



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA**  
**ESKILSTUNA VÄSTERÅS**  
Institutionen för samhälls  
Och beteendevetenskap

## **Social kompetens i förskolan**

**En studie om pedagogers arbetssätt kring barns sociala kompetens.**

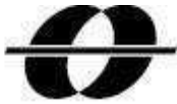
### Social competence in preschool

A study about preschool teachers work around childrens social competence

Tina Ylitorvi  
Susanna Ahlberg

Höstterminen 2007

Handledare Maria Karlsson  
Examinator Margareta Sandström  
- Kjellin



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA**  
**ESKILSTUNA VÄSTERÅS**  
Institutionen för samhälls  
Och beteendevetenskap

**Examensarbete**  
**15 högskolepoäng**

## SAMMANFATTNING

---

**Susanna Ahlberg och Tina Ylitorvi**

Social kompetens i förskolan

- En studie om pedagogers arbetssätt kring barns sociala kompetens.

**2007**

**Antal**  
**sidor:32**

---

Eftersom social kompetens både är en viktig faktor för små barns hälsa och även är en av förskolans grundpelare ville vi undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar för att främja barns sociala kompetens. Det är också syftet med denna studie. I bakgrunden beskrivs begreppet social kompetens samt tidigare forskning som gjorts inom området. Sedan följer en litteraturgenomgång om hur pedagoger kan arbeta med att främja barns sociala kompetens i förskolan. För att få svar på våra frågeställningar användes en kvalitativ metod med observationer av sju förskoleavdelningar. Resultatet av studien visade på att pedagoger i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens i vardagliga situationer men att de har svårt att sätta ord på det de gör. Mest framträdande var att mycket av arbetet med att främja barns sociala kompetens har vi sett handlar om pedagogers förhållningssätt mot barnen där.

---

Nyckelord: Social kompetens, förskola, kommunikation, empati, social samvaro

<b>Innehållsförteckning</b>	<b>Sida</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1,1 Syfte	5
1,2 Frågeställningar	6
1,3 Studiens disposition	6
1,4 Begreppsdefinitioner	6
<b>2. Bakgrund</b>	<b>7</b>
2.1 Definition av små barns sociala kompetens	7
2.2 Didaktiska utgångspunkter	8
2.3 Tidigare forskning	8
Sammanfattning	9
<b>3. Litteraturgenomgång</b>	<b>9</b>
3.1 Med utgångspunkt i barns värld	9
3.2 Bemötande	11
3.3 Barns behov av andra barn	12
3.4 Lekens betydelse för utvecklande av social kompetens	12
3.5 Etik och empati	13
3.6 Personlig utveckling	14
3.7 Delaktighet	14
Sammanfattning	15
<b>4. Metod</b>	<b>15</b>
4.1 Metodval	15
4.2 Urval och deltagare	16
4.3 Genomförande	17
4.4 Analys av resultat	18
4.5 Forskningsetiska överväganden	18
4.6 Arbetets avgränsningar	18
4.7 Reliabilitet och validitet	19
<b>5. Resultat</b>	<b>19</b>
5.1 Samling	19
5.2 Sagoläsning	21
5.3 Konflikter	22
5.4 Leken	23
5.5 Pedagoger	24
<b>6. Resultatanalys</b>	<b>25</b>
6.1 Samling och högläsning	25
6,2 Pedagogernas förhållningssätt	26
6.3 Tillvarata vardagliga situationer på förskolan	27
6,4 Leken	27

<b>7. Diskussion</b>	<b>28</b>
7.1 Metoddiskussion	28
7.2 Resultatdiskussion	29
7.3 Slutsatser	32
7.4 Framtida forskning	32

## **Referenser**

### **Bilagor**

1. Observationsguide
2. Informationsbrev
3. Föräldrabrev

## 1 Inledning

Vi har studerat tre och ett halvt år vid Mälardalens högskola och är snart färdiga lärare med inriktning mot de tidigare åren. Vi har valt att skriva vårt examensarbete om social kompetens eftersom vi anser att intresset och behovet av social kompetens är betydelsefullt idag. Social kompetens är ett begrepp med flera dimensioner och pedagoger tolkar och arbetar med social kompetens på olika sätt. Vi är intresserade av att undersöka hur personal i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens. Tidigare forskning har genom kvalitativa studier med intervjuer tagit reda på hur pedagoger i förskolan säger sig arbeta med barns sociala kompetens och vi vill bland annat undersöka om detta stämmer överens med verkligheten.

Vi anser att social kompetens utvecklas i mötet mellan människor och är viktigt för enskilda personers välbefinnande samt är en viktig faktor för små barns hälsa. För att kunna samspela med andra och ingå relationer måste barn lära sig sociala färdigheter, umgängesregler och bilda realistiska förväntningar i förhållande till andra människor. Detta är något som barn går igenom och för att de ska utvecklas på ett bra sätt förutsätter det lyhörda pedagoger som svarar på barns initiativ och beteende med positiv vägledning i förskolan.

Förskolan är en plats för barn där de får lära sig att dela med sig, vänta på sin tur och att förstå hur andra känner sig när de blir illa behandlade (Hundeide, 2001). Enligt Lillvist (2007) utgör förskolan en nyckelmiljö för att utveckla barns sociala kompetens, detta innebär att vistas i många olika relationer. Barn spenderar mycket tid i förskolan och den är närmast efter familjen en betydelsefull närmiljö. I förskolans fokus är barngruppen och inom familjen barnet. Förskolan är därmed en viktig miljö för barn att socialiseras i.

Många förskolor arbetar aktivt och medvetet med att barn tidigt ska bli språkligt medvetna, detta betonas även i Läroplanen för förskolan (Lpfö 98). Det är givetvis bra men det hjälper kanske inte så mycket om ett barn är duktig på att läsa och skriva men fungerar mindre bra socialt. Har barn svårt med kamrater och sociala relationer kan även skolarbetet bli lidande. Örn (2007) betonar att hon som lärare på lågstadiet måste arbeta mycket med barns sociala kompetens för att ha en trygg och värdefull grund att stå på med klassen innan den riktiga inläringen kan starta. Det diskuteras även i skolan om social kompetens naturligt ska ingå i skolans alla ämnen eller vara ett eget ämne (Lindgren & Burman, 2003). "Faktainläringen måste gå hand i hand med elevernas utveckling mot harmoni. En elev som mår dåligt har svårt att lära sig något" (Edling, 1997, Sid 10). Det finns även forskningsresultat som tyder på samband mellan barns dåliga kamratrelationer, skolavhopp och senare anpassningsproblem (Lagerberg & Sundelin, 2003). Därför menar vi att social kompetens är viktig och måste lyftas fram i förskolan.

### 1,1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i den svenska förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens i den dagliga verksamheten.

## 1,2 Frågeställningar

- Hur arbetar pedagoger i förskolan för att främja barns sociala kompetens mot bakgrund av vad litteratur och tidigare forskning säger?
- Hur sätter pedagoger i förskolan ord på arbetet med barns sociala kompetens?

## 1,3 Studiens disposition

Inledningsvis i arbetet ges en del begreppsförklaringar så att läsaren ska vara bekant med begrepp som senare kan dyka upp i texten, men även för att tydliggöra vad som avses med begreppen i den här uppsatsen. Svåra termer har undvikits i mesta möjliga mån för att texten ska blir läsbar för alla.

Definitionen av små barns sociala kompetens kommer att ges i bakgrunden utifrån forskningsrapporten ”The construct of social competence- How preschool teachers define social competence in young children” (Lillvist, Sandberg, Björck –Åkesson & Granlund, 2007). Forskningsrapporten innefattar en studie om 571 kommunala och privata förskolor i 22 kommuner i Sverige.

I bakgrunden kommer vi att ge en beskrivning av didaktiska utgångspunkter och tidigare forskning. Den tidigare forskningen Carlsson & Lindström (2005) har genom intervjuer tagit reda på hur sammanlagt 9 pedagoger i förskolan och skolan uppfattar begreppet social kompetens samt hur pedagogerna säger att de arbetar med att utveckla barns sociala kompetens i den dagliga verksamheten.

Under litteraturgenomgången kommer vi att ge beskrivningar på vad litteraturen säger om hur social kompetens kan främjas hos små barn och hur pedagoger kan arbeta för att främja det. Vi kommer även att ge en sammanfattning av bakgrund och litteratur som våra observationer baseras på. Sedan följer ett metodavsnitt där vi beskriver denna studies metodval, urval och deltagare, genomförande, analys, forskningsetiska överväganden, avgränsningar samt reliabilitet och validitet. Vi vill i resultatet ge en klar överblick över resultaten från observationerna utifrån observationsguiden (bilaga 3). Analysen återknyter resultaten till litteraturgranskning, tidigare forskning och didaktiska utgångspunkter. I diskussionen kommer vi att besvara frågeställningarna och problematisera resultatet.

## 1,4 Begreppsdefinitioner

Nedanstående begrepp kommer att behandlas med denna innebörd fortsättningsvis i arbetet.

**Konstruktiva handlingar:** positiva handlingar.

**Empati:** inlevelse i en annan persons känslor.

**Förskola:** kommunal verksamhet som riktar sig till barn mellan ett och fem år.

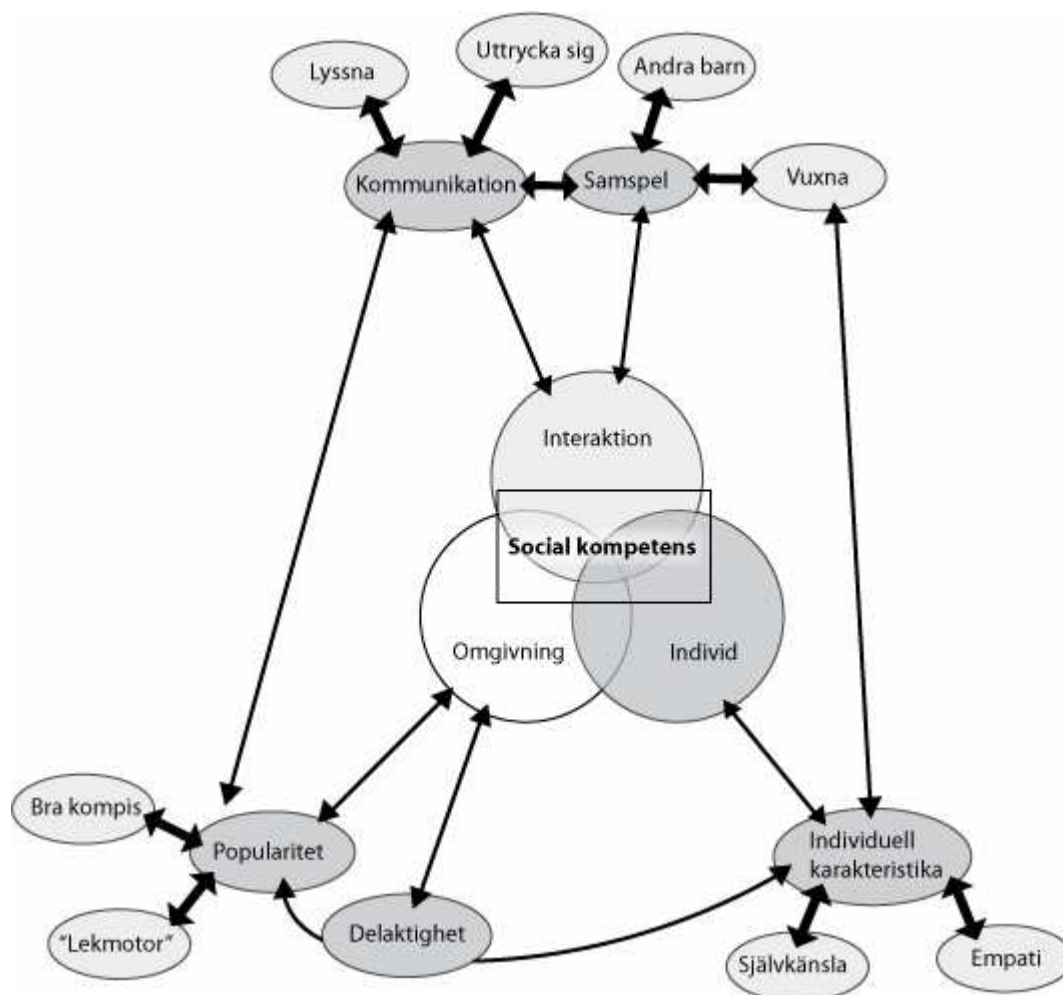
**Pedagog** avser vi förskollärare eller barnskötare som arbetar i förskolan.

**Dilemmasagor:** Sagor som tar upp svåra val.

## 2 Bakgrund

### 2.1 Definition av social kompetens hos små barn

Social kompetens är beroende av flera faktorer såsom individens specifika egenskaper, omgivningsfaktorer och individen i samspel med andra. Barns självförtroende är en viktig del i social kompetens. Barn som har modet att uttrycka tankar, idéer och som är säkra i sin personlighet är många gånger socialt kompetenta. Egenskaper som snällhet och självsäkerhet är viktiga bitar för att förstå innebörden i social kompetens. Aspekter som oberoende och självbestämmande är även tecken på social kompetens. Ett självsäkert, ansvarstagande, harmoniskt barn som kan uttrycka känslor och som självt kan läsa av miljön och komma fram till hur det ska uppträda är socialt kompetent. Barn som är omtyckta av andra barn, som lätt kan leka med olika barn och som lätt får kompisar är socialt kompetenta. Ett omtyckt socialt kompetent barn kan påverka en hel grupp barn på ett positivt sätt (Lillvist, Sandberg, Björck –Åkesson & Granlund, 2007).



(Tolkning utifrån Lillvist, Sandberg, Björck –Åkesson, & Granlund, 2007).

## 2.2 Didaktiska utgångspunkter

Förskolan kan bli en plats för socialt lärande om pedagoger medvetet utnyttjar olika situationer i barns vardag (Pape, 2001). Förskolan har ett samhällsuppdrag och en stor utmaning för pedagoger ligger i att föra samman samhällets och barnets mål för lärandet. Samtidigt som omsorg, fostran och lärande ska bilda en helhet ska barns lärande vara tryggt, roligt och lärorikt. Läroplanen för förskolan betonar förskolans grundläggande värden och ger mål och riktlinjer för arbetet, men det är ändå i slutändan pedagogerna som tar ställning till barns lärande och hur de väljer att arbeta (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Pedagoger har medvetet eller omedvetet uppfattningar om barn som påverkar hur de förhåller sig till dem. Pedagoger kan välja att se barn som nyfikna och kompetenta, ge barn möjlighet att tänka själva och ställa frågor för att få barn att använda hela sin förmåga (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Pedagoger bör inrikta sig på hur situationer i förskolan kan användas på bästa möjliga sätt och med hänsyn till barn och barns självkänsla. Pedagoger bör ständigt diskutera och reflektera över vad som är viktigast för barn att lära sig och vad tiden i förskolan verkligen används till (Pape, 2001). Pedagoger bör närvara i barns värld och i arbetslaget ständigt diskutera den egna barngruppen och sina egna värderingar. Många uttryck inom begreppet social kompetens bär på värderingar som uppfattas olika av människor (Lindgren & Burman, 2003). Det är viktigt att pedagoger diskuterar vad de lägger för värderingar i begreppen inom social kompetens för att veta hur de ska kunna hjälpa barn att utveckla dessa egenskaper (Pape, 2001). Åberg & Lenz Taguchi (2005) påpekar att diskussioner om värdegrundsfrågor gör att pedagoger kan mötas i gemensamma reflektioner om arbetet och slipper bli ensamma med sina tankar och funderingar.

En viktig uppgift i förskolan är att ge barn kunskaper om samhällets grundläggande värden. Hänsyn till andra människor, människors lika värde, jämställdhet och rättigheter ska prägla verksamheten i förskolan. Alla som arbetar i förskolan ska hjälpa barn att stimulera dem i samspelssituationer, hjälpa dem att bearbeta konflikter, reda ut missförstånd och att respektera varandra. Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att hantera konflikter samt sin förmåga att fungera enskilt och i grupp (Lpfö 98).

Förskolan ska utveckla och ta tillvara barns förmåga till social handlingsberedskap och ansvarskänsla så att tolerans och solidaritet tidigt grundas. "Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Verksamheten skall präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt"(Lpfö 98, s 7).

## 2.3 Tidigare forskning

Studien gjord av Carlsson & Lindström (2005) undersökte bland annat hur pedagoger definierar social kompetens och hur de arbetar med att främja barns sociala kompetens i det vardagliga arbetet. I den studien medverkade 9 pedagoger. Drygt hälften av pedagogerna sa att de medvetet arbetar med att utveckla barns sociala kompetens i skolan och i förskolan. Mindre än hälften av pedagogerna i



undersökningen beskrev att de hade en viktig betydelse för barns tillägnande av social kompetens och de ansåg att främjandet av social kompetens var förskolans eller skolans ansvar. De flesta pedagogerna i undersökningen menade att alla barn inte får stöd i sin sociala utveckling. Pedagogerna framhöll att barngrupperna var för stora och resurserna för små för att kunna hjälpa alla barn. Författarna till studien framhöll att de tyckte att det var konstigt att samtliga pedagoger i intervjun framhöll att pedagogen hade stor betydelse att stödja barn i utvecklandet av social kompetens men endast dryga hälften av pedagogerna ansåg att det var deras ansvar (Carlsson & Lindström, 2005).

Pedagogerna i studien betonade samspel och bemötande som viktigt för utvecklandet av barns sociala kompetens. De menade att det var betydelsefullt som pedagog att bekräfta barnet och bygga upp barnets självkänsla. Flera pedagoger menade att de i alla situationer i vardagen arbetade med barns sociala kompetens, de nämnde samlingar och sagostunder som bra tillfällen till att främja detta. Pedagogerna beskrev att de hade samtal och diskussioner med barnen i syfte att barnen skulle våga tala inför grupp, lyssna på andra och att våga prata om svåra saker. Alla pedagoger sa att de bemötte barnen olika beroende av barnens personligheter och beroende av vilka erfarenheter barnen hade (Carlsson & Lindström, 2005).

### **Sammanfattning**

Begreppet social kompetens beskrevs vara beroende av individuella egenskaper, omgivningen och individen i samspel med andra. Barn som hade bra självförtroende, som kunde uttrycka sina känslor och som var omtyckta av andra barn ansågs vara socialt kompetenta enligt Lillvist (2007). Genom att pedagoger medvetet utnyttjar olika situationer i barns vardag kan förskolan bli en plats för socialt lärande. Förskolan strävar efter att barn utvecklar förmågan att fungera i sociala sammanhang och att hantera konflikter. I den tidigare forskningen (Carlsson & Lindström, 2005) nämnde pedagogerna samlingar och stunder med högläsning som bra tillfällen till att främja barns sociala kompetens. Pedagogerna beskrev att de hade samtal och diskussioner med barnen i syfte att barnen skulle våga tala inför grupp, lyssna på andra och att våga prata om svåra saker. Pedagogerna framhöll även hur viktigt det var att bekräfta barn och bygga upp barns självkänsla. Både samspel och bemötande betonades som viktigt för utvecklandet av social kompetens.

## **3 Litteraturgenomgång**

### **3.1 Med utgångspunkt i barns värld**

Delaktighet handlar bland annat om att som pedagog lyssna på barn. Barn både ser och lyssnar men det tänkbara är hur pedagogerna lyssnar på barn och deras funderingar. Pedagoger sitter i en maktposition gentemot barn. Barn har olika idéer och det är pedagogerna som avgör om de vill använda sig av idéerna eller inte. Istället för att förmedla sina egna kunskaper till barn bör pedagoger bli mer ärligt nyfikna och medvetet lyssna på det barn vill säga. Genom att fråga barn om saker och sedan verkligen använda sig av det i verksamheten blir barn mer delaktiga. Genom att använda sig av barns tänkande och handlande kan barn göras delaktiga i gemensamma lärandeprocesser (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Alla barn i förskolan borde ges möjlighet att vara till hjälp och nytta för någon på något sätt dagligen och få respons på något de gör (Pape, 2001). Barn kan få känna sig betydelsefulla och

göras delaktiga genom att de får hjälpa till att välkomna barn som är nya på förskolan, barn kan på så sätt till exempel bli varandras resurser och omtanke och ansvar för varandra kan byggas upp (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Barn behöver göras delaktiga i situationer i förskolan. Alltför ofta riskerar pedagoger att ta ifrån barn deras eget intresse av andra barn och situationer genom att som pedagog ha hela ansvaret och inte involvera barn i till exempel konfliktsituationer. Situationer bör ses ur ett barns perspektiv och pedagoger bör tänka efter innan de agerar ut sin egen tolkning, om inte kan viktiga ögonblick för lärande gå förlorade. Ibland är de vuxna för inriktade på ett barn som är utsatt för något att de inte upptäcker att andra barn är intresserade och engagerade i det som händer. Pedagoger bör försöka tänka sig in i en hel situation och vad som kan tänkas ha hänt, utan att först enbart ha sina egna tolkningar av situationen. Budskapet att de vuxna har hela ansvaret grundläggs redan hos de yngre barnen i förskolan. Det är viktigt att pedagoger reflekterar över sitt eget förhållningssätt i olika situationer och över hur olika situationer att lära av kan tas tillvara på bästa sätt (Johansson, 2001).

Samlingar i mindre grupper ger tillfällen till att diskutera, ställa frågor och att lyssna. Om samlingar ska innebära en plats för demokrati och lärande måste barns intresse och undran utgöra grunden. Innehållet i samlingar blir mer meningsfulla för barn om de får vara delaktiga. Ett bra sätt att göra barn delaktiga är att låta barnen berätta vad de tycker är bra samlingar, lyssna på barnen och vad de vill istället för att hålla fast vid gamla planeringar som går på ren rutin. En samling kan exempelvis bygga på barns reflektioner över saker de gjort eller arbetat med på förskolan (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

När barn blir aktiva deltagare i situationer där pedagoger läser utmanas barn att tänka och problematisera saker och händelser. Barn kan ta del av sagans innehåll genom att pedagogen stannar upp i läsningen och ställer frågor om innehållet (Pape, 2001). Pedagogen bör fundera på om sagostunden ska vara obligatorisk för alla eller inte. Vill barn inte vara delaktiga i sagostunden sitter de många gånger och stör och avbyter och det blir ingen trevlig avkopplande stund för någon. Är det rättvist för någon om de barn som verkligen vill lyssna på sagan inte får göra det i lugn och ro? (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Det är betydelsefullt för pedagoger att ta vara på möten mellan barn och hjälpa dem att förstå och reflektera över andra människors perspektiv. Pedagoger kan stödja barn genom att låta dem beskriva sina känslor, tankar och problematisera saker de funderar över. Barn kan fundera över och hjälpa till att lösa problem istället för att det endast är pedagogen som försöker finna rätt och fel i olika situationer som kan uppstå (Johansson, 2001). Vuxna behöver hjälpa barn att sätta ord på upplevelser och att lära barn att koppla ihop känslor med händelser och tankar (Hedenbro & Wirtberg, 2000).

Praktiska övningar som främjar medkänsla för andra är viktiga för att barns beteende ska påverkas. Genom att barn får praktiska erfarenheter av att ta ansvar gentemot andra väcks barns empati och omsorgskänsla. När barn upplever någon annans lidande, tar ansvar och hjälper till, byggs praktiska erfarenheter av att ta ansvar och utöva en omsorgsroll upp gentemot andra. Genom spontana vardagssituationer och genom drama, sagor eller på samlingar kan verkliga situationer göras konkreta för barn. Det är viktigt att ha dialoger med barn och att alla barn får uttrycka sig och

komma till tals vid sådana tillfällen (Hundeide, 2001). Gemensamma funderingar tillsammans med andra är viktiga och inspirerar barn att bli intresserade av andras situationer. När barn möter andras perspektiv och i möten med nya situationer blir det egna sättet att tänka mer synligt och kan förändras. Pedagoger bör utgå från barns egna erfarenheter och utmana barns engagemang och lyhördhet mot varandra. Pedagoger kan få barn att börja fundera över vad som händer dem själva och andra. Pedagoger kan ställa frågor till barnen, göra dem förvånade och utnyttja tillfällen i förskolans vardag. Detta kan göras genom att ta fasta på barnens frågor och hjälpa dem att förstå hur det känns, vad man kan göra för andra (Johansson, 2001). Att veta vad som är rätt och fel skapar även en känsla av trygghet hos barn (Åhs, 1998).

### 3.2 Bemötande

”Kritik kan uträtta en del, uppmuntran kan uträtta ännu mer”  
(Lindgren & Burman, 2003, s 45).

Små och enkla justeringar i pedagogers förhållningssätt kan ge positiva följder för barn (Ogden, 2003). Intresse, benämningar och bekräftelse betyder mycket för barn. Namn är starkt emotionellt förknippade med identitet och självuppfattning och det är en behaglig upplevelse för de flesta människor att få sitt namn nämnt. Barn känner sig mer bekräftade när vuxna intresserar sig för vad de gör och frågar vad barnet gjort eller ritat istället för att endast kommentera med att säga: vad fint eller vad bra (Hedenbro & Wirtberg, 2000). När barn har möjligheter att påverka, förstå sammanhang och få bekräftelse från sin omgivning leder det till ökad självkänsla (Lindgren & Burman, 2003). När barn lyckas med saker kan pedagoger bekräfta barnet och verkligen uppmärksamma när ett barn lyckas och inte endast ge snabba kommentarer (Örn, 2007).

Alla människor behöver bekräftelse från andra för att kunna uppfatta sig själva och för att förstå vad de kan. Barn som får positiv bekräftelse från omgivningen utvecklar ett realistiskt självförtroende i förhållande till vad de kan. En bra tanke är att ge beröm till både barn som förtjänar det och till barn som behöver det. När barn får positiv bekräftelse stärks självförtroendet och barnet får hjälp att förstå och skapa mening i sin upplevelse av sin omgivning. Om barn ständigt får höra negativa kommentarer om vad de inte får göra eller hur de inte ska vara kan det leda till att barnet inte känner sig uppskattat. Gradvis kan det barnet förlora motivation att samarbeta och bli passivt eller börjar bete sig aggressivt (Hundeide, 2001).

Pedagoger i förskolan bör vara medvetna om sitt förhållningssätt mot barn, det kan vara avgörande för bemötandet. Det kan vara väsentligt för barn om pedagogen ser de goda egenskaperna, inte bara de dåliga (Hundeide, 2001). ”Jag vet att det är sant, alltid, ett barn gör i varje givet ögonblick så gott det kan, efter sin bästa förmåga. Alltid. Ständigt. Jämt. Det finns inga undantag. Allt annat är min egen felsyn”  
(Pollak, 1992, s 61).

När barn har något att berätta gäller det att pedagogerna tar det på allvar och låter barn berätta utan att tillrättavisa och avbryta. Det är bra att pedagoger intresserar sig för det barn berättar men ibland kan pedagoger ställa frågor i hopp om att ge barn nya kunskaper och detta kan ge motsatt effekt då barn kan tappa lusten istället (Pape, 2001).

Ett bra hjälpmedel för pedagoger är att använda sin egen emotionella intelligens och tänka sig in i hur de själva skulle reagera i olika situationer (Kimber, 2004).

### **3.3 Barns behov av andra barn**

Gruppen barn utgör i allra högsta grad ett forum för konfliktlösning, lärande av sociala färdigheter och kan användas som pedagogisk påverkansfaktor för andra barn (Ogden, 2003). Barn upplever glädje tillsammans med andra och andras glädje smittar av sig och kan förstärka den egna glädjen, att barn delar glädje tillsammans kan tolkas som ett tecken på social samhörighet (Pape, 2001).

Det är i relation till andra som barn skapar sig en uppfattning om sig själva (Lindgren & Burman, 2003). Barn har redan i tidig ålder ett stort behov av att känna grupptillhörighet, det är något som de enbart kan få tillsammans med andra barn (Edenhammar, 1992). För barn är det viktigt att vara accepterade och inneha en roll i den egna kamratkretsen för att kunna utvecklas (SOU 2000:19). Redan så tidigt som i förskoleåldern kan barn bli betraktade som impopulära av andra barn (Johannessen, 1997). Socialt avvisande är en stor riskfaktor för barn och att barn blir avvisade av kamrater kan bero på bristande social kompetens (Ogden, 2003).

### **3.4 Lekens betydelse för utvecklingen av social kompetens**

Pape (2001) menar att leken både är ett mål och ett medel i arbetet med social kompetens. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att trygghet och social kompetens är förutsättningar för att det ska kunna bli lek. Alla barn föds med förmågan att leka men för att utvecklas måste den tränas. När barn leker spelar de upp sina upplevelser och får grepp om dem. Leken ger glädje och tillfredsställelse som inte går att finna någon annanstans, men den kräver trygghet och vid rädsla kan barn inte hänge sig åt leken. Lek med andra ger sociala färdigheter och lekens innehåll omformar saker och tränar fantasin, påhittigheten och associationsförmågan. Vissa barn kan vara så fångslade vid verkligheten att de inte kan se inre bilder och föreställningar, de har svårt att skilja på lek och verklighet. Lär sig inte barn att skilja på fantasi och verklighet kan följderna bli katastrofala (Knutsdotter Olofsson, 2003). I leken bearbetar barn saker de upplevt och varit med om och de utvecklar sin empatiska och konstnärliga förmåga, dessa är helt nödvändiga i barns utvecklande av empati (Gustavsson & Lindqvist, 1992).

Barn måste lära sig att bedöma sig själva i förhållande till en social situation. Ibland går det bra att fråga om man som barn kan få vara med och leka och ibland inte. Barn måste lära sig att bedöma situationer och det gäller då för barn att kunna sätta sig in i vad leken handlar om och vem som har mest inflytande över vilka som får vara med i leken. Barn bör lära sig att lägga märke till och ta tillvara på möjliga sociala inviter som dyker upp (Johannessen, 1997). Pedagoger kan visa barn att man kan få lov att gå in och ur leken när man vill. När pedagoger deltar i leken inger det trygghet och skydd (Knutsdotter Olofsson, 2003). Genom att vara en tillgänglig vuxen får leken ett lugn, det viktiga är att vuxna finns till hands på ett eller annat sätt. Pedagogen kan vara en trygg punkt som barn behöver för att få ro att leka. Vuxna kan skydda, ge förslag till lösningar och vara beredda att leka själva (Knutsdotter Olofsson, 1987).

En vanlig situation i förskolan är att två barn leker och en tredje part vill vara med men får inte. Detta är ett dilemma som både rör rätten att delta och utanförskap. Det finns flera sätt att agera som pedagog men pedagogen bör alltid fundera på vems rätt till leken det är och vilket lärande som sker hos barnen utifrån agerandet (Knutsdotter Olofsson, 2003).

”Att vara utanför leken och gemenskapen tillhör barndomens avigsidor” (Pape, 2001, s 198). Barns värld är både ond och god och barn provar gränser och iakttar reaktioner. Detta kan för många vuxna upplevas som smärtsamt men det är på så sätt barn lär sig (Johansson, 2001).

### 3.5 Etik och empati

Empati och medkänsla är viktiga förutsättningar för att människor ska kunna sätta sig in i andras behov och för att kunna samarbeta med andra (Fahrman, 1996). Barn måste själva ha upplevt medkänsla och omsorg och bör få kunskaper om andras känslor och tankar för att själva kunna utveckla empati (Sylvander, 1992).

Känslomässig förståelse, förstånd och beteende är mycket viktiga för förmågan att tänka igenom problemsituationer och förutsäga när de kommer att uppstå. Detta kräver förmågan att tolka situationer känslomässigt riktigt annars kan det leda till dåliga lösningar (Kimber, 2004).

Nilzon (1999) anser att alla barn har en viss grad empati och medkänsla. Små barn måste få växa upp i en känslomässigt varm miljö för att det sociala samspelet ska fortsätta fungera väl under barnets hela uppväxt. Fahrman, (1996) menar att bemötande från omgivningen blir viktigare om samspelet i de yngre åren inte fungerat med föräldrarna. Pedagoger i förskolan utgör andra viktiga personer som kan vara av stor betydelse för barnets framtida välbefinnande. När förskolan möter barn är dem ännu öppna för samspel, pedagogerna måste se barn och förstå deras beteenden. Kimber, (2004) menar att människor föds med ett visst mått av emotionell intelligens. Det är aldrig försent att utveckla sociala och emotionella färdigheter men det är bättre ju tidigare man börjar med social och känslomässig träning.

Pedagoger kan locka barn till kommunikation genom till exempel handdockor eller andra saker som besjålas. När saker besjålas levandegörs något och handlingen förläggs utanför och det är även detta leken bygger på (Knutsdotter Olofsson, 2003). Genom att besjåla saker kan sociala handlingar tydliggöras för barn. Detta praktiska exempel är taget från en förskola. Herr Snällsson var en tygdocka som hade en trollerirock. Trollerirocken fick guldstjärnor när någon var snäll, hjälpsam eller vänlig. Först var hans rock alldeles tom på stjärnor för att ingen hade varit snäll på det förra stället han bodde på. Barnen fick rösta om de ville att herr snällsson skulle få bo på förskolan, vilket han fick. Herr Snällssons närvaro gjorde att barnen gjorde snälla saker, vissa barn gjorde det enbart för att få guldstjärnor men det ledde ändå till att barnen utförde andra positiva handlingar (Pape, 2001).

### 3.6 Personlig utveckling

Självkänsla är en förutsättning för utvecklandet av social kompetens, det är först när en människa tycker om sig själv som han kan tycka om andra. Allt människor är med om påverkar deras självkänsla och formar synen på dem själva och synen på andra. Personer med bra självkänsla är inte beroende av vad andra tycker och har ökat förståelsen för andra genom att ha accepterat sina egna fel och brister. Personer med bra självkänsla förstår att saker som man är missnöjd med alltid kan utvecklas och förbättras (Lindgren & Burman, 2003). När barn lär sig att sätta ord på känslor och lär sig att se saker ur andra perspektiv har det positiv inverkan på barns intellektuella, sociala och personliga utveckling (Kimber, 2004).

### 3.7 Delaktighet

Fungerande kommunikation är en förutsättning för att skapa goda relationer människor emellan. Genom att människor samtalar och lyssnar på varandra utvecklas personliga relationer. Förmågan att kunna lyssna och samtala är viktiga beståndsdelar i social kompetens. Detta är processer som kräver både energi och uppmärksamhet, eftersom det som sägs måste tolkas och förstås (Lindgren & Burman, 2003). Genom samtal och diskussioner kan barn få känslomässig träning, de lär sig att säga vad de tycker och att lyssna på andra och visa respekt gentemot varandra. Barns självförtroende byggs upp och de får redskap att hantera situationer (Edling, 1997).

Pedagoger kan diskutera med barn om olika händelser och vad som ledde till händelserna. Barnet kan få hjälp att se likheter mellan denna situation och liknande situationer som barnet ofta hamnar i. På så sätt får barn möjlighet att se hur allt började, hur det utvecklade sig och vad det till slut ledde till (Ogden, 2003). Det är viktigt att göra barn medvetna om sina sociala roller och att de förstår att felet också kan ligga hos dem själva vid olika situationer. När barn tillåts att tänka själva och säga det högt sitter det ofta djupare (Edling, 1997).

Vid samtal eller samlingar kan pedagoger använda sig av olika typer av frågor:

- Frågor om skillnader hjälper barn att förstå vad det är som händer och hur det händer. Genom att se skillnader kan barn förstå nya saker. Det kan till exempel gälla skillnader mellan personer, upplevelser, tid eller idéer.
- Barn kan få skatta något på en skala från ett till tio, det hjälper barn att ange vad de tycker om saker vilket kan vara svårt för barn.
- Om-frågor kan användas för att få igång barns tankar och för att ge nya infallsvinklar och möjligheter att tänka i nya banor.
- Frågor om framtiden flyttar fokus till framtiden och hjälper barn att se möjligheter istället för problem.
- Barn kan få prata om sina drömmar eller önskningar, detta kan användas när det ser dystert ut för att inge hopp.
- Frågor inriktade på saker som fungerar för barnet kan användas för att tydiggöra vad det är som fungerar och varför (Kimber, 2004).

Innehållet i samlingar bör vara meningsfullt för barn om det ska få barn att bli delaktiga. Om innehållet i samlingar bygger på barns upptäckter och intressen föds tankar och frågor naturligt inom barn. Barn kan hjälpa till att synliggöra positiva

saker som varandras kompetenser och kunskaper. Till exempel kan barn på samlingar berätta positiva saker om varandra och vad en kompis är bra på. Känslan av att få höra något annat barn berätta positiva saker om en själv är viktig för alla barn (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Det väsentliga i diskussioner med barn i förskolan är inte svaren utan barnens funderingar över situationer. Det viktiga är att barn får möjlighet att reflektera över sina ställningstaganden och sina egna värderingar. Detta kan leda till att förståelsen och toleransen för andra ökar. Det är inte något problem att diskutera och problematisera när barn är små och inte riktigt har språket än (Johansson, 2001). Pedagoger kan både rita och dramatisera händelser så att de blir mer begripliga för barn (Edling, 1997).

### **Sammanfattning**

Enligt Lindgren & Burman (2003) är förmågan att kunna lyssna och kommunicera viktiga beståndsdelar i social kompetens. Åberg & Lenz Taguchi (2005) menar att pedagoger bör vara ärligt nyfikna och medvetet lyssna på det barn vill säga och ta barn på allvar. Samlingar i mindre grupper kan bli bra tillfällen för barn att diskutera, ställa frågor och att lyssna. Pape (2001) betonar att högläsningssituationer där barn är delaktiga gynnar barn till att tänka och problematisera. Han menar att barn kan ta del av sagans innehåll genom att pedagogen stannar upp i läsningen och problematiserar och ställer frågor om innehållet i sagan. Hedenbro & Wirtberg (2000) framhåller att barn känner sig bekräftade när vuxna intresserar sig för vad de gör och när de blir lyssnade på. De menar även att vuxna behöver hjälpa barn att sätta ord på upplevelser och att lära barn att koppla ihop känslor med konkreta händelser. Johansson (2001) menar att när barn möter andras perspektiv och i möten med nya situationer blir det egna sättet att tänka mer synligt och kan förändras. Gemensamma funderingar är viktiga och inspirerar barn till att bli intresserade av andras situation. Enligt Pape (2001) är leken både ett mål och ett medel i arbetet med social kompetens. Knutsdotter Olofsson (2003) betonar även att leken behöver närvarande vuxna och att det finns flera sätt att agera som pedagog i olika situationer. Pedagoger bör alltid fundera på vilket lärande som sker hos barnen utifrån pedagogens agerande. Johansson (2001) understryker att förskolan kan bli en arena för socialt lärande och viktiga situationer av lärande är tillgängliga om pedagoger tar tillvara dem på rätt sätt.

## **4 Metod**

### **4.1 Metodval**

Utifrån syftet med studien, vilket är att få reda på hur pedagoger i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens, valdes en kvalitativ undersökningsmetod med observationer. Utöver observationerna ställde vi även två frågor till pedagogerna för att säkerställa resultatet ytterligare. Dessa två frågor var om pedagogerna ansett att dagen då vi var där och observerade varit en vanlig dag och pedagogernas syfte med samlingen. Det kvalitativa synsättet har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna, framför allt med hermeneutik och fenomenologi som grund (Stukat, 2005). Förförståelse är ett centralt begrepp inom hermeneutiken (Thuren, 1991). Allt människor ser, upplever, hör och tänker bygger på förförståelse och detta gör att människor uppfattar saker olika. ”Det som förefaller vara rena sinnesintryck

innehåller i själva verket en god portion tolkning” (Thuren, 1991, s 53). Personer som tittar på samma händelse kan se olika saker och få olika intryck eftersom människors individuella kompetenser är olika (Denscombe, 2000). Kvalitativa metoder vill inte ha svar på hur många eller vilka utan letar efter skilda typer av uppfattningar. Enligt Stukat (2005) är det kvalitativa synsättet fokuserat på att förstå, inte på att försöka klargöra och dra allmänna slutsatser. Kvalitativa metoder är lämpliga för småskaliga studier och lämpar sig för beskrivningar av något (Denscombe, 2000). Kvalitativa metoder vill ha en djupare förståelse för något, ofta med ett litet antal personer (Björndal, 2005). Observationer innebär att iaktta och undersöka det som faktiskt äger rum. Observationer är bra när man är ute efter att pröva hållbarheten i ett antagande. Att observera innebär att se vad andra gör men inte varför de gör det (Björndal, 2005). Systematiska observationer ger direkt information om vad någon gör och mycket data kan samlas in på kort tid medan schematiska observationer är mer lämpliga för att undersöka hur mycket eller inom en viss tid (Denscombe, 2000). Till denna studie valdes icke deltagande systematiska observationer. Den information vi var ute efter lämpade sig bäst att registrera via systematiska observationer.

#### **4.2 Urval och deltagare**

Utifrån syftet med undersökningen valde vi att göra ett strategiskt urval av kommunala verksamheter eftersom studiens fokus inte låg på pedagogernas utbildning, förskolornas placering eller förskolornas profilering. Vi skickade ut informationsbrev till tjugo förskolor och till sex enhetschefer i två kommuner i mellansverige. Dessa förskolor valdes ut genom att vi letade upp dem i telefonkatalogen och sedan tog vi i princip de första vi såg. Vi vill poängtera att ingen av enhetscheferna hörde av sig eller visade något intresse för vår undersökning. Vi fick däremot kontakt med 10 förskolor och på sju av dessa genomförde vi sedan våra observationer. I snitt arbetade 3 pedagoger på en barngrupp på 17 barn. Vi hade bestämt att utföra observationerna under två veckors tid och valde ut de förskolor som kunde ta emot oss den här tiden. Vi valde medvetet att inte ha med våra partnerskolor i studien för att minska risken att påverka resultatet på grund av vår förförståelse eller risken av att inte kritiskt kunna granska pedagogerna eftersom vi känner dem väl sedan tidigare. Då vi valt ut specifika situationer utifrån den litteratur vi läst var vi ute vid flera tillfällen och observerade för att kunna få den informationen vi var ute efter. Fredagarna valdes medvetet bort eftersom vi av erfarenhet vet att de skiljer sig från andra veckodagar och verksamhetens aktiviteter oftast ser annorlunda ut då. Pedagogerna valde även bort dagar då de till exempel skulle till skogen. Sammanlagt ägnades ca 45 timmar åt observationerna som oftast gjordes mellan klockan 9.00 och 14.00 vilka är de mest aktiva timmarna på förskolan.



Förskole-avdelning	Ålder på barn	Antal pedagoger	Antal barn	Pojkar	Flickor
1	1-4	3	15	9	6
2	3-5	3	18	10	8
3	1-5	3	17	10	7
4	1-5	3	18	10	8
5	1-4	4	14	8	6
6	1-4	4	15	10	5
7	3-5	3	20	11	9

Tabell 1 Deltagande förskoleavdelningar

### 4.3 Genomförande

Observationsguiden (bilaga 1) som vi använde oss av har vi fått fram genom bakgrunden och den lästa litteraturen. Vi plockade ut de delar vi ansåg vara mest betydelsefulla i arbetet med att främja barns sociala kompetens. Vi valde även att fråga pedagogerna om syftet med samlingen för att tydliggöra vad pedagogerna hade för syfte med den. I den tidigare forskningen av Carlsson & Lindström (2005) uppgav pedagogerna syftet med samlingarna. Pedagoger har olika syften med det som de gör och därmed kändes det viktigt att fråga. Vi hade innan observationerna skulle äga rum skickat ut ett informationsbrev (bilaga 2) till förskolorna där vi klargjorde syftet med studien samt våra etiska överväganden. Detta brev hade personal även satt upp på väggen i syfte att göra personal och föräldrar på avdelningen medvetna om vårt besök på förskolan. Vi bad även att förskolorna skulle sätta upp ett informationsbrev till föräldrarna (bilaga 3) där vi klargjorde att vi inte skulle observera enstaka barn, detta brev hade bifogats till förskolorna några dagar innan vårt besök skulle äga rum. Båda författarna genomförde samtliga observationer tillsammans, vilket innebär att vi observerade samma situationer. Dessa satt vi sedan och jämförde och diskuterade direkt efter avslutade observationer. Det gav oss möjlighet att jämföra och diskutera varandras observationer.

När vi kom till förskolorna klargjorde vi än en gång syftet med studien och de etiska principerna utgivna av Svenska Vetenskapsrådet (2007) så att pedagogerna skulle ha en chans att fråga om de undrade över något eller om de ångrade sin medverkan i studien. Vi talade även om för pedagogerna att vi endast skulle sitta och observera och inte delta eller ingripa om något inträffade i barngruppen. Vi berättade däremot inte för barnen vad vi skulle göra på förskolan.

Vi utgick ifrån observationsguiden (bilaga 1) som vi hade med oss och vi antecknade händelser och situationer direkt i våra anteckningsblock. Vi använde oss av förkortningar och koder, dessa användes när vi skulle skriva vad barnen och pedagogerna gjorde istället för att skriva ut namnen på personerna eller på avdelningen. Vi förde löpande anteckningar i ett anteckningsblock medan den pedagogiska verksamheten pågick. Vi skrev ner endast vad vi såg i de aktuella situationerna och jämförde sedan vad vi sett med varandra. Vi började bearbeta observationsmaterialet närmast direkt efter observationstillfället för att inte förlora sammanhang och data. Vi satte oss ner direkt efter att observationerna var avslutade på personalrummet på förskolan och reflekterade över det vi sett. Vi jämförde våra observationer med varandra och skrev ner dem på ett papper utan egna tolkningar.

#### **4.4 Analys av resultat**

Efter varje observation satte vi oss direkt ner tillsammans och reflekterade och jämförde våra observationer som vi nämnde under genomförande. När vi sedan började analysera materialet från observationerna använde vi återigen vår observationsguide (bilaga 1) sedan tog vi en rubrik i taget och tittade på hur de flesta pedagoger gjort avdelning för avdelning och utifrån det sammanställde vi resultatet. Först gick vi igenom de frågor som hade direkta svar som till exempel om det var någon samling eller sagoläsning mm. Sedan tittade vi på hur det gick till, vi hade bra hjälp att strukturera upp resultatet med hjälp av observationsguiden (bilaga 1). Vi hade många nertecknade situationer och valde även ut att redovisa några av dessa i resultatdelen eftersom situationerna sa mycket om pedagogernas agerade.

#### **4.5 Forskningsetiska överväganden**

Vi har tagit del av Svenska vetenskapsrådets etikregler inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning vid våra etiska ställningstaganden Vi informerade pedagogerna som deltog i studien om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och om nyttjandekravet (Svenska vetenskapsrådet, 2007).

Vi informerade pedagogerna som deltog i studien både vid första kontakten som togs med dem i form av ett informationsbrev (bilaga 2) och även precis innan observationerna skulle äga rum. Vi informerade om huvudsyftet för observationerna, att materialet skulle förbli helt konfidentiellt och endast skulle användas i detta syfte. Vi garanterade personalens, barnens och förskolans anonymitet och att materialet från observationerna endast skulle användas och förvaras på ett sådant sätt att full anonymitet kunde garanteras. Vi klargjorde även att vi inte observerade enstaka barn utan hela situationer och på det sättet kunde även barnens identitet garanterat förbli anonym och vi behövde inte begära föräldrarnas samtycke. Vi skrev ändå ett informationsbrev till föräldrar där vi klargjorde vårt syfte med observationerna och att vi inte observerade enstaka barn (bilaga 3). Detta informationsbrev satt uppe på väggen så att föräldrar kunde läsa det ungefär fyra dagar innan observationerna skulle äga rum. Vi informerade pedagogerna om att de hade full rätt att avbryta medverkan precis när de ville. För att ytterligare säkerställa förskolornas anonymitet gav vi avdelningarna koder i form av siffror utefter när observationerna gjordes och vi skrev aldrig ut namnen på förskolorna eller avdelningarna, inte ens på våra kladdpapper.

#### **4.6 Arbetets avgränsningar**

Arbetet är avgränsat till att endast gälla förskolan och syftet har varit att få mer kunskaper om hur pedagoger i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens. Vi har inte fokuserat speciellt på barn som har svårigheter med sin sociala kompetens, på barns individuella karaktäristiska egenskaper eller på hur barn i samspel med andra barn utvecklar social kompetens i observationerna. Både barns språk och kommunikation är betydelsefulla i utvecklandet av social kompetens men det har vi inte valt att undersöka i denna studie. Fokus har varit att se hur pedagoger arbetar i den vardagliga verksamheten med alla barn och med att främja barns sociala kompetens generellt.

#### **4.7 Reliabilitet och validitet**

Vi tror inte att varken pedagogerna eller barnen uppförde sig annorlunda för att vi var närvarande på förskolan. För att säkerhetsställa resultatet av observationerna frågade vi pedagogerna om de ansåg att dagen då vi varit där och observerat varit en helt vanlig dag på förskolan. Alla pedagoger på de observerade avdelningarna sa att det varit en vanlig dag, fränsett att två pedagoger nämnde att det var inskolningar den dagen. De ansåg att detta inte hade någon betydelse för syftet med vår undersökning. Vi vill även nämna att vi endast observerade den ordinarie personalen och inga vikarier eller praktikanter. När vi genomförde observationerna valde vi att vara med båda två och observera för att säkerställa resultatet av observationerna ytterligare. Vi ville i den här undersökningen veta hur pedagoger arbetar och resultatet av den här studien baseras på de observationer vi gjort av de här pedagogerna. Vi är medvetna om att resultatet av studien kunde ha sett annorlunda ut om vi valt att använda oss av andra pedagoger eller om någon annan gjort samma undersökning. Studien är kvalitativ och meningen är inte heller att någon annan ska kunna få precis samma resultat. Vi har belyst vår egen förförståelse som består av att vi båda är mammor och har en pedagogisk utbildning. Detta kan ha påverkat resultatet. Vi har båda även i våra respektive arbeten inom omsorgen erfarenhet av att skriva dokumentationer utan att blanda in egna värderingar och tolkningar vilket vi tror gynnade oss i detta arbete när vi skrev ner observationerna.

### **5 Resultat**

Vi kommer att disponera detta avsnitt genom att dela upp rubrikerna utifrån vår observationsguide. Rubrikerna är: Samling, högläsning, konflikter, leken och pedagoger. Vi kommer att redogöra för hur pedagogerna gjorde i dessa samtliga situationer utifrån observationerna. Vi har i många fall valt att redogöra för hela situationer eftersom vi anser att situationerna säger så pass mycket om hur pedagogerna agerar. Detta gjordes även för att huvudintresset för oss ligger i hur pedagogerna gör. Vi valde att inte redogöra för hur varje avdelning gjorde för att intresset för denna studie inte ligger i att jämför avdelningarna utan att endast se hur pedagogerna gjorde.

#### **5.1 Samling**

Alla avdelningar som vi observerade hade samlingar varje dag, på de flesta avdelningar (5 st) hade de samling precis innan de skulle äta, endast två avdelningar hade det på morgonen. Alla avdelningar utom en hade en gemensam samling för alla barn, endast på en avdelning delades gruppen i äldre och yngre barn. I de flesta fall deltog i snitt 13 barn och två pedagoger i samlingarna som varade i ungefär 20 minuter. I det fallet gruppen delades gjorde de äldre barnen språklekar och de yngre barnen hade en vanlig samling. Med vanlig menar vi att pedagogerna uppmärksammade barnen om veckodag, månad, datum, år, se vilka barn som var där, räkna barnen och till sist sjunga en sång. På en avdelning använde pedagogen namnskyltar och på de andra avdelningarna var det ett kort på barnen när de skulle uppmärksamma vilka barn som var närvarande och vilka som var hemma. Endast på en avdelning uppmärksammade vi att barnen var delaktiga på så vis att de själva fick leda samlingen. Barnen fick i turordning leda en samling med hjälp av pedagog, men

barnen kom inte med några egna idéer. På alla samlingar utom en var det mest pedagogerna som talade. Den samlingen som barnen fick mest taltid var den som pedagogerna gjorde språklekar på. Vid en samling skulle barnen sätta upp sina namnlappar på en tavla. Pedagogen tog i tur och ordning fram barnens lapp och gav en beskrivning på barnets kläder, och det var fritt fram för alla att gissa vem pedagogerna talade om. Vid ett annat tillfälle då vi var där drog pedagogerna ett namn och sedan fick barnet berätta om sin favoriträtt. Det mest vanliga var att pedagogerna eller ett annat barn drog fram en lapp ur en påse och sedan fick barnet sätta upp namn eller bildlapp på en tavla. Det var pedagogerna som hade bestämt innehållet, även där ett barn fick leda samlingen var innehållet redan förutbestämt. Vid de flesta av samlingarna (4 st) uppmärksammade vi att barnen ville berätta något men blev antingen tystade eller fick inte prata klart. Vid ett tillfälle sa en pedagog till ett barn "du vet att på samlingarna sitter vi tyst". På alla samlingar när det skulle sjungas fick barnen välja vilka sånger de ville sjunga och sedan försökte man att komma överens.

Det fanns ingen tid till samtal på någon av samlingarna utom på den där pedagogerna delat gruppen och där barnen hade språklekar och på den samlingen där barnen fick sin namnskylt när pedagogerna ställt en fråga till barnet. På den samlingen med språklekar fick barnen diskutera och prata, se exempel nedan:

De sex barnen som var i femårsåldern satt i en ring och pedagogerna satt framför barnen. Den här dagen hade pedagogerna tagit fram en brevlåda som hon lagt post i. Posten bestod av en mycket detaljerad bild av en person som utförde en aktivitet. Ett av barnen fick komma fram och öppna dagens post. Sedan fick barnet förklara och beskriva för de andra vad det var på bilden. De andra barnen fick gissa och pedagogerna ställde frågor om bilden (pedagogen var väl påläst om bilden). Barnen fick i tur och ordning gissa och den som höll i posten var huvudpersonen och i fokus för de andra. Alla barnen fick prata i tur och ordning och de var intresserade och engagerade i det som hände.

På två av avdelningarna fick barnen sitta under mer avslappnade former på samlingen och blev inte tillrättavisade om de skruvade på sig. Det var även på dessa två samlingar som barnen fick tala till punkt. Det mest vanliga var att barnen satt antingen på en rund mjuk matta eller i en rund ring på en egen plats. När barnen inte satt stilla fick de tillsägelser av pedagogerna. Flera av barnen satt och skruvade på sig efter ett tag och verkade inte orka sitta så länge. En samling varade kortare tid än de övriga, där hade pedagogerna uppgett att syftet endast var att bekräfta alla barn. Det var även på den samlingen alla barn satt under mer avslappnade former och inte fick tillsägelser av pedagogerna.

När vi frågade pedagogerna om syftet med samlingen uppgav de flesta pedagoger flera syften med samlingarna. Det vanligaste svaret vi fick var att samlingarna gick ut på att synliggöra barnen, att få barnen att träna på språk, matte, vänta på sin tur och att våga prata inför andra. Endast en pedagog uppgav att samlingens enda syfte var att bekräfta varje barn, hon sa så här:

*"Syftet med samlingen är att synliggöra barnen och på så sätt att se vilka barn som är sjuka och vilka som är på förskolan. Barnen ska veta att någon tänker på dem fast de inte är här på förskolan".*

Samlingen ovan gick till så att alla barnen satt i en ring på en mjuk matta och pedagogen satt framför ringen. Pedagogerna hade en tavla med bilder som symboliserade här, hemma och sjuk. Hon hade även en tygpåse som innehöll ett foto på varje barn. Hon skakade på påsen och tog fram en bild som hon visade upp för barnen varpå barnen skrek namnet på den på bilden. Sedan fick barnet gå fram och klistra upp sin bild och var det en kompis som inte var på förskolan förklarade pedagogerna varför han eller hon inte var där varpå ett barn fick sätta upp bilden. Sedan fick barnen välja ett par sånger som de sjöng som avslutning på samlingen. Barnen såg glada ut, de var inte koncentrerade men de såg glada ut och pedagogerna tillrättavisade inte barnen någon gång.

På alla samlingar som vi observerade bekräftade pedagogerna alla barnen, både de som var på förskolan och de barn som var hemma bekräftades. På några av samlingarna (2 st) sjöng de även en sång "I vårt glada gäng" där barnen bekräftades.

## 5.2 Sagoläsning

Alla avdelningar hade böcker framme och ett urval av sagor för både äldre och yngre barn. Men endast två av avdelningarna läste för barnen varje dag och på båda avdelningarna delades barnen i två mindre läsgrupper utefter ålder. På de andra fem avdelningarna var läsning frivilligt och de hade ingen läsning alls om inte barnen frågade själva om det och vid de tillfällen vi var där och observerade såg vi aldrig någon lässituation på dessa avdelningar. På en avdelning där de hade frivillig läsning kom det en bibliotekarie en gång i månaden som läste för barnen. Den här gången var böckerna hon hade med sig anpassade till de äldre barnen. Hon hade även med sig böcker på ett annat språk eftersom det fanns ett barn som hade ett annat språk än svenska som modersmål. Dessa böcker fick flickan ta med sig hem så att föräldrarna kunde läsa för henne.

Båda avdelningarna som hade högläsning läste för barnen efter maten. Barnen på en av de två avdelningar som hade högläsning varje dag fick ha med sig sina mjukisdjur, filtur och kuddar till sagostunden. Barnen myste med sina mjukisdjur och både satt och låg ner på en stor mjuk matta, vissa barn satt i soffan. På den andra avdelningen som också hade högläsning varje dag satt barnen i soffan och pedagogerna satt framför barnen på en stol så att hon hade ögonkontakt med alla barn och barnen kunde se henne bra, hon höll boken framför sig så att barnen kunde titta på bilderna samtidigt som hon läste. Båda pedagogerna läste för barnen med inlevelse, de höjde och sänkte rösten utefter spänningen i boken och gjorde pauser. De stannade ofta upp i läsningen och förklarade svåra ord och frågade barnen frågor.

Här kommer ett exempel från ett av tillfällena då en pedagog läste för barnen:

8 barn och en pedagog befinner sig på en stor mjuk matta i samlingsrummet, barnen är mellan fyra och fem år. Vissa barn sitter, andra ligger ner och några av barnen sitter och gosar med sina mjukisdjur, kuddar och filtur. Pedagogerna läser ur boken Grodprinsen. Den handlar om en prins som förvandlas till en groda och hans enda chans att förvandlas tillbaka är att någon håller sitt löfte till honom. Pedagogerna läser med inlevelse och barnen sitter och lyssnar. Barnen ser spända ut, pedagogerna stannar upp och frågar barnen frågor som "Tycker ni att han är ful? Varför tycker ni det? Vad tror ni kommer hända nu? Vad tror ni hon tänkte? Håller hon vad hon lovade? Måste

man inte hålla det man lovat?” Osv. Pedagogen ställde både frågor om framtiden, spänningsfrågor, frågor som gäller etik och hon förklarar svåra ord. Hon lät barnen svara och hon lät dem tala till punkt utan att avbryta dem. Efter ett tag börjar ett par av barnen att skruva på sig och ett av barnen säger att han inte vill lyssna mer. Då sa pedagogen ”ibland är det så att man måste lyssna lite till, jag läser en sida till så att ni får veta hur det går och sedan fortsätter vi att läsa imorgon, är det okej för alla?” Hon tittar på alla barn och de svarar ja. Pedagogens fortsätter att läsa sidan ut och säger sedan till barnen ”nu är det för spännande att sluta läsa, hur många vill fortsätta att lyssna på hur det går?”. Fem barn vill fortsätta och tre vill inte.

”Man kan ju göra så här att de som inte orkar lyssna kan leka lite tyst bredvid med en leksak samtidigt och de som vill lyssna lyssnar”. Är det okej frågar hon barnen som nickar. Fyra barn hämtar någon leksak men alla sitter ändå och lyssnar på sagan tills den är slut.

### 5.3 Konflikter

De flesta pedagoger tog tillvara på situationer att lära av för barn när det gällde att till exempel sätta ord på känslor och försöka tydliggöra hur människor känner när de är ledsna, glada osv. Pedagogerna tog också tillvara på tillfällena att berömma och uppmärksamma när barnen gjorde snälla saker mot varandra. Se exempel nedan:

Ett barn börjar gråta på samlingen och ett annat barn tittar på och håller för öronen. Pedagogens förklarar då att pojken gråter för att hans pappa gick, han blev ledsen. Hon säger att det är så den lilla pojken visar det genom att gråta. Hon säger att man kan gråta när man är ledsen, det hjälper ibland att göra det.

Ett äldre barn hjälper ett yngre barn vid gungan, en pedagog uppmärksammar detta och påtalar hur snällt barnet är som hjälper en mindre kompis.

Inga pedagoger som vi observerade tog till vara på situationer att lära av för andra barn som visade intresse när det inträffade någon konflikt. Det fanns gott om tillfällen då vi såg att barnen visade intresse men pedagogerna inte tog tillvara på det ögonblicket. Se nedan:

Ett barn sitter i buskarna och gråter och tre barn går fram till pedagogens och berättar. Barnen följer med och visar pedagogens vägen till buskarna. Barnen ser nyfikna ut och ser ut att vilja följa med, de går fram till buskarna med henne. Då säger pedagogens till barnen att de ska gå och städa istället, pedagogens går iväg själv till pojken som gråter och barnen går iväg åt andra hållet.

Vid konfliktsituationer förklarade pedagoger vad som hände i de olika situationerna och försökte lyfta fram det positiva, till exempel genom att säga ”detta var inte så bra, det kanske hade varit bättre om du gjort så här”. Pedagogerna försökte lösa konflikten med hjälp av de inblandade barnen och de satt ofta ner och hade ögonkontakt med barnen när de talade till dem. Oftast väntade pedagogerna ett tag för att se om barnen själva kunde lösa situationen. Endast på två avdelningar var pedagogerna korta i tonen till barnen och förklarade inte vad som hände i en situation utan tillrättavisade barnen i all hast genom uppmaningar som tyst, nej, sluta, rör inte eller bara uppmanar barskt med barnets namn. På de här två avdelningarna agerade hela arbetsgruppen på samma sätt. Det var inte endast någon

enstaka pedagog. Se nedan:

En pojke slår runt med en kvist. En pedagog går förbi och säger att han genast ska sluta vifta med pinnen annars tar hon bort den.

Ett barn uppmärksammar pedagogen på att ett barn river på ett papper varpå pedagogen bara säger ja, ja och tar bort pappret ifrån pojken.

#### 5.4 Leken

På alla avdelningar prioriterades utevistelse och fri lek, alla avdelningar var ute på förmiddagen och ofta även på eftermiddagen. På tre avdelningar såg vi att pedagogerna inte avbröt för en samling om barnen lekte väldigt bra. Pedagogerna på tre av avdelningarna var närvarande utomhus på ett helt annat sätt än inomhus. Inomhus lekte barnen ofta inne i rummen själva och pedagogerna stack in huvudet endast när det hände något. Det vanliga var att det ofta satt någon pedagog i samma rum där barnen byggde med lego, kaplastavar eller hjälpte till vid något pyssel. Utomhus satt pedagogerna ned i sandlådan med barnen och lekte olika lekar. Vi såg lekar som Kurragömma, Under hökens vingar och Alla mina kycklingar. I dessa lekar fick pedagogerna med sig många barn och lekarna varade länge. Pedagogerna var mycket närvarande utomhus. De både deltog i lekar och hade en mer avvaktande och närvarande roll. I sandlådan satt flera pedagoger och samtalande med barnen om olika saker och hade uppsikt över de minsta barnen. När det hände något eller om barnen behövde ha hjälp, gick de till sandlådan där pedagogerna satt, Se nedan:

Pedagogen sitter i sandlådan och en pojke som är ledsen kommer fram till pedagogen och berättar att en kompis tagit hans brandgula bil. Pedagogen säger till pojken att han ska gå och be att få tillbaka bilen. Pojken ser fundersam ut och då frågar pedagogen om han vill att hon följer med honom. Pojken går och velar lite och försvinner iväg. Jag följer efter honom och efter ca fem minuter kommer också pedagogen dit. Hon frågar pojken som leker med den brandgula bilen hur han fått den och om han tog den ifrån x, han nickar. Pedagogen säger att hon tycker att han ska ge tillbaka bilen för det inte är schysst att ta en kompis sak. Pojken lämnar tillbaka bilen och tar en båt istället och leken fortsätter.

På en av avdelningarna var pedagogerna mycket aktiva i barns lek både inomhus och utomhus. Pedagogerna satt på golvet med barnen och var med i leken. På endast en avdelning stod pedagogerna mest i en klunga med ryggen mot barnen och talade och drack kaffe och skrek lite uppmaningar till barnen då och då när det hände något. Under våra observationer såg vi inte många situationer där barnen inte fick vara med i leken. De enstaka tillfällen vi såg agerade pedagogerna på lite olika sätt. Vid ett tillfälle försökte pedagogen göra barnet som inte fick vara med i leken intressant för de andra barnen. Vid ett annat tillfälle frågade pedagogen de inblandade hur de ville ha det i leken. Se nedan:

Två barn leker och en tredje vill vara med men får inte. Pedagogen går fram och frågar barnen varför han inte får vara med. Flickan svarar att man måste fråga x eftersom det är han som bestämmer i leken. Pedagogen frågar x om pojken får vara med och leka och det får han.

## 5.5 Pedagoger

De flesta av pedagoger vi observerade gick ner på barnens nivå när de talade med barnen. Till exempel, satte pedagogerna sig ner på knähöjd och tittade barnen i ögonen när de talade med dem och pedagogerna pratade med barnen med en lugn röst. De förklarade för barnen vad som hände i olika situationer på ett tydligt och konkret sätt. De mest vardagliga och enkla situationer förklarades grundligt. Se nedan:

När alla barn ätit färdigt och lämnat bordet sitter endast en flicka kvar vid bordet. Pedagogen går fram till flickan och sätter sig på huk och säger att de andra barnen är ute i korridoren och att hon också går ut och hjälper de andra barnen och att flickan kan sitta kvar i lugn och ro.

Ett barn sitter i soffan innan samlingen och ser ledsen ut. Pedagogen kommer och sätter sig bredvid och frågar flickan om hon inte ska gå in på samlingen. Flickan svarar inte. Då frågar pedagogen om hon tycker att det är läskigt med så många vuxna, (3 föräldrar som inskolar sina barn är med) då nickar flickan. Pedagogen frågar om det känns bra om hon får sitta i pedagogens knä, flickan nickar och ler.

Vid våra observationer hörde vi att det mest vanliga uttryck pedagogerna använde var - vad bra, vad fint och vad duktig du är när de kommenterade saker som barnen gjort istället för att ha en dialog med barnet. De flesta pedagogerna visade intresse för vad barnen gjorde och sa men det fanns ett fåtal pedagoger som inte alls tog tillvara på såna ögonblick. Se nedan:

Ett barn visar stolt upp ett trick han lärt sig till pedagogen som säger vad fint och fortsätter iväg. Då går pojken fram till ett annat barn och visar honom istället. Den yngre pojken ser imponerad ut och provar han också och går sedan runt och visar de andra barnen vad han lärt sig.

Innan det ska vara samling för de yngre barnen som är mellan två och fyra år sitter redan barnen i soffan och väntar på att pedagogen ska komma och två av barnen ställer i ordning stolar och planerar inför samlingen. De två flickorna ser ivriga ut då de ställer i ordning och båda skiner upp när pedagogen kommer. Pedagogen kommer och ser vad barnen gjort. Hon mumlar bara att det blir svårt att sitta så här men att det får gå ändå och börjar sedan samlingen lite lätt suckandes.

Vi observerade däremot att de flesta pedagogerna bekräftade barnen både under hela dagen och på samlingarna. Se nedan:

Pedagog vill byta blöja på en flicka och bekräftar henne med både för och efternamn varpå flickan visar att hon vill kissa i pottan. Då frågar pedagogen om hon vill ha den blå eller röda pottan att sitta på.

När pedagogerna talade med barnen nämnde de barnen vid namn och tog tillvara barns initiativ i vardagliga situationer. På en av avdelningarna togs barnen emot av en pedagog när de kom till förskolan på morgonen och därefter, när de kom in på avdelningen, så uppmärksammade pedagogen barnet genom att gå in till de andra med barnet och säga "titta vem som har kommit".



Pedagogerna lyssnade på barnen och verkade intressera sig för vad barnen sa och hjälpte barnen att sätta ord på saker och händelser. Det var de mycket duktiga på. De flesta pedagogerna var även bra på att se barnen i olika situationer och uppmärksamma dem. Pedagogerna tog tillvara på tillfällen att lära barnen att sätta ord på känslor genom att visa på konkreta situationer. Vi observerade att de flesta pedagogerna förklarade lugnt och tydligt vad konsekvenserna av handlingar kunde bli istället för att bara säga gör inte så utan någon vidare förklaring. Några observerade situationer, se nedan:

Två treåringar hoppar upp och ner i soffan och ner på en mjuk matta med en hög kant på (ser ut som en liten uppblåsbar pool fast den är mjuk) och en pedagog sticker in huvudet och ser pojkarna. Hon frågar pojkarna om de inte kommer ihåg vad de pratat om att hoppa i ”pölen”. En av pojkarna säger då ”får inte hoppa på kanten göra illa” då säger pedagogen förnamn och efternamn på ett barn och att han hoppade på kanten och gjorde sig riktigt illa. Samtidigt när hon säger det tittar hon på pojkarna som båda nickar instämmande. Pedagogen förklarar utifrån den händelsen som pojkarna minns och vad som hände den gången och lämnar sedan rummet och pojkarna fortsätter sin lek men hoppar inte längre på kanten.

Två treåringar kryper på golvet och låter som hundar. Pedagogen är ute i hallen och klär på barn. Hon frågar pojkarna som kryper på golvet vad de är för något. Hon frågar en av pojkarna om han är en hund och pojken svarar att han är en pappa. Pedagogen frågar vad den andra pojken är. Pojken svarar att han är en hund. Då säger pedagogen att pappan och hunden kan först gå och kissa och sen kan pappan och hunden klä på sig sina ytterkläder.

Vid frukosten sitter barnen vid två bord, det är endast en pedagog närvarande. En flicka vid det andra bordet säger något till en pojke vid bordet men han uppmärksammar inte henne (flickan talar mycket otydligt). Pedagogen vid det andra bordet ser detta och säger till pojken att flickan försöker att säga honom någonting, då lyssnar pojken.

## 6 Resultatanalys

Vi kommer att disponera detta avsnitt genom att jämföra tidigare forskning Carlsson & Lindström (2005) och litteratur med våra resultat av observationerna och därmed förena teori och empiri.

### 6.1 Samling och högläsning

De flesta av pedagogerna i den tidigare forskningen av Carlsson & Lindström (2005) sa att de arbetade med barns sociala kompetens i alla situationer i vardagen. Samlingar och sagostunder nämndes som bra tillfällen för barnen att samtala, diskutera och lära sig att lyssna på andra. Pedagogerna beskrev att de hade som syfte med samlingen att barnen skulle våga tala inför andra och att de skulle våga tala om svåra saker. Vid våra observationer fick pedagogerna frågan vad syftet med samlingen var och alla utom en pedagog sa ungefär som den tidigare forskningen. Det

vanligaste svaret vi fick var att samlingarna gick ut på att synliggöra barnen, att få barnen att träna på språk, matematik, vänta på sin tur och att våga tala inför andra. Resultatet av våra observationer visade att samlingarna inte var tillfällen för att samtala eller diskutera. Inte heller var barnen delaktiga i utformningen av samlingen utan det var varje gång ett redan färdigt innehåll. Endast på en avdelning delades gruppen upp i mindre grupper vid samling. Våra resultat av observationerna visade på att samlingarna var ett bra tillfälle att se och bekräfta alla barn vilket gjordes på alla samlingar, men det var endast en pedagog som uppgav att bekräfta barnen som syfte med samlingen vid tillfrågandet. En samling uppfyllde syftet att barnen diskuterade och fick vara delaktiga och det var samlingen som hade språklekar.

Pape (2001) menar att barn vid sagoläsning kan bli aktiva deltagare och gynnas till att problematisera och tänka om pedagogen stannar till i läsningen och ställer till barnen frågor om innehållet i sagan. Kimber (2004) skrev att pedagogerna kan använda sig av olika frågor vid samtal med barn. Pedagogerna på de två avdelningar som hade högläsning läste dilemmasagor för barnen. Båda pedagogerna läste sagan på ett sätt som fångade barnens intresse och med jämna mellanrum stannade till i läsningen och frågade barnen olika frågor om innehållet i sagan. Johansson (2001) menar att det är betydelsefullt att barn får möjlighet att reflektera över värderingar och fundera över situationer, det ökar toleransen och förståelsen för andra. Det viktiga är inte svaren barnen ger utan funderingarna och tankarna som sätts i rullning. Detta stämmer bra överens med högläsningstillfällena som vi observerade, sättet pedagogerna läste för barnen då barnen fick möjlighet att fundera över olika saker och få sina funderingar bekräftade av andra.

Åberg & Lenz Taguchi (2005) anser att pedagoger bör fundera på om sagostunden på förskolan ska vara obligatorisk för alla barn. Vid våra observationer av avdelningarna var det endast två av sju avdelningar som hade sagoläsning för barnen och de gånger vi var där var det ingen som läste för barnen på de avdelningar som hade frivillig läsning. Vid en av avdelningarna där de hade läsning såg vi att det var några barn som var otåliga och började skruva på sig men de lyssnade i alla fall efter att pedagogen gett dem tillåtelse att hämta en leksak.

## **6.2 Pedagogernas förhållningssätt**

I den tidigare forskningen Carlsson & Lindström (2005) framhöll pedagogerna att samspel och bemötande var viktigt för utvecklandet av barns sociala kompetens. Pedagogerna beskrev att det var viktigt att bekräfta barn och bygga upp barns självkänsla vilket stämmer bra in på den tidigare forskningen där pedagogerna betonade att barn som hade självförtroende var socialt kompetenta. Vid våra observationer såg vi att samlingen var ett bra tillfälle att se och bekräfta alla barnen. Förmågan att kunna lyssna och samtala är viktiga beståndsdelar i social kompetens (Lindgren & Burman, 2003). Åberg & Lenz Taguchi (2005) menar att delaktighet till stor del handlar om att lyssna på barn och det betydelsefulla är som pedagog att verkligen intressera sig för vad barn har att säga och medvetet lyssna på barn och ställa frågor.

I de flesta observationerna uppmärksammade vi att pedagogerna intresserade sig för vad barnen gjorde och verkligen lyssnade på dem. Pedagogerna intresserade sig för vad barnen föreställde sig vara istället för att endast uppmana dem att gå på toaletten

till exempel. De flesta pedagoger gav även barnen möjligheter att välja vid olika situationer, de kunde gälla att välja vilken färg barnen ville ha eller att de fick välja vilken sång de ville sjunga.

Positiv bekräftelse stärker självförtroendet. Barn som får positiv bekräftelse utvecklar ett realistiskt självförtroende i förhållande till vad de kan (Hundeide, 2001). De flesta pedagoger nämnde barnen vid namn ofta under dagen. Ibland använde de både för och efternamn på barnet. På en avdelning när barnen kom på morgonen gick pedagogen fram med barnet till de andra barnen och visade dem vem som kommit. Om pedagogerna ställer frågor och intresserar sig för vad barn gör istället för en snabb kommentar som vad bra eller vad fint känner sig barn mer bekräftade (Hedenbro & Wirtberg, 2000). Vi såg vid våra observationer att det vanligaste var att pedagogerna sa vad fint eller vad bra till barnen när de gjort något, istället för att utveckla det mer till frågor.

### **6.3 Tillvarata vardagliga situationer på förskolan**

Pape (2002) menar att om pedagoger medvetet utnyttjar olika situationer i barns vardag kan förskolan bli en plats för socialt lärande. Detta stämmer väl överens med våra observationer. De flesta pedagoger som vi observerade främjade barnens sociala kompetens främst i vardagliga situationer på förskolan. Detta gjorde de genom att vara tydliga med både vad de själva och barnen gjorde och genom att vara tydliga med att förklara för barnen vad som hände i olika situationer. De allra flesta pedagogerna var duktiga på att bekräfta barnen och ta dem på allvar och lyssna på dem. De flesta pedagogerna satt ner på barnens nivå när de pratade med dem och pratade med en lugn röst. Det var endast på två avdelningar som vi inte uppfattade detta, alla pedagoger på dessa två avdelningar hade samma förhållningssätt mot barnen.

Åberg & Lenz Taguchi (2005) framhåller att alla barn dagligen borde få känna sig betydelsefulla och på så sätt bygga upp en känsla av ansvar och omtanke om andra. Vid ett flertal tillfällen såg vi att pedagogerna uppmärksammade barn när de gjorde snälla saker gentemot varandra.

Både Hedenbro & Wirtberg (2001), Kimber (2004) och Johansson (2001) lyfte fram att pedagoger behöver hjälpa barn att sätta ord på känslor och upplevelser. De menade att pedagoger bör ta tillvara möten mellan barn och hjälpa barn att förstå och reflektera över andra människors perspektiv. Praktiska erfarenheter av att ta ansvar för andra främjar medkänsla och är viktiga för att barn ska kunna utveckla empati och medkänsla. De flesta pedagoger var bra på att ta tillvara verkliga och vardagliga situationer då någon var ledsen eller arg. De förklarade varför och hur det kunde kännas.

### **6.4 Leken**

Pape (2001) framhåller att leken både är ett mål och ett medel i arbetet med social kompetens. Pedagoger bör närvara i barns lek på ett eller annat sätt, det skapar trygghet i leken (Knutsson Olofsson, 2003). På alla avdelningar som observerades prioriterades utevistelse och lek. På de flesta avdelningar var pedagogerna med i

barns lek och i de allra flesta fall fanns pedagogerna i närheten av barnen. Pedagogerna lekte olika lekar med barnen eller satt med barnen i sandlådan. Det var endast på en avdelning som pedagogerna vid utevistelsen stod i en klunga och drack kaffe.

Johannessen (2007) framhåller att barn bör lära sig att bedöma sig själva i förhållande till en social situation till exempel genom att sätta sig in i möjliga sociala inviter, lära sig att bedöma vem som bestämmer i leken och när det går bra att fråga om att få delta i leken. Detta uppmärksammade vi att pedagogerna tänkte på i sitt arbete. Vid konflikter var det vanligaste att pedagogerna först avvaktade ett tag, för att se om barnen på egen hand kunde lösa konflikten. Om konflikten inte löstes av barnen på egen hand, gick pedagogen in och försökte hjälpa till. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att pedagoger alltid bör fundera på vilket lärande som sker hos barnen utifrån pedagogens agerande i olika situationer. Vi såg aldrig vid något tillfälle att pedagogerna uppmanade barnen att ha med ett barn i leken som inte fick vara med. Däremot såg vi att pedagogerna kunde göra ett barn som inte fick vara med i leken intressant för de andra barnen så att de ville ha med barnet i leken. Genom att involvera barn i olika vardagliga situationer på förskolan kan barn lära sig hur konflikter kan lösas menar Johansson (2001). Vid våra observationer såg vi ingen pedagog som involverade andra barn som visade intresse i en situation då det hänt en konflikt. Vi observerade ett flertal tillfällen då barn visade intresse men pedagogerna inte tog tillvara det.

## 7 Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

När vi gjorde observationsguiden utgick vi från vad som framkommit i bakgrund och litteratur och det var observationsguiden vi följde när vi gjorde observationerna. Först tänkte vi använda oss av intervjuer för att få svar på forskningsfrågorna men vi kom fram till att observationer var den bästa metoden att använda sig av eftersom man då verkligen ser vad pedagogerna gör och inte bara vad de säger att de gör. Vid observationer ses vad som faktiskt händer, poängen är att observera naturliga situationer som skulle ha ägt rum oavsett undersökningen (Denscombe, 2000). Graden av öppenhet och strukturen på observationer bör styras av syftet med observationer. Man kan med fördel kombinera olika grad av struktur under en och samma observation (Björndal, 2005). Vi valde att vara helt öppna angående syftet med observationerna till föräldrar och pedagoger eftersom det kändes mest etiskt när de frivilligt ställde upp i undersökningen. Vi kom gemensamt med de berörda pedagogerna överrens om att barnen inte behövde veta syftet för vårt besök eftersom vi ville hålla oss i bakgrunden och inverka så lite som möjligt. På avdelningarna som vi observerade verkade personalen positiv till vår medverkan och några av pedagogerna berättade att både de och barnen var vana vid att bli iakttaga eftersom de ofta blir observerade av annan personal, föräldrar och lärarstudenter. Detta kan vara både bra och dåligt anser vi. Det kan vara bra på det sätt att pedagoger och barn agerar naturligt eller vara negativt om de är tränade på att agera när det kommer någon utifrån och observerar. Vi tror även att vår förförståelse kan ha inverkat när vi skrivit resultatet på observationerna. Rent omedvetet finns en förförståelse både genom att vi är föräldrar och pedagoger.

## 7.2 Resultatdiskussion

Enligt Lillvist (2007) utgör förskolan en nyckelmiljö för utvecklandet av barns sociala kompetens. Att vistas i förskolan innebär att vistas i många olika relationer. I förskolan finns många bra tillfällen för barn att utveckla sina färdigheter i social kompetens. Samspel och bemötande betonades som viktigt för utvecklandet av social kompetens. Vi anser nu efter att ha observerat ett flertal pedagoger i deras vardagliga arbete på förskolan att pedagogerna verkligen har en viktig roll för barns utvecklande av social kompetens. Pedagogers förhållningssätt gentemot barnen har stor betydelse i arbetet med att främja barns sociala kompetens. Vi anser att pedagogerna själva är ett viktigt verktyg i arbetet med att främja barns sociala kompetens. Men vi bedömer att pedagogerna inte alltid är medvetna om vilken stor betydelse de själva har i och med sin yrkesroll. Mycket av pedagogernas kunskaper och sättet att agera på bedömer vi vara tysta kunskaper baserade på pedagogernas grundsyn. Enligt Åberg & Lenz Taguchi (2005) har pedagoger medvetet eller omedvetet en syn på barn som påverkar hur de förhåller sig till dem, detta tycker vi stämmer bra. När vi var ute och observerade på de olika avdelningarna såg vi att på två av avdelningarna hade pedagogerna ett förhållningssätt som skilde sig från de övriga. Det var pedagogerna på dessa två avdelningar som inte var så eftertänksamma i sina handlingar. De här pedagogerna lyssnade inte på barnen, var inte tydliga i sina instruktioner eller förklarade inte utan uppmanade endast. Det var även dessa pedagoger som inte fanns närvarande i barns lek. Vi tycker framförallt att det mest upprörande var att pedagogerna stod med ryggen mot barnen. Det intressanta var, tycker vi, att pedagogernas förhållningssätt verkade genomsyra alla pedagoger på avdelningen. Pedagogerna tolkar och arbetar på olika sätt med social kompetens och vi upplever att det i pedagogernas arbete behövs ett ständigt reflekterande över sitt eget förhållningssätt. Frågorna hur, vad och varför måste därför ständigt vara i fokus.

Utifrån definitionen av social kompetens av Lillvist, Sandberg, Björck –Åkesson & Granlund (2007) såg vi genom observationerna och den lästa litteraturen att alla faktorer såsom interaktion, omgivning och individ är betydelsefulla delar i utvecklandet av social kompetens. Det vi såg som mest framträdande i observationerna var samspelets betydelse genom att leken gavs mycket tid och utrymme på de förskolor vi observerade. De flesta pedagoger fanns närvarande, var lyhörda och deltog även i barns lek. Pedagogernas samspel med barnen på olika sätt var också något som vi ansåg hade stor betydelse för barns utvecklande av social kompetens vilket pedagogerna var duktiga på. Pedagogerna var mycket delaktiga i det mesta som hände omkring barnen. Barnen var delaktiga i det mesta av den dagliga verksamheten förutom samlingar, konfliktsituationer och att hjälpa till.

I den tidigare forskningen (Carlsson & Lindström, 2005) baserad på intervjuer sa sig pedagogerna medvetet arbeta med barns sociala kompetens i alla situationer. Pedagogerna nämnde då samlingar och sagostunder som bra tillfällen till att främja barns sociala kompetens. Pedagogerna sa att de hade samtal och diskussioner tillsammans med barnen. Genom observationerna vi gjorde uppmärksammade vi att samlingarna inte var något bra tillfälle till att samtala och diskutera utan var mer ett sätt att bekräfta och se alla barn och att lära barnen att sitta still. Endast en pedagog sa att syftet med samlingen var att se och bekräfta barnen. Den pedagogen sa på ett fint sätt det som vi ansåg att samlingarna syftade mest till *”Syftet med samlingen är att synliggöra barnen och på så sätt att se vilka barn som är sjuka och vilka som är*

*på förskolan. Barnen ska veta att någon tänker på dem fast de inte är här på förskolan*". Åberg & Lenz Taguchi (2005) skrev att samlingar i mindre grupper ger bra tillfällen att diskutera och ställa frågor. Vi håller med om det och är förvånade över att det vanligaste i vår undersökning var att ha med alla barn på samlingen, endast vid ett tillfälle delades gruppen upp i äldre och yngre barn. Detta kan bero på att pedagogerna var så få, men det vet vi inte säkert. Samlingar blir mer meningsfulla om barns funderingar och delaktighet utgör grunden istället för att samlingarna blir rutinmässiga. När vi frågade pedagogerna om syftet med samlingen uppgav de flesta pedagoger (6 avdelningar) flera syften med samlingarna. Det vanligaste svaret vi fick var att samlingarna gick ut på att synliggöra barnen, att få barnen att träna på språk, matematik, vänta på sin tur och att våga prata inför andra. Vi tycker inte att detta stämmer överens med våra observationer av samlingarna då vi såg att det var mest pedagogerna som pratade. Vid samlingarna arbetade de undersökta avdelningarna i begränsad utsträckning med att främja barnens sociala kompetens. Många barn blev tillrättavisade eftersom de hade svårt att sitta still och barnens initiativ togs inte tillvara. Vid ett tillfälle blev vi förvånade när en pedagog sa till ett barn "Du vet att på samlingarna sitter vi tyst". Detta motsäger sig syftet med samlingar som bra tillfällen till samtal och diskussioner. Den enda samlingen där vi såg att barnen hade tillfälle att främja sin sociala kompetens genom att få diskutera, problematisera och uttrycka olika åsikter var den som hade språklekar. På denna samling verkade barnen både delaktiga och intresserade vilket stämmer bra överens med målen för läroplanen är att barns lärande som ska vara både roligt och lärorikt samtidigt som den sociala kompetensen tränas. Vad vi menar är att om man inte tar tillvara barns intressen och förslag till innehåll i samlingarna är inte samlingarna bra situationer att främja barns sociala kompetens. Det mest vanliga var att barnen fick uppmaningar och att sitta still vilket i och för sig också är att träna sin sociala kompetens men det var inte syftet enligt vad pedagogerna i undersökningen sa. Vi tror i allra högsta grad att de här pedagogerna behöver fundera på frågorna vad, hur och varför och ett bra sätt kunde vara för pedagogerna att gemensamt diskutera och sedan observera vad de gör med barnen. På så sätt skulle de märka många intressanta saker som skulle vara utvecklande för dem i arbetet. Genom att vilja för mycket på en och samma gång kan det bli fel, det märkte vi i och med att samlingarna hade många olika syften.

Sagoläsning var ett annat tillfälle pedagogerna i den tidigare forskningen nämnde som bra situationer för samtal och diskussion för att främja barns sociala kompetens. Pape (2001) anser att tillfällen då barn görs till aktiva deltagare i lässituationer hjälper barn till att tänka och problematisera saker och händelser. Detta stämmer väl överens med våra observationer. Pedagogerna som läste för barnen gjorde det med inlevelse, stannade upp och ställde barnen frågor. Båda pedagogerna som vi observerade använde dilemmasagor som sedan diskuterades med barnen. Överraskande nog var det endast två av sju undersökta avdelningar som läste för barnen kontinuerligt. Åberg & Lenz Taguchi (2005) skriver att pedagoger bör reflektera om alla barn bör vara med på sagostunderna, de menar att motsträviga barn kan vara ett störningsmoment för andra. Vi anser att det är viktigt att få barn att tycka om böcker och blev mycket förvånade att så få avdelningar läste för barnen, det trodde vi inte. De barn som inte får så mycket läsning hemma kan vara de barn som stör mest vid läsningssituationer och det är även de som behöver mest läsning. Vi anser att sagostunderna är bra tillfällen att främja barns sociala kompetens i och med att barnen lever sig in i bokens handling med allt vad det innebär. Detta ger många bra tillfällen både för diskussioner och för att barn ska få ett intresse för böcker. Vid ett tillfälle på en avdelning fick barnen ha med sig kuddar, filtar och mjukisdjur till

sagostunden och läsningen gjordes till en mysig stund utan förmaningar. Pedagogerna var då mycket duktiga på att främja barns sociala kompetens genom att få barnen delaktiga i sagostunden och hon lyckades på ett bra sätt få alla barn att lyssna genom att vara flexibel.

De flesta pedagogerna främjade barns sociala kompetens i vardagliga situationer också genom att vara tydliga med vad de gjorde och med att förklara för barnen vad som hände i olika situationer. Hedenbro & Wirtberg (2000) skriver att det är bra för barn om de får hjälp av pedagoger och andra vuxna att sätta ord på upplevelser och att koppla ihop känslor med tankar och händelser. Detta såg vi i många situationer på förskolorna bland annat genom att pedagogerna tog till vara situationer då barnen var ledsna genom att förklara för de andra barnen varför barnet var ledset och hur det kunde kännas. Hundeide (2001) menar att när barn upplever någon annans lidande väcks även empati och omsorgskänsla.

De flesta pedagogerna var duktiga på att bekräfta barnen, ta dem på allvar, lyssna på dem och när de talade med barnen satt de på barnens nivå. Vi såg att pedagogerna vid flera tillfällen under dagen bekräftade barnen med för- och efternamn när de talade till dem. Vi såg även att pedagogerna uppmärksammade barn som försökte ta kontakt med andra barn utan att lyckas.

Våra resultat av observationerna tyder på att pedagogerna var duktiga på att handskas med konflikter men involverade sällan andra barn som visade intresse. Detta tyckte vi var synd eftersom det fanns många tillfällen då vi såg att barn var intresserade och Ogden (2003) menar att barn i allra högsta grad utgör ett forum för konfliktlösning och lärande av sociala färdigheter. Pape (2001) betonar lekens betydelse som medel för barns främjande av social kompetens. Enligt Knutsdotter Olofsson (1987) är det viktigt att vuxna finns närvarande både som en trygg punkt och genom att delta i barnens lek. Genom vår undersökning såg vi att de flesta pedagogerna var närvarande i barns lek både genom att delta och bara finnas närvarande. De flesta pedagoger var i närheten av barnen och var snabba på att upptäcka vad som hände och var inte rädda för att delta i barns lek. Vi blev även här överraskade över att det var så många pedagoger som lekte tillsammans med barnen.

Bland annat Edling (1997) skriver att barn genom samtal och diskussioner lär sig att säga vad de tycker, att lyssna på andra och visa respekt gentemot varandra. Barns självförtroende byggs upp och de får redskap att hantera situationer. Vi har genom detta arbete märkt att man som pedagog ska tänka på att verkligen ta sig tid för att lyssna på barn i alla vardagliga situationer.

Att ta tillvara på situationer där samtal kan uppstå. Samtal och diskussioner behöver inte vara så planerade utan uppstå mer spontant anser vi.

Under våra observationer hörde vi inte många negativa tillsägelser, det vanligaste var att pedagogerna tydligt förklarade konsekvenserna av olika händelser med det fanns även ett fåtal pedagoger som inte förklarade utan hade vanan att endast ge uppmaningar till barnen. Eftersom det mest vanliga var att pedagogerna var duktiga på att förklara för barnen reagerade vi starkt på de pedagoger som inte var så eftertänksamma. Vi tror att det alltid är bra att förklara för barn vad konsekvenserna av olika handlingar blir och förklara istället för att endast säga nej, gör inte så eller så. Vi tror att barn bättre tar till sig när de vet vad de har gjort och vad det kan leda till.

Däremot när barnen gjorde snälla saker gentemot varandra var de flesta pedagoger snabba på att uppmärksamma barnen på det. Enligt Hedenbro & Wirtberg (2000) känner sig barn mer bekräftade när vuxna intresserar sig för vad de gör och frågar vad barnet gjort eller ritat istället för att endast kommentera. Vid våra observationer såg vi att det mest vanliga var att endast ge barnen en snabb kommentar istället för att verkligen intressera sig för vad barnet gjort. Anledningen till det tror vi kan vara en vanesak och vi märker även på oss själva att vi tänker på det mer nu när vi läst litteraturen. Vi tror nog att de flesta pedagoger skulle tänka mer på det om de visste hur viktigt det är för barn. Vi ansåg i början av vårt arbete att det var otroligt viktigt för barn att träna på sin sociala kompetens och nu vet vi med all säkerhet att förskolan verkligen är en arena för barns främjande av social kompetens och vi anser att det är mycket upp till pedagogerna precis som litteraturen tagit upp.

### **7.3 Slutsatser**

Läroplanen för förskolan betonar vikten av att främja barns sociala kompetens och att förskolan är en av grundpelarna för att främja barns sociala kompetens. Resultatet visade på att pedagoger i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens i vardagliga situationer men att de har svårt att sätta ord på det de gör. Vi menar att mycket av arbetet med att främja barns sociala kompetens handlar om pedagogernas förhållningssätt mot barnen, där pedagogerna själva är verktyget i arbetet med barnen. Det finns enligt oss stor anledning att pedagoger ständigt reflekterar och diskuterar i det egna arbetslaget om vad man gör med barnen och varför. Annars kan risken vara stor att pedagoger lätt fastnar i gamla rutiner och inte anpassar sig efter barnen, vilket krävs för att utveckla social kompetens. Det bör vara växelverkan mellan pedagogerna eller barnen som styr.

### **7.4 Framtida forskning**

Vi har i och med våra studier om hur pedagoger i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens även gjort andra intressanta upptäckter som vi tycker är värda att fortsätta undersöka. Vi blev bland annat mycket förvånade över att endast två av de sju avdelningar som vi var ute och observerade kontinuerligt läste för barnen. Vi undrar om det verkligen är vanligt förekommande på fler förskolor. En annan intressant upptäckt vi gjorde var att det fanns två avdelningar som hela tiden skilde sig från de övriga, oftast när det gällde pedagogernas förhållningssätt mot barnen. Det var intressant att det verkade genomsyra hela arbetslaget på de två avdelningarna vi observerade och inte någon enstaka pedagog. Det skulle vara intressant att fortsätta undersöka om pedagoger delar samma förhållningssätt inom arbetslag och om detta genomsyrar arbetet på en hel avdelning och eventuellt påverkar barnen.



## Referenser

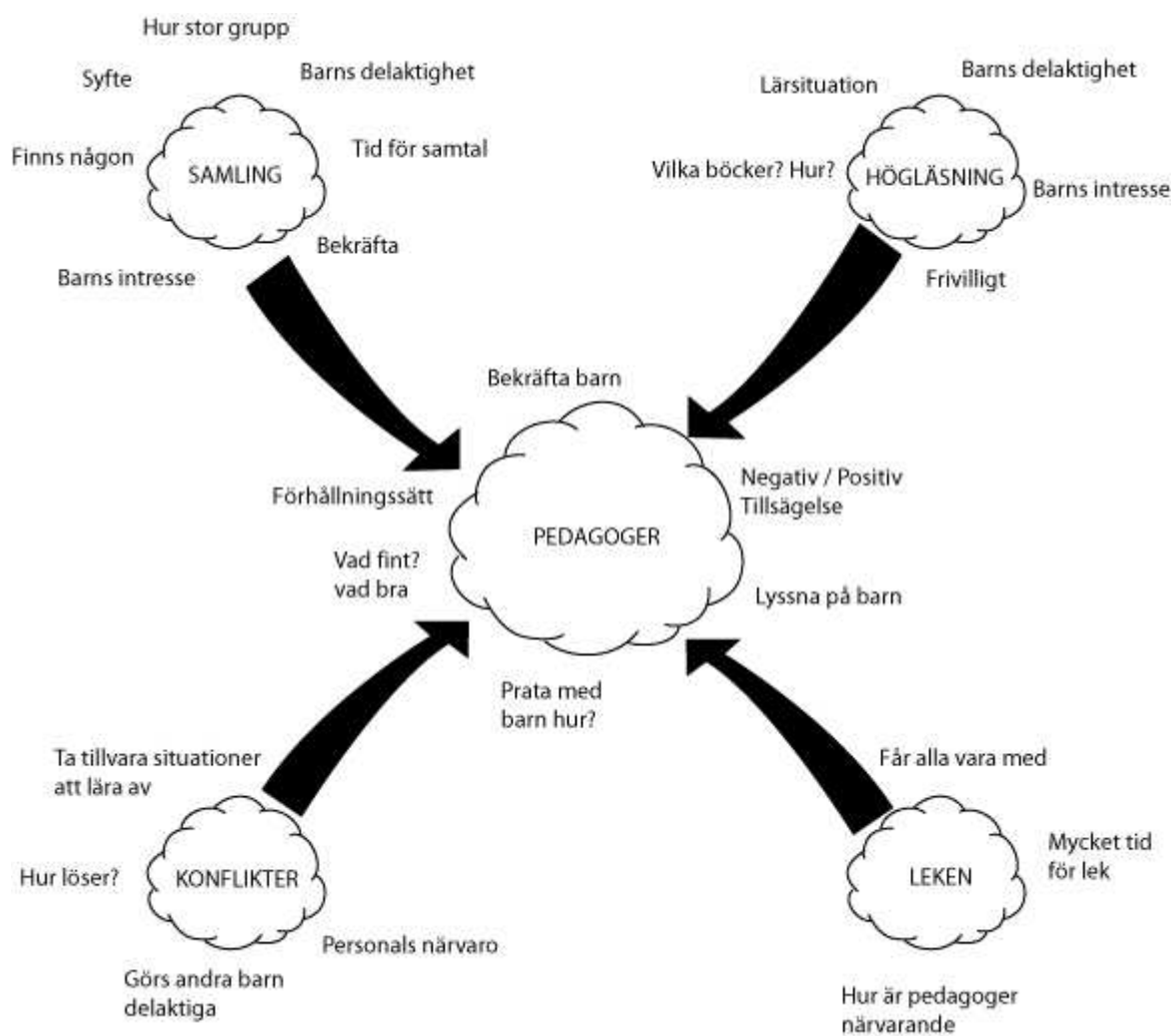
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och lärande*. Stockholm. Liber AB.
- Carlsson, E-M & Stedt Lindström, L. (2005). Social kompetens i förskola och skola pedagogens och samspelets betydelse. C-uppsats i specialpedagogik 10p. Högskolan Kristianstad. Institutionen för beteendevetenskap. Hämtad 13 Juni 2007. <http://eprints.bibl.hkr.se/archive/00000474/01/CarlssonStedt-Lindstrom.pdf>
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur.
- Edenhammar, K. (1992). *Barns behov av barn*. IC.M. B Almer, B & Durnhofer A- M (Red). *Empati* (24-35). Arlov. Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Edling, L. (1997). *Kompissamtal*. Andra omarbetade upplagan. Ekelunds förlag AB.
- Fahrman, M. (1996). *Barns känslomässiga utveckling*. Lund. Studentlitteratur.
- Gustavsson L.H. & Lindqvist, A. (1992). *Barn som upplevt krig*. IC.M. B Almer, B & Durnhofer A- M (Red). *Empati* (s 78-89). Arlov. Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2000). *Samspelets kraft. Marte meo-möjlighet till utveckling*. Stockholm. Liber AB.
- Hundeide, K. (2001) *Vägledande samspel*. Rädda barnen. ICDP. Sweden.
- Johannessen, E. (1997). *Barn med socio- emotionella problem*. Lund. Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm. Liber AB.
- Lagerberg, D. & Sundelin, C. (2003). Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat. Stockholm. Gothia.
- Lillvist, A. (2007). *Att leka och vara med andra - social kompetens hos förskolebarn*. Specialpedagogisk tidskrift. Att undervisa. (1-2007). (s, 16-17).
- Lillvist, A. Sandberg, A. Björck –Åkesson, E. & Granlund, M. (2007). "The construct of social competence- how preschool teachers define social competence in young children". CHILD. Mälardalens Högskola Västerås.
- Lindgren, U & Burman, L. (2003) *Jag bland andra- Att utveckla social kompetens*. Solna. Ekelunds förlag.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Skolverket och CE Fritzes AB.
- Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social kompetens*. Solna. Ekelunds förlag AB.

- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm. Liber AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm. HLS förlag.
- Nilzon, K. (1999) Barn med känslomässiga problem. Lund. Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm. Liber AB.
- Pape, K. (2002). *Social kompetens i förskolan*. Liber AB.
- Pollak, K. (1992). *Att korsfästa Kristus*. IC.M. B Almer, B & Durnhofer A- M (Red). *Empati* (s 61). Almqvist & Wiksell Förlag AB. Arlöv.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (2006). *Lärandets grogrund*. Lund. Studentlitteratur.
- SOU 2000:19. Slutbetänkande av elevvårdsutredningen. *Från dubbla spår till elevhälsa- i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningdepartementet.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Sylvander, I. (1992). *Vad menar vi med empati*. IC.M. B Almer, B & Durnhofer A- M (Red). *Empati* (10-23). Almqvist & Wiksell Förlag AB. Arlöv.
- Svenska Vetenskapsrådet. *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 26 september 2007. [http://www.ur.se/download/18,6b2f98a91063e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.ur.se/download/18,6b2f98a91063e260ae28000360/HS_15.pdf)
- Thuren, T.(1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Liber AB.
- Åberg, A & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Liber AB.
- Åhs, O. (1998) Bortom bråk och hårt klimat. Runa förlag AB.
- Örn, P. (2007) *Didaktiskt seminarium* (Personlig kommunikation, 2007-10-11 ). Mälardalens högskola Eskilstuna.

## Bilaga 1

**Observationsguide**

Observationsguiden är gjord utifrån vad som framkom i litteraturred och bakgrund.



## Bilaga 2

Eskilstuna 2007-10-08

Hej!

Vi är två studenter som läser på lärarprogrammet på Mälardalens högskola i Eskilstuna och vi skriver examensarbete inom ämnet pedagogik. Vi har valt att skriva vårt examensarbete om social kompetens i förskolan. Social kompetens är ett begrepp med flera dimensioner. Pedagoger tolkar och arbetar med social kompetens på olika sätt och vi är intresserade av att undersöka hur personal i förskolan arbetar med att främja barns sociala kompetens.

Vi skulle, för detta arbete behöva er hjälp, vilket för er del skulle innebära att vi kommer till er förskola och genomför observationer av en helt vanlig dag på förskolan. De forskningsetiska principerna inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (HSFR:s) kommer att följas vilket t ex innebär att alla som väljer att medverka i undersökningen kommer att garanteras förbli helt anonyma och vi kommer inte att gå ut med någon information om vad förskolorna som medverkar i studien heter. Alla som deltar i undersökningen kan när som helst välja att avbryta sin medverkan utan närmare motivering.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats på Mälardalens Högskola och materialet kommer att förbli helt konfidentiellt.

Tack på förhand  
Med vänliga hälsningar  
Susanna och Tina

Kontaktuppgifter

Susanna Ahlberg  
[Sago4002@student.mdh.se](mailto:Sago4002@student.mdh.se)

Tina Ylitorvi  
[tyio4001@student.mdh.se](mailto:tyio4001@student.mdh.se)

Handledare  
Maria Karlsson  
[Maria.karlsson@mdh.se](mailto:Maria.karlsson@mdh.se)



## Bilaga 3

**Föräldrabrev**

Eskilstuna 2007-10-08

Hej alla föräldrar !

Vi vill uppmärksamma er på att vi (Tina och Susanna) kommer att vara på ert/era barns förskola och observera vid några tillfällen under veckorna 42 och 43. Vi kommer att observera hur pedagogerna på avdelningen arbetar i den dagliga verksamheten vilket innebär att vi inte kommer att observera några enskilda barn. Är det någon förälder som känner att de vill veta mer än vad som framgår i informationsbrevet eller om ni känner att ni vill fråga om något eller om ni absolut inte vill att ert barn ska delta i detta på något sätt är ni välkomna att höra av er till oss.

Med vänliga hälsningar  
Susanna och Tina

Kontaktuppgifter

Susanna Ahlberg  
[Sago4002@student.mdh.se](mailto:Sago4002@student.mdh.se)

Tina Ylitorvi  
[tyi04001@student.mdh.se](mailto:tyi04001@student.mdh.se)