



## **Gruppen som stöd i individens självförverkligande**

– att arbeta med social kompetens i  
grupp

Audelina Ahumada

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	5749
Författare:	Audelina Ahumada
Arbetets namn:	Gruppen som stöd i individens självförverkligande - att arbeta med social kompetens i grupp
Handledare (Arcada):	Carina Kiukas
Uppdragsgivare:	FRIENDS/ Stationens barn rf.
<p>Sammandrag:</p> <p>Examensarbetet undersöker frågan om hur man kan arbeta med barn- och ungdomsgrupper i syfte att skapa gemenskaper som kan fungera som stöd i den enskildas självförverkligande. Frågan behandlas inom ramen för social kompetens med fokus på kontextuella aspekter. Syftet är att tillföra det praktiska arbetet med grupper en fördjupad förståelse i tillämpningen av redan befintliga program, men även i fristående arbete med grupper. Därtill är avsikten att bidra till den fostringsdebatt som tar sitt avstamp i frågor som gäller jämlikhet, jämställdhet, mångfald och frihet. Som teoretisk utgångspunkt för undersökningen fungerar sociokulturell inspiration, främst utgående från Leena Kurkis litteratur på området. Sociokulturell inspiration tydliggör här framförallt grundstenarna för det slag av gemenskaper som frågeställningen förutsätter. Därtill används ett perspektiv på social kompetens som grundar sig på sociokulturell utvecklingsteori. Med hjälp av detta konkretiseras frågan om hur man arbetar för att främja sådana grupprocesser som ger upphov till ett stödjande gruppklimat. Undersökningen bygger på djupintervjuer med fem informanter, vilka samtliga har erfarenhet av att arbeta med barn och unga i grupp. Som kriterium vid valet av informanter fungerar tre program som inkluderar arbete med social kompetens och som tillämpas i skolor på första och andra stadiet i Västra Nyland. Som utgångspunkt vid intervjutillfällena har fungerat en s.k. intervjuguide. Intervjuanalyserna ger vid handen att kontinuitet, trygghet och närvaro utgör avgörande element för att utvecklingen av de gemenskaper som frågeställningen behandlar ska möjliggöras. Därtill förefaller det vara viktigt att främja frivillighet och engagemang. Vidare är det nödvändigt att genom psykoedukation, övningar och regelbunden handledning, t.ex. vid konfliktlösning, medvetandegöra attityder, olikheter och känslor. Eftersom kontinuitet och sammanhang visar sig vara avgörande för arbetets frågeställning vore det viktigt att integrera arbetet med social kompetens på ett ännu djupare och bredare plan än som hittills gjorts i skolor och läroinstitutioner.</p>	
Nyckelord:	ungdomsarbete, grupper, gemenskap, självförverkligande, social kompetens, sociokulturell inspiration
Sidantal:	53
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social services
Identification number:	5749
Author:	Audelina Ahumada
Title:	The group as a platform for individual self-realization – social competence education within groups
Supervisor (Arcada):	Carina Kiukas
Commissioned by:	FRIENDS/Stationens barn rf.
<p>Abstract:</p> <p>This thesis examines how to work with youngsters in groups in order to create an atmosphere of support that serves as a platform for individual self-realization. The question is examined from the perspective of a contextual understanding of social competence. The purpose is to create a deeper understanding of the practical application of manuals for group work as well as for more independent group work. In addition, the aim is to contribute to a pedagogical debate that centers around equality, diversity and freedom. The study parts from a theoretical perspective that is inspired by sociocultural inspiration, as presented by Leena Kurki. This perspective offers an introduction to the founding elements of the kind of community that is of interest to the research question. In addition, use has been made of the social competence concept as influenced by sociocultural development theory. This has served to concretize the question of how to further such group processes that contribute to the development of supportive group climates. The study is based upon five interviews conducted with five professionals, all of whom have experience of group work with youngsters. The interviewees were selected on basis of their experience with either one or more of three programs that include social competence education. All three programs are applied in elementary schools and colleges in Västra Nyland. The interviews were all of a semi-structured character. The study finds continuity, safety and presence to be of essential importance when building the kind of community that the research question elaborates upon. It is also important to create an atmosphere of voluntariness and dedication among the youngsters. Furthermore, it is necessary to build awareness around attitudes, differences and feelings. This is done through psychoeducation, exercises and regular guidance for problem solving etc. Since continuity and context are of crucial significance, it would be highly important to integrate education on social competence on a deeper as well as wider level in schools.</p>	
Keywords:	youth work, groups, self-realization, community, social competence, sociocultural inspiration
Number of pages:	53
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

# INNEHÅLL / CONTENTS

<b>1</b>	<b>INLEDNING samt val av forskningsområde .....</b>	<b>6</b>
1.1	Syfte, frågeställning och avgränsning .....	7
1.2	Fokusering och arbetslivsrelevans .....	8
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>10</b>
2.1	Kontextuella aspekter av social kompetens .....	10
2.2	Relationsfokus och värdegrund för pedagogiskt arbete .....	13
<b>3</b>	<b>Teoretisk referensram .....</b>	<b>14</b>
3.1	Det socialpedagogiska bildningsbegreppet.....	14
3.2	Social kompetens .....	15
3.2.1	<i>Olika aspekter av social kompetens.....</i>	<i>16</i>
3.2.2	<i>Det sociokulturella perspektivet på utveckling av social kompetens .....</i>	<i>17</i>
3.3	Sociokulturell inspiration som socialpedagogiskt förhållningssätt i arbetet med gruppen .....	19
3.3.1	<i>Allmänna utgångspunkter.....</i>	<i>19</i>
3.3.2	<i>Ett ideal för en gemenskap där individen får utrymme.....</i>	<i>20</i>
3.3.3	<i>Personalism och autentisk dialog .....</i>	<i>21</i>
<b>4</b>	<b>Metod och arbetsprocess.....</b>	<b>22</b>
4.1	Val av metod och tematisering .....	22
4.2	Uppställandet av intervjuguide samt planering inför genomförandet .....	24
4.3	Analys samt frågor som gäller validitet .....	25
4.4	Etiska överväganden .....	26
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>27</b>
5.1	Ledarens/facilitatorns roll i förhållande till gruppen och dess målsättningar .....	28
5.2	Att skapa goda relationer och samhörighet.....	29
5.3	Att förhålla sig till konflikter och att stöda konstruktiv konfliktlösning .....	30
5.4	Perspektivtagande, empati och självkänedom .....	31
5.5	Sammanhang och förhållningssätt som grund för konkreta övningar och metoder ....	33
<b>6</b>	<b>Analys.....</b>	<b>34</b>
6.1	Gemenskap – delaktighet och den vuxnas roll i gruppen .....	35
6.2	Gemenskap - samhörighet och förutsättningar för ett stödjande gruppklimat .....	36
6.3	Dialog – perspektivtagande, psykoedukation och självkänedom .....	37
6.4	Kontextuella aspekter – sammanhang, kontinuitet och integration .....	39
<b>7</b>	<b>Sammanfattning och diskussion .....</b>	<b>40</b>

7.1	Slutsatser .....	41
7.2	Metoddiskussion och uppslag för fortsatt forskning.....	44
<b>Källor</b>	.....	<b>47</b>
<b>Bilagor</b>	.....	<b>52</b>

# 1 INLEDNING SAMT VAL AV FORSKNINGSSOMRÅDE

Social kompetens har under de senaste årtiondena kommit att framstå som en avgörande faktor för såväl personligt välbefinnande som för framgång i yrkeslivet. Persson (2003, s. 17) intar ett sociologisk perspektiv och frågar sig varför det i (det västerländska) samhället just nu – i jämförelse med tidigare epoker - tycks råda en uppfattning om *brist* på social kompetens. Socialpedagogiskt sett kunde man återspegla denna uppfattning mot teorier som lyfter fram t.ex. lekens avgörande betydelse för det sociala och samspelemässiga i barns utveckling (Lillemyr, 2013, t.ex. s. 198), skol- och klassrumsklimatets påverkan på risken för mobbning och aggression bland skolelever (Ellmin, 2014, s. 86-105 ), ”den dolda läroplanens” negativa effekter på skolprestationer hos studenter med ofördelaktig socioekonomisk bakgrund (Hundeide, 2006, s. 30), eller det sociala och emotionella lärandet som grund för framgång i kunskapsinriktade lärandeprocesser (CASEL, 2005).

Social kompetens syftar, i allmänna ordalag, på en förmåga att någorlunda friktionsfritt kunna manövrera sig själv i samspel med andra, både som självständig individ och som medlem av mer eller mindre självvalda grupper. Mer specifikt kunde man säga att det handlar om att med respekt och empati kunna interagera med andra människor samtidigt som vi bevarar vår egen integritet och upplevelse av egenmakt. Uppfattningen att den sociala kompetensen nu upplevs som en bristvara kan, om vi följer Persson, betraktas mot bakgrunden av genomgående samhällsförändringar där själva formerna för och värderingarna av samspel och kommunikation människor emellan är under snabb förändring (Persson, 2003, s. 46). Det vore därmed kanske rimligt att anta att exempelvis långtgående grupptryck som riktas mot individen i syfte att skapa konformitet får en helt annan, och mycket mindre negativ, klang i ett förmodernt samhälle än i ett nutida sammanhang. Idag vore det inte långsökta att åtminstone delvis tolka fenomenet som ett resultat av en allmänt rådande brist på social kompetens och t.om. definiera det som mobbning. En sådan uppmärksamhet och de åtgärder som denna påkallar kan, i sin tur, ses som en naturlig konsekvens av den allt mer tongivande fri- och rättighetsdiskursen i dagens samhälle. (Persson, 2003, s. 151) Poängen är givetvis inte att bagatellisera upplevelsen av kvävande sociala och kulturella normer och/eller det utanförskap som ”att vara annorlunda” riskerar medföra. Det finns gott om forskning som påvisar kopplingen

mellan denna form av utsatthet och psykiskt illamående. (se t.ex. Due, 2013) Däremot förefaller det som om åberopandet av respekt för det individuellt unika förutsätter att vi kultiverar *nya* sätt att kommunicera med och bemöta varandra - särskilt då vi fortsättningsvis är så olika!

Socialpedagogiskt sett handlar detta om att jobba med ett grundläggande mänskligt behov av tillhörighet – att få vara en del av ett ”vi” - jämsides med ideal som betonar det unika i varje mänska, och hennes behov av och rätt till (upplevelsen av) att vara delaktig i och kunna påverka de sammanhang inom vilka hon lever. Vi befinner oss i detta arbete mitt i spänningsfältet mellan individ och kollektiv, i det faktum att ”jag” – ständigt och om och om igen, hela livet igenom – blir till och återskapar mig själv i mötet med de andra (se t.ex. Cederlund & Berglund, 2014, s. 35 och för en mer detaljerad förståelse av de olika aspekterna av denna process, Madsen, 2006, s. 229-233). Mot bakgrund av detta kunde arbetet med social kompetens sägas handla om att locka fram det potential ”att vara” i varje mänska som svarar för både hennes behov av tillhörighet och kontinuerliga relationer, och det som vi idag ser som en naturlig (kanske önskvärd) strävan efter individuell frigörelse i en eller annan form. Då uppstår frågan: hur kan vi som socialpedagoger arbeta med grupper på ett sätt som stöder mänskors tillit till den grupp/de grupper de existerar inom - *utan* att grupptillhörighet och önskat självförverkligande skall hota att utesluta varandra?

## **1.1 Syfte, frågeställning och avgränsning**

Mycket fokus har lagts på frågan om att möjliggöra såväl individens anpassning till gruppen, som numera även gruppens tillgänglighet för den enskilda. Också i denna studie är problemställningen generellt sett en om inklusion. Den utgår här uttryckligen från antagandet att inklusionsprocessen egentligen aldrig når en slutpunkt – lika lite som vår egen väg till oss själva. Frågan gäller på vilket sätt man kan arbeta med barn- och ungdomsgrupper för att gruppen ska kunna fungera som plattform för den ungas självförverkligande. Hur kan vi som socialpedagoger stöda och bidra till sådana grupprocesser och en sådan gruppdynamik som stöttar individen i att finna sin egen väg? Kan vi stöda individer och grupper att odla och acceptera olikheter utan att detta riskerar ske på bekostnad av tillhörighet? Med andra ord: hur kan vi i praktiken skapa den slags

samhörighet i och tillit till gruppen, så att de enskilda individerna känner sig trygga att utvecklas, förändras och göra misstag - utan att rädslan för att bli utesluten skall begränsa deras val och handlingar? Eller kanske lite tillspetsat: hur skapar man gemenskaper där frågan om självförverkligande inte blir densamma som valet mellan att vara en "ensamvarg" och att foga sig till de förväntningar som finns i gruppen? Problemställningen för arbetet är nära kopplad till frågor som gäller gruppträck och att våga stå upp för den utsatta (jmf det mobbningsförebyggande arbetet, t.ex. Mohr & Wedberg, 2015). Fokuset i denna studie ligger dock särskilt på hur vi kan använda gruppprocesser på ett sätt som främjar att de enskilda medlemmarna stöder varandra att vara "sitt bästa", dvs i enlighet med den potential de har. Detta är givetvis avgörande för självförverkligandet.

Som avgränsning för studien fungerar tre program, vilka bygger på metoder som inkluderar arbete och övningar i grupp. Programmen tillämpas i grundskolor och betonar alla, trots varierande syfte och specifika målsättningar, samarbete och grupptillhörighet samt sociala färdigheter. Målsättningen är att utgående från intervjumaterial med ett antal professionella som tillämpar dessa program i skolor inom området för Västra Nyland föra en analytisk diskussion kring den kärnfråga som formulerades ovan. Syftet med arbetet är inte att rangordna programmen sinsemellan i förhållande till min frågeställning; de facto kommer betydelsen av dessa program, i sig, att hållas i bakgrunden. Däremot utgör de en konkret utgångspunkt såtillvida att de fungerat som främsta kriterium i valet av informanter. Syftet är att bidra till en fostringsdebatt vars värdegrund vilar på tankar om frihet och jämlikhet, solidaritet, jämställdhet och mångfald. Min ambition är framförallt att kunna tillföra praktiken någon form av verktyg, om så konkreta eller i form av förhållningssätt, med hjälp av vilka dessa ideal kan förverkligas. Avsikten med studien är sålunda att bidra till en fördjupad förståelse för hur vi som socialpedagoger behöver förhålla oss i vårt praktiska arbete med grupper – och därmed även i tillämpningen av redan befintliga program.

## **1.2 Fokusering och arbetslivsrelevans**

Arbetets praktiska fokus ligger på förhållningssätt, verktyg och metoder. Den praktiska frågan om *hur* vi arbetar med gruppen kan ändå inte fränkopplas frågan om *vad för slags*



gemenskaper vi avser att skapa. Denna senare fråga är även vägledande för hur vi fokuserar frågeställningen rent teoretiskt. Den innebär att vi delvis ger upp en traditionell syn på kollektivet, enligt vilken gemenskapen erbjuder trygghet och tillhörighet i den mån individen vill och kan anpassa sig till de däri rådande normerna och värderingarna. (Madsen, 2006, s. 100) Istället kommer bilden av gemenskapen här att förankras i de teoretiska utgångspunkter som sociokulturell inspiration erbjuder. Kurki, till exempel, förespråkar ett förhållningssätt där det optimala sammanhanget för individens utveckling som unik och fullvärdig mänska utgörs av det slags gemenskap som vilar på dialogiska förhållanden. Hennes utgångspunkt är ett perspektiv där förhållandet mellan individ och kollektiv går bortom det ”antingen-eller”-antagande som karakteriserar den traditionella synen. Istället förespråkar hon ett socialpedagogiskt förhållningssätt där individen, som unik enhet, uppfattas parallellt med dennas roll som medlem i gemenskapen. Här ges det unika och värdiga i individen utrymme att växa och utvecklas i ett dialogiskt förhållande till en annan mänska, och till de ”många andra” - dvs i förhållande till gemenskapen. (Kurki, 2006, s. 61-62 och 69) Kurki talar inte om social kompetens. Däremot exemplifierar hon de gemensamma målsättningar som det socialpedagogiska arbetet kan anta i t.ex. en skolmiljö med arbete gällande sociala och mänskliga relationer. (Kurki, 2006, s. 86). I denna studie har begreppet social kompetens använts framförallt med avsikt att konkretisera frågeställningen i förhållande till den sociokulturella inspirationens förhållningssätt. Detta innebär med andra ord att jag med hjälp av detta begrepp försöker klargöra åtminstone några av de element vi har att arbeta med om syftet är att stöda gruppens medlemmar som unika individer parallellt med deras tillhörighet i en gemenskap.

Man använder sig idag i fostrings- och utbildningsinstitutioner allt oftare av olika typer av s.k. resursförstärkande program (jmf de som fungerar som avgränsning i denna studie). Syftet är i allmänhet att förebygga uppkomsten av problem av varierande slag, vilka tar sig uttryck såväl på individ som på gruppnivå. Exempelvis kan det handla om att stärka positiva förhållanden mellan elever och lärare och därmed stöda motivationen till lärande bland de senare. Ett annat vanligt syfte är att försöka föregå situationer som riskerar leda till mobbning och liknande fenomen. Allt oftare handlar det nu också om att motverka nedstämdhet och depression bland barn och unga. Mångfalden av sådana program och metoder kan förstås som en reaktion på en samtid där olika typer av utestängning och

psykiskt illamående, som tycks sjunka allt lägre ner i åldrarna, utgör oroande vanliga inslag i samhällsdebatten. (se t.ex. Hbl, 25.10.2016) T.ex. har THL påtalat att risken för utslagning och ensamhet är påtaglig bland ungdomar, vilket medför bl.a. en rädsla att bli stämplad som annorlunda. Vidare är flera forskare överens om att mobbning inte minskat de senaste 10-15 åren (Ellmin, Roger, 2014, s. 23), trots att man både uppmärksammat och åtgärdat fenomenet på olika sätt sedan dess begreppsliggörande i slutet av 1960-talet (se exempelvis <http://olweusinternational.no/mitarbeiter/dan-olweus-de-DE/>). Parallellt med denna utveckling betonas dessutom i allt högre grad vikten av att förstå olika typer av marginalisering i termer av gruppprocesser. Dessa processer, eller s.k. relationsprojekt, utspelar sig på olika sociala arenor (t.ex. i skolan) där sådana mekanismer som antingen förstärker gemenskap eller möjliggör utestängningsprocesser mer eller mindre underblåses. (Lindberg, Johansson och Flygare, 2010/2011, s. 14-15) Mot denna bakgrund förefaller det vara välbefogat att, liksom i denna studie, fokusera på gruppprocesser och – mekanismer vilka då de fungerar optimalt kan utgöra ett stöd i enskilda individers välbefinnande och utveckling.

Examensarbetet skrivs på uppdrag av projektet Stationens Barn inom ramen för programmet FRIENDS. Programmet är utarbetat för att främja barns och ungdomars mentala välmående och tillämpas i tre versioner enligt målgrupperna 4-8-åringar, 9-12-åringar samt 13-16-åringar. FRIENDS har som övergripande syfte att förebygga ångest och depression och tillämpas oftast i grupp. Det bygger på kognitiv beteendeterapi och strävar bl.a. efter att stärka sociala och emotionella färdigheter hos unga och på det sättet förstärka deras självbild och tilltro till sina egna förmågor.

## **2 TIDIGARE FORSKNING**

### **2.1 Kontextuella aspekter av social kompetens**

I samtida forskning betonas allt oftare de kontextuella aspekterna av social kompetens. Fokuset ligger här på de omständigheter som påverkar samspelet i en grupp, inklusive faktorer i och sätt på vilka omgivningen kan fungera som begränsande för själva utövandet av social kompetens. Hit hör sådana faktorer, som inte direkt kan hänföras till

individens och dennes egenskaper, men som har en avgörande inverkan på t.ex. vilken position eller status en person kommer att tilldelas i en grupp. Det kan här vara frågan om det redan rådande samspelet i en gemenskap som den enskilda försöker bli del av, eller aktuella fördomar och/eller den enskildas sociala rykte som har en inverkan på de tolkningar som gruppen gör om den enskilda och dennes beteende. (Salmivalli, 2000, s. 74-75) Salmivalli hänvisar till studier som påvisar hur starkt barn redan i låg ålder befäster sina uppfattningar om varandra; det förefaller t.ex. vara så att ett femårigt barns status i exempelvis en dagisgrupp i högre grad än av dess eget beteende bestäms av den status det hade i samma grupp ett år tidigare. Därtill har man kunnat konstatera att de rådande gruppnormerna ofta är av avgörande betydelse för huruvida vissa specifika attityder och handlingar (som t.ex. aggressivitet) aktualiseras hos de enskilda gruppmedlemmarna. Detsamma gäller för huruvida faktorer som riskerar leda till uteslutning de facto kommer att göra det. (Salmivalli, 2000, s. 129-131) Interventioner som beaktar en sådan kontextuell förståelse av social kompetens kallas för socioekologiska interventioner och intresserar sig följaktligen för hur man kan arbeta med eller stöda gruppen att ändra uppfattning och förhållningssätt till den enskilda individen. En parallell fråga gäller hur man kan arbeta med gruppen för att denna skall kunna fungera som arena för den enskilda individens ibruktagande eller utvecklande av sin sociala kompetens. (Salmivalli, 2000, s. 188-190)

Dylik forskning görs ofta med syfte att bidra till utvecklandet av nya mobbningsförebyggande åtgärder. Man konstaterar att trots de senaste decenniernas mängd av program och insatser i skolor, och nuförtiden även daghem, så minskar enbart i låg grad sådant beteende som systematiskt kränker och våldför sig på vissa utsatta personers integritet. I linje med Salmivalli framhåller t.ex. Hymel et al. (2014) vikten av en socioekologisk förståelse av fenomenet mobbning och hänvisar till teorier som strävar efter att klarlägga de processer som påverkar såväl grupperns inbördes relationer som olika grupperns förhållande till varandra. Sådana gruppsozialiseringsteorier bygger på undersökningar och experiment som försöker förklara graden av konformitet med gruppnormer samt tendensen att utöva grupptryck på dem som är "för annorlunda". Dessa faktorer, har det visat sig, kan sammankopplas med komplexa processer gällande (över)identifikation med den egna gruppen och (över)differentiering från andra grupper. Därtill måste de ställas i förhållande till hierarkier som avgör gruppmedlemmarnas

statusförhållanden sinsemellan. En insikt om hur dessa mekanismer fungerar är en förutsättning för att pedagoger och annan personal skall ha möjlighet att påverka normer och samverkan på ett sådant sätt som befrämjar att samtliga gruppmedlemmar inkluderas och accepteras. (Hymel et al, 2015, s. 17, 21) Vikten av utbildning som specifikt förmedlar och utvecklar kompetens att arbeta med grupprocesser har i detta sammanhang förts fram. Grundläggande element för att framgångsrikt kunna arbeta med grupper förutsätter då bl.a. förmågan att kommunicera och visa medkännande, skapa relationer med gruppmedlemmarna, etablera positiva förväntningar inom gruppen gällande förändring, hantera motsånd i gruppen samt befrämja individuella initiativ och stärka gruppmedlemmarnas känsla av egenmakt när det gäller att påverka och förändra den egna omgivningen. (Horne et al, 2007, s. 266-267)

För att framgångsrikt arbeta för mobbningsfria daghems- och skolmiljöer förefaller det således vara nödvändigt att koncentrera en del av arbetet på gruppdynamik och –normer och därmed befrämja gemenskaper som inte ger utrymme för mobbning och liknande uteslutningsprocesser. Denna insikt sätter ett stort ansvar på lärare och personal, både i egenskap av förebilder gällande sociala färdigheter, klassrumsledare och som den ”osynliga hand” som befrämjar” positiv samverkan mellan skolkamrater. (Hymel et al, 2015, s. 18-19) Positiva elev-lärrrelationer som karaktäriseras av värme, tillit och låga konfliktnivåer, där lärarna validerat elevernas känslomässiga upplevelser och skapat en trygghet som stöder aktivt engagemang i klassrummet har t.ex. visat sig öka den sociala kompetensen bland eleverna. (Jones & Bouffard, 2012, s. 10) Att strukturera lärandeprocesser kring s.k. samarbetsinriktat lärande, där eleverna fostras till att se varandra som resurser snarare än konkurrenter, framhålls därtill som en effektiv metod med tanke på befrämjandet av positiva klassrumsgemenskaper. (se även Ellmin, 2014, s. 102-104) Det finns studier som påvisat såväl de positiva effekterna av denna metod på elevers studieresultat som på deras inbördes relationer. Detta har bl.a. motiverats med hänvisning till att lärandestrukturer som kretsar kring samarbete även indirekt skapar en insikt bland eleverna om att gruppens framgång är beroende av samtligas bidrag och ansträngningar, vilket i sin tur förutsätter att varje enskild person trots olikheter i styrkor och kunnande måste uppskattas och värderas. Normen i ett sådant sammanhang blir sålunda prosocialt beteende. (Hymel et al, 2015, s. 20)

Också Ellmin diskuterar vikten av en relationsmedveten pedagogik för att förebygga negativa handlingar och mobbning i skolan. Inom sammanhanget för skolklasser poängterar han att gruppens samspelsfunktion måste ses som en förutsättning för den mer akademiskt målinriktade uppgiftsfunktionen, och vice versa. (Ellmin, 2014, s. 91) Samspelsfunktionen förutsätter i praktiken arbete med social kompetens, fungerande relationer och kommunikation. Syftet är att skapa en sammanhållning och ett gruppklimat där gruppens medlemmar kan fungera tillsammans, trivas och må bra. För att gruppens medlemmar verkligen skall kunna bli ett stöd för varandra krävs det att gruppen också utarbetar klara och accepterade målsättningar gällande hur man vill att samspelet skall fungera. (Ellmin, 2014, s. 92). Målet är att skapa ett stödjande gruppklimat som, till skillnad från ett försvarspräglat sådant, innebär att de enskilda gruppmedlemmarna kan acceptera förekomsten av olika uppfattningar hos varandra och ändå kunna finnas till och stöda varandra. Grundstenar för en sådan grupp utgörs, enligt Ellmin, av gemenskap, öppenhet, tillit och förtroende. (Ellmin, 2014, s. 99)

## **2.2 Relationsfokus och värdegrund för pedagogiskt arbete**

Arbetet med gruppens samspelsfunktioner och en medveten relationspedagogik kan de facto förstås som det praktiska förverkligandet av det vi i samtida läroplaner känner till som skolans värdegrund. Denna innefattar grundläggande och välkända värden såsom mänskliga fri- och rättigheter, jämställdhet, mångfald och solidaritet med de svaga (se Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2016, s. 19-20; Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014, s. 14-15), och kan i sammanhanget för social kompetens även förstås som begreppets relations-aspekt. Hos Persson avskiljs denna relations-aspekt - dvs förmågan att ingå i och upprätthålla relationer, att vara lyhörd gentemot sina medmänniskor och att kunna kommunicera med sin omgivning - kvalitativt från det han kallar den sociala kompetensens grupp-aspekt. Den senare avser individens förmåga att smälta in och anpassa sig till gruppen. (Persson, s. 20) Liksom poängterades i inledningen ligger fokuset i detta arbete inte på frågan om social kompetens som anpassning, utan på hur vi kan arbeta med det samspel som de facto sker i gruppen. Hur vi närmar oss och går in för att påverka detta samspel är också en fråga som handlar om vilka slags gemenskaper vi tillsammans väljer att skapa, och kommer i förlängningen att

ha en avgörande betydelse för huruvida gruppens effekter på de enskilda individerna är av förtryckande eller frigörande slag.

### **3 TEORETISK REFERENS RAM**

I det följande är avsikten att presentera en teoretisk referensram med hjälp av vilken vi skall kunna närma oss och diskutera arbetets frågeställning utgående från det erhållna intervjumaterialet. Med syfte att klargöra den sociala kompetensens relevans för det socialpedagogiska perspektivet hänvisas inledningsvis till det socialpedagogiska bildningsidealet samt kort till det Madsen kallar den autonoma livsformen. Därefter följer en allmän översikt av frågor som gäller definition och delområden i forskningen om och arbetet med social kompetens samt ett kort resonemang med utgångspunkt i sociokulturell utvecklingsteori. I detta resonemang framhålls betydelsen av mänskliga relationer samt den egna självbilden för att individens sociala kompetens skall kunna utvecklas så väl som möjligt. Poängen är viktig eftersom den påvisar vikten av positiva gemenskaper i sammanhanget. Slutligen presenteras sociokulturell inspiration som socialpedagogiskt förhållningssätt och som grund för förståelsen av det som Kurki kallar den "äkta" gemenskapen samt individens förhållande till denna, framförallt med grund i autentisk dialog. Avsikten är att den diskussion som förs i detta kapitel skall lägga grunden och öppna förståelsen för de frågor som fungerat som diskussionsunderlag för intervjuerna.

#### **3.1 Det socialpedagogiska bildningsbegreppet**

Begreppet bildning är centralt för det socialpedagogiska kunskapsfältet och utgör föremål för en diskussion som är mångfacetterad och bred, och som av utrymmesskäl inte kan återges här. Några grundläggande klargöranden är ändå nödvändiga. För det första handlar bildning om den kontinuerliga process inom vilken individens identitet skapas (självförtroende, självaktning och självkänsla), och den grundläggande personliga och sociala förankring i världen som möjliggör denna process. Madsen hänvisar bl.a. till utvecklande och lärande av kompetenser som ökar möjligheterna att delta i olika livssammanhang. Denna process äger rum i en konkret social praxis, dvs i vardagslivet, och förutsätter personlig reflektion över hur och till vad kompetenserna skall användas.

(Madsen, 2006, s. 265-266) Bildning handlar, med andra ord, om den livslånga läroprocess genom vilken identitet och personlighet formas och förändras i samspelet mellan individ och omgivning. (Cederlund och Berglund, 2015, s. 58) Det är förvisso fråga om utvecklandet av människans intellektuella, kulturella och praktiska färdigheter, men innebär i synnerhet utformandet och utvidgandet av hennes personliga och sociala kompetens. (Lillemyr, 2014, s. 18) En sådan förståelse av kompetensbegreppet handlar inte om ett ensidigt krav på anpassning till givna sociala situationer. Däremot värderas kompetenserna i förhållande till människors reflektion och medvetenhet över sin generella sociala och kulturella tillvaro. (Madsen, 2006, s. 266-267) Det ideala bildningsidealet framställs sålunda i termer av en autonom livsform. Denna präglas av självbestämmande och en repertoar av sociala kompetenser som gör det möjligt att för individen hantera balansen mellan att ”vara sig själv”, å ena sidan, och att vara en del av en gemensam kultur, å den andra. (Madsen, 2001, s. 166)

### **3.2 Social kompetens**

Social kompetens är som begrepp mycket omfattande och dess olika delområden för det mesta mångtydiga, överlappande och sinsemellan nära sammankopplade. Det som vissa författare karaktäriserar som begreppets delkomponenter (eller förutsättningar för dess utveckling) uppfattas av andra snarare som följder av god social kompetens. Det är här ändå inte meningen att försöka systematisera de olika faktorerna mer än så att vi förstår vad det är vi avser när vi här diskuterar begreppet. Lättast är det kanske att förstå social kompetens som ett paraplybegrepp. Som sådant uppfattas det omfatta såväl sociala och emotionella färdigheter som en positiv självbild. Därtill inkluderar man även andra s.k. anpassningsbefrämjande förmågor såsom kapacitet att fungera självständigt, tillräckliga fysiska och verbala färdigheter samt tillgång till och förmåga att upprätthålla kamratförhållanden. (se t.ex. Salmivalli, 2005, s. 71-73) Rubin, Bream och Rose-Krasnor (1991, s. 222) avser med begreppet en förmåga att uppnå personliga mål i ett socialt samspel samtidigt som positiva förhållanden till andra människor upprätthålls. På liknande sätt, men lite mer specifikt, definierar Wentzel (2005, s. 587) den sociala kompetensen som en ”skicklighet i att tillägna sig kontextspecifika sociala mål som resulterar i positiva handlingar och prestationer, inte bara för en själv utan också med tanke på andra” .

### 3.2.1 Olika aspekter av social kompetens

I forskningen om social kompetens har man beskrivit och systematiserat fenomenets olika aspekter enligt ett antal kategorier. I praktiken innebär arbetet med social kompetens ofta att man beaktar samtliga aspekter, även om tyngdpunkten kan ligga på någon särskild. Utöver det kontextuella perspektivet som beskrevs i kapitel 2 inkluderar dessa kategorier bl.a. emotionella processer, med vilka hänvisas till individens kapacitet att känna, uttrycka och reglera uppkomsten, intensiteten och varaktigheten hos sina egna känslor. (Salmivalli, 2005, s. 109-112) Hit hör även den mycket viktiga förmågan till empati och perspektivtagande. En annan kategori utgörs av de s.k. sociala/interpersonella färdigheterna, med vilka bl.a. avses förmågan att kunna tolka sociala koder, hantera sociala situationer och samverka med kamrater och vuxna på ett positivt sätt. (Jones & Bouffard, 2012, s. 4) Ragozzino och O'Brien (2009, s. 3) definierar det sociala och emotionella lärandet som de processer genom vilka barn och vuxna tillägnar sig kunskap, attityder och färdigheter som behövs för att kunna förhålla sig till andra i en mängd olika situationer. Detta inkluderar att känna igen och hantera sina känslor, att uppvisa omsorg i förhållande till andra, att etablera positiva relationer, att fatta ansvarsfulla beslut samt att manövrera utmanande situationer på ett konstruktivt sätt. Denna process kan kategoriseras enligt fem s.k. kärnkategorier av sociala och emotionella färdigheter, vilka Ragozzino och O'Brien uppställer enligt följande:

*Självmedvetande*, vilket inkluderar självkänedom såväl i förhållande till de egna känslorna som till egna intressen, värderingar och styrkor/förmågor, samt upprätthållande av ett välförankrat självförtroende

*Självreglering*, vilket handlar om självreglering såväl gällande känslor och känslouttryck som stressreaktioner, samt uppställande och uppnåendet av realistiska personliga och lärandeinriktade mål.

*Socialt medvetande* som hänvisar bl.a. till förmågan att kunna ta andras perspektiv och känna empati samt känna igen och uppskatta individuella olikheter och likheter liksom sådana som relaterar till grupper.



*Relationsfärdigheter* med vilka menas bl.a. etablerandet och upprätthållandet av sunda och belönande förhållanden som bygger på samarbete samt förmågan att undvika, hantera och lösa konflikter

*Ansvarsfullt beslutfattande* vilket innefattar förmågan att fatta beslut som bygger på etiska standarder samt på omsorg och respekt för andra liksom konsekvenstänkande

Löwenborg gör en något annorlunda, men ändå överlappande, uppställning av det han kallar de grundläggande färdigheterna, vilka han kategoriserar enligt färdigheter för självreglering, tänkandet, emotionella färdigheter, samspelsfärdigheter och ansvarstagande. (Se Löwenborg, 2015, del 2) Liksom Ragozzino och O'Brien poängterar han dock vikten av en trygg, stödande och uppmuntrande omgivning där de unga kan känna sig uppskattade och respekterade, och som erbjuder samspel med andra som är socialt och emotionellt kompetenta. ( Ragozzino & O'Brien, 2009, s. 3; Löwenborg, 2015, s. 21)

### **3.2.2 Det sociokulturella perspektivet på utveckling av social kompetens**

I enlighet med utvecklingskontextuella modeller sker individens utveckling i en sammanflätad och interaktiv uppsättning av system bestående av såväl nära (t.ex. familj, vänner, klassrum och skola) som mer avlägsna (t.ex. kulturella och politiska) kontexter. (se Bronfenbrenner & Morris, 1998) Utvecklingen av den sociala kompetensen är således beroende av en mängd miljömässiga faktorer och system med vilka individen befinner sig i ständig samverkan. Denna insikt utgör också utgångspunkten för det kontextuella perspektiv på social kompetens som presenterades ovan i kapitlet om tidigare forskning. Av avgörande betydelse i detta sammanhang är givetvis de mänskliga relationerna, vilka kan sägas utgöra grogrunden för dessa sociala och emotionella färdigheter. (Jones and Bouffard, 2012, s. 5 och 9) Vi ser människan som en social, kommunicerande och samspelande varelse redan från tidig ålder då anknytningsprocesser på ett ofta avgörande sätt lägger grunden för utvecklingen av sociala relationer och vänskap. (referens till Hundeide). Utgående från detta blir individens utveckling av social kompetens, även om den förvisso pågår hela livet, i hög grad beroende av de samspelsprocesser som individen deltar i under de tidiga åren av livet liksom i vilken mån dessa skapat upplevelser av

trygghet (Ellmin, 2014, s. 94). Detta gäller föräldra-barnrelationer, men även vänskapsförhållanden och karaktären av relationer till andra vuxna i daghem och skola. (Jones & Bouffard, 2012, s. 9) En avgörande poäng, som ofta lyfts fram i s.k. motivationsteorier (se t.ex. Susan Harters teori om kompetensmotivation) är att barnets självuppfattning i mycket hög grad är beroende av hur andra värderar det, vilket i sin tur kommer att påverka upplevelser av kompetens, motivation och självständighet. (Lillemyr, 2013, s. 199-201) Lillemyr hävdar att det på samma sätt finns en nära koppling mellan social kompetens, social motivation och social självkänsla, och konstaterar att upplevelsen av social kompetens sålunda kan sägas ha ”en tendens att få stor betydelse för upplevelsen av oss själva generellt, och för känslan av självständighet och tillhörighet”. (Lillemyr, s. 208) Löwenborg uttrycker liknande tankegångar och betonar utöver anknytning även individens känsla av sammanhang (jmf Antonovskys KASAM-modell), känsla av ett själv (jmf Stern), hennes självbild och tillit till andra människor samt självförtroende som grunder för färdighetslärandet. (Löwenborg, 2016, s. 21-29)

Mot bakgrund av de perspektiv på den sociala kompetensens utveckling som presenterades ovan uppställer Jones och Bouffard fyra principer, vilka de hävdar borde utgöra grunden för ett strategibaserat arbete med sociala och emotionella färdigheter i skolorna. Dessa färdigheter förutsätter för det första kontinuitet för att optimalt kunna utvecklas; för det andra utvecklas de i ett beroendeförhållande med de kunskapsinriktade läroämnena; för det tredje förutsätter de goda relationer, och; för det fjärde en sådan kultur och ett sådant klimat i skolan som främjar deras utveckling. (Jones & Bouffard, 2012, s. 8) Sammantaget betyder detta att arbete med social kompetens för att bära frukt borde integreras både på ett bredare och djupare plan i skolorna. Detta skulle bl.a. innebära att arbetet med social kompetens integrerades i alla de olika sammanhang som skolgången inkluderar samt genomgående i själva undervisningen fr.o.m de första klasserna t.o.m. de sista, och att det därtill genomsyrade relationerna mellan elever och samtlig personal i skolan. (*Ibid*, s. 8-12) Detta skulle inte utesluta enskilda program som tillämpas med syfte att utveckla social kompetens hos de unga. Däremot skulle dessa kompletteras av mer genom- och övergripande strategier som tillsammans skulle utgöra ett seriöst svar på det vi vet om utvecklingen och betydelsen av social kompetens i en mänskans liv.

### **3.3 Sociokulturell inspiration som socialpedagogiskt förhållningssätt i arbetet med gruppen**

Mot bakgrund av diskussionen ovan kan vi förstå social kompetens som utkomsten av en ständigt pågående växelverkan mellan individen och hennes omgivning, där de sociala relationerna och utvecklandet av självbild, självkänsla och självförtroende utgör grundläggande funktioner. Detta innebär att individen och ”de andra”/kollektivet är tätt sammanflätade begrepp, där en alltför stark teoretisk såväl som praktisk åtskillnad dem emellan blir svår att motivera. I praktiken kunde man med Ferdinand Tönnies, en av den tyska sociologins klassiker, hävda att utan den sociala kraft som en på värme och trygghet grundad gemenskap erbjuder och som gör individen till del i en helhet, så är det inte möjligt att utvecklas till en självständig, känslomässigt stabil och socialt mogen person. (referens i Kurki, 2006, s. 63) I det följande kommer jag att först i allmänna drag och sedan med fokus på gemenskap och äkta dialog beskriva sociokulturell inspiration som socialpedagogiskt tillämpningsområde, huvudsakligen utgående från Leena Kurkis texter. Emedan denna inriktning uttryckligen betraktar medveten tillhörighet och gemenskap som plattform för individuell blomstring uppfattar jag den som en lämplig teoretisk infallsvinkel för de intervjuer som föreliggande studie grundar sig på.

#### **3.3.1 Allmänna utgångspunkter**

Som profession föddes sociokulturell inspiration (från spanskans *animación sociocultural*) på 1960-talet och har särskilt praktiserats i Spanien, Frankrike och Latinamerika. Det är frågan om en socialpedagogisk verksamhet som koncentrerar sig på människors vardag och som - genom att främja delaktighet som grundar sig på frivillighet tillsammans med kritiskt medvetandegörande och socialt engagemang - eftersträvar transformation (dvs kvalitativ förändring) såväl på individuellt som på samhälleligt plan. Den socialpedagogiska målsättningen är bl.a. att möjliggöra för den enskilda människan användningen av sina personliga resurser, oberoende av social situation; att genom att föra människor samman möjliggöra även ibrukttagandet av de resurser som finns i gemenskapen, samt; att stödja medlemmar av olika sociala grupper att växa på såväl individuellt som kollektivt plan. (Mäkinen et al, 2011, s. 114-115) Sociokulturell

inspiration utgör framförallt ett förhållningssätt som ligger till grund för planerad och målmedveten verksamhet, inte en specifik metod. (Kurki, 2006, s. 84)

Med fokus på skolfostran i allmänhet och skolkuratorns roll i synnerhet föreslår Leena Kurki sociokulturell inspiration som plattform och vägledning i det praktiska arbetet med barn och unga. Sociokulturell inspiration erbjuder framförallt, vilket är avgörande för detta arbete, en förståelse av förhållandet mellan individ och kollektiv som går bortom ett ”antingen-eller”-antagande där de två enheterna ställs emot varandra. Istället betonas här individen som unik enhet parallellt med dennas roll som medlem i gemenskapen (Kurki, 2006, s. 61-62). Grundpelarna för det samspel som denna gemenskap bygger på skapas av integration, dialog, solidaritet, öppenhet, förnyelse och beständighet (se även Kurki, 2000, s. 130). Målsättningen är att stöda människor till att aktivt och medvetet ta del i skapandet av såväl sin egen tillvaro som den som präglar gemenskapens, och att därmed göra plats för erfarenheter som stöder de unga i att våga uttrycka sig personligt, samtidigt som de stärker upplevelser av tillhörighet och uppmuntrar till gemensamma initiativ. (Kurki, 2006 s. 79-84)

### **3.3.2 Ett ideal för en gemenskap där individen får utrymme**

För en praktik som eftersträvar transformation på såväl individuell som kollektiv nivå utgör formen för det sociala förhållandet ett avgörande element, där den enskilda människan snarare än ”bystander” själv skall betraktas som aktivt delaktig i skapandet av gemenskapen. (Kurki, 2002, s. 49) I detta sammanhang blir uppgiften för den sociokulturella inspirationen att skapa och stärka uppkomsten av såväl självständiga grupper som fungerande gruppprocesser. Gruppen blir här kärncellen i fostran, där den på ett sätt själv är den som fostrar. Samtidigt som gruppen i denna process lär sig lita på förmågan till gemensam utveckling stärks den samhörighet som får medlemmarna att sträva mot gemensamma mål. (Kurki, 2010, s. 70) Detta ger den professionella en roll snarare som facilitator än som uttrycklig ledare. Det innebär t.ex. att istället för att komma med färdiga modeller eller program så försöker man väcka de ungas egen initiativförmåga och ansvar. Utgångspunkten är att skapa delaktighet i processerna hela vägen från planeringsskedet fram till det där verksamheten slutligen utvärderas. (Kurki, 2006, s. 86-87)

Idealt sett kan den sociokulturella inspirationens gemenskap alltså beskrivas i termer av integration, dialog, solidaritet, öppenhet, förnyelse och beständighet. Utgångspunkten för förnyelse är här sammanflätad med beständighet på så sätt att en social transformation endast kan ske utgående från ett sätt att vara, leva och dela på som grundar sig på djupt förankrade relationer. Denna utveckling förutsätter integration, dvs att gruppens medlemmar känner varandra, samtidigt som dialogen förutom att den lägger grunden för relationerna även utgör insikten om att var och en i gemenskapen har något viktigt att bidra med och något att lyssna till. I förhållande till gruppen är dialogen också det verktyg med hjälp av vilket dess önsknings och förväntningar uttrycks och tolkas. Solidariteten, å sin sida, hänvisar här till beslutet att på ett ansvarsfullt sätt delta i gruppens verksamhet och på så sätt arbeta för att uppnå de gemensamt uppställda målen. Samtidigt är det klart att utvecklingen mot den sociokulturella inspirationens idealgemenskap förutsätter och står i kontinuerlig växelverkan med den enskilda individens egen växandeprocess. Öppenheten, slutligen, är en förutsättning och ett verktyg för att skapa sådana relationer som möjliggör en process där gruppmedlemmarna utvecklas och växer i växelverkan med varandra. Samtidigt riktar den sig även mot andra grupper och samhället överlag. (Kurki, 2002, s. 51-53)

### **3.3.3 Personalism och autentisk dialog**

Som vi sett ovan utgör dialogen en av de grundstenar som den sociokulturella inspirationens verksamhet bygger på. Begreppet dialog skall här främst förstås utgående från idén om en s.k. personcentrerad fostran och den filosofiska inriktningen personalism, vars syfte är att stödja den unga att utvecklas till en fullvärdig mänska, en person som har medvetenhet om sig själv och sin omgivning. (Kurki, 2006, s. 71-72) Man talar i detta sammanhang om autentisk dialog, vars utgångspunkt utgörs av det Jag-Du-förhållande som ofta associeras till den österrikiska filosofen Martin Bubers teorier om själva förutsättningarna för att individens "jag" skall kunna växa fram och formas. Liknande tankegångar finns även i den kritiska pedagogik som Emmanuel Mounier och Paolo Freire lagt som grund för den sociokulturella inspirationen. I korthet kan man säga att den autentiska dialogen förutsätter ett möte av speciell kvalitet mellan två personer. Ett sådant möte karaktäriseras av öppenhet, uppriktighet, ömsesidighet och närvaro. Under sådana

förutsättningar – som vi ofta hänvisar till med orden att ”bli sedd” - växer ”jaget” fram i egenskap av en person samtidigt som detta ”jag” även förmår överskrida sina egna gränser och därmed se världen också utifrån en annan mänsklig perspektiv. (Kurki, 2006, s. 70, se också Kurki, 2002, s. 85) En sådan förståelse av Jag-Du-relationen, vilken givetvis i hög grad kan ses som ett etiskt ideal, framhåller att varje mänsklig utveckling i riktning mot sitt eget unika jag förutsätter ett dialogiskt förhållande till andra människor och till ”de många andra”, dvs gemenskapen. (Kurki, 2006, s. 69) Relationer som grundar sig på autentisk och jämlik dialog förutsätter alltså respekt för den enskildas värdighet och självbestämmande och stöder därmed den unga i att finna sitt livskall och att göra de val som hör därtill. (Kurki, 2010, s. 70)

## **4 METOD OCH ARBETSPROCESS**

### **4.1 Val av metod och tematisering**

Problemställningen för den aktuella studien har undersökts utgående från intervjuer med fem personer som har erfarenhet av att arbeta med social kompetens i grupp. Att samla in primärdata med hjälp av ett litet antal intervjuade möjliggör insamlingen av empirisk kunskap om intervjupersonernas typiska erfarenheter i ämnet. Samtidigt tillåts en viss närhet och med det en djupdykning i den upplevelse/uppfattning som varje enskild informant har om det undersökta fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 148; Jacobsen, 2010, s. 68). Överlag kan man säga att valet av metod för detta arbete är förenligt med Kvales och Brinkmanns (2014, s. 142-143) konstaterande att kvalitativa intervjuer ofta lämpar sig för frågeställningar som behandlar olika aspekter av mänsklig erfarenhet, där forskningsfrågan kan ställas i termer av ”hur?”. Sådana intervjuer används i allt högre grad som en forskningsmetod i egen rätt i den samhällsvetenskapliga forskningen (*Ibid*, s. 26) och kan då kort beskrivas som en vetenskaplig metod vars syfte är att producera ny kunskap utgående från ett mer eller mindre strukturerat, men professionellt samtal mellan intervjuare och intervjuad (*Ibid*, s. 18). Förvisso medför metoden också en del utmaningar beträffande såväl tolkning, validitet och etiska aspekter. Dessa tangeras nedan i de kapitel där dessa aspekter av metoden berörs.

Den arbetsprocess jag genomgått för att formulera teman och möjliga frågor att strukturera intervjuerna kring har i hög grad handlat om att skapa en teoretisk förståelse för min frågeställning. En sådan förståelse är nödvändig inte bara för att kunna ställa de ”rätta” frågorna, men också för att kunna hantera och integrera den kunskap som intervjuerna avsetts att ge upphov till. Denna s.k. tematisering (se Kvale & Brinkmann, 2014, s. 149-150 som grund för resonemanget i detta stycke) utgår, som vi sett ovan, från sociokulturell inspiration i kombination med en generell förståelse av den sociala kompetensens olika delområden. Sociokulturell inspiration har här framförallt uppfattats som ett socialpedagogiskt förhållningssätt med avgörande innebörd för hur vi tolkar förhållandet individ-kollektiv, dvs gemenskapen. Social kompetens, däremot, kunde sägas beskriva vissa såväl individuella som kontextuella förutsättningar för hur detta förhållande kommer att ta sig uttryck i praktiken. Mot bakgrund av detta blir studiens frågeställning en diskussion om hur arbetet med social kompetens i grupp tar sig uttryck då vi förankrar detta i ett socialpedagogiskt förhållningssätt där individen uppfattas och ges utrymme som en unik enhet parallellt med sin roll som medlem i en gemenskap. På så sätt har också begreppet social kompetens kommit att fungera som ett verktyg med hjälp av vilket jag s.a.s kunnat omvandla min frågeställning till konkreta intervjufrågor.

Beträffande insamlingen av källmaterialet har detta utöver ett fokuserat sökande av litteratur som direkt kopplar till frågeställningen även delvis löpt parallellt med själva studierna vid Arcada. Jag har huvudsakligen hållit mig till de databaser som finns tillgängliga vid Arcadas bibliotek; å ena sidan har jag sökt i bibliotekets egen databas Arken, å andra sidan har jag använt mig av EBSCOHost, som erbjuder tillgång till en uppsättning elektroniska journaler och tidskrifter. Utöver det har jag använt mig av Ekenäs biblioteks samlingar, som innehåller mycket litteratur på det sociala området och om socialpedagogik, samt helt enkelt Google´s sökfunktion. Jag har använt mig både av svenska och engelska sökord (”sociokulturell inspiration”, ”arbete i grupp” – särskilt engelskans ”group approaches” – ”mobbing”, ”mobbningsförebyggande arbete”, ”social kompetens”, ”sociala och emotionella färdigheter”, ”cooperative learning”). Sökorden har uppkommit efterhand som jag bekantat mig med litteraturen, inte som en färdig uppsättning.

## 4.2 Uppställandet av intervjuguide samt planering inför genomförandet

Typiskt för insamlingen av kvalitativa data är dess öppenhet som metod, vilket förutsätter att undersökaren så lite som möjligt försöker styra de data som samlas in. (Jacobsen, 2010, s. 62) Graden av öppenhet kan naturligtvis variera och jag har i denna studie gått in för den intervjuteknik som Kvale och Brinkmann (2014, s. 45) kallar halvstrukturerad livsvärldsintervju. Denna typ av intervju hänvisas också ofta till som temaintervju. Som framgår är det frågan om en delvis strukturerad intervju, vilken ofta utgår från ett på förhand uppställt manuskript, en s.k. intervjuguide, som kan innehålla en översikt av relevanta teman tillsammans med förslag till frågor. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 172) Det att man på förhand fattat beslut om de teman man vill koncentrera sig på under intervjun innebär givetvis en begränsning av det öppenhetens ideal som på många sätt utgör den kvalitativa intervjuns kärna och styrka. (Jacobsen, 2010, s. 101) Trots detta har jag här valt att förbereda mig relativt noggrant både vad beträffar teman och potentiella frågor. Orsaken till detta är delvis att en viss prestrukturering underlättar tolkning och analys. (jmf Kvales & Brinkmanns uppmaning att ”skjuta framåt”, 2014, s. 173) Därtill kan den till viss del synliggöra och därmed även (åtminstone till viss grad) undvika styrning utgående från vissa förutfattade meningar. (Jacobsen, 2010, s. 101) Framförallt handlar det om att så långt som möjligt försöka parera den brist på erfarenhet i metoden som jag som undersökare har. Som jag ser det kan en noggrann förberedelse i detta fall snarast underlätta en viss flexibilitet under själva intervjutillfället. (jmf. Kvale & Brinkmann, 2014, 32)

Att särskilt vissa aspekter av social kompetens ges utrymme i själva intervjuerna är delvis en fråga om avgränsning, men beror också på att de, som jag ser det, har en tydligare koppling till och därmed också större betydelse för min frågeställning. Utmaningen och ambitionen har varit att skapa en intervjuguide som i så hög grad som möjligt främjar en intervjudiskussion som senare skall kunna analyseras och tolkas med utgångspunkt i min teoretiska referensram. Som framgår ur intervjuguiden (se bilaga I) har jag valt två begrepp ur sociokulturell inspiration för själva analysen av mina intervjuer; gemenskap, å den ena sidan, och, autentiskt dialog, å den andra. Dessa begrepp har jag sedan, var för sig, kopplat samman med olika aspekter av social kompetens. Dessa aspekter kan sägas



utgöra de huvudsakliga teman för intervjutillfället. Gemenskap, å den ena sidan, har jag kopplat samman med frågor som gäller socialt medvetande och relationsfärdigheter, mer specifikt gällande upprätthållande av goda relationer, konflikthantering och attityder till olikheter och likheter. Autentisk dialog, å den andra sidan, hade jag för avsikt att närma mig via frågor som berör empati och perspektivtagande liksom självkänsla och självförtroende som inkörsportar.

Intervjuguiden har i hög grad inspirerats av den uppställning som Ragozzino och O'Brien gjort gällande det praktiska arbetet med social kompetens och som presenterades i kapitel 3.2.1. Vid själva intervjutillfällena har jag ansträngt mig att inte i alltför hög grad låta de teoretiska utgångspunkterna begränsa eller styra intervjudiskussionen eftersom jag framförallt eftersträvat kunskap om informanternas praktiska insikt och erfarenhet. Idealt skall själva forskningsintervjun sträva efter att diskutera de viktigaste frågorna i deskriptiv form, dvs utgående från "vad?" och "hur?", medan det är upp till intervjuaren att under intervjutillfället klargöra de innebörder som är relevanta för projektet, å ena sidan, samt att utgående från dessa utföra en analys och tolkningar, å andra sidan. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 175)

### **4.3 Analys samt frågor som gäller validitet**

Med tanke på innehållsanalysen har jag tagit upp varje intervju på band. Samtliga intervjuer har sedan renskrivits och därefter bearbetats, först var för sig och, sedan, genom en jämförande läsning dem emellan. Analysen har till största del styrts av den kategorisering som redan uppställts på förhand i intervjuguiden. Som framgår av resultatredovisningen och analysen nedan har vissa justeringar dock varit nödvändiga såväl med tanke på kategoriseringen av vissa teman (konflikthantering analyseras slutligen i förhållande till autentisk dialog) som med tanke på att en viss förskjutning av fokus ägt rum under själva intervjusituationerna (från självförtroende och -känsla till självkännedom). Detta framgår tydligt och mer i detalj ur såväl resultatredovisningskapitlet som det som gäller analysen.

Liksom ofta är fallet med kvalitativ forskningsdesign undersöks problemställningen i denna studie enbart utgående från ett litet antal enheter. Detta kommer förvisso att

påverka möjligheten att generalisera de resultat som erhållits och därmed den externa validiteten av studien. Å andra sidan möjliggörs med denna metod ett detaljerat och nyansrikt material samt en noggrannare analys därav. (Jacobsen, s. 69) Givetvis förutsätter en välgrundad analys att innebörden i de uttalanden som görs under intervjutillfället så mycket som möjligt klargörs (t.ex. i förhållande till de kategorier man strukturerat sin intervjuguide kring) för att sålunda underlätta valideringen av de tolkningar man gör. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 154) Ambitionen är att i så hög grad som möjligt kunna påvisa att intervjumaterialet faktiskt är av relevans för arbetets frågeställning.

Detta ställer de facto krav på hela forskningsprocessen. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296-298) Jag har här lagt särskild vikt vid motiveringar gällande de teoretiska utgångspunkterna (se ovan kap. 4.1), uppställandet av själva intervjuguiden och valet av intervjupersoner. Informanterna har valts ut utgående från deras erfarenhet av att tillämpa program som inkluderar arbete med social kompetens i grupp. Kriteriet, som samtidigt fungerat som avgränsning, har varit att denna erfarenhet grundar sig på åtminstone ett av de tre program som presenterades i inledningskapitlet. Vidare har intervjupersonerna valts ut på så sätt att så många aspekter som möjligt av denna typ av arbete skall kunna fångas upp. Detta innebär att såväl utbildningsbakgrund som arbetsbild varierar dem emellan, vilket redovisas för mer i detalj i resultatredovisningen. Överlag innebär denna spridning dock att erfarenheter fångats upp såväl från s.k. punktinsatser som från mer kontinuerligt arbete i skolor på olika stadier, vilket i min mening påverkar validiteten positivt såväl med tanke på generaliserbarhet som djup.

#### **4.4 Etiska överväganden**

Typiskt för intervjuforskningen är att det under varje steg i processen uppstår etiska frågor. I det följande kommer jag dock framförallt att vidröra de aspekter som gäller planering och utskrift, vilka mer specifikt handlar om informerat samtycke och konfidentialitet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 98-99, 105) Samtliga informanter kontaktades i ett tidigt skede och informerades då om fokus, syfte, frågeställning och arbetsrubrik för arbetet (se bilaga). Samtliga kontakter besvarades positivt. Inför själva intervjutillfället presenterade jag ännu i allmänna ordalag de teman jag hoppades kunna

diskutera med dem samt informerade om bandupptagningen. (jmf Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107-108) Slutligen diskuterades vid själva tillfället frågan om konfidentialitet (dvs huruvida informanterna önskar vara anonyma) samt den som gällde informanternas samtycke till användningen av citat i arbetet (se bilaga). Resultatet av dessa diskussioner var att informanterna inte presenteras med namn i detta arbete.

## 5 RESULTAT

Nedan presenteras det resultat som erhöles då jag gått igenom intervjuerna enskilt och därefter systematiserat deras innehåll med avsikt att kunna göra jämförelser dem emellan. Själva systematiseringen har skett utgående från fyra teman, vilka samtliga kan härledas till min intervjuguide och vilka samtliga kommer upp under de enskilda intervjutillfällena. Emedan jag i min intervjuguide kopplat de tre första till begreppet gemenskap och den sista till autentisk dialog, blev det under analyskedet klart att även det nästsista temat bättre kan förstås i förhållande till kategorin autentisk dialog. Överlag kan konstateras att materialet är relativt spretigt, vilket delvis beror på intervjuarens brist på vana och erfarenhet. Som nämndes ovan i kapitel 4.3 utgörs en orsak också av det faktum att informanterna har olika utbildningsbakgrund och arbetsbild: två av dem (A - en ergoterapeut, och B - en socionom) arbetar som skolkuratorer i ett antal skolor på låg-, hög- och andra stadiet; ytterligare två (C- en socialpedagog, och E - en psykoterapeut) arbetar främst med färdiga program som implementeras i form av punktvisa insatser i grundskolan och förskolan, och; en av dem (D) arbetar som klasslärare i lågstadiet. En följd av detta är att de fall där enskilda citat skulle kunna belysa något som är genomgående för samtliga informanter blivit sällsynta.

I det följande presenteras resultatet var för sig i förhållande till de fyra tematan. Därefter sammanfattas ännu diskussionen om det som jag uppfattat som ett femte tema, dvs det som jag tolkat som två spår som avtecknar sig genom hela materialet. Dessa två spår kan beskrivas som ett mer övergripande resonemang angående barn- och ungdomsgruppers villkor och förutsättningar, å ena sidan, i förhållande till mer konkreta metoder och verktyg i detta arbete, å den andra.

## 5.1 Ledarens/facilitatorns roll i förhållande till gruppen och dess målsättningar

Denna fråga gällde framförallt uppställandet av målsättningar för arbete med social kompetens i grupp, närmare bestämt hur man går till väga för att identifiera och tydliggöra det man vill uppnå med gruppen samt graden av styrning från den vuxnas sida. Åtminstone en av de intervjuade uttryckte vikten av att inkludera de unga också i denna inledande fas: *man tar med dem in [...] vad önskar de, vad är deras förväntningar? [...] inte nedvärdera dem* (A). Utgående från intervjumaterialet förefaller det dock vara ovanligt att eller tveksamt huruvida yngre barn alls engageras på detta plan, ofta med förevändningen att de program man tillämpar är färdigt strukturerade. Däremot förefaller det vara så att unga i högstadieåldern tas med mera frekvent i denna fas än förskolebarn och lågstadieelever: *men på högstadiet och andra stadiet är de mera med och får vara, där är det helt, nog på ett annat sätt* (C).

Två av informanterna uttryckte explicit att det är tillsammans med lärarna som behov diskuteras och målsättningar uppställs, vilket i sig inte förefaller utesluta ett visst utrymme för flexibilitet och lyhördhet från den vuxnas sida. Samtidigt som förmågan att känna in gruppen och de enskilda deltagarnas förmåga att delta poängterades: *och sen också det där med att man måste kunna läsa av vad som händer under gruppens gång också... att om man märker att nej att nu går det inte riktigt som jag hade tänkt så måste vi hitta på nåt annat, så man ska vara ganska flexibel i det också...*(C), så framhöll två av de intervjuade explicit vikten av att skapa balans mellan att vara vuxen, å ena sidan, och en medlem i gruppen, å den andra: *du måste värdesätta det som de säger, men du är ändå den vuxna som styr, och det ska du göra klart för dem, men ibland måste du göra precis som de vill* (A).

Utgående från tre av de intervjuades uttalanden förefaller det som om frågeställningen i sig berör graden av tillgång till det större sammanhang som barnens liv utspelar sig i: *[Jag] föredrar att jobba i långa bågar [...] jag måste liksom bygga upp det* (D) eller avsaknaden av detsamma: *för vi kommer in i ett sammanhang som vi oftast inte är tillräckligt insatta i [...] man borde ju direkt veta från barnen eller ungdomarna att vad är dethär behovet eller hur behöver vi formulera syftet så att det faktiskt stöder den här*

*gruppen* (E). Denna aspekt verkar därtill vara nära förbunden med ett annat tema som kom upp i samband med frågan om målsättningar, nämligen betydelsen av att skapa trygghet i gruppen och beakta barnens behov av trygghet: *att man är närvarande från början, då bygger man upp förtroendet och då börjar dom känna sig trygga i relationen och vet att man finns till hands och då växer ju trygghet och det växer också acceptans mellan barnen* (D). Dessa omständigheter kommer att ges mer utrymme i kapitel 5.5, även om den har specifik relevans i sammanhanget för uppställande av målsättningar i gruppen.

## 5.2 Att skapa goda relationer och samhörighet

Detta tema rörde sig framförallt kring upprättandet av ett gott gruppklimat och på vilket sätt den vuxna kan arbeta för att främja en gemenskap där de unga aktivt kan och vill stöda varandra i att vara sig själva och det jag kallat ”sitt bästa”. Som framkom under intervjutillfällena förutsätts ett gruppdynamiskt grepp för att vi-känsla och samhörighet ska kunna uppstå i gruppen: *man kan också vara en katalysator till att skapa kontakt i gruppen, att liksom ge incitament eller ge dom erfarenheter under domhär punktinsatserna som på något sätt kan ge dom smakprov på hur de bättre kan ha kontakt sinsemellan* (E). För att uppnå detta krävs en hel del övning och tid samt tillåtelse att misslyckas: *de måste lära sig att ta motgångar [...] hantera misslyckanden, [...men] det går inte med en gång, men efter tio gånger så nu är de med sen på ett annat sätt* (A). Flera av informanterna betonade dock vikten av att skapa erfarenheter av att kunna lyckas tillsammans trots olikheter. Det handlar om att kunna erbjuda gruppen enkla övningar som ofta utförs i mindre grupper och som, för att de skall kunna genomföras, förutsätter kommunikation och varierande färdigheter och egenskaper hos gruppmedlemmarna. Förutsättningen här är att alla i gruppen deltar för att övningen/uppgiften ska kunna lyckas: *att fokus ligger mycket på att vi ska tillsammans lyckas även om vi är väldigt olika personer* (B), men även: *ibland har vi haft för svåra övningar så dom har inte klarat det och då blir det helt tvärtom, då blir de arga på varandra* (C).

Frågan om hur man skapar en dynamik där gruppmedlemmarna själva stöder varandra visade sig utgående från intervjumaterialet (från specifikt tre av de intervjuade) vara en fråga som handlar om den vuxnas förmåga och ansvar att stöda enskilda barn och unga i

att hantera sin egen verklighet. Detta kan ta sig uttryck t.ex. genom att ledaren/den vuxna kan formulera och ge de unga *lösenord* (E) eller *enkla små begrepp* (D), med vilka de kan begripliggöra sin verklighet. Därtill kan detta ske genom att den vuxna skapar och erbjuder trygga platser i gruppen också för de barn och unga, som har direkta svårigheter med att fungera i grupp och som många gånger direkt upplevs störa gemenskapsbygget: *hur är det om du sitter på sidan några gånger, att du kan vara min medhjälpare, du kan liksom plocka upp domhär kortena och när det känns bra så kan du komma med, på det sättet liksom få med dendär eleven* (B). Det handlar m.a.o. om en förmåga att erbjuda de unga verktyg - ibland också med hjälp av enskilda samtal - att klara av också mer utmanande situationer: *och då har jag märkt att det är lättare för dem.. att de kan säga .. att de får något uttryck för att "idag stervar det ordentligt"... sen blir det såhär att när det blir något enkelt begrepp för att "stoppknappen är på" eller det är "stervdag"... så kan de sinsemellan kommunicera och då kan de komma vidare* (D). När barnen tagit till sig dessa verktyg med hjälp av vilka de kan begripliggöra sin egen verklighet kan de också börja stöda varandra, oberoende av om det handlar om att uttrycka svåra saker, uppmuntra varandra i att upprätthålla en god gemenskap, eller helt enkelt skapa en kultur där man uppmuntrar och berömmar varandra sinsemellan.

### **5.3 Att förhålla sig till konflikter och att stöda konstruktiv konfliktlösning**

Utgående från intervjumaterialet förefaller frågan om konflikter i viss mån gå ihop med frågan om hur vi förhåller oss till varandras olikheter: *för jag tänker att när det uppstår konflikter så då är det ju detdär att vi är nu av jätteolika åsikter och så blir det fokus på det att vi möts aldrig för vi är av så olika åsikt, så att bryta det och komma och kolla att vad har vi gemensamt* (B). Frågan om konflikt liksom den om olikhet visade sig, i sin tur, vara kopplade till frågor som gällde känslor: *för att vi ska uppnå dethär med att olikheter är en rikedom och komma till detdär med respekt och jämlikhet och allt dethär, så nyckeln är nog dethär att jobba med känslor helt enkelt, att om vi är trygga där så då är inte olikheterna hotande för det är inte olikheterna nånsin som hotar, utan det att vara i kontakt med våra känslor som blir det där hotet egentligen* (E). Detta understryker relevansen av såväl psykoedukation som av ett mer allmänt resonemang samt övningar kring olikheter och likheter, vilket uttrycktes genomgående på ett eller annat sätt av de

intervjuade. I detta sammanhang förefaller det också vara av relevans att föra fram en åsikt som nästan samtliga av de intervjuade gav uttryck för och som handlade om det som uppfattades som en tendens hos samtida barn att vara mycket fokuserade på sig själva: *nu är ju barn också jättemedvetna om vilka rättigheter de har, att jag ska få tycka som jag vill, och det har de ju rätt till, men ibland att de lite glömmer bort vad mina skyldigheter är* (C). Det förefaller m.a.o. finnas ett stort behov av handledning i att vara tillsammans och stöd i att leva med varandras olikheter: *just nu känner jag att de här barnen behöver mera få hjälp att få göra saker tillsammans och knyta an till varandra [...] i mitt arbete upplever jag på nåt sätt att det finns en tyngdförskjutning* (E).

Relativt genomgående är också uppfattningen att barn och unga behöver mycket stöd i själva konflikthanteringen: *har svårt att se sin egen roll i konflikten, väldigt svårt att se det ... att försöka få dem att inse att kanske jag också har del i det här – mycket svårt att få dem att se de här – och sen också med olika åsikter och se andras...* (A). Delvis kan man använda sig av övningar som handlar om att kompromissa och sedan reflektera kring de utmaningar som kommer med kompromissandet. Ytterst verkar dock frågan om konstruktiv konflikthantering utgöra en som handlar om de ungas behov av kontinuerligt stöd från de vuxna i att lyssna på varandra: *nå, att vad var det nu som hände, och så får den ena tala och sen får den andra berätta sin version och det är viktigt att först får den ena tala och då lyssnar den andra och du berättar allt vad du upplevt och sen är det din tur och då är du tyst och lyssnar, det är din tur att lyssna, och sen när man låtit dem säga allt och den andra har lyssnat så brukar man ju sen komma till nånting.... och när man håller på med det här liksom, de blir kortare och kortare och kortare de här sessionerna hur länge man sitter... men viktig att de får säga och att de lyssnar* (D).

## **5.4 Perspektivtagande, empati och självkänedom**

Frågan om perspektivtagande och empati, såsom den diskuterades vid de fem intervjutillfällena, kom i hög grad att handla om vikten av att lyssna på varandra, medvetandegöra och bli bekväm med sina och andras känslor samt verktyg med hjälp av vilka man försöker främja positiva möten mellan de unga. Pedagogiska resonemang kring hur vi med vårt eget sätt att vara påverkar dessa möten liksom psykoedukation om känslors funktion utgjorde för de flesta informanter en viktig del av arbetet i grupp:

*funderar kring vilka känslor det finns [...] inga känslor som är bra och dåliga eller rätt eller fel, att alla känner dem någongång men i olika situationer [...] sen pratar vi också om känslor som kan vara svåra att visa [och] varför dom är svårare (C).* Flera hänvisade också till en uppsättning övningar med syfte att medvetandegöra känslor: *de har haft såna övningar att hur de känner när de blir utanför [...] och sen brukar vi tala att hur känns det nu sen då, nå, inte var det nu riktigt kiva när jag blev sist och sen fick jag inte alls vara med (A)* och hur man förhåller sig till sina egna känslor. Därtill poängterades behovet och vikten av övningar som direkt handlar om att lära sig lyssna: *som ledare [får man vara] jättesträng med det här att nu är det du som pratar och de andra lyssnar och man visar respekt och så (B).* Uttryckligt och medvetet reflektionsarbete förefaller dock ligga i skymundan, något som kanske delvis förklaras av att reflektion i grupp sällan är en uttalad målsättning i de färdigt strukturerade programmen. I detta sammanhang gjordes även en hänvisning till osäkerhet och blyghet bland gruppmedlemmarna: *de ville inte säga mycket högt, de fick istället jobba parvis eller skriva ner på lappar utan att reflektera [...] och sakta men säkert började det kännas bekvämare för dem (B).*

Två av de intervjuade hänvisade till konst som ett verktyg för att skapa förutsättningar för att de unga skall kunna utveckla förmågan till perspektivtagande och empati. I detta sammanhang lyftes speciellt drama fram som en metod vilken, särskilt om den tillämpas regelbundet, kan främja inte bara samarbete och ömsesidig uppmuntran, men även upplevelser av dialog och möten, där man ser och stöttar varandra: *och då blir det ju dethär att det är vi två som jobbar tillsammans och det är viktigt att du kan ditt men det är lika viktigt att du vet vad jag ska säga så att du kan stöda mig , och viceversa, att där är ju verkligen sån där ”jag och du” och vi stöder varandra hela tiden... men lika väl kan dom sitta med ett mattetal... (D).* Slutligen framfördes även mindfulness som konsekvens (istället för bestraffningar) i skolor som ett effektivt och önskvärt sätt som man kunde erbjuda de unga för att lugna ner sig själva samt skapa förutsättningar för kontakt och närvaro. På detta sätt kunde man främja reflektion, kommunikation och dialog även de unga och de vuxna sinsemellan: *så måste vi först lära dom att lugna ner sig själva, att ett barn som blir straffat tänker bara på vilken skit läraren är och tänker inte alls på sitt eget beteende [...] har vi det sammanhanget åt dethär barnet [...] då bygger vi försvar istället för reflektion och självinsikt (E).* Det framhölls dock att för att denna typ av verktyg ska kunna tjäna sitt syfte så är det nödvändigt att den integreras i större sammanhang där såväl



lärare som andra vuxna, som är i daglig kontakt med de unga har en någorlunda samstämmig förståelse av betydelsen av dessa metoder: *att det handlar så mycket om värdegrund allt dethär [...] och vilken pedagogik vi förespråkar [...] nu är det ju på samma sätt som, vi har nu en förståelse för att alla barn ska ut och länka och spela fotboll* (E).

## **5.5 Sammanhang och förhållningssätt som grund för konkreta övningar och metoder**

Ett ytterligare resultat som kan skönjas i intervjumaterialet gäller det som man skulle kunna kalla två spår eller tyngdpunkter. Av dessa kunde man säga att den ena vilar på konkreta övningar och metoder (hur man gör), medan den andra gäller de omständigheter som skapar förutsättningar för att dessa övningar och metoder skall kunna bära frukt i arbetet med barn och unga. Emedan dessa två tyngdpunkter antagligen kan anas redan i resultatframställningen ovan, vill jag i detta stycke specifikt lyfta fram den senare, dvs det som under intervjutillfällena lyftes fram som betydelsen av sammanhang, kontinuitet och de vuxnas förhållningssätt. Frågan om sammanhang när det gäller unga kan delvis förstås som en fråga om frivillighet/icke-frivillighet, där särskilt en av de intervjuade lyfte fram den problematik som utgör såväl en grundförutsättning: *för att hela skolgången är ju inte deras val* (E) som en specifik förutsättning i arbetet med punktvisa insatser i skolor: *oftast, så har barn och unga inte varit med och formulerat målsättningarna, dom har inte tillfrågats* (E). Frivillighet som begrepp kan givetvis nyanseras, vilket t.ex. betyder att ett visst mått kan förverkligas också inom ramen för färdigt bestämda program och målsättningar: *det händer ju att det är nån som inte vill, då sitter man på sidan, man är osäker på vad som förväntas av en [...] kanske lite rädd [...] då tillåter vi att de sitter på sidan och följer med [...] men man är ändå liksom där, tycker jag* (B).

Frågan om sammanhang är också direkt kopplad till trygghet i gruppen: *det tycker jag att är i grunden problematiskt när du talar om tillit och grupptillhörighet [...] du går i skolan så och så många år och så kommer vi, tjiptjopp, som ska ge möjlighet till sociala färdigheter där hela förutsättningen är den här tryggheten och tilliten* (E). Detta relaterar, i sin tur, till frågan om kontinuitet: *direkt förändring via möte och kontakt kräver ändå ganska långt att man skapar mera möjlighet till kontakt och att man träffas mera* (E) och

de ”långa bågar” som tidigare kom upp i kapitel 5.1: *att du väldigt mycket satsar på närvaro när du börjar [med en klass], att det är där som hela grunden skapas [...] sen när de kommit lite längre upp i åren [...] vana vid att du tar dem på allvar, att de får uttrycka sig och om man lyssnar så går det att lösa de här problemen (D).*

Kontinuitet uttrycktes också som en förutsättning för att skapa sådana gruppklimat där de unga själva har möjlighet att finnas till hands för varandra och stöda varandra, t.ex. i sammanhanget för konflikthantering: *jo, det tror jag att det skulle vara om man skulle börja hålla de här grupperna i förebyggande syfte, inte sen när det är problem i klassen [...] att det hör till läroplanen [...] de borde ha en grupp i varje årskurs (A).* Kontinuitetens betydelse uttrycktes alltså delvis som en önskan om att införa ett läroämne som behandlar social kompetens: *tycker absolut att det sku borda finnas ett ämne ... där man pratar om de här sakerna [...] att det är samma sak som att lära sig matematik, att det är svårt och att man måste öva på det (C).* Därtill sågs detta som en orsak till att integrera detta arbete i undervisningen rent generellt: *vi tar med det här hela tiden... när man ska sitta och göra ett sånt där arbete, planera ett sånt där arbete som är på golvet. Gruppen måste tillsammans sitta runt det här [...] och så kommer det där skedet att vi gör så här [eller] så får man försöka styra det över till att komma till den där jo-fasen (D).* Förutom denna integration på ett djupare plan uttryckte två av de intervjuade även ett behov av integration på bredare plan: *men om du går in i en skola och har verksamhet med lärare och sätter dom på kartan och så sätter du rektorerna [...] och [...] föräldrarna [...] och eleverna på kartan och formulerar kanske syfte och målsättning med alla dom här [...] så har du ju mycket större möjlighet att skapa sammanhang, men problemet är ju ofta det att vi är så sammanhangslösa (E).*

## 6 ANALYS

I det följande analyseras de fem teman som ovan återgivits som resultat av intervjuerna. Analysen är uppbyggd på så sätt att resultatet först och främst speglas mot de teoretiska infallsvinklar som behandlats i kapitlet om sociokulturell inspiration, huvudsakligen utgående från begreppen gemenskap och autentisk dialog. Utöver det har avsikten varit att konkretisera och fördjupa förståelsen av resultatet med hjälp av hänvisningar till de

olika aspekterna av arbetet med social kompetens. På samma sätt har jag även använt mig av den kunskap som presenterats i kapitel 2 om tidigare forskning. Dessa tre utgångspunkter är dock inte systematiserade i analysen, utan tas snarare in i resonemanget enligt relevans. Vidare måste påpekas att det fokus på självkänsla, -bild och självförtroende som jag i detta arbetes initialskede hade under intervjutillfällena genomgående och på ett naturligt sätt kom att förskjutas till självkänedom. Detta betyder knappast att det förra fokuset skulle vara av mindre vikt för arbetets frågeställning, men kommer av förekommen anledning inte att belysas i nedanstående analys.

## **6.1 Gemenskap – delaktighet och den vuxnas roll i gruppen**

När det gäller frågan om den vuxnas roll i gruppen förefaller det viktigt att påminna sig om två nära sammankopplade utgångspunkter för den sociokulturella inspirationens arbete. För det första strävar denna pedagogik efter att stärka uppkomsten av självständiga grupper som bygger på fungerande grupperprocesser. Detta innebär, för det andra, att den vuxnas roll i gruppen snarare framträder som facilitatorns än som ledarens. Detta betyder uttryckligen att den vuxna har ett ansvar för att göra gruppmedlemmarna delaktiga i verksamhetsprocesserna ända från planeringsskedet till och med utvärderingsfasen. (Kurki, 2006, s. 87)

Som vi sett ovan kunde i intervjumaterialet en viss tveksamhet skönjas gällande engagerandet av de unga i det skede som gäller uppställandet av målsättningar. Det förefaller därför i detta sammanhang som om den sociokulturella inspirationens övergripande målsättningar delvis blir vingklippta med hänvisning till de ungas ålder och programmets karaktär. Frågan om delaktighet måste här förstås som direkt kopplad till den gemenskapens grundsten som Kurki kallar solidaritet. (Kurki, 2002, s. 53) Det handlar alltså om att uppmuntra och stöda förmågan och viljan till initiativ och ansvar för gemensamma målsättningar. Därför är det tänkbart att en större insats i detta skede skulle vara ändamålsenlig också med tanke på uppnåendet av de målsättningar man eftersträvar med arbetet i grupp - oberoende av vilka de är. Här aktualiseras även gruppledarens förmåga att etablera positiva förväntningar gällande förändring och alldeles särskilt möjligheten att stärka gruppmedlemmarnas känsla av egenmakt när det gäller att påverka och förändra den egna omgivningen. (Horne et al, 2007, s. 266-267) Sätillvida som detta

också innebär förmågan att klara av och manövrera motstånd, vara in- och medkännande samt kunna kommunicera med gruppen (*Ibid*), kan man säga att denna aspekt delvis berördes under de intervjutillfällen där den vuxnas förmåga till flexibilitet och balansgång mellan att vara ledare och medlem av gruppen fördes fram.

I detta sammanhang är det viktigt att poängtera den del av intervjumaterialet som betonar betydelsen av kontinuitet och trygga sammanhang för att möjliggöra den slags närvaro och kontakt som förutsätts för ett förändringsarbete. Åtminstone två av de intervjuade uttryckte att (den relativa) bristen på dessa faktorer utgör en problematisk aspekt av deras arbete. Dessa resonemang kan förstås mot bakgrund av det som Kurki hänvisar till med begreppet integration, dvs att man i gruppen haft möjlighet att lära känna varandra och ingå så pass stabila och djupt förankrade relationer att social transformation, dvs ett gemensamt förändringsarbete, är möjligt (jmf, Kurki, 2002, s. 51-53). Ur ett sociokulturellt utvecklingsperspektiv handlar det om det faktum att den ungas positiva utveckling av sociala och emotionella färdigheter i hög grad är beroende av kontinuerliga mänskliga relationer som kan ge upphov till samspelsprocesser och sammanhang som gör den vardagliga tillvaron meningsfull och begriplig. (Jmf Jones & Bouffard, 2012, s. 9; Ellmin, 2014, s. 94, och; Löwenborg, 2015, s. 21)

## **6.2 Gemenskap - samhörighet och förutsättningar för ett stödjande gruppklimat**

Frågan om hur man skapar samhörighet och ett gott gruppklimat kom under intervjutillfällena i stor utsträckning att handla om en uppsättning enkla samarbetsövningar. Dessa tillämpas med syfte att skapa medvetenhet kring olikheter mellan gruppmedlemmarna. Genom att därtill erbjuda positiva erfarenheter är avsikten lika mycket att främja uppskattandet av dessa olikheter, och på så sätt tjäna utvecklingen av samhörighet i gruppen. Dyliga övningar kan ses som en strävan efter att utveckla fungerande gruppprocesser och att kultivera en sådan öppenhet som i den sociokulturella inspirationen ses som en förutsättning för att individerna i växelverkan med varandra ska få det utrymme de behöver för att utvecklas och växa (Kurki, 2002, s. 53). För att förverkliga detta är det givetvis nödvändigt att arbeta med de aspekter av social

kompetens som hos Ragozzino och O'Brien kategoriserats som socialt medvetande och som inkluderar igenkännande och uppskattande av olikheter och likheter. (2009, s. 3)

Utgående från intervjumaterialet förblir det däremot aningen oklart huruvida "misslyckanden" eller kanske svårigheter i detta sammanhang skall undvikas eller snarare tillåtas. Om man beaktar de intervjuinlägg som lyfter fram den vuxnas ansvar i att hjälpa de unga att begripliggöra och hantera sin egen verklighet blir svaret kanske ändå jakande – de fyller en funktion, åtminstone i det långa loppet. De intervjuade hänvisade i detta sammanhang inte till situationer som var artificiella eller konstruerade på samma sätt som övningar och lek. Däremot var deras resonemang förankrade i situationer som utgjorde "verkliga" ramar för "verkliga" utmaningar, potentiellt såväl för gruppen som för den enskilda gruppmedlemmen. I dessa situationer beskrevs den vuxnas uppgift i termer av att stöda såväl den enskilda som de övriga gruppmedlemmarna i att skapa en förståelse sinsemellan samt att ge dem verktyg med hjälp av vilka också svårigheter förr eller senare kan överbryggas. På så sätt bidrar man till att förverkliga sådana gemenskaper som verkligen ger individerna utrymme att utvecklas och växa i växelverkan med varandra. Teoretiskt sett kan dessa insikter också förstås ur ett gruppsocialiseringsperspektiv, där den vuxnas förmåga att hantera gruppprocesser är avgörande – ibland för att frammana identifikation, ibland för att avstyra överdifferentiering mellan gruppmedlemmarna och på så sätt främja jämlikhet i gruppen. (Hymel et al, 2015, s. 17 och 21) Detta är även förenligt med Salmivallis fokus på att skapa arenor där de enskilda individerna ges utrymme och tillåtelse att utveckla sin sociala kompetens (Salmivalli, 2000. S. 188-190) – eller helt enkelt sig själva. Ytterst handlar det om en process där gruppen kan bli det sammanhang där den enskilda människan aktivt och medvetet ska ha möjlighet att delta i skapandet av såväl sin egen tillvaro som den som präglar gemenskapens. (Kurki, 2002, s. 49)

### **6.3 Dialog – perspektivtagande, psykoedukation och självkänedom**

Det tredje och fjärde temat för intervjuerna – dvs konflikthantering och frågor som relaterar till perspektivtagande - överlappar i hög grad varandra och kommer därför att analyseras gemensamt i det följande. Flera av de intervjuade betonade såväl i

sammanhanget för konflikthantering som i det gällande perspektivtagande och självkänedom vikten av att stöda de ungas förmåga till konstruktivt samspel. Särskilt framhölls här behovet av att öva förmågan att lyssna till och se varandra. Som vi har sett i kapitel 3.3.2 utgör dialogen en av grundstenarna i den gemenskap som Kurki beskriver som den sociokulturella inspirationens ideal: den utgör grunden för de relationer som anknyter gruppmedlemmarna till varandra, men står samtidigt för insikten om envars unika värde för det gemensamma. (Kurki, 2002, s. 53) En sådan dialog, som i kapitel 3.3.3 hänvisas till som autentisk, beskriver ett särskilt slag av möte som är nödvändigt såväl för att individens eget ”jag” till fullo skall kunna utvecklas som för att förmågan att med empati och medkänsla kunna se en annan mänska och kunna sätta sig in i dennas situation. (Kurki, 2006, s. 70)

Utgående från intervjumaterialet kan man se en relativ samstämmighet beträffande vikten av känslor både i förhållande till konstruktiv konflikthantering och utvecklandet av just empati och perspektivtagande. Här är det relativt tydligt att psykoedukation gällande känslor, deras funktion och den enskildas förhållande till och hantering av i synnerhet svåra känslor spelar en viktig roll. (Jmf den aspekt av social kompetens som gäller emotionella processer, Jones & Bouffard, 2012, s. 4, och som i praktiken i hög grad handlar om självkänedom och självreglering, Ragozzino O'Brien, 2009, s. 3) Samtidigt förefaller det finnas en stor repertoar av övningar som används i syfte att åskådliggöra och stöda denna medvetandegörandeprocess hos de unga, och som ofta är direkt kopplade till färdigt strukturerade program. Utgående från den reflexivitet som förståelsen av den autentiska dialogens möte innebär – och med tanke på den uppmärksamhet som behovet av att lära sig lyssna gavs i intervjuerna – är det kanske anmärkningsvärt att relativt lite tyngdpunkt ligger på reflektionsarbete i detta sammanhang. Ett tydligt och vardagsförankrat exempel på hur man som vuxen kan stöda sådana möten i praktiken erbjuder däremot den konkreta beskrivning som en av de intervjuade gav gällande den ständigt återkommande konfliktlösningssprocessen (se hela citatet på s. 29 som slutar med *men viktigt att de får säga och att de lyssnar*). Detta exempel kan mycket väl tolkas som en vardagsförankrad praktik som för de unga öppnar möjligheten att på ett begripligt sätt praktisera samtliga de ingredienser – öppenhet, uppriktighet, ömsesidighet och närvaro - som Kurki karaktäriserar som avgörande för det autentiska mötet (Kurki, 2006, s. 70).

Mot bakgrunden av det som sagts ovan både gällande programbaserade övningar och vardagsförankrade konfliktlösningsprocesser blir hänvisningarna till drama och mindfulness i intervjumaterialet intressanta. Båda kan sägas ha presenterats som metoder som på ett eller annat sätt banar väg för det slag av möten som möjliggör reflektion, perspektivtagande och därmed också förändring som kan innebära ett mer stödjande gruppklimat, inklusive förmågan till mer konstruktiv konfliktlösning. De möjliggör ökad självkänedom liksom, när det gäller mindfulness, också ett direkt verktyg för självreglering. (Ragozzino & O'Brien, 2009, s. 3) Den tonvikt som lades vid särskilt kontinuitet och regelbundenhet i detta sammanhang kan därtill ses som en parallell till den beständighet som Kurki hänvisar till som en förutsättning för att skapa djupt förankrade och på dialog vilande relationer. (Kurki, 2000, s. 53) I det följande skall vi se närmare på specifikt dessa frågor.

#### **6.4 Kontextuella aspekter – sammanhang, kontinuitet och integration**

Diskussionen om sammanhang (särskilt frivillighet och trygghet), kontinuitet (regelbundenhet och längre tidsspann) och integration (över hela skolgången, i hela skolan och i undervisningen) som fördes fram i kapitel 5.5 kan förstås mot bakgrund av de kontextuella och socioekologiska förståelsemodellerna av den sociala kompetensens utveckling (se kap. 3.2.2). Vikten av frivillighet, för det första, kan med Salmivalli tolkas utgående från den (ofta avgörande) påverkan som omgivningen och omständigheterna har på utvecklingen av den dynamik som råder i en grupp. Med tanke på att utveckling och förändring i hög grad är beroende av motivation och engagemang (jmf. Lillemyr, 2013, s. 208), förefaller det – som även delvis framgår av intervjumaterialet – vara av stor vikt att frivilligheten tillämpas i så hög grad som möjligt också inom ramen för upplägg och omständigheter vars yttre ramar är svårare att påverka (som t.ex. själva skolgången). Detta är också avgörande för sociokulturell inspiration där frivilligheten utgör ett grundläggande element för den delaktighet som förutsätts för att kvalitativ förändring medelst grupper skall kunna uppstå. (Mäkinen et al., 2011, s. 114)

En annan aspekt av sammanhanget är den som gäller den vuxnas förhållningssätt och det ansvar denna bär för att skapa omständigheter som möjliggör gemenskaper som

karaktäriseras av tillhörighet liksom utrymme för det individuella. Som framgår ur intervjumaterialet handlar det om den vuxnas närvaro och tillgänglighet, inklusive möjligheten att kontinuerligt finnas till hands som stöd för de enskilda och gruppen - och därigenom främja trygghet och ett fungerande samspel mellan de unga. Dessa uttalanden understryker vikten av gruppens samspelsfunktion, medlemmarnas inbördesrelationer och den vuxnas förmåga att bemöta de unga på ett validerande sätt som skapar såväl tillit som engagemang och möjligheter till konstruktivt samarbete (Ellmin, 2013, s. 91; Jones & Bouffard, 2012, s. 10). Detta för oss tillbaka till den beständighet som med Kurki är nödvändig för den sociokulturella inspirationens idealgemenskap.

Tid och kontinuitet – ”långa bågar”, men även införandet av ett läroämne som behandlar och lär ut social kompetens – samt större koherens (mellan de olika vuxengrupper som finns närvarande i de ungas vardag) uppfattades av åtminstone en del av de intervjuade vara mycket viktiga element för att arbetet med social kompetens i grupp skall kunna främja utveckling och förändring på ett djupare plan. Detta återspeglar tydligt innebörden i de vetenskapliga resonemang som i kapitel 3.3.2 betonade relevansen av systemtänk och långsiktiga strategier i skolorna samt i detta fall även behovet av att integrera relationsarbetet i den övriga undervisningen. Även om detta tema inte stod i fokus för intervjuerna är den värd att ta fasta på i den diskussion som nedan kommer att föras gällande förhållandet mellan resultatet och analysen, å ena sidan, och detta arbetes frågeställning, å den andra.

## **7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION**

Avsikten med denna studie har varit att öppna upp en förståelse för vad det i praktiken innebär att arbeta med grupper på sätt som främjar dessas potential att fungera som plattform för och stöd i individens självförverkligande. Detta har huvudsakligen gjorts med utgångspunkt i sociokulturell inspiration och en allmän förståelse av den sociala kompetensens praktiska delområden. I korthet kunde man säga att emedan sociokulturell inspiration, enligt Kurki, erbjuder en förståelse av *vad* slags gemenskaper frågeställningen förutsätter, så har den sociala kompetensens olika aspekter gjort det möjligt att närma sig frågan om *hur* man kan arbeta för att skapa den typ av gruppdynamik



och -processer som dessa gemenskaper bygger på. Detta klagörande av frågeställningens tematisering har de facto skett gradvis under skrivprocessens gång, inklusive vid analysen av intervjumaterialet. Därför kunde detta på ett sätt ses som ett av resultaten av denna studie. Samtidigt kan det också bidra till att arbetet på ett sätt fortfarande förefaller befinna sig i ett initialske. Möjligen är detta också en fråga om avgränsning och kunde ha åtgärdats genom att t.ex. enbart ha koncentrerat frågeställningen på hur man främjar ett stödjande klimat i gruppen – eller genom att ha utgått endast från en av de grundstenar som den sociokulturella inspirationens idealgemenskap bygger på. Intrycket av att ännu befinna sig i början av arbetet har givetvis konsekvenser för möjligheten att dra slutsatser. Det följande skall därför snarare ses som en sammanfattande diskussion som rör sig på ett relativt grundläggande plan än några slutgiltiga slutsatser om specifika metoder.

## 7.1 Slutsatser

Som framgick ovan är frågan om *vad* och *hur* nära sammankopplade i arbetets frågeställning. Om målet, liksom i denna studie, är det som jag valt att kalla den sociokulturella inspirationens idealgemenskap blir frågan om sammanhang och kontinuitet av avgörande betydelse. Detta har först och främst att göra med det faktum att trygghet i gruppen utgör en förutsättning för den kontakt och närvaro som är nödvändig för att förändring skall möjliggöras – och accepteras. Det handlar om att lära känna varandra, men även om att stegvis bygga upp de förutsättningar under vilka ett dialogiskt förhållande kan uppstå mellan gruppens medlemmar samt i relationen mellan de unga och den vuxna. En konsekvens av den avgörande betydelse som tryggheten i detta sammanhang har är att punktvisa insatser allena kanske inte är den mest ändamålsenliga metoden om avsikten är att skapa sådana slags gemenskaper som faktiskt kan stöda de enskilda medlemmarna också i sökandet efter sin egen väg.

Jämsides med trygghet kommer frågan om frivillighet. Den är direkt kopplad till delaktighet och kan därmed inte förbises i denna studies frågeställning. Arbetet med social kompetens handlar, som vi sett ovan, i hög grad om att möta såväl andra som sig själv. Detta kräver ofta att man utmanar och omprövar, eller åtminstone medvetandegör de egna attityderna till sig själv liksom till andra. Vikten av frivillighet kan knappast förbises i dylika processer. Att arbeta med denna aspekt förefaller därför vara mycket

viktigt även då det finns yttre ramar som inte kan påverkas. Som framgick ur intervjumaterialet kan detta ske indirekt; genom att låta den unga avvakta, kanske skapa särskilda uppgifter som möjliggör dennas deltagande på sidan om samt även använda sig av enskilda samtal. Som jag ser det, utgör detta ett sätt på vilket den vuxna skapar inkluderande förutsättningar för den enskilda. Samtidigt – vilket är av lika stor vikt! – skapas möjligheter för resten av gruppen att omvärdera och så småningom kunna ta emot även de personer som t.o.m. uppfattats störa gruppen. För den vuxna blir utmaningen att i praktiken kunna förmedla (den teoretiskt välkända) insikten om varje mänsklig ständigt föränderlig, reflexiv natur och det faktum att vi, åtminstone delvis, skapar varandra utgående från de förväntningar vi har på varandra. Det handlar, som en av de intervjuade uttryckte det, om att ”*bryta roller*” och därmed skapa det slags frihet som är nödvändig för att vi ska våga börja upptäcka oss själva.

Frivillighet kan också främjas mer direkt genom att man strävar till att engagera de unga i gruppens gemensamma målsättningar. Att arbeta kring målsättningar på ett sätt som involverar gruppmedlemmarna kunde i sig utgöra en målinriktad träning i social kompetens, som inte nödvändigtvis begränsar sig till den samarbetsförmåga som Ragozzino & O’Brien hänvisar till under relationsfärdigheter. I viss mån kunde man även tänka sig att detta skulle stöda utvecklandet av självkännet med särskild vikt på värderingar och egna styrkor/förmågor (Ragozzino & O’Brien, 2009, s. 3). Utgående från intervjumaterialet förefaller det ändå som om ålder vore en avgörande faktor för huruvida man direkt involverar de unga i uppställandet av de målsättningar man avser arbeta med. Argumentet är förståeligt med tanke på aspekter gällande kognitiv utveckling och den ännu inte helt utvecklade förmågan hos yngre barn att begreppsliggöra eller distansera sig från relationella skeenden etc. Ändå tror jag det finns en stor och viktig utvecklingspotential på detta område. Genom att tillåta de unga att aktivt delta i ett initialskede kan man främja att initiativtagande, motivation och ansvar väcks inifrån dem själva snarare än utifrån. Det är delvis frågan om en medvetandegörande process som inkluderar både det arbete som leder till att man identifierar och formulerar målsättningar, å ena sidan, och de ansträngningar – gemensamma och enskilda - som möjliggör att dessa förverkligas, å den andra. På så vis läggs grunden för erfarenheter som ger upphov till självständiga grupper och individer med vilja och förmåga att påverka sin egen tillvaro.

Medvetandegörande överlag förefaller vara en metod som är genomgående både vad beträffar gruppens förmåga att upprätthålla goda relationer rent allmänt och vad beträffar de mera specifika förmågorna att hantera konflikter konstruktivt, ta andras perspektiv och känna med varandra. Att medvetandegöra känslor, olikheter, olika perspektiv på erfarenheter samt hur vi kan förstå och använda dessa fenomen så att de gagnar (eller åtminstone inte motarbetar) oss i gruppen är ett sätt att skapa öppenhet. Denna öppenhet, i sin tur, är nödvändig för att de enskilda medlemmarna skall få det utrymme de behöver för att kunna utvecklas med stöd av gruppen – och för att gruppens medlemmar skall kunna fungera som stöd för varandra. Psykoedukation är här högst relevant, samtidigt som övningar och lekar har potential att skapa goda eller tankeväckande erfarenheter som ökar såväl de enskildas självkänedom som deras förmåga att se och lyssna till varandra. Sådana erfarenheter är, såtillvida som vi följer Bubers tankar om den autentiska dialogen, avgörande emedan de skapar förutsättningar för att våga och få vara sig själv också inom gruppen. Detta är magin i Du-och-Jag-mötet – ju mer jag övar på att se, acceptera och ta hänsyn till dig, ju mer kan jag tillåta mig själv att känna mig accepterad och sedd av dig - även där vi är olika och utan att känna mig hotad. Detta är även nyckeln till förståelsen av den idealgemenskap som förts fram i denna studie, dvs en gemenskap där respekten för det gemensamma och det individuella inte utesluter varandra.

Funktionen av lekar och övningar förefaller här främst syfta till att förstärka positiva attityder i förhållande till fenomen som olikheter och känslor. En slutsats som jag ändå är benägen att dra utgående från analysen ovan är att det är i de ”verkliga” eller vardagsförankrade situationerna eller relationsproblematikerna som det största potentialet finns för den typ av arbete som min frågeställning undersöker. Att gång på gång finnas till som medlare och förebild i konfliktsituationer är ett utmärkt exempel på hur man hos de unga kan främja såväl perspektivtagande och empati liksom förmågan att lyssna och uttrycka det man känner. Här handlar det för den vuxna om att kunna tillämpa, demonstrera och ge över till de unga den sammansatta visdom om känslor, perspektiv, olikheter, dialog etc som finns i lekar och övningar. På detta sätt skapas så meningsfulla erfarenheter och modeller som de unga kan ta till sig – aha, det är när vi gör så här som vi kan komma ur vår konflikt och kan fortsätta vidare!; aha, om jag låter dig tala och lyssnar på dig förstår jag att du känner ganska mycket som jag, även om vi visar det på helt olika sätt! Givetvis gör sig verkligheten tillgänglig för oss överallt, oberoende av om

vi tillämpar specifika program för social kompetens eller avser att förverkliga vad läroplanen uppställt gällande matematiska färdigheter. Utmaningen för den vuxna blir däremot att se bortom just den aktuella övningen eller det specifika mattetalet, och ta tillfället i akt när ”*situationen är öppen just för att ta emot det här*”, som en av mina informanter uttryckte det.

Detta resonemang för oss vidare till en sista poäng, som återigen tangerar frågan om sammanhang – nämligen vikten av att integrera arbetet med social kompetens såväl på ett djupare som på ett bredare plan. Av analysen kan man åtminstone dra slutsatsen att arbete i grupp som främjar social kompetens bland de unga borde ges avsevärt mera tid och utrymme i läroinstitutionerna – och även integreras i all undervisning. Ur frågeställningens perspektiv är detta kanske särskilt viktigt med tanke på hur stor betydelse kontinuitet och trygghet har för möjligheten att skapa gemenskaper som bygger på dialogiska relationer och öppenhet. Om arbetet med social kompetens löper jämsides med och inom ramen för den övriga läroplanen skapas också för de vuxna helt andra förutsättningar för att lyckas i denna uppgift. Inte bara öppnar sig ständigt nya ”verkliga” situationer att ta sig an, men dessutom blir det möjligt att förankra arbetet i en medvetenhet om ”var” och i vilka processer de unga befinner sig i förhållande till sig själv och till de andra.

## **7.2 Metoddiskussion och uppslag för fortsatt forskning**

Som ovan redan nämdes har den största utmaningen för denna studie utgjorts av själva den tematisering som studiens frågeställning krävt. Att denna blivit allt tydligare ju mer arbetet framskridit, särskilt under själva analysen av intervjumaterialet, kan tyckas bakvänt. En tydlig tematisering kan givetvis ses som startpunkten för en vettig forskningsprocess. Samtidigt är denna process ändå sällan linjär. Snarare kan den beskrivas som en rörelse mellan det intervju-material man har att bearbeta, å ena sidan, och de teoretiska utgångspunkter som styr denna bearbetning, å den andra (jmf Jacobsen, 2010, s. 147-148). Detta betyder på ett sätt, vilket varit fallet i denna studie, att de erfarenheter som ens informanter erbjuder bidrar till att klargöra själva innebörden av de frågor som styr arbetet. Att använda sig av djupintervjuer har m.a.o. varit ett tillfredställande tillvägagångssätt överlag. Som nämdes i metodkapitlet innebar dock

den variation i arbetsbild och utbildning som karaktäriserade mina informanter vissa utmaningar för analysen. T.ex. innebar intervjun med klassläraren att fokuset i lägre grad gällde själva det program som varit min utgångspunkt. Snarare koncentrerade sig diskussionen på det generella arbete med klassen som också delvis styrs av den kompetens som denna lärare tillgodogjort sig av programutbildningen. I samtalet med en annan informant, vidare, blev det tydligt att arbetet med de unga ofta inspirerats av en mängd olika program snarare än i enlighet med enskilda manualer. Dessa och liknande olikheter bland mina informanter har jag inte uppfattat som ett problem för resultatets validitet – däremot har denna spretighet delvis försvårat analyskedet. Den har krävt många läsningar, vilket däremot öppnat upp en förståelse för själva materialet som jag inte nödvändigtvis skulle haft vid enbart en eller två genomgångar. Överlag uppfattar jag det något bångstyriga intervjumaterialet som en rikedom; som jag ser det ger det analysen ett djup som inte hade varit möjligt utan de ovannämnda skillnaderna bland informanterna.

Arbetets frågeställning fascinerar mig och det har under arbetets gång öppnat ett antal följdfrågor som vore intressanta att fördjupa sig i. En av dem gäller s.k. punktinsatser och på vilket vis man kunde förstärka de aspekter som bidrar till trygghet i gruppen även då de yttre ramarna begränsar t.ex. kontinuiteten. Inlägget i intervjumaterialet om mindfulness är utan vidare intressant. Mindfulness rent generellt innebär att man arbetar med närvaro och befämjar därmed också trygghet. Dessutom har det som verktyg stort potential att skapa förutsättningar för reflektion och medvetandegörande. Dessa element utgör, som vi vet, avgörande ingredienser i det slags gemenskaper som varit i fokus för denna studie. Utöver detta vill jag slutligen lyfta fram två andra med varandra nära sammankopplade frågor. Den ena gäller ledarens roll som facilitator medan den andra handlar om den tillit till gruppen som är nödvändig för att dess potential som fostrans kärncell (dvs ”låt gruppen bli din lärare!”) skall kunna förverkligas. Förvisso innebär den sociokulturella inspirationens perspektiv att den vuxnas roll som ledare ganska radikalt måste omprövas, vilket delvis tangerats också i denna studie. Att facilitera kräver knappast mindre men nog en helt annan typ av ansvar, förhållningssätt och kompetenser än de som karaktäriserar den traditionella bilden av en ledare. I en artikel från 2015 skriver Peter Senge m.fl. om konsten att katalysera kollektivt ledarskap och de egenskaper som förutsätts för att inspirera och motivera människor att tillsammans skapa (eng. *co-create*) en ny verklighet. Att leda denna typ av kvalitativ förändring förutsätter bl.a. en djupt

förankrad beredskap att utmana egna förutfattade meningar samt att förbise eller t.o.m ge upp personliga agendor eller förutbestämda målsättningar. Därmed skapas förutsättningar för att vi verkligen ska kunna lyssna till varandra och för att vi verkligen ska kunna vara tillgängliga för det som behöver göras och det som är möjligt. Senges fokus är inte på arbete med unga i grupp. Det är ändå inte svårt att associera hans tankar om kollektivt ledarskap och en ny verklighet med de självständiga grupper och de gemenskaper som bygger på dialogiska förhållanden som varit i fokus för denna studie. En jämförelse mellan den sociokulturella inspiratören och den nya typ av ledare som Senge et al. för fram skulle därmed vara högst intressant också för diskussionen om det socialpedagogiska ledarskapet.

## KÄLLOR

Bronfenbrenner, U. & Morris, P., 1998: The ecology of developmental processes. I W. Damon & R.M Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development*: Vol. 1 of the *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.

Cederlund, Christer & Berglund, Stig-Arne, 2014: *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete*. Stockholm: Liber AB.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2005: *Safe and sound – an educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs, Illinois Edition*. The University of Illinois at Chicago Series on Issues in Children's and Family's Lives.

Due, Pernille, 2013: *Socio-epidemiological studies of adolescent health: investigating inequalities and the role of bullying*. Copenhagen: national Institute of Public Health: University of Southern Denmark.

Ellmin, Roger, 2014: *Att förebygga mobbning i skolan*. Stockholm: Liber AB.

*Flickor känner sig ofta ensamma*, 25.10.2016, Hufvudstadsbladet

Horne, Arthur M.; Stoddard, Jennifer L. & Bell, Christopher D., 2007: Group Approaches to Reducing Aggression and Bullying in School. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, Vol. 11, No. 4, 262-271.

Hundeide, Karsten 2011: *Sociokulturella ramar för barns livsvärldar – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Hymel, Shelley; McClure, Robyn; Miller, Miriam; Shumka, Ellen & Trach, Jessica, 2014: Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 37 (2015), s. 16–24.

Jacobsen, Dag Ingvar, 2010: *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jones, Stephanie M. & Bouffard, Suzanne M., 2012: Social Policy Report: Social and emotional learning in schools, from programs to strategies. *Sharing child and youth development knowledge*, Vol. 26, no. 4.

Kurki, Leena, 2000: *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino, Leena Kurki.

Kurki, Leena, 2002: *Persoonaa ja yhteisö, personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän opisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.

Kurki, Leena, 2006: Sosiaalikuuraattorina koulussa. I Kurki, Leena; Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi Pirkko (toim.): *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Helsinki: OY FINN LECTURA AB.

Kurki, Leena, 2010: Ungdomsfostran inom ramen för sociokulturell inspiration. I Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (red.): *Ungdomsfostrans teori: utgångspunkter och inlägg*. Nätverket för ungdomsforskning, nätpublikation.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, 2014: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lillemyr, Ole Fredrik, 2013: *Lek på allvar – en spännande utmaning*. Stockholm, Liber.

Lindberg, Odd; Johansson, Björn & Flygare, Erik: Forskningen om mobbning. *Elevhälsa*, Nummer 1/2010-2011, s. 13-15.

Löwenborg, Lars, 2015: *Färdigheter för livet. Social och emotionellt lärande*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Madsen, Bent, 2006: *Sosialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.



Madsen, Bent, 2001: *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Mohr, Sanna & Wedberg, Sannie, 2015: *En bok om maktlekar och dolda kränkningar och att arbeta med olika medoder i barn- och ungdomsgrupper*. Sanna Mohr, Sannie Wedberg/Alltid Förlag.

Mäkinen, Päivi; Raatikainen, Eija; Rahikka, Anne & Saarnio, Tuula, 2011: *Ammattina sosionomi*. Helsinki: WSOYpro.

Persson, Anders, 2003: *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: studentlitteratur.

Rubin, K.; Bream, L & Rose-Krasnor, L, 1991: *Social problem solving and aggression in childhood*. I: Pepler, D. & Rubin, K. (red.) *The development and treatment of child aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ragozzino, Katharine & O'Brien, Mary Utne, 2009: *Social and Emotional Learning and Bullying Prevention*. Prepared for the National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (funded by the Substance Abuse and Mental Health Services Administration) by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) and the Social and Emotional Learning Research Group at the University of Illinois at Chicago.

Salmivalli, Christina, 2000: *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus Opetus.

Senge, Peter; Hamilton, Hal & Kania, John, 2015: *The dawn of system leadership*, *Stanford Social Innovation Review*, winter edition, pp. 27-33.

Utbildningsstyrelsen, 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, föreskrifter och anvisningar 2014:96*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Utbildningsstyrelsen, 2016: *Grunderna för planen för småbarnsfostran, föreskrifter och anvisningar 2016:17*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Wentzel, Kathryn, R., 2017: Peer relationships, motivation and academic performance at school. I: Elliot, Andrew, J.; Dweck, Carol S. & Yeager, David, S.: *Handbook of competence and motivation*. N.Y./London: The Guilford Press.

## BILAGA 1

### Intervjuguide

Teoretiska begrepp ur sociokulturell inspiration (som guide för analysen)

#### Tema 1: Gemenskap

#### Tema 2: Autentisk dialog

Delkomponenter som ingår i begreppet social kompetens (som guide för intervjuerna)

social medvetenhet:

- att etablera och upprätthålla sunda och belönande förhållanden som bygger på samarbete
- undvikande, hanterande och lösande av konflikter
- medvetandegörande och uppskattande av olikheter och likheter såväl individuellt som mellan grupper

självmedvetande

- perspektivtagande och empati
- att kunna känna igen sina egna känslor, intressen, värderingar och starka sidor – självkänedom
- att kunna upprätthålla en välförankrad självkänsla respektive -förtroende

Frågor som kunde leda samtalet

*Ledarens/facilitatorns roll i förhållande till gruppen och övningarna – t.ex gällande styrning och hur man resonerar kring identifikation, tydliggörande och uppställande av **målsättningar** för arbetet i grupp – vilken är gruppmedlemmarnas roll i detta och hur går man till väga?*

*Att skapa ett gott gruppklimat: Hur engagera gruppen kring gemensamma målsättningar; hur kan vi som grupp stöda varandra i vårt bemötande av varandra; hur handskas med grupstryck; vad innebär det att **be om hjälp och hjälpa**; hur förhåller man sig till konflikter och hur stöder man **konstruktiv konfliktlösning**?*

*Övningar som handlar om **perspektivtagande och empati**: arbete i par/mindre grupper som komplement till arbete i hela gruppen; **känslor**?*

*Använder man sig av **reflekterande arbete**, hur och i förhållande till vad?*

*Hur bygger man upp en tillit till gruppen som stöder individen att **uttrycka sig personligt inför gruppen**; tränar man t.ex. med **positiv feedback**?*

## BILAGA 2

### Informationsbrev

Med avsikt att utexamineras som socionom vid Arcada yrkeshögskola skriver jag nu mitt examensarbete under arbetsrubriken *Gruppen som stöd i individens självförverkligande – en studie i resursförstärkande metoder som tillämpas i grupp*. Arbetet utgår från socialpedagogisk teori. Dess syfte är att bidra till en diskussion gällande hur man i praktiken kan främja grupper och gemenskaper, i vilka individen kan känna sig trygg att söka och upptäcka sin egen väg – utan att detta (idealt sett) ska riskera ske på bekostnad av hans eller hennes tillhörighet i gruppen. Problemställningen gäller sålunda på vilket sätt man kan arbeta med och förhålla sig till barn- och ungdomsgrupper för att främja dessas potential att fungera som plattform för och stöd i den enskilda individens självförverkligande.

Avsikten är att intervjua fem personer med erfarenhet av arbete i barn- och ungdomsgrupper. Intervjuerna kommer att tas upp på band och sedan renskrivas för att uteslutande fungera som grund för en analys som söker svar på den ovannämnda frågeställningen. Utgångspunkten för intervjuerna är tillämpningen av tre program som erbjuds i både de lägre och de högre klasserna av grundskolan i Västra Nyland. Jag vore mycket tacksam om jag fick lov att intervjua Dig som en av mina fem informanter.

Efter att studien avslutats och godkänts kommer jag att förstöra materialet. Såtillvida som Du önskar kommer intervjumaterialet att behandlas konfidentiellt med hänseende till Din identitet och Dina uttalanden. Det kommer heller inte att framställas sålunda att det på något sätt kan kopplas till Dig. Tveka inte att kontakta mig om Du har frågor gällande intervjutillfället eller själva examensarbetet!

Med tacksamhet på förhand.

Audelina Ahumada, socionomstuderande, ahumadak@arcada.fi

Som handledare fungerar Ingmar Sigfrids, lektor vid Yrkeshögskolan Arcada, ingmar.sigfrids@arcada.fi

## Bilaga 3

### Informerat samtycke

Jag samtycker härmed till att den information jag givit under intervjutillfället den \_\_.\_\_. 2017 används för slutförandet av Audelina Ahumadas examensarbete vid Yrkeshögskolan Arcadas socionomutbildning. Jag har i ett skilt brev informerats om arbetets frågeställning, syfte och fokus samt gällande på vilket sätt intervjumaterialet kommer att behandlas och användas.

Ort, datum

Underskrift

---