



Malmö högskola
Lärarytbildningen
SÄL
Lek Fritid Hälsa

Examensarbete
10 poäng

Sociala berättelser och seriesamtal

- erfarenheter från en förskoleklass

Social Story and Comic Strip Conversations

- Experiences from a Pre School

Ulla Jansson
Camilla Olsson

Abstract

Titel: Sociala berättelser, seriesamtal

Författare: Ulla Jansson, Camilla Olsson

När vi genom en tidigare kurs i vår utbildning kom i kontakt med sociala berättelser och seriesamtal väcktes vårt intresse för metoderna som vi trodde kunde vara till hjälp för barnen att förstå sig själv i förhållande till andra. Det är skrivna och ritade små berättelser som förklarar både barnens beteende samt hur andra tänker och känner. Metoderna används för att arbeta bort ett oönskat beteende eller träna barnen i olika sociala sammanhang.

Syftet med vårt arbete var att undersöka hur det går att arbeta med sociala berättelser och seriesamtal med barn som går i förskoleklass. Våra frågeställningar är:

I vilka pedagogiska situationer kan sociala berättelser och seriesamtal användas som metod?

Hur reagerar barnet eller gruppen på metoderna?

Vi gjorde vår undersökning i två förskoleklasser och utifrån observationer av barnen samt samtal med pedagogerna gjorde vi ett antal sociala berättelser och seriesamtal till några barn samt till en grupp barn.

Vår slutsats är att metoderna fungerar även i arbete med barn i förskoleklass för att träna dem i socialt samspel, träna bort oönskade beteenden samt för att förbereda dem inför nya situationer.

Barnen reagerade positivt och vi kunde se förändringar i deras beteende bland annat i det sociala samspelet efter de sociala berättelserna och seriesamtalen. Genom det visuella och verbala stödet i berättelserna har de lättare förstått sammanhang och kunnat reflektera över både sin egen roll och hur andra tänker och känner.

Nyckelord: sociala berättelser, seriesamtal

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
2 Kunskapsbakgrund	9
2.1 Helhetssyn på barn.....	9
2.1.1 Samspel med andra	9
2.1.2 Att förstå sig själv och andra	10
2.1.2.1 Känslan av sammanhang	11
2.1.3 Inlärningsstilar	11
2.2 Historik.....	12
2.3 Sociala berättelser och seriesamtal	13
2.4 Sociala berättelser	14
2.4.1 Berättelsens uppbyggnad.....	14
2.4.1.1 Grundläggande meningar i berättelserna	14
2.4.2 Presentation av en berättelse.....	16
2.4.3 Utvärdering.....	16
2.5 Seriesamtal	16
2.5.1 Konversationsbegrepp	17
2.5.2 Konversationsfärger	18
2.6 Central informant.....	18
2.6.1 Kritisk hållning till konversationsfärgerna	19
2.6.2 Aha-upplevelser av metoderna	19
2.6.3 Det konkreta arbetet med sociala berättelser och seriesamtal	20
3 Problemprecisering.....	21
4 Metod.....	22
4.1 Central informant.....	22
4.2 Observationer	23
4.3 Undersökningsgrupp.....	24
4.3.1 Aktuell arbetssituation vid undersökningens genomförande	25
4.3.2 Urvalsgrupp.....	26
4.3.2.1 Emil	26
4.3.2.2 Simon.....	26
4.3.2.3 Linus	26
4.4 Genomförande	27
4.5 Forskningsetiska överväganden.....	27
4.6 Forskarrollen.....	28
5 Resultat	29
5.1 I vilka pedagogiska situationer kan sociala berättelser och seriesamtal användas som metod?.....	29
5.1.1 Socialt samspel	29
5.1.1.1 Problem i socialt samspel – räcka tunga åt kompisarna	29
5.1.1.2 Problem med socialt samspel – att få vara med!	32
5.1.1.3 Problem med socialt samspel – pussas utan lov.....	34
5.1.2 Beteendeproblem	36
5.1.2.1 Beteendeproblem – jag vill inte gå på syntest!	36
5.1.2.2 Beteende problem - jag vill inte duscha!	38
5.2 Hur reagerar gruppen på metoden?.....	40
5.2.1 Problem med social turtagning	40
5.2.1.1 Seriesamtal: att avbryta – att lyssna	41
5.2.1.2 Kommentar.....	42

6 Resultatdiskussion	43
6.1 Socialt samspel	43
6.2. Beteendeproblem	44
6.3 Arbeta med sociala berättelser och seriesamtal.....	44
6.3.1 Relation till barnet.....	44
6.3.2 Vana vid metoden	45
6.3.3 Inlärningsstilar	45
6.4 Gruppanvändning av metoden.....	45
6.5 Kritisk granskning	46
6.6 Avslutande reflektion.....	46
Litteraturlista.....	48

Bilaga A

1 Inledning

När vi föds påbörjas våra relationer till andra människor och varje dag består av olika möten, möten mellan människor. En del är släkt och nära vänner andra har vi mer ytliga relationer till och några känner vi kanske bara igen. Idag arbetar oftast båda föräldrarna och många barn tillbringar stora delar av sin dag på förskola, skola och fritidshem. Det blir många möten varje dag för barnen och därför är det extra viktigt för pedagogerna att skapa relationer som känns kontinuerliga för dem. Genom att ha en öppen dialog med föräldrarna samt ge dem möjlighet till insyn i förskola, skola och fritidshem desto bättre kan alla berörda parter stödja barnet i dess utveckling. Sommer (2005) menar att för att vi ska klara av alla relationer på ett socialt accepterat sätt behöver vi självkänedom och förmåga att sätta oss in i hur andra människor tänker och känner. Detta utvecklas för de flesta människor från de att de är små i samspel med andra.

Till detta arbete är vi två författare och när vi skriver vi i texten, då menas oss båda. När vi använder oss av jag då hänvisar vi till personen inom parentes; jag (Camilla) eller jag (Ulla). I kursen lärarprofession, som ingår i vår utbildning, har vi haft ett delmoment om specialpedagogik, konflikthantering och åtgärdsprogram. Där kom vi i kontakt med sociala berättelser och seriesamtal. De är i första hand metoder som är riktade till personer med Autism, Aspergers syndrom, AD/HD osv. vilka alla är funktionshinder inom neuropsykiatri. Attwood (2000) menar att personer med Autism, Aspergers syndrom, AD/HD ofta har svårigheter med hur de ska tolka och förstå sig själva samt att sätta sig in i hur andra tänker och känner. Enligt Andersson (2001) kan sociala berättelser och seriesamtal användas med både små barn och vuxna men i vårt arbete har vi valt att använda oss av barnet/barnen när vi talar om personerna som metoderna vänder sig till. Metoderna förtydligar olika situationer och är skrivna och riktade små berättelser som förklarar både barnets beteende och hur andra tänker och känner. De används för att arbeta bort ett oönskat beteende eller träna barnet i olika sociala sammanhang.

När vi tittade närmare på metoderna väcktes vårt intresse och vi tyckte att de på ett enkelt sätt både visuellt och verbalt tydliggör och konkretisera händelser och situationer för barnet. Därför började vi diskutera hur sociala berättelser och seriesamtal skulle kunna användas inom grundskolan och då i första hand i förskoleklasser. Vi har båda erfarenheter av att barn inte alltid får den hjälp som de behöver och att resurserna kan vara begränsade samt att det ibland

saknas en bra arbetsmetod som är individuellt anpassad för det enskilda barnet. I skolan är det ofta genom samtal som pedagogerna försöker få barnet att förstå sig själva och andra i sociala sammanhang som t.ex. när det uppstår konflikter mellan barnen. Vi upplever att en del barn inte förstår innebörden av samtalet och ibland uppfattar vi att ordet ”förlåt” används för att tillgodose den vuxne och inte för att barnet menar det eller förstår sin egen del i konflikten.

Enligt Läroplanen Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet) ska undervisningen anpassas så att alla elever når målen. Den betonar också att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter, därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. För att kunna möta varje barn individuellt, anser vi, att det finns ett behov av många olika sorters metoder. Attwood (2000) anser att vi lär oss på olika sätt och för en del barn är det visuella starkare än det verbala. Därför menar vi att sociala berättelser och seriesamtal med sitt förtydligande av olika situationer och beteende som t.ex. aggressivitet och rädsla kan vara till stor hjälp för både barn och lärare. De kan även hjälpa barnet att förstå innebörden och ta konsekvensen av sitt handlande. När en social berättelse är gjord kan barnet hålla kvar en inre bild av den i minnet för att sedan omsätta den i handling.

Vårt syfte är att undersöka hur det går att arbeta med sociala berättelser och seriesamtal med barn som är i behov av ett mer konkret stöd. Vi tror att det visuella stödet i berättelserna tydliggör händelser och på så sätt skapar meningsfulla sammanhang för barnen. Vi hoppas att det går att utarbeta sociala berättelser och seriesamtal så att de blir ett redskap som pedagogerna med lätthet kan använda i sitt dagliga arbete.

2 Kunskapsbakgrund

2.1 Helhetssyn på barn

Enligt Askland och Sataöen (2003) kan man idag inte enbart använda sig av Freuds, Erikssons och Piagets teorier, eftersom dessa försöker tolka stora delar av utvecklingen utifrån en liten begränsad mängd principer och riktlinjer. Barnets utveckling ska ses som en helhet och kan jämföras med spindelns komplicerade sammanvävda nät där alla delarna hänger ihop. Inom dagens internationella forskning om barns utveckling har det skett stora förändringar och den gemensamma nämnaren är att utvecklingen alltid försiggår i en kontext (sammanhang). Dahlberg, Moss och Pence (2002) anser att barns kontext beror på deras relation till tid, rum, kultur och varierar efter klass, kön och andra socioekonomiska förhållanden. Askland och Sataöen (2003) menar att i dagens samhälle går det inte att skilja på arv och miljö utan de anser att: *Människans utveckling sker i ett komplicerat och nära samspel mellan ärftliga och miljömässiga faktorer*. Enligt Askland och Sataöen (2003) är förskolans läroplan sett utifrån utvecklingspsykologin skriven med en modern uppfattning av barnet. Utgångspunkten är en helhetssyn på barnet och utvecklingen sker i samspel mellan barn - vuxna och emellan barn.

2.1.1 Samspel med andra

Sommer (2005) menar att grunden för barns utveckling är samspelet med andra människor. Den tidiga samspelet som börjar när vi föds utgörs av ljud, blickkontakt, beröring, kroppshållning osv. för att med tiden gå över till en mera verbal kommunikation i samspelet mellan människor. Samspelet fortsätter genom hela livet och tar inte slut vid en viss ålder utan är ett livstema. Det omfattar allt från kontakten med de närmaste till möten med obekanta människor och nya miljöer och påverkar oss genom hela livet. Sommer (2005) anser att relationerna mellan barn och barn är lika viktiga som mellan barn och vuxna där det är speciellt samvarokompetensen som utvecklas i nära samspel med andra barn. I samvaron emellan barn tränas ett antal sociala kompetenser bland annat den tidiga utvecklingen av perspektivtagande (rolltagandet) som gör att barnet kan sätta sig in i hur en annan människa tänker och känner. Barnet kan inte utveckla alla sina kompetenser genom att enbart befinna sig i en av relationerna barn – barn eller barn- vuxen utan de måste komplettera varandra. De olika relaterandedomänerna samvaro, samspel, och samförstånd som Stern (Brodin & Hylander, 1999) beskriver ser

väldigt olika ut för varje barn och en del barn kan ha svårigheter i någon eller flera av dessa. Några barn behöver en skjuts framåt och några behöver hjälp med att bromsa i tid, detta ger nedanstående citat exempel på.

”Om du inte har en egen broms, får jag vara din broms” är en liknelse som kan vara lättare att acceptera, än ett ”du får inte....” eller sluta att..... (Brodin & Hylander, 1999, s. 89)

Utan samspel eller intoning som Stern (Brodin & Hylander, 1999) kallar det blir det ingen kommunikation.

2.1.2 Att förstå sig själv och andra

Redan från det vi föds startar den utvecklingen av oss själva som för de flesta människor leder till en någorlunda självkänedom t.ex. ”vad man är bra på” och ”vad man är mindre bra på”. Askland och Sataöen (2003) menar att det är en komplicerad process att lära sig förstå och uttrycka vad vi själv känner och tänker samtidigt som vi ska kunna sätta oss in i hur andra människor tänker och känner. I utvecklingen av oss själva ingår det också att kunna visa empati, medkänsla och att förstå att vi påverkar varandra när vi blir sura, glada, arga osv.

Ekström och Isaksson (1997) menar att efterhand som barnen blir äldre börjar de kunna uttrycka abstrakta förhållanden med hjälp av språk och bildsymboler, genom ordlekar, fantasi, målning mm. Man kan säga att de både uppfattar och uttrycker sig bildmässigt om omgivningen. Brodin och Hylander (1999) anser att när barnen omsätter det de tar in via sina sinnen i bilder, rörelser och drama bildas en länk över till verbalisering och reflekterande Det är viktigt att kunna skapa en bild av sig själv och det som man upplevt för att förstå sina egna känslor och reaktioner samt att inse att nyckeln till ett bra liv sitter man inne med själv. Där igenom föds också empati för andra.

Enligt Evenshaug och Hallen (2001) spelar regelleken stor roll för barnets moraliska utveckling och det är i förskoleklass åldern som barnen börjar sätta upp regler i sina lekar. Leken styrs utav speciella regler men kan ändras om barnen är överens om det. Lekgruppen består oftast av två till tre barn men leken kan se väldigt olika ut beroende på vilka kamrater som är med.

2.1.2.1 Känslan av sammanhang

KASAM betyder enligt Åhs (1999) känslan av sammanhang och är den svenska översättningen på det som Antonovsky, anser är den mentala beredskap man behöver för att på ett positivt sätt kunna handskas med sitt liv. KASAM består av tre delar som hör ihop begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. För barnet kan detta innebära att få rutiner för hur dagen ser ut eller att lära sig vad man får respektive inte får.

2.1.3 Inlärningsstilar

Andersson och Olsson (2005) anser att den kognitiva utvecklingen handlar om att kunna förstå sammanhang, principer samt personens förutsättningar till att ta ansvar och förmåga till social kompetens. Eftersom varje barn föddes olika har förskola och skola en viktig uppgift där de ska lyfta fram och utveckla barnet/barnens olika kompetenser. Som pedagog gäller det att utgå från ett kognitivt förhållningssätt vilket innebär att barnets tankar, känslor och beteende ömsesidigt styr och påverkar varandra därför är det viktigt att hitta ett sätt att nå varje barn i varje situation. Vi lär oss alla på olika sätt och vi har olika inlärningsstilar Andersson och Olsson (2005) menar att individens styrka och behov samt olika miljöer påverkar och präglar inläringen. De tar upp tre olika inlärningsstilar auditiv, visuell och kinestetisk taktil.

Auditiv, att höra: Auditiva personer lär sig genom att lyssna, tala, argumentera och tänka högt. Här är ord och språk viktigt och dialogen är i centrum. De har en förmåga att tolka vad andra säger både när det gäller röstlägen och förändringar i den. Auditiva personer visar också sina känslor med rösten t.ex. skriker, skäller, klagar osv.

Visuell, att se: Här sker inläringen genom bilder, skrivna ord, anteckningar och bildbaserad fakta. Synsinnet är det centrala och visuella personer vill ofta läsa själva, de skapar en inre bild av det som de läst eller sett och de har också lättare för att tolka ansiktsuttryck än olika röstlägen. För att förstå och komma ihåg saker behöver de visuellt stöd eftersom de kan ha svårare för att tolka och minnas ord.

Kinestetisk taktil, att känna: Kinestetisk taktila personers inläring sker genom att tänka, känna, göra, laborera och pröva sig fram. De lär sig genom praktiska, konkreta övningar och uppgifter. Här har kroppsspråket stor betydelse då de ofta tolkar andra genom att iaktta deras kroppsspråk (Andersson och Olsson, 2005).

2.2 Historik

Sociala berättelser och seriesamtal kommer ursprungligen ifrån USA och metoderna utarbetades av en kvinna vid namn Carol Gray. Gray har arbetat många år vid Jenison Public Schools i Jenison, Michigan i USA. Från början arbetade hon som lärare med elever inom autismspektrat och på senare år som autismskonsulent. Efter att ha varit där i tjugotvå år slutade hon och är idag direktör för The Gray center for Social Learning and Understanding, (2006-03-18) Hon har även givit ut böcker om sociala berättelser och seriesamtal. Den första kom 1993 och hette *The original Social Story Book*, den andra kom 1994, reviderades och ändrade namn till *The New Illustrated Social Story Book* år 2000. Därefter har hon under åren skrivit ett flertal böcker och artiklar om ämnet men mycket lite av det är översatt till svenska, (Brevardcenter, 2006-03-18).

Själva metoden sociala berättelser utvecklades 1991 när Gray observerade en flicka med autism på en gymnastiklektion. Flickan blev helt förvirrad och desorienterad när hon och klasskamraterna skulle lära sig en lek. För att flickan skulle förstå lekens regler och hur klasskamraterna reagerade på leken skrev Gray en berättelse om det. En gång varje dag fram till nästa gymnastiklektion fick flickan läsa berättelsen. På gymnastiklektionen var hon med i leken, följde reglerna och tyckte det var roligt. Eftersom berättelsen gav ett så bra resultat med en gång, skrev Gray ner ett flertal andra åt flickan i situationer som hon hade problem med. Dessa gav samma positiva resultat. Att Gray och hennes medhjälpare började kalla dem för sociala berättelser berodde på att berättelserna ofta var fokuserade på sociala situationer (Andersson, 2001).

Enligt Andersson (2001) kom seriesamtal till på ungefär samma sätt som sociala berättelser. En annan flicka med autism som Gray träffade kommunicerade genom att rita, frustrerande situationer till sin mamma. Mamman ritade tillbaka för att förklara vad som hänt men hon ritade också förslag på lösningar av situationen. Dessa förslag kunde sen flickan använda sig av i framtiden vid liknande situationer. Gray utvecklade tillsammans med sina medarbetare det som kom att heta seriesamtal. Namnet fick det pga. av att man ritade sekventiellt med återkommande symboler som i tecknade serier.

Det har skrivits ett fåtal böcker på svenska om sociala berättelser och seriesamtal och någon direkt forskning och kritik på metoderna har vi inte fått fram. Birgitta Andersson är den som utvecklat metoderna i Sverige efter det hon varit på en föreläsning av Carol Gray. Hon har bland annat gett ut boken *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal* (2000). Hon har även i sin bok *Vägledning* som kom ut 2002 flera exempel på både sociala berättelser och seriesamtal. Riksföreningen autism har gett ut *Sociala berättelser och seriesamtal, Teori och praktik* (2001) där både föräldrar, speciallärare och specialpedagoger har delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter av metoderna.

2.3 Sociala berättelser och seriesamtal

Sociala berättelser och seriesamtal är två pedagogiska metoder som främst är riktade till personer med Autism, Aspergers syndrom och AD/HD. Löbner (1997) anser att det inte är diagnosen som ska avgöra om metoderna sociala berättelser och seriesamtal ska användas eller inte. Istället bör man utgå från ett konkret problem eller en specifik situation. Han menar att metoderna även är användbara till personer som har problem med att lyssna och förstå instruktioner, skilja på fantasi och verklighet, ta kontakt med andra på ett socialt accepterat sätt samt att fungera i en grupp och klara av förändringar (Löbner, 1997).

Berättelserna kan användas i många olika sammanhang till exempel för att förklara och förtydliga sociala mönster samt ge strategier för att lära sig oskrivna regler och sociala normer. I vårt samtal med Lena Norén (2006-02-19) som har använt sig av sociala berättelser och seriesamtal under många år i sitt arbete, först inom särskolan och numera inom vuxenpsykiatri, menar att i vårt samhälle har vi många oskrivna regler som de flesta lär sig efterhand. Barn med neuropsykiatriska funktionshinder har svårt att förstå dessa regler som inte finns uttalade. Hon ger oss ett exempel:

Om jag möter en liten flicka och frågar - Hur gammal är du lilla vän? Då är det inget konstigt med det men, om jag sedan möter en gammal tant och frågar: - Hur gammal är du gamla tant? Så frågar man inte och vem lär en detta. De outtalade reglerna är en del av den sociala kompetensen.
(Norén, 2006-02-19)

2.4 Sociala berättelser

Sociala berättelser är individuella och bygger på situationer som barnet har svårt att hantera och förstå. Enligt Andersson (2000) hjälper sociala berättelser barnet att bli medveten om sina egna reaktioner samt lära sig att ta ansvar för sina beslut, sina handlingar och förstå konsekvensen av dem. Berättelsen kan också hjälpa till att förklara abstrakta situationer t.ex. hur man tar kontakt med andra och få insikt om eller hur de tänker och känner. Den kan även förklara tidsbegrepp och uttryck som sedan, snart och om en stund.

2.4.1 Berättelsens uppbyggnad

Andersson (2000) menar att berättelsen skall skrivas av pedagogerna eller föräldrarna som är nära barnet och har god kännedom och kunskap om situationen. Barnets ålder och utvecklingsnivå bör styra utformningen av berättelsen. Ordförråd och texten skall anpassas till barnets nivå. Saker som bör belysas vid insamlandet av information om problemet är enligt Resurs – och stödteamet (2006-02-18)

- Observera – samla information
 - När** händer det?
 - Var** händer det?
 - Hur** är barnets beteende?
 - Vad hände **före, under, efter händelsen?**
- Vilka är barnets respektive andras upplevelser av vad som händer?
- Hur borde barnets beteende vara istället?
- Värdering av problemet. Hur viktigt är det att förändra beteendet?
- **Viktigt att välja ut ett problem som förekommer ofta och är möjligt att åtgärda!**

2.4.1.1 Grundläggande meningar i berättelserna

Syftet med berättelsen är att hjälpa individen och det ska inte vara någon pekpinne. Den ska skrivas i ”jagform” och det är bättre att använda sig av ord som ofta eller ibland och undvika ord som alltid – aldrig eller inte. Berättelsen ska avslutas positivt och uppmuntrande samt ge förslag på lösningar (Andersson, 2000). Själva berättelsen innehåller att antal grundläggande meningar och dessa sammanfattar vi på följande sätt:

- **Deskriptiva meningar**; är beskrivande meningar om en situation, händelse eller ett beteende. Detta ger bakgrunden och ofta börjar berättelsen med deskriptiva meningar.
- **Perspektiva meningar**; beskriver personens och andra människors reaktioner. Vad de ser, hör och tänker/känner och hur de upplever situationen. Viktigt att inte generalisera som till exempel ”alla barn gör ” utan istället skriva ”en del barn gör ”

- **Direktiva meningar**; är meningar som ska utformas positivt och berättar vad och hur personen ska göra för att lyckas i vissa situationer. De ger strategier, förtydligar och motivera till önskvärda reaktioner och förväntade beteenden. Dessa meningar börjar ofta med ”jag vill/kan/kommer att”.
- **Kontrollmeningar**; är avslutande positiva meningar som innehåller förslag på lösningar. Ibland är det personen som kommer med egna förslag och utformar lösningen.

Nedanstående exempel visar på hur en social berättelse kan vara uppbyggd enligt ovanstående principer. Den är hämtad från en lathund om sociala berättelser och seriesamtal som Ronnebys Resurs- och stödteam lagt ut på Internet (2006-02-18).

Exempel:

Problem	Kommentarer
<p>I skolan har vi rast flera gånger om dagen. Då spelar pojkarna ofta landhockey. Det gör jag med och det tycker jag är kul. Ibland blir matchen hård och då kan vi stöta emot varandra. Det måste man tåla.</p>	<p>Deskriptiv</p>
<p>När någon stöter emot mig tycker jag det gör ont. Då vill jag ge igen. Jag slåss och spottar.</p>	<p>Perspektiv</p>
<p>Om någon slår eller spottar på mig blir jag rädd och tycker det är äckligt. När jag slåss och spottar blir mina kompisar rädda och tycker jag är äcklig. Då vill de inte leka mer med mig. Min lärare blir arg och jag blir ledsen.</p>	
<p>Jag måste också tänka på att det gör ont på andra när jag slår dem. Det är bättre att jag går ifrån spelet om jag blir arg. Jag kan gå till min lärare.</p>	<p>Direktiv</p>
<p>Gå till läraren istället för att slåss.</p>	<p>Kontroll</p>
<p>Detta ska jag försöka tänka på. Då kommer vi ha roligare på rasterna när vi spelar landhockey Jag får vara med.</p>	

De ord och meningar som känns extra viktiga markeras med fet stil. För att underlätta för barnet kan de ha sina berättelser i en pärm, bok osv. Utseendet på berättelsen är individbaserad, några behöver stöd av bilder, symboler osv. för att berättelserna ska bli tydligare. Görs orden om till bilder är det viktigt att, precis som med ord, skall bilderna kunna tolkas av barnet.

Den första berättelsen som skrivs bör vara ganska enkel för att barnet, personalen och föräldrar skall bli vana vid arbetsgången och strukturen. När barnet blivit van vid arbetssättet kan han/hon ha flera berättelser igång samtidigt (Löbner, 1997).

2.4.2 Presentation av en berättelse

Nåckwe Balldin påpekar i boken *Sociala berättelser och Seriesamtal* (Andersson, 2001) att de riktlinjer som finns när man presenterar en social berättelse är just riktlinjer. Hur man presenterar berättelsen för barnet är individuellt. Det är viktigt att den presenteras i en välkänd miljö där barnen känner sig trygga och där de kan koncentrera sig. Berättelsen läses av barnet själv eller av den person som presenterar berättelsen. Barnet har möjlighet att berätta vad den tycker om berättelsen och kan komma med förslag på ändringar och avslut. Berättelsen ska hållas aktiv och läsas inför varje tillfälle där den kan vara till hjälp. För att arbetssättet ska fungera måste berättelsen användas konsekvent tills beteendet upphör eller förändras.

2.4.3 Utvärdering

Birgitta Andersson tar upp i sin bok *Vägledning* (2002) att precis som med andra metoder och åtgärder skall även sociala berättelser utvärderas. Tiden för utvärderingen styrs utav berättelsen, en del behöver arbetas längre med innan man ser en positiv förändring. Om det inte blivit någon förändring i beteendet bör vi ställa oss frågor som:

- Har berättelsen använts av alla?
- Har den används konstruktivt?
- Har den bara används vid vissa tillfällen?
- Är den felformulerad?
- Ska den göras om eller ska problemet angripas på något annat sätt?

(Andersson, a.a, s. 127)

2.5 Seriesamtal

Seriesamtal är ett visuellt hjälpmedel, ett ritat samtal eller samspel mellan två eller fler barn och har samma användningsområde som sociala berättelser men används mest i situationer **här och nu**. Det viktiga är att barnet ska kunna tolka och förstå bildernas budskap. Samtalen kan belysa saker som ska hända men är oftast oplanerade och tar upp saker som hänt på rasten, i matkön, i affären osv. Som Andersson (2000) tar upp ritas ett seriesamtal systematiskt och i nära anslutning till en händelse. Genom att tillsammans med barnet rita vad som hände och att i samtalet ställa frågor så kan barnet se händelseförloppet. Här finns också möjlighet

att diskutera hur barnet tror de andra barnen känner sig när situationen uppstod. Vid vissa händelser så kan det vara svårt för barnet att se själva händelsekedjan och vad som startade t.ex. en konflikt. Då är det bra att börja rita hur det är nu och sen gå bakåt, vad hände innan - för att till sist komma fram till vad det var som startade alltihopa. Sedan numreras bilderna och läses från rätt håll och då kan barnet se hela händelseförloppet.

Den som ritar måste ha ett accepterande sätt, vara lyhörd samt vara den som leder samtalet. Några barn vill rita själva och det är okej, ibland kan det vara en hjälp att förstå hur barnet tänker, känner och upplever situationen. För att barnen ska kunna komma med egna förslag och lösningar så bör de inte vara i affekttillstånd utan då måste de lugna ner sig innan man ritar vad som hänt (Andersson 2000).

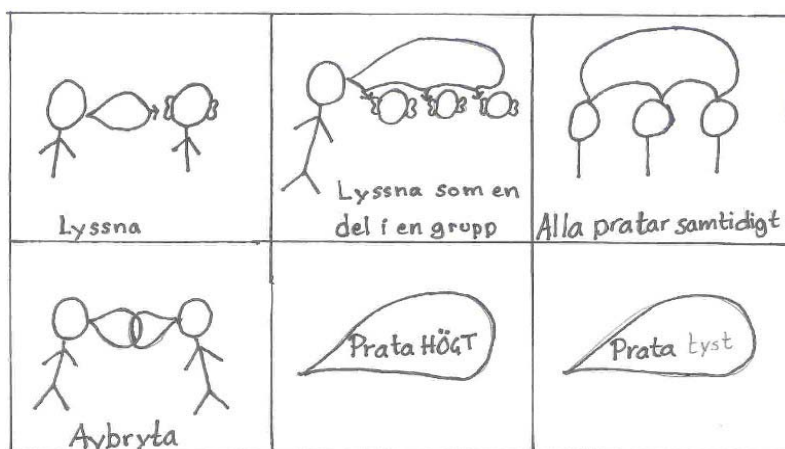
Seriesamtalen hjälper personer att:

- Identifiera och tolkar vad människor, säger, känner och gör
- Illustrerar abstrakta situationer och beteenden som är svåra att förstå
- Talar om vad som föregick en händelse, vad som händer och beskriver hur det är nu
- Tillrättalägger och planerar för framtiden
- Slår ner på det snabba skeendet i händelsen
- Analyserar, visualiserar och delar upp händelsen

(Andersson. a.a, s. 25)

2.5.1 Konversationsbegrepp

Bilderna som ritas är enkla streckgubbar och beroende på vad som ska belysas ritas man ibland öron, ögon, en glad eller en ledsen mun osv. I seriesamtal används två typer av symbollexikon: grundläggande samtalssymboler och personliga symboler. Inom de grundläggande konversationsbegreppen finns det åtta enkla symboler som handlar om bl.a. att lyssna, att avbryta, att prata, att prata högt, att prata tyst och tankar. Se fig.1 (Andersson, 2001).



Figur 1 Grundläggande samtalssymboler

Enligt Andersson (2000) vill en del barn att ”gubbarna” ska bli mer lika dem själva och det kan man göra genom att rita dit hår glasögon, näsa m.m. för att på det sättet lättare kunna identifiera sig med dem. Detta utgör en del av deras personliga symboler.

2.5.2 Konversationsfärger

För att barnet tydligare ska se hur människor tänker och känner i ett seriesamtal kan man använda sig av färger som symboliserar olika känslor. Carol Gray tar upp i sin bok *Comic Strip Conversations* (1994) att det är viktigt att introducera färgerna en och en för barnet. När man har ett seriesamtal med barnet så skrivs texten i den färg som ska belysa känslan exempelvis, barnet har varit och badat. För att understryka hur roligt barnet tyckte det har varit skrivs texten i grönt som är färgen för glädje.

Grays färgschema (1994, s. bilaga c) ser ut så här;

- Grön:.....bra idéer, glädje, vänlighet
- Röd:.....dumma förslag, ilska, att retas, ovänlighet
- Blå:.....ledsen, otrivsam
- Brun:.....väl till mods, mysig
- Lila:.....stolt
- Gul:.....rädd
- Svart:.....fakta, saker vi vet
- Orange:....frågor
- Kombination av färger:..förvirrad, förbryllad

Som Gray (1994) tar upp är det stor skillnad på seriesamtal och vanlig konversation. När folk samtalar står personerna oftast mot varandra där kroppsspråk och ansiktsuttryck är en stor del av samtalet. I seriesamtal står/sitter barnet bredvid den som ritar och både barnet och förälder/pedagog är fokuserade på det ritade samtalet. Precis som de flesta vanliga samtal börjar även seriesamtal med småprat, exempelvis om vädret som dessutom är lätt att rita. På detta sätt får förälder/pedagog igång samtalet och kan sedan leda in det på den aktuella händelsen. Seriesamtalen är här och nu men kan sparas för att användas om samma situation uppstår igen. Vissa av seriesamtalen kan vara ett underlag för en social berättelse (Andersson, 2001).

2.6 Central informant

Lena Norén har använt sig av sociala berättelser och seriesamtal under många år i sitt arbete. Hon är utbildad specialpedagog och har arbetat många år inom särskolan. Idag arbetar hon

deltid på Ronnebypspsykiatrins Neuroteam samtidigt som hon driver ett konsultföretag där hon bland annat ger föreläsningar och håller seminarier.

2.6.1 Kritisk hållning till konversationsfärgerna

Norén har valt att inte använda sig av Grays färgschema. Hennes erfarenhet är att det kan skapa förvirring för en del personer som hon arbetat med. Hon berättade om en kvinna som fått en lila tandborste av sin sambo. Kvinnan upplevde det som jobbigt eftersom hon nu skulle hålla reda på två saker både var tandborsten skulle stå samt vilken färg den hade. Sambon köpte en tandborsthållare i form av en ko och då kunde kvinnan ha sin tandborste i det bakre benet. På så sätt blev det en konkret bild som var lättare för henne att tolka och hon behövde inte tänka på vilken färg tandborsten hade.

2.6.2 Aha-upplevelser av metoderna

I flertalet av de böcker vi läst och även i samtalet med Norén har pedagogerna haft en aha-upplevelse av att metoderna faktiskt fungerar - i alla fall för personer med Aspergers syndrom och autism. I nedanstående citat berättar Norén om sin första serieteckning som hon gjorde tillsammans med en pojke som heter Linus.

Det var snö, barnen hade rast och Linus kastade snöboll på alla. Han blev vildare och vildare, bombarderade alla, en flicka kom in och storgrät så fick jag gå ut och skälla på honom. När alla kommit in så tog jag Linus åt sidan och gjorde en serieteckning. Jag ritade först hur dom kom ut och hur han kastade på barnen, dom skrek och grät osv. Så minns jag att han gick fram och tillbaka och så tittade han när jag ritade och så sa han – ska du berätta detta för Mia? Jag sa kom och sätt dig här så ska jag berätta mer för dig. Är det inte slut nu frågade han, för då hade jag berättat och förklarat för honom vad som hänt med hjälp av bilderna. Jag ritade och berättade att han skulle fråga om någon ville vara med på snöbollskrig istället för att kasta på dom. De kanske kunde leka med snön när dom kastat färdigt. Då säger han så här till mig – Kan det bli så här bra. Detta blev en sådan ahaupplevelse och jag känner att detta var en sådan gång som man aldrig glömmer. (Norén, 2006-02-19)

I samtalet med Norén pratade vi om att det finns många bra metoder och arbetssätt inom särskolan som vi tror skulle kunna fungera inom den vanliga skolan. Norén menade att de flesta barn knäcker alla koderna som de vuxna har uttalade, de fixar det här med raster att gå in och ut osv. Är barnen oroliga, har mycket annat i huvudet och inte förstår kan sociala berättelser vara ett hjälpmedel. Själva metoderna är ganska enkla, det enda som krävs är papper och penna. Norén anser att det aldrig fel att pröva metoderna för de kan inte förstöra någonting. Det viktiga med metoderna är att man gör det i jag-form och berättar för barnet vad det kan göra istället. Den ska vara till för att förklara och att förändra ett beteende. Däremot var hon

inte säker på om metoderna ger samma resultat bland vanliga barn som hon upplevt att de gjort hos barn med Asperger och autism för deras handikapp är så speciellt.

2.6.3 Det konkreta arbetet med sociala berättelser och seriesamtal

Norén berättar att hon utgår från en lista med **I-ord** i sitt arbete. Det första ordet är **iaktta** när det gäller sociala berättelser och seriesamtal eftersom man måste känna personen väl. Hon anser att det är viktigt att känna till situationen och att man måste ha **idéer** om hur den skall lösas. Berättelsen skall vara **individuell** och hon tar även upp vikten av att **informera, illustrera och invänta**. Norén säger att hon tror hjärnan är som en dator där vi skickar in någonting och så ska det upp programmeras för att sedan komma ut igen. Människor tar olika lång tid på sig att tolka och bearbeta information därför är det viktigt att invänta. Att **inventera** personens tillgångar och styrkor är nödvändigt så att de inte glöms bort. Det är viktigt att hela tiden utnyttja situationen till något positivt och absolut inte bemästra och styra. Det sista är att vi som hjälper måste visa ett stort **intresse** vara påhittiga och kreativa.

3 Problemprecisering

De barn som vi vill pröva metoderna på är de som fungerar ganska väl, men som i olika situationer kan behöva hjälp med gränssättning och det sociala samspelet. Det kan också vara för att hjälpa en grupp barn att fungera tillsammans.

Vi har gjort undersökningen utifrån följande frågeområde:

- I vilka pedagogiska situationer kan sociala berättelser och seriesamtal användas som metod?
- Hur reagerar barnet eller gruppen på metoderna?

4 Metod

Repstad (1993) och Rienecker (2003) tar upp två metoder som kan användas då man ska göra en undersökning; Kvalitativ och kvantitativ metod. Vi valde att använda oss av den kvalitativa metoden då vår avsikt var att studera några få miljöer samt att försöka förstå och tolka barnens sätt att resonera. Det finns en nackdel med kvalitativa metoder och det är att vi inte kan dra några generella slutsatser eftersom vi enbart undersöker några få miljöer.

Vår undersökning ligger inom aktionsforskningen och enligt Egidius (2002) var Kurt Lewin upphovsman till aktionsforskningen. Lewin var anhängare till den filosofiska pragmatismen som innebär att vi lär genom att göra det vill säga problembaserat lärande. Som aktionsforskare är man engagerad både i planering, genomförandet samt av analysen utav förändringsprocessen effekter vid ett projekt. Swedner (1989) beskriver i Nationalencyklopedin att genom sitt planeringsarbete och genomförandet av projektet har forskaren lättare för att hitta relevant information. Han tar även upp att det finns en del kritik mot aktionsforskningen just för att forskarens eget engagemang kan göra att man förlorar förmågan att objektivt beskriva processen och dess effekter.

4.1 Central informant

Vi valde att göra ett samtal med Lena Norén eftersom hon har lång erfarenhet av sociala berättelser och seriesamtal först inom särskolan och numera inom vuxenpsykiatri. Norén är i grunden lågstadielärare och utbildade sig sedan vidare till specialpedagog. Hon har även läst 40 poäng i pedagogik samt har en mastersutbildning. Under många år arbetade hon inom särskolan men är numera anställd på deltid som specialpedagog på vuxenpsykiatri i Ronneby. Enligt henne själv är hon en av få specialpedagoger som är anställd på en psykiatrisk klinik för vuxna. Norén har även ett nystartat konsultföretag, hon håller föreläsningar, leder seminarier och handleder olika grupper som behöver utveckla sin kunskap om individer med neuropsykiatriska funktionshinder. Vårt syfte med samtalet var att få en djupare kunskap om hur man arbetar med sociala berättelser och seriesamtal. Vi fick konkreta tips och exempel från verkligheten som vi hade med oss när vi själva utformade våra berättelser, bland annat använde vi oss av Noréns lista med I-ord.

4.2 Observationer

Under fältarbetet har vi haft samtal med pedagogerna i förskoleklasserna och har använt oss av observationer. För att det inte skulle bli stelt och konstlat gjorde vi ett par besök i vår undersökningsgrupp innan vi började med våra observationer. Vi kände att det var svårt att förhålla sig passiva till barnen, de ville att vi skulle vara med i deras aktiviteter. Repstad (1993) menar att det inte går att enbart vara en passiv observatör då detta kan skapa osäkerhet hos barnet/barnen. Att vara aktivt i barnens lek och deras olika aktiviteter kan ge värdefull information samtidigt anser vi som Repstad (1993) menar att det är viktigt att hitta en balans i det sociala samspelet mellan forskare och aktör samt våga vara professionell så att inte våra egna känslor och värderingar tar överhand. För att det inte skulle bli stelt och konstlat gjorde vi ett par besök i vår undersökningsgrupp innan vi började med våra observationer. Utifrån våra observationer och samtal med pedagogerna gjorde vi ett antal sociala berättelser/seriesamtal till några av barnen. För att kunna ha fokus på själva observationen undvek vi långa pass, istället tog den som observerade kortare pauser för att gå ifrån och göra sina anteckningar.

Sammanlagt har vi gjort 53 observationer som har varat mellan tre och femton minuter. Tjugotre av dessa ledde till sociala berättelser eller seriesamtal för två barn och en grupp barn.

- 7 ledde till seriesamtal om socialt samspel.
- 5 ledde till sociala berättelser om socialt samspel.
- Elva observationer under gruppverksamheten ledde till ett seriesamtal för en av grupperna om att avbryta och att lyssna.
- Vi gjorde 9 observationer på hur de sociala berättelserna och seriesamtalen fungerade för barnen samtidigt som vi hade uppföljningssamtal med personalen.

Ett seriesamtal och två sociala berättelser kom till efter samtal med personal och handlade om beteendeproblem.

Nedanstående är en kort presentation av de sex olika situationer som finns i resultat delen.

- Situation 1. Barnet räcker tunga åt kompisarna vid ett antal tillfällen. Vi gjorde två seriesamtal tillsammans med barnet.

- Situation 2. Barnet tar kompisarnas leksaker och bråkar med dem vid ett antal tillfällen. Detta ledde till en social berättelse om hur man frågar om lov att få vara med och leka.
- Situation 3. Barnet pussar flickorna hårt vid ett antal tillfällen. Vi gjorde först ett seriesamtal tillsammans med barnet som sedan ledde vidare till en social berättelse om att pussas utan lov.
- Situation 4. Barnet vill inte gå på syntest. Vi gjorde en social berättelse om hur en syntest går till som vi sedan läste tillsammans med barnet.
- Situation 5. Barnet vill inte duscha efter gymnastiken. Vi gjorde ett seriesamtal tillsammans med barnet om duschningen som sedan ledde vidare till en social berättelse.
- Situation 6. En grupp barn har problem med att lyssna på varandra. Vi gjorde ett seriesamtal om att avbryta och att lyssna på varandra.

Sammanställningen gjorde vi tillsammans i direkt anslutning till observationsdagarna. Under tiden som vi arbetade med de sociala berättelserna fortsatte vi med våra observationer för att se hur barnet/barnen tog till sig berättelsen samt för att se om det uppstod nya situationer. Efter varje genomförd social berättelse gjorde vi en skriftlig sammanställning och utvärderade den.

4.3 Undersökningsgrupp

Vi har valt att göra våra observationer i två förskoleklasser på en skola i utkanten av en större stad i södra Sverige. På skolan går barn från förskoleklass till och med sjätte klass och det finns två klasser i varje årskurs. Där finns två fritidshem med barn från sex till tio år och en mellanstadieomsorg för barn upp till tolv år.

Själva undersökningen har vi förlagt i förskoleklasserna. Varje förskoleklass består utav femton barn. I vårt arbete har vi valt att kalla dem för klass Röd och Gul. Klass Röd består av elva flickor och fyra pojkar och Gula består av sju pojkar och åtta flickor. I båda grupperna har ca en tredjedel av barnen ett eller två andra modersmål än svenska. I Röda klassen arbetar två förskolelärare samt en resurspersonal och i Gula arbetar två förskolelärare. Personalen arbetar också på fritidshemmen som sambrukar lokalerna med förskoleklasserna.

I skolan finns det bibliotek, gympsal, matsal och en mindre matsal som sexåringarna äter i. Förskoleklass Röd har ett stort rum med, dockis, legohörna, stora byggklossar, spel och leksaker, soffgrupp, två vaskar, bord och stolar. I mitten finns där en stor öppen plats till, samlingar, lekar, rörelse osv. Där finns också ett större rum till fritidshemmet bredvid förskoleklassrummet detta används som grupprum under skoldagen. Gula klassen har ett något större rum men möblerat och med ungefär samma saker som klass Röd. De har ett något mindre grupprum som de använder till pyssel, färg och form. Pedagogerna menar att hur rummen ser ut beror på vilka barn och vilka intresse som finns i gruppen. Miljön måste vara föränderlig.

4.3.1 Aktuell arbetssituation vid undersökningens genomförande

Under hösten arbetade klasserna mycket var för sig. En gång i veckan hade de gemensam sångstund och på fredagarna var de tillsammans ute i dungen bredvid skolan. Ganska tidigt under höstterminen upptäckte pedagogerna att förskoleklassernas indelningar inte var så lyckade. De fyra pojkarna som går i den Röda klassen har väldigt lite gemensamt och har ibland haft det svårt att hitta någon att leka med och i den andra gruppen uppstod det ofta konflikter mellan barnen, både bland pojkar och bland flickor. För att motverka konflikterna och ge barnen möjlighet att lära känna varandra i de båda klasserna började pedagogerna arbeta i verkstäder, de delade in barnen i tre grupper om tio barn. Pedagogerna ansvarar för var sitt ämne. För att grupperna ska få ta del av all verksamhet så arbetar man i verkstäderna måndag – tisdag – måndag. Efter tre pass har grupperna varit i alla verkstäderna och har haft både språk, matematik och musik/rörelse/skapande. En grupp arbetar i Röda rummet, en i Gula rummet och en i grupprummet till Gula förskoleklassen. Efter att barnen varit i sina verkstäder leker de tillsammans. De två verkstäderna på Gula sidan är tillsammans under leken. Efter att ha provat olika gruppkonstellationer delade pedagogerna in barnen efter mognadsnivå.

Förutom verkstäderna blev barnen delade i pojk- och flickgrupper på gymnastiken. För att barnen lättare skulle få en överblick av vad som händer varje dag gjorde båda förskoleklasserna en tavla med veckans skoldagar. Med hjälp av bilder ser barnen vad som skulle ske under dagen ex. samling, lek fruktstund, grupper och lunch osv.

4.3.2 Urvalsgrupp

4.3.2.1 Emil

Emil är en pojke med bra grov- och finmotorik och han har inga svårigheter när det gäller att samordna sina rörelser. I den skapande verksamheten är han mycket noggrann och ritar detaljrika bilder. Ibland skärmar han av sig oftast vid samlingar och genomgångar han studerar de andra barnen och ibland kommer det ett litet leende. Emil har ett torftigt språk, både när det gäller talet och språkförståelsen som ligger på en betydligt lägre nivå än hans jämnåriga klasskamrater. När Emil började i förskoleklassen lekte han mest bredvidlekar. Det uppstår ofta konflikter eftersom hans kommunikationsproblem gör att han inte riktigt förstår alla lekregler och hur han skall ta kontakt. Istället för att fråga kompisarna om han får vara med och leka retas han och tar sakerna ifrån dem.

4.3.2.2 Simon

Simon är för det mesta en glad och sprallig kille som är nyfiken och frågar gärna och ofta om hur saker och ting fungerar. Han är klassens ”lilla professor” är lillgammal i sitt sett att förklara saker och ting. Han kan återberätta detaljerat om vad han varit med om eller saker som han har hört om. När han ska leka har han svårt att besluta sig för vad han ska göra vilket medför att han ofta inte hinner leka någon längre stund när han väl bestämt sig. När pedagogerna ber honom att plocka undan blir han väldigt liten och faller ihop gråtande.

4.3.2.3 Linus

Linus är en pigg kille med en god språklig utveckling och ett stort ordförråd. Dessutom har han livlig fantasi, det märks när han ska förklara olika saker. När han berättar kan han breda ut berättelser för barn och vuxna vilket kan vara på både gott och ont. Detta gör att personerna runt omkring Linus inte alltid är säkra på vad som är sant eller vad som är fantasi.

När Linus gör saker som han behärskar är det inte några problem för honom, däremot när det gäller nya saker är han ibland avvaktande och kan vägra göra dem. Det är då inte alltid lätt att övertala honom utan han kan bli ganska sur och vrång. Vid dessa tillfällen kan han springa iväg och gömma sig både inne- och utomhus. Om han kommer i konflikt med någon kan han bli aggressiv och slå på både vuxna och barn.

4.4 Genomförande

Via mail kontaktade vi informanten för att få ett samtal om hennes erfarenheter av sociala berättelser och seriesamtal. Vi träffades en söndag hemma hos Norén och under samtalet använde vi oss av bandspelare. Att mötet blev i samtalsform berodde på att vi ansåg att i en intervju är vi mera styrda av ett antal frågor samt följdfrågor. I efterhand kunde vi se en nackdel med att ha det i samtalsform eftersom det sägs väldigt mycket - även sånt som inte rörde vår undersökning.

Vi tog personligen kontakt med skolledningen och de pedagoger som arbetade i förskoleklasserna för att presentera vår tänkta undersökning. De var positiva och blev intresserade. På ett föräldramöte i förskoleklasserna informerades vi föräldrarna om vår undersökning och att både personer och skolan kommer att vara anonyma. Vi frågade om tillstånd för att få observera deras barn och detta samtyckte föräldrarna till. Samtidigt förklarade vi att vi kommer att ta personlig kontakt med de föräldrar vars barn eventuellt blir aktuella för en socialberättelse eller ett seriesamtal. Vilket genomfördes i samtliga tre fall.

Vi genomförde våra observationer samt sociala berättelser och seriesamtal en till två dagar i veckan under en åttaveckorsperiod. Repstad (1993) menar att kvalitativa undersökningar som ska ge insikt om sociala förändringar bör vara över tid för att eventuellt se de förändringar som kan äga rum. Ju längre en undersökning pågår desto mindre är risken att det blir en observation utav typiska situationer. Han påpekar också att en bra riktlinje är att det är dags att sluta eller ta en paus när det inte framkommer något nytt som tillför undersökningen något.

4.5 Forskningsetiska överväganden

I vårt arbete har vi utgått ifrån forskningsetiska principer. Föräldrarna har skriftligen gett sitt samtycke till barnens medverkan (se bil A). Vi har avidentifierat kommunen, skolan, personerna och gett deltagarna fingerade namn (Johansson & Svedner, 2001).

4.6 Forskarrollen

Genom att göra ett utvecklingsarbete där vi har observerat, prövat metoderna och analyserat vårt arbete känner vi att vi fått en djupare insikt om hur barn samspelar med varandra. När vi använt oss av sociala berättelser och seriesamtal har vi tacklat olika problem som uppstod under vår undersökning och vi har prövat olika möjligheter att lösa dem. Det är verkligheten som ger oss feedback och detta är en bra lärdom att ta med i vårt fortsatta arbete som förskollärare. Vi anser precis som Pramling (1999) att den nya lärarrollen innebär att vi ska bort från den traditionella förmedlande rollen. Både barn och lärare skall vara aktiva i sitt sökande av kunskap. Oavsett vilka idéer som finns om hur barn ska lära sig och på vilket sätt så är det viktigaste med förskolepedagogiken och som pedagog att man gör sitt yttersta för att förstå barnets perspektiv.

5 Resultat

Utifrån våra observationer och samtal med personalen kom vi fram till vilka barn som blev aktuella för själva undersökningen. Vi valde både händelser som skedde här och nu och saker som pågått över tid samt att redogöra för vissa episoder från våra observationer som är relevanta utifrån våra frågeställningar.

5.1 I vilka pedagogiska situationer kan sociala berättelser och seriesamtal användas som metod?

De pedagogiska situationer där vi har kommit fram till att sociala berättelser och seriesamtal fungerar bra som metod är när barnet har svårigheter med socialt samspel och vid beteendeproblem. Vi presenterar resultatet utifrån dessa två pedagogiska arbetsområden samt att vi under varje social berättelse eller seriesamtal kommenterar hur det enskilda barnet reagerade.

5.1.1 Socialt samspel

5.1.1.1 Problem i socialt samspel – räcka tunga åt kompisarna

Situation 1

Under en morgonsamling då jag (Ulla) observerar barnen, sitter de i en halvcirkel på golvet. Pedagogen ropar upp barnen och frågar hur helgen varit. Plötsligt blir en pojke arg på Emil som sitter mitt emot honom och han försöker krypa över för att slå till Emil. Pedagogen stoppar det och pojken säger att Emil räckt ut tungan åt honom. Pedagogen håller ett extra öga på Emil och plötsligt räcker han ut tungan igen åt samma pojke som blir jättearg. Pedagogen pratar med Emil om att pojken blir arg när han räcker tunga. Emil svarar - Ja, Ja.

I kapprummet när barnen ska gå ut räcker Emil tunga åt samma pojke igen. Pedagogen hinner emellan och pratar återigen med Emil.

Några dagar senare då barnen sitter i samlingen för att avsluta dagen ser jag att Emil räcker tunga mot en av pojkarna som blir arg på honom. Efter samlingen sätter jag mig med Emil i rummet bredvid och ritade vad som händer när han räcker tunga.

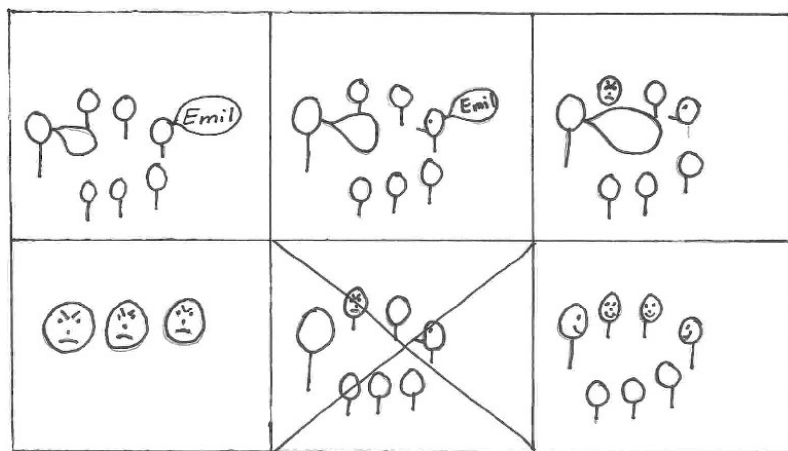
Seriesamtal – räcker ut tungan

Ulla –Titta här Emil så ska vi se om vi kan rita vad som händer när pojken blev arg på dig. **Emil** –Int räckt tunga.

Ulla –Om jag börjar rita så kan du se om du känner igen det. Jag ritade streckgubbar, vet du vad det är?

Emil –Ja!

Se fig. 2



Figur 2 Jag räcker tunga i samlingen

Bild. 1 Ulla –Här sitter barnen i samlingen, där sitter fröken och där sitter du Emil. **Emil** –Det bara huvud. **Ulla** –Ja jag ritade bara huvuden för annars skulle det ta väldigt stor plats.

Bild. 2 Ulla –Här sitter barnen och där sitter du Emil. Vad gör du? **Emil** –Hmm räcker ut tungan.

Ulla –Var det så Emil. **Emil** –Ja

Bild. 3 Ulla –Hur blir kompiserna då? **Emil** –Arg!

Bild. 4 Ulla –Och hur blir fröknarna? **Emil** –Arga!

Bild. 5 Ulla –Vad tror du krysset över bilden betyder? **Emil** –Stopp, sluta räk tunga. **Ulla** –Stopp är ett bra ord för bilden.

Bild. 6 Ulla –Om du slutar räk tunga hur tror du kompisarna och fröknarna blir då? **Emil** –Glada!

Ulla –Och om kompisarna och fröknarna är inte är arga på dig hur känner du dig då? **Emil** –Glad!

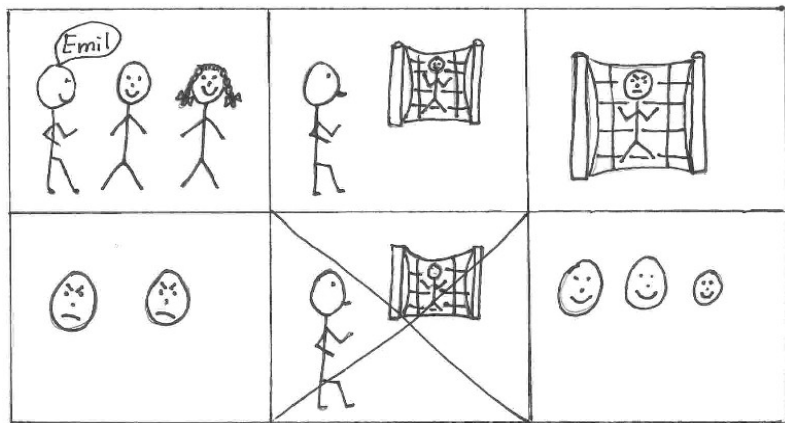
Ur fältdagbok (2006-02-06)

Emil är ganska sur i början av samtalet och svarar tveksamt men efterhand som vi ritade blir han mer och mer intresserad. Han kommer med egna förslag och kommenterade bilderna. Det känns bra att jag lyckas fånga hans intresse. När Emil går ifrån mig för att gå hem verkar han glad, han går ut och tar på sig utan några konflikter med de andra barnen i kapprummet.

Vid min (Ulla) nästa observation är barnen ute på skolgården. En pojke hänger i klätternätet och Emil går fram och räcker ut tungan åt honom. Pojken blir arg och vill slå Emil. Emil fortsätter att räk tunga. Jag tar Emil till sidan för att prata med honom.

Emil –Int räckt tunga. Jag tar honom i handen och säger – vi går in på gula och pratar lite, Emil följer med. Jag tar fram papper och penna och säger till Emil vi provar att rita vad som hände. Emil – Var är jag?

Se fig. 3



Figur 3 Jag räcker tunga åt kompisarna

Bild. 1 Ulla –Här är Emil och här är kompisarna.

Bild. 2 Ulla –Här hänger en av kompisarna i klätternätet. Här är Emil och vad gör du? **Emil** –Räcker tunga.

Bild. 3 Ulla –Hur blir kompiserna då? **Emil** –Arg!

Bild. 4 Ulla –Hur blir fröknarna när du räcker tunga? **Emil** –Arga!

Bild. 5 **Emil** –Stopp. Ulla –Ja, precis bilden betyder stopp. **Emil** –Jaa!

Bild. 6 Ulla –Hur blir din kompis och fröknarna då? **Emil** –Glad!

Ulla –Hur känner du dig då? **Emil** –Glad.

Ur fältdagbok (2006-02-07)

Efter samtalet går Emil ut till kompisarna igen.

Kommentar

Båda berättelserna är ritade som seriesamtal för att användas en gång eftersom händelserna inte ser likadana ut. Vilket innebär att seriesamtal kan användas som snabbt redskap för att konkretisera en specifik händelse/beteende. Med tanke på Emils kommunikationsproblem har vi valt att använda oss av begreppen ”glad” och ”arg” i seriesamtalet eftersom de är välkända för Emil. Härav kom ”arg” att stå för allt från lätt irriterad till riktigt arg. Det märks en klar skillnad på Emil när jag (Ulla) ritat det andra seriesamtalet jämfört med det första. För nu är det något som han känner igen, han är nyfiken och frågar –Var är jag?

I ett samtal med pedagogerna några veckor efter det sista seriesamtalet undrar vi hur det har gått för Emil. De berättar att de inte sett Emil räcka tunga, däremot är han snabb att berätta när andra barn gör det. Pedagogerna säger vid en av våra sista observationsdagar att Emil börjat räcka tunga igen. Skillnaden är att Emil håller handen för munnen när han räcker ut tungan i tron att pedagogerna inte märker något. Detta ser pedagogerna som något positivt

eftersom de anser att han förstått att det är fel att räkka tungan. De pratar om att de kanske ska göra en ny berättelse men under tiden som vi var kvar fanns inget aktuellt behov av det.

5.1.1.2 Problem med socialt samspel – att få vara med!

Situation 2

En av dagarna då jag (Camilla) observerar Emil har han svårt att hitta något att göra. Han påbörjar nya saker hela tiden och leker bara korta stunder med det. Emil springer bort till en pojke och vill ha tågbanan som han leker med. Pojken skriker och blir arg på Emil. Emil går iväg och leker en kort stund med bilar istället. Går tillbaka till pojken med tågbanan och tar tåget, pojken blir arg igen. Jag går fram och sätter mig hos pojkarna och får dem att leka tillsammans med tågbanan.

Vid ett senare tillfälle händer detta. En pojke som heter Martin sitter med tjuv- och polispelet i fritidsrummet. Emil kommer fram till honom och tittar, tar sedan en av poliserna och springer iväg med den. Martin rusar efter honom in genom förskolerummet och ut genom en lång korridor in i skolans matsal där de börjar slåss. Pedagogerna springer efter och skiljer dem åt. Martin är jättearg och säger vad som hänt. Emil skriker –tjockskalle, bajstolle! En av pedagogerna sätter sig med Emil. Han vill inte vara där, skriker bara –int vara här! – Ha polisen! – Slå Martin! Pedagogen förklarar att han inte får slå Martin. Emil vill inte lyssna utan skriker bara –int vara här, ha polisen. Pedagogen säger att när han har lugnat ner sig kan han få gå in till de andra igen. Efter en stund går det bra och de går tillsammans tillbaka igen. Emil går rakt in till förskolerummet och tittar var Martin gör, han bygger med klossar. Då går Emil rakt bort till hyllan för att ta tjuv och polispelet, men några andra barn har spelet. Emil blir arg och springer in i förskolerummet för att slå Martin. Pedagogen hinner före och sätter sig med honom tills han lugnat ner sig. Jag och Ulla kommer överens med pedagogerna om att göra en ritad social berättelse om leken till Emil. Efter att jag introducerat berättelsen för honom ska Emil och en av pedagogerna läsa den tillsammans varje dag efter morgonsamlingen.

Social berättelse: om hur man frågar om lov att vara med

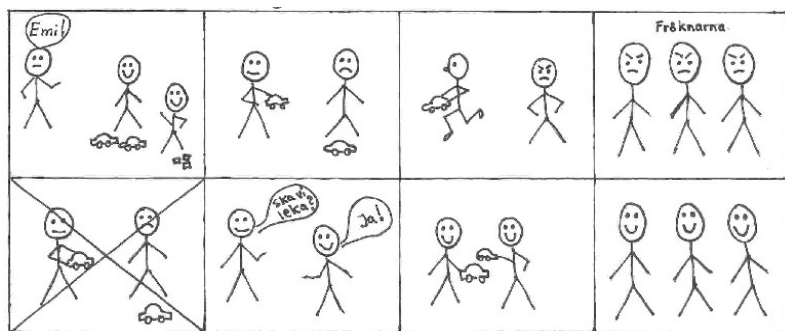
Jag introducerade berättelsen för Emil en morgon efter samlingen. Vi sätter oss i soffan i fritidsrummet för där är det lugn och ro. Se fig. 4

Camilla –Emil kommer du ihåg att Ulla och du har ritat berättelser tillsammans.

Emil –Ja tungan!

Camilla –Här har vi gjort en ny berättelse till dig som handlar om kompisar.

Emil –Hmm.



Figur 4 Jag vill leka

Bild. 1 Camilla -Här är du Emil och här leker kompisarna. **Emil** -Bilarna

Bild. 2 Camilla -Här tar du kompisens leksak. **Emil** -Hmm, ha den!

Bild. 3 Camilla -Du springer iväg med leksaken och kompisen blir arg. **Emil** -Arg Emil!

Bild. 4 Camilla -Fröknarna blir arga.

Bild. 5 Camilla -Stopp. **Emil** -Jaa, stopp!

Bild.6 Camilla -Istället kan du fråga -ska vi leka. Ibland svarar kompisen ja och ibland svarar kompisens nej, då får du gå och fråga en annan kompis.

Bild. 7 Camilla -När du har frågat om ni skall leka och kompisens svarat ja, blir du glad och kompisens blir glad.

Bild. 8 Camilla -Fröknarna blir glada.

Ur fältdagbok (2006-02-27)

Kommentar

Vi har gjort en socialberättelse eftersom den ska läsas varje dag och det ger en mer långsiktig träning. Valet att göra den i bilder är att vi tror det ska hjälpa Emil att förstå det talade ordet bättre. När jag (Camilla) läser berättelsen tillsammans med Emil märks det att han känner igen sig själv och det som händer i bilderna genom hans sätt att kommentera dem.

Pedagogerna läser berättelsen varje dag för Emil och vid vår nästa observationstillfälle en vecka senare samtalar vi med pedagogerna. Vi träffar inte Emil eftersom han är sjuk men pedagogerna berättar att Emil är positiv till berättelsen och kan även själv hjälpa till att berätta om bilderna. De har även sett en förändring i hans beteende. Han kommer inte lika ofta i konflikt med de andra barnen, kan fortfarande kivas lite men tar inte deras leksaker. Däremot upplever pedagogerna det som en svårighet att där inte finns någon text till bilderna. Vi har gett dem en introduktion till bilderna men det blir ändå svårt utan någon förklarande text eftersom det inte alltid är samma pedagog som läser berättelsen tillsammans med honom. Vi bestämmer oss för att arbeta vidare med berättelsen ett par dagar till. Om berättelsen fortfarande behövs får vi lägga text till bilderna.

När vi träffas nästa gång kan även vi se förändringar hos Emil som då leker tillsammans med ett par flickor i dockvrån. Pedagogerna berättar att Emil har frågat några barn i sin klass om

de kan leka. De berättar också att när barnen är i sina grupper frågar Emil en pojke från andra klassen om de ska leka. Pojken svarar ja och Emil blir jätteglad. Utifrån detta kom vi överens med Emil och pedagogerna om att berättelsen inte behövs längre.

5.1.1.3 Problem med socialt samspel – pussas utan lov

Situation 3

Vid en av mina (Camilla) observationer får jag vid ett par tillfällen se hur Simon jagar och pussar flickorna som börjar gråta. Jag tar upp det med pedagogerna som berättar att detta har pågått under en tid. De har pratat med Simon ett flertal gånger eftersom han är ganska hårdhänt och flickorna blir ledsna. Även en mamma har påpekat att hennes flicka tycker det är jobbigt. Pedagogerna berättar att de anser att han egentligen vill leka med flickorna men sättet han tar kontakt med dem blir fel. Jag tar upp med pedagogerna att vi vill pröva att antingen göra ett seriesamtal eller en social berättelse med Simon om hans pussande.

Samma dag efter lunchen när barnen är ute sitter Simon och gungar bredvid gungar två flickor tillsammans. Simon hoppar av sin gunga, stannar flickornas gunga och pussar dem hårdhänt. Flickorna blir arga och ropar på fröknarna. Jag tar Simon i handen.

Seriesamtal – jag vill pussas!

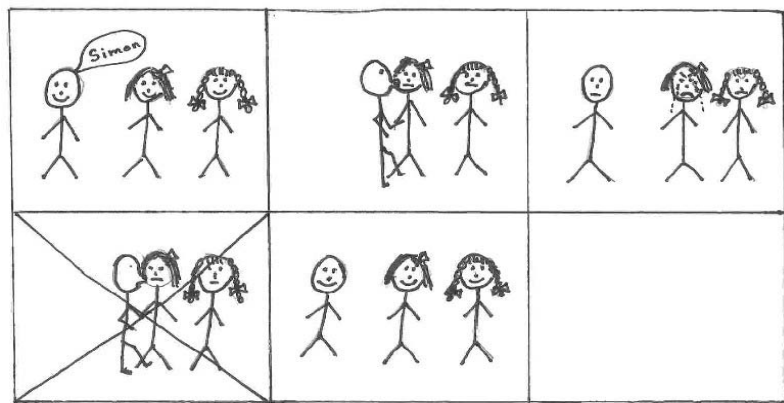
Camilla - kom så får jag prata med dig.

Simon –Varför då?

Camilla –Jag vill prata med dig om vad som händer när du pussas.

Simon –Jaa, det kan vi väl!

Se fig.5



Figur 5 Jag vill pussas

Bild. 1 Camilla –Här är du Simon och här är flickorna. **Simon** –Jag är inte så small. **Camilla** –Det är sträckgubbar.

Bild. 2 Camilla –Här går du fram och pussar flickorna.

Bild. 3 Camilla –Hur blir flickorna då? **Simon** –Jag skulle haft lite kläder, arga!

Bild. 4 Camilla –Vad betyder krysset över bilden? **Simon** –Mmmm, svårt att säga **Camilla** – Flickorna kanske inte vill bli pussade. **Simon** –Mmm, kanske jag kan kramas istället. **Camilla** –Jag tror kanske vi ska låta bli kramarna också när flickorna säger nej. Vi kan kanske säga att bilden betyder stopp, **Simon** –Jaa!

Bild. 5 Camilla –Vill du leka med flickorna? **Simon** –Jaa, men de vill inte! **Camilla** –Har du frågat flickorna om du får leka med dem? **Simon** –Nää, inte alltid! **Camilla** –Om du frågar flickorna istället för att pussas tror du att du får vara med då? **Simon** –Jaa, kanske de!

Ur fältdagbok (2006-03-06)

Simon har många funderingar och kommentarer t.ex. hur han ser ut på bilderna. Det svåra för honom är att ta kontakt med flickorna på ett bra sätt eftersom det märks så tydligt att han tycker om dem. Det kändes ändå som han förstått innebörden i samtalet. När vi kom till förskoleklassen nästa gång berättar pedagogerna att de har problem med att Simon fortfarande pussar flickorna. Utifrån detta bestämmer vi oss för att göra en social berättelse som skall läsas varje morgon tillsammans med honom.

Social berättelse – jag vill pussas!

Nästa morgon presenterade jag berättelsen för honom. Jag förklarar att jag har gjort en ny berättelse till honom eftersom flickorna fortfarande blir ledsna när han jagar och pussar dem.

Se fig.6



Figur 6 Jag vill pussas

Efter samtalet pratar vi om berättelsen. Jag berättar för Simon att han ska läsa den tillsammans med sina fröknar varje morgon när han kommer till förskoleklassen. Han kommenterar bilderna och tycker att flickorna har fint hår. När vi kom till sista bilden sa han –va glad ja é.

Kommentar

Vi valde att göra berättelsen med både text och bild. I Emils sociala berättelse menade pedagogerna att det underlättat om det funnits text till bilderna därför bestämde vi oss för att pröva detta i Simons berättelse. Det känns lättare att göra berättelsen med Simon, dels för att vi är mer vana vid metoden och att Simon träffat oss flera gånger.

När vi kom tillbaka efter en vecka frågar vi pedagogerna hur det gått med berättelsen. De sa att de läst den varje dag men däremot fick Simon påminna dem en gång och då frågar han – var är min pussberättelse? Pedagogerna upplever det som om han pussar och jagar flickorna betydligt mindre än innan berättelsen. Flickorna klagar inte heller lika mycket på honom. Det är bara en gång som vi ser Simon pussa en flicka under vår observation men han är då inte lika våldsam som tidigare. Han leker också tillsammans med flickorna utan några konflikter. Tillsammans med pedagogerna bestämmer vi att de ska fortsätta använda berättelsen så länge den behövs. Efter ytterligare några dagar anser pedagogerna att pussandet har upphört och Simon är inte i behov av berättelsen mer. Pedagogerna sparar berättelsen ifall den skulle behövas en annan gång.

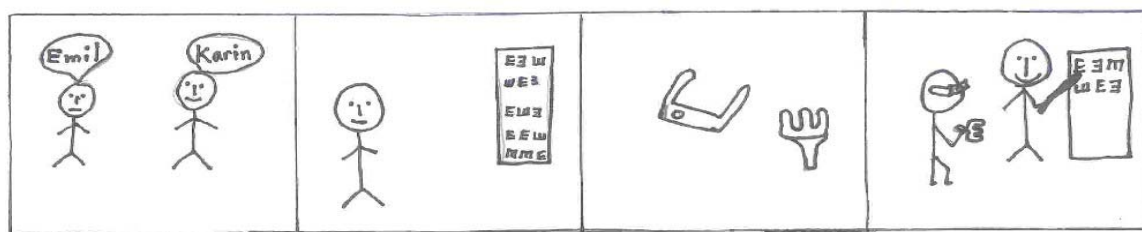
5.1.2 Beteendeproblem

5.1.2.1 Beteendeproblem – jag vill inte gå på syntest!

Situation 4

Skolsköterskan Karin kom till mig (Ulla) och berättar att Emil aldrig har fullföljt någon syntest och därför har de inget resultat. Mamman har varit med Emil hos Karin under hösten, men det har inte fungerat. Karin har även i början av februari försökt hämta Emil för en ny undersökning men han vill inte. Jag frågar Karin om jag får försöka med en social berättelse. Hon tycker det är okej, vi sätter ett datum när jag och Emil ska komma. Vi (Camilla, Ulla) ritar en social berättelse på fyra bilder om vad som ska hända hos Karin. Se fig.7 Dagen innan syntestet visar jag berättelsen för honom och förklarar att vi ska gå till Karin när han kommer nästa dag.

Social berättelse om syntestundersökning



Figur 7 Syntestet

Bild. 1 Ulla –Här är Emil och här är syster Karin.

Bild. 2 Ulla –Här är Emil och här är tavlan som du ska titta på. Den liknar en bokstav. Bokstaven E.

Bild. 3 Ulla –För att kunna se om du har bra syn så får man ett par svarta glasögon med håll för bara ena ögat. **Emil** –Varför är där bara ett håll. **Ulla** –Det är för man ska kunna se på ett öga i taget. Det andra är en sak som du ska hålla i handen. Du ser att den ser ut som bokstaven på bilden, vi kan kalla den en gaffel. **Emil** –Ja.

Bild. 4 Ulla –Här står du med glasögonen på och gaffeln i handen. Syster Karin pekar på en av bokstäverna på tavlan och du vänder gaffeln så att den ser likadan ut.

Ur fältdagbok (2006-03-15)

Nästa dag precis innan vi går till syster Karin läser jag berättelsen igen. Emil tar berättelsen i handen och följer med mig. Syster Karin tar emot honom, frågar om han sett den stora kranbilen utanför. Emil lyssnar inte utan ser sig om i rummet, får syn på tavlan med E och på glasögonen som ligger där. Han går rakt bort till den och tar glasögonen, börjar se sig om och frågar –var är den? Han menar gaffeln, jag ger den till honom. Karin visar var han ska sitta. Emil sätter sig och gör precis som han ska. När han kommer till nedersta raden så säger han det är lite suddigt men visar sen rätt. Karin ber honom vända på glasögonen. Emil –Varför? Vi måste se om du ser på andra ögat också säger Karin. Han vänder på dem och andra ögat går lika snabbt. Hela undersökningen tar knappt fem minuter.

Ur fältdagbok (2006-03-16)

Kommentar

Vi pratar med syster Karin efter syntestet. Karin är väldigt positivt överraskad eftersom hennes förhoppning var att åtminstone ett öga skulle kunna kontrolleras nu och det andra en annan dag. Karin frågar mig (Ulla) hur långt innan jag har förberett honom. Jag förklarar att jag läst berättelsen två gånger, en gång dagen innan och en gång precis innan vi gick till henne.

Efter att vi pratat med Karin och är på väg tillbaka till klassen kommer Emil springande och frågar om vi också kollat vår syn. Jag (Camilla) svarar –nej men vi har säkert inte lika bra syn som du. Emil är jätteglad och springer tillbaka till klassen och ropar –jag har jättebra syn!

Vi diskuterar efteråt vilken betydelse hans tidigare berättelser kan ha haft för påverkan på resultatet från syntestet. Genom att han har flera berättelser sedan tidigare är han van vid metoden och hur han ska tolka bilderna.

5.1.2.2 Beteende problem - jag vill inte duscha!

Situation 5

Linus har varit borta ett flertal av de gånger som vi har varit i förskoleklasserna därför har det inte varit lätt att observera honom. Under vår sista observation har pojkarna haft gymnastik och en av pedagogerna berättar att Linus vägrar duscha efteråt. Detta är något som hänt vid ett flertal gånger när han ska duscha efter gymnastiken. Pedagogerna har även pratat med mamma om duschningen och hon säger att han ska duscha. Jag (Ulla) frågar om jag får prata med Linus om vad som hänt. Det var okej för pedagogerna. Jag går in till pojkarna som sitter och äter frukt och ber Linus följa med mig. Vi gör ett seriesamtal tillsammans. Se fig. 8

Seriesamtal om duschning

Ulla –Du har haft gymnastik.

Linus –Ja, tillsammans med de andra pojkarna.

Ulla –Tycker du om gymnastik.

Linus –Ja, spela fotboll och klättra.

Ulla –Jag hörde att där hände något efter gymnastiken.

Linus –Mmm, jag duschade inte.

Ulla –Hade du glömt handduken?

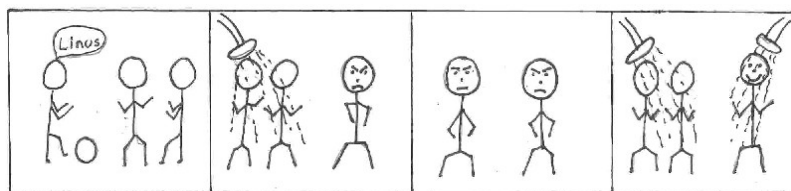
Linus –Nej men min syster glömde att säga att jag skulle bada när jag kom hem så jag behöver inte duscha.

Ulla –Linus kommer du ihåg det som Camilla ritade om att lyssna och inte prata i munnen på varandra.

Linus –Ja

Ulla –Jag kan rita vad som hände efter gympan tillsammans med dig.

Linus –Ja.



Figur 8 Jag vill inte duscha.

Bild. 1 Ulla –Här är du Linus på gymnastiken, vad gjorde ni? **Linus** –Vi spelade fotboll. **Ulla** –Här är du och dina kompisar som spelar fotboll tillsammans.

Bild.2 Ulla –Vad hände efter gymnastiken? **Linus** –Fröknarna säger att vi ska duscha. **Ulla** –Vad gjorde du då? **Linus** –Blev arg, jag ville inte. **Ulla** –Vad gör de andra pojkarna? **Linus** –Duschar.

Bild. 3 Ulla –Vad hände sedan då? **Linus** –Fröknarna blev sura på mig. **Ulla** –Vad gjorde du då? **Linus** –Tog på mig och sprang in i klassrummet. **Ulla** –Var det så här? **Linus** –Ja

Ulla –Du Linus du tränar fotboll eller hur? **Linus** –Jo **Ulla** –Då blir väl du varm och svettig eller?

Linus –Jo **Ulla** –Duschar du inte efter träningen? **Linus** –Jo hemma **Ulla** –Känns inte det skönt?

Linus –Mmm **Ulla** –När du har gymnastik i skolan blir du väl också varm? **Linus** –Jo men jag kan duscha när jag kommer hem. **Ulla** –Då ska du gå runt och känna dig varm och svettig hela dagen i skolan. Skulle det inte vara bättre att duscha här. **Linus** –Mmmmm

Bild. 4 Ulla –Om du duschar efter gymnastiken luktar du gott och blir pigg. Hur känns det då? **Linus** –Skönt!

Ulla –Jag kan skriva om den så du kan läsa den tillsammans med en av fröknarna innan gymnastiken. Blir det bra?

Linus –Okej! Kan du skriva en om tjocka mattan också?

Ulla –Menar du hur man ska göra på gymnastiken?
Linus –Ja.

Ur fältdagbok (2006-04-03)

När jag pratar med pedagogerna efter samtalet frågar jag vad Linus menar med tjocka mattan. De förklarar att när alla blir tillsagda att sätta sig på golvet fortsätter Linus hoppa på mattan. Pedagogerna får säga ifrån ordentligt innan han gör som han blir tillsagd.

Social berättelse om duschning

Vi skrev också en social berättelse om Linus och duschningen. Eftersom detta är vår sista dag och barnen bara har gymnastik en gång i veckan hinner vi inte introducera den för honom. En av de kvinnliga pedagoger som känner Linus bäst vill gärna själv pröva att arbeta med berättelsen tillsammans med honom. Se fig. 9



Figur 9 Jag duschar efter gymnastiken

Pedagogen berättar för oss hur det gått med berättelsen när vi träffar henne vid ett senare tillfälle. Hon sa att precis innan Linus ska gå till gymnastiken tar hon honom åt sidan och läser berättelsen. Hon frågar honom om han känner igen den och han svarade ja. Efter att hon läst berättelsen blir Linus sur och säger –jag ska inte alls ha gympa! – Mamma har sagt att jag inte ska duscha. Linus går och sätter sig och surar i kapprummet. Efter en stund kom han in i klassrummet med gymnastikpåsen i handen. Hon frågar -var ska du? På gympa svara Linus glatt. Hon berättar att hon sa –du vet vad som gäller, duscha. Linus svarar henne –Ööh –Ja, jag vet! Han duschar utan problem.

Kommentar

Pedagogen berättar för oss att hon blev förvånad över hur bra berättelsen fungera. Hon tycker det är positivt att han inte springer iväg utan att han är med på gymnastiken och även duschar. Från början tror pedagogerna att det är något med duschningen som Linus tycker är jobbigt eller obehagligt. När de sedan pratar med mamma och Linus får de klart för sig att det handlar mer om att han hittar på olika saker för att slippa duscha. Exempelvis som den gången då han sa –min syster glömde att säga att jag skulle bada när jag kom hem så jag behöver inte duscha. Pedagogen tycker att det här har varit intressant och vill fortsätta arbeta med den sociala berättelsen tillsammans med Linus.

5.2 Hur reagerar gruppen på metoden

Vi gjorde ett seriesamtal om att lyssna och att avbryta med en grupp barn. I nedanstående avsnitt har vi valt att koncentrerar oss på gruppens reaktioner även om vi är medvetna om att det enskilda barnets reaktioner är beroende av hur gruppen fungerar tillsammans.

5.2.1 Problem med social turtagning

Under förskoleåret arbetar pedagogerna med olika skolförberedande aktiviteter bland annat språk och matematik osv. De tränar även barnen i att lyssna på varandra och en del av detta är att vänta på sin tur och att räcka upp handen. När grupperna har genomgångar är de ofta formella dvs. den vuxne ställer frågor till barnen i turordning. Här kan vi precis som skolverket tar upp i boken *Olika på lika villkor* (1999) se att pojkarna ofta pratar spontant och mer än flickorna.

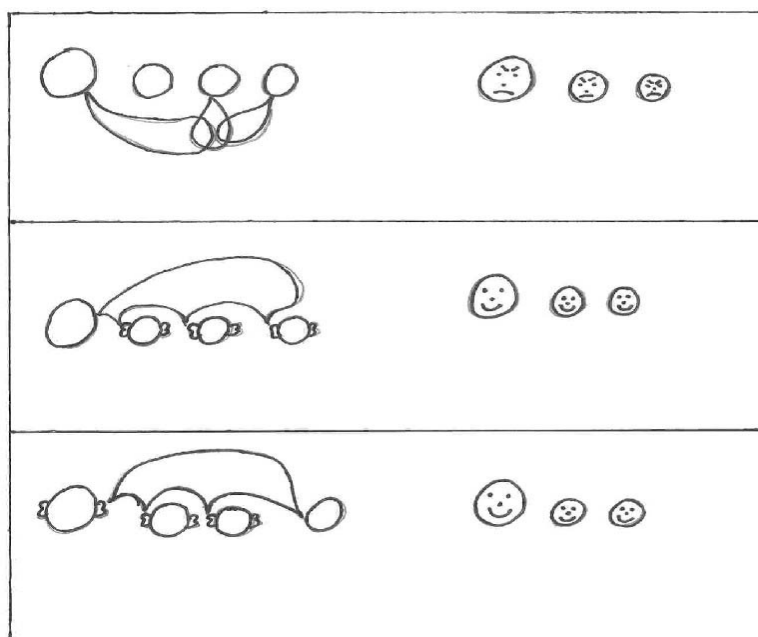
Barnen fungerar bra tillsammans i de gruppkonstellationer som klasserna är indelade i nu. Pedagogerna anser att konflikterna mellan barnen är betydligt mindre nu än det varit tidigare. Sättet som barnen i gruppen tar kontakt med kompisar och de vuxna tycker vi är väldigt individuellt.

Situation 6

När vi har varit runt i de olika verkstäderna ser vi en viss skillnad på hur barnen är vid genomgångar. I två av grupperna lyssnar barnen på de vuxna och varandra på ett helt annat sätt än i den tredje gruppen. Under ett flertal tillfällen då vi observerat den tredje gruppen är där flera barn som pratar rakt ut och inte lyssnar vare sig på de vuxna eller de andra barnen vid genomgångar. Vid ett av tillfällena pratar en pojke rakt ut, då skriker en annan pojke – TYST! En flicka säger tyst –jag hör inte. Liknande situationer återkommer under hela genomgången. Detta skapar en irritation i gruppen inte minst hos de barn som klarar av att lyssna och vänta på sin tur. Det är även svårt för pedagogerna att berätta något vid genomgångar och samlingar.

Vi tar upp med pedagogerna att vi vill göra ett seriesamtal till grupp tre om att avbryta och om att lyssna på varandra. Tillsammans bestämmer vi att vid vårt nästa besök introducerar vi seriesamtalet för barnen. Se fig. 9

5.2.1.1 Seriesamtal: att avbryta – att lyssna



Figur 9 Avbryta – Lyssna

Gruppen är i gula klassens stora rum. Barnen sitter i en halvcirkel och på tavlan har vi hängt ett stor papper. Vi pratar med barnen om vad de gjorde igår när vi inte var här. Även nu händer det som vi sett tidigare att några barn avbryter och inte lyssnar.

Ulla –Schyy, titta här så ska jag rita något för er.

Barnen –Vadå?

Ulla –Vänta skall ni få se.

Bild. 1 Camilla –Här är fröken som pratar och här är barnen. Vad tror ni barnen gör?

Barnen –Räcker tunga (säger någon). **Camilla** –Nej, här pratar fröken och då pratar några av barnen också. Det betyder att man avbryter eller pratar i munnen på varandra (Ulla ritar vidare). **Camilla** – Hur blir fröken då? **Barnen** –Sur och arg. **Camilla** –Hur blir de andra barnen då? **Barnen** –Sura och arga.

Bild. 2 Camilla –Ulla har ritat öron på barnen, vad tror ni då bilden betyder? **Barnen** –Höra!

Camilla –Ja, när fröken pratar lyssnar barnen. Hur blir fröken då? **Barnen** –Glad! **Camilla** –Och hur blir de andra barnen då? **Barnen** –Glada!

Bild. 3 Camilla –Nu har Ulla ritat en ny bild vad kan den betyda? **Barnen** –Fröken hör?

Camilla –Ja! Men bilden betyder också att när ett av barnen pratar lyssnar de andra barnen och fröken. Hur blir fröken och barnen då? **Barnen** –Glada

Ur fältdagbok (2006-03-28)

Efter vi introducerat seriesamtalet pratar vi med barnen och de har en hel del roliga kommentarer om bilderna. Några av barnen tycker fortfarande att pratbubblorna ser ut som om figurerna räcker tunga. Ett barn undrade var kropparna var och ett annat barn skrattade åt öronen. Vi skrattade åt bilderna tillsammans med barnen men känner ändå att de har förstått bildernas budskap. Jag (Camilla) förklarar för barnen att de tillsammans med fröken kommer att prata om bilderna varje gång de träffas i sin grupp.

5.2.1.2 Kommentar

Pedagogerna berättar för oss att seriesamtalet hängde kvar på tavlan under hela dagen och en del barn som går på fritidshemmet hade undrat vad det var för något. Då kom ett par av sex-åringarna från grupp tre och ropade –vi vet, vi vet! De kunde utan problem återberätta vad bilderna står för. En av pedagogerna menar att barnen känner sig stolta över sina bilder och när de är i sin grupp är barnen snabba på att säga till de eller dem som pratar –titta på bilderna!

Pedagogerna anser att till viss del har berättelsen fungerat för det är något lugnare i gruppen. Vissa barn har tagit till sig berättelsen mer än andra. Tillsammans bestämmer vi att berättelsen inte behöver läsas men pedagogerna vill att den ska hänga kvar som en påminnelse och användas vid behov.

6 Resultatdiskussion

Vi provade sociala berättelser och seriesamtal med tre olika barn samt med en grupp barn. Sammanlagt blev det till nio olika berättelser och fem av dessa var seriesamtal varav två ledde vidare till sociala berättelser. Andersson (2001) menar att ett seriesamtal kan vara ett underlag för en social berättelse. I seriesamtalet belyser barnet och pedagogerna problemet tillsammans precis detta gjorde vi med Linus då vi pratade om vad som hänt vid duschningen och hur vi kunde lösa problemet. Simons sociala berättelse kom också till efter att vi provat ett seriesamtal om att han pussade flickorna.

Att förstå sina egna känslor och reaktioner är nödvändigt för att kunna sätta sig in i hur andra människors tänker och känner. Vi såg under våra observationer precis det som Stern (Brodin och Hylander, 1999) beskriver att en del barn har problem med samvaro, samspel, och samförstånd. När vi gjorde de sociala berättelserna och seriesamtalen tillsammans med barnen handlade det om att sortera händelser och skapa meningsfulla sammanhang för dem. Vi anser att genom de skrivna och ritade berättelserna kan barnen hålla kvar en inre bild i minnet för att sedan omsätta det i handling.

6.1 Socialt samspel

Flertalet av de berättelserna som vi gjorde handlade om det sociala samspelet mellan barnen. Ett exempel är Emils svårigheter med att ta kontakt med kompisarna genom att t.ex. räcka tunga eller ta deras leksaker. Genom Emils sociala berättelse om hur man frågar om lov att få vara med såg vi hur han reflekterade och funderade på berättelsen. Det visade sig också att när han läst den några gånger förstod han hur man tar kontakt med kompisarna för att leka. På samma sätt reflekterade Simon över sina berättelser. Vi anser att det är viktigt för barnen att ha ett fungerande samspel mellan varandra för att kunna utveckla den samvarokompetens som Sommer (2005) anser att barnet behöver för att kunna sätta sig in i hur andra tänker och känner.

6.2. Beteendeproblem

Vi anser precis som Åhs (1999) att de tre delarna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (KASAM) behövs för att barn ska förstå sin omgivning. Detta såg vi speciellt när det gäller Emils berättelse om hans syntest. När han fick en både visuell och verbal förklaring om hur syntestet skulle gå till blev det mycket tydligare för honom och han förstod sammanhanget. Här kände vi samma Aha upplevelse som Norén beskrev att det blev när hon gjorde sitt första seriesamtal. Vi tycker också att Emil gör det som vi tagit upp tidigare med att genom en berättelse hålla en bild i minnet för att senare omsätta det i handling. Liknade mönster såg vi hos Linus som inte förstått varför han skulle duscha efter gympan. Förts blev han sur när pedagogen läste berättelsen för honom men när han tänkt och fått situationen förtydligt duschade han utan vidare diskussioner.

Vi anser att båda barnens beteendeproblem beror på att de inte förstått sammanhanget och att de behöver hjälp med att få förtydligt situationerna.

6.3 Arbeta med sociala berättelser och seriesamtal

6.3.1 Relation till barnet

Som Andersson (2000) menar ska en social berättelse eller ett seriesamtal skrivas av en person som känner barnet väl. Fast vi besökt barnen och tagit del i deras aktiviteter vid ett flertal tillfällen var vi inte en naturlig del av förskoleklasserna. Även om vi inte var helt okända för barnen kan detta ändå ha varit en av orsakerna till att Emils första seriesamtal inte fungerade. Däremot gav hans nästa seriesamtal ett positivt resultat. Ett liknande mönster kunde vi se hos Simon med hans pussberättelse. Hans seriesamtal fungerade inte heller som vi tänkt oss däremot fick vi ett helt annat resultat när vi gjorde om den till en social berättelse. Vi anser för att uppnå en god effekt av sociala berättelser och seriesamtal krävs det en positiv relation mellan den vuxne och barnet. Det är också viktigt att uppmuntrar och vägleder barnet så att de känner sig förstadd och uppskattad.

6.3.2 Vana vid metoden

Vi anser precis som Löbner (1997) att både barn och pedagoger behöver vänja sig vid metoderna. Från början tyckte vi det var svårt att göra ett seriesamtal eftersom det tvingar oss att tänka snabbt samtidigt som vi måste rita förståeligt så att barnet inte tappar koncentrationen. Sociala berättelser kändes lättare att göra eftersom här hade vi tid att tänka till, skriva och rita innan den skulle presenteras för barnet. Det krävs också en viss vana att komma in i tanke-sättet för att undvika ord som inte, aldrig och alltid som Andersson (2000) menar lätt kan bli pekpinna för barnen. Det blev lättare både för oss och för barnen efterhand som vi kom in i arbetsgången.

6.3.3 Inlärningsstilar

Andersson och Olsson (2005) menar att vi lär oss alla på olika sätt och vi har olika inlärningsstilar några barn har lättare att förstå det visuella än det verbala. Detta anser vi stämmer in på Emil som har svårt att uttrycka sig verbalt men som däremot kan uttrycka sig mycket detaljerat när han ritar eller målar. I seriesamtalet kunde han också tolka bilderna och detta märkte vi genom hans kommentarer t.ex. när han själv döpte bilden med krysset till stopp. Vi förstod att efter den sociala berättelsen ”Jag vill leka” hade han förstått innebörden av bilderna eftersom pedagogerna berättade att han frågat andra barn om de skulle leka. Simon hade också många kommentarer till sina bilder både om hur han såg ut och kunde även avläsa ansiktsuttrycken som vi ritade. Han reflekterade och kom också med en egen lösning på pussandet vilket var att han kunde kramas istället.

Av de barn som var med i vår undersökningsgrupp var Linus den som kunde uttrycka sig mest verbalt. Det blev en bra dialog i samtalet där han detaljerat kunde berätta vad som hände på gymnastiken och vid duschningen efteråt. När vi tillsammans hade bestämt att vi skulle göra en social berättelse om duschningen frågade han om vi kunde göra en om stora ”mattan” också. Vi tyckte detta var positivt och vi tror att han tyckte det var bra att få hjälp med att strukturera upp händelsen.

6.4 Gruppanvändning av metoden

Vi valde även att prova ett seriesamtal på en grupp barn och här använde vi oss av Grays grundläggande samtalssymboler ”att avbryta” och ”att lyssna”. Pedagogerna anser att serie-

samtalen fungerade för en del barn men inte för andra. Svårigheterna som vi kan se med att göra ett seriesamtal i en grupp barn är att de är väldigt olika och samma saker passar inte för alla. För en del barn tror vi att det kanske fungerat bättre med individuella berättelser.

6.5 Kritisk granskning

Vid en föreläsning av Birgitta Andersson (2002-08-14) frågade vi henne om där fanns någon kritik mot metoderna eftersom vi inte fått fram någon själva. Birgitta Andersson har inte hört någon kritik mot metoderna och hon menar att det gjorts väldigt lite forskning på dem. Där- emot anser hon man ska hålla sig kritisk till dem som tror att sociala berättelser och serie- samtal löser alla allt eller använder metoderna i uppfostringssyfte. Andersson menar att metoderna ska ses som en av många metoder för att hjälpa barn i olika sammanhang och inte som något universalmedel. Andersson tycker att det är bättre att pröva metoderna än att låta bli. Precis som Norén menar hon att metoderna inte kan göra någon skada utan fungerar de inte får man antingen skriva om dem eller pröva en annan metod. Många av de metoder som finns inom förskoleklassen och skolan bygger på auditiva samtal. Det kan vara olika instruktioner, genomgångar och samtal några exempel som Åhs (1999) tar upp är problem- lösandesamtal, mobbningsamtal, normsamtal, osv. Det är här som vi tycker sociala berättel- ser och seriesamtal skiljer sig från de andra metoderna eftersom de bygger mycket på det vi- suella stödet.

6.6 Avslutande reflektion

Vi anser att det går att arbeta med sociala berättelser och seriesamtal i förskoleklasserna för att träna dom i sociala sammanhang och för att förändra ett negativt beteende samt för förbe- reda dem för nya saker. Men precis som vi tidigare tagit upp finns det en del att tänka på in- nan man börjar arbeta med metoderna. Något som vi lärt oss under vår undersökning och som vi inte tänkte på när vi ritade Emils berättelse ”Jag vill leka” är att flera olika pedagoger skulle läsa berättelsen tillsammans med honom. Utan textstöd till bilderna finns det en risk att de grundläggande meningarna i en social berättelse kan försvinna och syftet med berättelsen kan på så sätt påverkas. Därför anser vi om berättelserna ska fungera på rätt sätt behövs det en textförklaring till bilderna. Detta tog vi hänsyn till när vi skrev de övriga sociala berättelserna.

När det gäller hur barnen och gruppen reagerat på metoderna menar vi att de har varit positiva och vi har även sett en förändring i deras beteende efter de sociala berättelserna och seriesamtalen. Genom att de fått ett både visuellt och verbalt stöd i de olika situationerna har de lättare förstått och kunnat reflektera över sin egen roll. Samtidigt har de fått möjlighet att sätta sig in i hur andra tänker och känner vilket Askland och Sataöen (2003) menar är en viktig del i barnets utveckling av sig själv.

Vår undersökning har varit mycket givande trots att den inte varit särskilt omfattande och vi har bara belyst arbetet i två förskoleklasser. Vi kan trots detta se att vi fått in ett rikt material utifrån vår kvalitativa undersökning. Troligen hade vi fått ett mer omfattande material att dra slutsatser ifrån om vi även valt att titta på barnen i de lägre årskurserna i grundskolan. Däremot sträcker sig undersökningen över för kort tid för att vi ska kunna dra några slutsatser i ett långsiktigt perspektiv på hur barnen och gruppen reagerade.

Vi tycker det har varit ett spännande och lärorikt arbete som inspirerat oss. Därför skulle vi kunna tänka oss att arbeta vidare med metoderna både när det gäller både yngre och äldre barn. Våra förhoppningar är att pedagogerna också har blivit inspirerade till att fortsätta arbeta vidare med sociala berättelser/seriesamtal.

Litteraturförteckning

- Andersson, Birgitta (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Ängelholm: Andersson AB.
- Andersson, Birgitta (2002). *Vägledning*. Ängelholm: Andersson AB.
- Andersson, Birgitta & Olsson, Gunilla (2005). *Nycklar till professionella möten och Individuella lärstilar*. Ängelholm: Andersson AB.
- Andersson, Lena (2001). *Social berättelser och seriesamtal, Teori och praktik*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Askland, Leif & Sataöen, Svein Ole (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber AB.
- Attwood, Tony (2000). *Om Asbergers syndrom*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1999). *Att bli sig själv*. Stockholm: Liber AB.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag
- Egidius, Henry (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekström, Susanna & Isaksson, Britt (1997). *Bildglädje och läslust*. Falun: Falu Bokproduktion.
- Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gray, Carol (1994). *Comic Strip Conversations*. Arlington: Future Horizons
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (1999). *Utvecklingspsykologi från foster till vuxen*. Borås: Natur och Kultur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Pramling, Ingrid & Lindahl Marita (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons Hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Repstad, Pål (1993)? Eller (1999). *Närhet och distans, Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rienecker, Lotte (2003). *Problemformulering*. Malmö: Liber.
- Skolverket (1999). *Olika på lika villkor, En antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber AB.

Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runar förlag.

Swedner, Harald (1989). Aktionsforskning. *Nationalencyklopedin*. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Höganäs: Bra Böcker

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Stockholm.

Åhs, Olle (1999). *Bortom bråk och hårt klimat*. Stockholm: Runa förlag AB.

Artiklar:

Löbner, Jes (1997). Den sociale historie som pädagogisk värktøj. *Autismebladet* (4), 13-15.

Webreferenser:

The brevard center. Tillgänglig 2006-03-18

<http://www.brevardcenter.org/admissions/advisory.htm>

The gray center. Tillgänglig 2006-03-18

<http://www.thegraycenter.org/carolgray.cfm>

Resurs- och Stödteamet Ronneby kommun, Förskole- och grundskoleverksamheten.

Tillgänglig 2006-02-18

<http://www.ronneby.se/utbildning/fog/SocBer.pdf>

Föreläsning:

Andersson, Birgitta (2006-08-14). *Seriesamtal/Sociala berättelser som pedagogisk metod*.

Malmö: Samordningsgruppen för barn med autism inom grundskolan.

Bil. A

xxxxxx
2006-01-30

Vi, Camilla Olsson och Ulla Jansson går vår sista termin på lärarhögskolan där vi läser till förskolelärare. I vårt avslutande examensarbete har vi valt att göra en undersökning på hur det går att arbeta med sociala berättelser och seriesamtal. Det är två metoder som bygger på små ritade och skrivna berättelser som förtydligar olika situationer för barnen. Vår upplevelse är att barn inte alltid förstår sina egna eller andras reaktioner exempelvis vid konflikter. Metoderna kan också användas för att träna bort ett oönskat beteende hos barnet. Vi tror att sociala berättelser och seriesamtal kan vara till hjälp för barnen att lättare kunna sätta sig in i hur andra tänker och känner men även för deras egen självkänedom.

I vår undersökning kommer vi att observera barnen i deras förskoleklass och även ha samtal med pedagogerna. För de barn som blir aktuella för en socialberättelse eller ett seriesamtal kommer vi att ta personlig kontakt med föräldrarna. Vi vill fråga er föräldrar om tillåtelse till att observera samt att få samtala med pedagogerna om ert barn under vår undersökning. Allt som skrivs i vår undersökning kommer att vara anonymt och vi kommer därför att avidentifierat kommunen, skolan, personerna och ge deltagarna fingerade namn.

Har ni några frågor så kan ni kontakta oss på telefon.

Camilla Olsson

Ulla Jansson

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Tack på förhand!

Jag _____ (Vårdnadshavarens namn)

ger mitt tillstånd till att _____ (barnets namn)

får observeras och ingå i Camilla och Ullas undersökning.

xxxxxx _____ (datum)