



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Att möta barn med socioemotionella svårigheter

## Hur tänker pedagoger kring det?

**Maria Arkko  
Jesper Thimfors  
Frida Wallström**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och kurs: Lärarprogrammet, LAU390  
Nivå: Grundnivå  
Termin och år: Hösttermin 2011  
Handledare: Christina Ekelund  
Examinator: Getahun Abraham  
Rapportnummer: HT11-2910-105

## **Abstract**

**Uppsats/Examensarbete:** 15 hp

**Program och kurs:** Lärarprogrammet, LAU390

**Nivå:** Grundnivå

**Termin och år:** Hösttermin 2011

**Handledare:** Christina Ekelund

**Examinator:** Getahun Abraham

**Rapportnummer:** HT11-2910-105

**Nyckelord:** Socioemotionella svårigheter, samspel, sociokulturellt perspektiv, synsätt och strategier

---

### **Syfte:**

Vi har undersökt hur pedagoger säger sig tänka kring sitt arbete med barn/elever med socioemotionella svårigheter. Hur ser pedagogerna på dessa barn samt på sin egen roll och vad finns det för strategier för att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter?

### **Teori:**

Vi har valt att dela upp teorin i en litteraturgenomgång och en teoretisk ram. Litteraturgenomgången består av tidigare forskning och den teoretiska ramen använder vi oss av vid granskandet av vårt resultat.

### **Metod:**

En kvalitativ undersökningsmetod i form av intervjuer användes. Sex pedagoger intervjuades, tre förskollärare och tre lärare från skolans yngre åldrar, för att ta del av deras tankar och strategier.

### **Resultat:**

Efter bearbetat intervjumaterial framkom det att pedagoger bör arbeta efter situation, individ och grupp samt få till en god samverkan mellan förskola/skola och hem för att få en hållbar skolsituation.

### **Betydelse för läraryrket:**

Som pedagog är en av de viktigaste uppgifterna att kunna möta varje barn/elev utifrån dess behov och förutsättningar. Att ha kunskap om och förståelse för barnets svårigheter är viktigt att ha som grund för att kunna bemöta barnet med genomtänkta pedagogiska strategier.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>6</b>
3.1 Socioemotionella svårigheter .....	6
3.2 Synsätt.....	6
3.3 Bemötande.....	7
3.4 Lekens betydelse.....	8
3.5 Samverkan mellan förskola/skola och hem.....	9
<b>4. Teoretisk ram</b> .....	<b>11</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	11
4.2 Specialpedagogik.....	12
4.2.1 Vad är ett problem?.....	12
<b>5. Metod</b> .....	<b>14</b>
5.1 Intervju som metod.....	14
5.2 Genomförande.....	14
5.3 Analys.....	15
5.4 Urval.....	15
5.5 Etiska aspekter.....	15
5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	16
5.7 Metodkritik.....	16
<b>6. Resultatredovisning</b> .....	<b>17</b>
6.1 Förskollärare.....	17
6.1.1 Synsätt.....	17
6.1.2 Strategier.....	17
6.1.3 Samverkan.....	18
6.2 Lärare.....	19
6.2.1 Synsätt.....	19
6.2.2 Strategier.....	19
6.2.3 Samverkan.....	20
6.3 Likheter och skillnader.....	21
<b>7. Analys och diskussion</b> .....	<b>23</b>
<b>8. Vidare forskning</b> .....	<b>27</b>
<b>9. Slutord</b> .....	<b>27</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>28</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>30</b>

# 1. Inledning

I det samhälle vi lever i idag krävs ofta en social kompetens. Med detta menar vi att vi lever i ett samhälle där man ofta hamnar i situationer där det krävs att man fungerar ihop med andra människor i olika sociala sammanhang. Redan i skolan möter barnen grupparbeten där de förväntas klara av att samspela med andra människor. Vi menar att skolan får allt högre krav på sig utveckla dessa förmågor hos barn/elever. Pedagoger vi mött under vår utbildning har belyst att de allt oftare möter barn, som på ett eller annat sätt, har svårt att samverka med andra barn eller vuxna i sociala sammanhang i förskola/skola.

I vår lärarutbildning har vi stött på begreppet sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta begrepp kommer vi behandla vid granskandet av vårt resultat. Forskaren och teoretikern Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar och teorier blev grunden till det sociokulturella perspektivet på lärande. Hans teorier bygger på att barn utvecklas i samspel med andra (Säljö, 2000). Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi kunnat se tillämpning av perspektivet i pedagogers arbetssätt med barn/elever. I dessa sammanhang uppstår eventuella problem för barn/elever med samspelssvårigheter. Vi kommer behandla begreppet socioemotionella svårigheter. För oss innebär detta begrepp att man på något sätt har svårt att samspela med både barn och vuxna i sin omgivning. Det kan också handla om känslomässiga svårigheter, att man har svårt att ta en annan människas perspektiv eller förstå konsekvenserna av sitt handlande. Det är i samspel med andra människor som eventuella problem träder fram och det har vi erfarit vid ett flertal tillfällen under vår verksamhetsförlagda utbildning.

Vi vill undersöka hur man som pedagog arbetar med barn/elever med socioemotionella svårigheter som på något sätt hamnar i problematiska situationer när de ingår i ett samspel med andra barn och vuxna. I läroplanen (2011) för grundskolan står det att:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar och tänkande. Läraren ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Skolverket, 2011, s 14).

Pedagogens roll är att möta varje barn/elev. Vi efterfrågar redskap för hur pedagoger kan tänka och handla i olika samspelssituationer för att underlätta för de barn/elever som har svårigheter på ett eller annat sätt. En faktor vi menar har betydelse för att pedagoger skall kunna hjälpa barn/elever med svårigheter på bästa sätt är att ta hjälp och samarbeta med hemmet. Då barn tillbringar det mesta av sin tid i hemmet och förskola/skola menar vi att ett samarbete kan gynna skolsituationen.

## 2. Syfte och frågeställning

Vårt syfte är att ta reda på hur pedagoger säger sig tänka kring sitt arbete med barn/elever med socioemotionella svårigheter. För att uppnå vårt syfte vill vi undersöka hur pedagoger ser på barn med socioemotionella svårigheter och på sin egen roll i verksamheten samt vad som krävs för att få till en god samverkan mellan skola och hem. Utifrån syftet har vi formulerat frågeställningar som vi utgår från i vår undersökning.

- Hur ser pedagogerna på sin roll i verksamheten?
- Vad har pedagoger för synsätt på barn med socioemotionella svårigheter?
- Vad finns det för strategier för att underlätta och möta barn med socioemotionella svårigheter?
- Hur får man till en god samverkan mellan förskola/skola och hem?

### 3. Litteraturgenomgång

För att kunna förankra vårt arbete teoretiskt kommer vi att ta upp tidigare forskning kring vårt ämne. Vårt teoretiska innehåll är baserat på olika rubriker där vi börjar med att redogöra för definitionen av begreppet socioemotionella svårigheter. Därefter kommer rubrikerna synsätt, bemötande och lekens betydelse. Vi avslutar litteraturgenomgången med samverkan mellan hem och skola.

#### 3.1 Socioemotionella svårigheter

Litteraturen definierar socioemotionella svårigheter på många olika sätt. En definition ges av Johannessen (1997) som menar att beteckningen socio- emotionella pekar på problem som visar sig i det sociala och det emotionella området. Beteendeproblem som exempelvis aggressivitet, hör till de sociala problemen medan exempelvis tillbakadragenhet ses som emotionella problem. Det finns olika kännetecken på socioemotionella problem. En bristande förmåga att sätta sig in i och ta hänsyn till andras perspektiv, kan vara ett kännetecken. Detta förklaras genom att barn kan uppfattas som hänsynslösa. De kan sakna medkänsla med och omsorg om andra personer. Det kan komma till uttryck i hur mycket barnen hjälper varandra, tröstar, tar hand om och klarar av att kompromissa för att få det sociala samspelet att fungera. Vidare påpekar Johannessen (1997) att det inte finns klara gränser i vad som är avvikande eller inte kring detta. Tillbakadragenhet och passivitet förklaras också som kännetecken för barn med socioemotionella problem. Det kan handla om att barnet drar sig undan och är initiativlöst. Dessa problem kan ofta uppfattas som emotionella problem, enligt Johannessen. Hon nämner svårigheter i turtagandet som ytterligare ett eventuellt kännetecken för dessa barn. Detta kan visa sig i att de har svårt att rätta sig efter beslut som andra har fattat, vidare finns tendenser till att vilja dominera och bestämma själv. Detta menar hon begränsar barnets sociala register. Dock poängterar hon att det som anses vara barnets problem bör förstås i relation till omgivningen (Johannessen, 1997).

En annan definition ges av Kinge (2000) som menar att barn med socioemotionella svårigheter bör ses som lika funktionshämjade som diagnostiserade funktionshämningar. Hon menar att ”deras beteenden hindrar dem från ett likvärdigt och positivt deltagande i den sociala miljön” (Kinge, 2000, s 23). Beteendeproblem, anpassningsproblem och samspeletsproblem är vanliga beteckningar som används på sociala och emotionella svårigheter. Vidare menar hon att det inte finns några exakta definitioner av beteendeavvikelse och att det ofta saknas diagnos på barn med socioemotionella svårigheter. ”Vi har alltså att göra med en mängd barn som av olika orsaker och i olika hög grad kämpar med sina känslor och sin kontakt med omvärlden” (Kinge, 2000, s 17-18).

#### 3.2 Synsätt

Synsätt är en del som ingår i pedagogers yrkesprofession. När det gäller synsätt menar Kinge (2000) att det som uppfattas som ett avvikande beteende i en situation inte behöver vara det i en annan. Vidare påpekar hon att det är omgivningens attityder och värderingar som avgör vad som är avvikande och inte. Även Andersson (1999) instämmer att det som anses vara ett problem mer handlar om relationer och kommunikation mellan människor, än om individuella egenskaper. Beroende på vilket synsätt vuxna har påverkar det hur vi ser på barn och hur vi bemötander dem i olika situationer. Jørgensen och Schreiner (2001) menar att vuxna ofta

redan har en klar bild för sig hur ett barn skall uppföra sig. Det innefattar ”/.../ hur de ska sitta på stolen, äta, tala, vara klädda, behandla och placera de ting de omger sig med osv” (Jørgensen & Schreiner, 2001, s 53). Om denna bild rubbas leder det ofta till att man som vuxen känner sig manad att reagera och försöka leda barnet på rätt spår. Vidare menar de att om vuxna har att göra med barn som dagligen är inblandade i situationer där tid läggs åt att lösa konflikter samt förhindra störande handlingar, är det inte konstigt att vuxna så småningom anser att barnet är speciellt och problematiskt (Jørgensen & Schreiner, 2001).

Ett exempel på detta kan vara om ett barn slår andra barn, flera gånger på en dag när vuxna vänder ryggen till, barnet kan då komma att uppfattas som aggressivt. För att förstå de problem som detta medför försöker vuxna finna karaktäristiska drag eller egenskaper hos barnet. I dessa lägen är det *barnet* vuxna ser och endast en liten del av hela situationen. En avgörande betydelse i dessa situationer är vad den vuxna har för förståelse av barnets personlighet och hur den är avgörande för själva handlingen som barnet utför (Jørgensen & Schreiner, 2001). Kadesjö (2007) menar att om man som vuxen inte förstår vad som ligger bakom handlingar som barn utför riskerar man att vidmakthålla och kanske till och med i vissa fall förstärka barnets beteende. Detta leder till att samspelet försämras och man som vuxen upplever barn som svåra och ansträngande. Om man inte orkar med situationen har man har svårt att stödja barnet på ett bra sätt. Istället blir man arg och irriterad över deras handlingar skriver Kadesjö (2007).

Den förklaringsmodell vuxna har för att förstå elevens problem avspeglar de hjälpinsatser och åtgärder som sätts in. Förklaringsmodellen speglar olika värderingar som råder i samhället och avslöjar hur man ser på samspelet mellan individ och miljö. Vidare krävs en förändring av samspelets mönster mellan människorna för att åstadkomma en lösning (Andersson, 1999). Vidare påpekar hon att det lättaste sättet till detta är att börja förändringen hos sig själv. ”Du kan mycket lättare förändra dig själv än du kan förändra andra” (Andersson, 1999, s 42). En som instämmer med Anderssons resonemang är Kimber som menar att det endast är mig själv jag kan förändra. Trots det poängterar hon att vi lägger ner väldigt mycket tid på att försöka förändra människor i vår omgivning, snarare än oss själva (Kimber, 1993).

### 3.3 Bemötande

En stor del av pedagogers arbete handlar om att möta barn/elever utifrån deras förutsättningar och behov. Som Kadesjö (2007) framhåller har man lättare att bemöta barn om man förstår vad som ligger bakom barnets handlingar. Vet man att det inte rör sig om ovilja eller olydnad går det lättare att undvika frustration och irritation. Vidare menar han att man som vuxen bör se barnets goda sidor och visa att man tycker om och bryr sig om det. Det kan vara svårt att visa detta för barn som ständigt gör en besviken menar Kadesjö (2007). Kinge (2000) menar att barnets svårigheter bör förstås i ett sammanhang och att man bör utveckla sin förståelse för barnet och dess beteende för att uppnå fungerande åtgärder. Hon skriver att ”reflektion och växling mellan kognitiva funktioner och känslor kan emellertid utveckla min förståelse för barnets beteende och känslor; om exempelvis barnets arga uppträdande beror på verklig vrede eller om det döljer fruktan och osäkerhet, eller om det är andra orsaker” (Kinge, 2000, s 55). Vidare menar hon att man som pedagog bör möta barnet/eleven med öppenhet och empati och utan fördomar. Kadesjö (2007) skriver också kring bemötande och poängterar att:

För att kunna vara tydlig måste man som vuxen veta vad man vill och vara trygg i sin yrkesroll. Det är också viktigt att vara överens i arbetslaget och att kunna få stöd från arbetskamraterna. För att kunna handla övertänt i stundens hetta krävs också att man i sitt arbetslag lagt upp en

strategi för hur man skall bemöta barnet. Annars finns risk att barnet kommer möta oeniga och otydliga vuxna, som inte handlar genomtänkt och överlagt utan utifrån provokationen i stunden (Kadesjö, 2007, s 168).

Vidare menar han att det även är viktigt att tänka på uttrycksätt vid bemötandet av barn som på något sätt har svårigheter i samspelet. Genom att ha ögonkontakt samt beröra barnet vid bemötandet, förmedlas emotionella uttryck som kan vara till hjälp för barnet att förstå budskapet pedagog vill förmedla Kadesjö (2007).

Kinge (2000) skriver att empati hos den vuxne kan hjälpa barn som har svårigheter i samspel. Hon påpekar att empati inte enbart handlar om att vara tröstande och medkännande. Det handlar heller inte om att värdera barnets känslor. Snarare försöker empatin hjälpa oss att förstå barnets inre känslor:

Barnets beteende bär bud om ett djupare känslomässigt tillstånd, och vår empatiska inlevelse och kommunikation kan öka barnets förståelse för och kunskap om sig själv så att det kan ta kontrollen över känslorna och uttrycka dem på mer adekvata sätt (Kinge, 2000, s 65).

Slutligen framhåller hon att vår förmåga till empati styr vårt tillvägagångssätt och arbete med barnet. I den nya läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) framgår det att pedagogen skall anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar och behov. I enighet med läroplanen anser Andersson (1999) att skolans krav och insatser skall planeras från varje barns aktuella förutsättningar. Vidare menar hon att skolan har ett särskilt ansvar att hjälpa de elever som har särskilda svårigheter.

### **3.4 Lekens betydelse**

Genom lek utvecklas barn och övar bland annat deras sociala förmåga. Lek är en central del i den dagliga verksamheten bland yngre barn. Lillemyr (2002) anser att lek är viktigt för alla barn, i synnerlighet för barn mellan fem och nio år. Hon menar att barn i dessa åldrar leker en stor del av sin tid och leken har en grundläggande betydelse för barns lärande och utveckling. Vidare menar Lillemyr att ”lek vid övergången mellan förskola och skola är också viktig eftersom den är så rik, allsidig och utvecklande, inte minst socialt och kommunikationsmässigt” (Lillemyr, 2002, s 43).

Andra författare som instämmer med Lillemyr att lek utvecklar och främjar barnens sociala förmåga är Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) som menar att barn som leker tillsammans utvecklar sin sociala kompetens och lär sig att leva med andra människor. Vidare refererar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) till Knutsdotter Olofsson (1987) som menar för att lek skall kunna äga rum och flöda förutsätts det att barn följer sociala lekregler. Det finns tre sociala lekregler som barn måste kunna följa för att behålla lekens harmoni och det är samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Samförstånd går ut på att barn som leker tillsammans förstår att det är lek och vad leken innebär. Ömsesidighet innebär att alla är på samma nivå, oavsett vad man har för ålder och vad ens styrkor är. Turtagande betyder att ibland är det du som bestämmer och ibland är det jag som bestämmer Pramling Samuelsson och Sheridan (2006). Lillemyr (2002) menar att:

Barn som av en eller annan anledning inte får vara med i leken, eller som saknar de grundläggande sociala färdigheter som krävs för att ta kontakt med andra och delta i gemensam planering, kommer att få svårigheter att delta i leken. De får då färre tillfällen att leva sig in i



andras situation och ta del av andra åsikter. På det hela taget kommer de att sakna den stimulans till social utveckling inom andra områden som samspelet i leken och andra former av samarbete (Lillemyr, 2002, s 193).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) refererar till Johnsson, Christie och Wardle (2005) som menar att lärare har en viktig roll och kan stödja och utveckla barns lek och lärande genom att själv delta. Vidare menar Pramling Samuelsson och Sheridan att vissa barn inte har svårigheter med att starta upp en lek eller att ta sig in i lekar som redan pågår medan andra barn kanske aldrig får vara med. Där har man som lärare en uppgift att hjälpa alla barn till lek. För att ”när barn leker prövar de olika roller och distanserar sig från sig själva i rollen. Detta medför att barn kan leva sig in i olika djurs och personers sätt att vara, uttrycka sig och agera” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 87-88).

Läroplanen för förskolan, Lpfö98, framhåller lekens betydelse och menar att ”i lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem” (Skolverket, 2010, s 7).

### **3.5 Samverkan mellan förskola/skola och hem**

Enligt Andersson (1999) har skolan en roll att komplettera föräldrarnas fostran. Vidare har hon erfaren att lärare tycker att samarbete med föräldrar vars värderingar och synsätt skiljer sig från deras egna blir svårt. ”Att ha olika värderingar är helt okej, men problem uppstår då man har negativa synpunkter på den andres värderingar om uppfostran, pedagogik eller vad det kan röra sig om” (Andersson, 1999, s 145). En elev ingår i ett familjesystem, ett skolsystem och ett klassystem. Problem bör därför inte enbart förklaras av den enskilde individens egenskaper. ”För att komma tillrätta med en elevs skolproblem måste man arbeta med alla sammanhang (system) som kan ha betydelse för att förändra elevens situation” (Andersson, 1999, s 114). Skola och hem kan samverka för att få en rättvis bild av barnet. Kimber (1993) menar att föräldrar känner sina barn bäst, och att ingen annan än just föräldrarna vet mest om sina barn även om de inte vet allt. Då menar hon att om skolan delar med sig av rätt information så blir föräldrarnas tankar och erfarenheter ovärderlig (Kimber, 1993).

Samtal mellan skola och hem är en samverkansform. Kadesjö (2007) påpekar att ”samtal är inte till för att tala om för eller tala tillrätta. Föräldrasamtalen bör istället vara en dialog mellan föräldrar och personal som leder fram till gemensamma beskrivningar av barnets svårigheter och realistiska förväntningar på varandras insatser för barnet” (Kadesjö, 2007, s 239). Med i beaktningen bör finnas att problem antingen kan finnas i familjen eller i skolan enligt Liljegren (2000). Hon menar att dessa dock kan förvärras genom att man skyller på varandra eller i hopp om att göra situationen bättre, förvärrar den istället (Liljegren, 2000). Den nya läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2011) styrker samarbete mellan skola och hem och menar att ”läraren ska samarbeta med hemmen i elevens fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för att arbetet och samarbete” (Skolverket, 2011, s 12-13). Vidare menar Liljegren (2000) att skolan och hemmet, under många år, kommer att samverka för att eleven skall utveckla kunskap och färdigheter men också att eleven skall utvecklas så att denne blir en ansvarsfull samhällsmedborgare (Liljegren, 2000). Andersson (1999) skriver om samspeletsformer mellan skola och hem och menar att:

Målet när det gäller samspeletsformer är att få stopp på de destruktiva, onda cirkelarna och att finna positiva samverkansformer. De onda cirkelarna som uppstått består ofta av anklagelser och försvar. Arbetet går ut på att hitta bättre fungerande samspeletsformer runt eleven och att

förbättra kommunikationen mellan alla personer. Det kan handla om att förbättra samspelet runt eleven och övriga barn. Det kan också handla om att förändra samspelet mellan hem och skola (Andersson, 1999, s 119-120).

Vidare menar hon att om föräldrar inte informeras om situationen i skolan kan de omöjligt göra någonting åt det. Som psykolog har Andersson erfarit att lärarnas problembeskrivningar av elever, ofta kommer som en chock för elevens föräldrar som inte informerats fullt ut om skolsituationen. Vidare menar hon att det svåra blir att informera utan att anklaga (Andersson, 1999).

Att samarbeta med hemmet styrks även av läroplanen för förskolan, Lpfö98, som säger att:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar främjas (Skolverket, 2010, s 5).

Andersson (1999) anser att för att ett bra samarbete skall ske mellan lärare och föräldrar måste båda parter se varandra som vanliga människor för att kunna respektera varandras roller. Där föräldrar är experter på sina barn och pedagoger är experter på undervisning av barnen. Liljegren (2000) menar att en pedagog som möter många elever med problem bör ha en god allmänkunskap om hur problem kan uppstå och om hur människor fungerar. Denna kunskap bör hon förädla i sin kommunikation med elever och deras vårdnadshavare, både på kort och lång sikt (Liljegren, 2000).

## 4. Teoretisk ram

Vi avser att utgå ifrån ett sociokulturellt samt specialpedagogisk perspektiv när vi granskar vår empiri. Först beskriver vi vad som kännetecknar det sociokulturella perspektivet, därefter ger vi en kortare genomgång av ett specialpedagogiskt sätt att se på ”problem”. Här stödjer vi oss på Bengt Persson, forskare inom specialpedagogik.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Forskaren och teoretikern Vygotskij (1896-1934) är en viktig person inom pedagogik och psykologi. Han menar att den viktigaste drivkraften i barns utveckling är det sociala samspelet och han anser att när ett barn föds så bör det uppfattas som en social varelse. Vygotskijs tankar är grunden för det sociokulturella perspektivet på lärande (Bråten, 1998).

En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att man intresserar sig för hur individer och olika grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Samspelet mellan individ och omgivning är i fokus i detta perspektiv. En grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv är att det genom kommunikation skapas sociokulturella resurser och det är även genom kommunikation som dessa kan föras vidare menar Säljö (2000). Dysthe (2003) anser att lärande och samspel är förenade med varandra och sammanlänkas med hjälp av kommunikation. Vidare menar hon att utvecklas till en egen individ påverkas av det sociala samspelet till omgivningen och att det finns ett samband mellan dialog, samspel och lärande.

Lärandet har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003, s 31).

Många av de färdigheter vi behöver för att fungera i samhället utvecklas i sammanhang med andra människor enligt Säljö (2000). Genom interaktion mellan människor sker då ett lärande om det som diskuteras mellan parterna. Lärandet sker inte enbart i skola och utbildningssammanhang utan sker ständigt i olika sociala sammanhang (2000).

Forskarna Bråten (1998), Dysthe (2003) och Säljö (2000) betonar vikten av den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen är ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet på lärande. Med den närmaste utvecklingszonen menar Vygotskij att barnet i samarbete med ett mer kompetent barn eller en vuxen kan prestera mer än vad denne klarar av på egen hand. Det som barnet behöver hjälp med idag klarar han eller hon själv imorgon. ”Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person” (Säljö, 2000, s 123). Läraren arbetar tillsammans med eleven, med olika problemområden där läraren stöttar elevens fortsatta arbete för att eleven senare ska klara av detta på egen hand. I skolan organiseras barn i olika gruppansättningar. Samspelet mellan individerna varierar från en grupp till en annan, beroende på vilket kultur som råder och vilket sammanhang de vistas i. Dysthes tes är att lärande och samspel är sammanlänkande i varandra. Hur samspelet i gruppen fungerar blir en viktig fråga, främjas eller hämmas lärandet av samspelet i gruppen? (Dysthe, 2003).

## 4.2 Specialpedagogik

Specialpedagogiken i svensk skola är en politisk och ideologisk företeelse enligt Persson (2007). Vid sekelskiftet var det intensiva diskussioner om svaga och lågt begåvade elever skulle få närvara i skolan. Lärare vid den här tiden menade att eleverna var hämmande i undervisningen och kunde vara en belastning för resten av klassen, det vill säga de normala eleverna. Här menade man att det var bra för alla parter om eleven flyttades från klassen (2007). Under 1920-30 talet fick differentieringsambitionerna ett starkt stöd vid urskiljandet av elever. Mycket av dessa tankar hade sin grund i intelligenstestet som nu hade slått igenom i Sverige. Detta pågick och förstärktes under 1940-talet (Skolverket, 1998). Det var först efter andra världskriget som man började se positivt på specialundervisning och dess funktion i skolan ökade drastiskt. Orsaker till att elever hade svårigheter ansåg man ligga hos dem själva. Läroplanen 1969 bidrog till att integrering betonades före differentiering. En förändring kom i läroplanen 1980 då skillnaden mellan vanlig undervisning och specialundervisning tonades ner. Att motverka att barn får svårigheter i skolan blev nu undervisningens viktigaste mål och att barn skall få återvända till sina vanliga klasser så fort som möjligt. Idag har den specialpedagogiska undervisningen dragits ned oerhört drastiskt. Elever i behov av särskilt stöd får inte alltid den hjälp de behöver då man saknar specialpedagogisk kompetens i dagens skolor (2007).

Slutligen konstaterar Persson att specialpedagogikens funktion är att kunna sätta in specialpedagogiska insatser då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken bedöms som otillräcklig. Vidare menar han att "målsättningen med "En skola för alla" är att alla ska få känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö" (2007,s 23). För att motverka att elever inte stöts ut och att de skall ha möjlighet till utveckling och lärande utifrån sina egna förutsättningar blir en stor utmaning och det sätter press på skolan och personalen som arbetar där (2007).

### 4.2.1 Vad är ett problem?

Vad som är en problematisk situation för mig behöver inte vara problematisk för någon annan. Andersson (1999) menar att ett problem alltid finns i nuet och att det i högsta grad är en subjektiv företeelse. "Ett problem har alltid en motsats, en idé till lösning" (Andersson, 1999,s 91). Ett av de första stegen är att fundera kring vad som är ett problem och för vem? För att få en mer rättvis bild av det som anses vara ett problem menar hon att det oftast är bra att även se till de sammanhang och situationer där det inte är problem. "Hur ser skillnaderna ut, när fungerar det bra, i vilken sammanhang och med vilka personer? Kanske fungerar eleven bra hemma. Kanske är det bättre på morgonen men sämre efter rasterna" (Andersson,1999,s 93).

Forskare skriver om olika sätt att se på problematiska situationer. De menar att människors synsätt påverkar vilket förhållningssätt man har gentemot problematiska situationer. Anderssons teoretiska grundsyn är systemteoretisk. "Jag ser på problem mer i termer av relationer, kommunikationer och samspel än som individuella egenskaper" (Andersson, 1999,s 19). Inom systemteorin ingår människan i olika system där de olika systemen påverkar varandra och hjälper till att bilda nya. Ett barn ingår bland annat i ett klasssystem, ett skolsystem och ett familjesystem. Om problem uppstår i skolsystemet för en elev bör man, ur ett systemteoretiskt perspektiv, även arbeta med omkringliggande system, enligt Andersson (1999). Persson (2007) nämner att avvikelser, på ett eller annat sätt, kan ligga till grund för att en elev får specialpedagogiska stödresurser. Han menar att vi istället skall se den

specialpedagogiska undervisningen i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Samspelet, förhållandena och interaktionen blir då det som är viktigt mellan olika personer. I specialpedagogisk forskning diskuteras två perspektiv som går ut på att förstå elevers skolsvårigheter, detta skriver Persson (2007) om. Ett relationellt perspektiv innebär att man förutsätter att förändringar i elevens omgivning kan påverka dess förutsättningar i sammanhanget. Ett kategoriskt perspektiv innebär att man ser problemen mer som individbundna. Dessa perspektiv behöver inte utesluta varandra, utan är avsedda för att visa skillnader i hur man ser på och hanterar problem i skolan.

	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisande svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktigt	Kortsiktigt
<b>Fokus på specialpedagogiska åtgärder</b>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

*Figur: Relationellt och kategoriskt perspektiv (Persson, 2007, s 167)*

## 5. Metod

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) beskriver två sätt att utföra en vetenskaplig undersökning på; kvalitativa och kvantitativa undersökningar. En kvalitativ undersökning är mera relevant för vårt syfte än en kvantitativ. Kvantitativa undersökningar går ut på att samla in data från många olika undersökningsspersoner, medan den kvalitativa undersökningssmetoden går ut på att samla in fördjupad data från få undersökningsspersoner. Även Lantz (2007) beskriver att valet mellan intervjuformer ofta diskuteras utifrån undersökningssgruppens storlek. Forskarens syfte och forskningsfråga avgör vilken metod som är lämpligast (Esaiasson m.fl., 2007).

### 5.1 Intervju som metod

Metoden vi valt att använda är intervjuer. Vi anser att detta är den mest lämpliga undersökningssmetoden, för att uppnå vårt syfte och få ett innehållsrikt resultat. Detta för att få en fördjupad förståelse av pedagogers tankar kring deras arbetssätt med barn med socioemotionella svårigheter. Esaiasson m.fl. (2007) menar att samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att uppfatta svar som är oväntade. En annan fördel är möjligheten till uppföljning av svaren som man får. Med samtalsintervju som metod blir de som intervjuas respondenter, vilket innebär att det är intervjupersonernas egna tankar som blir studieobjekten. Det finns olika former av intervjuer. Vi har valt att använda en halvstrukturerad intervjuform. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver detta som en intervju där intervjupersonen beskriver sina upplevelser inom det berörda ämnet. Forskaren får tolka innebörden av intervjupersonens svar. Vidare menar de att den halvstrukturerade intervjun varken är ett öppet samtal eller en utfrågning. Det kräver en teknik där forskaren har ett frågeformulär som den utgår ifrån men inte följer slaviskt (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 5.2 Genomförande

Vi har valt att intervju tre yrkesverksamma förskollärare och tre yrkesverksamma lärare i de yngre skolåren om deras tankar och synsätt kring barn med socioemotionella svårigheter. Vi började med att göra en intervjuguide (se bilaga 1) där vi använde oss av tre huvudteman utefter våra frågeställningar. En provintervju genomfördes för att testa våra frågor innan genomförandet av vår undersökning.

Pedagogerna som deltagit i intervjuerna, har vi på ett eller annat sätt, mött under vår utbildning. Vi beslutade i början av arbetet att vi alla tre skulle närvara vid varje intervju. Vår tanke med detta var att få ett så innehållsrikt samtal som möjligt med respondenterna och få möjlighet till givande följdfrågor. Vi menar att vi alla upplever och tolkar respondenternas svar på olika sätt och att detta kan bidra till en givande diskussion kring resultatet. Trots vår grundtanke var det endast vid två intervjuer som samtliga var närvarande, vid resterande intervjuer var vi två. Detta på grund av personliga skäl.

Under intervjun var vi noga med att genomförandet skulle ske avskilt och ostört. Detta för att eliminera störande moment, eftersom det kan påverka respondentens svar. Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas. Varje intervju tog i genomsnitt 45 minuter. Vi tog ansvar för att transkribera två intervjuer var. Alla intervjuer transkriberades ordgrant.

## 5.3 Analys

Efter transkriberingen bearbetades innehållet utifrån syfte och frågeställningar. Vi jämförde respondenternas svar med varandra och försökte sammanställa ett resultat efter det. . Esaiasson m.fl. (2007) beskriver två steg i analysstadiet. Det första steget innebär en sammanfattning av materialet och det andra steget riktar man in sig mot en generalisering, där det inte längre handlar om enskilda individer utan mer generella beskrivningar utifrån svaren. Vid jämförelsen av intervjumaterialet framkom likheter inom yrkeskategorierna. Dock fann vi även tydliga skillnader förskollärare och lärare emellan, vilket medförde att vi valde att sammanställa resultatet var för sig yrkeskategoriskt. Svaren presenteras utifrån tre kategorier, som grundar sig på studiens syfte och frågeställningar.

## 5.4 Urval

Vi började med att faställa undersökningens population. Med population menar Esaiasson m.fl. (2007) den grupp av personer som undersökningen skall handla om. Med tanke på att våra egna utbildningar skiljer sig åt, åldersmässigt, har vi strategiskt valt vår population från olika verksamheter. I vårt fall handlar det om förskollärare och lärare.

Vi har valt att använda oss utav sex intervjupersoner, tre från varje verksamhetsområde. Detta anser vi vara ett rimligt antal för att få kvaliteten i vårt resultat. De sex första som tackade ja till att delta blev vårt urval i undersökningen.

Vi har ett icke slumpmässigt urval som enligt Esaiasson m.fl. (2007) innebär att det är svårt eller kanske till och med omöjligt att bestämma urvalsram över populationen. Vidare beskriver Esaiasson m.fl. (2007) ”att de icke slumpmässiga urvalen av analysenheter är mest aktuella när vi intresserar oss för svåråtkomliga grupper av individer /.../” (Esaiasson m.fl., 2007, s 214). I vårt fall blev detta vårt urval då vi upplever pedagoger som en svårhanterlig grupp, eftersom några av pedagogerna som tillfrågades inte hade tid och möjlighet att delta.

## 5.5 Etiska aspekter

Första kontakten med respondenterna togs genom telefon där vi ringde och berättade om examensarbetet och förhörde oss om personen i fråga kunde ställa upp på en intervju. Vi tog hänsyn till informationskravet och samtyckeskravet (Stukát, 2005).

Vid intervjutillfället presenterade vi innehållet i vårt examensarbete och syftet med intervjun. Nyttjandekravet innebär ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Forskningsetiska regler, Vetenskapsrådet, s 14). Vi informerade våra respondenter att deras svar endast kommer användas i forskningssyfte. Vi fastställde fullständig anonymitet för respondenterna och berättade att materialet kommer att användas på ett tillförlitligt sätt, när individuella svar kommer att presenteras. Inspelning av samtalet uppfattades av vissa respondenter som påfrestande. Med hänsyn till detta fastställde vi att det inspelade materialet inte kommer att redovisas. Vi tog härmed även hänsyn till konfidentialitetskravet, enligt Stukát (2005). För att skydda källornas identitet avkodifierades även namn på stadsdel och respondenternas arbetsplats är avkodifierade.

## 5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Inom forskning används begreppen validitet och reliabilitet. Validitet innebär giltighet; har forskaren använt sig av rätt metod vid rätt tillfälle, i rätt sammanhang? Vi menar att vårt val av metod var lämplig i syfte att nå undersökningens syfte. Dock vill vi poängtera att validiteten hade varit högre om observationer kunnat genomföras för att komplettera intervjuerna. Detta för att se om respondenterna svar stämde överens med det som sker i verksamheterna.

Reliabilitet innebär tillförlitlighet, enligt Stukát (2005). Frågorna som användes vid våra intervjuer besvarade vårt syfte och frågeställningar. Att upprepa undersökningen vid ett annat tillfälle hade förmodligen givit ett liknande resultat med samma respondenter. Med generaliserbarhet menar Stukát (2005) att forskaren bör fundera kring om resultatet är generellt eller om den enbart gäller den grupp som undersökningen gäller. Respondenterna i vår undersökning är alla verksamma i samma stadsdel. Vi är medvetna om att resultatet hade sett annorlunda ut om vi hade använt oss utav andra respondenter eller om undersökningen hade genomförts i en annan stadsdel.

## 5.7 Metodkritik

En intervjusituation kan påverkas av många olika faktorer. Esaiasson m.fl. (2007) skriver att:

Något som bör nämnas i samband med samtalsintervjuer är risken för intervjuareffekter-det vill säga att svaren kan bli olika beroende på vem som ställer frågorna./.../ det viktigare är att man reflekterar kring situationen och ärligt redovisar om man tror att det finns resultat som beror på intervjupåverkan (Esaiasson m.fl., 2007,s 301).

Vi är även medvetna om att vi kan ha påverka respondenternas känsla och att det fanns en risk för en obekvämlig situation när vi var fler än en som intervjuade. För att försöka undvika denna eventuella känsla tänkte vi noga igenom placering, så respondenten skulle känna sig bekväm i samtalet och att det inte skulle uppfattas som ett slags förhör. Resultatet kan också påverkas av att frågorna i intervjuguiden inte ställdes av en och samma person under samtliga intervjuer.

En faktor som bör beaktas är att tiden varit begränsad. I efterhand har vi upptäckt att våra intervjufrågor kan ha påverkats av detta. Litteraturen säger få respondenter med många frågor (Esaiasson m.fl., 2007), vilken enligt oss blir definitionsfråga. Vi kan ha använt oss av allt för många intervjufrågor vilket i sin tur gav oss ett stort resultat att bearbeta.



## 6. Resultatredovisning

Utifrån frågeställningarna kategoriserades resultatet upp i följande tre kategorier: synsätt, strategier och samverkan. Resultatet kommer att presenteras efter yrkeskategori. Våra respondenter är kodade och varje citat märks ut med "förskollärare 1-3" (FL1-3) och "lärare 1-3" (L1-3).

### 6.1 Förskollärare

Tre förskollärare intervjuades, vid två olika skolor. En av dem är verksam i barngrupp på en förskola, Denna förskola består av tre avdelningar varav respondenten arbetar på en av dem. Två är verksamma i en förskoleklass av två, på en annan skola. Alla tre har arbetat inom verksamheten i stort sett lika många år, från 19-25 år. Dessa tre förskollärare arbetar alla i arbetslag. Detta innebär i deras fall att de inte bär ensamt ansvar för en barngrupp på cirka 20 barn, utan delar ansvaret med två andra pedagoger.

#### 6.1.1 Synsätt

Att finnas till för barnen är enligt respondenterna en av de viktigaste uppgifterna de har som pedagoger. Barnen skall känna förtroende och tillit för de vuxna samt trivas med barn och vuxna under den tid de vistas i verksamheten. Respondenterna uttrycker att deras roll också går ut på att utveckla barnens förmåga att fungera i en grupp och fungera i samspel med andra barn och vuxna. De menar att hemma fostras barnen till enskilda individer men förskolans/förskoleklassens roll blir att fostra barnen till att bli medlemmar i en grupp.

Hemma så fostrar du ju barnet som en enskild individ. Här är det ju för att dom ska samspela med varandra i liksom en hel grupp och att dom ska klara gruppsammansättningar längre fram i livet (FL1).

I förskolan upplevs även ett större fokus på lärande idag än man gjort tidigare. Fri lek och omsorg får inte glömmas bort men lärandet har fått en större betydelse i den dagliga verksamheten. Samtidigt har det sociala samspelet i förskola/förskoleklass en betydande roll för att lärande skall ske.

Respondenterna är eniga om att de har stött på barn med socioemotionella svårigheter många gånger under sin verksamma tid inom yrket. Att inte vilja vara med, att dra sig undan, inte ta in andra barn och vuxna, svårt med turtagande och samspel samt ha svårt med lekkoder är olika definitioner respondenterna använder för att beskriva barn med socioemotionella svårigheter. Respondenterna upplever dessa barn som tidskrävande men samtidigt utmanande. De är eniga om att det oftast handlar om samma individ som de upplever som barn med socioemotionella svårigheter. Synsättet på barnet varierar hos olika pedagoger; vad som är ett problem för den ena behöver inte vara ett problem för den andra.

#### 6.1.2 Strategier

För att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter krävs det mycket stöd, menar respondenterna. De menar att stöd och hjälp utifrån krävs omgående och nämner detta som ett första steg i att underlätta för barnet och motverka att resten av gruppen inte drabbas. De menar att de andra barnen drabbas på grund av att deras tid med pedagogen minskar eftersom tidens läggs på barnet med svårigheter. Respondenterna uttrycker en begäran att få

samtal med specialpedagog, rektor, kurator, skolsköterska och psykolog i tidigt skede för att kunna diskutera eventuella strategier för arbetslaget. Respondenterna anser att de är underbemannade i sin verksamhet när de möter barn med socioemotionella svårigheter.

Det är bättre att koppla in stöd för snabbt eller prata med rektor. Man måste använda det kontaktnätet som finns och det skall man göra fort (FL3).

Jag tror att det är viktigt att man som pedagog i arbetslaget pratar mycket om det och har samma strategi. Läger upp en plan att man tar det på fullt allvar och jobbar utefter det, gärna med specialpedagog (FL2).

Att försöka fånga barns intressen nämner respondenterna som ett andra steg i arbetet för att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter. Respondenterna beskriver att de arbetar med små uppgifter, korta arbetspass och mindre grupper till en början, för att barnet successivt skall kunna fungera bättre i barngruppen och i andra sammanhang senare. För att möta barnen på bästa möjliga sätt så krävs det att pedagogerna är kreativa. Verksamheten skall vara stimulerande och då krävs det att barnens intressen är i fokus.

Jag tror att för att hjälpa såna barn så ska man börja med några barn i taget så man inte har en så stor grupp. Jag tror att det är viktigt med förtroende, att de känner att de kan lita på mig som pedagog till 110 % (FL2).

Respondenterna är eniga om att den pedagog med det mest positiva synsättet är den som skall arbeta nära barnet. Känner man att man som pedagog är otillräcklig och inte klarar av situationen med barnet finns stöd och hjälp i arbetslaget. Det är viktigt att föra en dialog i sitt arbetslag och lägga upp samma strategi för individen som alla arbetar utefter.

Respondenterna är överens om att alla barn skall känna att det är en del av gruppen. De uttrycker alla att de arbetar mycket med gruppövningar och samarbetsövningar för att stärka denna känsla hos barnen. Inget barn skall känna att han eller hon är utanför gruppen på något sätt. Även olika typer av känslor behandlas i övningarna för att utveckla empati gentemot varandra.

### **6.1.3 Samverkan**

Samtliga respondenter är eniga om att en god samverkan mellan förskola/förskoleklass och hemmet är en förutsättning för att underlätta för barnen i verksamheten. Föräldrarna upplevs som väldigt engagerade i verksamheten. De uttrycker att pedagoger bör vara ärliga i hur barnets situation i förskoleverksamheten ser ut. En öppen dialog och ärlighet mellan pedagoger och vårdnadshavare är en grund för att en bra samverkan skall kunna ske. Samtidigt krävs en förståelse för varandra och att hänsyn tas till varandras positioner. Föräldrar kan annars inte veta hur deras barn fungerar på förskolan/förskoleklassen och pedagogerna i sin tur kan inte veta hur barnen fungerar hemma.

Det finns ju inget värre än att utelämna föräldrarna och säga att dagen har varit jättebra och så tänker man att det har varit helt för djävligt idag (FL1).

Samverkan mellan de olika verksamheterna; förskola, förskoleklass och skola sker i form av överlåtandesamtal. Respondenterna uttrycker att dessa samtal kan vara både positiva och negativa. Det är bra att få information men de nya pedagogerna kan få förutfattade meningar. Problem kan komma och gå och de menar att vad som är ett problem nu behöver inte vara ett

problem senare. När det gäller barn med socioemotionella svårigheter genomförs fler samtal där de pedagoger som tar vid informeras om barnets situation för att förberedas på att möta barnet på bästa sätt i den nya verksamheten.

## 6.2 Lärare

Tre lärare intervjuades, vid tre olika skolor. De är verksamma i grundskolans tidigare år. Två av lärarna arbetar som klasslärare i en årkurs ett och en lärare arbetar som klasslärare i en årkurs två. Varje klass består av cirka 20-25 elever och läraren bär det största ansvaret för klassen ensam. Som klasslärare undervisar våra respondenter deras klasser i alla ämnen. Respondenternas yrkeserfarenhet skiljer sig åt. De har arbetat mellan fyra till tio år i grundskolan.

### 6.2.1 Synsätt

Läroplanen säger ju att vi har en skyldighet att fostra till goda samhällsmedborgare och att det är skolans övergripande uppdrag egentligen. Så det är klart att vi har ett fostrande uppdrag på det sättet att ge eleverna de grundförutsättningar för att förstå samhället (L1).

Respondenterna är eniga om att det idag är mer fostran än tidigare i skolan. De menar att föräldrar och samhället i övrigt lägger ett större ansvar på fostran i skolan. Att vara en trygg och stabil vuxen, att kunna möta varje elev och pedagogens förhållningssätt gentemot eleverna är enligt respondenterna deras viktigaste uppgifter. Samtidigt menar de att den sociala biten är viktig för att eleverna ska bli goda samhällsmedborgare. Pedagogerna anser att kunskap och sociala färdigheter går hand i hand. De beskriver hur viktig flexibiliteten är för att alla skall må bra och för att lärande skall ske. Om något händer på rasten så reder man upp det även om lektionsplaneringen rubbas. Respondenterna beskriver situationer där de känner sig otillräckliga som svårhanterliga situationer i deras yrke.

Respondenterna har alla stött på barn med socioemotionella svårigheter. De är eniga om att dessa barn finns, i stort sett, i varje klass. Barn med socioemotionella svårigheter beskriver pedagogerna bland annat som barn som man inte får kontakt med, de som saknar respekt för andra vuxna och barn. Det kan också handla om barn som inte kan sätta sig in i ett annat barns situation, till exempel om ett barn slår ett annat, inte kan förstå att det gör ont på den som blir slagen. Eller om ett barn säger någonting till ett annat barn eller en vuxen och inte kunna se på reaktionen hos den andra om det som sades var någonting bra eller dåligt. Kunna läsa av signaler från omgivningen. I lärarens uppdrag ingår att möta även dessa barn och försöka hitta ingångar till att hjälpa och underlätta för dem. Respondenterna ser sig själva som ett verktyg i hjälpinsatserna och beroende på hur jag agerar upplevs situationen som mer eller mindre problematisk. Vad kan jag göra för att underlätta för denna elev utan att peka ut den? De uttrycker att det är de själva som måste ta tag i det som *anses* vara ett problem, även om stöd finns att få på skolan så faller ansvaret ofta på klassläraren. Detta gäller även problem som inte sker under deras tid tillsammans med barnet eller problem som sker på annan plats. Är du klasslärare så har du ett större ansvar, enligt respondenterna.

### 6.2.2 Strategier

Respondenterna menar att de som klasslärare måste anpassa undervisningen och förbereda eleven genom att ge förutsättningar för vad som komma skall. Om eleven med socioemotionella svårigheter på något sätt inte kan ta till sig undervisningen, är det fel planerat av pedagogen, enligt dem själva. Man måste hitta ingångar för att hjälpa dem så mycket det går, inte skälla på eleven när denne gör fel utan ge redskap för hur man kan göra istället. Även försöka få en bra relation till eleven, genom att inte fokusera på detta negativa utan stärka det positiva. Vilka strategier man använder är beroende på vilken klass man har. Socioemotionella svårigheter visar sig även under lektionstid, vilket då kan upplevas som tidkrävande från pedagogerna eftersom undervisningstid går bort. Då spelar elevens klassrumsplacering en avgörande roll eftersom pedagogen då kan finnas till hands och underlätta när eleven får svårigheter.

Jag gillar inte att ha elever på enskilda platser men jag är tvungen att göra det ibland om barnet behöver det. Det kan vara alltifrån att barnet blir stört av yttre stimuli kan man säga, det räcker att någon låter, skrapar en stol, öppnar dörren så blir eleven störd. Då måste jag som lärare hitta en plats i klassrummet där jag eliminerar så mycket av detta som det går. Jag kanske sätter en elev väldigt nära mig så att jag hela tiden kan fånga upp den (L2).

Sen kan det också hända att jag har elever som ofta kommer i konflikt med varandra. Placeringen av dem i klassrummet blir otroligt viktig. De skall inte behöva mötas mer än nödvändigt. Nu har jag den här ytan så det gäller att jobba med den. Även när det gäller placering i grupper och sånt att inte sätta dom i samma grupp (L3).

Respondenterna uttrycker att det är av stor vikt att även arbeta med resten av klassen. De menar att man måste hjälpa barnet att hantera situationer som upplevs som svåra men även hjälpa klassen genom att ge redskap för hur de kan hjälpa och hindra att eleven med socioemotionella svårigheter hamnar utanför till exempel i leken.

Det långsiktiga målet för barn med socioemotionella svårigheter är att kunna klara av en skoldag på ett hållbart sätt. Det långsiktiga målet bryts ner till kortsiktigare mål. För att uppnå dessa mål krävs handledning av eleven.

Om dom är två stycken som håller på så är dom ju väldigt olika och behöver olika saker. Den ena eleven kanske behöver mig som vuxen nära sig, att jag bara kan finnas, där jag hela tiden ligger steget före, nu händer detta. Det kan ju vara att den eleven flippar för han/hon vet inte vad som ska hända. Då kan jag stötta på det viset. Den andra eleven kanske testat saker som skiter så skiter det sig och då plockar jag eleven efteråt och så pratar vi om hur vi gör istället. Asså, du har som en coachning (L2).

### 6.2.3 Samverkan

Respondenterna är överens om att god kontakt mellan skola och hem är viktigt för att få till en bra samverkan. Dock sker kontakten mellan pedagog och vårdnadshavare ofta genom telefon eller mail, på ett sätt som fungerar för båda parter. Respondenterna uttrycker att man som pedagog skall vara rak och ärlig mot vårdnadshavare.

Det blir extra viktigt att klargöra vilka regler som finns och gäller i skolan om pedagogers och vårdnadshavares synsätt på skolan skiljer sig åt. Men samtidigt bör man som pedagog kunna vara ödmjuk mot vårdnadshavaren och lyssna på vad de har att säga, för respondenterna menar inte att de har rätt i alla situationer. Att pedagoger och vårdnadshavare skall kunna mötas är en förutsättning för att en god samverkan skall kunna äga rum mellan skola och hem.

Samverkan mellan skola-skola sker i form av överlåtandesamtal.

Vid överlämning får jag ta del av klassen i helhet och sen även varje barn enskilt. Detta gör att jag blir mer observant på vissa elever men jag försöker ändå se barnet med nya ögon. Det som sägs kan bero helt på vad eleven tidigare haft för pedagog (L3).

Respondenterna menar att dessa samtal både kan vara positiva och negativa. Alla respondenterna är överens om att det är bra att få information. Men att informationen måste vara begränsad så att man som pedagog kan bilda sig en egen uppfattning om barnet.

### **6.3 Likheter och skillnader**

Alla respondenter i vår undersökning är eniga om att de mött barn med socioemotionella svårigheter under sin yrkesverksamma tid som förskollärare och lärare. Deras definitioner av barn med socioemotionella svårigheter är likartade och respondenterna beskriver att dessa barn utmärker sig till skillnad från andra barn. Att inte fungera i samspel, ha svårt att ta in vad andra säger, inte kan läsa av lek-koder och har svårt med turtagande är några av de svårigheter som finns hos barn med socioemotionella svårigheter. De kan också ha svårigheter med att sitta bredvid andra barn eller vuxna. Respondenterna uttrycker att dessa barn är stressade och otrygga emotionellt.

Respondenterna är eniga om att förskola/skola har ett uppdrag att utveckla den sociala förmågan. Att barn/elever skall kunna fungera med andra barn och vuxna. Respondenterna anser att vara en trygg och stabil vuxen är pedagogens viktigaste uppgift. De menar att det är viktigt att finnas till och kunna möta varje barn och elev. Dock upplever respondenterna barn med socioemotionella svårigheter som tidskrävande om de ständigt har svårigheter med att nå barnet i verksamheten.

För att en god samverkan skall ske mellan förskola/skola och hem krävs det enligt alla respondenterna en kontinuerlig kontakt mellan bägge parter. Att mötas och tillgodose varandras roller samt föra en öppen och ärlig dialog är förutsättningar som måste tas hänsyn till.

Det som skiljer respondenterna åt i de båda yrkeskategorierna är hur de arbetar med att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter. Förskollärarna vill att stöd och hjälp skall komma utifrån och att det skall ske snabbt då man upptäckt ett problem hos ett barn. Förskollärarna uttrycker att de är underbemannade i sin verksamhet och måste ta hjälp av specialpedagog, rektor och andra resurser som finns i verksamheten. Att stöd krävs omgående är inte endast för att underlätta för barnet med svårigheter utan även för de resterande barnen i barngruppen. Hjälpen utifrån skall även leda till eventuella strategier som förskollärarna kan arbeta utefter i arbetslaget. Lärarna ser till sig själva och på sin egen roll som pedagog i

första hand i arbetet med barn med socioemotionella svårigheter. Lärarna menar att de som klasslärare måste anpassa undervisningen och förbereda eleven. Lärarnas resonemang går ut på att de i första hand förändrar sitt eget sätt att agera som pedagog i olika situationer med eleven. Lärarna vill bygga upp en god relation med eleven i arbetet med honom/henne. Detta för att kunna fokusera på positiva egenskaper i det dagliga arbetet och för att framsteg skall ske i elevens utveckling. Att bygga upp en god relation är inget förskollärarna nämner utan de beskriver att de istället tar hjälp av sina kolleger i situationer som de upplever som svårhanterliga med barnet.

## **7. Analys och diskussion**

I dagens skola förutsätts det att barn kan fungera i samspel med andra barn och vuxna. Uppfyller ett barn inte dessa krav uppmärksammas det som något negativt. Istället för att se till anledningar till barnets beteende och försök till att underlätta för det, har vi upplevt, att barnet stämplas som ett barn med svårigheter. Vi ställer oss frågan om skolan skall anpassas efter barnet eller om barnet som skall anpassas efter skolan? Som skolväsendet ser ut idag menar vi att eleven förväntas att anpassa sig efter skolans ramar. I den bästa av världar skulle det vara tvärtom. Förskolans verksamhet är mer anpassad efter barnen än vad skolan är anpassad efter dess elever. Vi tror att detta beror på att det ställs större krav på skolans verksamhet än förskolans, på grund av att skolans elever har kunskapskrav som skall uppnås. Pedagogens roll blir då oerhört viktig då han/hon kan påverka barnen/eleverna i sin klass och ge dem de bästa förutsättningarna. Synsätt och bemötande blir en viktig del i pedagogens arbete i att möta varje individ oavsett förutsättningar och behov. Alla människor är olika och vi menar att alla har svårigheter med något, någon gång. Socioemotionella svårigheter kan vara en tillfällig eller en varaktig svårighet. Vad är egentligen en svårighet och för vem?

Respondenterna är eniga om att de under sin yrkesverksamma tid har stött på barn med socioemotionella svårigheter. Hur ett barn med socioemotionella svårigheter utmärker sig från andra barn i gruppen uttrycker respondenterna på likartade sätt. Att barn inte kan fungera i samspel är respondenternas definition av begreppet. De är eniga och menar att barn med socioemotionella svårigheter har svårt att ta in vad andra säger, inte kan läsa av lek-koder och har svårt med turtagande. De kan också ha svårigheter med att sitta bredvid andra barn eller vuxna. Respondenterna uttrycker att dessa barn är stressade och otrygga emotionellt. Johannessen (1997) menar att beteckningen socio-emotionella pekar på att problem visar sig i det sociala och emotionella området. Hon menar även att det finns olika beteckningar på socioemotionella problem. Respondenternas tolkningar liknar Johannessens (1997) som säger att en bristande förmåga hos de här barnen är att sätta sig in i och ta hänsyn till andras perspektiv, svårigheter i turtagande och att barnet drar sig undan. Vi instämmer med respondenternas och Johannessens beskrivningar av socioemotionella svårigheter men menar att man idag stämplar barn alltför snabbt. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande sker lärandet i samspel med andra, enligt Säljö (2000). Skall barn som har svårigheter med att samspela gå miste om lärandet? Vi tror att man som pedagog skall se till sin uppgift och fundera på hur man kan hjälpa barnet att fungera tillsammans med andra barn och vuxna för att utveckla denna förmåga och kompetens som krävs i dagens samhälle.

Att vara en trygg och stabil vuxen är pedagogens viktigaste uppgift, enligt respondenterna. De är eniga om att det är viktigt att finnas till och kunna möta varje barn och elev. Kinge (2000) menar att kompetenta och professionella pedagoger har ett stort ansvar att möta barn med socioemotionella svårigheter. Enligt oss krävs det mer än att vara en trygg och stabil vuxen för att möta barn med socioemotionella svårigheter. Vad innebär det egentligen att vara en trygg och stabil vuxen? Detta menar vi är stora ord, som saknar tydlig definition av respondenterna och där innebörden kan variera från person till person. Det är viktigt att begreppen synliggörs och att definitionen blir tydlig och enhetlig för hela arbetslaget, så att alla talar samma språk.

Vi är medvetna om att det är svårt att sätta ord på vad som anses vara pedagogens viktigaste roll. Att reflektera över sin roll som pedagog är nödvändigt och meningsfullt i arbetet att kunna möta varje individ på bästa möjliga sätt. Framförallt i arbetet kring barn med socioemotionella svårigheter då pedagogen kan påverka och underlätta barnets situation. Vi

menar också att pedagoger skall agera som förebilder för barn och elever. Detta förutsätter att man har funderat kring sin roll och sitt förhållningssätt till barnen/eleverna. Andersson (1999) och Persson (2007) beskriver olika sätt att se på problematiska situationer och att detta påverkas av pedagogens förhållningssätt. Vad som är en problematisk situation för mig behöver inte vara det för någon annan. Kinge (2000) anser att det är omgivningens attityder och värderingar som avgör vad som är avvikande och inte. Hon menar att vad som kan uppfattas som ett avvikande beteende i en situation inte behöver vara det i en annan och även respondenterna uttrycker detta. Det står också skrivet i läroplanen för förskolan, Lpfö98, att ”vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Skolverket, 2010, s 4). Vi menar att man därför skall fundera kring vad som verkligen är ett problem och inte.

För att inte möta barn med frustration och se dem som problematiska framhåller Kadesjö (2007), Kinge (2000) samt Jørgensen och Schreiner (2001) vikten av att förstå bakomliggande faktorer till barnets handlingar. Vidare påpekar Kadesjö (2007) att man riskerar att vidmakthålla och i vissa fall stärka barnets beteende, om man som vuxen inte förstår vad som ligger bakom barnets handlingar. Han menar att detta i sin tur leder till försämring av samspelet då man upplever barnet som svårt och ansträngande. Respondenterna uttrycker att barn med socioemotionella svårigheter blir tidskrävande om de ständigt har svårigheter med att nå barnet i verksamheten. Vi tolkar respondenternas svar och menar att barnet upplevs som svårhanterligt snarare än tidskrävande, eftersom man som pedagog kan känna sig otillräcklig i de stunder man inte når fram till barnet. Detta i sin tur, tror vi egentligen innebär att det är de svårhanterliga situationerna som upplevs som tidskrävande och inte barnet i sig. Vi menar att om pedagoger upplever svårhanterliga situationer med ett och samma barn ofta, bör man be om hjälp. Vi tror annars att risken är stor att problemet ses som en egenskap hos barnet.

Förskollärarna menar att om de känner sig otillräckliga i situationer med ett barn tar man hjälp av sina kollegor i första hand. Andersson (1999) skriver att problem snarare handlar om relationer mellan människor än individuella egenskaper. Vi menar att människor har bättre relationer med vissa människor, vilket även gäller pedagoger och barn. Varje människas individuella egenskaper påverkar dock relationen; man fungerar bättre ihop med vissa än andra. Pedagogens uppgift är att möta varje barn. För att agera professionellt menar vi att man bör bortse från detta och tänka att uppgiften man har är att hjälpa och underlätta även om relationen kanske är sämre med vissa barn än andra. Vid dessa tillfällen bör man se till sin yrkesroll och för att kunna genomföra sitt uppdrag på bästa sätt måste man förändra sitt synsätt och sin relation kring de barn de rör sig om. Om det uppstår problem, enligt mig som pedagog, bör jag fundera kring hur jag kan förändra mig själv och min roll samt försöka få hjälp av någon annan oavsett om man är verksam i förskola eller skola. I förskolan arbetar man i arbetslag och våra respondenter från förskolan, menar att det alltid finns en pedagog som har en mer positiv syn på barnet, än jag själv och det blir då den pedagog som arbetar närmast barnet vid svårhanterliga situationer. Vi ställer oss frågan hur de resterande i arbetslaget arbetar med sin relation till det barn som de anser vara svårhanterligt?

Vi menar att förskolan har en fördel i att vara fler pedagoger i en barngrupp, till skillnad från lärare, som får bära ansvaret för sin klass i stort sett ensam. Arbetar man flera pedagoger tillsammans kan man låta ansvaret för svårhanterliga situationer vila hos någon annan än mig själv. Som klasslärare har man sin klass och våra respondenter från skolan uttrycker att de får bära ansvaret även för händelser som sker utanför deras tid med barnen. Framförallt när det gäller elever som upplevs som svårhanterliga på ett eller annat sätt. I förskolan delas ansvaret



och arbetet med dessa situationer. Har man som klasslärare en sämre relation med en elev, som dessutom har socioemotionella svårigheter, kan man inte göra som respondenterna från förskolan uttrycker, låta den pedagog med bäst relation med barnet ta de svårhanterliga situationerna. Klasslärarens arbete med sitt synsätt och att arbeta med en eventuell förändring av sig själv, blir då av stor vikt.

Förskollärarna menar att det krävs mycket stöd för att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter. De vill att stöd och hjälp skall komma utifrån, av en specialpedagog och att det skall ske snabbt då man upptäckt ett problem hos barnet. Persson skriver om två perspektiv som går ut på att förstå elevers skolsvårigheter. När förskollärarna uttrycker att de upptäckt ett problem hos barnet utgår de ifrån ett kategoriskt perspektiv att se på orsaken till specialpedagogiska behov, enligt Perssons modell (2007, s 167). Detta sker utan att de är medvetna om det, menar vi. Förskollärarna uttrycker att de är underbemannade i sin verksamhet och måste ta hjälp av specialpedagog, rektor och andra resurser som finns i verksamheten. Att stöd krävs omgående är inte endast för att underlätta för barnet med svårigheter utan även för de resterande barnen i barngruppen. Hjälpen utifrån skall även leda till eventuella strategier som förskollärarna kan arbeta utefter i arbetslaget. Lärarna menar att för att underlätta för barn med socioemotionella svårigheter behöver de se till sig själva och på sin egen roll som pedagog. De menar att som klasslärare måste undervisningen anpassas och eleven måste förberedas. Lärarnas resonemang går ut på att de i första hand förändrar sitt eget sätt att agera som pedagog i olika situationer med eleven. Hur skall jag göra för att underlätta för denna elev? Enligt Perssons modell (2007, s 167) utgår lärarna då från ett relationellt perspektiv mer än ett kategoriskt, enligt oss.

Utifrån vårt resultat har vi sett att förskollärare och lärare både har ett relationellt och kategoriskt perspektiv att se på barns/elevers skolsvårigheter. Dessa varierar beroende på situation. Till skillnad från förskollärarna, som ville ta hjälp av specialpedagog med detsamma, var det enligt lärarna deras sista utväg. Utifrån våra respondenters svar upplever vi att förskollärarna inte litar på sin egen förmåga, trots lång erfarenhet inom yrket. Vi menar att de två yrkesgrupperna kan ta lärdom av varandra. Lärare bör i vissa fall ta hjälp tidigare, för att undvika att negativa tankar om barnet uppstår. Förskollärare bör lita mer på sin egen förmåga samt ta tillvara på kompetensen som finns inom arbetslaget. Vi tror att man i tidigt skede kan uppnå förändringar och underlätta för barnet i den dagliga verksamheten även utan specialpedagog. Fungerar inte detta och de svårhanterliga situationerna upplevs som problematiska under en längre tid, bör hjälp utifrån tillkallas för att komma vidare i arbetet samt underlätta för barnet.

Lärarna vill bygga upp en god relation med eleven i arbetet med honom/henne. Detta för att kunna fokusera på positiva egenskaper i det dagliga arbetet och för att framsteg skall ske i elevens utveckling. Vi ställer oss frågande till hur synsätt på strategier kring barn med socioemotionella svårigheter skiljer sig åt så mycket, yrkeskategorierna emellan? Som vi nämnt ovan menar vi att pedagoger i förskolan bör se till sin egen roll i första hand då de själva kan påverka och förändra situationen i den dagliga verksamheten. Däremot är klasslärare mer ensamma i sitt arbete. Vi tror därför att de kan sätta ord på konkreta exempel kring arbetet med barn med socioemotionella svårigheter och därför uppfattar vi att strategierna skiljer sig åt.

Våra respondenter, i båda yrkeskategorierna, är eniga om att förskola/skola har ett uppdrag att utveckla den sociala förmågan. Att barn/elever skall kunna fungera med andra barn och vuxna. Barn med socioemotionella svårigheter kan ha svårigheter i att samspela. Kinge (2000)

menar att vi då har att göra med barn som av olika orsaker och i olika hög grad kämpar med sina känslor och sin kontakt med omvärlden. Hur skall pedagoger arbeta och underlätta för barn med socioemotionella svårigheter i en verksamhet som präglas av det sociokulturella perspektivet på lärande?

I arbetet med barn med socioemotionella svårigheter kan leken ha en betydande roll. Lek har en grundläggande betydelse för barns lärande och utveckling hävdar Lillemyr (2002). Vi menar att pedagoger kan hjälpa barn med socioemotionella svårigheter, men även hjälpa de andra barnen att samspeka med det barn som har svårigheter genom styrd lek. I leken tränar barn många sociala och emotionella förmågor (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006 refererar till Knutsdotter Olofsson). Våra respondenter belyser även lekens betydelse och hur man som pedagog kan gå in och styra lekens gång och på så vis underlätta för barnen med socioemotionella svårigheter. Exempel på förmågor vad som tränas i den styrda leken är turtagande, förmåga att sätta sig in i andras känslor, empati och respekt enligt tidigare forskning och våra respondenter. Vi har erfårit att leken får en mindre roll när barnen börjar i skolan, och menar att skolan kan använda leken som ett redskap och ett komplement till undervisningen.

Anderssons (1999) teoretiska grundsyn är systemteoretisk. ”Jag ser på problem mer i termer av relationer, kommunikationer och samspel än som individuella egenskaper” (Andersson, 1999, s 19). Inom systemteorin ingår människan i olika system där de olika systemen påverkar varandra och hjälper till att bilda nya. Ett barn ingår bland annat i ett klasssystem, ett skolsystem och ett familjesystem. För att få en hållbar skolsituation för barnet med socioemotionella svårigheter instämmer vi med Anderssons systemteoretiska förhållningssätt. Vi menar att pedagoger bör ta hjälp av andra system som barnet/eleven ingår i där han/hon fungerar bra. God samverkan med vårdnadshavare är i dessa fall av stor vikt. En god samverkan kräver en kontinuerlig kontakt enligt respondenterna. För att ett bra samarbete skall ske mellan parterna menar Andersson (1999) att de måste se varandra som vanliga människor och kunna respektera varandras roller. Vidare menar hon att föräldrar är experter på sina barn och att pedagoger är experter på att undervisa dem, detta belyser även våra respondenter.

Svårigheter i att få till en god samverkan kan grunda sig att synsättet mellan pedagoger och vårdnadshavare skiljer sig åt. Ärlighet mellan pedagog och vårdnadshavare är då en förutsättning enligt respondenterna. Det är viktigt att ha en öppen dialog och förståelse för varandras positioner då förskollärarna säger att föräldrar inte vet hur deras barn fungerar på förskolan och pedagoger i sin tur vet inte hur barnen fungerar hemma, precis som Andersson (1999) säger. Även Kimber (1993) menar att föräldrar känner sina barn bäst och Kadesjö (2007) anser att samtal mellan föräldrar och personal skall leda fram till gemensamma beskrivningar av barnets svårigheter och realistiska förväntningar på varandras insatser för barnet. Vi menar att pedagoger och vårdnadshavare skall ta tillvara på varandras erfarenheter och kompetens av barnet utan att vara anklagande mot varandra. Vi är medvetna om att föräldrarna känner sitt barn bäst samtidigt anser vi att barnet spenderar stor del av sin tid på förskola/skola och därför har även pedagoger god kunskap om barnet. Därför menar vi att det är viktigt att uppnå ett gott samarbete mellan pedagoger och vårdnadshavare, men även mellan olika verksamheter för att gemensamt kunna sätta upp mål och sträva efter att nå en hållbar skolsituation för barnet. När ett barn förflyttas från förskolan till skolan sker det enligt våra respondenter ett överlåtandesamtal där information om barnet ges. Vid dessa samtal är det av stor vikt att framföra var svårigheterna ligger utan att peka ut personliga egenskaper hos barnet. Vi menar att detta eliminerar risken att den nya pedagogen som barnet möter har

förutfattade meningar om honom eller henne. Barnet får på så vis en ärlig chans att visa vem den är utan att ha blivit stämplad i förväg. Vi tycker dock det är viktigt att utbyta erfarenheter och kunskap om ett barns skolsituation men bör ha i åtanke att det som är ett problem för en pedagog inte behöver vara det för en annan.

## 8. Vidare forskning

Studiens syfte har varit att ta reda på hur pedagoger säger sig tänka kring barn med socioemotionella svårigheter. Av vårt resultat framkom det att den pedagog på förskolan som har det mest positiva synsättet på barnet är den pedagog som arbetar mest närmast det. Vi anser att det är av stor vikt att arbeta med sin relation med alla barn, oavsett om den är bra eller dålig. Ett förslag till vidare forskning kan vara att studera hur resterande pedagoger arbetar med deras relation till det barn som de upplever som svårhanterligt, då deras uppgift är att möta alla barn oavsett förutsättningar och behov.

## 9. Slutord

Vårt syfte var att ta reda på hur pedagoger säger sig tänka kring sitt arbete med barn med socioemotionella svårigheter. Detta undersökte vi för att vi själva skulle få konkreta exempel och redskap i hur man kan underlätta sin egen, gruppens och barnets situation. Vi konstaterar att pedagogens uppgift är möta varje individ oavsett behov och förutsättningar. Vi menar att vi fått med oss redskap kring hur vi *kan* tänka och därför anser vi att syftet delvis är uppnått. Vad jag som pedagog kan göra och hur viktig min roll är har förstärkts. Samarbete mellan förskola/skola och hem menar vi är en förutsättning för att uppnå goda resultat i verksamheten. Det är av stor vikt att vårdnadshavare och pedagoger är överens om barnets problematik för att tillsammans kunna underlätta och hjälpa det på bästa möjliga sätt. Det finns inga givna svar för hur man skall arbeta med barn med socioemotionella svårigheter. Som pedagog måste man anpassa verksamheten efter de individer som ingår i den barngrupp/klass man har. Pedagogens synsätt kring barn med socioemotionella svårigheter påverkar sättet att bemöta dem. Vi måste försöka förstå individen bakom dess handlingar och förstärka de positiva sidorna för att lägga upp goda pedagogiska strategier att arbeta utefter. Detta menar vi kan underlätta mitt sätt att se på barnet men även barnets sätt att se på sig själv. Jag som pedagog skall försöka ge barnet redskap i hur han/hon ska göra istället och hjälpa de övriga i barngruppen/klassen att hantera problematiska situationer, för att få en hållbar skolsituation för alla.

## Referenslista

- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O., red (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, uppl. 3, Stockholm: Norstedts juridik
- Johannessen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur
- Jørgensen, M., & Schreiner, P. (2001). *Fighter-relationen*. Göteborg: Ninac
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber
- Kimber, B. (2003). *Att stå ut med busungar eller Boken som lockar fram kraften hos de vuxna*. Malmö: Epago
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm:Liber
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

## **Elektroniska källor**

Forskningsetiska regler, Vetenskapsrådet

[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf) (2012-01-12)

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan* – Reviderad 2010  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> (2011-11-10)

## **Bilaga 1**

# Intervjuguide

- **Pedagogens roll**

- Hur länge har du arbetat inom yrket?  
Hur kommer det sig att du blev pedagog?
- Hur anser du att lärarrollen ser ut, pedagog kontra fostrare?
- Kan du beskriva vad som är pedagogers viktigaste uppgift?  
Vad anser du om den sociala-biten/kunskaps-biten
- Kan du ge exempel på situationer tillsammans med barn/elever som du har upplevt som svårhanterliga?

- **Synsätt**

- Har du stött på barn med socioemotionella svårigheter?
- Vilka barn definierar du som barn i socioemotionella svårigheter?
- Vilka kännetecken finns för de barn som du definierar som barn i socioemotionella svårigheter?
- Berätta om dina tankar och upplevelser omkring barn i socioemotionella svårigheter?
- Vad gör du som pedagog för att försöka underlätta för barn med socioemotionella svårigheter?

- **Strategier**

- Kan du beskriva vilka arbetssätt som ni använder er av i verksamheten?  
Hur har ni tänkt kring det?
- Kan du beskriva på vilket sätt ni i förskolan/skolan arbetar med den sociala biten?  
Kan du ge exempel på övningar eller liknande?
- Kan du ge exempel på hur ni arbetat med barn/elever som kräver extra mycket uppmärksamhet?

## **Fall:**

*Du som pedagog har en barngrupp/klass med 22 barn/elever och ska ha en samarbetsövning. Redan vid planeringen har du en föraning om att det är en eller två barn/elever i gruppen som kommer att få svårt med denna övning. Men du väljer ändå att genomföra din lektion för att försöka träna samarbete då du anser att detta är viktigt. Föraningarna blir besannade och två utav barnen/eleverna spårar ur...*

- Vad är du för tankar om detta fall?
- Hur hade du gjort?
- Finns det någon som blir lidande?
- Hur arbetar man på lång sikt?

- **Samverkan mellan skola och hem**

- Hur tänker du att man får man till ett bra samarbete mellan skolan och hemmet?
- På vilket sätt möter man föräldrar som har ett annat synsätt än du som pedagog?
- Finns det någon form av samverkan, och i så fall hur ser den ut, med förskolan/skolan?