



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Social kompetens i förskolan

En studie om förskollärares resonemang kring social kompetens

Anna Borgén
Sofia Våglin

LAU 350

Handledare: Johannes Lunneblad

Examinator: Kristina Ahlberg

Rapportnummer: HT05-2611-050

Abstract

Arbetets titel	Social kompetens i förskolan. En studie om förskollärares resonemang kring social kompetens.
Arbetets art	Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet på lärarutbildningen, vid Göteborgs Universitet.
Sidantal	37
Författare	Anna Borgén och Sofia Våglin
Handledare	Johannes Lunneblad
Examinator	Kristina Ahlberg
Tidpunkt	Höstterminen 2005
Rapportnummer	HT05-2611-050

Syfte Syftet med denna studie har varit att undersöka hur förskollärare resonerade kring begreppet social kompetens inom förskolans verksamhet.

Frågeställningar

- Vad avser förskollärare med begreppet social kompetens inom förskolans verksamhet?
- Hur resonerar förskollärare kring vad förskolan som verksamhet har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser?
- Hur resonerar förskollärare kring sin delaktighet i barns utveckling av social kompetens?
- Hur resonerar förskollärare om vilken betydelse sociala kompetenser har för en individ?

Metod

Vi har i denna studie använt oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer. De fem respondenter som vi har intervjuat, är alla förskollärare. Efter genomförandet av intervjuerna skrev vi ordagrant ut respondenternas resonemang. Dessa analyserade vi sedan och fann fyra olika teman, som vi redovisade och analyserade vidare på. Vi har här inspirerats av hermeneutiken.

Resultat

De resultat som framkommit är att man inom förskolan kan dela in sociala kompetenser i två inriktningar: hänsyn till sig själv och hänsyn till andra. Men de olika kompetenserna kan dock skilja sig åt. Förskollärarna anser att både de själva och förskolan som verksamhet och organisation har en stor roll i barnens utveckling, för de barn de möter i förskolan. De anser också att man som förskollärare är både handledare och förebild för barnen samt att sociala kompetenser är av stor vikt för individen genom hela livet. Detta ställer stora krav på förskollärarna.

Nyckelord

Social kompetens, Social utveckling, Samspel, Förskollärare, Förskola

Förord

Under hela vår lärarutbildning har vi läst olika studentlitteratur där begreppet social kompetens har återkommit i olika skepnader och i olika sammanhang. På grund av detta har vi uppmärksammat social kompetens som ett komplext begrepp, vilket fascinerade oss och vi kände att vi ville öka vår kunskap om hur man kan se och förhålla sig till social kompetens. Vi ska snart ut i arbetslivet som lärare i förskolan och det känns därmed relevant för oss att få reda på hur våra framtida kollegor ser på social kompetens inom verksamheten.

Processen med att genomföra och skriva denna rapport har vi gjort i samråd med varandra. Alla beslut har vi gemensamt tagit och bearbetningen av såväl litteratur som material har vi gjort i samspel med varandra. Denna studie är således ett resultat av ett tätt samarbete.

Vi skulle här med vilja passa på att tacka alla våra respondenter för deras varma välkomnande och engagemang samt våra nära och kära som funnits där som stöd på alla sätt.

Göteborg 2005-12-21

Möln dal 2005-12-21

Anna Borgén

Sofia Våglin

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Begreppsförklaringar	4
Förskola	4
Social	4
Kompetens	4
Sociala kompetenser och social kompetens	4
Empati	4
2. Bakgrund	5
2.1 Riktlinjer och styrdokument, från år 1968 och framåt	5
Barnstugeutredningen	5
Pedagogiskt program för förskolan	5
Statens Offentliga Utredningar 1997:157	6
Läroplanen för förskolan, 1998	7
2.2 Människo- och utvecklingssynsätt i förskolan	7
Piagets syn	7
Vygotskijs syn	8
2.3 Social kompetens – i tidigare forskning	10
Det kompetenta barnet	10
Definitioner av social kompetens	11
Barns utvecklande av sociala kompetenser och pedagogernas roll i detta	11
Sociala kompetensers betydelse för individen	13
2.4 Social kompetens – i övrig litteratur	14
Definitioner av social kompetens	14
Barns utvecklande av sociala kompetenser och pedagogernas roll i detta	15
Sociala kompetensers betydelse för individen	15
3. Syfte och frågeställningar	16
3.1 Syfte	16
3.2 Frågeställningar	16
4. Hermeneutik	17
5. Metod	18
5.1 Val av undersökningsgrupp	18
5.2 Avgränsning	18
5.3 Val av metod	18
5.4 Genomförandet och etiska överväganden	19
5.5 Analysens genomförande	20
5.6 Tillförlitlighet	20
6. Resultat och analys	22
6.1 Social kompetens – i förskollärares resonemang	22
Empati	23
Många delar	24
6.2 Förskolans roll	25
Gruppens betydelse	25
Hela dagen, i alla situationer	26
Handledare	26
Vi är förebilder	28
6.4 Sociala kompetensers betydelse för individen	28
7. Diskussion	30
7.1 Social kompetens - innebörden	30

7.2 Förskolans roll	31
7.3 Pedagogens roll	32
7.4 Sociala kompetensers betydelse för individen	33
7.5 Konsekvenser av studien	33
7.6 Vidare forskning	33
7.7 Slutord	34
Referenslista	35
Bilaga 1 Intervjuguide	
Bilaga 2 Medgivande till medverkan	

1. Inledning

I vårt snabbt föränderliga samhälle ställs nya krav på samhällsmedborgarna. Vi ska kunna interagera med våra medmänniskor under såväl tillfälliga som varaktiga relationer, samtidigt som vi även ska kunna vara självständiga. De olika situationerna kräver olika sociala kompetenser.

Social kompetens är ett begrepp som bara har ”funnits” i ett fåtal år, men som redan är väl använt av svenska befolkningen i alla möjliga situationer. Begreppet har varit starkt efterfrågat på arbetsmarknaden och år 1999 ville till och med den dåvarande skolministern införa social kompetens som ett schemalagt ämne (Gustafsson, 1999-11-25). Social kompetens anses med andra ord innefatta viktiga kompetenser, som behövs i dagens och framtidens samhälle.

Begreppet social kompetens i sig säger ingenting om dess innebörd, eftersom innebörden av begreppet har en stor vidd, men många använder begreppet utan att beskriva närmare vad de lägger in i det (Pape, 2001: 19). Detta trots att det finns en möjlighet att det finns lika många betydelser som användare. Innebörden av social kompetens har, i den allmänna debatten, begränsats till att innefatta smidighet och yttlig samarbetsförmåga (Gustafsson, 1999-11-25). Men social kompetens kan innefatta så mycket mer.

Under vår verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen har vi båda upplevt social kompetens som ett väl förankrat begrepp i förskolan, exempelvis i individuella utvecklingsplaner och i verksamhetsplaner. Men vad som innefattas i begreppet verkar diffust. Vad innefattar då social kompetens i förskoleverksamheten som vi ska arbeta i? Som blivande lärare ska vi förbereda barnen för att leva i detta föränderliga samhälle, vilket kräver att vi förskollärare har en kunskap och medvetenhet om vad dessa sociala kompetenser innebär. Därför känner vi att det är viktigt att som blivande lärare vara medvetna om vilken definition eller vilka definitioner av social kompetens det finns bland lärarkollegor. Kan det vara så att det, inom ramen för förskolans verksamhet, finns en samsyn mellan pedagogernas resonemang kring social kompetens eller skiljer det sig markant åt?

Vi tror att vi genom att få ta del av verksamma förskollärares resonemang kring social kompetens kan öka vår yrkesprofessionella kunskap och därmed kunna forma vår framtida verksamhet utefter dessa. Denna studie anser vi även att andra, som vill få en inblick i förskolans verksamhet, kan dra nytta av då man får en förståelse för hur förskollärare resonerar kring social kompetens i förskolan.

Tidigare examensarbeten som behandlar social kompetens som vi har tittat på har jämfört förskolan och skolan när det gäller pedagogers syn på social kompetens, pedagogens betydelse i utvecklandet av social kompetens och hur man arbetar med det. Genom dessa typer av jämförande undersökningar mellan förskola och skola visar man på att man har antagit att det i förskolan finns en uppfattning och i skolan en annan. Ett av resultaten som framkommit av dessa studier är att det inte finns en märkbar skillnad mellan pedagoger i förskola och skola när det gäller deras uppfattning om social kompetens (Larsson & Birgersson, 2004:24). Ett annat resultat var att det fanns en skillnad i pedagogernas definition, men med vissa gemensamma nämnare som *social samhörighet* och *individualitet* (Carlsson & Stedt-Lindstrom, 2005:35). Vi antar inte att det inom förskolan enbart finns en uppfattning, men vi vill undersöka ifall det finns några gemensamma nämnare eller om uppfattningarna mellan de verksamma inom förskolan skiljer sig markant åt.

Som blivande lärare inom förskolan har vi som uppdrag att lägga grunden för ett livslångt lärande (Läraryrket, 2001: 26). De kompetenser som behövs för att möta framtidens krav handlar i hög grad om sociala förmågor (Pape, 2001: 84), med andra ord sociala kompetenser.

Vår studie syftar till att synliggöra hur förskolepedagoger resonerar kring begreppet social kompetens i förskolans verksamhet. Studien syftar även till att informera oss om vad pedagogerna anser om sin och förskolans roll i barnens utveckling av sociala kompetenser samt deras resonemang kring vad sociala kompetenser har för betydelse för individen.

1.1 Begreppsförklaringar

Vi kommer här att beskriva några av de centrala begrepp som uppkommer i vår studie. Dessa förtydliganden görs för att ge en bild av vad vi författare lägger in i betydelsen.

Förskola

Med förskola menar vi den verksamhet som barn, i huvudsak åldrarna ett till fem år, tillbringar sin tid i vid behov av daglig omsorg utanför hemmet. I verksamheten förekommer strukturerade pedagogiska situationer, i enlighet med Läroplanen för förskolan, 1998.

Social

Social innebär att en person gärna umgås med sina medmänniskor, har ett samspel med andra i en grupp och är sällskaplig (Norstedt, 1999:1044, Svenska Akademien: hämtad 15 november 2005). Social kan också betyda att man anpassar sig till samhällets krav, vad det gäller samverkan, hänsyn och respekt, och att man är en god samhällsmedborgare (Svenska Akademien: hämtad 15 november 2005).

Kompetens

Förmågan att hantera vissa typer av situationer. Kompetens består både av färdigheter och kunskap och att "veta hur". Kompetensen är grundad på erfarenheter och förhållningssätt (Egidius, 1997:285). Om man är kompetent så innehar man den kunnigheten och egenskapen (Svenska Akademien: hämtad 15 november 2005, Nationalencyklopedin, hämtad 3 november 2005).

Sociala kompetenser och social kompetens

Sociala kompetenser är de förmågor och kompetenser som man brukar i samvaro med andra. Social kompetens är ett samlingsbegrepp av dessa olika kompetenser. Social kompetens är: *förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron* (Nationalencyklopedin, hämtad 3 november 2005). Att man har förmågan att hantera situationer i samvaro med andra och att man är villig att ställa upp för sina medmänniskor. Att inneha social kompetens kan vara att man kan läsa av en situation och därefter anpassa sig utefter den.

Empati

Empati är en viktig social kompetens. Empati är förmågan till inlevelse i andra personers situationer och reaktioner, med andra ord att leva sig in i en annan persons känsloläge och behov (Nationalencyklopedin, hämtad 3 november 2005, Norstedt, 1999:237, Egidius, 1997:126). En synonym till empati är medkänsla, då man har en deltagande känsla av någon annan persons sorg, motgång, lycka, framgång i form av medlidande eller medkännande (Svenska Akademien: hämtad 15 november 2005, Egidius, 1997:340). Medkänsla är även något som förekommer bland djur och som vi människor även kan känna för djuren (Egidius, 1997:340). Att vara empatisk innebär att känna omsorg och omvårdnad för andra.

2. Bakgrund

Begreppet social kompetens är, som vi skrev i inledningen, ett nytt begrepp, men de sociala förmågorna och färdigheterna som innefattas i begreppet återfinns i utredningar och program. Vad som står skrivet där kommer vi här nedan att redogöra för. Vi kommer även att redogöra för två olika människo- och utvecklingssynsätt, samt visa på vad som beskrivs om sociala kompetenser i tidigare forskning och i övrig litteratur.

2.1 Riktlinjer och styrdokument, från år 1968 och framåt

Vi kommer att redogöra för vad som står skrivet i utredningar och program från år 1968 och framåt, då dessa har varit gällande och kan ha påverkat verksamma förskollärare. De som kommer att beskrivas är: *Barnstugeutredningen*, *Pedagogiskt program för förskolan*, *Statens Offentliga Utredningar 1997:157* och *Läroplan för förskolan 1998*.

Barnstugeutredningen

I betänkandet av 1968 års barnstugeutredning har man en människosyn som innefattade att människan ständigt utvecklas, i en bestämd ordning och att individen är kapabel och kompetent att förstå, känna och handla (Myrdal, Rosengren, Karlsson, Palme, Sundström & Hulth, 1982:23).

I de mål som beskrivs i betänkandet finns det en framtidssyn i form av att ge varje barn möjligheter att utvecklas. I målen syftar man till vad vård och fostran av den blivande vuxna människan bör leda till, för individens egen del samt dennes relation till andra människor men även till det samhälle som individen ska leva i och bli en del utav (Socialdepartementet, 1972:27:23, SOU 1997:157:24). De övergripande målen för förskolan beskrivs på följande sätt:

- Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar.
- Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.
- Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor. (Socialdepartementet, 1972:26:63, Socialdepartementet, 1972:27:24)

I de delmål som därefter följer beskrivs bland annat att förskolan tillsammans med föräldrarna ska stödja barnets utvecklande av en självuppfattning, vilket är en grund för att barnet senare ska kunna samspela med sina medmänniskor i olika situationer där barnet får chans att utveckla sin kommunikationsförmåga (Socialdepartementet, 1972:26:64-65, Socialdepartementet, 1972:27:25).

Leken beskrivs, i barnstugeutredningen, som ett forum där barnen i samvaro, i mindre grupper, får pröva och utveckla sin sociala förmåga (Socialdepartementet, 1972:27: 30).

Pedagogiskt program för förskolan

I Pedagogiskt program för förskolan, som utkom år 1987, har man en annan syn på barns utveckling, som bygger på att det inte finns ett enhetligt mönster som beskriver en utvecklingsprocess för alla barn, eftersom det finns olika faktorer som påverkar utvecklingen. Dessa faktorer är inte samma för alla barn (Socialstyrelsen, 1993:20).

Målen som finns i det pedagogiska programmet är desamma som målen i barnstugeutredningens betänkande. Det nämns här också att målen är grundade på värderingar som finns i socialtjänstlagen (Socialstyrelsen, 1993:15). I det pedagogiska programmet beskrivs även vad förskolans uppgift är. En relevant punkt i detta sammanhang är att barnen i förskolan ska få:

...en god, trygg och kärleksfull omsorg och gemenskap, få medvetet stöd för att utveckla sin personlighet och kompetens, få vidgade kunskaper om sig själva och sin omvärld samt fostras till demokratiska värderingar. (Socialstyrelsen, 1993:12)

Den framtidssyn som uttrycks i pedagogiskt program för förskolan, från år 1987, är att förskolan behöver förbereda barnen inför samhället där man dagligen möts av olika situationer och personer där det finns olika uppfattningar och idéer. Denna förberedelse består av att ge barnen möjlighet att utveckla sin sociala och kommunikativa kompetens. Barnen måste lära sig att samarbeta, lösa konflikter och ha omsorg om andra, en förutsättning för detta är att de får utveckla en förmåga att kommunicera med andra människor och tolka sina upplevelser och erfarenheter (Socialstyrelsen, 1993: 22-23).

Begreppet kompetens förekommer i programmet och det trycks då på att den egna identiteten och självkänslans utvecklande är starkt sammansvetsade i utvecklandet av kompetenser, de förutsätter varandras utvecklande (Socialstyrelsen, 1993:22). I det kompletterande materialet till det pedagogiska programmet beskrivs kompetens även som något viktigt i barns sociala utveckling. Barn har ett behov av social kontakt, man utvecklar en social kompetens genom att umgås med andra och vara en medlem av en grupp (Flising, 1984:61).

I omsorgssituationer, lek och andra former av samvaro med medmänniskor och i vardagen grundlägger barnen sin identitet, de får en inblick i hur saker och ting fungerar, ser olika sociala mönster samt prövar och utvecklar sin kompetens (Socialstyrelsen, 1993:24).

Statens Offentliga Utredningar 1997:157

Under rubriken "Att erövra omvärlden" i Statens offentliga utredningar, SOU, 1997:157 står det skrivet att syftet med utbildning och fostran är att förbereda barnen för ett samhälle som vi bara kan skymta "konturerna av" (SOU 1997:157: 44). Genom att erbjuda barnen en pedagogisk verksamhet, redan i tidig ålder, anses man investera både för samhället och för individens möte med framtiden (a.a:177-178). Kärnan i all pedagogik beskrivs utveckla barns förmågor, exempelvis förmågan att lösa problem, kommunicera, ta egna initiativ och samarbeta. Dessa förmågor och färdigheter är viktiga såväl i vardags- som i arbetslivet (a.a:45).

Det allt mer globaliserade och internationaliserade samhället ökar kraven på individer när det gäller social kompetens (SOU 1997:157: 45). *Att vara i fas med omvärlden och möta kraven på olika kompetenser, och samtidigt utgå från alla barns inneboende potentialer, utvecklingsmöjligheter och behov, är den största utmaningen för dagens förskola och skola* (a.a:45).

Det är under de åldrar då barnen vistas i förskolan som mycket av deras identitets- och kompetensutveckling grundläggs. Vid bristfällig utveckling av detta, under dessa år, är det svårt att kompensera vid ett senare tillfälle (SOU 1997:157: 194). För att ge barnen en trygg förutsättning i skapandet av sin identitet bör barnen kunna hantera olika möten och olika sammanhang (a.a:45).

Det beskrivs att barnen genom leken utvecklar social kompetens. Barn som har utvecklat sin lekförmåga kan tänka och känna sig in i kamratens situation och på så sätt utvecklar de empati, medkänsla och respekt för andras behov. Genom att använda sig av de sociala lekreglerna, som behövs för att en lek ska kunna fortlöpa, utvecklar barnen sociala kompetenser (SOU 1997:157:49).

Läroplanen för förskolan, 1998

Genom hela läroplanen för förskolan, Lpfö 98, under såväl värdegrunden som uppdraget och målen, kan man finna många delar som kan ges samlingsnamnet social kompetens (Pape, 2001:86). Under rubriken *Förskolans värdegrund och uppdrag* står det beskrivet att förskolan ska utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, för att tidigt lägga grunden för solidaritet och tolerans (Läraryförbundet, 2001:25). Vidare är det formulerat:

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... (Läraryförbundet, 2001: 25)

Vid förskolans uppdrag står det beskrivet att förskolan ska främja barnens utveckling till att bli ansvarskännande individer och samhällsmedborgare (Läraryförbundet, 2001:26). *Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö /.../ som utvecklar deras (läs barnens) sociala och kommunikativa kompetens* (a.a: 27). I det alltmer internationaliserade samhället är förskolan en mötesplats som stödjer barnen till att kunna utveckla förmåga att förstå och leva sig in i andra individers förutsättningar och värderingar (a.a:27). Förskolans uppdrag är att ge barnen möjlighet att tillägna sig de kunskaper som alla samhällsmedborgare behöver, dvs. den gemensamma referensramen (a.a:27).

Barns erövrande av kunskap sker bland annat genom lek och socialt samspel (Läraryförbundet, 2001:28). Pedagogernas uppgift i förskolan är att stimulera och handleda barnen för att barnen genom egen aktivitet ska utveckla nya kunskaper och insikter samt öka sin kompetens (a.a:28). Pedagogerna ska även stödja barnens utvecklande av självförtroende och tillit (a.a:27). Riktlinjerna för arbetslaget visar på att de ska arbeta på ett sådant sätt att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling (Läraryförbundet, 2001:31). Arbetslaget ska även *stimulera barns samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra* (a.a:29). Barnen ska även ges möjlighet till att skapa varaktiga relationer (a.a:31).

2.2 Människo- och utvecklingssynsätt i förskolan

Här kommer det att redogöras för två människo- och utvecklingssynsätt som dominerat inom förskolan och därmed kunnat sätta sin prägel på förskolläraernas uppfattningar under de senaste årtiondena.

Piagets syn

Jean Piaget, som var en schweizisk biolog, psykolog och kunskapsteoretiker (Illeris, 2001:25), levde mellan åren 1896 och 1980 (Jerlang, Egeberg, Halse, Jonassen, Ringsted & Wedel-Brandt 1988:131). Piagets definition av en människa är att hon är ett levande och socialt väsen, som agerar i en miljö. Han anser att människan föds social, och med detta menar han att människan har en medfödd förmåga att vara nyfiken samt att kunna imitera för att leva tillsammans med sina medmänniskor. Imitation är ett måste enligt Piaget, det är genom denna som barnet lär sig språk och det intellektuella utvecklas (Jerlang, m.fl. 1988:233, Lillemyr, 2002:134). Som människa föds man med förmågan att vara social, men den är något som man

också måste träna upp och utveckla (Jerlang, m.fl. 1988:233). Vidare menar Piaget att barnet är aktivt förbundet med den sociala värld som hon föddes in i och utan den kan hon inte utvecklas (a.a:241). Miljön är således, enligt Piaget, en nödvändig förutsättning för utvecklingen (Imsen, 2000:102).

Att vara social är enligt Espen Jerlang något som Piaget anser att man är när man kan:

- ta hänsyn till andra
- leva sig in i andra
- ha förståelse för andra (Jerlang, m.fl. 1988:259, 233, 242).

Detta är något som han menar på att Piaget inte anser att barnen är naturligt, men som de kan utvecklas till att bli (Jerlang, m.fl. 1988:242). Genom lärande och kunskap konstruerar människan själv sin förståelse för omvärlden (Illeris, 2001:26). Utveckling och intelligens består av aktivt handlande (Jerlang, m.fl. 1988:233). Detta betyder att barnets förståelseutveckling är dynamisk, d.v.s. att barnets förståelse och kunskap erövrar med hjälp av barnets egen kraft och handling genom att de skaffar sig egna erfarenheter (Jerlang, m.fl. 1988:265, Imsen, 2000:119). Piaget anser att kunskap bildas i individens möte med samhället och inte samhällets möte med individen (Imsen, 2000:38-39). Med sina tidigare erfarenheter och kunskaper som grund skapar barnet ny kunskap, och det är i samspel med sin omgivning som barnet aktivt skapar denna (Lillemyr, 2002:130).

Piaget anser att en individ hela tiden strävar efter att bevara sin jämvikt i lärandet, i samspelet med sin omgivning, med det menar han att individen både anpassar sig till sin omgivning samt försöker anpassa sin omgivning till sina egna behov (Illeris, 2001:27).

Piaget menar att barn pratar med varandra på en nivå som de lätt förstår och genom detta lär barn av varandra (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:19). Han menar också att när ett barn samtalar med ett annat måste barnet ta den andres perspektiv. De lär sig här att det finns andra åsikter samt att de får pröva sina egna åsikter. Piaget anser att de sociala fördelarna med kamratsamverkan är att barnen ökar sin kommunikativa förmåga samt att de utvecklar en större känslighet i att ta andras perspektiv (Williams, m.fl. 2000:20). Piaget anser att barnen i konfliktsituationer med lekkamrater utvecklas, genom att barnen måste anpassa sig till varandras föreställningar (Knuttdotter Olofsson, 1987: 142). Vidare anser Piaget att regelleken är en grund för att utveckla moral. I regellekar tillägnar sig barn moralregler, tillsammans med sina lekkamrater (Lillemyr, 2002:140-141). När det gäller leken och dess utveckling så bortser Piaget helt ifrån barnets sociala och emotionella kompetens, enligt Birgitta Knuttdotter Olofsson, som är fil doktor och lektor i psykologi och pedagogik (1987:150).

Piagets syn på ett barns kunskaper är att de alltid är desamma oavsett om barnet befinner sig i exempelvis skolan, i hemmet eller tillsammans med sina vänner. Han har med andra ord ett *kompetensorienterat synsätt*, vilket betyder att individens kompetenser och kunskaper är något denne har oberoende på vilken situation denne befinner sig i (Imsen, 2000:124). Piaget anser att en individs utveckling sker i en bestämd ordning och tar då ingen hänsyn till att kulturens och samhällets påverkan på utvecklingen (Jerlang, m.fl. 1988:271-272).

Vygotskijs syn

Den ryske psykologforskaren Lev S Vygotskij (1896-1934) var samtida med Piaget och var väl insatt i Piagets tankar (Lillemyr, 2002:144), men hade en annan syn på mänsklig utveckling. Enligt Gunn Imsen skiljer sig Vygotskij från Piaget genom att han anser att

kunskap är något som skapas socialt och inte individuellt (2000:39). Vygotskij formulerade den kulturhistoriska teorin (Knutsdotter Olofsson, 1987:143), även kallad den sociokulturella teorin. Vygotskijs nytänkande inom den sovjetiska psykologin på 1930-talet blev först känd i väst på 1960-talet, men fick inte sin framfart förrän på 1980-talet (Vygotskij, 1995:7-8). I denna teori anses det att kulturen, det kollektiva, överför kunskaper till barnet och att all kognitiv utveckling har sin utgångspunkt i sociala situationer (Lillemyr, 2002:146-147), med andra ord man utvecklas i ett samspel med andra sociala aktörer.

I det sociokulturella perspektivet står kommunikationen och interaktionen i centrum (Säljö, 2000:67). En viktig del i Vygotskijs resonemang är att all utveckling och allt tänkande i grunden bygger på sociala verksamheter och då även att det självständiga tänkandet hos en individ är ett resultat av dessa sociala verksamheter (Imsen, 2000:184). Språket används som ett redskap vid sökandet av förståelse och för det egna tänkandet, men även för att förmedla vår förståelse till andra (Säljö, 2000:109). I början av ett barns utveckling är språket centralt socialt, även om barnet i första skedet mest kommunicerar med sig själv. Detta förklaras med att kommunikationen med sig själv är en förutsättning för att sedan kunna kommunicera med andra (Jerlang, m.fl., 1988:285).

Enligt Imsen var Vygotskij den som var först med att verkligen framhäva miljöns och kulturens betydelse i lärandeprocessen (2000:196). I Vygotskijs synsätt på mänsklig utveckling utgår man ifrån att som människa föds man in i en redan existerad människovärld, en kultur med andra sociala aktörer med beteenden och språk som det lilla barnet konfronteras med (Jerlang, m.fl., 1988:278). Barnet lär sig från tidig ålder vad som är värdefulla kunskaper och färdigheter inom den kontext denne befinner sig i genom att lyssna, samtala, imitera och samspela med andra sociala aktörer (Dysthe, 2003:48). Vygotskij anser att man inte skulle invänta barnets mognad, så som Piaget förespråkade (Imsen, 2000:196). Vygotskij förkastar visserligen inte den biologiska mognadens betydelse för utvecklingen hos en individ, men han trycker på att den biologiska utvecklingen samspelar och samverkar med de sociala förhållandena i miljön. Enligt Vygotskij är samspelen mellan mognad och miljön av betydelse för mänsklig utveckling (a.a:184). Hans sätt att se var att man ska skilja på två utvecklingsplan. På det ena planet är existerande utveckling, dvs. uppnådd utveckling, och på den andra är potentiell utveckling, dvs. den nästkommande utvecklingen (Lillemyr, 2002:146). Eftersom hans teori bygger på att det sociala förekommer det individuella, anser han att ett barn kan utföra en handling med handledning, hjälp och stöd av vuxna eller i samarbete med andra barn med mer erfarenhet inom det aktuella området, innan den kan utföra handlingen helt själv. Detta beskriver han som att barnet befinner sig i en potentiell zon för utvecklingen, eller i den närmaste utvecklingszonen, innan barnet kommer in i den existerade utvecklingsnivån (Imsen, 2000:188, Lillemyr, 2002:146).

Till skillnad från Piaget anser Vygotskij att olika kulturer och tidsepoker formar individens beteende och utveckling (Knutsdotter Olofsson, 1987:143). För att förstå en människas individuella utveckling måste man koppla den till den individuella och kulturella historien och den framtid den utvecklas för (Imsen, 2000:183). I ett barns utveckling, som sker olika beroende på barnets kulturtillhörighet, så genomgår barnet ett antal kriser då den skiljer sig själv alltmer från andra individer. Dessa kriser ökar barnets självständighet och förståelse för hur man ingår i en social samvaro (Jerlang, m.fl., 1988:284).

Där Piaget har en *kompetensorienterad inriktning*, har Vygotskij en mer *kommunikationsorienterad inriktning* på barns intellektuella verksamhet. Med det menas att man ser det så att barnet inte behöver ha en brist av kompetens bara för att den exempelvis svarar fel, utan att

barnet har tolkat det som sägs och därmed svarar utifrån sin tolkning av frågan och av situationen. Bakom svaret finns ett, för barnet, logiskt resonemang (Imsen, 2000:124). Med detta synsätt kan man tala om att alla har en utvecklingspotential, att förmågor och kompetenser är något som utvecklas och som inte är statiskt och oberoende av situation (a.a:189), såsom Piaget anser det.

Vygotskij trycker på lekens betydelse för barns utveckling. Han menar på att leken starkt påverkar barns kognitiva och språkliga utveckling (Knutsdotter Olofsson, 1987:145). Vygotskij betonar att fantasin i leken är viktig för att skapa en förståelse för verkligheten (Lillemyr, 2002: 149). I leken är barnet snäppet över sitt eget vardagsbeteende, steget före sin egen utveckling, då den imiterar den vuxne och följer den vuxna världens regler (Knutsdotter Olofsson, 1987:145). Leken är av stor betydelse för barnet att ta steget till nästa utvecklingszon. Barnet blir medvetet om sina handlingar och motiv i leken och utvecklar där bland annat social förståelse (Jerlang m.fl., 1988 :286).

Sist men inte minst kan det vara viktigt att påpeka att inom den sociokulturella teorin har man ett synsätt som innebär att man inte kan undvika att lära sig saker, eftersom man hela tiden tillägnar sig kunskaper genom att befinna sig i ett socialt samspel. Frågan handlar egentligen om vad man lär sig i de olika situationerna (Säljö, 2000: 47).

2.3 Social kompetens – i tidigare forskning

Här nedan kommer forskares beskrivningar av social kompetens. Först görs dock en beskrivning av *Det kompetenta barnet*, vilket är en syn som är en förutsättning för att se barnen som socialt kompetenta.

Det kompetenta barnet

Synen på barnen har förändrats, enligt Dion Sommer, som är lektor vid Århus Universitet och forskare kring bland annat barns sociala kompetens. Han skiljer på perioden före 1960-talet från 1970-talet och framåt. Denna förändring beror på att barns uppväxtvillkor, barndom och den professionella åsikten om hur barnet utvecklas inte är vad de har varit (Sommer, 1997:21, 25). Innan 1960-talet sågs barnet som en novis, alltså som en passiv och beroende individ, ett objekt som behövde skyddas mot omvärldens fara (Sommer, 1997:29, Lillemyr, 2002:103). Denna syn, där barns utveckling skedde i olika faser, ersätts runt år 1970 av ett fokus på de kulturella, personliga och sociala kompetenserna (Lillemyr, 2002:103). Det nya sättet att se på barnet är att det är en kompetent individ som redan från födseln, och även som foster, är utrustad med möjligheter. Sommer beskriver en kompetent person som *en individ som både är och ska kunna vara omställningsbar och kvalificerad i kultur och samhälle* (1997:34). Med andra ord, en människa, ett subjekt, som är beredd att lära och ingå i ett meningsfullt samspel med sina medmänniskor och aktivt tolkar dessa samspel (Sommer, 1997:17-18,35, Lillemyr, 2002:103).

Begreppet kompetens har även flyttat in i förskolans verksamhet och där används det för att beskriva barnen i denna verksamhet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:55). Enligt Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan, professor respektive lektor i pedagogik, är ett kompetent barn en aktiv medskapare av sin egen kunskap (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999:111). Barnet ses också som en oberoende, individuell medborgare, som har rätt att utveckla sina kompetenser för sin egen skull (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:56).

Definitioner av social kompetens

En studie som Leif Jarlén, rektor och författare, genomförde med ungdomar, i 16-25 års ålder, visade att de ansåg att begreppet social kompetens innefattar följande kompetenser:

- kommunikationsförmåga (lyssna, tala, skriva)
- samarbetsförmåga
- förmåga att lösa konflikter
- hur man uppträder i olika situationer
- empati
- lojalitet
- ärlighet
- förmåga att inspirera andra
- problemlösningsförmåga
- förmåga att möta förändring (Persson, 2000:36-37).

Social kompetens kan även beskrivas som ”konsten att umgås med andra”, vilket Kari Pape som är pedagogisk ledare inom förskolan uttrycker. Denna konst beskriver hon som den kunskap, de färdigheter, värderingar och den motivation som behövs för att kunna interagera med andra (2001:21). När Pape ska beskriva de kompetenser som behövs för att interagera med andra hänvisar hon till Lamers fem färdighetsområden. Dessa är: självhävdelse, empati, positivt socialt beteende, självkontroll samt lek, glädje och humor (Pape, 2001:32). Hon poängterar att social kompetens tolkas olika beroende på vem som tolkar och i vilka situationer det handlar om. (a.a:22). Hon skriver även att:

.../social kompetens står för resurser som gör det möjligt att möta utmaningar i samspelssituationer, samtidigt som barnet trivs, har god självbild och undviker att skada andra /.../ denna balans mellan hänsyn till sig själv och hänsyn till andra är av avgörande betydelse och måste anses vara helt central. (Pape, 2001: 25)

Även Sommer trycker på denna förmåga, att kunna framhäva sig själv som person i interaktion med andra samtidigt som man tar hänsyn till deras perspektiv, men han benämner detta som samvarokompetens (1997:84).

Barns utvecklande av sociala kompetenser och pedagogernas roll i detta

Barn skapar en förståelse, utifrån sina erfarenheter samtidigt som nya erfarenheter förändras förståelsen menar Eva Johansson, fil doktor och forskare inom pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet (Johansson, 2003:235). Hon påpekar även att i och med barns medvetenhet om andra människors existens utvecklas empati och empatiska uttryck. (a.a:187).

Lyhördhet är något som små barn uttrycker. Detta är en slutsats som Johansson gör efter att ha utfört en studie av små barns etik i en barngrupp på nitton barn i åldrarna ett till tre år. Lyhördhet är, som Johansson uttrycker det, att inta ett aktivt förhållningssätt till någon annans situation och engagera sig för andra. För att barnen skall kunna utveckla detta förhållningssätt vidare krävs det att pedagogerna utmanar dem till det, bland annat genom att hjälpa dem att tolka varandras reaktioner och se konsekvenserna av sitt och andras handlande. Pedagogerna kan även hjälpa barnen till upptäckten att deras egen handling kan förändra för kamraten (Johansson, 2001:9, 182). Vänskap mellan barn är en viktig motivation för att få barnen till att utveckla dessa etiska värden. Ömsesidighet beskrivs som en grundförutsättning för att kunna ingå i sociala relationer (a.a:175), så som vid vänskap. Pape skriver att det krävs att barnet har

en hög social kompetens för att utveckla vänskap men även vänskap för att utveckla social kompetens (Pape, 2001:173).

Vänskap mellan barn är viktigt och den kan ge saker som en vuxen – barn relation inte kan. Det är i samspel med jämnåriga som individen får öva och utveckla sin kunskap om hur man samspekar med andra jämnåriga i olika sociala situationer (Rubin, 1981:11-12). Det handlar inte om att ersätta de vuxnas närvaro, men att barn tillsammans får fler tillfällen till utveckling av sin personlighet. På förskolan möts barn med relativt lika ålder och dessa möten kan leda till vänskapsrelationer där barnen utvecklar sin självvärdering, sitt rättvisetänkande, sin förmåga att kommunicera, sin vänlighet och att kunna dela med sig (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:59,82-83). Även Sommer menar att det är i barngruppen som individen, på ett naturligt sätt, får utveckla och träna sin sociala och kommunikativa kompetens (Sommer, 1997:84). Bland annat i konfliktsituationer, med kamrater, blir barnen tvungna att förhålla sig till att det finns fler än ett perspektiv (Johansson, 2003:189). Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson menar på att det är i samspel med andra barn som barnen lär och utvecklas (2000:99), och det är i förskolan som barnen blir utmanade och får möjlighet att utveckla sina sociala förmågor. Förmågor som de utvecklar i förskolan är exempelvis att lyssna på andra, prata inför grupp och framföra sina åsikter, vilket sker bland annat genom lek och samling (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987:42, Rubinstein Reich, 1996:43).

I en studie av Johansson där hon studerade bland annat pedagogernas förhållningssätt, hänvisar pedagoger oftast till empati när det gäller att barnen ska förstå andras känslor och i viss mån även kunna stödja andra genom handling (Johansson, 2003:187). Pedagogerna i hennes studie förväntar sig att barnen ska klara av att vänta på sin tur och utföra tröstande handlingar i form av exempelvis kramar. Pedagogerna trycker även på att man ska vara rädda om varandra, kommunicera istället för att kränka samt visa hänsyn och respekt. Här ser vissa av pedagogerna att de är betydelsefulla föredömen för barnen (a.a:193).

Det är viktigt att som pedagog uppmuntra barnen att själva klara av utmaningar och visa att man ser dem som kompetenta (Lillemyr, 2002:57-58). Även om man som pedagog ser barnet som kompetent så är det viktigt att man inte lämnar barnen vind för våg, de är av sin natur kompetenta, men de behöver ändå stöd och utmaningar i sin utveckling (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:61).

Som pedagog är det viktigt att vara tillgänglig och stödja barnen i deras arbete med utvecklandet av förmågan att interagera med andra, på ett positivt sätt (Pape, 2001:27). Pedagogerna ska finnas där som ett stöd för barnen när de beskriver sin upplevelse av en situation. Även om barnen inte har ett utvecklat verbalt språk kan pedagogen uppmuntra barnens funderingar kring händelser genom att ställa tankeväckande och problematiserande frågor (Johansson, 2001:160). Att enbart berätta för barnen vad och hur de ska handla är inte tillräckligt, barnen måste få erfara detta visuellt genom att vuxna visar detta genom sitt förhållningssätt och i handlingar (Pape, 2001: 28, 120). Eftersom vuxna är förebilder för barn är det viktigt att barnen får vara tillsammans med vuxna som uppför sig socialt kompetent gentemot varandra (a.a:186). I och med att pedagogen deltar i lekar, med exempelvis utåtagerande barn, visar hon ett sätt att hantera leksituationer på och verkar därmed som en förebild i barnens utveckling av social kompetens (Skolverket, 1998:42). Barn har inte bara vuxna som förebilder, utan studerar även andra barn, på exempelvis förskolan, och tar efter deras beteenden (Pape, 2001:160).

Pedagogerna uppmuntrar förmågor som att kunna hantera sina aggressioner och att uttrycka sina känslor vid exempelvis konfliktsituationer. Det är något som Charlotte Tullgren kom fram till i sin doktorsavhandling, som bygger på hennes studie vilken genomfördes i fyra barngrupper med barn i åldrarna fyra till sex år (Tullgren, 2004:81,117). Studien bygger på intervjuer, med såväl barn som pedagoger, och observationer med videodokumentation som underlag. Pedagogerna ansåg även att det var viktigt att barnen utvecklar förmågan att visa intresse för andra, att ta hänsyn och visa förståelse för andras viljor och känslouttryck, enligt Tullgren (a.a:82).

När man talar om social kompetens är det omöjligt att bortse från leken. Lek har en central ställning i barns sociala liv. Att vara med och leka kräver god förmåga att umgås med andra och samtidigt bidrar leken till att den förmågan stärks. (Pape, 2001:56)

I och med detta kan man se leken som ett mål och ett redskap i barns utvecklande av social kompetens (Pape, 2001:56).

I leken lär sig barn att leva med andra individer, kompromissa, skratta med andra, bli arga utan att slåss och känna sympati. Genom leken lär sig barnen att visa respekt för varandras behov (Skolverket, 1998:41). De möter utmaningar och de övar upp sin förmåga att hantera dessa i leken (Lillemyr, 2002:64). Genom leken får barnen öva upp sin självständighet och sin förmåga att ta ansvar, och de förbereds därmed inför vuxenlivet (Lillemyr, 2002:46-47). Elkonin menar att genom leken formas barnet till en samhällsmedlem, genom att det lär sig sociala handlingsmönster. Barnet orienterar sig mot en mänsklig verksamhet i rolleken och de strävar efter en social verksamhet som är menings- och värdefull (Knutsdotter Olofsson, 1987:145).

Barnen blir i leken styrda av pedagogerna mot målet att barnen ska kunna anses som goda samhällsmedborgare, enligt Tullgren. Styrningen syftar till att barnen ska tillägna sig vissa ”normala” värderingar (Tullgren, 2004:80). Tullgren uttrycker att: *barnen förväntas leka på ett sätt som speglar samhällets krav på vissa sociala kompetenser* (a.a:82). Hon menar på att förmågan att kommunicera sätts i fokus och att barnen tränas i att kommunicera med varandra genom leken (a.a:82, 84).

Forskare inom lek är överens om att rolleken är ett medel för att utveckla social kompetens, enligt Knutsdotter Olofsson. Kompetenser de anser att man utvecklar genom rolleken är bl.a. medkänsla, att ta en annans perspektiv, samarbetsförmåga, att anpassa sig till de andras förslag, att framföra egna idéer och en känsla för i vilka situationer olika förhållningssätt passar. Mead anser att man i rolleken får reflektera över sig själv i jämförelse med andra, genom att man ser sig själv genom andras ögon och på så vis utvecklar man sin självmedvetenhet och sin identitet (Knutsdotter Olofsson, 1987:114, 116-117).

Leken beskrivs bidra till bland annat kreativitet och social kompetens, enligt Tullgren, men hon menar även på att man möjligen skulle kunna vända på det. Med andra ord, för att en aktivitet ska kunna kallas lek så krävs det att den utvecklar kreativitet och social kompetens (Tullgren, 2004:66).

Sociala kompetensers betydelse för individen

Barn behöver utveckla kompetens som att vara självständig och ta egna initiativ för att de ska kunna leva i dagens och framtidens samhälle. Barnen behöver också samspela med andra människor, för att utveckla förståelse för andras perspektiv (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:110, 109).

Pedagoger styr barns lek i riktning mot framtiden, enligt en slutsats i Tullgrens studie. En av de förmågorna som anses mest användbara för barnen för att möta framtiden krav är kompetensen att kunna lösa konflikter konstruktivt (Tullgren, 2004:117). Ett problem med att styra barnen i riktning mot framtiden, som Tullgren påpekar, är att den framtid barnen kommer att möta kan vi bara föreställa oss, vi vet egentligen ingenting om den och då heller inte vad den kräver (a.a:119).

2.4 Social kompetens – i övrig litteratur

Här nedan kommer beskrivningar av social kompetens hämtade ur litteratur, utöver forskares.

Definitioner av social kompetens

Kernell påpekar att det är svårt att definiera social kompetens, eftersom den är beroende på situation, person och intention (Kernell, 2002:114). Antropologen och etnologen Gillis Herlitz beskriver även han detta, men han påpekar också att social kompetens är tids- och kulturbundet. Han menar på att det som på 1950-talet var ett eftersträvansvärt beteende är förlegat idag, samt att vara socialt kompetent i Sverige inte innebär att man är det i ett annat land (Herlitz, 2001:14). Begreppet social kompetens är av sin natur svårdefinierat eftersom man kan göra tillägg och undantag för olika yrkeskategorier (a.a:15). Vidare menar Herlitz på att diskussioner och slutsatser kring begreppets definition inom de olika yrkeskategorierna inte är eller bör vara identiska (a.a:15). Herlitz påpekar även att en av de viktigaste beståndsdelarna i begreppet social kompetens är medkänsla (a.a:15).

Herlitz instämmer på Jarlén's punkter (se 2.3) men vill även lägga till emotionell intelligens, genomtänkt etik och människosyn (2001:17). Med emotionell intelligens menar han att man förstår känslornas vikt för människan, kan hantera känslorna och veta hur man ska uttrycka känslorna vid olika situationer (a.a:20). Genomtänkt etik innebär att varje individ tänker igenom sin egen värdegrund och sin livshållning (a.a:29). Människosyn innebär, enligt Herlitz, att man måste fundera över vilken människosyn man har för att vid mötet och samspelet med individer kunna agera socialt (a.a:38).

Inom skola och arbete innebär social kompetens att man har förmåga att samarbeta, såväl med olika människor som i olika situationer (Dahlkwist, 2002: 8). Matts Dahlkwist menar att social kompetens innebär att man kan anpassa sig på ett smidigt sätt, så att man varken är för dominerande eller tillbakadragen i gruppen (a.a:59). En viktig byggsten inom social kompetens är empati (a.a:9). Dahlkwist resonerar att eftersom kompetens är något vi förvärvar genom hela livet så har vi goda förutsättningar att utveckla social kompetens. *Likväl som vi talar om "ett livslångt lärande", kan vi tala om "en livslång utveckling av vår sociala kompetens"* (a.a:9).

Ulla Lindgren och Lars Burman skriver att social kompetens inte bara innebär att höra det som sägs verbalt utan att:

Social kompetens innebär att vara medveten om att människor talar på andra sätt än med ord, att budskap alltså kan vara både verbala och icke-verbala och att lyssnarens kroppsspråk kan ha stor betydelse både för hur något sägs och hur det uppfattas (Lindgren & Burman, 2003:24).

Att känna till att kroppen också har ett språk som förmedlar en individs känslor och sinnesstämningar underlättar för att kunna leva sig in i motparten och lyssna till det som sägs, både verbalt och icke-verbalt (Lindgren & Burman, 2003:24-25).

Barns utvecklande av sociala kompetenser och pedagogernas roll i detta

En individs självkänsla samt sin syn på sig själv och andra påverkas av de händelser och erfarenheter som hon upplever (Lindgren & Burman, 2003:34). *De barn som har blivit bemötta med mycket empati har själva mycket större förutsättningar att bemöta andra med empati, jämfört med barn som inte fått uppleva någon empati under sin uppväxt* (Dahlkwist, 2002:10).

I förskolans pedagogiska tradition och helhetssyn är social kompetens, kommunikation och identitetsutveckling centrala. Genom detta ges barnen stora möjligheter att i interaktion med andra utveckla sin identitet och sina kompetenser. Att en individ kan se sig själv som ett subjekt i olika situationer är viktigt, eftersom identiteten är en individs upplevelse av sig själv (Skolverket, 1998:64).

I en mångkulturell grupp blir det tydligt att alla inte tycker lika, att man kan se saker ur olika perspektiv, eftersom det i varje kultur finns olika syner på sociala normer. Genom att ställas inför situationer och tala öppet om olika kulturer gagnas individernas utveckling av sociala kompetenser (Petersson & Sjödin, 2001:21, Gerle, 2000:7).

Det är viktigt att uppmuntra en individ till att lita till sig själv och sin egen förmåga, eftersom förutsättningarna som krävs för att utveckla social kompetens är god självkänsla och självinsikt. Pedagogerna bör därför stödja barnen i deras träning att värdera sig själv positivt och sina personlighetsdrag, där man värderar både goda sidor och sidor som kan utvecklas (Lindgren & Burman, 2003:35, 34).

Sociala kompetensers betydelse för individen

Vi inhämtar kunskap genom hela livet, men frågan är vad man kommer ihåg. Man kan ställa sig följande fråga:

Hur mycket av den kunskap du införskaffade dig under din skoltid kommer du ihåg? /.../ Kanske märker du att kunskapen inom de olika områdena kraftigt sinat. Det handlar helt enkelt om att kunskapen inte visat sig vara till nytta för dig och därför glömts bort/.../ (Petersson & Sjödin, 2001:16)

En kunskap som man däremot ständigt använder sig av och uppdaterar är förmåga till kommunikation och relation med medmänniskor (Petersson & Sjödin, 2001:17). Lindgren och Burman påpekar att det är i samspel mellan människor som social kompetens behövs, eftersom varje personlig kontakt är en värdering (2003:11). Vidare skriver de att det egna beteendet har stor betydelse, eftersom det ofta påverkar den person man samspelar med (a.a:11). Även Dahlkwist kopplar social kompetens till förmågan att snabbt och på ett positivt sätt kunna skapa kontakt med en medmänniska, där båda parter får ut något av samspelet. *Vårt samhälle bygger ju på ett nät av samarbeten åt olika håll* (Dahlkwist, 2002: 8).

Att barnen får möjlighet att i en trygg miljö utveckla sin förmåga att skapa fungerande kontakter är en grundförutsättning för deras framtida yrkes- och vuxenliv (Lindgren & Burman, 2003:15).

3. Problemformulering, syfte och frågeställningar

Här nedan redogör vi för vår problemformulering, vårt syfte och våra fyra frågeställningar som vi utgår ifrån.

3.1 Problemformulering

Vi vill informera oss om vad förskollärare anser att begreppet social kompetens innefattar, för att se om deras uppfattning skiljer sig åt eller om det finns en samsyn. Det känns även relevant för oss att undersöka förskollärarnas syn på sin och förskolans delaktighet i barnens utveckling av sociala kompetenser samt hur de resonerar kring betydelsen av social kompetens för individen. Det känns viktigt att föra fram deras resonemang till ytan och tydliggöra det, så att utomstående kan skapa sig en förståelse för vad begreppet innebär inom förskolans verksamhet.

3.2 Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur olika förskollärare resonerar kring begreppet social kompetens.

3.3 Frågeställningar

De frågor som vi ställer oss och som vi genom vår studie ska besvara är följande:

- Vad avser förskollärare med begreppet social kompetens inom förskolans verksamhet?
- Hur resonerar förskollärare kring vad förskolan som verksamhet har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser?
- Hur resonerar förskollärare kring sin delaktighet i barns utveckling av social kompetens?
- Hur resonerar förskollärare om vilken betydelse sociala kompetenser har för en individ?

4. Hermeneutik

Vi kommer här kort att beskriva hermeneutiken som är en tolkningslära (Wallén, 1993:30). Det är den teori som vi inspirerats av i vår studie och främst i vår analys.

Hermeneutik är en forskningsansats som inte infaller under naturvetenskapen utan istället används inom humanvetenskapen vilket innebär att det är intressant att forska kring meningsfulla fenomen, såsom beteendemönster, värderingar, sociala rollmönster, normer och regler (Gilje & Grimen, 1992: 177-178), vilket således passar vår studie.

Som sociala aktörer tolkar vi meningsfulla fenomen, och detta är något vi måste göra för att kunna samspela med våra medmänniskor (Gilje & Grimen, 1992: 175). Som sociala aktörer använder vi oss av tolkning för att förstå omvärlden, det är en naturlig del i att vara människa och det är något som sker mer eller mindre medvetet. I samspel med andra är det viktigt att man är öppen för den andras förförståelse för att själv kunna förändra sin egen. Genom att man tar del av en annan människas erfarenheter bildar man även en ny förståelse för sin egen värld, en reviderad förförståelse, vilket vi eftersträvar i vår studie (Gilje & Grimen, 1992: 188, Nyström: hämtad 21 november 2005).

Människan, enligt hermeneutiker, tolkar och förändrar sin förståelse vilket kan ses som en cirkel, en så kallad hermeneutisk cirkel. Denna cirkel visar på sambandet mellan tolkningen, förförståelsen och det sammanhang som man tolkar det i (Gilje & Grimen, 1992:190). En tolkning består av delar och helheter som är beroende av varandra. Man kan inte tolka helheten utan att tolka de olika delarna och man kan inte tolka delarna utan att tolka helheten. När man läser en text och det kommer upp ett ord som man inte förstår försöker man ta reda på vad det ordet betyder, genom att söka sig längre fram eller bak i boken, man kanske till och med söker sig utanför den givna texten. Ibland ger detta ingen förklaring utan man måste läsa vidare utan att fullt förstå ordet, mot slutet av texten har man trots allt fått en helhetsbild och kan då även förstå ordet ur ett annat perspektiv än vad man gick in i texten med, en ny förförståelse och hela texten får även den en djupare innebörd (Ödman, 1979: 78-79). Så fungerar den hermeneutiska cirkeln, man omtolkar och bildar en ny förståelse. En människas liv kan också ses som en cirkel.

Meningen hos livet som helhet byggs upp av de olika delarnas innebörd. En enda upplevelse kan förändra vårt liv så kraftigt att de som tidigare föreföll meningsfullt blir meningslöst, samtidigt som en förfluten, tämligen alldaglig händelse plötsligt kan få ny mening. (Ödman, 1979:80)

Denna tolknings- och förståelseprocess kanske snarare bör ses som en spiral än en cirkel, eftersom en cirkel är en ganska statisk bild, spiralen däremot visar att man inte står kvar på samma punkt, man utvecklas (Ödman, 1979:82, Gilje & Grimen, 1992:193). Denna utveckling sker genom hela livet och i alla möjliga sammanhang, den saknar början och den saknar slut.

5. Metod

Under metoden kommer vi att beskriva våra val av undersökningsgrupp och metod, samt hur vi genomförde studien, våra etiska överväganden och hur vi analyserade materialet. Studiens tillförlitlighet kommer även att diskuteras. Våra avgränsningar som vi har fått göra för att anpassa omfattningen av studien, kommer vi även att redogöra för.

5.1 Val av undersökningsgrupp

Vi genomförde intervjuer med sex förskollärare, inklusive vår provintervju som vi valt att inte använda i studien. Vi har medvetet valt att intervjua enbart förskollärare då de har en liknande utbildning som oss, men mer erfarenhet från verksamheten. De förskollärarna vi har valt har varierad utbildningslängd och examensår. De har även olika lång erfarenhet av förskolans verksamhet, och detta har vi valt medvetet då vi ville ge oss möjlighet till att få en större spridning på informationen.

Vi har grundat urvalet av respondenter utifrån tidigare kontakter inom förskoleenheter. Vi valde dessa då vi vet att de har diskuterat social kompetens vid utarbetning av arbetsplaner eller liknande. Urvalet föll sig naturligt till att enbart bestå av kvinnliga respondenter, då det inte fanns några manliga att tillgå på de valda enheterna. De valda enheterna är belägna inom samma kommun i Västra Götalands län. Respondentgruppen ser ut på följande sätt:

Respondent	Kön	Utbildning	Antal år i yrket	Nuvarande barngrupp i åldrar
A	Kvinna	Förskollärare, 3-årig	9 år	1-3 avdelning
B	Kvinna	Förskollärare, 2,5-årig	27 år	3-5 avdelning
C	Kvinna	Förskollärare, 2-årig	16 år	1-3 avdelning
D	Kvinna	Förskollärare, 2,5-årig	19 år	1-3 avdelning
E	Kvinna	Förskollärare, 2,5-årig	15 år	3-5 avdelning

5.2 Avgränsning

Vi har avgränsat oss till att enbart undersöka förskollärare i förskolan, och inte hela skolväsendet. Vi har även avgränsat oss till att inte observera hur de arbetar med social kompetens i verksamheten. Ytterligare har vi inte valt att observera hur de använder begreppet i verksamheten. Vi har även valt bort att observera barnens tillägnande av social kompetens utan istället inriktat oss på förskollärarnas uttalanden.

5.3 Val av metod

Vi har i denna studie valt att genomföra kvalitativa intervjuer. Detta val är baserat på flera olika faktorer. Valet av metod grundar sig på att vårt syfte och våra frågeställningar är att informera oss om vad pedagoger anser och vi vill då inte ha en allt för strukturerad intervju. Eftersom vi har hermeneutiken som inspirationskälla så är valet inte svårt, då det kvalitativa synsättet är framväxt ur de humanistiska vetenskaperna, som hermeneutiken är en del utav (Stukát, 2005:32). Även ett examensarbete som vi har tittat på, som behandlar pedagogerna uppfattning av social kompetens, valde att göra kvalitativa intervjuer och fick genom dessa ett bra underlag för analys (Carlsson & Stedt-Lindström, 2005). På grundval av detta har vi valt

bort enkäter, eftersom man där inte kan få så djupa svar och heller inte fråga vidare vad de menar med det svar som de ger. Vårt syfte är att vinna kunskap om pedagogernas synsätt, vilket är ett brett frågeområde som det är svårt att ställa specifika frågor kring. Vid enkäter krävs fasta formulerade svarsalternativ som grund och därför passade det inte vårt syfte. För att få ett uttömmande svar vid enkäter krävs det otroligt engagerade respondenter, då det krävs att man orkar och kan formulera mycket i skrift. Till skillnad från enkäter kan man, genom kvalitativ intervju, söka svar på individens inställningar, attityder och upplevda meningar vilket inte är att föredra vid enkäter där man oftast söker svar på faktafrågor (Johansson & Svedner, 2001:28-29). Med detta som grund har vi även valt bort kvantitativa intervjuer eftersom man i en analys av dessa vill göra objektiva mätningar och statistik och kunna dra säkra slutsatser (Stukát, 2005:31).

Kvalitativa intervjuer har två inriktningar, gruppintervju eller intervju med en person. Fördelarna med gruppintervju är att deltagarna, i intervjun, kan interagera med varandra och på så sätt bli med medveten om vad de själva anser, om det specifika området (Trost, 2005:25). Nackdelarna med gruppintervju är att de mer talförda kan dominera samtalet, och att man då inte får fram alla deltagarnas ståndpunkt, vilket är meningen med vår studie. Deltagarna kan bli påverkade av varandra vid en gruppintervju, så vi har därför valt bort gruppintervju (Trost, 2005:25-26, Stukát, 2005:41). Vid intervjuer med enskilda personer, som vi har valt att göra, får respondenten tala fritt och behöver inte känna sig hämmad av andra respondenters närvaro (Jensen, 1995:82). Vi valde att utföra intervjuerna personligt och inte via telefon då så mycket faller bort, exempelvis kroppsspråk, ansiktsmimik och det personliga samspelet.

Eftersom kvalitativa intervjuer ger information om människors uppfattningar och värderingar så är denna typ av intervju även användbar att ha kunskap om inom läraryrket, på grund av att man även där intervjuar, exempelvis barn om deras uppfattningar (Johansson & Svedner, 2001:24).

5.4 Genomförandet och etiska överväganden

Innan studiens start hade vi kontaktat eventuella respondenter och frågat ifall de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Inför intervjuerna kontaktade vi de flesta respondenterna via telefon och resterande via e-post. Vid kontakten fick de kortfattat veta vad studien handlade om, att vi var två som intervjuade, att det var frivilligt, aidentifierat och att det var tänkt att ljudupptagning skulle förekomma. När det gäller ljudupptagningen, så var det respondenternas val ifall det skulle förekomma. Vid denna kontakt fick de göra avvägande om medverkan. Lantz beskriver att man bör beakta att respondenterna kan gå med på ljudupptagning, motvilligt, och då är intervjun inte längre frivillig (1993:112). Detta kände vi inte gällde vid våra intervjuer då de visste de etiska principerna, att det bara var vi som skulle lyssna på ljudupptagningen, och alla uttryckte tydligt sitt medgivande. Ingen av de tillfrågade respondenterna tvekade att medverka under dessa villkor, då de ansåg att ämnet var intressant och relevant att undersöka. Det bestämdes med alla respondenter att vi skulle komma till deras arbetsplats, där det på samtliga ställen fanns ostörda rum att tillgå. Vi valde att göra intervjuerna på respondenternas arena, för att de skulle känna sig så trygga som möjligt. Även vi kände oss bekväma på dessa arenor vilket är en bra förutsättning för en bra intervju, enligt Stukát (2005:40).

Vi valde att göra en semistrukturerad intervju, även kallad halvstrukturerad. Vi utarbetade en intervjuguide (se bilaga 1) som bestod av huvudfrågeområden med detaljerade frågor för att nå vårt syfte och våra frågeställningar (Stukát, 2005:39). Intervjuguiden underlättade vid

genomförandet av intervjuerna och dess syfte var att ge oss, intervjuarna, struktur på vad vi ville få reda på, men med en respekt för respondenterna att få prata fritt.

Vid intervjuerna fick respondenterna återigen ta del av vårt syfte och de etiska övervägandena. De fick återigen ta ställning till om de ville fortsätta sin medverkan och därmed skriva på ett medgivande till medverkan (se bilaga 2) där alla förutsättningar var nämnda, detta skrev även vi under. Ljudupptagning har vi sett som en hjälp vid intervjuerna, då det inte är nödvändigt att anteckna allt och man kan fullt koncentrera sig på frågor och svar. De fördelar vi ser med ljudupptagning är att vi kan gå tillbaka och mer på djupet, bearbeta informationen som givits och lyssna till tonfall, pauser med mera. Vi kände inte att respondenterna kände sig hämmade och obekväma av ljudupptagningen, vilket annars kan vara en nackdel, enligt Trost (2005:53-54). Intervjuerna flöt på bra och respondenterna resonerade fritt, mellan 25-55 minuter, utefter våra frågeområden. Vi var båda närvarande vid intervjuerna och vi anser det vara en styrka i vår studie, eftersom vi då är två som kan samla på intryck och detta bekräftas av Stukát som skriver att *två personer kan upptäcka mer än vad en person gör* (2005:41). Det kan anses vara till nackdel att vi båda har närvarat vid de individuella intervjuerna, för att respondenten kan uppleva sig själv i underläge (a.a:41). Denna nackdel ser inte vi, i vårt fall, då respondenterna vid förfrågan nämner att de inte upplevde sig i underläge. En av dem uttryckte även att hon tyckte det var trevligt att vi var två. Kanske kan detta bero på att respondenterna upplevde oss som kollegor, med mindre insyn, och att det var de som satt på erfarenheten som vi ville informera oss om.

Vi genomförde en provintervju, för att se om vår intervjuguide var hållbar eller ifall den behövde utvecklas mer. Efter genomförandet ansåg vi att vi behövde en mer konkret början, eftersom ämnet är så stort och vi insåg också att det skulle underlätta för respondenterna att ha sett våra frågeområden innan intervjun. Vi upplevde även en svårighet i att inte värdera svaren genom att vara helt tysta, på grund av detta har vi valt att inte använda denna intervju i redovisning av resultat. Dessa kunskaper bidrog till att vi gjorde vissa ändringar i vår intervjuguide, samt förberedde respondenterna på våra frågeområden. Vi höll även lägre profil, utan värderingar på respondentens svar, vid resterande intervjuer.

5.5 Analysens genomförande

Vi har, efter varje intervju, renskrivit intervjuerna ord för ord utifrån ljudupptagningen. Vi läste igenom alla utskrifter av intervjuerna, och använde färgpennor för att skilja ut olika teman. Därefter skrev vi i marginalen, vad som stod i de olika styckena, i likhet med vad Trost förespråkar (2005:131-132). Detta var ett sätt för oss att få en överblick över vad vårt material kunde ge oss. Vi försökte sedan se de små delarna i ett större sammanhang och fann på så sätt de teman vi slutligen använde. Vi har här inspirerats av hermeneutiken då vi gick från helhet, till del, för att senare återkomma till en helhet där summan av delarna är större än den ursprungliga helheten (Ödman, 1979:78-79). Vi strukturerade upp resultatet utifrån de framanalyserade temana och därefter analyserade vi dessa, kopplat till litteraturen. De dokumentationer vi har gjort och iakttagelser som vi båda ha tagit till oss är värdefulla vid analysen av informationen (Trost, 2005:54).

5.6 Tillförlitlighet

Som intervjuare har vi en förförståelse, men vi ville inte i intervjuerna förmedla våra åsikter till respondenterna, utan försöka vara så objektiva som möjligt och vara öppna för vad de anser, eftersom det är syftet med vår studie. Att vi är ovana intervjuare kan bidra negativt till utfallet och till analysen av resultatet. Många brukar kritisera kvalitativa studier, för att den anses för subjektiv; resultatet beror på vem som gjort tolkningen (Stukát, 2005:32). Enligt

hermeneutikens sätt att se kan man inte gå in i forskningsprocessen som ett oskrivet blad, forskaren har en språklig och kulturell förförståelse som grund vid sökandet av att förstå ett fenomen (Wallén, 1993:31, Gilje & Grimen, 1992:183). I kvalitativa studier ses forskarens förförståelse (känslor, tankar, erfarenheter) om ämnet som en tillgång. Inom hermeneutiken gör man inte anspråk på att finna exakta sanningar eftersom sådana inte finns enligt hermeneutikens kunskapsteori. Enligt detta sätt att tänka finns det flera sätt att se på en företeelse och uppfatta omvärlden (Gunnarsson: hämtad 21 november 2005, Nyström: hämtad 21 november 2005, Ödman, 1979:10). Vi är medvetna om att detta gör att vår studie kanske inte är fullt generaliserbar, då vi tolkar med vår förförståelse. Vi upplever validiteten och reliabiliteten vara bra, då respondenterna pratade spontant utifrån våra frågeområden och de försökte inte leta efter de svar vi kunde tänkas vilja ha.

6. Resultat och analys

Här kommer vi att presentera vårt resultat och vår analys av studien. Dessa kommer att redovisas under temana: *Social kompetens – i förskollärarnas resonemang, Förskolans roll, Pedagogernas roll samt Sociala kompetensers betydelse för individen.*

6.1 Social kompetens – i förskollärarnas resonemang

I respondenternas uttalanden kan man utläsa att alla förskollärarna nämner sociala kompetenser där det handlar om att individen förstår sig själv, kan hantera och kontrollera sig själv.

...så känner jag, att hävda sig.. att ”De får inte göra vad de vill med mig”. Sen kan det vara vissa barn som har väldigt mycket självhävdelse som säger ”Nej, jag vill inte, jag ville inte, jag vill inte” och då får man jobba med självkänslan, på ett annat sätt ska kunna dämpa det lite då, då kanske man får säga ”Nej, nu är det inte du, det är du istället”, ”Nu hjälper jag den”. (Respondent C).

...kan vara att de har ett positivt socialt beteende, allt som har med empati och sånt att göra /.../ och sen kan det vara att hävda sig själv, självhävdelse, att kunna stå upp för den man är och våga säga sin åsikt och sådär. Och...även att ha självkänsla och sen så kan det vara allt som har med lek, glädje och humor att göra. Så kan det också vara att ha en självkontroll, att man har lite kontroll på sitt eget beteende och kunna släppa fram andra. (Respondent A)

Ett barn här behöver kunna känna... få en god egenbild, tycka positivt om sig själv och se sig själv som en värdefull del i ett större sammanhang. (Respondent B).

En god och positiv egenbild samt självkänsla anses, av såväl Pape som av förskollärarna, vara viktiga komponenter i både utvecklandet och bevarandet av social kompetens (Pape, 2001:25). Redan i det pedagogiska programmet för förskolan beskrevs det att utvecklandet av sociala kompetenser är starkt beroende av utvecklandet av den egna identiteten (Socialstyrelsen, 1993:22) och av förskollärarnas resonemang går det att utläsa att individens förståelse för och hanteringen av den egna identiteten är en del i att vara socialt kompetent. Även lek, glädje och humor beskrivs som en del i att vara socialt kompetent, vilket även Pape anser (2001:32). I respondent A:s resonemang ser man även kompetenser som kan kopplas till individens förhållningssätt till andra individer i en grupp, vilket är något som samtliga förskollärare nämner.

Bemötande gentemot andra individer /.../ och förmåga att samarbeta. (Respondent B)

Jag önskar att de ska kunna ta hänsyn till andra och ibland avstå från sitt, alltså om man tänker långt. Inte ett tre, där kan jag inte begära det, men om man tänker framåt inom förskoletiden. Jag tycker också att de ska kunna samarbeta, de kanske kan visa det här, lite grann, att man bryr sig om andra, skicka saker vid matbordet att se att ”Du ska också ha efter mig”. (Respondent C)

Jag tycker de ska kunna vänta på sin tur. (Respondent C)

I likhet med första citatet från respondent C nämner både Sommer och Pape hänsyn till andra som en del i att vara socialt kompetent (Sommer, 1997:84, Pape, 2001:25). I läroplanen för förskolan beskrivs det att förskoleverksamheten ska syfta till att barns förmåga till omtanke om andra utvecklas (Läraryrket, 2001:25) och resonemanget ovan visar på att bry sig om andra och bemötandet av andra är sociala förmågor som uppskattas av förskollärarna. I likhet med pedagogerna i Johanssons studie så är ”att vänta” något som man vill att barnen ska hantera i förskolan (Johansson, 2003:193). I likhet med Jarléns respondenter anser våra att samarbetsförmåga är en komponent i begreppet social kompetens (Persson, 2000:36-37). Denna förmåga menar Dahlkwist ingår i att vara socialt kompetent inom skolan (Dahlkwist,

2002:8). Redan i det pedagogiska programmet för förskolan beskrevs det att ha omsorg om andra och kunna samarbeta som förutsättningar för att kunna kommunicera (Socialstyrelsen, 1993:22-23), vilket även är något som några av våra respondenter trycker på. De anser att för att kunna vara socialt kompetent behöver man kommunicera på ett positivt sätt. En av dessa uttrycker sig så här:

Kommunikation naturligtvis, är ju jättebra att kunna, har man dålig kommunikation så kan det vara svårt, många gånger. (Respondent E)

Detta är också en komponent som Jarléns respondenter beskriver som en social förmåga (Persson, 2000:36-37). Några andra förskollärare nämner kommunikationen på ett annat sätt:

...tala om för barnen att säga stopp, för jag tror att en hand... om man sträcker upp handen och säger stopp, är tydligare för de små... (Respondent C)

Förmåga att kommunicera verbalt och kroppsligt. (Respondent B)

Förmågan att kommunicera anses av dessa respondenter inte enbart innefatta verbal kommunikation, vilket stämmer överens med Lindgren och Burmans resonemang om att vara socialt kompetent innebär också att vara uppmärksam på kroppsspråket, eftersom det förmedlar icke-verbal kommunikation som säger mycket om individens känslor och sinnesstämning (Lindgren & Burman, 2003:24-25). Att använda sig av kroppsspråket för att förtydliga det man vill förmedla anses också vara en hjälp vid kommunikation.

Förmågan att hantera eller lösa konflikter är något som några förskollärare även nämnde som en del i att vara socialt kompetent.

Att kunna rätta till när det blivit fel, det kan vara en konflikt det kan vara att någon blir ledsen, att kunna se det, vad ska jag göra nu eller få lite hjälp från en vuxen om vad jag ska göra, att trösta, att kunna ... kanske inte alltid det är så lätt att säga förlåt och det kanske inte alltid det behövs heller, men kan man göra förlåt? Det kan vara att klappa, eller att hämta en nalle, eller barnets napp eller vad det nu kan vara, att kunna se vad någon annan behöver för att bli... hjälp upp den som man har knuffat eller den som har ramlat, att kunna göra förlåt. (Respondent A)

Att kunna hantera konflikter, på ett positivt sätt, är en social förmåga som förespråkas i såväl pedagogernas resonemang som i det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen 1993:22-23). Även Jarléns punkter återkommer här, då hans respondenter menar att förmågan att lösa konflikter ingår i att vara socialt kompetent (Persson, 2000:36-37).

Empati

Beskrivningen ovan, från respondent A, av hur man kan lösa konflikter på ett positivt sätt återkommer i respondents C:s resonemang om vad empati är, vilket är en social förmåga som flera av de andra respondenterna nämner.

När jag tänker på empati, det är att du kan, dessa små barn kanske kan se att om du är ledsen så kan jag hämta din napp. Eller jag kan klappa dig på kinden, eller jag kan krama om dig om du är ledsen. Jag kan även se empati, när de leker med en docka, att man ser att de kan iklä sig en roll att bry sig om en docka, de klappar på dockan och visar och ömmar för den. Så kan man också se, för ibland fixerar man sig så mycket på barn till barn, när man pratar om empati, men de här yngsta åldrarna så tror jag att det också kan vara mot oss, att de bryr sig om oss som vuxna. (Respondent C)

Respondent A beskriver själv empati på följande sätt, men nämner det inte i samband med citatet ovan med konflikter.

För mig, eller som vi ser på empati så handlar det ju om att både kunna se, sätta sig in i en annan människas eller ett annat barns situation, och lite leva sig in i den andras känslor. Hur det känns att vara ledsen, eller arg eller vad det nu kan vara. Och så kunna handla därefter. Så skulle väl jag beskriva det. (Respondent A)

Förmågan till empati ses som en del av social kompetens, i likhet med Jarlén's studie (Persson, 2000:36-37). Man kan dra en parallell till vad Piaget anser, enligt Jerlang, att vara social innebär, d.v.s inlevelse i andra och förståelse för andra (Jerlang, m.fl. 1988:233, 242), vilket även respondenterna uttrycker. Pedagogerna i Johanssons studie om pedagogernas förhållningssätt för ett liknande resonemang om att vara empatisk är att förstå andras känslor och kunna stödja andra genom handling. Pedagogerna i Johanssons studie förväntade sig att barnen skulle trösta varandra, genom exempelvis kramar (Johansson, 2003:187), vilket även våra respondenter ger uttryck för, exempelvis som att hämta en napp eller klappa på en kamrat.

En sammanfattning som en respondent gjorde av vad social kompetens är sammanfattar de olika förskolläraernas resonemang ovan, om vilka förmågor man bör ha för att vara socialt kompetent.

Att hitta den här sociala balansen att ta plats och samtidigt ge plats på ett accepterat sätt så att man inte skadar varken sig själv eller någon annan. För mig är det social kompetens. (Respondent D)

Detta uttalande stämmer väl in på Papes där hon beskriver att det är en balans att ta hänsyn till andra och ta hänsyn till sig själv på samma gång utan att man skadar andra (Pape, 2001:25). Även Sommer beskriver att man ska kunna framhäva sig själv samtidigt som man tar hänsyn till andras perspektiv (Sommer, 1997:84).

Många delar

Respondent E följer de andras resonemang om vad social kompetens är, men har även tillägg som de andra inte lägger in i begreppet.

De behöver ju ha empati, självtillit, ansvar, kunna samarbeta, sociala färdigheter behöver de kunna ha, så som att kunna klara av- och påklädning, toalettbesök, hygien...alla rutiner och så. Och så även social omvärldsorientering, alltså tid och rum, hur gamla de är, var de bor är bra att veta, det här... mormor och farmor är också bra... kan också vara bra att kunna. (Respondent E)

Social omvärldsorientering och sociala färdigheter i form av praktiska handlingar återfinns inte i litteratur eller andra studier, men ansvar nämns i läroplanen för förskola som en social förmåga (Läraryrket, 2001:25). Något som däremot många av våra respondenter trycker på är att social kompetens är så mycket.

Social kompetens är ju inte ett utvecklingsområde utan det går ju i alla utvecklingsområdena, så därför är det inte ... det är.. social kompetens, känner jag, finns med hela tiden. Om man pratar om någonting, eller ett barn som ... jag menar.. säger man att ett barn är lite efter.. eller behöver träna sin sociala kompetens, så är det inte en speciell sak man menar... ett annat barn kan ha en annan svaghet när de gäller social kompetens. (Respondent E)

...det finns en massa olika delar i social kompetens och man kan dela in det på en massa olika sätt också. (Respondent A)

Förskollärarna anser att social kompetens består av många olika förmågor och att det på så vis kan vara svårt att räkna upp alla. Snarlika resonemang finns i Kernell och Herlitz, då de säger att social kompetens är svårt att definiera, på grund av att den är individuell och beroende av situation (Kernell, 2002:114, Herlitz, 2001:15).

6.2 Förskolans roll

Vad förskolan har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser, enligt förskollärarna, kommer att beskrivas här.

Gruppens betydelse

Alla förskollärarna nämner att det främsta i förskolan är att barnen ingår i en grupp och gruppen anses vara en viktig del i utvecklingen av sociala kompetenser. Några respondenter nämner även att förskolan kan erbjuda något som kan vara ett komplement till hemmet, i utvecklandet av social kompetens.

Det är ju ett socialt samspel och det är där som jag känner att det är där som vi inom förskolan ger, det är det som vi verkligen kan ge barnen, att befinna sig i en grupp. (Respondent D)

...i den här typen utav verksamhet där man har flera barn tillsammans, som ska kunna ge och ta av varandra så...det är social kompetens bara detta, att befinna sig här. (Respondent D)

...förskolegruppen är utmärkt för att träna social kompetens. Det är ett kanonläge, för det är ju det som vi kan träna barnen på jämfört med när de är hemma, tycker jag. I grupp, att vara i en grupp. För många barn har kanske äldre syskon eller inga syskon alls och då kan man inte träna det, man kan inte träna i att vänta på sin tur, i en familj med tre, mamma, pappa och barn. Det blir jättekonstigt tycker jag. (Respondent C)

Dessa citat stämmer överens med Sommers resonemang om att barnet bara genom att befinna sig i en barngrupp, som är en naturlig del av förskolan, ges möjlighet i att utveckla sin sociala kompetens (Sommer, 1997:84). Även i det kompletterade materialet till det pedagogiska programmet för förskolan 1987 så belyses behovet av ett socialt umgänge och att ingå i en grupp för att kunna utveckla sociala kompetenser (Flising, 1984:61), vilket går att utläsa av förskollärarnas resonemang. Förskollärarnas resonemang tyder på att de ser att många barn enbart möter jämnåriga i förskolan och därför får förskolebarngruppen en viktig roll i dessa barns sociala utveckling då det är där de får lära sig hur man samspelar med andra i sin egen ålder och inte bara förhålla sig till vuxnas ”övertag”, i likhet med Rubin (1981:11-12).

Många av förskollärarna nämner att man genom att befinna sig i denna verksamhet, i grupp, så utvecklar och tränar man sociala färdigheter.

Det är ju färdigheter vi utvecklar, på förskolan, det är ju ingenting som vi tycker att den ska ha när den kommer, den lille krabaten, utan det är ju sådant som vi jobbar med för att vi tycker att det är viktigt att de ska få med sig. (Respondent B)

Det är där vi tränas och det är att befinna sig i gruppen och att den vuxne inte kan ta mig med en gång, utan ibland måste jag vänta. Och att jag inte kan få alla leksaker på en gång, utan jag måste läsa av kompisarna. Och att det här att kunna se de andra barnen, det är oerhört mycket som finns som de behöver träna sig i och fostras i. (Respondent D)

Förskolan ses som en plats där barnen ges möjlighet till att lära sig hantera att det finns andra att förhålla sig till, de blir medvetna om andras existens (Johansson, 2003:187), vilket inte förväntas av dem när de kommer till förskolan. Respondent D:s resonemang där hon nämner att barnen i och med detta att se andra och läsa av dem stämmer överens med vad Johansson skriver om lyhördhet, där lyhördhet bland annat är att engagera sig för andra (2001:182). Att dela upp barngruppen i mindre grupper är något som majoriteten nämner att de använder som verktyg för att lättare kunna utveckla barnens sociala förmågor.

...att man delar de i små grupper så att de har chansen att kunna hjälpa varandra. (Respondent C)

Sådana saker som samling tillexempel, när barnen ska prata, det är ju inte helt lätt det här att man respekterar, att man lyssnar på en och en, det är inte helt lätt med de yngre barnen och det förädlar de ju, den konsten, ju längre upp de kommer, förhoppningsvis, men vi försöker jobba med att liksom redan nu börjar räkna upp handen, kanske att vi delar in gruppen oftare i smågrupper, den stora gruppen, därför att det är lättare för barnen att lyssna på varandra och vänta på sin tur än när vi sitter så många, för det är ju en liten utmaning, det är det ju faktiskt när man är runt 20 barn, då ska alla berätta vad de har gjort i helgen. (Respondent B)

Träning av sociala färdigheter ses som komplicerad i en stor grupp och därför delas den stora gruppen in i smågrupper, eftersom det då är lättare att låta barnen tränas i detta. Resonemanget om smågruppers fördelar är i enlighet med det som står beskrivet i Barnstugeutredningen, d.v.s. att det är i samvaro i mindre grupper, vid exempelvis lek, som barnen får prova och utveckla sina sociala kompetenser (Socialdepartementet, 1972:27:30). Respondent B:s uttalande om att samlingen kan vara ett tillfälle då barnen får träna på att lyssna på andra och prata inför grupp stämmer överens med Doverborg, Pramling och Qvarsell (1987:42) och Rubinstein Reich (1996:43) resonemang.

Hela dagen, i alla situationer

Samtliga förskollärare nämner att social kompetens är en del av förskolans verksamhet, den finns med i allt och barnen tränas i och utvecklar detta under hela dagen, i alla situationer.

Då handlar det om att social kompetens finns med precis överallt, i varje pytteliten del ute i verksamheten. (Respondent A)

Det finns med överallt, jag tycker det är som en röd tråd genom hela... allt vi gör och allt som barnen... från morgon till kväll... i alla situationer. (Respondent E)

...så kan vi ju se att i alla aktiviteter vi har så ingår social kompetens. Tamburen, i uppevilan, i måltiderna, i samlingen, i rytmiken, i gymnastiken, i utflykten, i precis allting, den fria leken. (Respondent B)

Att social kompetens är en stor del av verksamheten märks tydligt av dessa förskollärares ovanstående resonemang. Social kompetens anser de finns med i hela verksamheten och dessa resonemang kan kopplas till att det är när människor samspelar som social kompetens behövs (Lindgren & Burman, 2003:11). I detta samspel som förekommer i bland annat förskolegruppen får alla individer, både vuxna och barn, kontinuerligt använda och därmed utveckla förmågan att exempelvis kommunicera och skapa relationer till andra (Petersson & Sjödin, 2001:17). Respondent B nämner den fria leken som en aktivitet där social kompetens ingår och det finns en likhet med det som Tullgren tar upp i sin studie med att barn förväntas leka för att tillägna sig sociala kompetenser, där kommunikation är en förmåga som sätts i fokus (Tullgren, 2004:82).

6.3 Pedagogernas roll

Här nedan kommer det att ges en beskrivning av vad förskollärarna anser att de har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser.

Handledare

Samtliga förskollärare anser att de har en viktig roll i barnens sociala utveckling. När respondenterna pratar om sin roll i barnens sociala utveckling är det många av pedagogerna som trycker på att finnas nära för att kunna uppmuntra och handleda barnen i samspelet med varandra är en viktig roll de har.

...finnas nära och se samspelet, se varje barn, se gruppen, se vad som händer. Så att se, att bekräfta och uppmuntra allt det positiva jag ser, att också uppmärksamma eller... ge respons på det som inte är okej, att skapa utmaningar, relevanta utmaningar för varje barn, att kunna få stöd och ta nästa steg, att problemformulera att barnen kan se egna lösningar... och att skapa miljöer så att de får chans att utveckla sin... att vara den positiva, den glada, den skojiga som också finns med i det här sociala samspelet själv, så kan man väl säga. Och det är ju i alla de har situationerna som jag tidigare beskrev då, under hela dagen. Det där med och vara en pedagog och vara en ledare... det... pedagog betyder ju faktiskt att leda vid handen... så det är ju det man ska varken puffa eller dra, utan bara finnas där, finnas bredvid och känna av, fingertoppskänslan där. När är det jag behöver rycka in, när är det jag ska låta barnen pröva själv, men ska man få ett litet ord, en liten ledtråd på vägen. (Respondent A)

Tillgängligheten, att vara nära barnen, för att kunna stödja dem i utvecklandet av sociala kompetenser är något som förskollärarna uttrycker. Detta stämmer väl överens med Papes resonemang om behovet av pedagogernas tillgänglighet (Pape, 2001:27). I sin roll, som pedagog, är det många av förskollärarna som uttrycker att de ska bekräfta och uppmuntra barnen när de gör något positivt. Att handleda barnen till att utveckla självförtroende och att ge stöd och stimulans i deras sociala utveckling är något som även läroplanen för förskolan beskriver som pedagogernas uppgift (Läraryrket, 2001:31). Lindgren och Burman tar också upp att pedagogens roll är att uppmuntra barnen till att få en självförtroende, värdera sig själv positivt och tro på sin egen förmåga (Lindgren & Burman, 2003:34-35). Respondent A resonerar att man som pedagog ska finnas där för barnen för att stödja de att komma till nästa steg i utvecklingen, vilket är i likhet med Vygotskijs potentiella utvecklingszon där pedagogen, eller någon annan, som redan innehar den färdighet som barnen ska utveckla hjälper barnet att komma vidare (Lillemyr, 2002:146). Respondenten nämner även att man ska problemformulera för barnen vilket även flera respondenter nämner.

Någon kanske säger att "Jag ska ha en pulka" "Alltså, nu måste vi fundera lite, om du får en pulka och så får några barn till en pulka, men vad händer med alla de barn som inte får en pulka? Hur känns det för de?" Få barnen... att hela tiden ställa frågor så att barnen förstår att de ska lösa det ... se sakerna på ett annat sätt... lösa sakerna på ett annat sätt och att bekräfta då, oavsett hur de kommer på eller vad de har för lösningar. (Respondent B)

Genom att problemformulera och ställa tankeväckande frågor till barnen utmanar pedagogerna barnen till att tänka sig in i andras perspektiv och komma fram till egna lösningar. Detta är i enlighet med läroplanen för förskolan där det står skrivet att förskoleverksamheten ska uppmuntra barnen till inlevelse i andras situation och omtanke om andra (Läraryrket, 2001:25). Redan i Barnstugeutredningen finns liknande mål där förskolan ska lägga grunden för att barnen utvecklas till hänsynsfulla individer med förmåga till inlevelse och individer som kan komma fram till egna lösningar på problem (Socialdepartementet, 1972:26:63, Socialdepartementet, 1972:27:24). Johansson trycker även på att detta är något man kan göra även om barnet inte har ett utvecklat verbalt språk (Johansson, 2001:160), vilket går att utläsa av respondent A:s resonemang då hon talar om sin roll på en avdelning med barn i åldrarna ett till tre år. Några av förskollärarna beskriver att de använder tankeväckande frågor till barnen för att handleda dem till att se att de kan hjälpa andra barn.

...jag kan också hjälpa dem, stötta dem i det här att hjälpa varandra, hjälpa dem att se vad... lyfta fram att "nu sitter Lisa på golvet och hon kan inte få hitta ut med foten ur benet, oj undra hur vi ska göra nu? Problemformulera det för barnen. (Respondent A)

Vi är förebilder

Alla förskollärarna ser sig själv som förebilder och beskriver att de måste tänka på sitt förhållningssätt både mot andra vuxna och mot barnen. Några respondenter beskriver det så här:

Som sagt var, vi är förebilder. Vi måste tänka på det. De har jätteöron, fast de är pyttesmå. De hör och ser det mesta av oss. (Respondent C)

...vad som är jätte jätte viktigt är ju hur vi vuxna är själva. Lyssnar jag på ett barn, så lyssnar barnet, får du lättare ett barn att lyssna på dig. Låter jag dem prata till punkt eller jag pratar ... eller skäller... ”Du pratar inte så till mig, för jag pratar inte så till dig”. Att vi är bra förebilder. Barn lär sig, de ser hur andra är. Gapar man och skriker så är det inte konstigt om de blir det själva. Så... vi är ju jätteviktiga på så sätt, vårt förhållningssätt till barnen, tror jag är jätteviktigt. (Respondent E)

Att det är viktigt att tänka på sitt förhållningssätt som förskollärare eftersom man är förebilder för barnen, är något som går att utläsa av respondenternas uttalanden. Det gäller alltså att man själv beter sig socialt kompetent mot andra, så att barnen kan imitera ett föredömligt beteende (Pape, 2001:186). Det som respondent C säger om att barnen uppmärksammar mer än vad man tror, att de hör och ser det mesta av de vuxna i förskolan visar på att Papes resonemang, om att det inte är tillräckligt att bara berätta för barnen vad och hur de ska handla utan att också agera så själv, är något som även återfinns i våra respondenters uttalanden (Pape, 2001:28, 120). Även i Vygotskijs sociokulturella perspektiv nämner man att genom att befinna sig i en social situation så kan man inte undvika att lära sig, frågan är istället vad man lär sig (Säljö, 2000:47). Våra respondenter anser även de detta eftersom de poängterar att det är viktigt att tänka på hur man säger. Detta för att barnen kanske inte alltid lär det som sägs utan hur det sägs.

6.4 Sociala kompetensers betydelse för individen

En klar majoritet av förskollärarna tryckte på betydelsen av sociala kompetenser i ett framtidsperspektiv och många har kopplat det till att alla utveckling påverkas av individens sociala kompetens.

Men i och för sig kan man ju se det så här, i ett mer långsiktigt perspektiv. Varför det är relevant att ha en social kompetens i livet, i samhället, i skolan, när man kommer på ett jobb. Det är ju, ja som jag ser det, det nästan det viktigaste. För som vårt samhälle ser ut idag så kommer man ingenstans om man inte har förmågan att möta andra människor och ta det på ett bra sätt. Och ja, man utvecklas sin sociala kompetens hjälper en att ta sig vidare på alla områden, för det går hand i hand med vad man än gör. Ett barn, om man tittar på framtiden med det här med sin rörelseutveckling och sin motorik, så ska man hålla på med en sport sen när man blir större, så krävs också social kompetens där. Språket hänger också ihop med en social kompetens, ju mer du kan använda dina sociala kompetenser, ju mer övar du upp ditt språk, så allting hänger ju ihop så att det är verkligen den sociala utvecklingen är grunden för resten av lärandet också. Och att, eftersom leken är ett av de sätten som verkligen är, det största sätt barnen lär sig på, genom att ha utvecklat sin lekförmåga och sin sociala kompetens så ger det fler tillfällen att fortsätta att utvecklas... och kunna komma någon vart och kunna föra sin åsikt och kunna lyssna på andra, kunna befinna sig i olika sociala sammanhang. (Respondent A)

Social kompetens beskrivs som förmågor som behövs i individens möte med framtiden och som blivande vuxen samhällsmedlem. Denna syn återkommer i flera olika texter. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson beskriver att barnen behöver utveckla vissa kompetenser, så som självständighet, för att leva i dagens och framtidens samhälle (2000:110). I det pedagogiska programmet för förskolan, från 1987, står det beskrivet att barnen behöver bli förberedda inför samhället där de dagligen kommer att mötas av olika personer och situationer

(Socialstyrelsen, 1993:22-23). Resonemanget som respondent A för är att sociala kompetenser är grunden för den fortsatta utvecklingen och detta är i enlighet med vad som står i läroplanen för förskolan, 1998, att alla barn ska få möjlighet att tillägna sig de kompetenser de behöver för att kunna verka i samhället (Läraryrket, 2001:27). Även i SOU 1997:157 står det beskrivet att de sociala kompetenserna är viktiga, i både vardags- och arbetslivet (1997:45), vilket respondenternas resonemang tyder på. I citatet ovan nämns bland annat att en individs sociala kompetens har betydelse inför skolan, vilket även flera respondenter uttrycker.

Vi har också samarbete med förskoleklass och skola, den största biten, det de önskar av våra barn när de kommer upp det är att de har god social kompetens, för att klara skolan. Och vi tycker det är väldigt viktigt för att barnen ska kunna... ja... förvärva kunskaper så behöver de alltså mycket social kompetens och kunna överhuvudtaget verka och vara i en grupp och ha glädje av det...(Respondent B)

Verksamheterna efter förskolan önskar att barnen har social kompetens med sig från förskolan för att kunna befinna sig i en grupp och ha glädje av det. Detta går att koppla till Dahlkwists resonemang om att det är viktigt att alla parter i ett samspel får ut något av det samspelet (2002:8).

I det första citatet om sociala kompetensens betydelse nämns även språket och social utveckling som beroende av varandra, och även lekförmågans viktiga del i ett fortsatt utvecklandet av sociala förmågor. En annan av förskollärarna för ett liknande resonemang.

Om man då tar språket exempelvis, ett barn som har dåligt språk kan ju ha svårt i leken, den kan inte uttrycka sig. Och även när det är konflikter, det kan lätt bli att den kanske tar till händerna, att den visar på annat sätt, blir aggressiv eller så. Och den kan också bli senare, det påverkar ju mycket. Relationer till andra och svårt att uttrycka sig till oss, vad den vill och... det kan ju bli... står lite och iakttar istället. En del barn blir aggressiva och tar till händerna eller kroppen, andra står tillbaka och man då får... behöver hjälp med att komma in i leken, att ta egna initiativ. Att söka kontakten med andra barn, eller att söka vuxenkontakten, kanske inte ens kommer till oss och vill ha hjälp eller blir osäker... självförtroendet blir ju också sämre när man inte kan säga vad man vill eller uttrycka sig. Både till kompisar och till oss. (Respondent E)

Språket ses här som betydelsefull vid lek och att ett dåligt språk kan leda till svårigheter inom den sociala utvecklingen, så som hur man kontaktar och har relationer till andra och barnen ska enligt läroplanen för förskolan få tillfälle att i förskolan skapa varaktiga relationer (Läraryrket, 2001:31). Även respondent B beskriver betydelsen av att inneha social kompetens för att skapa relationer.

...så tog han ofta en dinosaurie och så hoppade han på de andra barnen eller stötte till deras riddare eller deras bilar eller legoplan eller vad de nu hade. Då blev det ju fel, det blev något väldigt negativt att han kom in. (Respondent B)

Denna pojke beskriver hon som ett barn som saknar social kompetens och att han hade svårt att utveckla kamratskap. Detta säger även Pape, att social kompetens är en förutsättning för att utveckla kamratskap men även kamratskap för att kunna utveckla social kompetens (Pape, 2001:173). Om denna pojke får möjlighet, som även alla andra barn i förskolan ska få, att utveckla förmågan att skapa kontakter så främjar det hans framtida vuxenliv (Lindgren & Burman, 2003:15). I detta läge har inte denna pojke uppnått ett av de mål som är formulerade i Barnstugeutredningen, att bli en hänsynsfull människa som kan samverka med andra och göra egna omdömen (Socialdepartementet, 1972:26:63, Socialdepartementet, 1972:27:24)

7. Diskussion

Vi kommer här nedan att koppla vårt resultat till syftet och frågeställningarna. Vi kommer att diskutera hur vårt metodval kan ha påverkat resultatets utfall. Vi kommer även att beskriva de resultat vi har fått fram genom vår studie, dessa kommer att presenteras under fyra olika teman. Dessa teman är likartade med de under resultat och analys.

Syftet med vår studie har varit att ta reda på hur förskollärare resonerar kring social kompetens inom förskolan. Vi har speciellt intresserat oss för vad förskollärarna anser att begreppet social kompetens innebär, vad förskolan och de själva har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser samt vad social kompetens har för betydelse för en individ. Vi anser att vi under vår studie har fått material att besvara dessa frågeställningar, genom att vi har genomfört kvalitativa semistrukturerade intervjuer och genom dessa fått ta del av verksamma förskollärares sätt att resonera kring begreppet social kompetens inom förskolans verksamhet.

7.1 Metoddiskussion

Att respondenterna kommer ifrån samma kommun och att de båda enheterna har diskuterat social kompetens kan ha påverkat utfallet av vår studie. Om vi hade vänt oss till mer skilda enheter samt enheter som inte diskuterat social kompetens, hade kanske utfallet blivit annorlunda. Vi tror dock att eftersom vi förberedde våra respondenter på våra frågeområden hade kanske resultatet trots allt blivit detsamma även om vi gick till en enhet där de inte diskuterat social kompetens. Denna förberedelse kan även ses som en nackdel, då de har kunnat sätta sig in i ämnet mer grundligt och svaren är kanske inte fullt så tillförlitliga, som de annars kunnat vara.

Utfallet av denna studie skulle dock ha kunnat bli ett annat ifall vi vänt oss till en större grupp respondenter, exempelvis vid gruppintervjuer och enkäter, då resultatet hade varit mer generaliserbart. Om vi hade genomfört denna studie var för sig, alltså varit ensam om hela studien så hade nog resultaten inte blivit desamma, då vi tillsammans har två olika förförståelser och därmed två sätt att tolka och analysera materialet.

7.2 Social kompetens - innebörden

Ett av resultaten som framkom efter analys av våra respondenters intervjuer är att de anser att social kompetens överlag är att vara en individ i en grupp. Våra respondenter tog alla upp lite olika kompetenser som de ansåg låg i begreppet social kompetens, men kompetenserna kan man sammanställa till att man behöver kompetenser som både framhäver den egna personen samtidigt som man förhåller sig till andra medmänniskor på ett positivt sätt. Vi kan här se en likhet med det som vi tog upp i vår inledning, att de tidigare examensarbetena vi kollade på även de fick fram att det fanns en skillnad i vad pedagogerna anser att social kompetens är, men att det fanns vissa gemensamma nämnare. Deras gemensamma nämnare var *social samhörighet* och *individualitet* (Carlsson & Stedt-Lindström, 2005:35). Dessa anser vi är snarlika med våra och även Pape tar upp dessa. Pape nämner att social kompetens är ”konsten att umgås med andra” samt att man måste ta hänsyn till sig själv (Pape, 2001:21, 25). Denna likhet går inte att bortse ifrån och vi anser att det måste betyda att det är två stora inriktningar inom innebörden av social kompetens. I dessa inriktningar kan vi se kopplingar till Piagets och Vygotskijs syn. I likhet med Piaget anser förskollärarna att en stor del i att vara socialt kompetent är att ta hänsyn till andra och kunna sätta sig in i andras perspektiv, medan likheten med Vygotskij är att man lär i ett socialt sammanhang. Med detta menar vi att förskollärarna troligtvis är inspirerade av båda synsätten.

Om vi ser till några av de kompetenser som framkommit så är det några som, för oss, var både väntade och oväntade. Ett resultat som var oväntat för oss var att vi kan se en sådan tydlig koppling till Pape och Lamers fem färdighetsområden inom social kompetens utifrån flera av respondenternas uttalanden. Pape, i stöd av Lamer, är den som nämner lek, glädje och humor som viktiga delar i social kompetens av den litteratur som vi bearbetat (Pape, 2001:32). Lek återkommer som en del i utvecklandet av social kompetens även hos andra författare, men glädje och humor har vi inte funnit något resonemang om i någon annan litteratur. Däremot i våra respondenters uttalanden förekommer det just orden glädje och humor, men även leken nämns som en stor del inom begreppet social kompetens. Möjligtvis kan Papes bok ”Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik” (2001) vara en stor inspirationskälla för förskollärarna i vår studie. Glädje och humor som en del i social kompetens är något som vi anser kunna vara viktiga komponenter i social kompetens inom förskolan, som kanske inte anses socialt kompetent i andra situationer.

Att majoriteten av respondenterna nämner samarbete som en viktig komponent inom social kompetens kändes för oss som ett väntat resultat, eftersom många har ett nära samarbete med skolan och i skolan anses detta vara en av de viktigaste sociala kompetenserna, enligt Dahlkvist (2002:8). I förskolan befinner man sig, i likhet med skolan, bland medmänniskor och detta kräver att man förhåller sig till dessa på ett positivt plan för att anses socialt kompetent. I och med att barnet på förskolan möter andra medmänniskor så var förmågan att kunna vänta på sin tur inte heller ett helt oväntat resultat från våra respondenter, som i likhet med Johanssons pedagoger framhäver denna kompetens för att kunna fungera socialt (2003:193).

Flera sociala kompetenser, så som lojalitet, ärlighet, förmåga att inspirera andra, som uppkom i Jarléns studie framkom inte av våra respondenters svar (Persson, 2000:36-37). Vi tror att denna skillnad kan ha att göra med att vi ville veta just vad de ansåg att social kompetens var inom förskolan och inte inom det privata, i största allmänhet, och att det på förskolan inte anses som viktiga kompetenser att utveckla i denna ålder. Det resultat vi har bör enbart kopplas till hur förskollärare resonerar kring vilka sociala kompetenser man behöver och nyttjar i förskolan, för andra sociala kompetenser utvecklar man senare under livet och man behöver och utvecklar även olika kompetenser för olika yrken (Herlitz, 2001:15).

Mycket av det som förskollärarna resonerar om i vår studie kan vi koppla till det Pedagogiska programmet för förskolan samt Läroplanen för förskolan. Att vi har fått fram detta resultat med dessa respondenter kanske kan förklaras med att det var det pedagogiska programmet som var gällande när flera av våra respondenter studerade och sedan tog sin examen och började arbeta ute i verksamheten. Under senare år har de fått en annan läroplan att arbeta utifrån och är nu även medveten om det som står i den och verksamheten ska ju genomsyras av den. Hade vi haft mer nytexaminerade lärare, hade vi kanske sett en större koppling enbart till den nuvarande läroplanen.

7.3 Förskolans roll

Ett annat resultat som framkom var att förskolan har en stor roll i utvecklingen av social kompetens för de barn som befinner sig i verksamheten. Att förskolan anses ha en sådan stor roll har vi blivit mer medvetna om under studiens genomförande. Förskollärarna tryckte på att det är genom att befinna sig i en grupp som man utvecklar sociala kompetenser och att det är i förskolan många barn för första gången möter en större grupp. På förskolan ges barn möjlighet att möta jämlikar, vilket inte alla barn gör utanför förskolans verksamhet. Dessa möten gör att de måste lära sig att förhålla sig till och samspela med andra. Det är i gruppen

många av de ovan nämnda kompetenserna kan utvecklas. Dessa resonemang binder samman det som Sommer skriver. Han trycker på att det är i barngruppen som individen får träna sig och utveckla sina sociala kompetenser (Sommer, 1997:84). Genom att barngruppen och förskolan ses som en viktig arena för barns utvecklande av sociala kompetenser så har förskollärarna ett liknande synsätt som man har inom det sociokulturella perspektivet, där man anser att barnen utvecklas till sociala aktörer i samspel med andra (Lillemyr, 2002:146-147). Med det menar vi att vi anser att förskolan är en social kontext där man verkligen måste interagera med andra individer på ett helt annat plan än de möjligtvis kan möta hemma, eftersom det är så många fler individer med olika bakgrunder och därmed andra perspektiv och beteenden att förhålla sig till.

Att dela in den stora gruppen i mindre grupper för att nå varje individ på deras nivå, är en väl använd metod ute i verksamheten. Detta beskrivs som en metod för att främja barns utvecklande av sociala kompetenser, för att det anses vara lättare för barnen att utveckla sociala kompetenser i en mindre grupp då de enbart behöver möta och förhålla sig till ett färre antal individer. Denna metod tycker vi är en bra och viktig del i att stödja barnen till att utvecklas till socialt kompetenta individer. Som första steg i att kunna möta andra anser vi att man bör börja i en mindre grupp för att sedan stegvis kunna möta och förhålla sig till alltfler individer.

Förskollärarna trycker på att det i förskolan inte är vid specifika tillfällen man tränar sin sociala kompetens på förskolan, utan att det genomsyrar hela verksamheten. Förskollärarna ser att utvecklandet av sociala kompetenser sker hela tiden, i allt det barnen tränas i. Möjligtvis är det därför som man som utomstående kan uppleva social kompetens som ett diffust begrepp som vi uttryckte under inledningen.

7.4 Pedagogens roll

Ett tredje resultat som går att utläsa är att man som pedagog har en viktig roll, att handleda barnen och att fungera som socialt kompetenta förebilder för barnen. Rollen som förebild ställer stora krav på förskollärare. Som Pape beskriver räcker det inte med att berätta för barnen om hur de ska bete sig utan man måste också, som vuxen, gestalta det förhållningssätt man vill att barnen ska tillägna sig (2001:28,120). Det kräver att man som förskollärare måste vara medveten om sitt eget förhållningssätt och reflektera över hur man själv är, om man är socialt kompetent, inte bara mot barnen utan mot alla individer man möter. För om barnen blir bemötta med social kompetens så har de lättare att själva utveckla social kompetens, detta är en slutsats som vi kan dra, kopplat till det som Dahlkvist skriver om empati d.v.s. att om barn får uppleva empati så kan de även vara empatiska (2002:10) och våra respondenter menar på att om barn blir bemötta av en socialt kompetent person så har de lättare att utveckla denna förmåga själv.

Som förskollärare bör man fungera som handledare i barnens utvecklande av sociala kompetenser. Detta får vi bekräftat både från förskollärarnas uttalande och i den nuvarande läroplanen för förskolan. Förskollärarnas uppgift är att stimulera barnen till utveckling och till ökad kompetens (Läraryrket, 2001:31). Denna yrkesuppgift kan göras på flera olika sätt. Att finnas nära för att kunna handleda ses som en viktig del i att vara förskollärare. Att ställa tankeväckande frågor till barnen för att få dem att reflektera över att det finns flera perspektiv att ta ställning till är en annan del i att vara förskollärare och delaktig i barns utvecklande av sociala kompetenser. Den uppmuntrande och bekräftande roll de anser att de har gentemot barnen ser även vi som en viktig roll i att vara förskollärare, då Lindgren och Burman menar på att barn behöver dessa bekräftelser för att kunna värdera sig själv positivt och lita till sin

egen kompetens (2003:34-35). I och med att förskollärarna försöker handleda barnen till att utvecklas till socialt kompetenta människor på dessa sätt så uppnår de det som står i läroplanen om att de ska stödja och ge barnen stimulans i deras sociala utveckling (Läraryrket, 2001:31). Vi anser att förskollärarna, genom att de har tagit sig en handledande roll gentemot barnen, anser att barnen är kompetenta men de lämnar ändå inte barnen, så som Johansson och Pramling Samuelsson uttrycker det, vind för våg utan de finns nära för att kunna utmana barnen på en lagom nivå (2003:61).

7.5 Sociala kompetensers betydelse för individen

Ett fjärde resultat vi har läst ut av förskollärares resonemang är att de sociala kompetenser en individ utvecklar, i bland annat förskolan, kommer de att ha användning för och nyttja under sitt resterande liv. Detta resonemang följer helt det som står skrivet i läroplanen för förskolan, där det trycks på att barnen i förskolan ska få möjlighet att utveckla de kompetenser som de behöver för att verka i framtidens samhälle (Läraryrket, 2001:27). Här bör man beakta det som Tullgren skriver, att man faktiskt inte vet vad barnen kommer att behöva för kompetenser i framtiden och därför inte fullt kan förbereda de inför mötet med framtiden (2004:119). Detta håller vi med om men vi tror ändå att man genom hela livet möter andra individer och därför måste man kunna samspela med dessa på olika sätt och detta nämner även våra respondenter. Att kommunicera och skapa relationer med sina medmänniskor är en förmåga som man ständigt nyttjar och uppdaterar (Petersson & Sjödin, 2001:17) och detta kan man inom förskolans verksamhet hjälpa barnen att utveckla. Vissa barn beskrivs, av respondenterna, ha svårigheter med att skapa relationer och då anses de inte ha en välutvecklad social kompetens. En välutvecklad social kompetens är, enligt Pape, en förutsättning för att kunna utveckla relationer och för att utveckla social kompetens krävs det även att man har möjlighet att utveckla relationer (2001:173). Detta är en svår balansgång och det är här vi tror att förskollärarna har en viktig roll då de själva beskriver att de är handledare för barnen.

7.6 Konsekvenser av studien

De konsekvenser som framkommer av vår studie är att man på lärarutbildningen, i studentlitteratur och som verksam förskolepedagog alltid bör beskriva vad man menar när man använder sig av begreppet social kompetens. I förskolan kan detta innebära att man för föräldrar och mellan kollegor benämner vad det är som barnen utvecklar inom social kompetens.

Som förskollärare bör man vara medveten om den roll man har som både förebild och handledare för barnen i deras utveckling av sociala kompetenser och att den sociala utvecklingen är något som sker under hela dagen inom verksamheten och forma verksamheten utifrån dessa insikter. I förskolan bör man arbeta mycket med både individen och gruppen, för att utveckla den sociala kompetens som barnen även har nytta av senare i livet. Med de barn som befinner sig i en tidig utveckling av sin sociala förmåga, på något plan, är mindre grupper något att föredra då det är lättare att först utvecklas i en mindre grupp för att sedan ta samma steg i den stora gruppen.

7.7 Vidare forskning

Under processen av denna studie har vi uppmärksammat att uppfattningar om social kompetens inom förskolan är ett relativt outforskat ämne. De pedagoger vi mött har varit intresserade och ansett att det är ett relevant ämne som borde studeras och skrivas mer om. Man skulle kunna fördjupa denna studie genom att göra jämförelser mellan olika delar av

Sverige men även jämförelser med andra länder. Man skulle kunna vidga studien genom att genomföra en enkätundersökning, för att få ett mer generaliserbart material. Man skulle även kunna göra jämförelser med barnskötares resonemang kring begreppet social kompetens.

Att observera hur förskollärare arbetar med social kompetens i förskolans verksamhet är en annan intressant aspekt på samma ämne, detta för att ge en mer subjektiv bild av förskollärares roll. Att studera dokument där förskollärare använder sig av begreppet social kompetens skulle även vara intressant för att fördjupa bilden av hur förskollärare använder begreppet, och i vilka termer. Använder de sig av begreppet utan någon efterföljande förklaring till vad de syftar till?

7.8 Slutord

Om vi ser till vår begreppsförklaring under inledningen, ser vi nu i efterhand att vi tidigare i stor utsträckning kopplat social kompetens till samvaro med andra och inte till att man som individ bör inneha vissa kompetenser som främjar den egna individen för att kunna samspela med andra. Vi har fått en insikt i att samspela med andra inte enbart innebär att stå tillbaka för andra, utan också att framhäva sig själv. Vi ser därmed att vår studie har bidragit till att vidga våra vyer och detta kommer att spela stor roll i vårt framtida yrkesliv. Vi har nu en annan förståelse av detta komplexa ämne, en reviderad förståelse som är djupare än den som vi gick in i studien med. Vi kommer alltmer att arbeta med kompetenser som handlar om att visa hänsyn för sig själv i förhållande till andra och inte enbart att anpassa sig till gruppen i form av att ta hänsyn till andra. Skulle vi nu skriva en ny begreppsförklaring hade den troligtvis sett mycket annorlunda ut. Vi skulle ha fler konkreta kompetenser att hänvisa till, men framförallt skulle vi framhäva den enskilda individens förhållningssätt till sig själv.

Att social kompetens är ett diffust begrepp, så som vi upplever det, fick vi bekräftat i förskollärarnas resonemang. Förskollärarna själva anser att det är så mycket som ingår i social kompetens och själva hade de svårt att beskriva vad de ansågs innefatta i begreppet. Det finns med andra ord inga klara ramar om vad som ingår i begreppet social kompetens inom förskolans verksamhet, även om det finns vissa likheter i deras uttalanden. Med denna oklarhet inom yrkeskåren så anser vi att förskollärare bör vara noggranna med att inte använda begreppet social kompetens utan efterföljande förklaring av vad begreppet syftar till i just detta sammanhang.

Som lärare bör vi alltså vara socialt kompetent, för att vi ska kunna vara en förebild för barnen. I vårt yrke kommer vi att dagligen möta människor som har olika egenskaper, bakgrunder och förväntningar. Dessa ska vi på något sätt bemöta, och i och med detta måste vi kunna ”läsa av” och samspela med dessa individer. Att bete sig mot sina medmänniskor som man vill att de ska bete sig mot en själv, borde vara ett motto.

Något vi kommer att bära med oss, efter denna studie, är att social kompetens passar alla individer på något plan, oavsett om det är att arbeta individuellt eller att samspela med andra, eftersom social kompetens är så mycket. Alla är bra på något!

Referenslista

- Carlsson, E-M. och Stedt Lindström, L. (2005).
<http://eprints.bibl.hkr.se/archive/00000474/01/CarlssonStedt-Lindstrom.pdf>, hämtad 14 november 2005.
- Dahlkwist, M. (2002). *Social kompetens – en utvecklingsguide*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Doverborg, E., Pramling, I. och Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Almqvist och Wiksell Förlag AB.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1997). *Natur och kulturs psykologilexikon*. Stockholm: Natur och kultur.
- Flising, B. (1984). *Barns utveckling – en social process. Kompletterande material till de pedagogiska programmen för förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber.
- Gerle, E. (2000). *Mångkulturalismer och skola?* Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Gilje, N. och Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB.
- Gunnarsson, R. (2002). <http://infovoice.se/fou/bok/10000025.htm>, hämtad 21 november 2005.
- Gustafsson, L. 1999-11-25, <http://www.skolporten.com/omvarld/view.asp?id=972>, hämtad 1 november 2005.
- Herlitz, G. (2001). *Social grammatik. Om social kompetens eller förmågan att umgås med folk*. Uppsala: Uppsala Publishing House.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. K. (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S. och Wedel-Brandt, B. (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. (red.) (2003). *Förskolan – barns första skola!*

- Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. och Svedner, P-O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, M. och Birgersson, C. (2004).
http://eprints.bibl.hkr.se/archive/00000285/01/Exarb_Larsson_Birgersson.pdf, hämtad 14 november 2005.
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek- upplevelse – lärande, i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, U. och Burman, L. (2003). *Jag bland andra. Att utveckla social kompetens*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Läraryrket (2001). *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrket.
- Myrdal, A., Rosengren, B., Karlsson, O., Palme, L., Sundström, L. och Hulth, M. (1982). *Förskolan. 80 talets viktigaste skola*. Stockholm: Tidens förlag.
- Nationalencyklopedin (2005). www.ne.se Hämtad 3 november 2005.
- Norstedt (1999). *Norstedts svenska ordbok, studentutgåva*. Göteborg: Norstedt.
- Nyström, M. (2002).
<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000012.htm#Vad%20är%20hermeneutik?>, hämtad 21 november 2005.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, S. och Sjödin, L. (2001). *Tänk om. Att arbeta med social kompetens i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1997:157. (1997). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/24/61fa71bf.pdf>, s. 1-120. Regeringen.
- SOU 1997:157. (1997). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/24/856a5aa0.pdf>,

- s. 121-198. Regeringen.
- Rubin, Z. (1981). *Barns vänskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1998). *Jord för växande. Särtryck ur växa i lärande och att erövra omvärlden*. Stockholm: Skolverket.
- Socialdepartementet (1972). *Förskolan Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:26*. Stockholm: Allmänna förlaget AB.
- Socialdepartementet (1972). *Förskolan Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:27*. Vällingby: Liber.
- Socialstyrelsen (1993). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3*. Stockholm: Allmänna förlaget AB.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordbok <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> , hämtad 15 november 2005.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Intervjuguide

Vårt syfte

Frågeställningar

Etik

Det är frivilligt och aidentifierat. Får avsluta när som helst. Påskrift av medgivande.

Intervjupersonens bakgrund

Ålder.

Utbildning; vad, längd och examensår.

Inom vilka åldrar yrket är.

Antal år i yrket.

Frågeområde: - Beskriv de sociala kompetenser ett barn, inom förskolans verksamhet, kan behöva ha, enligt dig.

- Du nämner... Vad menar du med det? Beskriv.
- Situationer?

- Hur samtalar ni i arbetslaget kring social kompetens?

- I vilka sammanhang?
- Samtalar ni om social kompetens med föräldrar? På vilket sätt?

Frågeområde: Hur anser du att du arbetar med social kompetens tillsammans med barnen?

- I vilka situationer och på vilket sätt?

- Ser du några svårigheter med att arbeta med social kompetens tillsammans med barnen?
Beskriv

- Anser du att det är relevant att arbeta med social kompetens med barnen?
Beskriv på vilket sätt?

Frågeområde: Beskriv vad du tror att du som pedagog har för roll i barns utvecklande av sociala kompetenser.

- Hur tror du att det kommer sig?

- Hur skulle du beskriva social kompetens, inom förskolans verksamhet?

Våra kontaktuppgifter

Medgivande till medverkan

Härmed ger jag mitt medgivande till att delta i en intervju, och att detta material får användas, avidentifierat, vid rapportskrivningen av Anna Borgén och Sofia Våglins examensarbete. Detta under förutsättning att jag får avbryta samarbetet när jag vill, oberoende av anledning.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Underskrifter av rapportskrivarna

Namnförtydligande

Ort och datum