår upplevelse att intervjuerna inte återspeglade detta påstående men att det inte finns några garantier.

4.5 Etiska överväganden

Innan en intervju påbörjades gjorde vi det tydligt för respondenten att deltagandet i undersökningen var frivilligt samt att hon/han skulle vara anonymiserad i det färdiga arbetet. Dock är det möjligt att någon respondent kände sig manad att delta eftersom personen sannolikt förstod vikten av deras medverkan för vår möjlighet att utföra studien. Vi har alltså tagit hänsyn till *informationskravet*, *samtyckeskravet* och *konfidentialitetskravet* (Stukát, 2005, s. 131-132).

5. Resultat och analys

Resultatet har delats upp i ett antal teman kopplade till frågeställningarna. Varje tema innehåller ett avsnitt där respondenternas utsagor presenteras, varje sådant avsnitt följs av en analysdel där vi tolkar respondenternas redogörelser samt ställer dem mot relevant forskning.

5.1 Svårigheter barnet visar och bakomliggande orsaker

Respondenterna menar att svårigheterna barnet visar i samspel med andra kan bero på många olika saker, och att det är vanligt att barn visar svårigheter i samspelet under någon period i sin uppväxt. De beskriver framför allt att svårigheterna visar sig genom beteenden som utagerande eller att barn drar sig undan, där de utagerande beskrivs i första hand. Då barnen är utagerande kommer detta till uttryck genom att de är mer fysiska, de kan slåss, puttats och skrika. Vanligt är att det handlar om att barn inte förstår lekkoder, inte kan se sin egen del eller har svårt att uttrycka sig språkligt, säger respondenterna. ”Det kan man se på deras bland annat utåtagerande och även att dom inte fixar att göra saker tillsammans med andra. Fixar inte regler och tolkar inte de andra barnens lekar på det sättet som de flesta barn gör” (Respondent 9). Respondenterna menar också att det kan bero på att barn är oroliga/mår psykiskt dåligt. Barn som är i dessa svårigheter kan också ge uttryck för detta genom att dra sig undan. Respondenterna berättar även om barn som drar sig undan för att de verkar trivas med att vara själva.

Och sen kan det vara andra barn som inte ens väljer att leka med de andra barnen och det är ju lite svårare nästan med de barnen som drar sig undan. Kan jag tycka. De barnen som vill va med kan man alltid försöka hjälpa till att lösa så att det liksom ska lära sig att leka. Men de som inte väljer det. Det är faktiskt lite svårare (Respondent 6).

Respondenterna säger att det är problematiskt att de utagerande barnen får mer uppmärksamhet än de tillbakadragna då de anser att dessa behöver lika mycket uppmärksamhet och stöd.

För att lättare förstå och kunna hjälpa barnet i situationen som det befinner sig i menar respondenterna att det kan vara bra att försöka se vad för orsaker som kan ligga bakom, så som hemförhållanden, barns tidigare erfarenheter och diagnoser. Dock påpekar flera respondenter att de inte ”letar diagnoser”. De försöker se hur sammanhanget runt barnet ser ut.

Ja, det kan ju va allt ifrån uppfostran till att man har svårt med nånting. Vi är ju alla olika. Och behöver öva på olika sätt på olika svårigheter ja olika bitar i det sociala samspelet. För somliga går det som en dans andra har svårt att lära sig, alltså svårt att få in de fungerande metoderna. Och svårt att lära sig läsa de sociala koderna (Respondent 7).

Flera respondenter uttrycker också att de tycker att det blir allt fler barn i behov av särskilt stöd i samspel med andra. Här är de osäkra om det beror på samhället, att det är mer stress

o.s.v., eller om det beror på att de själva är mer medvetna som pedagoger nu än vad de var i början av deras yrkesverksamhet.

5.1.1 Analys

Respondenterna menar att svårigheterna barnet visar i samspel med andra kan bero på många olika saker. Svårt att förstå lekkoder, se sin egen del, uttrycka sig språkligt, och orolighet/psykisk ohälsa är det som respondenterna anger som vanliga exempel. Vi tolkar att respondenterna ger en tämligen omfattande bild av svårigheter och inte enbart snävat in på en specifik svårighet. Knutsdotter Olofsson (s. 82-84) och Pape (s. 14-15 & 105-106) ger likartade beskrivningar av svårigheter vilket stöder denna tolkning. Utifrån de flesta svårigheterna respondenterna beskriver gör vi tolkningen att barnen behöver hjälp med att utveckla social kompetens. Att fungera i samspel med andra kan sammankopplas med begreppet social kompetens. Social kompetens kan enligt Pape (2001) definieras som ”konsten att umgås med varandra” (s. 21). Det handlar bl.a. om kunskaper, färdigheter och motivation som behövs för att kunna samspela med andra, förmåga att ta initiativ till interaktion med andra, lösa konflikter och bygga upp vänskap (Pape, 2001, s. 21; Vedeler, 2009, s. 12). Pape menar att man sammanfattningsvis kan säga att: ”social kompetens står för resurser som gör det möjligt att möta utmaningar i samspelsituationer, samtidigt som barnet trivs, har en god självbild och undviker att skada andra” (s. 25).

Respondenterna beskriver att barns svårigheter i det sociala samspelet framförallt kommer till uttryck genom att de är utagerande eller drar sig undan, vilket är något som även Knutsdotter Olofsson (2003, s. 82-84) och Pape (2001, s. 15) påtalar är vanliga beteenden angående svårigheter i samspel. Barn som är utagerande beskriver respondenterna lättare drar uppmärksamhet till sig än de som drar sig undan och det är också dessa barn de först beskriver då frågan ställs. Vi tolkar det som att barn som är tillbakadragna får mindre uppmärksamhet eftersom de inte hörs och syns på samma sätt som utagerande barn. Detta är något som flera författare också ger uttryck för. Pape (2001) menar att barn som har svårt med att hävda sig själva lätt kan bli osynliga i verksamheten då de inte gör något väsen av sig (s. 35). Kinge (2000) beskriver att det är vanligt att vi riktar uppmärksamhet mot de utagerande barnen då man ska förklara barn med sociala och emotionella svårigheter. De barn som är mer tillbakadragna menar hon inte kräver vår aktiva uppmärksamhet och kan på så vis ofta bli ”lämnade i sticket”. I undersökningen säger respondenterna att det är problematiskt att de utagerande får mer uppmärksamhet än de tillbakadragna då de anser att dessa behöver lika mycket uppmärksamhet och stöd. Tolkningen blir här att respondenterna förstår konsekvenserna av att inte uppmärksamma alla barn i svårigheter lika mycket. Barn som drar sig undan eller är inåtvända behöver minst lika mycket stöd för att kunna delta i samvaro med andra (jfr. Kinge, 2000, s. 19). Ändå tyder vi respondenternas svar som att de är mer fokuserade på utagerande barn. Johannessen (1995) kunde i sin undersökning se att de vuxna i förskolan var tämligen fokuserade på barn som var mer ”bråkiga” och ”aggressiva”. Hon menar vidare att pedagogerna inte såg lika allvarligt och problematiskt på barn som var mer tillbakadragna (s. 84). Det sistnämnda ser vi inte som överrensstämmande med respondenternas uttalanden.

För att lättare förstå och kunna hjälpa barnet i situationen som det befinner sig i menar respondenterna att det är bra att se hur sammanhanget runt barnet ser ut. De beskriver att de försöker se vad för orsaker som kan ligga bakom svårigheterna, så som diagnoser, hemförhållanden och barns tidigare erfarenheter. Flera respondenter understryker här dock att de inte ”letar diagnoser”. Tolkningen är att respondenternas utsagor både speglar *ett relationellt perspektiv* och *ett kategoriskt perspektiv*. Utifrån ett relationellt perspektiv ser man till den rådande kontexten individen befinner sig i (von Wright i Skolverket, 2001, s. 11).

När man, utifrån det relationella perspektivet, talar om svårigheter hos barn menar man att barn är *i* svårigheter till skillnad från barn *med* svårigheter som istället är representativt för synsättet inom *det kategoriska perspektivet* (Persson, 2007, s. 167). Utifrån ett kategoriskt perspektiv ses elevens svårigheter som en effekt av t.ex. svåra hemförhållanden eller låg begåvning (Emanuelsson m.fl., 2001, s. 7; Persson, 2007, s. 167).

Respondenterna nämner att en vanlig orsak till att barn kan ha svårt i samspel är på grund av att de har svårigheter i att uttrycka sig språkligt. Vi tolkar det därför som att språket är ett viktigt redskap i att kunna interagera med andra, för att göra sig förstådd i t.ex. leksituationer. Således gör vi också tolkningen att det inte är särskilt märkligt att språksvårigheter kan vara ett problem i samspelet. Pape (2001) beskriver att hon har erfarenheter av att barn som är språkligt starka ofta klarar av en hel del sociala färdigheter bättre än barn som är svagare språkmässigt. Språket menar hon spelar en central roll i hur man klarar av att samspela med andra då detta är ett socialt redskap för att kunna kommunicera för oss människor (s. 105-106). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses interaktionen och kommunikationen som länkar för lärandet och är därför centrala (Williams, 2006, s. 48). Knutsdotter Olofsson (2003) framhåller att leken är en språkutvecklande aktivitet och menar också att ju mer utvecklad en lek är desto viktigare är det att talet om och i leken når en lyssnare (s. 79).

Språket är avgörande för samspel och kontakter med andra, det är centralt för utvecklingen av en identitet och självkänsla. Att äga ett språk och kunna använda det är med andra ord en integrerad del av människans totala funktionssätt - avgörande för social, kognitiv och emotionell utveckling (Rygvdold i Asmervik m.fl., 2001, s. 190).

Att som pedagog skapa goda förutsättningar för språkutveckling för barnen tolkar vi därmed som betydelsefullt. Pape (2001) anser att vuxna måste tänka på att vara goda språkförebilder för barnen, att själva tänka på hur man uttrycker sig och att stimulera barns språkutveckling i verksamheten på många olika sätt (s. 105-111).

Flera respondenter uttrycker också att de tycker att det blir allt fler barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet. Respondenterna resonerade kring om detta kunde bero på hur samhället ser ut idag med stress o.s.v. eller om det kan vara så att de är mer medvetna som pedagoger idag och därför uppmärksammar det mer. Vi tolkar det som att respondenterna visar att de funderar mycket kring barn i svårigheter i samspel med andra och att det kan bero på att de har blivit allt vanligare idag. Denna uppfattning tolkar vi som inte helt orimlig då det är något som också Brodin och Lindstrand (2004) uttrycker. De beskriver att gruppen barn med socioemotionella störningar visar ett ökande behov av stöd och verkar bli en allt större grupp för särskilda insatser. Författarna tycker det verkar som att allt fler barn behöver hjälp av olika skäl (s. 90 & 118).

5.2 Bemötande, förhållningssätt och samarbete i arbetslaget

Respondenterna berättar att det är otroligt viktigt att de har ett nära och gott samarbete i sitt arbetslag, att de pratar mycket och ofta med varandra. Samtliga beskriver att de alltid vänder sig till sina kollegor i första hand för att diskutera och reflektera med varandra i arbetslaget för att skapa en större förståelse kring barnet och komma vidare i arbetet. Flera av respondenterna nämner även att detta är utvecklande för den egna kompetensen och att kompetensen i arbetslaget är av stor vikt.

Det är jätteviktigt att vi kollegor jobbar bra, att vi pratat ihop oss och hittat ett bra sätt att bemöta, hur vi ska gå tillväga. Att det finns en trygghet i gruppen hos oss vuxna då, det är jätteviktigt. Och att det finns personal, och kompetens, och att man ja, jobbar mot samma mål på något sätt. Gott klimat i arbetslaget betyder oerhört mycket (Respondent 5).

Respondenterna pratade mycket om hur viktigt det är att verkligen lära känna och knyta an till barnet för att kunna stödja det. Att skapa en relation och en trygghet och respekt dem emellan så de kan lita på varandra. ”Man måste hitta ett sätt att mötas” (Respondent 1).

Respondenterna beskriver att det i arbetet med dessa barn gäller att vara nära och finnas där för barnet, som en trygghet och ett ”hjälpjag”. De menar att de kan behöva uppmärksamma barnet mer och en respondent säger att det kan vara bra om någon av pedagogerna tar sig an barnet mer och ger det ett tydligare vuxenstöd. Med barn som är utagerande säger de att det handlar mycket om att var handgripligt närvarande, att försöka ligga steget före och stoppa barnet då det behövs. Respondent 1 säger: ”För ju fler gånger de har varit i det här med att kasta saker omkring sig eller slår varandra desto mer blir de ju stämplade och stämplar sig själv som bråkmakare”. De menar vidare att det är av stor vikt att i arbetet fokusera på det som fungerar bra, att se det goda hos barnet, barnets positiva egenskaper och att lyfta och pusha barnet samt arbeta med barnets självkänsla. Nedan följer tre citat från olika respondenter där detta beskrivs.

Att finnas där nära, vara lyhörd, och så hitta det där barnet är bra på och mår bra av, det är jätteviktigt att hitta det. Ett barn kan ju vara i väldigt mycket bekymmer och då kan man ju hamna i att man bara ser det, när det händer saker gång på gång då måste vi försöka hitta något som känns positivt, för det finns alltid något positivt (Respondent 5).

Att se barnets kompetenser. Se att det är bra, att det är duktigt, att det är en go personlighet, se bakom problemet. Som jag sa förut, jag måste möta barnet. Kan jag inte möta barnet med respekt så lär jag aldrig få respekt tillbaka. Jag kan inte jobba med barnen om inte jag får till en ömsesidig respekt för varandra. Kan jag inte bygga på det jag och barnen tycker är bra då har vi ingenting att utgå ifrån heller, så se kompetenserna, plocka godbitarna, det måste man göra, ja det finns hos alla (Respondent 1).

Ja, se styrkor hos barnet, stärka barnet så det får en god självkänsla, tro på sig själv och lära känna sig själv, genom att jag finns där och bryr mig. Så självkänslan, och bli bekräftad och känna att man är viktig. Då har vi gjort ett jättestort jobb tycker jag. Och det att man måste lära känna varje barn för att hitta verktyg som funkar, vad behöver barnet för att vi ska hjälpa barnet att fungera socialt, att samspela. Det kan låta enkelt, men har man det i åtanke så gör man i alla fall vad man kan (Respondent 4).

Det som framkommer tydligast i svaren från respondenterna angående vad de anser är det viktigaste i arbetet med barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet är det egna bemötandet och förhållningssättet gentemot barnet. Att lära känna barnet, vara närvarande, och att se det positiva hos barnet.

Vi använder väldigt ofta och gärna något som heter Marte meo som kommer och filmar oss, för vi vill veta hur vi ska arbeta, det handlar om vårt arbetssätt i vår grupp. För man kan lätt hamna i något och då kan hon påvisa att ’så här gör du där, om du hade provat göra det i den här situationen hur tror du det skulle bli då?’. Det handlar om att jag lär mig själv och får syn på mig själv, det är jätteläskigt i början, men det är väldigt utvecklande för kompetensen att bli filmad själv, se och höra hur man gör (Respondent 3).

Samma respondent berättar även:

Ibland kan man komma på att man kanske ofta säger NEJ och därefter barnets namn, då kan det bli att gruppen börjar skylla eller kasta skuld på det här barnet för att de har hört oss vuxna så många gånger. Och då får man tänka att hur ska vi agera för att det här barnet inte ska, vi säger Oskar, så att Oskar inte ska få en negativ stämpel i gruppen, då måste han få ett stöd att komma bort från den här stämpeln. Man måste tänka på hur man agerar som vuxen.

5.2.1 Analys

Det som framkommer tydligast i svaren från respondenterna, angående vad de anser är det viktigaste i arbetet med barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet, är det egna bemötandet och förhållningssättet gentemot barnen. Tolkningen är att pedagogers bemötande betyder mycket för hur barnet ska kunna ta till sig stöd från pedagogen. Visar pedagogen att hon/han bryr sig om och respekterar barnet finns större möjlighet till utveckling. Pape (2001) beskriver att det är av mycket stor betydelse att vi verkligen bryr oss om barnen, och visa barnen att vi gör det. Hon säger att vi måste visa respekt för barnet och förvänta sig att man får respekt tillbaka av barnet (s. 120-123 & 128). Vikten av att verkligen lära känna och knyta an till barnet för att kunna stödja det är något som respondenterna framhåller. Att skapa en relation, trygghet och respekt dem emellan så de kan lita på varandra. ”Man måste hitta ett sätt att mötas” (Respondent 1). Vi gör tolkningen att respondenterna resonerar utifrån ett relationellt perspektiv där man lägger vikten på vad som sker i samspelet, förhållandet eller interaktionen mellan olika aktörer (Persson, 2007, s. 166; Emanuelsson m.fl., 2001, s. 7). Det innebär att när man möter en elev som har svårigheter i det sociala samspelet gäller det att förstå hur barnets problem dels utvecklats i samspel med andra människor och dels hur barnets sociala svårigheter upprätthålls i samspelet. För att förstå vem en person är menar von Wright (i Skolverket, 2001) att ett möte måste ske (s. 13). I det relationella perspektivet är ingenting fast och oföränderligt, något som t.ex. bedömningar av ett barn tenderar att bli i det punktuella perspektivet (von Wright i Skolverket, 2001, s. 13). Genom att fokusera på relationen mellan två personer finns alltid möjlighet till förändring och förbättring. Ligger fokuset däremot på barnet som en problembärare, som i det punktuella perspektivet, är stabiliteten en självklar aspekt.

Respondenterna menar att det är av stor vikt att i arbetet fokusera på det som fungerar bra, att se det goda hos barnet, barnets positiva egenskaper och att lyfta och pusha barnet och arbeta med barnets självkänsla. Vi tolkar förhållningssättet som viktigt för att fokuseringen inte bara hamnar på det negativa som inte fungerar. Vilket gör att barnet själv och barnen i gruppen också bara lägger märke till detta. Många forskare inom området lyfter fram det nämnda och förhållningssättet kan därför ses som framstående. Pape (2001) framhåller att de vuxna som arbetar med barn måste bli bättre på att se möjligheter och fokusera mindre på hindren, ha förmåga att upptäcka det goda och tona ner det som kan vara mindre positivt. Hon menar vidare att det är viktigt att ge alla barn en känsla av att de själva är en positiv del i den sociala gemenskapen och att de känner sig respekterade och uppskattade (s. 26, 112 & 126-129). Vedeler (2009) beskriver att det är en viktig utmaning att hitta positiva drag hos varje barn i barngruppen. Genom detta kan man stärka barnets självkänsla och även göra barnet mer attraktivt som lekkamrat för de andra i gruppen (s. 76). ”Alla människor har olika individuella resurser som kan användas till att ta itu med problem och svåra förhållanden” (Vedeler, 2009, s. 38). Asmervik (i Asmervik m.fl., 2001) menar att en av specialpedagogikens negativa effekter många gånger kan vara att man betonar det avvikande hos barnet i för stor omfattning att barnets resurser inte blir lika synliga (s. 8). Även Johannessen (1997) påtalar att man i arbetet med barn med socioemotionella problem lätt kan fastna i barnets fel och brister och att det då blir för stort fokus på att arbeta med barnets svagheter vilket kan leda till att man

glömmer barnets resurser (s. 107). Det som Asmervik och Johannessen här talar om verkar alltså inte vara något som stämmer överens med vad respondenterna i vår studie berättar.

Respondenterna beskriver att det i arbetet med barn i behov av särskilt stöd i samspel med andra gäller att vara nära och finnas där för barnet, som en trygghet och ett "hjälpjag". De menar att de kan behöva uppmärksamma barnet mer. En respondent säger att det kan vara bra om någon av pedagogerna tar sig an barnet mer och ger det ett tydligare vuxenstöd. Vi tolkar att man som vuxen måste vara och komma nära barnet och försöka förstå vad barnet förmedlar med sitt beteende för att kunna stödja det på bästa sätt. Närheten till barnet i samspelesituationer tolkar vi av respondenternas svar som nödvändigt för att hjälpa barn i sociala svårigheter. Kinge (2000) redogör för hur viktig den vuxnes empatiska förmåga är gentemot barn med sociala och emotionella svårigheter (s. 50). Det gäller att försöka förstå barnets motiv för sitt beteende, vad barnet omedvetet kommunicerar och hur man som professionell meddelar denna förståelse tillbaka till barnet (s. 53). Detta för att öka barnets medvetenhet om och förståelse av sig själv för att på sikt få bättre kontroll på sina känslor och kan uttrycka dem på mer lämpliga sätt (s. 65). Hon anser att denna grupp barn är i stort behov av hjälp av professionella och kompetenta vuxna.

Många barn har dåliga eller bristfälliga erfarenheter av samspel, och det är nödvändigt att tillföra barnen nya och annorlunda erfarenheter för att kunna ge en relevant hjälp. Oavsett orsaksförhållandena tycks det som om vuxna bör gå *direkt* in i samspelet oftare och i högre grad med dessa barn än med barn i allmänhet eller barn med andra slags funktionshämningar (Kinge, 2000, s. 14).

Med barn som är utagerande säger respondenterna att det handlar mycket om att vara handgripligt närvarande, att försöka ligga steget före och stoppa barnet då det behövs. "För ju fler gånger de har varit i det här med att kasta saker omkring sig eller slår varandra desto mer blir de ju stämplade och stämplar sig själv som bråkmakare" (Respondent 1). Genom vad respondenterna här beskriver gör vi tolkningen att pedagogerna kan upphäva effekten av att ett barn får en stämpel i gruppen. Om pedagogen förhindrar ett utagerande beteende med att vara närvarande i situationen och hjälpa barnet med andra uttryckssätt kan utvägen bli en annan. Ogden (2003) beskriver att aggressiva eller utagerande elever vanligare blir avvisade än accepterade av sina klasskamrater och att negativa reaktioner från dessa kan medverka till att upprätthålla det utagerande beteendet (s. 255). Pape (2001) tar upp att vuxna bör förebygga raseriutbrott hos barnet då det dels kan bli jobbigt för de barn som är berörda av utbrottet men också för att det kan bli pinsamt för barnet själv som får ett utbrott då de ofta leder till att de gör saker som de egentligen vet är fel. Hon menar att det är viktigt att utveckla självkontroll och empati, att försöka få dem att föreställa sig hur det kan kännas för andra då man visar sina känslor genom aggressivitet (s. 41-42).

Respondenterna berättar att det är otroligt viktigt att de har ett nära och gott samarbete i sitt arbetslag, att de pratar mycket och ofta med varandra. De beskriver att de alltid vänder sig till sina kollegor i första hand för att diskutera och reflektera med varandra i arbetslaget för att skapa en större förståelse kring barnet och komma vidare i arbetet. Flera av respondenterna nämner även att detta är utvecklande för den egna kompetensen och att kompetensen i arbetslaget är av stor vikt. Här blir tolkningen att kommunikationen och relationen till varandra i arbetslaget är betydelsefull för både pedagogerna och barnen. Pedagogerna måste trivas och känna att de kan prata med sina kollegor för att kunna göra ett bra och utvecklande arbete med att stödja barnen. Uppfattningen styrks av Teveborg (1997) som menar att arbetslaget är av mycket stor betydelse för hur arbetet fungerar, att det handlar om att ha en god kommunikation och relation dem emellan för att kunna skapa goda förutsättningar. Känns

arbetet tungt och svårt har det t.ex. oftast inte med barngruppens storlek att göra, enligt Teveborg, då hennes uppfattning är att det handlar om vilka hon arbetar med (s. 14-15 & 88).

5.3 Metoder och tillvägagångssätt för att ge stöd

För att stödja barn som är i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet anger respondenterna olika arbetssätt och metoder. De talar om vikten av att samtala med barnet som behöver stödjas samt med resten av barngruppen och att storleken på barngruppen kan vara avgörande för hur samspelet fungerar. Andra metoder som används för att tydliggöra för barnen hur man ska bete sig i olika situationer är seriesamtal, sociala berättelser, rollspel samt livskunskapsövningar.

När det gäller att samtala med barnet som behöver stödjas samt med resten av barngruppen är respondenterna av åsikten att det är av vikt att samtala med barnet så att detta får en förståelse för hur man ska bete sig i t.ex. leksituationer. Särskilt respondenterna som arbetar på fritidshem trycker på detta med samtal, de beskriver att de förklarar för barnet som behöver stödjas vad och hur de andra barnen leker så att det blir lättare att komma in i leken.

Det är nog att man försöker då att kommunicera med det barnet och va med lite i leken och förklara vad det är de gör och hur de leker och då får du vara med där eller annars kan du välja att göra detta istället. Vara tydlig med att de får liksom komma in i leken och inte bara bestämma och ändra på det som de andra leker (Respondent 6).

Samma respondent beskriver även att det är betydelsefullt att förklara för de andra barnen att det är viktigt att de måste vara tydliga med att förklara vad de leker och hur reglerna i leken ser ut. Flertalet av respondenterna som arbetar på förskola samt en av respondenterna som arbetar på fritidshem betonar vikten av att man som pedagog deltar i leken. Detta för att på så sätt hjälpa barn som har svårt att tolka lekkoder. Flera av respondenterna som arbetar på förskola säger att man som pedagog bör vara närvarande och med nere på golvet med barnen för att kunna hjälpa till och stötta i konflikter och inspirera till lek. Det framkommer även att respondenterna arbetar med hela barngruppen genom att de för diskussioner om hur man kan bete sig i olika situationer. Andra respondenter talar om samtal som den metod de har att tillgå, de använder sig av det här arbetssättet för att reda ut situationer samt att för att det ska bli så bra som möjligt.

Man arbetar när situationer kommer upp så får man ta tag i det då och man arbetar genom samtal i sin fritidsgrupp. Och då är det på samlingar eller så är det enstaka situationer när de dyker upp. Man kan också använda sig av livskunskapsövningar (Respondent 8).

De uttrycker också att det ibland inte går att prata med barnet precis när det har hänt något utan att man får vänta en stund tills barnet är mottagligt för det man säger.

Respondenterna anser att det blir svårare för barn som har svårigheter med det sociala samspelet att fungera ju större barngruppen de befinner sig i är. Flertalet av respondenterna uppger att de för att underlätta för de här barnen gärna arbetar i mindre grupper. Detta fungerar på så sätt att de tar med sig barnet som behöver stödjas samt några andra barn så att de tillsammans befinner sig i ett mindre sammanhang. Respondenterna menar att det är lättare för de här barnen att förhålla sig till några få andra i taget.

[...] man vinner ingenting på att bara ta bort just barnet om det inte är en affektsituation där det behöver landa igen så att säga. Man försöker ju finna sammanhang med kompisar som vi tycker funkar bra med just det barnet (Respondent 1).

För att tydliggöra för barn som har svårigheter i det sociala samspelet hur man kan göra när det uppstår problemsituationer tycker flertalet av respondenterna att det är en bra metod att använda sig av seriesamtal/sociala berättelser. Tillsammans med barnet ritar pedagogen upp situationen och de kan prata om olika lösningar.

[...] det är för att barnen lättare ska sätta sig in i bilden, att man ser sig som en bild på pappret, och det tycker vi har fungerat jättebra med barn som har svårt med att ta kontakt, som stöter sig fram eller tar andras saker. Vi har väldigt många barn som behöver det stödet. Det handlar ju inte bara om socialt samspel i leken utan alla situationer där man är tillsammans med andra (Respondent 3).

För att förmedla till hela barngruppen hur man kan göra för att lösa olika problemsituationer pratar respondenterna om livskunskapsövningar och rollspel. När de rollspelar menar de att det är pedagogerna på avdelningen som tillsammans spelar upp en problemsituation där de spelar så pass långt att en konflikt uppstår och bryter där. Därpå får barnen komma in och ge förslag på olika lösningar.

Sen finns det vissa barn som tar till sig det här med rollspel, det händer att vi vuxna spelar upp en konflikt och så får barnen komma med sina förslag hur man kan lösa de, man stannar upp, man kanske leker 'jag vill ha din bil, och nä den vill jag ha'. Då stannar man upp, hur ska vi göra nu? Jag vill ha hans bil och han vill inte släppa den? Då kommer det förslag och lösningar inifrån barnen, en del är mottagliga för det (Respondent 4).

5.3.1 Analys

Som en viktig metod för att stödja barn som har svårigheter med det sociala samspelet nämner respondenterna att vara delaktig i leken. På så sätt menar de att man kan inspirera till lek, hjälpa till att lösa konflikter och tolka lekkoder. Flertalet av respondenterna påtalar att de genom samtal försöker hjälpa barnet att knäcka dessa koder. Vi gör tolkningen att en vuxens deltagande i leken hjälper barn som har olika bekymmer i detta samspel. Leken är central när det handlar om samspel för barn och är mycket betydelsefull för barns utveckling och lärande, vilket styrks av förskolans läroplan (jfr., Lpfö 98/10, s. 6-7). "I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem" (Lpfö/10, s. 6). Knutsdotter Olofsson (2003) redogör för lekreglerna som hon kallar *samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande*. Samförstånd handlar om att de inblandade vet om *att* de leker och *vad* de leker. Ömsesidighet innebär att leken växer fram genom gemensamt samspel där alla är på en jämställd nivå. Turtagande handlar om att de inblandade måste turas om att t.ex. bestämma och hitta på i leken (s. 25 & 26). Flera respondenter berättar hur viktigt det är att man som pedagog förklarar för ett barn som har svårigheter i det sociala samspelet vad och hur de andra barnen leker, vilka regler som finns i leken och så vidare. Tolkningen är att den vuxna har ansvar för att vara deltagande och kunna ge barnet det stöd och den trygghet som där behövs för att kunna leka. Knutsdotter Olofsson menar att man för att kunna leka måste ha förståelse för leksignaler, både att förstå andras signaler och att själv kunna ge signaler. Knutsdotter Olofsson diskuterar även vikten av att som pedagog vara närvarande och deltagande i leken. Hon menar att det är den vuxnes ansvar att skapa en trygg miljö för barnen genom att själv delta i leken (s. 117). Vi gör även tolkningen att respondenternas förhållningssätt reflekterar ett sociokulturellt perspektiv. En central aspekt i detta perspektiv är att barn som handleds och får stöd av en vuxen eller mer kompetent person ges det bästa möjligheter för lärande (Williams, 2006, s. 40).

Respondenterna beskriver att barn som har svårigheter i det sociala samspelet hamnar i större svårigheter ju större barngruppen de befinner sig i är. Flertalet av respondenterna talar om att de därför gärna arbetar i mindre grupper. Den mindre gruppen ska då, förutom pedagogen och det barnet som behöver det särskilda stödet, bestå av några andra kamrater som barnet tros

fungera bra med. Vi tolkar det som att respondenterna vill skapa ett mindre sammanhang där det blir lugnare än i den stora gruppen. Barnet får tillfälle att lära känna några barn bättre och får på så vis bättre möjlighet att inleda en vänskapsrelation och utveckla sin sociala kompetens och självkänsla. Pape (2001) påtalar vikten av att ha en vän för att trivas och kunna utvecklas (s. 164). Vedeler (2009) menar att barn utan vänner går miste om de möjligheter till många sociala förmågor som vänskap sägs ge (s. 22). Vedeler påtalar att man kan hjälpa barn att etablera vänskapsband genom att exempelvis ge en gemensam uppgift till barn som man tror skulle kunna trivas tillsammans eller låta dem hålla varandras händer då man går på utflykt (s. 76). Williams (2006) trycker också på betydelsen av att ha vänner och vara en del i gemenskapen. ”Detta är av oändligt stort värde för att barn ska kunna stärka och utveckla sin självkänsla och känna sig bekräftade. Men också för att vardagen ska upplevas som lustfylld” (Williams, 2006, s. 81).

Flertalet av respondenterna nämner *seriesamtal* och *sociala berättelser* som metod för att hjälpa barn som visar svårigheter i det sociala samspelet. De använder dessa metoder för att förtydliga för barn hur man kan agera i och lösa problemsituationer. Tillsammans med barnet ritar pedagogen upp situationen och de kan prata om olika lösningar. Respondenterna menar att de använder sig av både seriesamtal och sociala berättelser, dock är det de beskriver mest likt seriesamtal. Det beskrivna tillvägagångssättet är ett ritat samspel eller samtal som bedrivs mellan minst två personer (jfr. Andersson, 2001, s. 10). Vi tolkar att pedagogerna här främjar barnens förmåga att tillgodogöra sig innehållet av en problemsituation genom att förtydliga med bilder, samt i ett lugnare tempo än om budskapet enbart hade formulerats verbalt. Andersson beskriver att teckningarna i seriesamtal används för att tydliggöra ett samtal för en individ som har svårt att få ett sammanhang enbart utifrån verbal konversation. Eftersom ritandet pågår under tiden som man samtalar dras tempot ner och personen som får stöd hinner därför tillgodogöra sig innehållet av konversationen (s. 10). En av respondenterna påtalar att den här metoden inte bara är användbar vid leksituationer utan i alla situationer där man samspekar med andra. Här ser vi att respondenterna tillämpar seriesamtal som metod vid olika tillfällen för att underlätta utvecklingen av barnets sociala kompetens. Kaland (i Andersson, 2001) påpekar att det går att använda sociala berättelser i flera olika sammanhang samt för att lära ut en mångfald av sociala färdigheter (s. 3). Detsamma torde gälla för seriesamtal.

En annan metod som nämns är rollspel. Rollspelen går ut på att pedagogerna på avdelningen tillsammans spelar upp en problemsituation där de spelar så pass långt att en konflikt uppstår och bryter där. Därpå får barnen komma in och ge förslag på olika lösningar. En av respondenterna menar att vissa barn lättare tar till sig en situation när den blir dramatiserad, liksom andra lättare lär genom seriesamtal. Vi tolkar att de är medvetna om att barn lär sig och tar till sig kunskap på olika sätt och att det gäller att hitta den metod som passar barnet bäst. En tolkning är också att respondenterna ger barnen/eleverna hjälp att utveckla andra uttrycksformer än de enbart verbala. Att kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom drama främjar barns utveckling och lärande (Lpfö 98/10, s. 7). Lgr 11 påtalar att skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda olika uttrycksformer såsom t.ex. drama (s. 14).

5.4 Svårigheter i arbetet med att ge stöd

Det som framkommer som den största svårigheten i och med arbetet är tidsaspekten och de stora barngrupperna. Respondent 3, 4 och 5 menar dock att då de arbetar på avdelningar med en liten barngrupp är detta inte en svårighet för dem. Dock nämner de stora barngrupper som

en svårighet då de har tidigare erfarenheter av att arbeta i större barngrupp. Respondent 3 nämner att tidsaspekten ibland kan vara ett problem men att den egentligen inte ska bekymra dem. De flesta av respondenterna menar framför allt att det är svårt att räkna till då det finns så många i barngruppen som är i behov av särskilt stöd. De menar att man inte hinner med alla barn, att man inte hinner se och vara närvarande, att man lätt blir störd och inte hinner färdigt. De menar också att det blir svårt att skapa en relation och knyta an till det enskilda barnet då barngruppen är så stor. Några av respondenterna säger att de önskar att det antingen kunde få mer resurser i form av personal eller att barngruppen vore mindre, medan några menar att det framförallt är den stora barngruppen som är problemet och att det inte behöver hjälpa att sätta in mer personal. Brist på personal beskriver flera respondenter, och att det då kan handla om att någon ska gå på rast, ta hand om buffén, gå på möte eller är hemma på grund av sjukdom.

Man hinner inte sitta i det här goa sammanhanget tillräckligt länge [...] Det låter så bra att man är tre på hemvisten och tre är man för att kunna vara två närvarande, men man tänker inte så. Man tänker att man ska vara tre där, det är man inte. Man är tre för att man ska kunna gå på raster, möten och så vidare. Så i praktiken är man ofta två och inte tre (Respondent 1).

Inte alltid då. [...] som på fritids där man har mycket barn och fri lek så kan man ju känna att man är för mycket barn vi skulle vilja ha mindre barngrupper. För det är inte alltid det hjälper att sätta in mer personal. Utan vi skulle nog vilja ha mindre barngrupper. Det är nog det vi kan tycka många gånger. Då hade man också kunnat hjälpa de barnen lite bättre (Respondent 6).

Respondenter från både förskola och fritidshem beskriver också att de stora barngrupperna gör att det blir svårt att dela in gruppen i smågrupper.

Ja, svårigheterna är ju oftast att grupperna är stora och att det inte finns några utrymmen och gå ifrån. För ibland behöver man ha små utrymmen där man kan vara och som man alltid kan vara i. Inte att man ska springa runt och leta efter utrymmen. Det kan jag tycka är ett dilemma faktiskt (Respondent 9).

Några respondenter tar även upp några andra svårigheter som kan finnas i arbetet, och det är att det ibland kan vara svårt när barnet inte känner för att samarbeta i det man gör, att det är svårt att nå fram till barn som är arga eller att barnets föräldrar inte förstår problemet. De respondenter som tar upp det sistnämnda angående barnets föräldrar menar dock att det inte brukar vara ett vanligt problem, att de flesta föräldrar är mycket förstående och samarbetsvilliga. De säger att föräldrakontakten är mycket viktig och att de tillsammans med föräldrarna försöker hitta lösningar för barnets bästa.

Ibland säger föräldrarna att ni vet bäst och så, men det vill inte vi skapa för föräldrarna känner ju sina barn bäst sen är vi här och har våra förutsättningar, här jobbar vi ju mycket med det sociala för här är vi ju en grupp det är man ju inte hemma på samma sätt (Respondent 4).

5.4.1 Analys

Det framkommer av respondenterna att den största svårigheten i arbetet är tidsaspekten och de stora barngrupperna. Barngrupperna är så stora att de inte hinner ge alla barn den tid de behöver. Vi tolkar här att respondenterna inser vikten av att ge varje barn del av sin tid. Att ge barnen en känsla av att ha gott om tid är oerhört viktigt enligt Pape (2001), då hon anser att vår tid är det mest betydelsefulla vi kan ge barnet. Hon säger sig vara medveten om att detta med tid kan vara ett dilemma i verksamheten då det är så mycket som ska hinnas med. Dock tycker hon att vi bör fundera på hur vi använder tiden och har en åsikt om att vi bättre kan få tid för varje barn om vi planerar dagen på ett lite annat sätt (s. 113-115).

Särskilt respondenterna som arbetar i stora barngrupper anser att det finns så många barn i behov av särskilt stöd i deras barngrupper vilket gör det svårt att hinna med alla barn. Här gör

vi tolkningen att respondenterna upplever en oro över att inte räcka till. Enligt Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) ökar risken för att personalen ska uppleva stress i arbetet när den stora barngruppen består av många barn som har svårigheter att hantera sociala relationer (s. 46). Respondenterna beskriver att det är svårt att vara närvarande för att kunna se vad som händer och att det är svårt att stanna kvar i ett sammanhang tillräckligt länge då man lätt blir störd av något annat. Tolkningen vi gör är att alla barn i gruppen därför drabbas. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) menar att klimatet i en stor barngrupp påverkas om det är många barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra (s. 309 & 41). Är förutsättningarna dåliga i en grupp drabbas det i första hand barn som har behov av särskilt stöd, men också den övriga gruppen barn som kan ha svårt att hantera situationer med barn som av olika anledningar saknar lekkompetens om förutsättningarna är dåliga. Författarna menar därför att alla barnen blir drabbade av omständigheterna (s. 41).

Respondenterna menar att det är svårt att skapa en relation och knyta an till det enskilda barnet då barngruppen är så stor. Vi gör tolkningen att pedagogerna måste knyta an till många individer i en stor barngrupp, vilket tar mycket psykisk energi (jfr. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson, 1998, s. 47).

Flera respondenter påpekar också att brist på personal p.g.a. sjukdom, möten och liknande kan göra arbetet svårt. Vilket tolkas som att närvaron av ordinarie personal i barngruppen är av vikt för att verksamheten ska fungera på ett fullgott sätt. Frånvaron av ordinarie personal orsakar sannolikt oordning i både personal- och barngrupp. Att de vuxna är friska och på plats är många gånger ett krav för att kunna möjliggöra aktivitet i verksamheten menar Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998). Stora barngrupper är känsliga för störningar och svackor i personalgruppen, såsom t.ex. oenigheter, sjukdomsperioder och omorganisationer som ger störningar i både barngrupp och personalgrupp (s. 309).

Några av respondenterna önskar att de kunde ha mer resurser i form av personal alternativt mindre barngrupp. Andra uttryckte att det framförallt är den stora barngruppen som är problemet och att det inte behöver hjälpa med fler i personalgruppen. Respondenternas utsagor tolkar vi som att det i första hand är mindre barngrupper de efterfrågar. Större personaltäthet kan inverka menligt på verksamheten. Att tillsätta mer personal då barnantalet ökat mer och mer menar Teveborg (1997) av erfarenhet inte alltid är positivt då det kan bli för många viljor och dålig kommunikation för att arbetet ska bli bra (s. 15). Teveborg uttrycker även att det är svårt att föreställa sig att kommunerna plötsligt ska få mer pengar och sänka barnantalet i grupperna därför menar hon att vi måste göra det bästa av situationen för barnens skull (s. 96).

En annan svårighet som nämns av några respondenter är om föräldrar inte förstår problemet och inte vill samarbeta, vilket de dock menar är relativt ovanligt. Tolkningen här är att föräldrarna till största delen har en positiv inställning och förståelse för sina barns svårigheter. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) tas vikten av föräldrars positiva inställning upp, denna gynnar barnens sociala integrering, det är alltså relevant att föräldrarna får stöd för att kunna hantera föräldrarollen det innebär att ha barn som är i behov av särskilt stöd (s. 32). Respondenterna uttrycker att föräldrakontakten är mycket viktig och att de tillsammans med föräldrarna försöker hitta lösningar för barnets bästa. Vi tolkar det som att respondenterna anser att föräldrasamverkan i arbetet är av vikt för att barnet ska få det så bra som möjligt. I både Lpfö 98/10 och Lgr 11 uttrycks vikten av att få föräldrarnas förtroende och att kunna samarbeta med dessa angående barnets/elevens fostran och utveckling och informera dem om barnets/elevens vistelse och utveckling i verksamheten (Lpfö 98/10, s. 5 & 13; Lgr 11, s. 13 & 16).

5.5 Stöd från ledningen och extern kompetens

När respondenterna känner att de inte klarar av att stödja barn på rätt sätt så uppger de att de tar hjälp från olika håll. De lyfter barnet på arbetslagsträffar, vänder sig till ledningen, får specialpedagog, barnmottagning eller barnpsykolog inkopplad.

Då ett barn lyfts på en arbetslagsträff kan detta vara för att få tips, råd och stöttning från andra pedagoger som också arbetar med det här barnet. Flertalet av respondenterna anger också att de vänder sig till en specialpedagog för att få handledning. Två av respondenterna som arbetar i förskola talar om att eftersom att de är specialpedagoger själva och arbetar på en avdelning med ett lägre barnantal har de sällan eller aldrig behövt ta in hjälp utifrån, dock är de inte främmande för tanken om det skulle behövas. En av dessa respondenter uppger att det i vissa fall kan vara bra att det kommer in någon annan med ett "helikopterperspektiv" som ser på verksamheten med nya ögon.

När det kommer till hur de upplever att stödet ser ut från ledningen märks skillnad mellan respondenterna som arbetar inom förskola mot de som arbetar på fritidshem. Respondenterna som arbetar inom förskola anser att de blir hörda och väl bemötta när de vänder sig till ledningen med sådana här frågor, dock menar respondent 2 att hon ibland inte får det stöd hon skulle önska och att de absolut saknas resurser. Respondenterna från förskolan menar att ledningen är positiv och att viljan att hjälpa och stötta finns där men att det på grund av ekonomiska skäl är svårt att få in t.ex. en extra resurs, vilket de kan ha förståelse för. De respondenter som arbetar på fritidshem anser dock att de inte får det stöd eller bemötande de skulle önska från ledningen. Respondent 6 talar dock om att de i år har fått en extra resurs till avdelningen vilket hon tycker är väldigt positivt. Respondent 9 berättar att hon fick stöd från ledningen när hon hade en jobbig period, det resulterade i att det var andra pedagoger som fick gå in och ta del av hennes arbetsuppgifter. Hon menar dock att situationen blev ohållbar för alla som arbetade runt just det barnet. "Men då tycker jag att vi blev... [...] Efter många om och men blev vi i alla fall hjälpta". Respondenterna 7 och 8 tycker inte att de får tillräckligt mycket stöd från ledningen men hur de önskar att det stödet skulle se ut framkommer inte. Respondent 10 menar att "[...] eftersom man känner sig otillräcklig anser jag att det saknas stöd".

5.5.1 Analys

Majoriteten av respondenterna från förskolan menar att ledningen är positiv och att viljan att hjälpa och stötta finns där men att det på grund av ekonomiska skäl inte alltid finns resurser att tillgå, vilket de kan ha förståelse för. De respondenter som arbetar på fritidshem anser emellertid att de inte får det stöd de skulle önska från ledningen. De nämner ändå några exempel på stöd de fått men ger uttryck för att detta antingen är ovanligt eller att de tar lång tid innan de får den hjälp som de anser behövs. Vi tolkar här fritidspedagogernas svar som att barn som har svårigheter i det sociala samspelet inte är en grupp som prioriteras av ledningen. Vilket styrks av Kinge (2000) som menar att:

Barn med sociala och emotionella svårigheter prioriteras sällan i fråga om uppmärksamhet och hjälpinsatser jämfört med barn med andra slags funktionshämningar, eftersom de förstnämnda oftast saknar en specifik diagnos. Det hänger därför på slumpen vilka stödresurser eller vilken annan hjälp en förskola tilldelas i arbetet med att tillgodose de här barnens behov. Jag påstår att barn med sociala och emotionella svårigheter måste betraktas som funktionshämmande likaväl som barn med mer konkreta och diagnostiserade funktionshämningar (s. 23).

Brodin och Lindstrand (2004) tar också upp att diagnostisering hänger ihop med tillgången av resurser, att det ofta krävs en diagnos för att få stöd (s. 62). Vi tolkar detta som en anledning till varför respondenterna upplever det svårt att få stöd i form av extra resurser till de barn som är i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet. Då resurser är lättare att tillgå då barnet

har en diagnos menar Brodin och Lindstrand att detta kan utgöra en risk för överdiagnostisering av barn.

Respondenterna beskriver att de vänder sig till ledningen först då de känner att de inte klarar av att ge det stöd som de anser barnet behöver. När de känner att de behöver hjälp av t.ex. specialpedagog eller en extra resurs. Här gör vi tolkningen att det är förskolan och skolan som ansvarar för att ge barn i svårigheter det stöd de behöver men att det framförallt är läraren eller arbetslaget som ska ge detta stöd. Vår tolkning finner stöd i Lpfö 98/10, Lgr 11 samt i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). I förskolan ska barn som är i behov av mer stöd och stimulans än andra få detta stöd, oavsett om det är tillfälligt eller varaktigt, så att de utvecklas så långt som möjligt. ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Lpfö 98/10, s. 5). I Lgr 11 betonas istället att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika grunder har svårigheter att nå målen för utbildningen (s. 8). Båda läroplanerna framhåller att läraren/arbetslaget ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de barn/elever som av olika slag har/befinner sig i svårigheter (Lpfö 98/10, s. 11; Lgr 11, s. 14). Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är det mest effektiva sättet att skapa solidaritet mellan barn som har behov av särskilt stöd och deras kamrater integrerad skolgång (s. 18). Dessutom skall dessa barn erbjudas kontinuerligt stöd som vid behov kan innefatta assistans från speciallärare, specialpedagog och extern stödpersonal (s. 25).

6. Diskussion

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur pedagoger från ett antal förskolor och fritidshem beskriver arbetet med barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet. Denna del kommer att anknyta till syftet och frågeställningarna genom att det vi anser viktigast och mest intressant i vårt sammanfattade resultat och analys lyfts fram och diskuteras. Samt de frågor och funderingar som framkommit under studiens gång.

”Vi lever i en tid när det riktas stor uppmärksamhet mot barns socialisering, dvs. barnet i kontakt och kommunikation med jämnåriga, barnet i gruppen” (Kinge, 2000, s. 12). Sommer (2005) beskriver att det i västerländska nutidssamhällena både ställs krav på individualisering och att leva sig in i olika sociala sammanhang, med andra ord att ta individuella beslut med hänsyn till andra. Sommer beskriver att den senmoderna människans utveckling på så vis karaktäriseras av en dubbelhet, individualitet kontra social samhörighet. Familj, förskola och skola har krav på sig att hantera denna dubbelhet och har som uppgift att hjälpa barnet att utveckla samvarokompetens och skapa en balans mellan utvecklingen av barnets individualitet och social samhörighet (s. 135 & 136). Denna dubbelhet tycker vi även uttrycks i läroplanerna. I dessa beskrivs att det individuella barnets/elevens lärande och utveckling står i centrum och barnet ska lära sig att både ta initiativ och ansvar (Lpfö 98/10, s. 6 & 9; Lgr 11, s. 7 & 10). Men både läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) lägger också stor vikt vid att verksamheten ska vara en levande social och kulturell miljö. Barnen/eleverna ska stimuleras och få stöd att utveckla social och kommunikativ kompetens för att fungera i grupp och kunna delta aktivt i samhällslivet (Lpfö 98/10, s. 6 & 9; Lgr 11, s. 7 & 10). På skolverkets hemsida står att dessa verksamhetsformer har ett speciellt ansvar för barn och unga i behov av särskilt stöd och att ”De som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för sin utveckling skall få detta” (Skolverket, 2010). Som beskrivits i inledningen har vi under VFU upplevt att det är många barn som är i behov av särskilt stöd i samspel med de andra barnen och att det verkar

finnas en del dilemman för att kunna följa skolverkets anvisningar. Studiens resultat anser vi har visat detsamma, vilket diskuteras mer nedan. Dubbelheten Sommer talar om och som vi tolkar även uttrycks i läroplanerna, visar respondenternas uttalanden också på. Vi tyder att respondenterna beskriver att fokus ligger på det enskilda barnets utveckling, men att utveckla kompetens för att fungera i samvaro med andra är en viktig del i barnets individuella utveckling.

Resultatet visar att pedagoger diskuterar och reflekterar i första hand med varandra i arbetslaget då de uppmärksammat att ett barn visar svårigheter i samspel med andra barn. Arbetslaget uttrycks som oerhört viktigt för att arbetet med barnen ska fungera. Det handlar om att ha en god kommunikation och relation dem emellan. Vilket är något som även Teveborg (1997, s. 14-15 & 88) framhåller. Under utbildningen har vi förstått hur betydelsefullt samarbetet i arbetslaget är. Genom egna och av andra studiekamraters VFU-erfarenheter som vi tagit del av har vi fått en bild av hur betydligt sämre arbetet med barnen fungerar i verksamheten då personalen i arbetslaget inte kan samarbeta och kommunicera med varandra. Vi ser därför liksom respondenterna och Teveborg vikten av ett fungerande och gott arbetslag. Finns inte ett väl fungerande samarbete i arbetslaget tar detta mycket energi från pedagogerna, energi som egentligen borde läggas på barngruppen. Alla som har erfarenhet av att befinna sig i sociala kontexter tillsammans med barn vet att barn snabbt snappar upp stämningen som råder mellan de vuxna. Uppfattas stämningen mellan de vuxna som negativ av barnen är det alltså högst sannolikt att de känner av och påverkas av detta. Vi håller för troligt att barn som påverkas av en sådan spänning som de vuxna i ett sådant fall kan förmedla får svårt att finna den trygghet som är viktig för att utveckla social kompetens (jfr. Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998, s. 41). Vi drar därför slutsatsen att ett gott klimat inom arbetslaget gagnar såväl pedagoger som barngrupp.

Hur går pedagoger mer tillväga då de uppmärksammar ett barn i svårigheter i det sociala samspelet? Resultatet visar på försök att reda ut hur sammanhanget runt barnet ser ut för att kunna ge hjälp i situationen det befinner sig i, och försöka förstå vilka anledningar som gör att barnet har problem i samspel med andra. Anledningar till att barnet är i svårigheter beskrivs som mycket varierande och att det oftast visar sig genom att barnen är utagerande eller drar sig undan. Något vi uppmärksammade var att största delen av respondenterna talade om utagerande barn i första hand och att de upplevde att de tillbakadragna barnen lättare kunde glömmas bort och vara svårare att hjälpa. Då utagerande barn lättare drar till sig uppmärksamhet på grund av att de är mer fysiska eller högljudda kan mer tillbakadragna och tysta barn bli osynliga och "lämnade i sticket", trots att dessa barn behöver minst lika mycket stöd för att kunna delta och få en positiv samvaro med andra (jfr. Pape, 2001, s. 35; Kinge, 2000, s. 19; Johannessen, 1995, s. 84). I resultatet framkom att respondenterna var medvetna och såg problematiskt på detta vilket visar att dessa barn i alla fall inte glöms bort helt. Under VFU har vi uppmärksammat att det vanligen är de utagerande barnen som tilldelas mer stöd då det ofta handlar om att vara handgripligt närvarande. För att t.ex. kunna stoppa barnet i tid då det får ett utbrott som kan leda till att andra barn blir skadade. Vi ser detta som förståeligt men blir ändå bekymrade för den situation de tillbakadragna barnen hamnar i om det är många barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd i samspelet med andra av olika anledningar. Hur kan man mäta vems behov som har störst prioritet?

Det som framkommer tydligast i resultatet angående vad som anses vara det viktigaste i arbetet, med barn i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet, är det egna bemötandet och förhållningssättet gentemot barnen. Att verkligen lära känna och knyta an till barnen så att en ömsesidig respekt, trygghet och tillit skapas mellan den vuxna och barnet lyfts fram som något avgörande för att kunna ge barnet det stöd det behöver. Detta menar vi reflekterar ett

relationellt perspektiv. Där framhålls att det handlar om att mötas för att förstå vem en person är, och genom att fokusera på relationen mellan två personer finns alltid möjlighet till förändring och förbättring (jfr. von Wright i Skolverket, 2001, s. 13). Att man i ett relationellt perspektiv talar om barn *i* svårigheter och inte *med* svårigheter som istället är representativt för synsättet inom det kategoriska perspektivet (jfr. Persson, 2007, s. 167), anser vi säger mycket om hur man uppfattar det som ses som ett problem. Att inte lägga över skulden på barnet utan se till hur sammanhanget runt barnet ser ut och hur detta kan påverka barnet. Något som framkommer mycket tydligt angående bemötande och förhållningssätt är att man som pedagog måste fokusera på barnets styrkor, se det goda hos barnet och dess positiva egenskaper. Detta kan tona ner det som ses som negativt hos barnet och ge barnet en bättre självkänsla. Synsättet som här beskrivs är något som forskare inom området också lyfter fram (jfr. Pape, 2001, s. 26, 112 & 126-129; Vedeler, 2009, s. 38 & 76). Synsättet ser vi som sunt och gott för barnets utveckling och lärande och håller därför med respondenterna och forskarna. Asmervik (i Asmervik m.fl., 2001) menar att en av specialpedagogikens negativa effekter många gånger kan vara att man betonar det avvikande hos barnet i för stor omfattning att barnets resurser inte blir lika synliga (s. 8). Det som Asmervik här talar om verkar alltså inte vara något som stämmer överens med vad resultatet i studien visar. De två respondenterna i undersökningen som är utbildade specialpedagoger och således arbetar med specialpedagogik framhåller liksom de andra respondenterna betydelsen av att se och arbeta med barnets positiva egenskaper. Detta menar vi pekar på att pedagogerna inom verksamheterna håller sig ajour med forskningen, vilket vi ser som nödvändigt i kommande yrkesutövning.

Att finnas nära för barnet som en trygghet och ett "hjälpjag", som resultatet visar, verkar både som förhållningssätt och metod för att ge barnet stöd och utveckla sin sociala kompetens. Framförallt visar resultatet i förskolan att det är viktigt att delta i leken och hjälpa barnet att förstå de signaler, koder och regler som där finns genom att visa, förklara och samtala med barnet i leksituationen. Även ligga steget före för att hindra eventuella utbrott som kan bli jobbigt för alla inblandade och särskilt för barnet själv som då lätt stämplar sig själv som t.ex. bråkmakare (jfr. Ogden, 2003, s. 255; Pape, 2001, s. 41-42). Att barnet blir handlett av en mer kompetent person är en central aspekt i det sociokulturella perspektivet (Williams, 2006, s.40). I förskolans läroplan beskrivs också att "Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter". (Lpfö 98/10, s. 7). Mycket i förskolans läroplan anser vi speglar ett sociokulturellt perspektiv på lärande och då denna styr verksamheten ser vi det som ganska naturligt att lärarna i förskolan arbetar och tänker på detta sätt. Däremot tycker vi inte att läroplanen som gäller för fritidshemmet (Lgr 11) lyfter fram detta alls i samma utsträckning. Vi har också reflekterat över att Lpfö 98/10 lyfter fram vikten av barngruppen och leken för barns utveckling och lärande (jfr. s. 6-7), vilket vi inte anser uttrycks i Lgr 11 som betydelsefullt. Detta menar vi delvis kan bero på att man i Lgr 11 inte talar om *barn* utan *elever* då de går i skolan och att denna läroplan sträcker sig från förskoleklass upp till årskurs 9, vilket gör att leken inte är central i de högre åldrarna. Vi har diskuterat detta breda åldersband och tycker att det är beklagligt då vi anser att leken och barngruppen är lika betydelsefull på fritidshem som på förskolan. Resultat visar att barn som går på fritidshem fortfarande kan ha svårigheter med att förstå lekregler och andra svårigheter i samspelet med andra, som då ofta handlar om leksituationer.

Resultatet visar också att man försöker arbeta i mindre grupper som metod. Då många barn som visar svårigheter i samspelet får det ännu svårare i den stora gruppen. Att skapa sammanhang med några få barn som pedagoger upplever kan fungera ihop med barnet beskrivs i resultatet. Vi gör tolkningen att det då rör sig om barn som inte lyckats etablera

några vänskapsband, vilket Pape (2001, s. 164) och Vedeler (2009, s. 22 & 76) beskriver är av största vikt för att utveckla sociala förmågor och trivas i vardagen. Att alla behöver en vän för att må bra och kunna utvecklas här i livet ser vi som ett måste. Både för barn och vuxna. Men i resultatet framkommer att det är ett dilemma att arbeta i mindre grupper, framförallt på fritidshem. På fritidshem är det vanligt att man är två pedagoger på ca 35 barn, att som pedagog gå undan med ett par barn gör då att den andra pedagogen blir ensam kvar med de övriga. Vi frågar oss om det är rimligt att en pedagog har en aktivitet tillsammans med fem barn medan den andra pedagogen ensam har det övergripande ansvaret för den resterande barngruppen? Även i förskolan visar resultat på att de i praktiken ofta bara är två fast de egentligen är tre, men att en i personalen ofta är på rast, möten och liknande. Det vi dock uppfattar gör det ännu svårare att dela upp den stora gruppen i mindre grupper i fritidshem än i förskola är att lokalerna på fritidshem är ett problem. Förskolans miljö är vanligare uppdelad i mindre rum vilket kan underlätta avgränsning från de andra. Ett stort dilemma kan i alla fall konstateras i att försöka dela gruppen och vara närvarande som pedagog i aktiviteten.

Förutom att delta och vara nära barnen i samspelssituationer för att ge stöd, och gå undan med en liten grupp, visar resultatet även seriesamtal som en vanlig metod för att hjälpa barn att utveckla förståelse för händelser i samspelet. Metoden verkar vara vanlig både i förskola och på fritidshem då vi kommit i kontakt med denna under utbildningen och arbete i verksamheterna. Särskilt har upplevelsen varit att den brukar användas vid konfliktsituationer för att försöka reda ut vad som hänt och få barnen att reflektera och öka sin förståelse för vad och varför det som inträffade hände. Resultatet visar att det ses som en användbar metod som brukar fungera för en del barn som har svårt att se sammanhanget enbart utifrån verbal konversation, det blir tydligare då de får se situationen i bilder (jfr. Andersson, 2001, s. 10). Resultatet tycker vi tyder på att pedagoger visar förståelse för barns olikheter och att hur de tar till sig kunskap bäst varierar från barn till barn. Vi ser detta som betydelsefullt för läraruppdraget då det ju handlar om att anpassa verksamheten så det passar alla barn/elever. Det individuella barnets/elevens lärande och utveckling står i centrum (Lpfö 98/10, s. 6 & 9; Lgr 11, s. 7 & 10). Vi anser också att det är en av läraryrkets svåraste uppgifter då man har en stor grupp med enskilda individer.

Resultatet pekar på tidsbrist som en av de största svårigheterna pedagoger upplever i och med arbetet att stödja barn som har svårigheter i samspelet med andra. Vi har själva under VFU- och arbetslivserfarenheter upplevt känslan av att inte räkna till tidsmässigt och instämmer med Pape (2001) i att det är oerhört viktigt att ge barnen känsla av att vi har tid för dem (s. 113 – 115). Hon har en åsikt om att vi bättre kan få tid för varje barn om vi planerar dagen på ett lite annorlunda sätt. Hon föreslår att man t.ex. kan arbeta med barnen i smågrupper på så sätt att en av pedagogerna utför en aktivitet med några av barnen (s. 115). Metoden har beskrivits tidigare som något respondenterna säger att de gärna använder, men som inte alltid är så lätt att tillämpa.

Tidsbristen visar sig hänga ihop mycket med de stora barngrupperna. Det faktum att barngrupperna blir allt större framkommer av resultatet som en av de största svårigheterna när det gäller att ge rätt stöd till barn som visar svårigheter i det sociala samspelet. De respondenter som arbetar i stora barngrupper anser att det finns flera barn i behov av särskilt stöd i deras barngrupper vilket gör det svårt att hinna med alla barn. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) menar att risken för att personalen ska uppleva stress ökar i arbetet när den stora barngruppen består av många barn som har svårigheter att hantera sociala relationer (s. 46). Detta är något vi själva har upplevt samt fått förmedlat till oss av andra pedagoger. Enligt Piltz-Maliks och Sjögren Olsson påverkas klimatet i en stor barngrupp om det är många barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra (s. 309 & 41). Vidare påtalar

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson att om förutsättningarna är dåliga i en grupp drabbar det i första hand barn i behov av särskilt stöd. Men också den övriga gruppen barn som kan ha svårt att hantera situationer med barn som av olika anledningar saknar lekkompetens, konsekvensen blir att alla barnen drabbas av omständigheterna (s. 41). Detta ser vi som högst bekymmersamt och frågar oss hur detta kan avhjälpas. Resultatet visar även uppfattningen om att antalet barn som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra ökar. Denna uppfattning delas med Brodin och Lindstrand (2004). De uttrycker att gruppen barn med socioemotionella störningar visar ett ökande behov av stöd och verkar bli en allt större grupp för särskilda insatser (s. 90 & 118). Detta är något som även vi har uppmärksammat och i likhet med respondenterna funderar vi på om det kan bero på hur samhället ser ut idag med stress o.s.v. Eller kan det ha att göra med att man som pedagog idag är mer medveten och därför uppmärksammar detta och dessa barn mer? Vi funderar även på om det kan bero på de större barngrupperna. Om förutsättningarna i de stora barngrupperna är sämre och att barn därför har svårare att lära sig att samspela?

Vi frågar oss hur det kan vara en så tydlig skillnad mellan svaren vi fick av respondenterna som arbetar inom förskola kontra de som arbetar inom fritidshem angående om de anser att de får tillräckligt mycket stöd från ledningen. Majoriteten av respondenterna från förskolan anser att de får tillräckligt mycket stöd från ledningen. De uppfattar att viljan från ledningen att stötta dem finns där trots att det inte alltid är möjligt p.g.a. ekonomiska skäl. Respondenterna som arbetar inom fritidshem är tvärtom inte alls nöjda med det stöd de får av ledningen. Två av respondenterna från fritidshemmen berättar att de har fått stöd från ledningen men att det var "efter många om och men" (Respondent 9), samt att det inte hör till vanligheterna med den här typen av stöd. Resultatet från fritidshemmen speglar en något uppgiven hållning från pedagogerna, vilket vi ser som oroande och bekymmersamt inför kommande yrkesutövning.

Resultatet pekar på att det är svårt att få stöd i form av extra resurser till de barn som är i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet. Kinge (2000) påtalar att barn som är i behov av särskilt stöd när det gäller socialt samspel sällan prioriteras ifråga om hjälp- och stödinsatser, eftersom dessa barn ofta saknar specifik diagnos (s. 23). Vår erfarenhet har lärt oss att extra resurser sätts in först om barnet kan uppvisa en diagnos (jfr. Brodin & Lindstrand, 2004, s. 62) men att en uppfylld diagnos inte på något sätt behöver betyda att det automatiskt sätts in en extra resurs. Då resurser i de flesta fall uteblir om inte diagnos finns leder detta ofta till överdiagnostisering (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 62). Detta anser vi som väl är inte visar sig i resultatet, då det uttrycks att de inte letar diagnoser. Vi ser det som underligt att en diagnos verkar vara en fixeringspunkt angående extra stöd. I förskolans läroplan uttrycks, som påtalats tidigare, att alla barn som är i behov av mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd, oavsett om det är tillfälligt eller varaktigt, så att de utvecklas så långt som möjligt (Lpfö 98/10, s. 5). Utifrån tidigare erfarenheter har vi uppmärksammat att barn som har extra resurs under skoldagen sällan får med sig den resursen till fritidshemmet. Vi ifrågasätter detta då även denna verksamhet skapar svårighet för dessa barn. I Lgr 11 betonas att skolan har ett särskilt ansvar för elever som på olika grunder har svårigheter att nå målen för utbildningen (s. 8). Vi undrar om svårigheter i det sociala samspelet inte ses som lika problematiskt som exempelvis lässvårigheter?

6.1 Slutord

Vi har nu fått en bredare och djupare insikt i hur pedagoger i förskola och fritidshem ser på och beskriver arbetet med barn som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra. Det som framkommit vara av största vikt i arbetet med dessa barn är pedagogens eget bemötande och förhållningssätt gentemot barnen. Här framhålls särskilt att se barnets styrkor och positiva egenskaper så att fokus inte hamnar enbart hos barnets brister och hur man ska arbeta med

dessa. Detta är något vi tänkt på tidigare men blivit mer medvetna om nu och förstår hur viktigt detta faktiskt är. Att verkligen lära känna barnet tror vi är mycket betydelsefullt, men hur ser möjligheterna för detta ut när barngrupperna är så stora? För det är de stora barngrupperna som framstår som det största dilemma i arbetet med att ge stöd, att man inte hinner ge den tid som behövs. Är det möjligt att ge alla barn i behov av särskilt stöd just detta? Eller är det så att det är de barn som av någon anledning prioriteras högre än andra barn som kan få mer stöd? Ska t.ex. ett barn med en fastställd diagnos prioriteras högre än ett barn utan diagnos, trots att de både visar lika stort behov av stöd? Frågor som dessa har väckts i och med denna studie. Frågorna i sig kan inte besvaras här men vi hoppas och tror att dessa frågor och vårt resultat bäddar för nya forskningsområden.

Teveborg (1997) uttrycker att då det är svårt att föreställa sig att kommunerna plötsligt ska få mer pengar och sänka barnantalet i grupperna menar hon att vi måste göra det bästa av situationen för barnens skull (s. 88 & 96). Vi frågar oss om det är "slöseri med tid" att klaga på det ökande barnantalet i grupperna? Eller är det just detta som pedagoger absolut måste göra för att få till en förändring? Att känna sig otillräcklig var något som vi upplevde att alla respondenter uttryckte utom respondenterna 3, 4 och 5 som arbetar i en liten barngrupp.

Vi känner oss nu mer förberedda på hur det kan se ut i verksamheterna vi ska arbeta i och hur man kan tänka och arbeta i och med att stödja barn i det sociala samspelet. Vi önskar att vi i våra framtida arbetslag kan skapa goda relationer så att kommunikationen och samarbetet fungerar bra. Att vi då också lyckas skapa goda förutsättningar för barnens utveckling och lärande.

Referenser

- Andersson, L. (red.). (2001). *Sociala berättelser och seriesamtal. Teori och praktik*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad, uppl. 3*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Frønes, I. (1994) i Sommer, D. (2005). *Barndompsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, E. (1995). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norman, K. (1996). *Kulturella föreställningar om barn: ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rädda barnen.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Piltz-Maliks, K., & Sjögren Olsson, E. (1998). *Vem vill leka med mig? Stora barngrupper och barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: A WJ Kunskapsföretaget AB.
- Skolverket (2010). Hämtad 2011-12-02 från http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/juridisk_vagledning/2.2460

Skolverket (2011). Hämtad 2011-12-29 från
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%20nov%202011.pdf

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

Svenska Uneskorådet (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006 www.unesco.se/Bazment/alias/Files/?Salamanca_sju (2011-12-09).

Sommer, D. (2005). *Barndompsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.

Teveborg, K. (1997). *Arbete i stora barngrupper*. Bromma: Ekelund Förlag AB.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 (reviderad 2010). Hämtad 2011-11-15 från
http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner-1.147973

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11. Hämtad 2011-11-15 från
http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner-1.147973

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

von Wright, M. (2001) i Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

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

Bilaga A: Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat i verksamheten?
 - Hur länge har du varit verksam inom förskola/fritidshem?
 - Vad har du för utbildning?
 - När utbildade du dig?
1. Vilken erfarenhet har du av att arbeta med barn som är i behov av särskilt stöd i det sociala samspelet?
 2. Hur vet man att ett barn har svårigheter att fungera socialt?
 - Kan du ge några exempel på hur det skulle kunna se ut?
 - Hur går ni tillväga då?
 3. På vilket sätt kan du stödja barnet/eleven som är i behov av att utveckla sin kompetens när det gäller att samspela med andra?
 - Hur ser ditt och barnets samspel ut i denna process?
 4. Vilka svårigheter uppfattar du finns när du ger stöd?
 5. Beskriv den kompetens du har inom området?
 - Vid bristfällig kompetens vem vänder du dig till för vägledning?
 6. Anser du att du får tillräckligt mycket stöd från ledningen i den här typen av arbete?
 - Anser du att ni har tillräckliga resurser?
 7. Vad gör du om du inte lyckas med att stödja ett barn?
 8. Vad anser du är det viktigaste i ditt arbete med barn som är i behov av särskilt stöd i samspel med andra?
 9. Är det något mer du vill tillägga?