

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2005

Social kompetens i förskola och skola

Pedagogens och samspelets betydelse

Författare:
Eva-Marie Carlsson
Lena Stedt-Lindström

Handledare:
Linda Palla

SOCIAL KOMPETENS I FÖRSKOLA OCH SKOLA

PEDAGOGENS OCH SAMSPELETS BETYDELSE

Eva–Marie Carlsson och Lena Stedt Lindström

Abstract

Syftet med uppsatsen är att lyfta fram den vuxnes betydelse för barns utveckling av social kompetens med fokus på pedagogen.

I litteraturbearbetningen belyses den nya barnsynen av Stern och Bowlby's anknytningsteori. Vidare beskrivs vikten av pedagogens bemötande och förhållningssätt. Föräldrar och lekens betydelse framkommer.

Metoden är en kvalitativ undersökning med nio semistrukturerade intervjuer av pedagoger i förskola och skola i tre kommuner.

Resultatet visar att samtliga respondenter tar upp kompetenser som gagnar både social samhörighet och individualitet. Relaterandet till andra människor och miljön är det viktigaste för barnets personlighetsutveckling och tillägnande av social kompetens. Mer än hälften av pedagogerna beskriver att de arbetar med en medveten metodik för att utveckla barns sociala förmågor. Föräldrarnas betydelse anses som en viktig förutsättning för barns tillägnande av social kompetens, men också att pedagoger i förskolan och skolan har stor betydelse för att stödja barnets förmåga att samspela med andra. Nästan alla pedagoger menar att inte alla barn får stöd i sin sociala utveckling. Det är de utagerande som får mest uppmärksamhet medan de tysta barnen får minst.

Nyckelord: Bemötande, relationer, samspel, social kompetens, social utveckling.

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte och problemformulering	6
1.3 Studiens disposition	6
2 Litteraturgenomgång.....	7
2.1 Definition av social kompetens.....	7
2.2 Utdrag ur Lpfö 98 och Lpo 94	8
2.3 Teorier utifrån den gamla respektive nya barnsynen.....	9
2.3.1 Sterns spädbarnsforskning och Bowlby´s anknytningsteori.....	9
2.3.2 Formandet av själv och bindningsteorin.....	10
2.3.3 Avvikelser i relationen mellan spädbarn och moder.....	11
2.4 Föräldrar och familjens betydelse för barnet	13
2.5 Undervisning och inläring.....	15
2.6 Pedagogernas uppgift.....	16
2.7 Lekens betydelse.....	18
2.8 Arbetsmetod/förhållningssätt för förbättrad interaktion med barnet	20
3 Metoddel	22
3.1 Metodval	22
3.2 Beskrivning av undersökningsgrupp, urval och avgränsning	23
3.3 Genomförande och etiska övervägande	24
4 Resultatbeskrivning.....	26
4.1 Definition av social kompetens.....	26
4.2 Barns tillägnelse av social kompetens	27
4.2.1 Orsaker till att barn kan vara i behov av stöd	27
4.2.2 Viktiga förutsättningar för personlighetsutvecklingen	28
4.3 Pedagogens arbetssätt	29
4.3.1 Stöd i den sociala utvecklingen.....	32
4.3.2 Utagerande och tysta barn.....	33
4.3.3 Pedagogens och arbetslagets betydelse för barns sociala utveckling	33
4.3.4 Viktiga egenskaper för framtiden	34
5 Diskussion och slutsatser	35
6 Sammanfattning	39
7 Referenser	41

Bilaga

1 Inledning

I vårt snabbt förändrade och mer individualistiska samhälle efterfrågas social kompetens ofta, till exempel i platsannonser. I Helsingborgs Dagblads (2005) platsannonser efterfrågas personer med följande egenskaper: hög/god social kompetens, kunna skapa/utveckla relationer, utåtriktad, öppen, självständig, initiativrik, positiv, uthållig, förändringsbenägen/flexibel, kunna leda och inspirera människor och kunna samarbeta.

Barns sociala omvärld och relaterandet till andra har de senaste trettio – fyrtio åren utvidgats väsentligt. Detta ställer andra krav på barns sociala kompetens. Även på pedagogerna ställs krav på hög social kompetens för att kunna bemöta alla barn på ett positivt och föredömligt sätt som därmed bidrar till barns sociala lärande. I vårt arbete som förskollärare och i våra studier i specialpedagogik har vi fått mer och mer insikt i just värdet av ett gott förhållningssätt och bemötande som kan vara en viktig faktor för att barnen ska känna sig trygga, accepterade och kunna utveckla social kompetens. Detta är också viktigt i mötet med föräldrar. Det krävs social kompetens för att kunna bemöta alla barn och föräldrar på ett bra och professionellt sätt, särskilt barn och föräldrar i svårigheter. Denna kunskap är ofta tyst kunskap som är svår att sätta ord på, vilket kan göra att det blir svårt att diskutera förhållningssätt, bemötande och utvecklande av social kompetens i arbetslaget så att det leder till ett medvetet och konstruktivt arbetssätt.

Sommer (1997) skriver att samhällsforskarna nästan är eniga om att det i dagens samhälle är helt annorlunda att utveckla kompetenser än i föregående tiders samhälle. Dagens barn måste lära sig att avläsa sociala situationer med oftast dolda koder, kunna ingå aktivt och kunna anpassa sig i många sociala sammanhang. Sommer menar att denna kompetens inte kan läras in från en kateder utan tillägnas i den sociala kommunikationen och i praktiken. Familjen, förskolan och skolan är institutioner där barn genom omsorg, rutiner, kultur, normer, lek och relaterande tillägnar sig social kompetens.

1.1 Bakgrund

Stern (1991) menar att spädbarn föds kompetenta och med förmågan att redan från början skapa sig ett själv. Sommer (1997) skriver att det är motsägande förmågor som efterfrågas i vårt samhälle, å ena sidan individualism - självständighet och å andra sidan behärskan av samarbete och samspel. Detta speglas väl i Sterns teori som, enligt Sommer, kan förklara barns utveckling utifrån de nya tendenserna i samhället, kulturen och livsstilen. Han menar att försöka förstå dagens barn utifrån ”gamla” teorier med rötterna i kärnfamiljen resulterar i en missvisande och pessimistisk förståelse av barnen (a.a).

Stern är en av forskarna inom barnpsykologin som representerar den nya barnsynen som slog igenom efter paradigmskiftet (efter 1960 – talet) och som framför allt under 1990 – talet har fått mer inflytande inom pedagogiken och bland föräldrar i västerlandet. Denna barnsyn inom vilken barnet betraktas som kompetent ligger till grund för förskolans och skolans läroplaner. Dessa teorier om kompetensbarn kan misstolkas, så att det uppfattas som om barn klarar det mesta på egen hand och utvecklas av sig själv, kanske framför allt socialt. Hougaard (2004) menar att föräldrar kan misstolka barnsynen som att barn är små vuxna och låter dem bestämma nästan allt. Han menar att barn till dessa föräldrar inte får något motstånd, de får inte lära sig hänsyn och respekt för andra. Detta i en tid då föräldrar många gånger har mindre tid för sina barn pga. förvärvsarbete och krav på egen självutveckling. Inom förskola och skola har personalnedskärningar under nittio-talet inneburit att barnen fått mindre tid att umgås och tillägna sig ett socialt lärande tillsammans med pedagoger och vuxna i förskola, skola och på fritidshem. Barn ägnar sig även i större utsträckning än tidigare åt ensamlek i hemmet som

t.ex. TV-tittande och dataspel. Samhället har också gått från enhetskultur till mångkulturellt samhälle med normer och värden som inte är lika entydiga, självklara och tydliga som förr. Samtidigt som barn kan få mindre tid och stöd av vuxna samt normer och värden är mindre tydliga, kräver samhället att barnen ska kunna samspela och förstå de dolda normerna och samspelsreglerna i umgänget med andra.

Nu under tjugohundratalet skrivs och diskuteras i massmedia att vuxna måste ta tillbaka sin roll. Normer och värden som är grundläggande i förskola och skola behöver bli tydligare. Orlenius (2003) skriver att texten i förskolans och skolans värdegrund kan tolkas på många olika sätt och att de gemensamma värdena kan tolkas utifrån vilken filosofisk, politisk eller religiös ståndpunkt man har. Det är därför väldigt viktigt att de som arbetar inom pedagogiska verksamheter har insikt i hur de och andra förhåller sig till de grundläggande värdena i värdegrunden.

Ogden (2003) menar att det finns flera studier som visar på ett samband mellan beteendeproblem och bristande social kompetens. Barn med social kompetens bedöms sällan av lärare som problematiska medan barn med bristande social kompetens ofta betecknas som problembarn. Ogden menar att beteendeproblem måste ses utifrån de sociala och kulturella normerna och är socialt definierade. Dessa normer ändras över tid och uppfattas olika av lärare och olika på olika skolor. Han menar vidare att fem färdighetsdimensioner kan fungera som en indikator på social kompetens: samarbete, självhävdelse – egenkontroll, empati och ansvar. Det är stort sätt dessa färdigheter barn använder sig av i samspelet med andra. Han menar att dessa färdigheter går att träna. Ett annat samband som har framkommit genom undersökningar är sociala färdigheter och förhållandet till kamrater. Det visade sig att de barn som inte blev valda av andra kamrater var de minst socialt kompetenta i sin årskull. Ogden anser att i skapandet av en inkluderande skola är social kompetens en nyckelfaktor. Elever i behov av särskilt stöd, misslyckas oftare med social inkludering på grund av bristande sociala färdigheter hos eleverna själva och skolkamrater än på grund av rent studiemässiga faktorer (a.a).

Pape (2001) menar att pedagogerna har ett stort ansvar att medvetet stödja barn i deras utvecklande av social kompetens. Detta gäller särskilt barn som visar brister i sina sociala färdigheter (a.a).

Arbets sättet i förskola och skola har på senare tid mer fokuserats på barnets/eleven eget ansvar, inflytande och självständigt arbete vilket har lett till att mer synliggöra den individuella utvecklingen än för cirka tio år sedan. IUP (individuell utvecklingsplan) och portfolio är exempel på detta. Skolans målstyrning har lett till att målformulera och mäta barns resultat, särskilt basämnen har varit i fokus kanske delvis för att de är lättare att mäta än värdegrundens mål. Det har också debatterats mycket i massmedia om att alla elever ska lämna skolan med godkänt betyg i basämnen. Denna fokusering på individuell kunskap och individen speglar det moderna samhällets individualisering. Detta kan göra att värdegrunden och dess mål hamnar i skymundan. Orlenius (2003) skriver att det intressanta för politiker och skolbyråkrater har varit att mäta den nationella nivån på de svenska barnen, hur de ligger till i basämnen och att de går ut skolan med betyget Godkänd.

Kanske den mest prioriterade frågan i stället borde vara hur varje individ ska få en grund för att successivt utveckla en inre etisk kompass och få sluta skolan med lust att lära och känslan av att ha ett värde som människa (Orlenius, 2003, s. 113).

Förskolan har, i och med sin läroplan som länkar in i grundskolans, mer fokuserat på barns lärande. Förskoleklasserna som numera ofta befinner sig i skolans lokaler har mer och mer tagit efter skolans arbetssätt. Detta har lett till att Skolverket kritiserat förskolan för att det är för mycket inläring, individuell bedömning och för lite lekfullt lärande utan krav

(Skolverket, 2004). I förskolans läroplan (Lpfö 98) står det bl.a. att förskolan ska lägga grunden och sträva efter att barn utvecklar framtidskompetenser som förmåga att kommunicera, söka ny kunskap och samarbeta (Utbildningsdepartementet, 1998). Det står i skolans läroplan (Lpo 94) att barnen i sitt lärande ska förberedas för att leva och verka i samhället (Utbildningsdepartementet, 1998). I mycket av värdegrunden och strävansmålen kan utvecklandet av social kompetens ingå.

När vi använder begreppet pedagoger i vår uppsats avser vi både grundskollärare och förskollärare. Med denna studie vänder vi oss till pedagoger, skolledare och lokala politiker.

1.2 Syfte och problemformulering

Föräldrar, pedagoger och andra vuxna är viktiga personer som förmedlar kultur och samhällssyn till barnen.

Social kompetens synes vara en efterfrågad framtidskompetens som barnen behöver tillägna sig och utveckla samt att ha med sig i livet.

Vårt syfte med studien är att lyfta fram den vuxnes roll och betydelse för barns tillägnande av social kompetens med fokus på pedagogen, då vår studie avser att undersöka pedagogers syn på social kompetens.

Utifrån syftet har vi ställt följande frågeställningar:

- Vad betyder begreppet social kompetens för pedagoger?
- Vilken syn har pedagoger på hur barn utvecklar social kompetens?
- Hur beskriver pedagoger sitt arbetssätt för att barn ska utveckla social kompetens?
- Upplever pedagogen att alla barn får stöd i sin sociala utveckling?

1.3 Studiens disposition

I Kapitel 2 bearbetar och redovisar vi litteratur om tidigare forskning inom ämnet. Sterns teori om det kompetenta barnet och Bolwby's anknynings teori beskrivs. Vi belyser också föräldrar, pedagogers och samspelets betydelse för barnet. Litteraturbearbetningen leder i sin tur fram till kapitel 3, där vi beskriver metoden som är en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer av pedagoger och genomförandet av undersökningen. I kapitel 4 redovisar vi resultaten, sedan följer en diskussion och slutsatser i kapitel 5. Sammanfattning av vårt arbete finns i kapitel 6. Avslutningsvis finns referenslista och bilaga.

2 Litteraturgenomgång

Litteraturen som använts i studien har vi hittat dels genom databasen Libris och dels i referenslistor i olika böcker. Vår handledare, bibliotekarier på högskolan i Kristianstad och i vår hemkommun har hjälpt oss. Vi har också hittat litteratur på våra arbetsplatser och på nätet. Det har inte varit svårt att hitta litteratur utan tvärtom har det varit svårt att välja i det stora utbud som finns.

2.1 Definition av social kompetens

Vad skiljer social kompetens från social utveckling? Enligt Nationalencyklopedin (2004) är kompetens en mätbar kunnskap/skicklighet medan utveckling är något pågående, en process där något blir förändrat ofta till något mer komplicerat (a.a). Social utveckling är ett perspektiv inom utvecklingspsykologin som studerar hela människans livsförlopp. Inom utvecklingspsykologin/barnpsykologin finns olika teorier beroende på människo/samhällssyn där man grovt kan dela upp dessa i tre huvudgrupper. Där några forskare hävdar att människan utvecklas inifrån, med tonvikt på biologin - arvet, medan andra hävdar att utvecklingen sker genom yttre påverkan med tonvikt på miljön och slutligen några hävdar att det sker en växelverkan mellan det inre och yttre, dvs. en växelverkan mellan individ och samhälle (Wendel- Brandt, 1999).

Social kompetens som begrepp användes för första gången i USA på 1930-talet (Persson, 2003). Begreppet är svårt att definiera på ett entydigt sätt. Det kan både definieras så omfattande att det är svårt att se vad som ingår och inte ingår, samtidigt kan begreppet bli så smalt att det blir ointressant. Olika författare har olika teoretiska utgångspunkter och syfte (Ogden, 2003). Persson (2003) skriver att svårigheten att definiera social kompetens beror på att det är en individuell förmåga som varierar med sammanhang.

Vi vill här belysa några olika definitioner av social kompetens:

”..förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron” (Nationalencyklopedin, 2004). Pettersson, Sjödin, (2001) beskriver social kompetens utifrån inre kompetens, t.ex., förståelse för egna känslor, värderingar och handlingskompetens, t.ex. praktiska färdigheter som förståelse i interaktion med omgivningen. De här två kompetenserna fungerar i ett samspel gentemot omgivningen. Det betyder att arbeta med att utveckla den sociala kompetensen innebär att utveckla förmågan att bedöma hur man ska handla i olika situationer tillsammans med andra personer. Att skilja på definitionen social kompetens och kompetens att vara social är viktig. Socialt kompetent betyder inte bara att vara en trevlig person i ett sällskap utan det handlar också om att på ett fungerande och givande sätt utvecklas och få andra människor att utvecklas (a.a).

Kadesjö (1998) säger att social kompetens bör ses i ett dialogperspektiv. Att både ha förmåga att presentera sig själv och sitt eget initiativ på ett positivt sätt men också att kunna ta den andres perspektiv. Persson (2003) vidgar det ytterligare och säger att social kompetens utgör individens förmåga att hantera relationer mellan sig själv, de andra och samhället. Han säger också att detta är komplicerat eftersom var och en av de ingående delarna är delarna av variabler. Det som upplevs som social kompetens varierar med samhällets utveckling och kultur. ”Social kompetens är en individuell förmåga men bedömningen av den är social” (Persson, 2003, s.183). Sommer (1997) kallar begreppet för samvarokompetens och menar att det finns en dubbelhet i detta. Ena sidan är att etablera social samhörighet, det vill säga att skapa relationer till personer, grupper och institutioner i samhället. Andra sidan är att det finns

krav på självständighet och oberoende till dessa. Samvarokompetens är färdigheten att kunna balansera dessa två olika krav: social samhörighet och individualitet.

Social kompetens är relativt stabila kännetecken i form av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som gör det möjligt att etablera och vidmakthålla sociala relationer. Den leder till en realistisk uppfattning om den egna kompetensen och är en förutsättning för att individen ska kunna hantera sociala sammanhang och uppnå socialt accepterade och etablera nära och personliga vänskapsförhållanden (Ogden, 2003, s. 223).

Slutligen Wahlström (2005, s.41) som säger att "relationskompetens är det användbara ordet på modet, och tack och lov ersätter det delvis det flummiga och svårbegripliga uttrycket "social kompetens".

2.2 Utdrag ur Lpfö 98 och Lpo 94

Förskolans och skolans läroplan överensstämmer i huvudsak till sin struktur. Det är en förordning med bindande föreskrifter som är utfärdade av regeringen. Staten anger de övergripande målen och riktlinjerna och kommunerna svarar för genomförandet. Den grundläggande delen av läroplanen är värdegrunden (Utbildningsdepartementet, 1998). Pape (2001) säger att mycket av det som står i värdegrunden, uppdraget och målen för verksamheten kan ges samlingsnamnet social kompetens.

I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) betonas förmågan att kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta som nödvändiga i ett samhälle präglad av stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.

Enligt läroplanens mål måste barnet för att utveckla sin förmåga att samarbeta få möjlighet att:

- "utveckla förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra" (s.11)
- "utveckla sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemensamma regler" (s.13)
- "utveckla sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande" (s.14)

I riktlinjerna står att alla som arbetar i förskolan skall:

- "stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra"(s.11)

Arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen:

- "får stöd och stimulans i sin sociala utveckling" (s14)
- "ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen" (s14)

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står att skolan skall:

- "främja förståelse för andra människor och förmågan till inlevelse" (s.5)
- "förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt" (s.7)
- "sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära"(s.9).

I mål att sträva mot står att skolan skall sträva efter att varje elev:

- "kan leva sig in i och förstå andra människors situation" (s.10)

- ”skal visa respekt för den enskilda individen” (s.10)
- ”utvecklar en tillit till sin egen förmåga” (s.11)
- ”lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (s.11)

Läraren skall:

- ”tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen” (s.11)

2.3 Teorier utifrån den gamla respektive nya barnsynen

Sommer (1997) har forskat om barns uppväxtvillkor i det moderna samhället och fokuserat på bland annat barns sociala kompetens. Sommer (1997) skriver att det skett ett paradigmskifte inom barnpsykologin efter 1960-talet, tidigare fanns generaliserande allmänna teorier med underförstått ”rätta” och ”felaktiga” sätt att leva. Han menar att innan paradigmskiftet försökte man förstå barns utveckling med hjälp av forskning och teorier som ägnade sig åt avvikelser. Efter har det kommit många vetenskapsgrenar som har bildat fackområden, dessa kritiserar för att de inte har en riktig kärna. Historiska kulturbundna undersökningar visar på stora variationer i vår tid. Han menar att det krävs barnpsykologi med teorier som kan förklara barns utveckling med de nya tendenserna i samhället, kulturen och livsstilen. Synen på barn är beroende på vilken utgångspunkt man väljer. Om man vill se barnet från ett perspektiv där allt kan gå fel eller om man väljer att se barnets förmågor och kapacitet då ser man antingen en bräcklig novis eller ett resilient kompetensbarn (a.a). Med resilient menas motståndskraftig och uthållig eller okuvlighet med förmåga att resa sig igen efter påfrestningar.

Stern och Bowlby's teorier belyser personlighetsutvecklingen med fokus på forandet av självet och relaterandet mellan spädbarn och förälder samt den känslomässiga anknytningens betydelse för personlighetsutvecklingen.

Stern (1991) står för ett nytt synsätt inom forskningen av spädbarnets tidiga interpersonella utveckling. Spädbarn föds kompetenta, besitter ett själv redan från början.

Bowlby (1994) är mest känd för sin teori om bindning – attachment dvs. barnets känslomässiga bindning till en förälder och dess betydelse för personlighetsbildningen.

2.3.1 Sterns spädbarnsforskning och Bowlby's anknytningsteori

Stern (1991) framhåller att hans teorier är arbetshypoteser. Författaren sammanför olika forskningsperspektiv. Han menar att spädbarnet inte ser världen så uppdelat som de akademiska vetenskapsgrenarna utan mer globalt. Därför bygger hans forskning både på experiment, psykoanalytiska teorier och observationer i naturliga möte mellan föräldrar och barn. Han utgår från det friska barnet.

Bowlby's teori (1994) är främst ur ett psykoanalytiskt perspektiv men med ett etologiskt inslag dvs. forskning av medfödda beteende hos högutvecklade djurarter. Prägling bidrog exempelvis till att Bowlby's teori utvecklades samt från iakttagelser när små barn placeras på ett främmande ställe med främmande människor, vilka följer detta fick för relationen med föräldrarna senare. Bindningsbeteendet som finns hos nästan alla människor och på varierande sätt hos olika arter, har biologiskt sett en överlevnads- och skyddsfunktion enligt Bowlby.

Stern (1991) hävdar att spädbarnet har en inbyggd uppmärksamhet på att ingå i en organiserad samvaro med andra redan från födseln. När olika upplevelser kopplas ihop genom

association, assimilation eller länkas samman på något annat sätt upplever spädbarnet en begynnande organisation.

Stern (1991) menar att det är omöjligt att veta något egentligen om spädbarns subjektiva världar därför måste den uppfinnas, dvs. hur spädbarn upplever sin sociala värld. Det han fokuserar på är känslan av själv som innefattar det sociala mötet med individer inte med ting.

2.3.2 Formandet av själv och bindningsteorin

Stern (1991) delar upp spädbarnets känslomässiga upplevelser i fyra självupplevelseområden som leder till självutveckling och utvecklar sociala relationer.

Bowlby (1994) hoppas att med sin teori kunna visa föräldrar och samhälle vilka förutsättningar som krävs för att gynna en sund personlighetsutveckling hos barnet. Han menar att nyckeln till barnets framtida psykiska hälsa är rätt föräldrabetende.

Stern och Bowlby talar inte om stadier eller faser. Stern (1991) talar om livstema och område, han menar att samtliga känslor av själv som relaterats förloras inte utan kvarstår och är aktiva resten av livet, de samexisterar och utvecklas bara mer och mer. Bowlby (1994) talar om spår men menar att barnets första år är viktiga och rent av avgörande för barnets personlighetsutveckling men att bindningsbeteendet kvarstår hela livet och sträcker sig utöver barnets och mammans band för att omfatta kamrater - livspartner. Det är ett tema för hela livsförloppet och utvecklas genom hela barndomen.

Stern (1991) menar att utvecklingen sker i kvalitativa språng. Ett sådant stort språng är när barnet är två till tre månader och ler sitt svarsleende och ser föräldrarna i ögonen. Det har skapats en ny social känsla. Detta får de vuxna i omgivningen att handla på ett nytt sätt mot spädbarnet, föräldrarna tolkar barnet på ett annorlunda sätt. "Organisatoriska förändringar inom spädbarnet och hur dessa tolkas av föräldrarna stöder varandra ömsesidigt" (Stern, 1991, s.24)

Självupplevelseområdena delas upp i fyra relateringsområden. Sommer (1997) skriver att Stern inte frigjort sig helt från psykoanalysens psykodynamiska inflytande då han delar upp självet i faser. Fast de är mer öppna för utveckling och senare konstruktion. Områdena är enligt Stern (1991):

1. Begynnande själv, 0–2 månader. Spädbarnet tar in yttre och mentala händelser, dessa upplevs som känslor, dessa känslor bildar ett mönster som leder till ett nytt organiserande. I detta tidiga skede är vitalitetsaffekterna tillsammans med admodal perception viktiga. Admodal perception är överföring av information från ett sinnesområde till ett annat sinnesområde till exempel från känsel till syn. Vitalitetsaffekterna kan ses som komplicerade känslökvaliteter som uppstår i samvaron i vardagsrutiner. Det är känslor som växlar fort och påverkar barnet. De fångar upp komplicerade stämningsskvaliteter i exempelvis personliga kontakter, förändringar och spänningstillstånd.

2. Kärnsjälv, 2–6 månader. Vid två till tre månaders ålder sker en stor förändring hos spädbarnet vilket föräldrar alltid hävdar, det börjar aktivt samspele socialt.

"Det är som om de nu kan använda alla sina handlingar, planer, känslor, perceptioner och kognitioner och för en stund fokusera dem på en interpersonell situation" (Stern, 1991, s.82). Omvärlden börjar nu behandla barnet som en komplett människa.

3. Subjektivt själv, 7-15 månader. Mellan sjunde till nionde månaden upptäcker spädbarnet att det har ett psyke och att andra människor också har det och att det är möjligt att dela inre psykiska upplevelser med någon annan. Stern beskriver en process som han kallar RIG förkortning av Representation of Interactions that have been Generalized. Det innebär att när spädbarnet upplevt samvaron i vardagsrutinerna upprepade gånger kan det vid nästa liknande händelse ha en förväntan på vad som ska inträffa. Barnet har ett generaliserat minne som skapar förväntningar. Det är barnets sociala erfarenheter och stämningen i dessa som

generaliseras. Då spädbarnets subjektiva värld möter mammans subjektiva värld i deras samspel blir det en bro mellan deras världar.

Mamman för med sig mycket från sin tidigare historia, hon är inte bara en arbetsmodell för sitt spädbarn utan även en arbetsmodell av sin egen mor. Känslointoning är ett begrepp som beskriver att dela känsloupplevelser med en annan. Det är ofta en omedveten process från föräldern som först måste avläsa spädbarnets känslotillstånd från dess yttre beteende. Därefter utför föräldern ett beteende som inte är ren imitation med ett annat känslointryck som svarar mot spädbarnets yttre beteende. Spädbarnet i sin tur måste läsa av föräldrarnas respons som något som har att göra med dess eget ursprungliga känslotillstånd. Denna nya dimension brukar föräldern oftast intuitivt börja använda då spädbarnet är omkring nio månader. Det är ett utvidgat beteende av imitation. Det är svårt att urskilja känslointoning som ofta är dolda. Något som är typiskt för känslointoning är att föräldern använder en annan modalitet dvs. ett annat sinnesintryck än barnet. Känslointoning är ett steg mot språket.

4. Verbalt själv formas därefter. När barnet börjar utveckla sitt språk får det ett nytt medel som det kan använda till att skapa mening, utbyta och dela tankar samt känslor. Barnet kan nu börja berätta om sitt liv och lättare dela upplevelser med andra. Stern ser att det verbala självet för med sig mycket positivt men att barnet även förlorar något vid denna tid. Spädbarnets självupplevelse blir mer splittrad i och med språket och det kan uppstå en känsla av att stå utanför den direkta kontakten av sin egen upplevelse. Upplevelsen blir omformad då den ska presenteras verbalt.

Bowlby's (1994) teori om bindningsbeteendet innebär att söka skydd hos en välkänd person som är starkare och uppfattas klara världen bättre. Bowlby menar att det är en person som individen i första hand söker tröst och omsorg hos men om denna person inte finns tillgänglig kan individen söka tröst hos en annan välkänd person. Han menar att det vanligtvis är till mamman bindningen är starkast, av naturliga skäl då det oftast är hon som finns till hands, annars kan det lika gärna vara pappan eller en vårdare. Bowlby betonar att det är viktigt att barnets båda föräldrar ger barnet mycket uppmärksamhet och omsorg. Det är också viktigt att personen som tar hand om barnet får hjälp och stöd så att samspelet och omvårdnaden blir så god som möjligt. Bindningsbeteendet är lättast att urskilja i barndomen men förekommer genom hela livet särskilt i nödsituationer, när personen är rädd eller sjuk. Bindningsbeteendet fungerar som en tryggbas för barnet och är en förutsättning för att barnet ska våga ge sig ut på undersökande utflykter.

2.3.3 Avvikelser i relationen mellan spädbarn och moder

Stern (1991) skriver att det är svårt att dra slutsatser från spädbarnsavvikelse från normen till senare sjukdom eller störningar. Det som undersöks är mönstret i utvecklingen och relationen mellan spädbarn och vårdare. Det finns inga mentala störningar hos spädbarn bara i relationen de deltar i (undantag är autism och utvecklingsstörning).

Bowlby (1994) menar att begreppet bindningsbeteende har betydelse för föräldrar, men har också betydelse för kliniker och utvecklingspsykologer. Han betonar att förebyggande åtgärder är viktiga för att barnet ska utveckla en sund personlighet.

Stern (1991) menar att de kapaciteter som kopplar ihop spädbarnets skilda upplevelser av den sociala världen är i stort sätt genetiskt betingad. De finns från början eller så utvecklas de individuellt under förutsättning att centrala nervsystemet och barnets miljö är normala. Dessa kapaciteter är något som ses som viktiga inom den kliniska forskningen av psykisk sjukdom men det finns mycket som fortfarande är outforskat och svårt att påvisa. Det man hoppas få fram är att de allra tydligaste avvikelserna i social och intellektuell funktion ska kunna spåras som abnormiteter i dessa kapaciteter. Spädbarn kan överföra information från ett sinne till ett annat dvs. admodal perception tidigt. Forskarna har funnit att brist i denna kapacitet kan få

svåra följder för barnet. Det kan visa sig i sociala och emotionella störningar för vid sinnesöverföring upplever barnet andra individers sociala beteende och förnimmer affekter, handlingar från sitt eget själv. Inlärningssvårigheter kan bli en följd då det i skolan krävs att individen måste överföra sinnesmodaliteter fram och tillbaka som syn och hörsel. Detta är nya resultat som det krävs mer forskning i för att bevisa.

Stern (1991) videofilmade tillsammans med några andra forskare mor/barnrelationer när spädbarnen var två, fyra, sex, nio, arton, tjugofyra, och trettiosex månader antingen hemma eller i ett laboratorium. Dessa filmer studerades vid upprepade tillfällen och under en längre tid i serier. Det som var gemensamt var att mor och barns samspel utfördes i samma tema och med samma känsla, trots att barnet var äldre och kommit längre.

Spädbarns tolerans för yttre stimulering som hör ihop med barnets förmåga att reglera inre spänning är individuella. Just under första halvåret sker mellan spädbarn och föräldrar regleringen av spänning, upphetsning, aktivering och stimulering vilket är de aspekter av självet som kliniker tittar mest på med tanke på den framtida hälsan.

När man ser hur intoning kan användas, på gott och ont, kan man få känslan att faror lurar överallt, men det är inte mer sant här än i vilken som helst annan form av mänsklig aktivitet. När allt kommer omkring är föräldrar på sin höjd ”tillräckligt bra”. De ger plats för barnet, på båda sidor om det optimala, att lära sig den nödvändiga sanningen om intoning – att den är en nyckel som låser upp de intersubjektiva dörrarna mellan människor, och att den kan användas till att både berika ens psykiska liv, genom partiell union med en annan, och till att göra ens psykiska liv fattigare, genom att kuva eller beslagta någon del av ens inre upplevelse (Stern, 1991,s.223).

Det som framkom av videofilmningen var att olika tema eller mönster skiljde sig hos vissa mor/barnrelationer. Ett var feltoning. Det som är utmärkande för en feltoning är att de är nära en god intoning men missar precis för det är något extra som förstör det. Feltoning är dolda försök att ändra spädbarnets beteende och upplevelse. En förälder kan tona in sitt barn och dela barnets känslotillstånd, förälder/barn får en delad upplevelse men sedan förändrar föräldern upplevelsen så den förloras av barnet.

Barn som blir överstimulerade i sin spänning och aktivering kan dämpa känsloreaktionen och bli passiva. Motsatsen till överstimulering kan vara att barnet får mycket lite gensvar i sin upphetsning av mamman. Barnet blir lämnat att själv reglera sin spänning. Detta kan bero på att mamman är deprimerad eller psykotisk. Barn som utsätts för detta har man studerat på vissa barnhem. Barn som får för lite stimuli i den sociala kontakten och därmed för lite spänningsreglering måste aktivt jobba för att få social kontakt och skapa upplevelser. Barn som är väldigt uthålliga kan bli ”översociala” medan mindre uthålliga barn kan bli depressiva.

Sommer (1997) anser att Sterns teori speglar vårt västerländska samhälle men trots detta bygger Sterns arbetshypoteser på att barnets självutveckling primärt baseras på relationen till en omsorgsperson som han skriver är mamman (men som kan vara pappa eller någon annan omsorgsperson). Detta begränsade dyadtänkande (grupp med två personer) är missvisande för förståelsen av dagens barn. Sommer skriver vidare att Sterns kompetensbarn förmodligen är ännu mer kompetenta än hur de framställs av honom. Barnen möter olika omsorgspersoner dagligen vilket ställer krav på att bland annat RIGs kapacitet och att intoningarna ökar, det blir fler arbetsmodeller än bara mamman. Sommer skriver vidare att det har riktats kritik mot Sterns teori: att den är historielös och att den kan gälla stenåldersbarn likaväl som nutidsbarn men trots detta är den inte tillämpbar i alla kulturer i världen. Stern tar inte hänsyn till barnets kultur utan bygger delvis sin teori på empiriska studier på moderna västerländska barn från USA under senare delen av 1900 – talet. Forskning visar på att människor i olika kulturer ser annorlunda på förandet av självet. I t.ex. Asien talas det om det interdependenta självet

vilket ändrar sig efter de sociala sammanhangen. Självet uppfattas inte som något beständigt då det ändrar sig mellan individer, inom individen och över tiden. Det västerländska är det motsatta, det independenta självet, där självet har en enhetlig karaktär och innehåll (a.a).

Bowlby (1994) beskriver också sambandet mellan modersomsorg och personlighetsutveckling i en undersökning som visade på sambandet mellan vissa typer av känslomässig och beteendemässig utveckling och den typen av modersomsorg barnet upplevt. Forskning som visar på långvariga iakttagelser under barnets första tolv månader i barnets hem med mamma och barn i samspel, framkom att det fanns stora likheter med hur det individuella barnet betedde sig tillsammans med sin mamma och i situationer i främmande miljö utan sin mamma. Bowlby tolkade denna undersökning som att det finns ett samband mellan att barn har utvecklat ett visst mått av självförtroende och tillit med mammans beteende mot barnet dvs. att hon svarar på spädbarnets signaler, ofta tolkar dem rätt, accepterar barnets beteende och försöker samarbeta med barnet. Andra undersökningar visar att ett bindningsmönster ofta kvarstår. Sommer (1997) hävdar att Bowlby först formulerade sin teori med ett antagande att det under det första levnadsåret var nödvändigt att knyta an till modern. Han omformulerade senare sin teori till att barnet kan knyta an till en annan omsorgsperson, än till den biologiska modern men övergav aldrig sin moderscentrerade teori på allvar.

2.4 Föräldrar och familjens betydelse för barnet

Bowlby's bindningsteori (Bowlby, 1994) visar på hur föräldrabetendet påverkar barnet. Han menar att nyckeln till nästa generations psykiska hälsa är rätt föräldrabetende, dvs. ett tryggt hem där båda föräldrarna ägnar barnet mycket tid och uppmärksamhet. Bowlby anser att ta hand om ett spädbarn inte är ett arbete för en ensam förälder. Han tycker att de rikaste samhällena inte satsar på att producera lyckliga barn utan det är viktigare att producera varor. Bowlby (1994) hävdar att precis som ett samhälle kan lida brist på livsmedel kan ett samhälle lida brist på hjälp till småbarnsföräldrar. I många andra samhällen tas det för självklart att man hjälps åt med barnen genom generationer. Bowlby anlägger ett etologiskt inspirerat perspektiv på föräldrabetendet. Han menar att föräldrabetende och bindningsbeteende till en viss grad är förprogrammerat. Detaljerna lärs in i samspel med spädbarnet genom att ta intryck av andra föräldrars beteende, genom upplevelser från den egna barndomen och hur de egna föräldrarna betedde sig mot den egna personen och syskonen. Föräldrabetende är inte någon instinkt men inte heller bara en produkt av inläring. Det har starka biologiska rötter, med starka känslor men detaljerna beror på upplevelser, särskilt under barndomen, tonåren, före och efter giftermålet samt upplevelser med varje enskilt barn. Bindningsbeteende är en överlevnadsfunktion för individen.

Stern (1991) menar att de flesta föräldrar är tillräckligt bra föräldrar, att de oftast handlar intuitivt och rätt i samspelet med spädbarnet. Han visar också på föräldrarnas betydelse för barnets framtida personlighetsutveckling och på att utbyta känslor och samspela med andra.

Bowlby (1994) anser att det är viktigt att föräldrar blir medvetna om bindningsbeteendets betydelse för att barnet ska utvecklas på bästa sätt. Han menar att bindningsmönstret har en tendens att kvarstå oförändrat och detta påverkar barnets utveckling. Bowlby beskriver en undersökning som kategoriserar bindningsmönster i tre grupper av familjemönster samt hur de påverkar. Det första mönstret kallas för 1, trygg bindning och kännetecknas av att föräldern under de första åren är kärleksfullt deltagande, finns tillgänglig och är lyhörd för barnets signaler. Barnet kommer i och med detta att lita på att föräldern finns vid svåra eller skrämmande situationer. Det andra mönstret kallas 2, ängslig motvillig bindning och

kännetecknas av en osäkerhet av barnet om föräldern kommer att finnas till hands och vara till hjälp i svåra situationer. Detta leder till separationsångest och rädsla för att utforska världen. Detta mönster leder till en konflikt för barnet att inte veta om föräldern kommer att finnas till hands och ge stöd. Här förekommer även hot om övergivande som kontrollmetod. Det tredje bindningsmönstret är 3, ängsligt undvikande bindning där barnet inte tror att det ska få hjälp och omsorg utan väntar sig att bli bortstött. Dessa barn strävar efter att bli känslomässigt själv tillräckliga och kan senare i livet få diagnosen narcissistisk eller bedömas ha ett falskt själv. Dessa barn har konsekvent blivit bortstöta och avvisade. Bowlby menar att många vuxna med psykiska störningar har haft en sådan barndom men tycker inte att detta uppmärksammas i tillräcklig utsträckning av terapeuter och andra professionella. Han tycker att man kan arbeta förebyggande så att inte barn ska behöva bli utsatta för detta. Ett sätt är att visa på bindningsteorins betydelse för barns utveckling för framför allt föräldrar. Den föregående undersökningen av de tolv månaders barn visade arton månader senare att de hade samma bindningsmönster. Stern (1991) menar att man kan genom undersökningar se avvikelser i mönster men att man bör vara mycket försiktig med att dra slutsatser att det vid avvikelser från normen kommer att resultera i patologi. Stern beskriver samma studie som Bowlby där han kallar bindningen för A. säker bindning, B. ängslig/undvikande bindning och C ängslig/resistent bindning. Stern menar att forskarna antagit att pojkar som vid tolv månader med ängsligt anknytningsmönster, kan förutsägas psykopatologi vid sex års ålder. I USA har ett amerikanskt medelklassgenomsnitt av barnen 12 procent resistent bindning och 20 procent undvikande bindning, dessa skulle vara en indikator på senare eventuella kliniska problem. Stern pekar på en tvärkulturell undersökning som kan vara en varning. I Nordtyskland pekade genomsnittet på en överrepresentation på undvikande bindning och i Japan visade 37 procent av barnen på resistent bindning. Detta visar på att mönstret kan vara kulturbundet. Stern menar att indikatorer på allmän anpassning inte är pålitliga och att det är för ospecifikt.

En annan undersökning som Bowlby (1994) beskriver är en långsiktig undersökning där det visar på samband mellan hur en mamma beskriver sin relation till sina föräldrar under barndomen och bindningsmönstret mellan henne och sitt eget barn. Kliniker använder detta som belegg för att visa att en mamma med en trygg barndom sannolikt får barn med en trygg bindning till henne. Det finns undantag som har observerats, mammor med en olycklig barndom som har barn med en trygg bindning. Dessa mammor har bearbetat och försonats med sina barndomsupplevelser. De ger intryck av att ha funderat mycket över sin barndom och hur deras olyckliga upplevelser har påverkat dem, varför deras föräldrar har behandlat dem som de gjort.

Sommer (1997) menar att det framförts hård kritik under de senaste decennierna mot moderns exklusiva betydelse för barnets utveckling och därmed tendensen att förklara barns ”felutveckling” med tidiga avvikelser i moder – barn relationen. Han anser att Bowlby’s teori är en av dessa som haft och har inflytande att betrakta barn som bräckliga, särskilt under det första året är fyllt av risker för felutveckling.

Sommer (1997) beskriver den moderna familjetyp som forskarna kallar ”förhandlingsfamiljer”. I dessa familjer får barnet ses, höras, och ha inflytande. Föräldrarna förhåller sig på ett särskilt sätt till barnet. De förklarar, motiverar, förhandlar och argumenterar med barnet. Det finns forskare som hävdar att just dessa barn utvecklar social kompetens. I denna uppfostringsstil ställs det både krav och tas hänsyn, det är både barnets och föräldrarnas rättigheter som ska respekteras på ett demokratiskt sätt. Genom denna uppfostringsstil förväntar sig inte barnen längre att vara osynliga utan de förväntar sig att bli sedda och hörda. Detta medför att barnen får en försvagad auktoritetstro till vuxna. Det blir därför nödvändigt att för den vuxne att förvärva auktoritet, utan auktoritet är det svårt att motivera och få barn att samarbeta. Detta märks inte minst när barnet kommer till förskola

och skola och ska bli ett barn i en grupp eller klass. Det kan leda till motsättningar om barnet inte blir sedd och hörd som en särskild individ. Hougaard (2004) menar att det finns förhandlingsfamiljer som förhandlar om allt med sitt barn. Barn behöver föräldrar och pedagoger som vågar vara vuxna och sätta gränser. Det är den vuxne som måste bestämma hur mycket barnet klarar av. Hougaard säger att många har misstolkat den nya barnsynen med kompetensbarn, som att barn är små vuxna. Dessa har psykologiserat barndomen och som Hougaard (2004) uttrycker det ”hållt ut det sunda förnuftet med badvattnet”. Det krävs en balans mellan vad barnet ska få bestämma, hur mycket service, stimulans och frihet barnen ska få. Hougaard (2004) hävdar att ”mer vill ha mer”, ju mer service barnen får dess mer kräver de. Många barn får inte lära sig vad tacksamhet är. Barn måste också lära sig att klara av motgångar och lära sig vad skam är. Vi ska inte gå tillbaka till förr men om inte vuxna lär barn vad skam är får vi skamlösa barn, menar han. Han anser att vuxna måste vara konsekventa, hålla det de säger. Att skälla ut barn när de gör fel uppfostrar inte barnet utan förnedrar det. Det är bättre att lära barn vad som är straffbart utan att skada barnet till exempel genom rumsarrest eller mista någon rättighet. Hougaard (2004) säger att 25 % av de danska barnen kommer till barn/skolpsykolog vid 6 – 8 års ålder och det är ofta barn till medelklassföräldrar som läst mycket psykologiböcker.

2.5 Undervisning och inläring

Man kan likna förskolan och skolan vid ett enormt ”samspelslaboratorium”. Här grundläggs en stor del av socialisering och kunskaper om hur man ska fungera som individ i samspel med andra människor (Hedenbro, Wirtberg, 2000). Eftersom skolan når praktiskt taget alla barn och deras familjer så lämpar den sig som bas för arbetet med att främja elevernas sociala kompetens. Skolan har också en miljö som har stora påverkansmöjligheter och personal med goda yrkesmässiga förutsättningar (Ogden, 2003).

Barn- och ungdomsforskning visar att social kompetens kan vara en ”vaccinationsfaktor” som gör barn bättre rustade att hantera stress och motgångar. Man har också upptäckt en ömsesidig påverkan mellan social och studiemässig kompetens, där skolframgång leder till bättre sociala färdigheter och tvärtom (Ogden, 2003, s. 282).

Det finns ett ökat intresse för social kompetens i skolan vilket kan bero på att man skapat ett behov av att framhäva och förmedla de sociala mellanmännsliga värderingar som är centrala i dagens samhälle. Dagens socialt komplicerade och multikulturella samhälle gör att skolans förmedling av värderingar och kompetens möter nya utmaningar. Det krävs nya mål och perspektiv. Det kan också bero på att det finns en ökad kunskap om den sociala kompetensens hälsofrämjande betydelse och dess betydelse som förebyggande faktor, liksom för bemästrande av viktiga utvecklingsuppgifter. Ytterligare en förklaring kan vara en ny syn på barn som i högre grad betraktas som kompetenta aktörer som själv bidrar till att forma sin egen utveckling. Idag uppfattar vi uppfostran och undervisning som en tvåvägsprocess, där barn och unga påverkas av och påverkar sin miljö (Ogden, 2003). Samtidigt är den moderna pedagogiken inriktad på att barnen ska få hjälp att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt. De ska med stöd och hjälp kunna planera sitt arbete och utföra det självständigt eller i olika grupper (Hedenbro, Wirtberg, 2000).

Man kan skilja mellan fyra steg när man analyserar socialt kompetent beteende för undervisningsändamål: social perception, perspektivtagande och inlevelse, effektiv problemlösning och socialt effektivt beteende. Social perception innebär att barn uppmärksammar och noggrant tolkar och avkodar sociala signaler (”cues”). Perspektivtagande

och inlevelse handlar om att förstå andras perspektiv och kunna leva sig in i deras situation. I effektiv problemlösning gäller det att komma fram till effektiva lösningar på sociala problem- eller konfliktsituationer och kunna göra en bedömning av vilka konsekvenser var och en av lösningarna kan få och dessutom att förutse eventuella hinder eller negativa reaktioner. Socialt effektivt beteende handlar om att omsätta sociala beslut i effektivt beteende som att närma sig eller tala till andra, kommunicera effektivt och uttrycka sin tilltro till den egna kompetensen (Ogden, 2003).

Ogden, (2003) menar att undervisning i sociala färdigheter kan ges som ett vanligt skolämne och att mycket talar för att man bör avsätta minst en timme per vecka till strukturerad undervisning under alla skolår. Det är viktigt att eleverna medverkar i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen i social kompetens. Man undviker att skilja ut de elever som har största behovet av att lära sig sociala färdigheter genom att alla elever får detta undervisningserbjudande. Eleverna lär av varandra och alla kan vidareutveckla sin kompetens. Det är viktigt att fånga upp mångfalden i förutsättningar och behov. Behoven varierar med ålder och utvecklingsnivå, pojkar och flickor har olika behov. Elever med olika kulturell bakgrund, erfarenheter, funktionshinder eller i behov av särskilt stöd måste också tas hänsyn till. Undervisningsprogram, som ska stärka den sociala kompetensen, är inte färdiga utan måste utvecklas, anpassas, prövas ut, systematiskt utvärderas och justeras. Om man ska stärka elevers sociala kompetens måste det finnas helhetslösningar i fråga om lärande och miljöåtgärder. Bäst erfarenheter har man i skolor där föräldrar och lärare samarbetar och där undervisning i sociala färdigheter kombineras med åtgärder som stärker lärarnas färdigheter i klassledning. Detta gör föräldrarna bättre på att utöva sitt föräldraskap samt kan leda till att reducera utagerande elevbeteende. Det svåra med kompetensundervisning är att överföra de inlärnade färdigheterna så att det som lärs kan användas i nya situationer. De nya färdigheterna måste också upprätthållas för att inte gå tillbaka (a.a).

Persson (2003) säger att när man talar om brist på social kompetens i utbildningssystemet handlar det om förhållandet mellan "formell utbildning" respektive "kompetens" å ena sidan och förhållandet mellan "utbildningslivet" och det "verkliga livet" å andra sidan. På frågan om det är den mest meriterade som är mest kompetent besvaras oftast nekande i olika sammanhang idag. Det betonas att lyckas utföra arbetet snarare än att utbildningsmässigt vara väl förberedd. Han säger också att när man gjort undersökningar av barns sociala kompetens i skolmiljön kommer gruppaspekten till extremt uttryck. Där handlar social kompetens om barnens anpassningsförmåga till skolans sociala situationer. Då är det viktigt att ha skolan som en variabel annars kan konsekvenserna bli att friska motståndreaktioner mot dåliga skolförhållanden resulterar i att individer definieras som mindre socialt kompetenta (a.a).

Ogden (2003) menar att i en inkluderad skola är social kompetens en viktig faktor. Elever i behov av särskilt stöd misslyckas oftare med den sociala gemenskapen än med studiemässiga faktorer. Det förväntas att elever med funktionshinder och inlärningsproblem, elever med sociala och emotionella problem ska klara det sociala samspelet med jämnåriga inom ramen för vanliga klasser.

Social kompetensundervisning har inte bara en positiv påverkan av elever utan också på de pedagoger som arbetar med det och på föräldrar om de involveras i arbetet att uppmuntra och bekräfta sociala färdigheter hos sina barn (a.a).

2.6 Pedagogernas uppgift

En av utmaningarna för pedagoger är att kunna uppmärksamma varje barn och deras behov individuellt och samtidigt se hur olika individer formar sig till en grupp med sin speciella dynamik och sina behov i det dagliga arbetet (Hedenbro, Wirtberg, 2000). Det krävs aktiva vuxna som har en medvetenhet om både barnets och sitt eget beteende i vardagligt samspel.

Pedagogers attityder, värderingar och förhållningssätt har en betydande roll (Kadesjö, 1998, Webster-Stratton, 2004) .

Att skapa en ömsesidig värdefull relation är den svåra och nödvändiga uppgiften om vi ska möta dagens barn och göra dem redo för vuxenlivet. Att varje barn känner sig värdefull för den vuxne, och varje vuxen känner sig värdefull för barnet, är en förutsättning för att både barn och vuxna ska kunna växa, utvecklas och använda de resurser som de faktiskt har (Wahlström, 2005, s 41) .

Det har stor betydelse hur skolan har förmåga och möjlighet att anpassa undervisningen och skolmiljön till individuella skillnader hos elever för hur eleverna uppför sig och fungerar i skolan (Ogden, 2003). Pedagoger i förskolan och skolan har en viktig uppgift att stödja barnens förmåga till ömsesidighet och samspel med både vuxna och barn (Kadesjö,1998, Kimber, 2004).

Wahlström (2002) berättar att trasiga barn är friska barn som är skadade av sin omgivning. Det är barn som inte fått sina fundamentala behov tillgodosedda, de har fått känna att de är värdelösa. Wahlström menar att framförallt trasiga barn behöver kloka vuxna, för möter dessa barn inte kloka pedagoger i förskola och skola kan det bli katastrofalt för barnen. Vid fel bemötande kan pedagogen bekräfta barnets känsla av värdelöshet. Vuxna sänder omedvetet ut signaler via sitt kroppsspråk som mimik och suckar. Dessa signaler kommer ofta från den vuxnes egen värdegrund, där det ligger gömda budskap från treårsåldern. Det är viktigt att som pedagog våga gripa in när en kollega kränker ett barn. Hon berättar vidare att trasiga barn kan ha blivit så svikna av vuxna att de avvisar pedagogen, de har bestämt sig för att det aldrig får göra så ont igen som att bli avvisad eller sviken av någon. De har inte råd att förlora den som börjar betyda något. Det händer att barnet förstör när det börjar gå för bra eller när någon kommer för nära. Det är viktigt att pedagogen är tydlig, sätter gränser och inte tar barnets kränkning eller avvisning personligt. Att den vuxna vågar vara vuxen. Wahlström menar att pedagogen har tre alternativ när barnet går över gränserna eller kränker den vuxne:

- Den vuxna går själv, vilket är amatörmässigt.
- Avvisar barnet, skickar ut vederbörande från gemenskapen, vilket gör att barnet blir avvisat även av pedagogen.
- Avvisar beteendet men inte barnet, dvs. bygga självförtroendet på vad du är och inte på vad du gör.

Wahlström (2002) anser att ”värstingar” saknar etik, moral och normer. Dessa barn behöver stärka sin identitet, sitt självförtroende och behöver trygghet.

Motivation är kanske den viktigaste faktorn i arbetet att stärka den sociala kompetensen. För att barnet ska förändra sina värderingar och sitt beteende måste barnet vara motiverat och känna att det förändrade värderingarna har en positiv inverkan på samspelet med andra. Barn är också beroende av konkreta upplevelser (Pape, 2001) .

Lärarkompetensen blir allt viktigare. Förändringstakten är hög inom arbetslivet vilket gör att formell utbildning har svårare att förse människor med rätt kompetens (Persson, 2003). Wahlström (2002) berättade att i dagens samhälle krävs det inte bara formell kompetens för att lyckas som pedagog vilket räckte förr för att få legitimitet och aktning. Idag krävs realkompetens och karisma när man arbetar med människor för att få deras aktning och legitimitet. Sommer (1997) menar att det inte går att spjärnarna emot utvecklingen och förändringarna som sker i samhälle, kultur och med barnen. Fostrandet och undervisningen måste därför anpassas till de barn som kommer till förskola och skola. Han menar att det är svårare att vara fostrare och lärare idag, auktoriteten måste förvärvas varje dag av pedagogerna. Det krävs både personliga egenskaper och yrkesmässiga färdigheter samt ett

auktoritativt uppträdande som inte ska förväxlas med ett auktoritärt uppträdande. Ett auktoritativt uppträdande innebär en balans mellan krav och hänsyn samt att göra undervisningen motiverande för barnen.

Skolstarten är ett avgörande tillfälle för pedagoger att aktivt påverka den sociala gruppbyggnaden bland eleverna eftersom premisserna för klassens sociala liv grundläggs tidigt på läsåret (Ogden, 2003).

Utöver att undervisa i de traditionella ämnena bör skolan ge eleverna tillfälle och möjlighet att utveckla sociala och emotionella färdigheter. Pedagoger kan dela med sig av sina tankar och erfarenheter, detta gör att eleverna också vågar dela med sig av sina tankar och känslor. Det är viktigt att visa eleverna att pedagogen tror och litar på dem och att ställa adekvata krav som förmedlar hopp och tilltro. På ett positivt sätt kan elever uppmärksammas när de hjälper och bryr sig om varandra. Ju mer beröm och uppmärksamhet ett visst beteende får desto mer vill eleverna göra just detta. Att skapa goda relationer tar tid, vilket inte alltid finns, men när pedagogen gör det är han/hon en bra modell för social kompetens. Det bidrar också till att eleverna får en god självkänsla (Kimber, 2004).

Kadesjö (1998) skriver att det är vanligt att pedagoger i förskolan diskuterar barns svårhanterliga beteende utan att koppla det till sitt eget bemötande. Det mynnar oftast ut i diskussioner att det behövs fler resurser i gruppen eller färre barn. Författaren menar vidare att det kan finnas ett synsätt bland pedagoger i förskolan att social kompetens är en färdighet som utvecklas i barnet och då är risken stor att pedagogerna inte anstränger sig för att utveckla en medveten metodik för att stödja barns sociala kompetens. Kadesjö anser också att det inom barnomsorgen finns många pedagoger med en intuitiv känsla för hur de kan stödja det enskilda barnet. Denna känsla måste medvetandegöras för att kunna diskuteras och granskas. Om denna ”tysta kunskap” förblir osynlig blir det också svårt att påverka och utveckla det som behöver förändras (a.a).

Folkman och Svedin (2003) genomförde ett projekt under ett år med sex arbetslag från förskolan. Det var ett utvecklingsarbete som gick ut på att arbetslaget skulle reflektera, observera, diskutera och tillsammans söka (i detta projekt) det som väckte barns lust till lek hos de barn som inte lekte. Deltagarna fick även gå på seminarium och träffas i arbetslaget och diskutera med projektledarna om de barn de särskilt engagerade sig i. Det som visade sig vara den viktigaste förutsättningen under projektet var just pedagogens betydelse för barnet att lyckas med social lek. Det viktiga var att den vuxne bemötte barnet på ett sätt som stärkte barnets självbild. Skapa en relation till barnet och vara beredd att gå in i ett aktivt samspel med barnet var också viktigt. Den vuxne måste stå ut med att bli avvisad av barnet och försöka finna nya vägar till att skapa kontakt som till exempel hitta ett intresse eller dela en upplevelse med barnet. Projektet avslutades med att varje deltagare blev intervjuad. Det visade sig att deltagarna ansåg att de hade fått ett nytt synsätt och förhållningssätt genom att ha fått reflektera, diskutera, fått handledning, haft föreläsningar och samtal. Tidigare utgick pedagogerna från att bara se problemet hos barnet, till att se det från ett salutogent perspektiv (dvs. de såg möjligheterna och det positiva) och arbetade med detta. Allt detta ledde till att barnen som inte deltog i den sociala leken, deltog och hade utvecklats positivt vid projektets slut.

2.7 Lekens betydelse

Olika leketeoretiska perspektiv har funnits genom tiderna. När det gäller aktuella beskrivningar av lek är det främst två teoretiska synsätt som fått företräde, kommunikationsteorin med Bateson som upphovsman och det kulturhistoriska perspektivet utvecklat av Vygotskij. Kommunikationsteorins grundsyn på lek är att lek kommuniceras. I den sociokulturella teorin

som grundats av Vygotskij innefattar också en lek teori där leken betraktas som barnets viktigaste aktivitet för att utveckla medvetandet om världen (Tullgren, 2003) .

I läroplanen Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 9) står att:

Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem.

År 1998 infördes begreppet lek i skolans läroplan (Pape, 2001). I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att leken är viktig för att eleverna ska få kunskaper särskilt under de tidiga åren. För lärandet är även skapande arbeten och lek väsentligt.

Leken kan betraktas som både ett mål och ett medel i arbetet med social kompetens eftersom det kräver god förmåga att umgås med andra och samtidigt bidrar leken till att den förmågan stärks (Pape, 2001) .

Folkman och Svedin (2003) möter ofta barn i sitt arbete som har problem i umgänget med kamrater. Även om detta sällan är barnens enda svårighet, är oförmågan att leka ofta ett tecken som oroar. I barns sociala lek läggs grunden för social kompetens. Att kunna förstå hur andra tänker och känner tillhör också den sociala kompetensen, enligt författarna. ”I lek övas förmågan att ta hänsyn till andras vilja och uppfattningar. Men det handlar också om att tåla motgångar. För i umgänget med kamrater måste man stå ut med att inte få som man vill” (Folkman och Svedin, 2003, s.63). Författarna skriver vidare att barn som inte leker med andra barn går miste om att kompromissa och ta andras perspektiv. Det tar olika lång tid för barn att tillägna sig samvarons spelregler och hitta sin lust till lek. En del barn ger sig alltid, låter sig styras av andra och kommer sällan med egna initiativ, detta stödjer inte utvecklingen av social kompetens. Pape (2001) menar att barn som saknar de grundläggande färdigheterna inom social kompetens får sällan kontakt med andra barn. De är beroende av vuxnas stöd för att kunna skapa kontakt och att få kamrater. Hon har mött många barn i sitt arbete och en del barn kan möta de sociala utmaningarna på förskolan på ett fantastiskt sätt medan en del barn hela tiden kommer till korta i sociala sammanhang.

Sommer (1997) skriver att barn som inte kan lekregler får inte vara med i leken. Det är inte tillräckligt att vara medlöpare eller bara deltagare i gruppen. De barn som är populära är barn som både har förmågan att leva sig in socialt, som är självständiga och anpassar initiativen i leken. Dessa barn behärskar kombinationen av personliga och sociala förmågor som Sommer kallar samvarokompetens. I det moderna samhället finns å ena sidan krav på att etablera en social samhörighet med personer, grupper och institutioner i samhället. Å andra sidan ska man vara självständig och oberoende gentemot allt detta. Samvarokompetens är en färdighet att kunna hantera och balansera de här två kraven. Barns relationer till varandra präglas av symmetri och jämbördighet, medan förhållandet till vuxna däremot präglas av asymmetri och olikhet. De vuxna jämkar och tillrättalägger mer för barnet (a.a).

Folkman och Svedin (2003) har kommit fram till att när barn har brister i sin sociala lek är det många som tänker att barnet måste bli medvetna och lära sig lekreglerna och dess koder. Detta är viktigt men det är inte det första steget utan en förutsättning är att barnet känner sig trygg och har en relation till en vuxen för att våga och lyckas med leken. Nästa steg är att väcka barnets lust för lek och att leken görs begriplig i små portioner så att lekens mening förmedlas.

Pape (2001) menar att det måste finnas en balans i självhävandet, en del barn måste få hjälp att lära sig att hålla tillbaka sig själv, så att andra kan få komma fram likväl som andra måste hjälpas för att bli synliga, våga ta sig fram och hävda sig själv. Författaren tycker att det finns en inställning hos många vuxna att leka är en näst intill medfödd förmåga hos barn. Hon har upptäckt att detta inte stämmer för alla barn. Folkman och Svedin (2003) menar att

somliga barn tycks sakna lust, drivkraft och nyfikenhet till lek. Detta kan bero på olika saker. Somliga barn förstår inte meningen med leken. Det är de vuxnas uppgift att väcka lusten och nyfikenheten till lek.

Sommer (1997) anser att barn med samvarokompetens kan sätta igång lekar, de fungerar som en teaterregissör. De kan leda, instruera, skapa en känsla av gruppgemenskap, ha överblick över leken, lösa konflikter i leken och behärska balansen mellan att tillgodose sina egna förslag och ta hänsyn till de andras. Metaforiskt uttryckt kan samvarokompetens jämföras med solistens gehör vid en konsert. Solisten ska utveckla sin individualitet men måste göra det i exakt överensstämmelse med den orkester hon uppträder tillsammans med.

Pape (2001) menar att språket också har en central roll för leken och att utveckla social kompetens. Hon skriver vidare att den fria leken är viktig för barns sociala lärande. Hon upplever att för en del barn kan den fria leken innebära att trä pärlor, cykla ensam, gunga eller leka utan att samspela med andra barn. Hon menar att pedagoger måste sluta att acceptera att dessa barn i stort sätt alltid leker ensamma och fundera över vad dessa barn får för social lärdom. Hon tycker inte detta ligger i linje med läroplanens mål. Pape (2001) tycker att pedagogerna ska ta sitt ansvar och hjälpa barnen in i leken men säger också att det är viktigt att ta barnets lek och aktivitet på allvar. När vuxna går in i leken är det viktigt att de vet vad de gör och att de gör det med respekt.

Tullgren (2003) har studerat pedagogernas roll och vilken styrning som sker inom lekens ramar på förskolan. Hon har kommit fram till att det handlar om en styrning mot framtiden med barnens framtida kompetenser som mål och sådant som konstituerar den fria, sociala och aktiva människan. Syfte med styrningen är inte att förtrycka friheten, den ska vara klädd i lust och välmening. Pedagoger uppmuntrar barnen att tala, ge uttryck för och visa känslor och även intresse och förståelse för andras känslouttryck. När pedagoger finns närvarande i lekar ges tillfälle att observera barnen och lära sig mer om varje barns sätt att vara. De får insyn i leken och den föreställningsvärld som barnen antas ge uttryck för. De ömsom stöttar och uppmuntrar och ömsom reglerar de barn vars lek inte uppfyller förväntningar på aktivitet och meningsfullhet.

Folkman och Svedin (2003) anser att ett mål i förskolan borde vara att inga barn lämnar förskolan utan erfarenhet av kamrater. De barn som sent under sin förskoletid hittar sin lust till lek får kort tid att göra samma erfarenheter som de barn som tränat i många år.

2.8 Arbetsmetod/förhållningssätt för förbättrad interaktion med barnet

Vi vill nedan beskriva ett förhållningssätt respektive en metod för att få en bättre interaktion med barnet.

Idag uppmärksammas det positiva samspelet alltmer som en avgörande faktor för en god uppväxt för barn. Hundeide och Rye, har utvecklat ett utbildningsprogram, ICDP, International Child Development Programmes (Hundeide, 2001). Arbete med ICDP som grund har genomförts sedan 1994 i Angola, Etiopien, Italien, Brasilien, Columbia, Ryssland och Danmark. Programmet bygger på Stern (se s.9) och Trewarthens moderna spädbarnsforskning samt på Barnkonventionen. Från början var syftet med programmet att ge stöd och vägledning till föräldrar i deras samspel med barn men har utvecklats för att användas i bl. a förskola och skola. Det är ett hälsofrämjande program där huvudmålsättningen är att öka omsorgskvaliteten för barn. Man ser barnet som ett subjekt med egen kompetens, som ger uttryck för egna åsikter, känslor och önskningar. Detta är också grunden i FN:s konvention om barnets rättigheter vilket gör att arbeta med ICDP är att arbeta för att förverkliga Barnkonventionen. År 2000 bildades stiftelsen ICDP Sweden i Sverige med

nätverk inom olika verksamheter. Stiftelsen samarbetar med Stiftelsen ICDP i Norge som grundades 1992. I Sverige går oftast arbetet under benämningen vägledande samtal (a.a).

ICDP är ett förhållningssätt och inte en metod. Grunden är att all utveckling sker i samspel med andra människor och ledord är nyfikenhet och lust och att bekräfta är ett viktigt begrepp. Det finns ingen manual utan åtta teman som beskriver ett positivt samspel (Björkman, 2005).

I Danmark kallas ICDP för relations- och resursorienterad pedagogik (Claesdotter, 2005). Där har man under två år haft ett stort projekt i kommunens förskolor som haft till syfte att utveckla professionell "relationskompetens". Den vuxne utgår från sig själv, sin medvetenhet och självinsikt i samspelet med barnet för att få en jämbördig relation med varje barn. Man reflekterar över vilken inverkan man har på barnet och vilka medel man använder för att uppnå det man vill. Man fokuserar på det positiva, istället för att tänka på vad som är fel. För att utveckla sin relationskompetens har pedagogerna ett schema för självobservationer, indelat i åtta samspelsteman. Efter projektet upplevde man en lugn och lättsam stämning. Nästan inget skäll eller stränga tillsägelser och kommunikationen med barnen är bra. De tycker också att de har blivit stärkta i att leken och det dagliga umgänget är det viktigaste både för barnens trivsel och utveckling i förskolan (Claesdotter, 2005).

Maria Aarts och hennes medarbetare har utvecklat Marte Meo metoden i Holland. Namnet härstammar från latinet och betyder av egen kraft (Kadesjö, 1998).

Denna metod har visat sig användbar i förskola och skola, dels för att pedagoger ska utveckla sin kompetens och förmåga till utvecklingsstödjande kommunikation och dels för att arbeta mer fokuserat med barn som definieras i behov av särskilt stöd. Barn i behov av särskilt stöd kan vara utagerande, barn som drar till sig uppmärksamheten genom att ständigt ta icke önskvärda initiativ eller barn som drar sig undan. Det kan också vara barn som ständigt pockar på kontakt och bekräftelse från vuxna eller på situationsbetingade problem, som under speciella påfrestningar utlöser beteende som uppfattas som problem, det socialt utvecklade barnet eller barn som har begåvningsbegränsningar eller neuropsykiska skador (Hedenbro, Wirtberg, 2000).

Metoden, en videofeedbackmetod, började utvecklas på 70-talet. Den syftar till att stödja och utveckla den vuxnes förmåga att bemöta barn i vardagliga samspelssituationer samt för att handleda personal inom bl.a. barnsomsorg och skola. Metoden bygger på ett lösningsinriktat synsätt dvs. att det är de utvecklingsstödjande momenten i samspelet som lyfts fram för att förstärka dessa. Utifrån problembeskrivningen gör man planer för vilka situationer som ska filmas. Metodens grundidé är att filma situationer som kan användas som underlag för att bekräfta ett stödjande förhållningssätt som den vuxne redan har i olika moment av samvaron med barnet. På det sättet kan man stärka den vuxne att vidareutveckla och förstärka detta. Metodens arbetssätt innehåller också idén att de filmade vardagssituationerna ska kunna användas för att ge information om barnets utveckling och behov av vuxenstöd (Kadesjö, 1998).

3 Metoddel

I denna del tar vi upp, metodval, beskrivning av urval och avgränsning, etiska övervägande och genomförande.

3.1 Metodval

Utifrån vårt syfte valde vi att göra en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer. Kvale (1997) skriver att kvalitet syftar på beskaffenheten och arten av något medan kvantitet syftar på hur mycket, hur stort och mängden av något. May (2001) menar att behaviorismen och positivismen anser grovt sett att människan är en produkt av sin miljö och är därför inte intresserad av att fråga människorna efter vad de tänker. Positivistiska forskares objektivitetsbegrepp är lika det naturvetenskapliga dvs. att förutse och förklara hur fenomen beter sig, hålla distans och vara opartisk i förhållande till forskningsobjektet. Forskaren samlar in data från den sociala världen och låter dessa "tala" oberoende av hur människor tolkar den. Författaren anser vidare att i idealismens tankeriktningar är det människan själv som skapar den sociala världen genom sina idéer. Den samhällsvetenskapliga forskningen ska fokusera på hur människor skapar det sociala livet genom att försöka förstå den tolkningsprocess som människan ständigt är inbegripen i. Det viktiga är att förklara hur människan tolkar världen och interagerar med den. Man tillskriver världen som mångfasetterande, skiftande och ständigt i förändring. Beskrivningarna sker inifrån kulturen. Den hermeneutiska principen menar motsatt från den positivistiska att forskaren måste "engagera" sig för att förstå det sociala livet och att det är i mötet vi kan skapa en förståelse. Hermeneutiken vill visa att den naturvetenskapliga modellen inte kan generaliseras till alla kunskapsformer (a.a). Då vår studie inte avsåg att mäta och observera yttre skeende utan istället sträva efter att försöka förstå pedagogernas sätt att tänka, känslor och beteende valde vi en kvalitativ undersökning. Kvale (1997) menar att det är väsentligt att sätta sig in hur pedagoger resonerar därför valde vi intervjuer där man försöker förstå världen ur den intervjuades synvinkel och bygga upp kunskap (a.a) Dessa intervjuer blir djupgående undersökningar då de utforskar personliga erfarenheter och känslor (Denscombe, 2000). En låg grad av standardisering innebär att man tar frågorna i den ordning de passar, den intervjuade kan styra ordningsföljden och intervjuaren ställer följdfrågor beroende av tidigare svar. Variationsmöjligheter är stora vid dessa intervjuer. Standardisering är det motsatta, avsaknad av variation, allt är likadant vid intervjun (Trost, 1997). Vi ansåg att utifrån vårt syfte var personliga intervjuer med låg grad av standardisering mest lämpliga och valde som Trost (1997) skriver att samla mer detaljerad information från ett mindre antal människor än mer ytlig information från ett stort antal människor (a.a). Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en lista med frågor som besvaras. Intervjuaren är inställd på att vara flexibel med frågornas ordningsföljd och låta den intervjuade utveckla sina tankar och idéer. Svaren är öppna (Denscombe, 2000). Detta passade bäst för vår undersökning. Under intervjun är den intervjuade huvudpersonen, intervjuaren "ligger lågt" med sina egna åsikter. Trost (1997) menar att intervjuaren ställer enkla raka frågor om beteende och skeende, för att intervjuaren ska förstå den intervjuade ställs följd frågor som: "Hur menar du?", "Vad innebär det" etc. Det är viktigt att låta den intervjuade ta pauser och att inte avbryta (a.a).

Vid användande av bandspelare kan intervjuaren koncentrera sig på dynamiken i intervjun, återvända till orden, pauserna och tonfallen vid omlyssning (Kvale, 1997). Vi valde därför att använda bandspelare vid intervjuerna, för att kunna vara uppmärksamma på respondentens kroppspråk, mimik och stämningen under intervjun. Det bidrog även till att kunna koncentrera sig och vara uppmärksam på vår egen påverkan och kunna ställa följdfrågor.

3.2 Beskrivning av undersökningsgrupp, urval och avgränsning

Vi valde att intervjua pedagoger i förskolan och skolan (se figur 1) då vi tyckte att denna yrkesgrupp bäst kunde beskriva sin syn och arbetssätt för barns tillägnande av social kompetens i förskolan och skolan. Vi hade inga ambitioner att se skillnader mellan förskola och skola med denna studie. Från början hade vi tankar på att vi även skulle intervjua någon annan yrkeskategori. Vi tänkte också på att intervjua föräldrar och göra fältstudier på förskolor och skolor för att få en helhet. Gemensamt kom vi fram till beslutet att begränsa oss till pedagoger pga. tidsplaneringen med tanke på bearbetningen av materialet. Fältstudier var svårt att genomföra då vi båda arbetade.

Totalt intervjuade vi nio pedagoger. Vi hade flera pedagoger som var villiga att ställa upp på intervju men vi tyckte att vi fått fram tillräckligt med material vid dessa nio intervjuer. Vi intervjuade förskollärare och några lärare i grundskolan, att vi tillhörde samma yrkeskår såg vi som en fördel. Kanske var det en anledning till att pedagogerna gav oss av sin knappa tid. Många ställde upp på sin fritid och alla var mycket positiva och tillmötesgående. Andra fördelar var att miljöer, styrdokument och arbetssätt var bekant och vi talade samma språk.

Studien genomfördes i tre kommuner, en större och en mindre kommun i Nordvästra Skåne samt en medelstor kommun i Halland, eftersom respondenterna var medvetna val. Se fig. 1 på nästa sida. Under våra studier upptäckte vi genom litteraturen ICDP, vilket närmare beskrivits i avsnitt 2.8. Vi tyckte det passade in i vår undersökning eftersom den handlar om samspel och grundar sig på Sterns teori (s.9). På dessa grunder gjorde vi ett subjektivt urval av dessa pedagoger. En pedagog hade ICDP handledarutbildning, hon arbetade konsultativt och som utbildare av ICDP. Den andra pedagogen arbetade på en förskola och hade ICDP vägledareutbildning. Resursskola var ett medvetet selektivt val där pedagogen arbetade med barn i sociala svårigheter, hon hade läst 5 poäng specialpedagogik. Pedagogen som arbetade med en särskild metod valdes selektivt. Övriga pedagoger var också valda medvetet utifrån utbildning, yrkeserfarenhet och olika områden för att vi eventuellt skulle kunna utläsa några skillnader och likheter i synsätt och arbetssätt.

Vi valde pedagoger som hade lång respektive kortare yrkeserfarenhet och då även med tanke på nyare, äldre utbildning samt andra kompetenser i sin utbildning. En respondent fick vi rekommenderad av en annan respondent som tyckte att hon var kunnig i ämnet. De flesta av respondenterna hade vi kännedom om att de arbetade särskilt med barns sociala utveckling. Områdena var även ett medvetet val då vi ville ha en variation från olika socioekonomiska bostadsområden och därmed även förskolor och skolor.

Respondent	Man	Kvinna	Utbildning	Antal år i yrket	Antal barn Grupp/klass	Ålder på barnen
A	x		Fskl.	2,5	16	1 - 5
B		x	Lågstadiel.	37		7 - 9
C		x	Fskl. dramaped.	13	20	1 - 5
D		x	Fskl.	36	37	6 - 8
E		x	Fskl.+ 5 p. Spec. ped.	29	20	7 - 15
F		x	Fskl.		37	6 - 8
G		x	1 -7 lärare	13	27	11
H		x	Fskl.+ ICDP utb. Handledare	26		
I		x	Fskl.+ ICDP Utb. Vägledare	26	17	1 - 3

Figur 1. Urval av respondenter.

Fskl. = Förskollärare

Lågstadiel. = Lågstadielärare

Dramaped. = Drama pedagog

Spec. ped. = specialpedagogik

ICDP = Internationel Child Developpe Programmes

3.3 Genomförande och etiska övervägande

Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer. Vi utarbetade en intervjuguide med övergripande och detaljerade frågor utifrån vårt syfte. En intervjuare gjorde en pilotintervju för att testa våra intervjufrågor, vilket ledde till förtydligande, omformulering samt att vi strök några frågor. Första kontakten med respondenterna togs via telefon, mail eller personlig kontakt vid besök av förskola/skola med en presentation av oss (intervjuare). Vi presenterade syftet i korthet, hur studien kan användas och till vem vi vände oss med studien. Vi beaktade de etiska reglerna som konfidentialiteten dvs. att respondenterna är anonyma och att förskolans/skolans namn inte ska lämnas ut (Trost, 1997). Frivilligheten och att respondenterna fick dra sig ur när de ville, informerades vi också om samt intervjuens ungefärliga längd. Önskan om att använda bandspelare för att kunna återge informanten så korrekt som möjligt framfördes också. Platsen för intervjun, som bör vara ostörd, bestämdes.

Vi gjorde personliga intervjuer med sju pedagoger och en gruppintervju, då vi intervjuade två pedagoger samtidigt. I gruppintervjun ställde en av oss intervjufrågorna och en antecknade. Vi hjälptes åt att ställa följdfrågor. Denscombe (2000) menar att det finns en risk att inte alla kommer till tals med sina synpunkter i gruppintervjuer. En kan vara dominerande eller om den ena respondenten märker att hon/han har en annan uppfattning så håller denna tyst eller tonar ner sina åsikter. Fördelarna är att det kan ge fylligare svar och visa på samstämmighet (a.a) Vi tyckte att fördelarna stämde med detta, inte nackdelarna. Båda respondenterna kom till tals och berättade olika delar, den ena respondenten tog mer det

teoretiska perspektivet medan den andra berättade om förhållningssättet i praktiken. De kompletterade varandra.

Några respondenter fick en frågeguide med endast några övergripande frågor för att kunna förbereda sig och reflektera över ämnet, just för att ämnet var så stort och svårt att sätta ord på. Tyvärr hade några av respondenterna inte hunnit få denna frågeguide innan intervjun. Vi uppfattade att det var en fördel för respondenten att ha hunnit sätta sig in i ämnet. De som hade fått frågeguiden uttryckte detta själv och några av dem som inte hade fått frågeguiden framförde åsikter om att det hade underlättat att få tänka igenom frågorna i lugn och ro. De flesta respondenter talade väldigt engagerat och flytande medan några av respondenterna var mycket försiktiga med sina uttalande och tänkte länge innan de svarade. Detta berodde kanske på att de inte hunnit förbereda sig inför intervjun och att ämnet ansågs som svårt att sätta ord på. Dessa respondenter hade inte fått frågorna innan. De respondenter som arbetade med en särskild metod eller förhållningssätt hade lättare att sätta ord på sina tankar.

Vi var flexibla med frågorna i intervjuerna både med formulering och tog frågorna i den ordningsföljd som passade respondentens berättelse. De detaljerade frågorna var mer för vår egen skull för att kunna se att vi följde upp och fick med upplevelser beskrivna från syftet. Respondenterna berättade fritt och beskrev tankar och även konkreta upplevelser utifrån sitt arbete. Intervjuerna tog från 45 minuter till 1 timme och 45 minuter. Alla intervjuer hölls i en ostörd miljö. Många av respondenterna visade oss runt på arbetsplatsen. Vi blev mycket väl emottagna. Samtliga intervjuer spelades in på band. Ljudet var dåligt på två av inspelningarna på grund av störningar men gick att avlyssna.

Omedelbart efter intervjun tolkade intervjuaren sina intryck av intervjun och respondentens kroppsspråk. Intervjuaren reflekterade också över sin egen påverkan av intervjun samt om något hade stört intervjun. Vi bekräftade respondenterna men hade själva en låg profil och lade inga egna värderingar i respondentens beskrivningar. Det var respondentens egen tolkning av världen vi var intresserade av. Detta var inte helt lätt då vi var engagerade i ämnet. Respondenten kan kanske uppleva att det är bara han/hon som ger av sina erfarenheter och vill kanske ha ett mer ömsesidigt samtal när man kommer från samma yrkeskår. Vi upplevde det inte så utan respondenterna talade fritt och länge. Stämningen var god under intervjuerna och de var ostörda. Därefter avlyssnades bandet av intervjuaren i sin helhet och denna bildade sig en allmän mening. Vi skrev ut intervjuerna ordagrant från bandet. Efter att ha lyssnat på bandet i sin helhet och skrivit ner intervjuerna, bildade vi oss en helhetsuppfattning av materialet. I vår intervjuista hade vi en tanke om kategorisering innan intervjun men då respondenterna talade fritt och vi var flexibla i frågandet så fick vi vid avlyssningen av bandet sortera texten i likartade tema. Efter denna kategorisering av texten försökte vi finna likheter mellan respondenternas beskrivningar samt vi försökte finna stora och små skillnader i beskrivningarna vilka vi urskiljde. Därefter gick vi tillbaka till helheten och för att sedan gå tillbaka till de teman som vi sorterat texten i. Vi försökte träda in i den hermeneutiska cirkeln som Kvale (1997) beskriver att tolkningen av texten sker genom en process där de enskilda delarna av texten bestämdes av textens helhetliga mening och dessa delar kan i sin tur påverka helheten som påverkar delarna osv. Denna process pågår tills den rimliga meningen är funnen (a.a). Rosenqvist (2004) berättade att texten grupperades/kategoriserades och likheter – skillnader urskiljdes, i fina respektive grova skillnader. Grupperingarna/kategorierna granskades kritiskt (a.a). Slutligen gjorde vi som Rosenqvist (2004) beskrev att utifrån syftet och problemformuleringen skrev vi resultatbeskrivningen, där upprepningar och överflödigt material skalades bort i löpande text med ”friserat” språk och med citat i talspråk med så lite ändringar som möjligt.

4 Resultatbeskrivning

Nedan följer en presentation av studiens resultat i löpande text under rubriker efter den kategorisering vi gjort. Vi kommer också att redovisa citat för att förstärka resultatredovisningen.

4.1 Definition av social kompetens

Vi kategoriserade begreppet dels utifrån:

1. färdigheter eller handlingskompetens som gagnar social samhörighet
2. självständighet, en inre kompetens som står för individualitet.

Detta sett utifrån att det finns två sidor av begreppet, det inre hos individen och individen i samspel med andra.

I beskrivningen av socialt kompetenta barn tog respondenterna upp egenskaper som visar på individualitet och självständighet: ”vara sig själva, vågar stå för sina åsikter, självständiga och ha stor självkänedom”.

Egenskaper som gagnar social samhörighet: ”visa empati, kan anpassa sig till olika situationer, kan lyssna, ha intresse för andra, lyhörda, kan knyta kontakter, kan uttrycka sig verbalt och med kroppsspråk, kan prata om känslor, kunna umgås, har gångbart samspel, inte sätta sig själv i första rummet, är vänliga och hjälpsamma”.

En tog upp genusperspektivet och sa att det oftast är en flicka.

Alla respondenter tog upp både kompetenser som gagnar social samhörighet och individualitet.

Första tanken för mig är det väldigt mycket att kunna umgås med andra människor. Det handlar mycket om möte...Samtidigt måste man ha stor självkänedom, det handlar också om att ha mod att stå för saker och vara den man är på samma gång (E)

Någon la dock större vikt vid de individuella och inre kompetenserna.

Några av respondenterna sa att ämnet var stort eller svårt. En av dessa sa också att det beror på sammanhanget.

Ämnet är stort och det beror på i vilket sammanhang man är i...(F)

När respondenterna beskrev barn som var i behov av stöd i sin sociala kompetens så sa alla utom en att de är utagerande. Mer än hälften sa att de också kan vara tysta. Andra egenskaper som man beskrev var; kan inte lyssna, svårt att ta kontakt, dålig självförtroende, egotrippade, negativa bilder av sig själv och vuxna, ingen empati, hävdar sig själv hela tiden, svårt med gränser och kan inte lösa konflikter, barn som inte syns. En respondent sa att det kan vara barn med invandrabakgrund eller barn till missbrukare.

Drygt hälften sa att det är viktigt att kunna leka. Knappt hälften tyckte också att språket hade betydelse för utvecklandet av social kompetens.

Några definierade social kompetens delvis som en anpassning till skolan som att komma ihåg läxan, räcka upp handen, kunna ta ansvar för sina saker och skolarbetet. Den sociala utvecklingen som att kunna knyta skor och gå på toaletten själv, att ha rena kläder tog några upp.

Mognadsperspektivet och att barn behöver tränas nämndes.

4.2 Barns tillägnelse av social kompetens

Samtliga respondenter beskrev att barn tillägnar sig social kompetens i samverkan/samspel med andra. Vi kategoriserade respondentens synsätt: a. de betonade envägskommunikation dvs. barn lär in sociala normer och färdigheter av den vuxne. Andra kategorin: b. tvåvägskommunikation dvs. barn lär sig i samspel, i ett ömsesidigt deltagande av barn och vuxen, samt barn – barn.

Mer än hälften av respondenterna betonade tvåvägskommunikationen med upplevelser och samspelet tillsammans vuxen - barn samt vuxnas stöd i leken. Någon uttryckte sig att tilläggnelsen utgår från samspelet med vuxna och att samspelet måste vara så gott att barnet kan hålla kvar nyfikenheten, barnet och dess känslor måste bli bekräftade samt att den vuxne möter barnet utifrån barnets behov. En annan sade att leken är A och O för barns tillägnande av social kompetens. Pedagogen på resursskolan menade att 80 % av barnen som kom till skolan kunde inte leka. Hon menade att förr fick barn mer stöttning med att komma in i leken på förskolan men idag står fler barn bredvid. Mindre än hälften betonade att ansvaret för ett gott samspel alltid låg på den vuxne.

Envägskommunikation dvs. att barnet måste tränas eller lära sig social kompetens av den vuxne, utan att möta barnet som ett subjekt utan som ett objekt, betonades av en tredjedel

4.2.1 Orsaker till att barn kan vara i behov av stöd

De respondenter som betonade envägskommunikationen, att social kompetens behöver tränas och läras in, menade att flickor var oftast socialt kompetenta och kopplade det till att förstå skolans koder, rutiner och följa reglerna. Någon ansåg att social kompetens behövde tränas och menade att social kompetens hade med uppfostran att göra, och bristen på uppfostran.

Jag tror att dagens uppfostran och det man kallar curlingbarn är väldigt vanligt. (A)

Ytterligare en annan menade att orsaken till att barn behövde lära sig social kompetens berodde på vuxnas tidsbrist, att föräldrarna tänkte mycket på sig själva idag samt barns ensamlek. Föräldrarnas betydelse framhölls som den viktigaste förutsättningen för barns tillägnande av social kompetens av mer än hälften. Ett par menade att om föräldrarna inte räckte till i sitt föräldraskap skulle förskolan möta barnet och jobba på att barnet också knöt an till en annan samspelsmodell. Förskolan skulle vara ett komplement. Föräldern hade "första tjinget" men förskolan och skolan skulle möta barnet och bekräfta barnets eget värde.

Mindre än hälften menade att förskolan hade en viktig betydelse för barns tillägnande av social kompetens. Respondenter som arbetade i skolan sa sig märka skillnad på barns anpassning och förmåga att kunna fungera i grupp om de gått på förskola innan. En respondent som arbetade i skolan med de yngre barnen tyckte att förskola/fritidshem hade en lite annorlunda syn på omsorgen av barnen:

Förskola och fritids har mer omsorg... Man kan känna att skolan tycker att man klarar det i alla fall...man ska göra på ett visst sätt medan vi har omsorg och ser att det där blir bra... det är småsaker som att säga till barnet att knäppa jackan....Läraren bara säger nu ska vi gå ut. (D)

Mindre än hälften såg att problemen kunde ligga i förskolan eller skolan. Att barn behövde stöd i sin sociala utveckling kunde bero på att barnet hade "hamnat fel", det hade inte fått stöd av pedagogerna när de varit små och fått hjälp att komma in i leken och samspele med andra.

Grupperna var för stora idag vilket kunde göra att några barn blev rädda och drog sig undan, dessa barn hade utvecklat social kompetens i mindre grupper, menade en respondent. En annan trodde att många förskolor fungerade som barnpassning och menade att många pedagoger inte hade synsättet att det var pedagogens ansvar att det blev ett gott samspel för barnet och emellan pedagog och föräldrar. Hon menade att denna syn kunde bero på okunskap hos pedagogen:

...att bli mer medveten, om jag tycker att barnet är jobbigt och stökigt så förhåller jag mej utifrån det i samspelet men att kunna flytta fokus och se att i varje människa finns det nåt gott och förhålla sig till det....Det behöver man jobba mycket med att förändra bilden....att ha så pass god kompetens. Var och en av oss har vår egen ryggsäck och i stressade situationer och när man själv blir utsatt plockar man från den och om man inte har kompetens och är medveten om hur man ska agera.... ICDP tycker jag är ett redskap i hur man förhåller sig. (H)

Några respondenter ansåg att förutom andra aspekter att problemen kunde ligga hos barnen, att barns brist på social kompetens kunde bero på neuropsykiatriska sjukdomar eller skador som schizofreni eller "andra spärrar barnet har". Föräldrarna kunde sakna social kompetens och därför hade barnet "ärvt" detta, menade en respondent. En tredjedel tog upp barns ensamlek som TV-tittande, dataspel och dagens leksaker som bidragande orsaker till att barn behöver stöd i sin sociala kompetens. En såg det som att såpoperorna kan ge barn felaktiga normer om var gränserna går, vad som var rätt och fel i samspel med andra. Denna respondent och en annan respondent som arbetade i mångkulturella områden tog upp otydliga gränser och att gränserna var olika i hem, förskola/skola och i exempelvis TV och filmer. Det var risk att barnen inte förstod regler/koder i förskolan och skolan. Särskilt invandrarbarn hade svårt för att förstå koder/regler i förskolan eftersom de fostrades på ett annorlunda sätt hemma, ansåg en pedagog.

4.2.2 Viktiga förutsättningar för personlighetsutvecklingen

Samtliga respondenter betonade att omgivningen/miljön hade störst betydelse för barns personlighetsbildning. De menade att arvet också hade en viss betydelse. Arvet ansågs ha stor betydelse av någon.

Ett par ansåg att barns personlighetsbildning börjar i 2 – 3 årsåldern. Mindre än hälften menade att den börjar när barnet föds, redan på skötbordet.

Vi är rustade för samspel redan från början. Men vi måste ha någon att samspela med, det måste vara tillräckligt bra så att det blir en utveckling. Det nyfödda barnet, bygger på med minne och erfarenheter med en annan som spär på utvecklingen, då blir det ringar på vattnet så det hamnar i lagom portioner med utmaningar. (H)

En tredjedel uttalade sig inte om personlighetens start.

En respondent som arbetade i ett tungt område menade att människan har en ganska god förmåga att anpassa sig

....det behöver inte vara kört om barnet fått fel signaler som litet. (G)

En annan respondent med lång yrkeserfarenhet menade att barn var bättre på andra saker idag än förr men att barn hade sämre social kompetens idag. Dagens barn menade respondenten var mer egocentriska och det var mer:

Här är Jag! Lyssna på mej nu!(D)

Dessa barn var inte socialt kompetenta, enligt henne. Respondenten tyckte barn var mer lyhörda, kunde vänta på sin tur och anpassade sig bättre till förskolan förr. Ytterligare en respondent menade att barn var mer egocentriska idag.

Ett par respondenter betonade rutiner, regler, och krav i familjen som kunde påverka barns sociala kompetens. Respondenten hade arbetat många år i ett "tungt" område och arbetade nu i ett homogent område med välutbildade föräldrar. Respondenten menade att generellt var barn i det homogena området mer "väluppfostrade" och rädda för att göra fel och misslyckas. De var blyga i större utsträckning men kunde tala för sig. Barnen hade svårt för att "släppa loss" i kreativa övningar och skapande eftersom de var rädda för att göra fel. Barnen i det tunga området sög i sig allt på förskolan och var mycket kreativa eftersom de inte hade några gränser och krävde ständig uppmärksamhet av de vuxna. De fick inte så mycket uppmärksamhet hemma och var ute och lekte själva med andra barn på fritiden tidigt. Barn i det homogena området tillbringade mycket tid med vuxna på fritiden. Det som ansågs som problem i det homogena området sågs som helt normalt i det tunga området, där det fanns enorma problem enligt respondenten.

Det fanns en tendens på resursskolan att barnen som kom dit, hade mer djupare och svårare problem idag, än förr på de "gamla skoldaghemmen", menade respondenten som arbetade där. Idag gick barn (som tidigare gick på skoldaghem) som var "ouppfostrade" kvar i vanliga skolan. Hon tyckte sig också se men sade sig inte ha belägg för detta, att barnen tenderade att bli yngre och yngre som kom till resursskolan.

En respondent med stor erfarenhet av barnomsorgen och ICDP-utbildning menade att hon hade tvärvänt i sitt synsätt i arbetet med småbarn. Tidigare hade hon en inställning om att småbarn under tre år inte hade på förskolan att göra utan skulle vara hemma hos sin mamma. Det behövdes inte förskollärare på småbarnsavdelningarna utan det kunde barnskötarna klara. Respondenten var inte stolt över ha haft denna åsikt men tyckte att det är häftigt att hon hade fått en annan medvetenhet och kunnat vända. Hon menade nu att det var på småbarnsavdelningen hon ville vara och lägga grunden och skapa tryggheten för barn och föräldrar.

Efter tjugofem år i yrket har jag kommit fram till om jag ska arbeta i förskolan är det de här små (1 - 3 åringar) jag vill jobba med. Dels tycker jag det är roligt att jobba med föräldrar med. Det jag lärt mej i ICDP försöker jag ha med mej i mina samtal med föräldrarna och i bemötandet. Småbarn är det viktigaste vi har, jag vill vara med och lägga grunden och göra det så bra som möjligt, ge dem en så bra start som möjligt. (I)

4.3 Pedagogens arbetssätt

Mer än hälften beskrev sitt arbetssätt med en medveten metodik för arbetet med social kompetens. De kunde se resultat av sitt arbete, de utgick från barnens behov och arbetade med detta. Två pedagoger arbetade med en medveten metodik som byggde på gruppövningar. Detta arbete beskrevs som en planerad aktivitet som respondenterna kunde beskriva väl. En arbetsmetod beskrevs som strukturerad och välförankrad i arbetslaget och var både individuell och grupprelaterad, men det arbetades med denna både i styrda och friare aktiviteter.

Ett arbetssätt ICDP, International Child Development Programmes, tidigare beskrivet i 2.8. En annan arbetsmetod var ett handlingsprogram och startade i USA som ett projekt för att

förebygga och bekämpa missbruk för ungdomar och vuxna. Därefter användes metoden för att arbeta med barn och ungdomar som hade det svårt i samhället. Barnen fick lära sig att:

- vara en god vän.
- hävda sin mening.
- kunna säga nej
- fatta beslut
- lösa problem
- konstruktivt hantera negativa känslor och besvikelse
- utveckla, förstärka självkänslan och egen värdet.

Respondenten arbetade med denna metod en lektion i veckan i cirka 20 minuter per grupp/klass för sig. Syftet med detta arbetssätt var att bygga upp hela gruppen vilket var bra för alla. Det byggde mycket på respekt. Under lektionen fick barnen koppla av, verkligen känna efter vad de kände, och bara vara vem de var utan några krav på sig. Utan att någon skrattade eftersom alla gjorde likadant. Respondenten trodde att barn ”skriker” om att få lugn och ro. Lektionen började alltid med att alla satt tysta i en ring och ett särskilt hjärta gick runt. Barnet skulle känna efter hur det kände sig, tyst för sig själva. Sedan hade pedagogen ofta en uppgift, hon utgick från gruppen/klassens eller något enskilt barns behov (utan att barnet var utpekad). Arbetssättet kunde också vara att gå fram stegvis. Respondenten tyckte att barn har svårt att visa känslor och att finnas för någon. Det fanns ett tecken som betyder kram, detta fick barnen ge till en kompis, de fick berätta för en vuxen och tänka efter varför de vill ge kramen. Detta fick barnen att tänka till hur folk behandlar dem och våga ta emot vad någon ger. Respondenten arbetade också med att barnen skulle kunna läsa av kroppsspråk för att lättare kunna se om en vän mår dåligt.

En annan respondent arbetade mycket med drama, skapande som med färger och lera. Budskapet var att barnen ska våga för i drama och skapande är inget rätt eller fel. Ingen misslyckas.

Allting är bra liksom...som du har gjort, det är det viktiga (C).

Respondenten tyckte att det var bra att börja med drama tidigt men att även skolor behövde jobba med detta. Många förskolor hade tappat att arbeta med kreativa ämnen idag. Respondenten upplevde att det var de vuxna som inte vågade riktigt, kladda med färg och ha kaos. Respondenten menade att mycket redan var färdigt idag, t.ex. att använda mallar och att resultatet var det viktiga för vuxna men det var det inte för förskolebarnen. Respondenten utvärderade alltid efter dramaövningarna, vad som hände och vad barnen behövde. Respondenten arbetade renodlat med drama där hon kunde baka in allt, som att jobba med självkänslan/att våga, motoriken, språket, samarbete och konfliktlösning. Det byggde på sju övningar som kunde bli oändliga. Det fanns ett mål och ett syfte med varje övning.

Jag ser det som att vi är fel på det med alldeles för många barn i grupperna och färre och färre vuxna. Det blir också mer och mer att skriva och dokumentera, vi har inte den tiden. Det är bra att dokumentera men det får va nån måtta på det. (C)

Respondenten tyckte att det var för många rutiner och styrda aktiviteter på förskolan, de störde barnen, de hann bara leka en liten stund sen var det samling eller mat. De avbröts hela tiden.

Då kan man fråga sig är den där samlingen så viktig. Klart man måste käka men det beror på, på vilket sätt. Matsituationen kan bli väldigt kreativ om man fortsätter med den i leken som barnen lekte. Men jag tycker inte att det är så idag. Vi måste

kanske ha alla dessa rutiner för att det ska fungera, det vet inte jag men det är det enklaste sättet för oss vuxna. (C)

Pedagogen från resursskolan arbetade oerhört strukturerat. Hon menade att deras arbete var väl genomtänkt och personalen pratade väldigt mycket med varandra fortlöpande. Detta upplevdes som nödvändigt för att verksamheten skulle utvecklas.

Dagen började med en promenad i 20 minuter. Lektionspassen var på 1,5 timme. Ämnena var matte, svenska och engelska, dessa kom alltid i andra hand för inträffade det någonting så tog de alltid upp det direkt, de väntade aldrig. Skolarbete arbetade de inte så mycket med under första året utan det var den

...sociala biten att bara umgås och rätta sig efter vuxna och att de skulle känna tillit. (E)

Verksamheten byggde på samverkan med familjen. De skrev dels ett samarbetsavtal där familjen fick skriva vad de ville ha hjälp med därefter fick eleven skriva själv och utifrån detta tittade personal och familj på det tillsammans och gjorde en handlingsplan. Familjesamtal hölls var tredje vecka ibland tättare.

Resursskolan hade inte så mycket regler men reglerna kunde vara olika för olika elever vilket eleverna hade svårt att acceptera i början. Detsamma gällde med konsekvenser. Barnen fick belöningar som att spela spel, stjärnor och klistermärken. Barnen hade själv fått göra upp regler för att var en skulle få ro att jobba. Resursskolan hade heldagsvandringar och så hade de läger två gånger om året. De arbetade mycket kreativt för eleverna behövde andra språk att uttrycka sig med. De fick måla utifrån känslor. De hade även ett kreativt arbetssätt med skolämnen. De arbetade mycket med folksagor, mytologi, slöjd, hemkunskap och med en fransk metod som hette SAPERA. Den handlade om våra sinnen, om mat och måltider. Barnen fick bredda sina smakupplevelser. De fick lära sig att stå för vad de tyckte, kunna beskriva saker för sig själv, det var inte godkänt att bara säga att det var äckligt. Det var mycket laborativt.

Massage ingick i schemat, minst en gång i veckan. Respondenten lekte de gamla förskolelekarna, som fruktsallad, tipp, gömma nyckeln och charader:

Och dom älskar det de blir som små, små barn. Det är precis som om det är en del av deras liv som dom inte har fått delta i som dom har tappat. Då kan vi inte begära av dom att dom ska gå ut i samspel när de inte vet hur man gör. Vi spelar alla möjliga former av spel. Dom kan ju inte, det är jättesvårt. De som har riktigt svårt börjar vi bara med en vuxen och sedan utökar vi med att ta in en kompis och så tränar vi. (E)

I arbetssättet med ICDP betonades samspelet och bemötandet som viktigt hos pedagogen, att samspelet blev gott och ledde till utveckling. Det var viktigt att kunna läsa av barnets mimik och kroppsspråk för att kunna bekräfta barnet och bygga upp barnets självkänsla. Barns kompetens, inflytande och olika personligheter betonades. Samspelet med föräldrarna framhölls också.

Övriga beskrev att de arbetade med barns sociala kompetens hela tiden genom samtal, diskussioner, i rutiner, sagor, kompisamtal, i samlingar, att barnen skulle våga tala inför gruppen, lyssna på varandra och man talade om och tog upp saker som hände. Flera menade att de arbetade hela tiden i alla situationer med barns sociala kompetens. Social träning hade man i alla rutiner som till exempel matsituationen. En respondent i grundskolan uttryckte sig:

Därför är det också ett påfrestande arbetet som vi har. Det gäller att vara lyhörd för alla signaler. Om ett barn reagerar aggressivt i klassen måste man fråga sig varför. Ibland känner man att det var nog inte så farligt och så stämmer man av. Nästa gång känner jag att detta måste jag ta i. Man tar upp diskussionen i stort sett varje rast. (G)

En respondent skrev veckobrev varannan vecka till föräldrarna, hur klassen fungerade och bad föräldrarna tala med barnen hemma om det var något speciellt i skolan, det positiva berättade hon också. Respondenten tyckte att det var viktigt att hålla den dialogen.

Det är ju inte så många föräldrar som kommer och hälsar på för alla har sina jobb.(B)

Mindre än hälften betonade samarbetet med föräldrarna och att det ingick i arbetssättet. En annan av dessa pedagoger tyckte det var viktigt med rutiner när hon fick en ny klass att lära sig räkna upp handen till exempel. Barnen fick själva göra upp regler så talar de kring dem. Respondenten berättade något som hon hittade på eller något som hänt så talade de om hur man kunde göra istället. Barnen fick komma med lösningar.

Tema och arbeta skapande var viktigt betonade några respondenter.

4.3.1 Stöd i den sociala utvecklingen

De flesta menade att inte alla barn får stöd i sin sociala utveckling i förskolan och skolan. Det var bristen på tid, stora grupper och för lite resurser som var anledningen till detta.

En respondent i grundskolan menade att skolan var för kunskapsstyrd.

Vi är för kunskapsstyrda. Resurser ska läggas på de som behöver kunskaper. Behöver man social kompetens får man tid hos kuratorn om du inte verkligen kan påvisa genom en diagnos. De som behöver vuxet stöd får det om det finns ett papper på det då kan inte våra chefer backa. Vet elever som inte fått diagnos men som flyttats till en liten grupp istället där de har funkad. Man får bråka om varje individ för att de ska få stöd. Fyll i ett åtgärdsprogram och visa på kunskapsbrist så kanske du kan få lite stöd. Visst får de som man vet har haft problem mer tid men om det poppar upp någon ny så är det väldigt svårt att få mer avsatt till den. Det finns inga extra timmar. (G)

Respondenterna i grundskolan menade att pojkarna fick mer tid och uppmärksamhet. Dessa respondenter var medvetna att de tysta, osynliga barnen fick mindre stöd och uppmärksamhet.

Respondenten från resursskolan ansåg att alla barn fick stöd i sin sociala utveckling där. En respondent som arbetade medvetet med en metod upplevde också att alla barn fick stöd i sin sociala utveckling.

Det är ett stort arbetsområde i förskolan och skolan. Det är vårt arbete att se hur barnen mår, var de passar in nånstans. De vuxna ska stödja och göra grupper så att barnen får kontakt med andra och "använda till det sociala". Alla blir uppmärksammade, det ligger på den vuxnes ansvar att hjälpa de ensamma barnen att få kontakt med andra. (F)

Just dessa respondenter såg att problemen kunde ligga i förskolan/ skolan och inte enbart hos barnet, de betonade också de vuxnas ansvar för barns tillägnande av social kompetens.

4.3.2 Utagerande och tysta barn

Enligt drygt hälften av respondenterna var det de utagerande, ”de som vågade ta för sig, självsäkra, egocentriska, stökiga, gapiga barnen” som fick mest uppmärksamhet och stöd. De upplevde att utagerande barn fick mer uppmärksamhet och sa också att barn i behov av särskilt stöd fick mer uppmärksamhet än de tysta barnen. Någon påpekade att pojkar fick mer uppmärksamhet än flickor eftersom de tog mer tid av pedagogens uppmärksamhet.

De tyckte, alla att det var fel men som en respondent uttrycker det:

För om man ger dom den lilla uppmärksamheten (gapiga pojkar) i två röda sekunder så är de tysta så kan man ägna mer tid åt de andra. Då hinner man med fyra extra. Fortsätter de och gapa så störs alla av dom. De som inte frågar om hjälp de som inte säger vad de tycker, de tysta små mössen, tjejerna framför allt får mindre uppmärksamhet. Jag vinner något på att ägna dom några minuter extra.
(G)

”De små snälla tysta flickorna, svaga tysta, rädda, snälla, de som inte våga”, var barn som fick mindre uppmärksamhet enligt respondenterna. Alla var medvetna om detta och försökte och ville uppmärksamma dessa barn mer men brist på resurser, stora grupper och tid gjorde detta svårt. Någon lade särskild tid för de tysta barnen en stund varje dag och pratade och lyssnade på dem.

4.3.3 Pedagogens och arbetslagets betydelse för barns sociala utveckling

Här tittade vi på om respondenter upplevde att de hinner se varje barn varje dag, om de bemöter barn olika och om de diskuterar barns sociala utveckling i arbetslaget och slutligen vad de tycker är viktigt att barnen har med sig i framtiden.

Samtliga respondenter tyckte att de har stor betydelse för att barnen ska utveckla social kompetens.

Det är hisnande när man tänker på vilket ansvar man har tillsammans med föräldrarna. (H)

En påpekade dock att föräldrarna har det största ansvaret och en sa att pedagoger som arbetar med de yngre åldrarna är speciellt viktiga eftersom föräldrar har så lite tid till sina barn idag.

Mindre än hälften av respondenterna tyckte att de hann se det enskilda barnet varje dag. I förskolan tog pedagogerna emot barnen när de kom och hälsade på alla. I en skola hade personalen arbetat aktivt för att få arbeta i mindre grupper vilket hade resulterat i att det finns bara sexton elever i klassen, vilket gjorde att pedagogen upplevde att det var lättare att se alla barnen dagligen. I resursskolan hade man också få elever vilket gjorde att alla elever uppmärksammades. Någon sa att hon försökte se varje barn varje dag men inte hann, och några pedagoger hann se alla barn när de arbetade i en mindre grupp men inte när det var hela gruppen samtidigt. En pedagog sa att det inte gick att se alla barn eftersom i ”tunga områden” tar vissa barn all uppmärksamhet. En arbetade halvtid och av den anledningen ansåg hon inte att hon hann se det enskilda barnet varje dag. Att uppmärksamma och fånga upp de som hade tendens att försvinna var viktigt påpekade en respondent.

Alla respondenter upplevde att de bemötte barnen olika. Motiveringen för att man bemötte barnen olika var beroende av barns personlighet och vilka erfarenheter de hade.

Jag kan inte bemöta en skör och ömtålig som jag gör med de tuffare. (G)

En respondent läste av barnen hur de mådde och bemötte dem därefter och en sa att omedvetet bemötte pedagogen dem olika beroende på vilken sympati pedagogen fått för barnet.

Det var väldigt olika om man diskuterade barnens sociala utveckling i arbetslagen. I ett arbetslag hade man ingen tid att diskutera barns sociala utveckling i ett annat gjorde man det när man hade tid. En respondent sa att man diskuterade den sociala utvecklingen i arbetslaget men att det var alldeles för sällan och i ett annat arbetslag diskuterade man det en gång per termin. I tre av arbetslagen diskuterade man den sociala utvecklingen ofta. I ett av dessa arbetade man utifrån ett speciellt program för den sociala utvecklingen. En respondent hade ingen planeringstid överhuvudtaget! När personalstyrkan minskades för några år sedan försvann planeringstiden. Arbetslagsträffar hade de en gång i månaden och de var fyllda med mycket annat. När barnen var ute observerade de barnen och i samband med det diskuterade man barnens utveckling.

4.3.4 Viktiga egenskaper för framtiden

Viktiga egenskaper som respondenterna ville att barnen ska ha med sig i framtiden var; bra självförtroende och självförlit, att kunna leka, vara nyfikna, kunna stå emot och stå för det man tycker, att kunna samarbeta men också att ha en bra kunskapsgrund, ambition och glädje och tycka att det var kul med skolan när de börjar nästa stadium. En av respondenterna sa att både baskunskaper och sociala färdigheter var viktigt men att hon hade märkt att barn som inte hade baskunskaper men var sociala ”fixar det när de kommer ut i livet” (B), men de som har baskunskaper men ingen social kompetens klarade sig sämre. En respondent uttryckte sig så här:

Det viktigaste som barnen ska ta med sig är tron på sig själv. Mod att stå för vad de tycker och tänker. Att de ska fungera socialt tillsammans med andra. (E)

5 Diskussion och slutsatser

Diskussionen syftar till att knyta samman den teoretiska delen med undersökningsdelen så att studien sammanförs till en helhet. Vi framför också våra egna slutsatser här.

Vi har erfarenhet att ämnet social kompetens är ett stort och omfattande ämne. Pedagogerna i vår empiriska undersökning definierade begreppet olika men samtliga tog upp social samhörighet och individualitet. Dessa båda sidor av begreppet beskriver också bl.a. (Pettersson, Sjödin 2001, Persson, 2003 och Sommer 1997). Sommer (1997) menar att det i samvaron med andra bör finnas en balans mellan dessa sidor. Wahlström (2005) anser att idag har social kompetens ersatts av ordet relationskompetens, vilket vi också har kunnat se i en del av den nyare litteraturen.

Pedagogerna utgick både från den ”gamla” och den nya barnsynen. I de gamla teorierna känns stadietänkandet förlegat (Sommer, 1997). Det kan innebära ett passivt inväntande av att de sociala färdigheterna ska ” mogna ” fram. En pedagog uttryckte att om barnet som litet inte fått rätt signaler behöver inte barnets framtid vara förstörd. Detta talar för den nya barnsynen, som har ett mer salutogent perspektiv och menar att den sociala utvecklingen är en process som pågår hela livet. Barn föds och är kompetenta får vi bekräftat genom Sterns (1991) teori. Den handlar också om samspel och dess betydelse för barns utveckling och måste ses som väldigt aktuell för inte bara föräldrar utan även pedagoger. Stern (1991) teori utgår från samspelet mellan mor och barn men bör också kunna omsättas till samspel mellan pedagog och barn i förskola och skola. Barn tillbringar mycket av sin vakna tid i förskolan, på fritidshem och skolan. Många barn börjar i förskolan vid 12 -18 månaders ålder och kan vistas där upp till 40 timmar i veckan. Varje enskilt barn behöver bli sett, bekräftad och få delta i goda relationer och samspel med vuxna och barn. Det krävs av oss pedagoger att vi har reflekterat över vad vi är för arbetsmodeller för barnen. Vi måste fråga oss vad vårt bemötande får för konsekvenser för barnet. Det gäller som en pedagog sa att flytta fokus till det positiva och se det som fungerar och arbeta med detta, för barn i svårigheter kan detta vara avgörande. Det är också en syn och ett förhållningssätt som vi genom reflektion tagit till oss i våra studier i specialpedagogik.

Mindre än hälften säger att problemet kan vara förskolans eller skolans. Några kopplar problemet till pedagogens bemötande. Här behövs en förändrad syn så att flera pedagoger reflekterar över sitt synsätt, bemötande och hur förskolan och skolans miljö påverkar barnen. Vi vuxna är viktiga förebilder för barnen. Det är också viktigt att vi skapar en miljö där barnen känner sig trygga och respekterade.

Persson (2003) säger att när man gjort undersökningar i skolan om social kompetens handlar det om barnens anpassning till skolans sociala situationer. I undersökningen säger en pedagog att brist på social kompetens kan vara att inte göra läxor eller räcka upp handen. Även om vi inte tror att det är så i nämnda fall, gäller det att vi är uppmärksamma på detta fenomen. Barn som reagerar i en dålig skolmiljö och vågar framföra sina åsikter får inte bedömas ha brist i sin sociala utveckling.

Barn är resilienta, det är också en del av den nya barnsynen men hur resilienta är barn egentligen? Hur stora krav kan man ställa på RIGs kapacitet och hur många arbetsmodeller utöver föräldrarna kan barnet klara av? Detta med tanke på de stora barngrupperna/klasserna som förekommer i många förskolor och skolor, vilket även framkom i vår empiriska undersökning. Ofta förekommande omsättning och nedskärning av personal påverkar också barnen. Många pedagoger sa att grupperna är för stora, någon att barn som behöver stöd i sin sociala utveckling hade klarat sig om grupperna varit mindre. Hur mycket varje barn klarar av är naturligtvis individuellt, Stern (1991) menar att yttre stimulering hör ihop med barns förmåga att reglera spänning. Vi har en förskola och skola för alla, då måste vi också ha en

miljö i förskolan och skolan med individuella krav så att alla barn känner att de lyckas. Det är som Sommer (1997) skriver, lättare att förstå dagens barn med de nya teorierna, med de ”gamla” blir det så pessimistiskt. Kanske känns det bättre att utgå från att barn är resilenta och kompetenta i tider när en del barn får så lite vuxenstöd och tid? Kärve (2000) menar att det finns en koppling mellan skolans ekonomiska nedskärningar och den ökade utslagningen. Hon ifrågasätter starkt det biologiska perspektivet och menar att det istället är miljön i skolan som äger problemet, inte barnen. Miljön måste vara stimulerande och barnen måste få lugn och ro (a.a). En pedagog sa att barn ”skriker om att få lugn och ro”. En annan menar att enda sättet att barnen ska få stöd i sin sociala utveckling är att de får en diagnos.

Nästan alla pedagoger sa att alla barn inte får stöd i sin sociala utveckling. Grupperna anses för stora och resurserna för få. Pedagogen från resursskolan och en pedagog som arbetar med ett handlingsprogram menar att alla barn får stöd i sin sociala utveckling och skiljer sig från de övriga som inte tycker att de får stöd. Dessa pedagoger har särskilt fokus på den sociala utvecklingen och betonar den som viktigast. När respondenterna ska beskriva barn som brister i sin sociala kompetens nämner de flesta de utagerande barnen men även de tysta. Det är de utagerande som får mest uppmärksamhet. Pape (2001) menar att pedagogerna måste hjälpa barn som inte kan hävda sig själv så att de blir sedda. Likväl som barn som hävdar sig för mycket måste de lära sig att hålla sig tillbaka. Hougaard (2004) och Wahlström (2002) menar att de vuxna måste ta tillbaka sitt vuxenansvar och sin auktoritet. Författarna menar att de vuxna måste vara konsekventa och kunna sätta tydliga gränser. Wahlström och Hougaard talar om olika barn som behöver bemötas på olika sätt. Hougaard talar om danska medelklassbarn som inte fått lära sig att visa hänsyn och respekt, dessa barn behöver få veta vad som inte är tillåtet och vad som är straffbart. Medan Wahlström talar om trasiga och svikna barn som kan ta skada av att bli avvisad av pedagogerna. Detta visar på att det måste finnas medvetna och kompetenta pedagoger som kan bemöta det enskilda barnet på rätt sätt. Pedagogerna i den empiriska undersökningen säger att de bemöter barn olika. Detta kan också göra att barn upplever att olikheter accepteras och att mångfald kan berika. Det gäller att fokusera på det positiva hos det individuella barnet och använda det för att utveckla barnets samspel med andra. Sommer (1997) skriver att det är svårare att vara förälder och pedagog i dagens samhälle. Förhandlingsbarnen får en försvagad auktoritetstro till vuxna. Det blir därför nödvändigt att för den vuxne att förvärva auktoritet, utan auktoritet är det svårt att motivera och få barn att samarbeta. Förhandlingsbarnen är vana att bli sedda och hörda och bemötta som en enskild individ, detta kan bli motsättningar när barnen börjar förskola och skola där de kan bli sedda som en grupp (a.a) Det kan vara dessa barn respondenterna menar när de talar om att barn i dag är egocentriska. Vi måste tala med barnen och inte till dem. Det är också viktigt som en pedagog påpekar att vi måste se barnen som subjekt med egen kompetens och inte som objekt detta i enlighet med Hundeide (2001).

I litteraturen och i resultatbeskrivningen framgår det att leken har stor betydelse för barns tillägnande av social kompetens. Pedagogen på resursskolan, Folkman och Svedin (2003) menar att många av de barn i behov av särskilt stöd som de kom i kontakt med hade det gemensamt att de inte kan leka. Flera av de andra respondenterna tar också upp leken. En respondent menar att en del barn är passiva idag och leker inte som förr. Många respondenter ser en fara i barns ensamlek med dagens stillasittande som dataspel, gameboy och TV-tittande, vilket leder till att barn inte leker socialt. I litteraturen framgår det att det är pedagogernas ansvar och uppgift att stödja barn så de kommer in i leken. Folkman och Svedin (2003) betonar pedagogens förhållningssätt och bemötande av barnet som viktiga för att barnet ska få en trygghet och skapa en relation med en vuxen och för att våga leka. Skapa en relation och samspela med barnet, anknyter till Sterns (1991) teori. Även Bowlby's (1994) anknytningsteori visar på att om barnet har en trygg bas att utgå från och kunna återvända till när det behöver, vågar det använda sin nyfikenhet till att utforska världen och skaffa sig

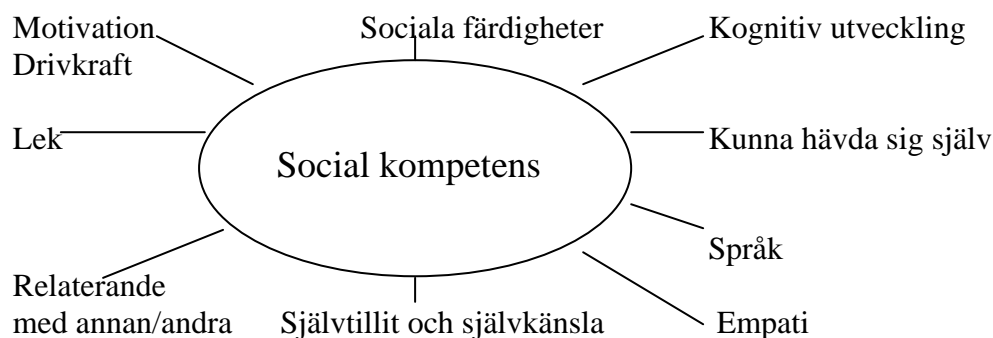
kunskaper. Pape (2001) menar att pedagoger måste sluta acceptera att vissa barn i stort sätt alltid leker ensamma.

Mycket av det som står i läroplanernas värdegrund (Utbildningsdepartementet, 1998) handlar om social kompetens. Alla i förskolan och skolan ska ge stöd och stimulans i barnens sociala utveckling så att de kan förstå och handla efter demokratiska principer.

Pedagoger har stor betydelse för att stödja barnets förmåga att samspela med andra (Wahlström, 2005, Ogden, 2003, Kadesjö, 1998, Kimber, 2004). Detta uttrycker också samtliga respondenter men mindre än hälften betonar att det är pedagogens ansvar att barnet får ett bra samspel med andra. Kan det vara som Kadesjö (1998) menar att pedagoger inte alltid kopplar sitt eget bemötande till barns problem? Även om pedagogerna trycker på sin egen betydelse påpekar de att föräldrarna har det största ansvaret och en uttrycker det stora ansvaret tillsammans med föräldrarna. Ogden (2003) säger att bäst erfarenheter har man i skolor där föräldrar och lärare samarbetar, där undervisning i sociala färdigheter kombineras med åtgärder som stärker lärarnas färdigheter i klassledning och gör föräldrarna bättre på att utöva sitt föräldraskap samt åtgärder för att reducera utagerande elevbeteende där det är problemet. Pape (2001) betonar helhetssynens betydelse. Det innebär att barn lär sig av alla upplevelser och erfarenheter de utsätts för (a.a). Därför är det också viktigt att vi har en dialog med föräldrarna eftersom barn lär hela sitt vakna dygn. Mindre än hälften av respondenterna betonar samarbetet med föräldrarna som viktigt. Bowlby (1994) menar att nyckeln till nästa generations psykiska hälsa är bra föräldrabetende. Han säger också att man kan arbeta förebyggande genom att göra föräldrar medvetna om bindningsbeteendets betydelse för barnets utveckling. Flera respondenter tar upp föräldrars och pedagogers tidsbrist för barnen, en respondent menar att det kan vara orsaken till att barn behöver lära sig social kompetens i förskolan och skolan.

Vi upplever i vår undersökning att de pedagoger som arbetar med en medveten metod eller förhållningssätt har lättare att sätta ord på sitt arbete. Vi har stött på mycket litteratur om olika program som utvecklar barns sociala och emotionella kompetens. Ogden (2003) säger att färdiga undervisningsprogram måste utvecklas, anpassas, prövas ut, systematiskt utvärderas och justeras. Det är också viktigt att de nya färdigheterna kan användas i olika situationer kontinuerligt för att befästas och upprätthållas. Pape (2001) menar att handlingsprogram för att stärka barns sociala kompetens är som brödrecept de kan användas för att komma igång med arbetet, få inspiration och för att bli mer medveten. Hon riktar kritik mot att de är så inriktade på de styrda aktiviteterna. Det finns en risk att det i de friare aktiviteterna präglas av en omedvetenhet eller ett ligkiltigt förhållande. Pape (2001) menar att barnen kan ha goda kunskaper för hur man ska uppföra sig men de kan inte omsätta detta i handling. Hon ser hellre en helhetssyn där lärandet i praktiken innebär en integrering av omsorg och pedagogik, där pedagogen medvetet utnyttjar situationer i vardagen för socialt lärande. Ogden (2003) menar att man bör avsätta minst en timme i veckan för strukturerad undervisning i sociala färdigheter under alla skolår (a.a).

I vår litteraturgenomgång och i vår empiriska undersökning har vi kommit fram till att barns förutsättningar för tillägnande av social kompetens är ett komplicerat samspel mellan barnet och andra personer. Samspel och dess kvalitet står i centrum för barns tillägnande av social kompetens. Det krävs även andra färdigheter. I figur 2 försöker vi sammanföra de olika delarna i begreppet till en helhet.



Figur 2. Vi vill med denna figur visa hur vi tänker kring förutsättningarna för tillägnet av social kompetens.

I studien har vi undersökt pedagogers syn vilket bara ger deras perspektiv på ämnet. Det hade gett en större helhet om även undersökningen hade haft med föräldrar och barns beskrivningar samt att fältstudier hade gjorts för att finna eventuella skillnader hos de olika grupperna. Pedagogerna beskriver sitt arbetssätt men vi vet inte hur de arbetar i praktiken. Vi märkte också under bearbetningen av intervjuerna att vi hade olika tolkningar av resultatet som vi sedan diskuterade. Det kan innebära att en annan person hade kunnat ha andra perspektiv i sin tolkning. Faktumet att vi tillhör samma yrkeskår kan också påverka tolkningen dvs. att vi själva lägger in tolkningar i resultatet trots att vi har gjort ansträngningar för att undvika det. Urvalet av respondenterna är ett medvetet val. Om valet varit slumpmässigt hade resultatet förmodligen påverkats.

Vi har hittat andra intressanta vinklingar för fortsatt forskning som vi genom vår avgränsning inte fördjupade oss i. En är att undersöka vad föräldrar och barn lägger för innebörd i begreppet social kompetens inom olika samhällsgrupper och på olika förskolor och skolor? En annan vinkling är genusperspektivet, är flickor mer socialt kompetenta enligt pedagoger?

Är föräldrar och barn delaktiga i värdegrunden? Finns det en samsyn på förskolor och skolor kring värdegrunden?

Avslutningsvis tycker vi att vi nått vårt syfte med studien. Vi ser genom vår undersökning och våra litteraturstudier att pedagoger i förskola och skola har stor betydelse för att barn ska utveckla social kompetens. Det är vår förhoppning att studien kan bidra till att den kunskap som finns om relationers betydelse tillvaratas och att pedagoger som har med barn att göra inser vikten av att utveckla barns sociala förmåga. Även skollära och politiker kan få vetskap om förskolans och skolans stora betydelse för barns tillägnande av social kompetens och vilka förutsättningar som krävs för att alla barn ska lyckas med detta. Detta skulle kanske resultera i att färre barn får problem i kontakten med andra och att de kan känna en glädje i att vara en del i ett socialt sammanhang. Fungerar barnets sociala samspel blir också förutsättningarna för barnets lärande bättre och alla ges möjlighet att utnyttja sina inneboende resurser. Strävan efter en skola för alla skulle på så sätt kunna bli lättare att förverkliga.

6 Sammanfattning

Utifrån syftet har vi ställt följande frågeställningar:

- Vad betyder begreppet social kompetens för pedagoger?
- Vilken syn har pedagoger på hur barn utvecklar social kompetens?
- Hur beskriver pedagoger sitt arbetssätt för att barn ska utveckla social kompetens?
- Upplever pedagogerna att alla barn får stöd i sin sociala utveckling?

Social kompetens är en efterfrågad framtidskompetens i vårt allt mer individualistiska samhälle. I litteraturgenomgången fann vi att den nya barnsynen har ett salutogent perspektiv och att barnets sociala utveckling är en process som pågår hela livet. Ett gott samspel och relaterandet med andra människor är grunden för att barnet ska utveckla sina inneboende kompetenser, enligt Stern (1991). Föräldrabetende och barns anknytning har stor betydelse för barnets och individens framtida utveckling, enligt Bowlby (1994). Förskolan och skolan är en viktig arena för barns samspel, lek och tillägnande av social kompetens. Av författarna i litteraturgenomgången framgår att ansvaret för att barn ska tillägna sig social kompetens i förskola och skola är pedagogens. Förhållningssätt och bemötande av barnen är viktiga faktorer. Social kompetens är hälsofrämjande och kan påverka studieresultaten samt är en nyckelfaktor för en inkluderande skola enligt, Ogden (2003).

Metoden för undersökningen är en kvalitativ undersökning där nio semistrukturerade intervjuer med pedagoger i förskola och grundskola har gjorts. Resultatet visar att begreppet social kompetens definierades olika av pedagogerna men samtliga pedagoger tog upp kompetenser som gagnar både social samhörighet och individualitet.

Samtliga pedagoger beskriver att barn tillägnar sig social kompetens i samverkan och samspel med andra. Föräldrarnas betydelse framhålls som en viktig förutsättning för barns tillägnande av social kompetens, trots detta betonar mindre än hälften av pedagogerna samarbetet med föräldrarna. Även förskolans betydelse anses som viktig. Leken och språket beskrivs som grundläggande faktorer. Samtliga pedagoger betonar att miljön/omgivningen är övervägande för barns personlighetsutveckling och tillägnandet av social kompetens. Arvet anses ha en viss betydelse. En pedagog tyckte sig se skillnad på synen på barns problem i olika områden. Det som upplevs som ett problem i ett homogent, lugnt område kan upplevas som helt normalt i ett ”tungt område”. En pedagog anser att dagens barn har svårt att visa känslor och finnas till för någon annan samt några anser att barn är mer egocentriska idag.

Drygt hälften av pedagogerna arbetar i praktiken med en medveten metodik för att barn ska utvecklas socialt och tillägna sig social kompetens. En pedagog arbetar konsultativt med utbildning och handledning för att utveckla samspelet mellan barn och vuxna och mellan vuxna.

De flesta pedagoger menar att inte alla barn får stöd i sin sociala utveckling i förskolan och skolan. Det är de utagerande och barn som kan hävda sig själv som får den mesta uppmärksamheten. Några pedagoger menar att dessa barn oftast är pojkar. De osynliga, tysta barnen får minst uppmärksamhet som av några beskrivs som ”oftast flickor”. Samtliga pedagoger är medvetna om att inte alla barn får stöd och att de tysta barnen får minst uppmärksamhet. Det finns dock inte tillräckligt med resurser, grupperna är för stora och tiden räcker inte till. Orsaker till att barn kan vara i behov av stöd i sin sociala utveckling menar mindre än hälften av pedagogerna, att problemet kan vara förskolans/skolans.

Att pedagogerna har stor betydelse för barns utvecklande av social kompetens framkommer tydligt. Trots detta säger mindre än hälften att det är de vuxnas/pedagogens ansvar att samspelet blir bra för barnet.

Diskussioner om barns sociala utveckling prioriteras inte alltid av arbetslagen utan görs i mån av tid.

Pedagogerna hinner inte se varje enskilt barn dagligen, bl.a. beroende på för stora barngrupper eller för att vissa barn tar mera uppmärksamhet. Barnen blir bemötta olika beroende på deras personlighet.

7 Referenser

- Björkman, K. (2005). *Goda relationer viktigt för lärandet*. Förskolan nr 2/2005 årgång 88 s. 23-24.
- Bowlby, J. (1994). *En trygg bas*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Claesdotter, A. (2005). *Fredag hela veckan*. Förskolan nr 2/2005 årgång 88 s.20-22.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkman, M -L & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Runa förlag.
- Hedenbro, M, Wirtberg, I. (2000) *Samspelets kraft. Marte meo-möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber AB.
- Helsingborgs Dagblad. (2005-03-13) *Platsannonser*. Helsingborg.
- Hougaard, B. Föreläsning. (2004 – 04 -27). *Curling – föräldrar & service – barn*. Helsingborg Kongresscenter. Arr: Elisabeth Planander Produktion AB
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda Barnen
- ICDP Sweden (2005-02-18). <http://www.icdp.se>,
- Kadesjö, C. (1998). *Att utveckla barns sociala kompetens*. Umeå: Umeå universitet tryckeri.
- Kimber, K. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Solna: Ekelunds Förlag AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000) *Pedagogiska Magasinet*, nr 2 Helsingborgs Dagblad, (2005-03-13)
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (2004-10-19). <http://www.ne.se>. Sökord: *social kompetens*
- Nationalencyklopedin. (2004-11-02). <http://www.ne.se>, Sökord: *utveckling*
- Nationalencyklopedin. (2004-12-01). <http://www.ne.se>, Sökord: *utvecklingspsykolog*.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Orlenius, K. (2003). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm. Runa förlag.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan*. Stockholm: Liber AB

- Persson, A (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Sjödin, (2001). *Tänk om. Att arbeta med social kompetens i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. Föreläsning. (2004-10-01). Kvalitativforskning. Kristianstad Högskola.
- Skolverket <http://www.skolverket.se> (2005-02-27). *Förskola i brytningstid*.
- Sommer, D. (1997). *Barndompsykologi Utveckling i förändrad tid*. Hässelby: Runa förlag.
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen
- Wahlström, G. (2005). *Att relatera till barn*. Förskolan nr 2/2005 årgång 88 s. 41.
- Wahlström, G. Föreläsning. (2002 – 08 - 31). Trasiga barn behöver kloka vuxna. Kristianstad Högskola.
- Webster-Stratton, C. (2004). *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*. Stockholm. Förlagshuset Gothia AB.
- Wendel- Brant, B m.fl. (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö-98*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Intervjuguide

Beskriv din bakgrund/arbetsplatsen.

- Upptagningsområdet, barngrupp, antal barn, utbildning, yrkeserfarenhet.

Hur definieras social kompetens?

- Vad betyder social kompetens för dig?
- Kan du beskriva ett barn konkret med social kompetens?
- Kan du beskriva ett barn som behöver stöd i sin sociala kompetens?

Tilläggnelsen/Hur?

- Hur får/utvecklar barn social kompetens?
- Vad tror du det beror på att en del barn behöver stöd i sin sociala kompetens?

Synsätt/Varför?

- Hur ser du på barns personlighetsutveckling – till att ett barn blir till han/hon är?
- När tror du att denna personlighetsutveckling börjar?
- Vilka är de viktigaste förutsättningarna för ett barns personlighet?

Arbetsätt

- Hur arbetar ni med barns sociala utveckling?
- Får alla barn som behöver stöd i sin sociala utveckling detta i förskolan/skolan?
- Blir några barn mer eller mindre uppmärksammade? I så fall vad beror det på?

Pedagogens roll/Bemötande

- Vilken roll och ansvar har du som pedagog för barns utvecklande av social kompetens?
- Hur arbetar ni i arbetslaget för att utveckla barns sociala kompetens?
- Hinner du se det enskilda barnet varje dag?
- Om ja, på vilket sätt?
- Om nej, vad beror det på?
- Bemöter du barn olika? Kan du beskriva konkreta ex.?
- Vad beror det i så fall på?
- Diskuterar ni barns sociala roller och utveckling i arbetslaget eller i något annat forum?
- Vad tror du är viktigast för barnen att ha med sig i framtiden när de slutar skolan?