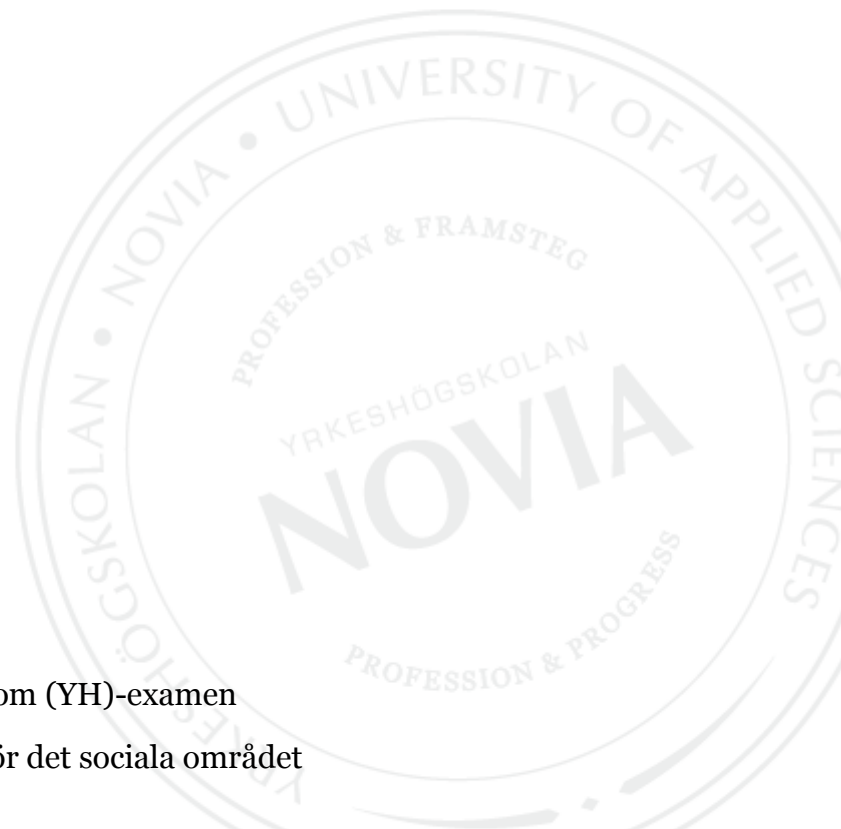


Referensgruppens betydelse inom småbarnsfostran

Teoretiska utgångspunkter för arbetet med daghemmets referensgrupp

Aurora Bisopoulou

Examensarbete för socionom (YH)-examen
Utbildningsprogrammet för det sociala området
Åbo 2011



EXAMENSARBETE

Författare: Aurora Bisopoulou

Utbildningsprogram och ort: Det sociala området, Åbo

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Socionom (YH)

Handledare: Gunilla Björklund

Titel: Referensgruppens betydelse inom småbarnsfostran – teoretiska utgångspunkter för arbetet med daghemmets referensgrupp

Datum 29.4.2011

Sidantal 34

Sammanfattning

Examensarbetet ingår i projektet "det resilienta barnet" där målen är att utveckla reciliensstärkande modeller, metoder och material som senare kan ingå i ett socialpedagogiskt interventionsprogram – "Dagis master" för daghem. Reciliens handlar om barn som klarar sig mot alla odds trots upplevelse av risk i miljön. Detta examensarbete handlar om referensgruppen som ett resursförstärkande socialt sammanhang i ett barns livsvärld.

Daghemmet är en arena som utgör en nödvändig och betydelsefull social arena där livserfarenheter erhålls. I examensarbetet har jag beskrivit daghemmet som en arena där referensgruppen är av betydelse för barnets kognitiva, emotionella och sociala utveckling. Delaktighet är ett centralt begrepp inom den socialpedagogiska orienteringen. Jag har närmare mig begreppet delaktighet inom vad den innebär inom småbarnsfostran. Daghemmets referensgrupp är en betydelsefull kontext där barnets sociala förmågor kan stödjas. En god social kompetens och goda vänskapsrelationer som tränas i referensgruppen är av betydelse i social och emotionell anpassning senare i livet. Referensgruppen och barns betydelse för varandra är centrala i socialiseringsprocessen.

Syftet med examensarbetet är att ge en teoretisk överblick om referensgruppens medvetna användning i småbarnsfostran.

Språk: Svenska Nyckelord: Socialpedagogik, social arena, grupparbete, referensgrupp, delaktighet, social kompetens

OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Aurora Bisopoulou

Koulutusohjelma ja paikkakunta: Sosiaaliala, Turku

Suuntautumisvaihtoehto/Syventävät opinnot: Sosionomi (amk)

Ohjaajat: Gunilla Björklund

Nimike: Lapsi päiväkodin vertaisryhmässä – teoreettisia näkökulmia vertaisryhmän merkitykselle ja vertaisryhmän kanssa työskentelemiseen

Päivämäärä 29.4.2011

Sivumäärä 34

Tiivistelmä

Opinnäytetyö on osa projektia ”Det resilienta barnet”, jonka tavoitteena on kehittää resilienssiä vahvistavia malleja, menetelmiä ja materiaalia, jotka myöhemmässä vaiheessa sisältyvät päivähoidon sosiaalipedagogiseen ohjelmaan ”Dagis master”. Opinnäytetyöni aiheena on kuvata päiväkodin vertaisryhmää lapsen resilienssikehitystä vahvistavana ympäristönä. Resilienssillä tarkoitetaan lapsen sitä pärjäävyyttä ja kykyä, joiden avulla lapsi pystyy selviytymään, vaikka lapsen elämästä löytyykin riskejä.

Päiväkoti on merkityksellinen sosiaalinen ympäristö alle kouluikäisten lasten arjessa. Opinnäytetyössä tarkastellaan päiväkotia lapsen elinympäristönä, jossa vertaisryhmällä on keskeinen merkitys lapsen kognitiiviselle, emotionaalille ja sosiaaliselle kehitykselle. Osallisuuden käsite on sosiaalipedagogisesti orientoituvassa työotteessa hyvin keskeinen. Työssä tarkastellaan osallisuuden näkökulmaa ja sen edistämisen mahdollisuuksia päiväkodin kasvatuksellisessa yhteisössä. Päiväkodin vertaisryhmä on merkityksellinen sosiaalinen ympäristö lapsen sosiaalisten valmiuksien tukemiselle. Hyvät sosiaaliset valmiudet ja taidot, toverisuhteet, sekä kyky toimia vaihtelevissa sosiaalisissa ympäristöissä ovat edellytyksiä, jotka heijastuvat kaikkiin ympäristöihin, missä lapsi on aktiivisena toimijana. Nämä taidot luovat myös edellytykset myöhemmälle ja jatkuvalla sosialisatioprosessille yksilön elämän kulussa.

Opinnäytetyön tarkoituksena on teoreettisen viitekehyksen avulla herättää ajatuksia vertaisryhmän tietoisesta käytöstä varhaiskasvatuksessa.

Kieli: Ruotsi

Avainsanat: Sosiaalipedagogiikka, sosiaalinen kenttä, ryhmä, vertaisryhmä, osallisuus, sosiaaliset taidot

BACHELOR'S THESIS

Author: Aurora Bisopoulou

Degree Programme: Social care

Specialization: Bachelor of social services

Supervisors: Gunilla Björklund

Title: Daycare peer group – theory-based knowledge of conscious use of the peer group in daycare

Date 29.4.2011

Number of pages 34

Summary

This Bachelor's thesis is a part of a project called "the resilient child." For the purpose of this thesis, resilience relates to individuals who are able to survive in harsh and potentially dangerous environments. The purpose of this work is to study a daycare peer group as a resource in children's cognitive, emotional and social development.

Daycare is an essential social context for children under the age of six. It is a significant area in a child's physical environment. The peer group has a possibility to support the development of a child's social competence. Participation is an essential term in social pedagogic work. I have studied the possibilities for daycare to support a child's experiences of participation in the educational culture of daycare.

My purpose in this bachelor's thesis is to give theory-based knowledge of conscious use of the peer group in daycare.

Language: Swedish
social arena, group, peer group, involvement, social competence

Key words: Social pedagogy,

INNEHÅLL

1 Inledning	1
2 Frågeställningar.....	3
3 Arbetsprocess	4
4 Daghemmet- en social arena	5
4.1 Bronfenbrenners (1976) ekologiska modell	5
4.2 Daghemmets sociala miljö som en mångfaldens arena.....	8
4.3 Fostringsgemenskap i småbarnsfostran.....	9
5 Arbetet med grupper	10
6 Daghemmets referensgrupp	13
6.1 Referensgruppen som kontext.....	14
6.2 Referensgrupp som resurs i utvecklingen av barns normuppfattning	15
6.2.1 Skapandet av gemensamma normer i referensgruppen	15
6.3 Barns förståndsutveckling i referensgruppen	17
6.4 Sociokulturell teori i sammanhanget.....	18
7 Delaktighet och social inklusion- Betingelser och ramar till delaktighet och genom detta till social inklusion	19
7.1 Ett socialpedagogiskt perspektiv	20
7.2 Barnets delaktighet i daghemmets fostringskultur	21
8 Social kompetens i referensgruppen	24
9 Goda relationernas betydelse och daghemmets uppdrag för att skapa goda relationer mellan barnen.....	29
10 Slutdiskussion	31
11 Kritisk granskning.....	32
Källor	33

1 Inledning

Detta examensarbete är skrivet inom ramen för projektet ”Det resilienta barnet”, som är en del av Yrkeshögskola Novias projektverksamhet. Projektens mål är att utveckla resursförstärkande modeller, metoder och material som senare kan ingå i ett socialpedagogiskt och hälsofrämjande interventionsprogram- ”Dagis Master” för daghem. Avsikten är att utarbeta konkret socialpedagogiskt och resursförstärkande arbetsmaterial. Mitt syfte i examensarbetet är att öka kunskap om referensgruppens resursförstärkande funktion inom småbarnsfostran i en daghemsmiljö. Detta mål har jag närmat mig utgående från teoretiska utgångspunkter. Mitt syfte har inte varit att utarbeta handlingsförslag eller metoder.

I dagens samhälle sker barns sociala samvaro i stor utsträckning på daghem. För att synliggöra daghemmets position i ett barns livsvärld har jag använt Urie Bronfenbrenners teoretiska referensram. Jag beskriver daghemmets och familjens samarbets viktighet genom begreppet fostringsgemenskap. Fostringsgemenskapets betydelse betonas också i grunderna för planen för småbarnsfostran. Daghemmet utgör en betydande social arena där gruppen med jämnåriga är av stor betydelse. Samtidigt ger jag en överblick av daghemmets sociala arena som kan ses som en mångfaldens arena. Denna grupp kallar jag för referensgrupp. Med begreppet referensgrupp menar jag i mitt examensarbete barn som är ungefär på samma nivå i sin sociala, emotionella och kognitiva utveckling.

Det sociala grupparbetet utgår ifrån antagandet att individen utvecklas i grupp och att grupprocessen kan utnyttjas såväl för gruppen som för den enskilda individen. Inom socialpedagogisk praxis sker arbetet i stor utsträckning i grupp. Inom mitt intresseområde, referensgruppen inom småbarnsfostran, är det av betydelse att skapa kunskap om vilka mekanismer är verksamma i gruppen. Medvetenhet om gruppens betydelser är viktiga för att kunna se referensgruppens betydelse som en kraftgivande resurs för det enskilda barnet.

Den subjektiva rättigheten till dagvård i Finland möjliggör att en stor del av barnen deltar i dagvård redan från ca 1 års ålder. Barnets upplevelser av referensgruppen börjar således i ett tidigt skede av livet. Barn under skolåldern spenderar största delen av sin dag i en referensgrupp. Det är nödvändigt att utforska betydelsen av denna grupp för att den utgör en viktig del av det enskilda barnets sociala värld. Utvecklingen av barnets förståndsstrukturens utveckling i sammanhanget förklarar jag med Piaget´s teoribildning. I

bemärkelse av referensgruppens sociala sammanhangs betydelse har jag fokus i Vygotskys sociokulturella teori.

Social inklusion och delaktighet är centrala begrepp inom den socialpedagogiska orienteringen. Delaktighet upplevs när barnet känner sig accepterat i sitt sociala sammanhang. Som målsättningar för fostran förekommer i grunderna för planen i småbarnsfostran tydligt barnens rätt till delaktighet och möjligheter att påverka.

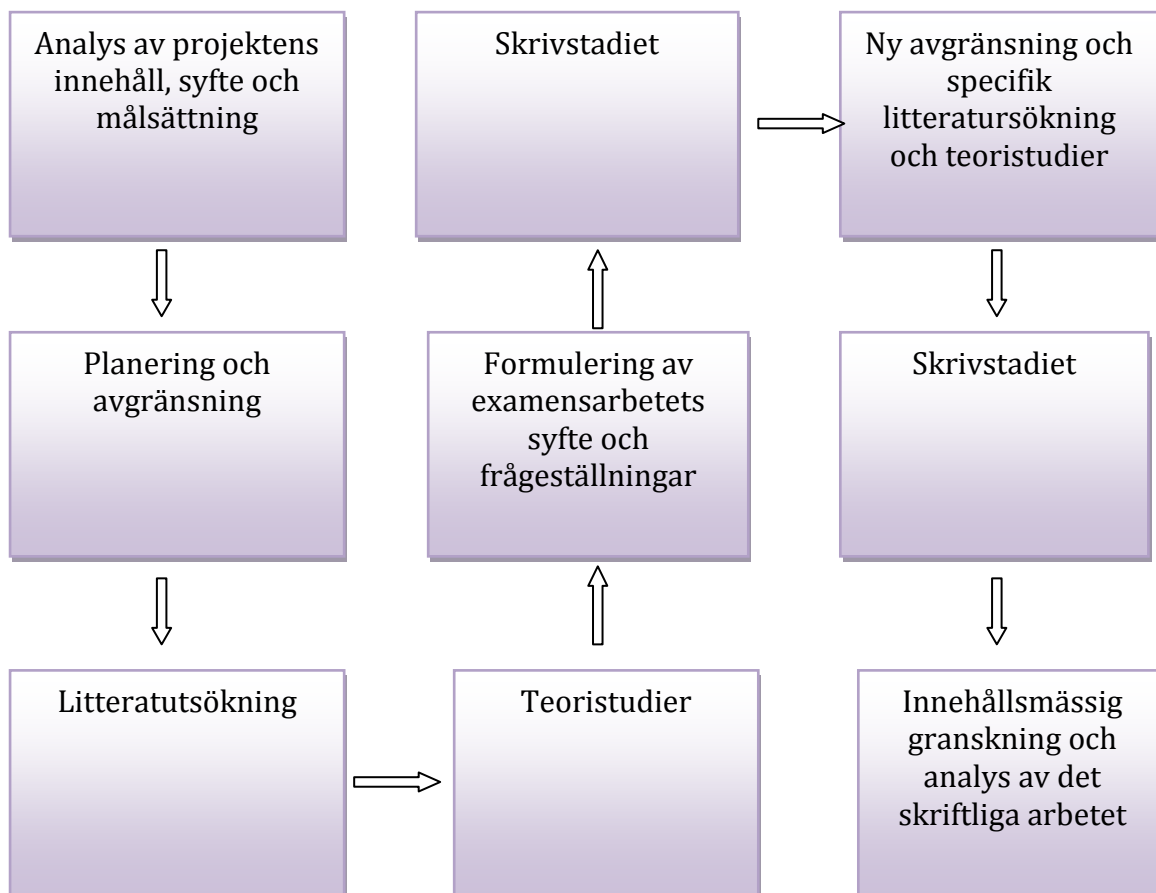
Referensgruppen är viktig för utvecklingen av barnets sociala kompetens. Förutsättningarna för social anpassning och utveckling av social kompetens har en god möjlighet att skapas i daghemmets referensgrupp. Detta närmar jag mig genom definitioner om social kompetens.

Det sista kapitlet handlar om att kartläggning av barns sociala relationer tyder på att barnets relationer med kamrater är gynnsamma för barnets allsidiga utveckling. Ett nära samarbete och samspel mellan människor, både barn och vuxna främjar individens sociala, emotionella och kognitiva utveckling.

2 Frågeställningar

- Hur kan daghemmet synliggöras som en social arena och var positionerar daghemmet sig i ett barns livsvärld?
- Vad är den sociala gemenskapens betydelse i daghemmets referensgrupp för barnets utveckling?
- Vad betyder delaktighet inom småbarnsfostran och hur kan barnets delaktighet stödas i referensgruppen?
- Vilken betydelse har de sociala färdigheterna som erhålls i daghemmets referensgrupp för barnet?

3 Arbetsprocess



4 Daghemmet- en social arena

I detta kapitel synliggör jag daghemmets plats i barnets uppväxtmiljöer. Daghemmet är en livsarena och barnets upplevelser i daghemmets sociala sammanhang är i växelverkan med de övriga uppväxtmiljöerna. Daghemmet och barngruppen är en arena där barnets sociala färdigheter kan stödjas. Upplevelserna barnen får i sin referensgrupp förs vidare och samverkar med alla barnets uppväxtmiljöer. Växelverkan mellan de olika uppväxtmiljöerna är central inom den ekologiska analysen som jag använder som teoretisk referensram. (Imsen 2006, 72-78.)

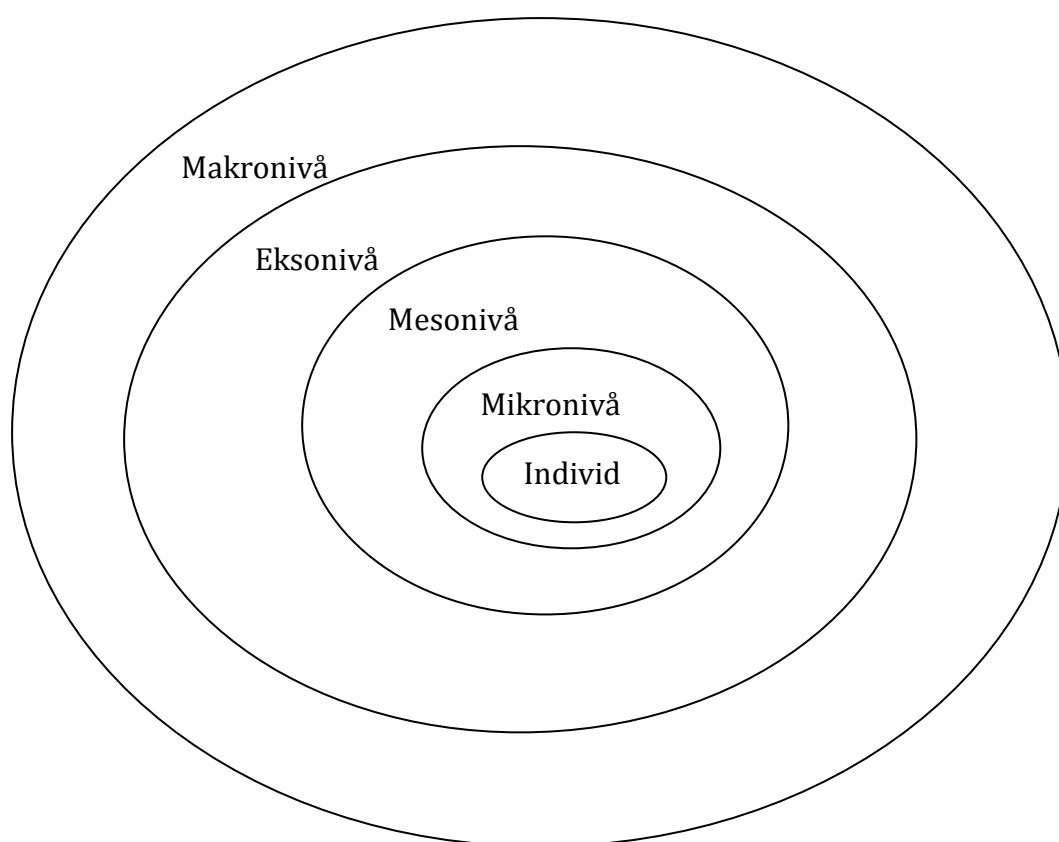
Daghemmet är en arena för majoriteten av de finländska barnen. Den utgör en nödvändig och betydelsefull social arena där livserfarenheter erhålls. Jonsdottir (2007, 15-20) ser daghemmets sociala miljö som även mångfaldens arena. Jonsdottir (2007, 15) presenterar enligt Honneth (2003) tre moraliska perspektiv som uppmanar barn till handlande. Sammanhanget i Jonsdottirs studie är förskolan. Jag anser att studiens syfte och slutsatser är användbara och relevanta samt inom den finländska småbarnsdostran. Denna tanke med utgångspunkt, använder jag begreppet daghem när jag hänvisar till Jonsdottirs studie.

I kapitlet 5.3 tar jag upp fostringsgemenskapets betydelse inom småbarnsfostran som stöd till samarbetet mellan mikronivås komponenter, daghem och familj.

4.1 Bronfenbrenners (1976) ekologiska modell

Enligt den ekologiska modellen existerar daghemmet på mikronivån, det är en miljö där barnet direkt ingår i. Jag kommer att klargöra daghemmets position i barnets livsvärld utifrån Urie Bronfenbrenners (1976) ekologiska modell, som är ett användbart verktyg i analysen av barns och ungas uppväxtmiljöer. Bronfenbrenners modell ger perspektiv på individen som en del av sin omgivning och de sociala strukturerna denne deltar i. De olika arenorna, förhållandena och nivåerna som individer ständigt pendlar mellan, ger barnet erfarenheter som speglas tvärs över alla nivåer. Den ekologiska modellen analyserar ur flera teoretiska nivåer processer som påverkar barnets utveckling, utvecklingsmiljöer, och deras förhållanden sinsemellan. Ett barn hör inte bara till en miljö, utan till många miljöer samtidigt: hemmet och familjen, daghemmet och referensgruppen, de övriga

vänkskapsrelationerna, fritidssysselsättningarna och så vidare. I vidare bemärkelse tillhör barnet en stadsdel, ett bostadsområde eller en trakt som i sin tur är delar av större helheter. Barnet bär med sig impulser och erfarenheter tvärs över alla dessa miljöer. Bronfenbrenner (1976) menar, att det är viktigt att inte bara studera barnet i förhållande till de olika miljöerna, utan också studera miljöerna i förhållande till varandra. Det behövs en uppfattning om hur den ena nivån är beroende av den andra och hur avlägsna miljöer hänger samman med mer närliggande. Miljöerna är ett sammanhängande system där den ena innehåller den andra. (Imsen 2006, 72-78).



Bronfenbrenners ekologiska modell. Skribentens egen modell (modifierat efter Andersson 1980 och Imsen 2006, 74)

Längst in är *mikronivån*. Den består av de miljöer som individen direkt ingår i: familjen, daghemmet, grannskapet och kamratgruppen (referensgruppen i daghemmet). De olika komponenterna i närmiljön bildar ett nätverk av relationer som barnet är en del av. När barnet analyseras i en närmiljö, till exempel daghemmet, analyseras barnet på mikronivå.

(Imsen 2006, 72-78.)

Nästa analysnivå är *mesonivå*. Här studeras de miljöerna som individen direkt ingår i och samspelet mellan dem. För barnet framstår närmiljöerna som en integrerad helhet. Barnet bär med sig erfarenheter hemifrån till daghemmet och från daghemmet hem. Att analysera på mesonivå innebär att studera hur det som händer i en situation påverkar det som händer i en annan situation, och hur förändringarna i en miljö leder till förändringar i en annan. (Imsen 2006,72–78.) Till exempel att en förälder byter sina arbetsturer. Hur påverkar det barnet och familjestrukturen när pappa kommer att jobba kvälsturer och spendera kvällarna på arbetsplatsen istället för med barnet i hemmet? Hur reagerar mamma på situationen och hur ordnas syskonens hobbyer? En komponents förändrade situation påverkar hela strukturen på mesonivån.

Eksosystem omfattar de samhällskonstellationer som påverkar barnet men som det inte direkt är inblandat i, som formella och informella samhällsinstitutioner i den lokala miljön. De verkar på lokalsamhällets nivå och ingriper direkt eller indirekt i den enskildes värld. Till exempel arbetslivets strukturer påverkar barnet. Få barn är medvetna om hur arbetslivet är organiserat men påverkas i den grad att de vuxna är borta ett visst antal timmar av dygnet. De allmänna satsningarna till exempel på barn och ungdomar varierar från kommun till kommun. (Imsen2006,72-78.) Kommunala daghem påverkas på mikronivå av de beslut som fattats av maktutövarna på eksonivå, besluten påverkar daghem exempelvis om det finns resurser att anställa vikarier.

Makrosystemet består av överbyggandet på samhällsnivå: det ekonomiska systemet, social- och hälsovården, utbildningssystemet, rättsväsendet och det politiska systemet. Nivåerna som placerar sig inre i figuren är konkreta uttryck för dessa. Daghemmet och skolan har flera explicita samhällsfunktioner, synliga eller dolda, som fullgörs i daghemmets och skolans praxis. Dessa institutioner ska till exempel främja gemensamma värden och ideologier. (Imsen 2006, 72-78.) Den ekonomiska politiken har konsekvenser för fördelningen av det samhälleliga överskottet och för familjernas ekonomi. Den ekonomiska politiken påverkar även antalet daghemsplatser i kommunen. Ordningar och bestämmelser på makronivå berör vartenda barn på mikronivå.

Enligt Imsen (2006, 77-78) har Bronfenbrenner vidareutvecklat teorin sedan de första modellerna mot slutet av 1970-talet. Figuren jag illustrerar kan ge ett intryck av att

individen är inlåst i olika samhällsstrukturer på olika nivåer, men dess föredel är att den synliggör de olika lagren i barnets uppväxtmiljö och hur dessa hänger samman. Som en svaghet kan det tolkas att individen på detta sätt försvinner bland alla samhällssystem och socialisationsinsatser. I senare arbeten har Bronfenbrenner lagt tonvikt på interaktionsprocesserna mellan människa och omgivning. Aktörerna i systemet får en mer markant roll. Fokus är tydligare på aktiva samspel som lek, kommunikation mellan föräldrar och barn, samarbete i pedagogiska situationer och fritidssysselsättningar. Vidare fäster Bronfenbrenner stor vikt på hur individens förutsättningar påverkas av de individuella egenskaperna, även om de kan vara präglade av miljön. Exempelvis lägger han märke till hur individens psykologiska och biologiska egenskaper påverkar det aktiva samspelet. Från att teorin i de första av Bronfenbrenners arbeten lade stor vikt vid sammanhanget, har den byggts ut så att den också betonar individen och processen. Enligt Imsen (2006, 78) menar Bronfenbrenner och Morris (1998) att en viktig poäng är att processerna upprepar sig med ett visst mått av regelbundenhet. Miljöerna ändrar sig över tiden som en följd av vad aktörerna gör med dem. Genom detta blir tiden också en viktig faktor i utvecklingsprocessen, tillsammans med elementen individ, process och sammanhang. När man strävar efter att förstå betingelserna för barnets utveckling skall man därför ta hänsyn till såväl barnets biologiska och psykologiska förutsättningar som de sociala och fysiska miljöförhållandena, den samspelessituation barnet befinner sig i och den form av regelbundenhet som präglar barnets tillhörande uppväxtförhållanden.

4.2 Daghemmets sociala miljö som en mångfaldens arena

Enligt Jonsdottirs (2007, 13-15) studie är daghemmet en social arena för barns samvaro och samspel. Som utgångspunkten har Jonsdottir ett barnperspektiv. Hon framhäver att barnets sociala samvaro med andra barn sker till stor del på daghem. Den sociala miljön kan ses som en mångfaldens arena, för att 1) Daghemmet är en social arena för barnets lek och kunskapande. Samtidigt är den en arena för barnets utveckling och identitetskapande. Enligt Jonsdottir visar Rubins (1981) studier, att socialt samspel, kamratskap och vänskapsrelationer upptar större delen av barnets vakna tid, både när det gäller faktiska handlingar och tanke – och fantasivärlden. 2) Daghemmet ses som en av flera sociala arenor där barnet i samspel med andra barn och vuxna skapar en gemensam kulturell värld. Arenan är viktig för att skapa en dynamisk social miljö för utveckling och lärande. 3)

Dagvården skall lägga grunden på ett livslångt lärande där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en enhet i den pedagogiska verksamheten. Med dessa aspekter i fokus kan daghemmets sociala miljö ses som mångfaldens arena. (Jonsdottir 2007, 13-15.)

Enligt Jonsdottir (2007, 15) kommer daghemmets betydelse som mångfaldens arena fram i Honneths (2003) beskrivning enligt av tre moraliska perspektiv som uppmanar barnet till handlande:

1. *Det personliga perspektivet* bygger på att barnets handlingar grundar sig i dess individuella aspekter, känslor och relationer. Skilda avsikter, känslor och relationer som kan råda i referensgruppen uppmanar barnet till handlande.

2. *Utifrånperspektivet* bygger på att barnets vardagliga handlande utsätts för olika förväntningar, förpliktelser och önskemål från den närmaste omgivningen.

3. *Det existentiella perspektivet* betonar barnets personliga bindningar. Dessa bindningar är av central betydelse för barnets existens. Detta personliga existentiella perspektiv på barnets handlande gör anspråk på att barnet upprättar relationer till vissa barn och inte andra.

Dysthe (1996) hävdar enligt Jonsdottir (2007, 15) att genom skapning av en social arena där barnet får möjligheten till många och olika möten och där flerstämmigheten tas tillvara, skapas förutsättningar för barnet att möta individer i olika sammanhang. Detta utvecklar barnets personliga identitet och förstärker barnets positiva självrelation. (Jonsdottir 2007, 15.)

4.3 Fostringsgemenskap i småbarnsfostran

Den ekologiska modellen som teoretisk referensram strävar till att klargöra fostringsgemenskapens betydelsen i samarbetet mellan mikronivåns komponenter, daghemmet och barnets familj. Grunderna för planen i småbarnsfostran är styrdokumentet som värkställs av de mål som myndigheterna på riksomfattande nivå ställer upp för småbarnsfostran. I grunderna för planen för småbarnsfostran (2005, 36-37) avses med fostringsgemenskap att:

”Med fostringsgemenskap inom småbarnsfostran avses att föräldrar och personal gåt in för att gemensamt engagera sig i och stödja barnets fostran, utveckling och inläring. Det här förutsätter ömsesidig tillit, jämlikhet och respekt. Föräldrarna har i första hand rättigheten att fostra sina barn och de bär ansvaret för barnets fostran. Föräldrarna är också de som känner sitt barn bäst. Personalen stödjer sig på sitt yrkesmässiga kunnande och sina insikter i sammanhanget. De ansvarar också för att skapa förutsättningarna för fostringsgemenskapen och för jämlikt samarbete.” (Grunderna för planen i småbarnsfostran 2005, 36)

Utgångspunkten i fostringsgemenskapen är barnets behov. Detta innebär att fostringsgemenskapen styrs av de faktorer som gagnar barnet och på ett sätt som innebär att barnets rättigheter genomförs. Inom denna gemenskap förenas erfarenheter och kunnande som de två viktiga parterna, föräldrarna och personalen har. Syftet är att föräldrarnas och personalens kunskaper om barnet skapar de bästa förutsättningarna för att trygga barnets välbefinnande. Värderingar, synsätt och ansvarsområden inom fostringsgemenskapen skall diskuteras såväl inom den fostrande gemenskapen som med föräldrarna. Personalen ansvarar för att fostringsgemenskapen inlemmas på familjenivå och på ett naturligt sätt i småbarnsfostran. Etablering av former och mönster för samarbetet med föräldrarna uttalas som ett syfte för fostringsgemenskapen. Ett annat syfte med fostringsgemenskapen är att på ett så tidigt stadium som möjligt känna igen de situationer där barnet behöver särskilt stöd i sin fostran, utveckling eller inläring. För att stödja barnet skall personalen tillsammans med föräldrarna skapa en gemensam strategi. Atmosfären inom fostringsgemenskapen som skapats mellan föräldrar och personal är speciellt viktig om problemsituationer uppkommer. (Grunderna för planen i småbarnsfostran 2005,36–37.)

5 Arbetet med grupper

Jag kommer att betrakta och synliggöra gruppbegreppet från olika perspektiv och förhållningssätt. Enligt Eriksson & Markström (2000, 98) kan gruppen ses som en samling av individer. Detta synsätt är relevant i mitt arbete för att fokuset är på den fostrande gemenskapens referensgrupp. Samtidigt anser jag att det är viktigt att sträva efter en bred uppfattning om gruppens betydelse.

Enligt Eriksson & Markström kan gruppen ses som en samling av individer, som ser sig själva som en grupp och uppfattas så av andra. Gruppen urskiljer medlemmar från icke-medlemmar och medlemmarna har betydelsefulla ömsesidiga relationer till varandra. Gruppen har relationer med andra grupper och gruppmedlemmarnas roller är en summa av egna, gruppmedlemmars och icke-medlemmars förväntningar. (Eriksson & Markström 2000:98.) Eriksson & Markström beskriver också ett annat sätt att förstå gruppbegreppet enligt Stiwnes (1998) definition. Gruppbegreppet kan förklaras genom att utgå från metaforerna den synliga respektive osynliga gruppen. Metaforen synlig grupp betecknar en process som omfattar ett antal individer i en enhet och kan beskrivas utifrån vissa förutsättningar som normer, roller och kommunikationsmönster. Den osynliga gruppen är en abstrakt förteelse som innebär att vi relaterar oss till olika grupper även om vi inte konkret befinner oss i dem. Exempel på sådana grupper är småbarnsföräldrar. (Eriksson & Markström 2000:98.)

Gruppforskning förekommer inom sociologiskt och psykologiskt inriktad forskning. Till följande presenterar jag fem olika definitioner av gruppbegreppet och gruppdynamik, som jag anser höra till den teoretiska referensram som är användbar inom socialpedagogisk praxis. De är utarbetade av Erikssons & Markström (2000).

1. *Den psykologiska inriktningen* intresserar sig för individen i gruppen. Inom denna riktning och i detta sammanhang kan två relevanta synsätt på gruppen beskrivas. Allport (1924) menar att en grupp aldrig är mer än summan av dess delar. Däremot hävdar Lewin (1951) att gruppen är mer än summan av delarna och att en gruppmedlems beteende är en följd av interaktionen mellan personliga, karaktäristiska och omgivande faktorer i vilken gruppen och situationen inkluderas.

2. *De sociologiskt grupp fokuserade teorierna* utgår från att individens handlande är ett resultat av gruppen och händelser relaterade till gruppen. Varje individ är en del av ett större system, en grupp, en organisation eller ett samhälle. En grupp existerar om två eller flera anser sig vara medlemmar av gruppen och när någon utomstående identifierar gruppen som en enhet eller som en social kategori. Gruppmedlemmar påverkas av gruppens attityder och beteende för att de identifierar och relaterar sig själva till gruppen. Med den sociala eller kollektiva identiteten avses en delad uppfattning av att individen tillhör en viss kategori. Individen identifierar sig själv inte bara som "Jag" utan som en till exempel småbarnsmamma eller som en del av en yrkesgrupp till exempel läkare eller

lärare. Enligt det interaktionistiska perspektivet är individen beroende av gruppen för sin existens. Människan är gruppberoende och utvecklas genom sina relationer. Enligt Durkheim (1979), företrädare till den grupp fokuserade teorin, dominerar det kollektiva medvetandet individens medvetande. Från denna riktning av grupp teori härrörs begreppet ”group-mind”. Group-mind innehåller tanken om ett sorts kollektivt medvetande som har en hypotetiskt enande kraft som förenar gruppmedlemmarna. Detta tankesätt är enligt författarna användbart i behandlingsarbetet med familjer och sociala nätverk.

3. Gruppbegreppet kan definieras ur *ett strukturellt perspektiv* inom vilken en grupp förstås som en social enhet som består av ett antal individer. Individerna står i förhållande till varandra till exempel genom status och roller. Gruppmedlemmarna organiserar sig och handlar på olika sätt i en gruppstruktur och samspelar för att utföra en uppgift eller uppnå ett mål. Handlingarna styrs av normer och värderingar som gruppen besitter. Dessa normer och värderingar kan omförvandlas över en tid.

4. Genom att människor går samman bildas en ny enhet, *ett socialt system*. Detta sociala system besitter en identitet som involverar gruppmedlemmar. Hela systemet påverkas när en del av systemet ändras. Den enskilda individen känner tillhörighet till gruppen genom att gruppen har en vi-känsla. Teorin ger en relevant förklaringsmodell och utgångspunkt inom familjearbetet och familjeterapi för att förklara hur familjemedlemmarna påverkas och påverkas av varandra. Medlemmarna är integrerade med varandra i något visst avseende exempelvis genom att ingå i samma dagisgrupp. Systemteorin bygger vidare på uppfattningen om gruppen som ett öppet respektive slutet system. För att gruppen skall kunna fungera funktionellt (för sin uppgift) måste gruppen kunna vara ett öppet system som tar in och bedömer krav och förväntningar utifrån. För att systemet skall fungera behövs gränssättning.

5. Gruppbegreppet kan definieras utifrån tanken att gruppen består av nätverk av relationer där medlemmar utvecklar ett *fält av beroende*. Dessa beroenden har uttrycksformer i individernas sammanhållning, grupp-känsla och att gruppmedlemmarna investerar och involverar sig känslomässigt i gruppen. *Fältteorin* (Lewin 1951) innehåller tanken om gruppen som en kraft och resurs för den enskilda individen. Gruppmedlemmarna utövar ett visst inflytande på andra gruppmedlemmar.

6 Daghemmets referensgrupp

Enligt Laine (2002, 13) har tyngdpunkten inom referensgruppsforskningen varit på undersökningen kring påverkan som utanförskapet i en referensgrupp har för barnets psykosociala utveckling.

I grunderna för planen för småbarnsfostran är det uttalat att barnets relationer till andra barn skall tillgodoses för att barnet skall uppleva tillhörighet (Grunderna för planen i småbarnsfostran 2005, 19.) För att kunna känna sig tillhörig behövs, att barnet kan och får vara delaktig i sitt sociala umgänge. Kaipio (1999, 215-223) lyfter fram gruppens medvetna användning i det fostrande gemenskapet för att nå detta mål. Han presenterar en tanke om hur barnen kan tas med i normskapandet i gruppen. Delade uppfattningar om det sociala spelreglerna är centrala för att gruppen kan präglas av god social interaktion och gruppmedlemmarna känner sig trygga och delaktiga i gruppen.

Gruppen har möjligheten att fungera som en kontext för förståndets utveckling från en subjektiv, egocentrisk förstånd, mot en decentrerad förståndsstruktur. Detta tar jag upp ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och Piaget's teoribildning om barnets förståndsstrukturens utveckling. Piaget betonar det sociala som förutsättning till att växa upp till en människa.

Gruppens resurförstärkande funktion kommer fram samt i den sociokulturella teorin. Sociala relationer och språklig kommunikation, förenade med handling är den viktigaste drivkraften i barns sociala, kognitiva och emotionella utveckling enligt Vygotsky (1978).

6.1 Referensgruppen som kontext

Enligt Salmivalli (2005, 16) kan det nämnas tre aspekter på hur man närmar sig begreppet referensgrupp. I den första har faktorerna som påverkar och avgör barnets sociala status synliggjorts. Den andra aspekten handlar om hur barndomens vänskapsrelationer och integreringen till referensgruppen befrämjar inläringen av sociala färdigheter, verkar som skyddsfaktorer och påverkar välmående allmänt. Den tredje aspekten handlar om undersökningen om de inlärdade attityderna, förhållningssätten och beteenden som man omfattar i referensgruppen. (Salmivalli 2005, 16).

Enligt Salmivalli (1998,12–14) möjliggör referensgruppen en unik miljö för barnets sociala, kognitiva och emotionella utveckling. I barndomens kamratrelationer tränar barnet färdigheter som är betydelsefulla i senare jämlika relationer i livet. Kamratgrupperna är varierande och olika grupper har olika betydelsen och funktioner i barnets liv. Barnets åldersskede påverkar också referensgruppens betydelse och funktion. Växelverkan inom referensgruppen är mer utmanande än barnets växelverkan med sin vårdare eller sina syskon. Bland annat har detta att göra med att i kamratrelationer måste barnet på ett eller annat sätt förtjäna det andra barnets affektion. I en kamratgrupp kan barnet bli förnekad eller förlora kompiserna men relationen medan t.ex. syskon är permanenta. (Salmivalli 1998,12–14).

I en socialpsykologisk bemärkelse är en grupp (minst tre personer) personer som har en växelverkan sinsemellan och som upplever sig själv som medlemmar i gruppen; De har upplevelsen om att höra till gruppen, de upplever ett slags vi - anda. Gruppens medlemmar har också ett gemensamt syfte som förklarar varför de tillhör gruppen. Deras verksamhet styrs av gemensamt uppfattade normer. I denna socialpsykologiska bemärkelse är en grupp t.ex. en familj, en skolklass eller en arbetsgemenskap. (Salmivalli 1998, 11). Normernas innehåll beror på gruppens syfte. De är meningsfulla för att de bidrar till att gruppen når sina mål. Med andra ord uppmuntrar de den slags verksamhet som stöder gruppens mål och förbjuder den slags verksamhet som hindrar gruppen att uppnå sina mål. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 24).

När barnet växer och differentieras mera från sina föräldrar blir kamratrelationerna och förhållandet till referensgruppen allt viktigare. Då blir kamratrelationerna och referensgruppen allt viktigare för barnets psykosociala utveckling. Barnets vän-, kamrat-, och kompisrelationer bildar barnets sociala nätverk där barnet är i växelverkan med flera andra barn. Detta är enligt Laine (2002, 14-15) som syftar på Bukowski & Newcomb (1984) referensförhållandernas globala område. En vänrelation föds om det bildas ett ömsesidigt, emotionellt varmt förhållande mellan två kamrater. Detta kallas referensförhållandernas mikroskopiska område. Växelverkan inom referensgruppen är den kontexten var barnet kan visa sin förmåga och skicklighet och var dessa förmågor utvecklas. I denna kontext utvecklar barnet de nödvändiga kognitiva och emotionella resurserna hon behöver för att vara verksam och för att anpassa sig till den sociala verkligheten. (Laine 2002, 15).

Att ha vänskapsrelationer och att känna sig delaktig i en grupp har enligt Laine (2002, 15) visat sig ha två olika betydelser i barnets liv. Vänskapsrelationens emotionella betydelse och det sociala nätverkets kontakter är två skilda aspekter som inte kan ersätta varandra. Barnet strävar efter ett ömsesidigt förhållande med ett annat barn men samtidigt har barnet behov av att känna sig delaktig i ett större socialt sammanhang. Det handlar om kvalitativa skillnader mellan de mänskliga förhållandenas globala och mikroskopiska områdenas funktion. (Laine 2002, 15).

6.2 Referensgrupp som resurs i utvecklingen av barns normuppfattning

Gruppen påverkar barnets upplevelse av normer och kan användas som en resurs för att utveckla av barnets normuppfattning. Socialisering handlar om att lära sig dela normer, värderingar, kunskapssyn och handlingsmönster (Winman & Hermansson 2008, 256).

6.2.1 Skapandet av gemensamma normer i referensgruppen

Enligt Kaipio (1999,215–223) har den fostrande gemenskapens medvetna användning som ett pedagogiskt verktyg fått allt för lite uppmärksamhet inom pedagogisk praxis. Individens

är ofta benägen att bete sig inom de ramarna som ses vara acceptabla i det egna sociala umgänget. Med socialt umgänge hänvisar jag i detta sammanhang till referensgruppen. Referensgruppen utövar makt, skapar status till gruppmedlemmarna och påverkar gruppmedlemmarnas beteende. (Kaipio 1999,215–223.)

Kaipio hänvisar till Sarbin (1970) när han pratar om sambandet mellan individens beteende och det sociala umgängets förväntningar. Enligt Kaipio (1999, 215-223) finns det undersökningar som tyder på att åtgärder vars mening har varit att stöda en individ har misslyckats för att dennes koppling till det sociala umgänget har förbisätts. Det kan skapa en motsägelsefull situation för barnet om det sociala umgängets förväntningar inte motsvarar till exempel pedagogens förväntningar på barnets beteende. Kaipio (1999,215–223) tar upp kollektiva diskussioner inom det fostrande gemenskapet som ett användbart praktiskt verktyg. Målet med de kollektiva diskussionerna är att skapa ett gemensamt normsystem i gruppen. Genom detta får aktörerna (pedagogerna och barnen) möjligheten att forma gemensamma spelregler. Utgångspunkten för det gemensamma normskapandet är att barnen tas med som likvärda deltagare i de kollektiva diskussionerna. Då barnen som gruppmedlemmar deltar i formningen av verksamhetens normer förbinder barnet sig till gruppens normer på ett annorlunda sätt. Styrningen av beteendet blir en kollektiv upplevelse i referensgruppen. Då upplevelsen är kollektiv, kommer kontrollen och styrningen från referensgruppens nivå. Detta innebär att reglerna och förväntningar inte enbart kommer från ovanifrån, från den vuxna, utan skapas gemensamt. Förväntningarna gällande gruppens verksamhet och fungerande kommer från referensgruppens nivå. Pedagogen och barnen planerar verksamheten, skapar normer, löser problem och fattar beslut tillsammans. Barnen tas med som likvärda partner i referensgruppens verksamhet inom alla de delarna där det är möjligt. Detta betyder att pedagogerna och de övriga vuxna inom det fostrande gemenskapet tydligt sätter de gränserna, inom vilka barnet kan fungera självstyr. Självstyrandets, normernas och beteendets villkor och gränser i det fostrande gemenskapet beror bland annat på gruppmedlemmarnas (barnens) ålder, deras individuella egenskaper, och även på daghemmets övriga förutsättningar. Normer som referensgruppen format inom tydliga gränser och tillsammans inom det fostrande gemenskapet skapar tillit och trygghet gentemot gemenskapet. Enligt Kaipio (1999, 216) är det förutsättningen till lyckad fostran.

6.3 Barns förståndsutveckling i referensgruppen

Enligt Jerlang (1994, 198-235) definierar Piaget människan som en levande och social organism som handlar i en miljö. Han anser att människan föds social. Människans medfödda förmåga att vara nyfiken och kunna efterlikna (imitera) är en förutsättning för att leva med andra. Piagets uppfattning om begreppet social, bygger på antagelsen att människan kan utveckla sig till människa bara genom att växa upp tillsammans med andra människor i det av människor skapade samhället. Att vara social i betydelsen av att kunna leva sig in i andras upplevelsevärld är inte medfött. Det är något som skall utvecklas. Referensgruppen är en miljö/en kontext, där barnet umgås med andra barn som befinner sig utvecklingsmässigt på samma nivå på sin förståndsutveckling. Genom Piaget's tankar vill jag visa referensgruppen som ett socialt sammanhang där meningsfulla processer i barnets förståndsutveckling utvecklas och kan övas. Jämnårigas förståndsnivå kan användas i ett pedagogiskt syfte. Målet i detta sammanhang är att barnet får dela uppfattningar, tankesätt och synvinklar med andra på samma förståndsnivå och genom detta får lära sig att reflektera sina egna och andras uppfattningar. Gruppen blir ett kollektiv där styrningen av beteendet kommer från en horisontal nivå. Jerlang (1994, 198-235.)

Piaget betraktar förståndsutvecklingen som dynamisk. Den utvecklas i kvalitativa språng genom egentliga förändringar i sättet att förstå. Vissa stadier i den mänskliga utvecklingen definieras av de kvalitativa sprången. Utvecklingen sker periodvis, i stadier. Förståndsutvecklingen beror dels på individens unika erfarenheter (hennes handlingsmönster, miljö osv) och dels på de generella möjligheterna att fungera. Småbarns sätt att undersöka omvärlden beror på barnets generella sätt att tänka, som är annorlunda än den vuxnes. (Jerlang 1994, 198-235.) Barn som är på ungefär samma nivå i sin förståndsutveckling har möjligheten inom referensgruppen att dela uppfattningar. Denna synvinkel har Korhonen (1989) enligt Kaipio (1999,218) närmast sig genom att utforska Piaget's begrepp centrerad förståelse. Begreppet innebär att barnet förståndsmässigt uppfattar sig själv som en självständig person, men också att det förstår sig självt och sin värld utgående sig själv. Barnet tror att andra människor upplever eller tänker detsamma som barnet själv. Fram till skolåldern är barnet präglad av detta centrerade tankesätt som tidigare kallats för egocentriskt förståelse. Denna centrerade form av förstånd utvecklas mot bakgrunden av många erfarenheter. Utvecklingen sker i riktning mot en decentrerad förståndsstruktur. Med decentrerade förståndsstruktur menas, att man som människa kan

sätta sig in i andra människors situation. Detta är nödvändigt för att kunna tänka och fungera socialt i verklig bemärkelse. (Jerlang 1992, 207; Hurme 1992,48–49.) Att skapa en decentrerad förståndsstruktur förutsätter att barnet har möjligheten att dela olika, också motsägelsefulla uppfattningar med barn som är på samma utvecklingsnivå. I förhållandet med den vuxne kan denna utveckling inte uppstå. Barnet tror på vad den vuxne säger som den vuxne säger det och det får således inte barnet att omvärdera sina egna tankesätt. När barnet umgås med andra barn i ungefär samma förståndsstadie, får hon möjligheten, och börjar förstå och acceptera andras synvinklar. Detta sker då barnet umgås i en gemenskap som präglas av centrerade tankesätt, till exempel en dagvårdsgrupp. (Kaipio 1999, 218-219.)

6.4 Sociokulturell teori i sammanhanget

Enligt Vygotsky (1978) är sociala relationer och språklig kommunikation, förenade med handling, den viktigaste drivkraften i barnets sociala, kognitiva och emotionella utveckling. Enligt den sociokulturella teorin sker lärande genom internalisering av processer som kan vara både tankar och handlingar. Lärande består dels av kommunikation mellan människor (interpsykologiska processer) och dels av tänkande (intrapsykologiska processer). Utvecklingen av barnets tänkande och kognitiva processer införlivas i samtal och lek med kamrater. Barnet utbyter idéer i dialogen med kamraterna. Samtidigt introduceras barnet med nya tankemönster som kan leda till reproduktion eller produktion av både tankar och idéer. Synen på individen som en social aktör i skapandet av den miljö som i sin tur skapar honom eller henne är en betydelsefull utgångspunkt i Vygotskys teori. (Jonsdottir 2007,16–17.)

En central poäng hos Vygotsky är att han framhäver att all intellektuell utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt i sociala aktiviteter. Människans individuella, självständiga tänkandet är resultat av social verksamhet. Med andra ord skapar sociala aktiviteter individuell utveckling. Han ser att utvecklingen fortgår från ett tillstånd, där barnet kan göra saker tillsammans med andra till ett tillstånd, där barnet kan agera ensam. Enligt Vygotsky tillägnar sig individerna kultur och gemensamma kunskaper med språket som redskap. Språket är det viktigaste redskapet i individens socialiseringsprocess. (Imsen 2000, 183-197.) Språkets betydelse i utvecklingen av högre, psykologiska processer kommer jag inte behandla djupare i mitt arbete.

En viktig huvudpunkt av stort pedagogiskt intresse i Vygotskys teori i detta sammanhang är att barnet är i stånd att utföra en handling i samspel med andra innan det ensamt kan utföra handlingen. När vi vill ta reda på nivån på barnets förmågor, måste vi först klargöra vad vi anser att barnet skulle kunna klara av med hjälp och stöd och vad vi anser att barnet kan klara av på egen hand. Skillnaden mellan dessa två nivåer kallas den proximala utvecklingszonen. Den pedagogiska utmaningen ligger i att arbeta aktivt tillsammans med andra och ge det hjälp och stöd på vägen som barnet behöver för att klara uppgifter på egen hand. Detta står i skarp kontrast starkt med till exempel intelligensbegreppet. Intelligens mäts i pedagogiska sammanhang ofta med hjälp av noggrant utarbetade uppgifter för att mäta den prestation som barnet utför utan hjälp. Enligt den vanliga synen på intelligensbegreppet har barnet några generaliserade förmågor som barnet bär med sig i olika situationer. Denna syn på barnets förmågor kan kallas för en kompetensorienterad förståelse av förmågor. Vygotskys växtbegrepp är mer fruktbarande ur ett pedagogiskt synsätt därför att den signalerar att alla har utvecklingspotential. Begreppet förmåga blir utvecklingsriktat (kommunikationsorienterad uppfattning om förmåga), inte något statiskt och fastlåst. (Imsen 2000, 183-197.)

7 Delaktighet och social inklusion- Betingelser och ramar till delaktighet och genom detta till social inklusion

Social inklusion och delaktighet är centrala begrepp inom den socialpedagogiska orienteringen. Jag använder begreppen delvis parallellt i detta kapitel för att delaktighet i socialpedagogisk bemärkelse betyder att individen inkluderas inom de olika sociala livsarenor hon befinner sig i. Enligt Nivala (2010, 111) är socialpedagogisk medborgarfostran förenklat sagt en fostran mot det mellanmänskliga livet och mot delaktighet i samhället. Socialpedagogiskt orienterade tankar om fostran förespråkar deltagande och den sociala inklusionen. Fostran ses som som en dialogisk process vars kärna är individens delaktighet och deltagande. Den är en social konstruktion som fördjupas genom denna dialogiska växelverkan. Fostran uppbyggs av både individens subjektiva och personliga verklighetstolkningar och genom objektiva, allmänna, historiskt och kulturellt bundna omständigheter och tolkningar av dessa. (Tast 2007,29).

Först kommer jag att koncentrera mig i delaktighetens och den sociala inklusionens betydelse ur en socialpedagogisk orientering med tyngdpunkten i småbarnsfostran. I detta kapitel kommer jag att fördjupa vilken betydelse daghemmet har som barnets vardagslivs sociala arena och hur den möjliggör social inklusion. Dagvården är en social arena i barnets vardagsliv där det jobbas målinriktat mot social inklusion. Varför är det viktigt att barnets känsla av delaktighet förstärks, stöds och möjliggörs inom dagvården? Vilken betydelse har daghemmet som en institutionell arena i den sociala inklusionen?

Sedan fördjupar jag ämnet barnets delaktighet och daghemmets fostringskultur.

7.1 Ett socialpedagogiskt perspektiv

Dagvård kan karaktäriseras som en obligatorisk levnadsmiljö för barn i en viss livsfas, och det utgör således en nödvändig och betydelsefull social arena för att erhålla vardagslivserfarenheter. Inom dagvården handlar vardagslivet om att lära sig bemästra denna obligatoriska samvaro med jämnåriga, oavsett om det är frågan om planerad eller spontan samvaro. Inom dagvården delar barnen gemensamma livsvillkor, och det utvecklar olika sätt att hantera dessa institutionella betingelser.(Madsen 2006, 206.)

På praxisfält som dagvården är det förebyggande perspektivet dominerande. Socialpedagogiken är en del av barns vardagsliv i normala institutioner och därmed aktualiseras det socialpedagogiska perspektivet i allmänpedagogiska institutioner. Det är barns betingelser för att kunna leva ett meningsfullt vardagsliv som man försöker stödja oavsett om insatsen äger rum inom dagvården, skolan, i dagbehandling för hela familjen eller i närmiljön. De socialpedagogiska insatsernas mening är mobilisering av individernas nätverk, deras relationer till betydelsefulla andra och utveckling av kompetenser för att kunna bemästra vardagslivet. Principer om social inklusion bygger på en föreställning om att involvera människor som deltagare på det vardagslivsarenor som tilläggs avgörande betydelse i samhället. Med detta menas livsområden som arbete, familj, dagvård, skola, fritid, konsumtion och kultur. Det kunde kallas ett uppbyggande av det inkluderande vardagslivet. Föremålet för socialpedagogiska insatser är barnens och familjernas vardagsliv och målet är att ge deltagarna möjlighet att handla och leva ett meningsfullt

vardagsliv med mesta möjliga inflytande över den egna tillvaron. Det inkluderande vardagslivet är sociala arenor som är professionellt arrangerade i syfte att skapa betingelser för socialt deltagande. Myndiggörandet av människorna i deras vardagsliv sker i ett samspel med en rad professionella aktörer som står till förfogande på de sociala arenorna där det förväntas ett deltagande. (Madsen 2006, 203-204). I detta sammanhang är den professionella pedagogen inom dagvården. Det inkluderande vardagslivet är svaret på önskemålet om att i mesta möjliga mån begränsa den sociala exklusionen och dess stigmatiserande effekter (Madsen 2006, 204).

7.2 Barnets delaktighet i daghemmets fostringskultur

Barnets rättigheter till delaktighet i den egna livsmiljön förpliktar vuxna. FN:n konvention om barnets rättigheter (FN 1989/2010) innehåller tre grundläggande rättigheter för barn 1) rätt till särskilt skydd och särskild omvårdnad, 2) rätt till en tillräcklig andel av samhällets resurser och 3) rätt att delta och bli hört a alla frågor som rör barnet självt. Ytterligare finns det fyra principer som förpliktar alla medborgare och i synnerhet de professionella inom småbarnsfostran.

- Alla barn är likvärda

- Barnets bästa ska sättas främst i allt beslutstagande

- Barn har rätt till ett gott liv

- Barnets åsikter ska beaktas

I planen för småbarnsfostran definieras småbarnsfostran som pedagogisk växelverkan som äger rum i små barns livsmiljö vars målsättning är att främja en balanserad uppväxt, utveckling och inläring hos barnen. De centralaste principerna som konkretiserar barns rättigheter är barnets rätt till en tryggad uppväxt, utveckling, inläring och rätten att bli förstörd och hörd enligt sin ålder och utvecklingsnivå. (Grunderna för planen i småbarnsfostran 2005, 17.)

Som ändamål och målsättningarna för fostran framkommer i grunderna för planen för

småbarnsfostran tydligt barnets rätt till delaktighet och möjligheter att påverka. Sättet att agera som är utmärkande för barn styr de pedagogiska lösningarna. Det är centralt att fostraren förstår betydelsen av att förverkliga delaktighet med utgångspunkt i ett enskilt barns utveckling och inläring. Tast (2010, 41) hänvisar till Viikorpi 1993; Uusitalo & Laakso (2005) när hon skiljer åt termerna delaktighet och deltagande. Delaktighet kan innebära att vara med i en situation som någon annan definierat, utan personlig insats i situationen. Delaktighet däremot betyder ett stort personligt engagemang i att påverka en situation. Delaktighet betyder således också ansvar för följderna av de egna handlingarna. Uusitalo & Laakso (2005, 43-45) menar att när barnet är delaktigt inkluderas det i något gemensamt. I vardagen kan det innebära gemensam diskussion, planering, lek eller gemensamt arbete. Delaktighet och gemenskap skapas via verksamhet som får barnen att delta. En stegvis ökning av barnets delaktighet skall befrämjas och barnet ska inkluderas i all verksamhet på daghemmet där barnet kan delta. Barnets delaktighet i den fostrande gemenskapens verksamhet ska granskas i synnerhet med utgångspunkt i daghemmets fostringskultur. (Tast 2010, 41.)

För att barnet känner sig delaktigt, innebär att det ingår i en gemenskap. Ett gruppinriktat tillvägagångssätt är ett verktyg för att göra barnets delaktighet möjlig. Centrala faktorer som ökar barnets delaktighet är vardagssituationer samt olika slag av verksamhet i grupp. Känslan av att höra till gruppen kan stärkas med enkla metoder i vardagssituationerna. Metoder för delaktighet i vardagen, är till exempel att sjunga tillsammans, att stöda barnets lek, att fundera på avsikten med gemensamma regler, att dela och värdesätta barnets upplevelser och tankar, att göra barnets initiativ till utgångspunkter för planering, att planera tillsammans med barnen samt sätta ord på vardagen. Dessa nämnda metoder syftar på stor del till Kaipios (1999) tankar om hur referensgruppen och den fostrande gemenskapen har möjlighet att främja skapandet av gemensamma innebörder i dagvårdsverksamheten. Det är viktigt att barnet vet, att ”vi gör det här tillsammans för att vi tycker att det är viktigt och trevligt att vara tillsammans!” Om barnet upplever att hon inte med sina handlingar kan påverka situationen blir situationerna betydelselösa för barnet. Denna slags upplevelse leder ofta till störande beteende eller avståndstagande. (Tast 2010, 41-42.)

Enligt Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa (2000, 52-59) är humor en enorm resurs i fostringsarbetet. När fostraren känner barnen och litar på sin egen förmåga att vid behov åter ta kontroll över situationen, kan hon på ett säkert sätt gå ur den vuxna

yrkesmänniskans roll och ha roligt och fåna sig med barnen. Elementer som närhet, beröring, uppskattande blickar och gester är kraftfulla. Fostrarens interaktionsfärdigheter är väsentliga i all beaktande av barnet. Författarna talar om förmågan att vara psykiskt närvarande i en interaktionssituation, mötets pedagogik och känslomässiga färdigheter. Fostraren är engagerad när hon har en vilja att förstå och värdesätta barnet, lyssna och bry sig om, skapa en känsla av välbefinnande samt att gemenskapen är betydelsefull. (Haapamäki m.fl. 2000, 52-59.) Fostrarens skyldighet på daghemmet är att skapa och utveckla praxis som stärker barnets möjlighet att uttrycka sina synpunkter. Barnet skall ha upplevelsen att hon är hört och kan delta i beslut som gäller barnet självt tillsammans med andra barn och vuxna. Detta skall ske på ett sätt som motsvarar barnets ålder och utvecklingsnivå. Om barnet stängs ut från denna process är barnet inte en aktör, utan ett utvärderingsobjekt. För att barnets handlingar inte skall skapa frustration, skall barnets handlingar ha synliga effekter i vardagen. (Turja 2007, 171.)

Turja (2007, 42) presenterar följande tillvägagångssätt på daghemmen som skapar barnet en känsla av delaktighet:

- Barnet skall också ses som en expert på sådant som berör barnet
- Barnets lek skall stödas
- Regler och samtal om reglernas innebörd skall skapas tillsammans med barnet
- Barnet skall respekteras och lyssnas på. Det är betydelsefullt att dela upplevelser och tankar med barnet
- Glädje och humor skall finnas med i all verksamhet

8 Social kompetens i referensgruppen

Det är av vikt att skapa en uppfattning om den sociala dynamiken, förutsättningarna för social anpassning och utveckling av social kompetens i en grupp-gemenskap. Detta görs genom att synliggöra sociala strategier i barngruppen. Utvecklingen av den sociala kompetensen är grundläggande i varje människas utveckling. En förutsättning för att individen skall kunna utveckla sin egen potential fullt ut är en god social interaktion med andra. (Vedeler 2009, 9-11.)

Barngruppen präglas av likhet både ifråga av ålder och status. Detta innebär att det blir naturligt att göra sociala jämförelser. I referensgruppen förekommer både grupstryck och normativ påverkan, och samtidigt social inlärning för att ta den andres roll och förstå den andres perspektiv. Krav ställs på jämbördighet såväl i handling som i de sociala kommunikativa kontakterna. Detta gör att gemenskapen i referensgruppen är avgörande för att barn ska utveckla sin sociala kompetens. Den vuxnas samvaro och gemenskap är viktig, men räcker inte ensam. (Vedeler 2009, 9-11.)

För att befrämja barnets socialisation är olika barngrupper mycket viktiga för att utveckla den sociala kompetensen. Enligt Vedeler (2009, 10) har Frønes (2002) påpekat barns centrala betydelse för varandra i socialiseringsprocessen. Detta har i mycket liten utsträckning påverkat vår förståelse av socialisering. Barnen ställs in för en social utmaning när de ska kommunicera med varandra. Den sociala utmaningen ser annorlunda ut tillsammans med den vuxna. Relationer mellan barn erbjuder en stimulans som relationer mellan barn och vuxna har svårt att ge, som jag tidigare i mitt arbete nämnt. Det handlar om jämbördighet och ömsesidighet i relationer mellan barn och de innebär andra utmaningar än det mer hierarkiska förhållandet som råder mellan barn och vuxna. I relationen mellan barn (vänskap och social kontakt) måste barnet kunna ge och ta, relationen kan inte tas för given. Samspelet i gruppen innehåller emellertid utmaningar som kräver speciella sociala färdigheter och strategier. Dessa behövs för att barnet skall kunna hantera olika sociala situationer. (Vedeler 2009, 9-11.)

Problem i barngrupper, som att inte bli accepterad eller att inte få komma in i andras lek kan få långsiktiga och olyckliga konsekvenser, både socialt och kunskapsmässigt. Enligt Vedeler (2009, 7-11) har flera undersökningar på senare åren koncentrerat sig på forskningen kring barngruppens betydelse när det gäller att utveckla barns sociala kompetens. Goda relationer till andra barn har visats att ha betydelse i social och emotionell anpassning senare i livet och har samband med förmågan att lyckas med skolarbete och kunskapsmässig utveckling (Asher 1990; Kupersmidt m.fl.1990; Parker m.fl.1995; Vandell och Henbree 1994).

En av daghemmets viktigaste uppgifter är att hjälpa barn att få kamrater och att få vara med bland jämnåriga i referensgruppen. Det handlar om att barnet kan känna delaktighet i sin referensgrupp. Social kompetens grundas i en dynamisk process och den innefattar integrering och organisation inom alla utvecklingsfält; sensomotoriskt, kognitivt, emotionellt och socialt. Hur detta organiseras är unikt för varje enskilt barn och sker i ett dynamiskt samspel med andra, både barn och vuxna, i den pedagogiska miljön och i verksamheten. Eftersom redan små barn deltar i dagvården, inleds processen som formar den sociala kompetensen mycket tidigt. Processen måste förstås i ett helhetsperspektiv. (Vedeler 2009, 9-25.)

Barn integrerar sina färdigheter från alla utvecklingsfält och organiserar dem över tid på ett sammanhängande sätt. Till exempel barns sätt att hantera situationer är sekvenser av aktiva handlingsförlopp. Det handlar om integreringen av kunskap och färdigheter, som organiseras i det aktiva beteende med tiden. De vuxnas uppgift är att hjälpa barnet att utveckla välfungerande strategier för att skapa relationer till andra barn. Det är en pedagogisk utmaning att få barngruppen att fungera väl socialt. Drivkraften i hanteringen av problem är att fokusera på det positiva och välfungerande i referensgruppverksamhet. Genom att observera barnet, referensgruppens och närmiljöns gemensamma resurser kan pedagogen ingripa om ett problem uppstår. (Vedeler 2009, 9-25).

Det finns olika uppfattningar om social kompetens och inläring av sociala förmågor och därmed olika uppfattningar om hur social kompetens utvecklas. Jag har valt att presentera kriterier för social kompetens genom Vedelers (2009, 17-25) beskrivning som har grunden i Rose-Krasnors (1997) bedömningskriterier. De fyra bedömningskriterierna är formade ur

en genomgång av forskningen om social kompetens, som används inom facklitteraturen och representerar olika kriterier för olika sätt att definiera och förstå begreppet social kompetens. Samtidigt speglar dessa kriterier olika synsätt på hur social kompetens utvecklas.

1. *Sociala färdigheter*
2. *Status i barngruppen*
3. *Relationer och vänskapsförhållanden*
4. *Funktionellt tillvägagångssätt*

1. *Sociala färdigheter*

En vanlig uppfattning är att se social kompetens som en uppsättning önskvärda sociala förmågor. Författarna riktar kritik mot observationsmaterial som hittills har användts för att bedöma social kompetens för att de i stor utsträckning består av scheman där man kryssar in specifika uppräknade kriterier.

2. *Status i barngrupper*

Det hur barnet blir socialt accepterad och hurudan status barnet får i sin referensgrupp, bildas genom hur de andra gruppmedlemmarna tolkar och upplever barnets personlighetsdrag. De sociala färdigheterna och barnets sociala kompetens utgör grunden för att bli accepterad av de andra barnen i gruppen. Ett barns förmåga att skapa positiva relationer betraktas som viktigt för dess utveckling. När social kompetens ses ur ett samspelsinriktat perspektiv, bedöms den utifrån kvaliteten på individens relationer. (Laine 2005,124.)

Känslan av delaktighet eller utanförskap inom referensgruppen är en central element. Även små barn kan värdesätta sina kompisar till dem som de gillar eller inte gillar. Kompisarna är inte jämställda. Redan inom dagvården börjar det således bildas

hierarkiska sociala strukturer mellan barnen. Utifrån sina subjektiva erfarenheter utvecklar barnet en slags social roll och social ställning gentemot sina referensgruppsmedlemmar. Med hjälp av dessa kan barnet förutse andras beteende i olika sociala situationer. Rollerna och sociala förväntningarna som sammankopplas till barnet ger också information om hurdana förväntningar de andra gruppmedlemmarna har gällande barnets beteende i olika sociala situationer. Barnets sociala status bildas i referensgruppen som en följd av dessa förväntningar och roller. Barnen som är omtyckta inom sin referensgrupp blir andra referensgruppsmedlemmarnas favoriter. Med dem umgås andra gärna. En del av barnen är mindre synliga och med vissa vill de övriga gruppmedlemmarna knappt umgås med. De sociala positionerna som barnen har i sin referensgrupp bildar den sociala strukturen i referensgruppen. Denna sociala struktur kan kallas för ett hierarkisk socialt värdesystem.(Laine 2002, 13-14.)

Sociometriska observationer med frågor till barnen om till exempel vem de skulle välja att leka med eller/och delta i olika aktiviteter med, har använts mycket och används fortfarande. Sociometriska mätningarnas styrka är att de avspeglar kombinerade värderingar av kamraterna och sammanfattar beteendemässig, emotionell och social kompetens. Det finns mycket dokumentation som visar att upplevelser att bli avvisad av vänner har samband med senare problem. (Vedeler 2009, 20) enligt (Guralnick 2001, Parker m.fl. 1995.) Att bedöma sociometrisk status kan vara klagörande för att identifiera barn som har bristande social kompetens, och/eller inte upplever sig ha kamrater att vara tillsammans med. Samt kan det vara ett bra underlag för att stöda barn som saknar gemenskap med andra barn och för att organisera gruppverksamhet för barn. De sociometriska mätningarna hjälper emellertid inte att finna de bakomliggande orsakerna till eventuella sociala brister hos ett barn. De kan i mindre utsträckning bidra till att man kan ingripa på ett bra sätt. Dessutom kan det vara bra att ställa frågan om vad i detta sammanhang är orsak och vad som är verkan. En bristande social förmåga kan vara orsak till en eventuellt dålig sociometrisk status men också en följd av den. Popularitet är inte heller nödvändigtvis synonymt med vänskap. Sociometriska undersökningar mäter inte ett barns förmåga att bygga upp vänskapsförhållanden och upprätthålla dem. Färdigheter som är viktiga för att bli accepterad i kamratgruppen är inte nödvändigtvis samma färdigheter som är nödvändiga för att skapa vänskapsförhållanden. Enligt Vedeler (2009,20) finns det mycket som tyder på att förmågan att bygga upp vänskapsförhållanden och andra relationer är en viktigare indikator på den sociala kompetensen än om att barnet har hög status i

kamratgruppen.

3. Relationer och vänskapsförhållanden

Kvaliteten på barnets vänskapsrelationer kan ge en god indikation på dess sociala kompetens. Genom vänskapsförhållanden får barnet information, emotionell stöd och praktisk hjälp. Vänskapsförhållandena innebär att barnet värdesätts och att barnet får sällskap och möjligheter att lära sig konstruktiv konfliktlösning. Vänskapsrelationer mellan barnen möjliggör utvecklingen av många sociala förmågor som barn utan vänner går miste om. Vänskap karaktäriseras under barndomen av att barn ömsesidigt föredrar varandra i leken. Vänner kompletterar varandra och visar ömsesidighet när de leker tillsammans. Barnens vänskapsrelationer skapar belöningssituationer, där även små barn hjälper varandra att utveckla sina färdigheter, både sociala färdigheter och lekfärdigheter. Mycket tyder på att initiera vänskap i tidig ålder har en stor betydelse för barnets mångsidiga utveckling. Det är en viktig pedagogisk uppgift för de yrkesvärksamma inom småbarnsfostran att hjälpa barnen med detta.

Enligt Vedeler (2009, 21-22) hävdar (Hartup 1992) att barnets förmåga att skapa positiva relationer betraktas som viktig för dess utveckling. När social kompetens ses ur detta perspektiv, bedöms social kompetens utifrån kvaliteten på individens relationer. Detta beror återigen på färdigheter hos båda parterna i relationen. Denna samspeleinriktade aspekt på social kompetens överensstämmer med Vygotskys idéer om hur barnet har möjlighet att utvecklas genom den proximala utvecklingszonen. Med detta menas, att när barnet integrerar med ett annat barn som har kommit längre i sin kognitiva utveckling kommer barnet att kunna visa kognitiva förmågor utöver de som hon annars visar enbart på egen hand. Detta kan tänkas ses även på det sociala området. Ett barn som integrerar med en partner med god social kompetens kommer troligtvis ha en relation som är av högre kvalitet än när samma barn integrerar med ett barn med bristande social kompetens. Genom att integrera med en partner med god social förmåga, kan barnet framstå som mer socialt kompetent.

4. Funktionellt tillvägagångssätt

Ett funktionellt tillvägagångssätt med utgångspunkt i de mänskliga behoven av social tillhörighet och socialt erkännande samt i behovet av att nå sociala mål i specifika sammanhang, ger möjligtvis den mest heltäckande referensramen vad det gäller definition av begreppet och hjälp till utveckling av social kompetens. De specifika sammanhangen kan till exempel vara olika gruppverksamheter för barn, till exempel i samband med olika slags lekar. Det funktionella tillvägagångssättet att utveckla social kompetens är i linje med teorier om social problemlösning. Ett av de grundläggande mänskliga behoven är att bli uppskattad av andra och att få tillhöra en social gemenskap. Frågan i detta sammanhang kan vara vilket beteende leder till att detta mål uppnås.

Ett funktionellt tillvägagångssätt att förstå begreppet social kompetens handlar om att sociala mål läggs upp och efter det väljs strategier för att uppnå dessa mål. Fokus är både på konsekvenserna av socialt beteende och på de processer som leder fram till positiva konsekvenser. Summan av dessa ses som den gemensamma produkten av individens handlingar och andras respons på dessa handlingar. (Vedeler 2009, 23) kallar det en informationsbehandlingsmodell för sociala färdigheter. Modellen består av att välja ett socialt mål, observera kontexten (omgivningen och sammanhanget), välja strategi, genomföra strategin och utvärdera resultaten utifrån den respons man får. Utifrån detta bestäms hur man skall gå vidare. Ett viktigt perspektiv med ett funktionellt tillvägagångssätt för att skaffa sig social kompetens, är att fokusera på barnets val av sociala mål och på resultatet av deras ansträngningar att nå dessa mål. Detta perspektiv på social kompetens är dynamiskt och anpassat till olika situationer, olika sociala kulturer och olika sociala utmaningar. Tillvägagångssättet är inte kopplat till fasta listor över sociala färdigheter och därför kan det vara en fruktbar strategi för den pedagogiska praktiken inom småbarnsfostran. Enligt Vederel (2009, 24) innefattar Guralnick (2001, 482) detta perspektiv i sin definition av social kompetens: *"Kamratrelaterad social kompetens kan definieras som små barns förmåga att på ett lyckat och lämpligt sätt främja sina interpersonella mål."*

9 Goda relationernas betydelse och daghemmets uppdrag för att skapa goda relationer mellan barnen

Enligt Jonsdottir (2007, 16-17) motiverar Hartup (1998) att kartläggning av barns sociala relationer är att både teorier och empirisk forskning tyder på att barnets relationer med

kamrater är gynnsam för barnets allsidiga utveckling. Ett nära samarbete och samspel mellan människor, både barn och vuxna främjar individens sociala, emotionella och kognitiva utveckling. Dunn 1997; Hartup 1998; Ivarsson 2003; Johansson 1999; Løkken 1989; Odelfors 1996 och Williams 2001 menar enligt Jonsdottir (2007, 17) att i interaktion och dialog med kamrater utvecklar barnet kommunikativa färdigheter. Med dessa menas färdigheter som att lyssna på andras önskemål, ge uttryck för egna önskningar och utveckla en empatisk handlingsförmåga.

Barnets självbild och självkänsla utvecklas i samverkan med jämnåriga kamrater och vänner. Med självbild menar Jonsdottir (2007, 17) den bild eller den uppfattning barnet har eller får om sig själv i det sociala samspelet till exempel i daghemmets referensgrupp. Detta menar de egenskaper och färdigheter barnet anser sig ha eller uppfattar att omgivningen tillskriver det.

I samvaro och samarbete med jämlika upplever barnet en känsla av socialt stöd och trygghet. Detta upplevelse skapas genom känslan av samhörighet och tillhörighet i den sociala gemenskapen. Genom detta lär barnet sig att lita på sin omgivning och bygga upp ett förtroende till en eller flera kamrater. Dessa förtroenderelationer kan utvecklas till en livslång vänskap. (Jonsdottir 2007, 17) enligt Bukowski & Hoza 1989; Ivarsson 2003; Johansson 1999; Løkken 1989; Odelfors 1996 ; Williams 2001.

Det råder en enighet med teorier och empiriska forskningar. Den visar att goda kamrat – och vänskapsrelationer har stor betydelse för barnets allsidiga utveckling. Daghemmets viktiga uppgift är att skapa förutsättningar för goda relationer mellan barnen. I daghemmet skall barns delaktighet och tilltro till den egna förmågan grundläggas. Alla barn borde få upplva glädjen av att göra framsteg, övervinna svårigheter och uppleva sig vara en tillgång för gruppen. Referensgruppen skall ses som en viktig och aktiv del i barnets utveckling och lärande. (Jonsdottir 2007, 18.)

Jonsdottir (2007, 20) tar upp Månssons (2002) och Ivarssons (2003) forskning, vars resultat motiverar en kartläggning av barnets sociala relationer i daghemmet med fokus på deras kamrat – och vänskapsrelationer. Detta innebär att uppmärksamhet riktas mot de barn som eventuellt inte ingår eller uppfattas ingå i dagvårdens kamrat – och vänskapsgrupper. Det är fruktbart att få ökad förståelse för daghemspersonalens uppfattningar om barns sociala egenskaper och färdigheter. Dessa egenskaperna och färdigheterna borde ses i relation till

barnets uppfattningar om dennes egna kamrat – och vänskapsrelationer. Enligt Jonsdottirs (2007, 20) erfarenheter har gett anledning till funderingar kring hur förskolan förvaltar sitt uppdrag att skapa förutsättningar för goda relationer mellan barnen. De har stort pedagogiskt värde och kan leda till förbättrade metoder och arbetssätt och till diskuterande om resursernas fördelning. Resurser borde riktas för att stöda barn som är eller känner sig ofrivilligt utanför gemenskapen. (Jonsdottir 2007, 20.)

10 Slutdiskussion

Enligt den utvecklingsekologiska referensramen är daghemmet en central komponent inom mikronivån. Detta menar att daghemmet är en bemerkelsevärd arena inom den närmaste omgivningen barnet ingår i. Det har visats vara betydelsefullt att analysera interaktionsprocesserna mellan individen och dess omgivning, från mikro – till makronivå. Detta interaktionsprocessen kan inte förbises och intresset för detta har lyft fram mitt intresse att utforska interaktionsprocessens betydelse för det enskilda barnet. I detta sammanhang har jag visat daghemmets position i ett barns livsvärld och argumenterat att daghemmet är en mångfaldens arena. Samarbetet mellan barnets närmaste omgivningar förverkligas genom fostringsgemenskapen som enligt min egen erfarenhet har fått allt för lite uppmärksamhet inom daghemsverksamheten.

Olika grupper och sociala gemenskaper har varierande funktioner i människas liv. I mitt examensarbete har jag berört daghemmets referensgrupp som en enhet som grogrund till utvecklingen av kognitiva, emotionella och sociala färdigheter. Den sociala gemenskapen har visats att bevara bemerkelsevärda resurser för barnets mångsidiga utveckling.

I examensarbetet har jag lagt märke på hur viktigt det är att den sociala gemenskapen kännetecknas av en gemensam fostringskultur, som är skapad av alla parter inom den fostrande gemenskapen. Enligt barnperspektivet ses barnet som en aktiv aktör som tillsammans med andra barn och vuxna, och inom trygga ramar är med i att skapa sin omgivning. Dessa faktorer förespråkar barnets delaktighet inom småbarnsfostran och den kan stödjas med att barnet får känna sig att vara en del av sin omgivning som inom denna examensarbets ramar är daghemmet och daghemmets referensgrupp.

Referensgruppen erbjuder en unik miljö för barnet att utveckla de sociala färdigheterna. Social kompetens grundas i en dynamisk process och denna process sker i ett dynamiskt samspel med andra.

11 Kritisk granskning

I detta kapitel diskuterar jag mitt examensarbete ur en kritisk och granskande synvinkel.

Mitt arbete består av sex teoretiska delar (kapitel 4, 5, 6, 7, 8 och 9). Innan jag började läsa litteratur kring referensgruppens betydelse för barnet, hade jag en tanke om att avgränsningen av ämnet jag valt skulle vara betydligt enklare. Under processens och litteraturstudiernas gång ändrades min tankegång, eftersom jag insåg hur stort och tvärvetenskapligt område jag rörde mig inom. Till exempel förklaringarna gällande gruppteorier har rötter i individpsykologi, sociologi och pedagogik (för att bara nämna några). För att mitt syfte inte var att skapa konkreta handlingsförslag eller en produkt, skulle den teoretiska kunskapen vara i fokus och utgöra arbetets innehåll.

Det har varit krävande att välja teorier som jag har insett att vara de mest relevanta inom examensarbetes ramar. Dels var orsaken att jag inte ville att arbetet skulle bli utan djup. Hellre ville lyckas att plocka fram få de områden och teoretiska synsätten som jag kunde gå djupare in på. Den mest utmanande frågeställningen var, från vilken synvinkel jag skulle närma mig referensgruppens betydelse. Genom processens gång blev det tydligt att jag hade det enskilda barnet i fokus. Frågeställningen började allt tydligare vinkla sig mot daghemmets referensgrupps betydelse för det enskilda barnets allsidiga, gynnsamma utveckling.

För att jag är personligen intresserad i av småbarnsfostran som ett område inom den socialpedagogiska yrkesfältet, har detta arbete varit givande för mig. Daghemmet som en social arena och barnets nära tillvaro med de jämnåriga innehåller en enorm resurs. Denna resurs har jag lyft tydligt fram i mitt arbete och med detta är jag nöjd. Personligen inser jag att mitt arbete har fyllt de kraven jag ställt för det. Jag har svarat på mina frågeställningar och upplevt skrivandet av examensarbetet som en intressant process.

Källor

Berghäll, I-G. (2008). *Småbarns möte med daghem ur föräldraperspektiv*. Vasa: Publikation från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

FN:s konvention om barnets rättigheter (FN 1989/2010)

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (2000). *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsingfors: Tammi.

Hurme, H. (1992). *Utvecklingspsykologi- Psykologi i utveckling*. Vasa: Åbo akademis förlag.

Imsen, G. (2000) *Elevenns värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur

Jerlang, E. (red.) (1994). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Liber utbildning.

Jonsdottir, F. (2007) *Barns kamratrelationer i förskolan*. Malmö: Holmbergs.

Kaipio, K. (1999). *Kasvattava yhteisö*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lahikainen, A., Pirttilä-Backman, A-M. (1996). *Sosiaalipsykologian perusteet*. Keuruu: kustannusosakeyhtiö Otava.

Laine, K. & Neitola, M. (toim.)(2002) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku. Painosalama Oy.

Madsen, B. (2001)*Socialpedagogik*. Lund:Studentlitteratur.

Madsen, B. (2006) *Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*.Lund: Studentlitteratur.

Molin, M., Gustavsson, A., Hermansson, H-E. (2008). *Meningskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos AB.

Pape, K. (2006). *Social kompetens i förskolan - att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm:Liber.

Salmivalli, C. (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere:Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

STAKES handböcker Grunderna för planen för småbarnsfostran. (2005)

Stoor-Grenner, M. & Kirves, L. *Mobbningsförebyggande arbete inom småbarnsfostran*. Folkhälsan och Mannerhems Barnskyddsförbund 2010.

Turja, L. (2007). *Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä*. I verket Ikonen, O. & Virtanen, P. (red.) *Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Lustannus

Uusitalo, I. & Laakso, T. (2005). ”Sit tääl on sellainen lohikäärme, millä voi ratsastaa...”-Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. I verket Pakkinen, T. & Keskinen, S. (red.) *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Åbo: Åbo yrkeshögskola.