



”Social Kompetens utifrån pedagogens synvinkel”

Författare: Camilla Bäckström Craft & Janette Ojala

Handledare: Eva-Lena Haag

Examensarbete 10 poäng

Nivå 41-60p

lärarprogrammet

Institutionen för Individ och samhälle

November 2004

Arbetets art:	Examensarbete 10p, Lärarutbildningen
Titel:	”Social kompetens utifrån pedagogens synvinkel”
Sidantal:	32
Författare:	Camilla Bäckström Craft & Janette Ojala
Handledare:	Eva-Lena Haag
Datum:	September 2004

Sammanfattning

Ett vanligt förekommande begrepp i dagens skola och samhälle är begreppet social kompetens, men vad står det för? I vår C-uppsats har vi studerat social kompetens i förskolans och skolans värld. I studien har vi tittat på pedagogernas uppfattning av begreppets innebörd och hur de arbetar med social kompetens i verksamheten. Detta i ett försök att knyta samman med de teorier som finns. Det råder oenigheter bland flertalet teoretiker och av deras definition av begreppet. Detta kan i sin tur påverka pedagogernas uppfattning av ordets betydelse.

Denna uppsats är inspirerad av ett fenomenografiskt synsätt. Vi har försökt att ta hänsyn till vad och hur aspekten, varför har inte varit intressant i detta sammanhang. Vi har intervjuat pedagoger som är verksamma i förskola, förskoleklass och åk. 1-3 på grundskolan.

De resultat vi har kommit fram till är att social kompetens är svårt att definiera för pedagogerna. Begreppet grundar sig på många olika komponenter, där alla delar har lika stor betydelse. Det går inte att fränse någon del. Pedagogernas medvetenhet om sin roll i utvecklingen av social kompetens är inte alltid så tydlig för dem själva.

Innehållsförteckning

Sammanfattning

Inledning

2

Problemformulering

3

Syfte

4

Bakgrund

5

Teoretiska perspektiv och begrepp

5

Social kompetens i förskola och skola

11

Lekens betydelse för social kompetens

14

Språkets betydelse för social kompetens

17

Sammanfattning

19

Metod

21

Kvalitativ metod

21

Fenomenografi

22

Urval

23

Tillvägagångssätt

23

Validitet och reliabilitet

24

Etiska aspekter

25

Resultat

26

Diskussion

31

Referenser

Bilagor

Bilaga 1, utdrag ur Lpfö-98

Bilaga 2, utdrag ur Lpo-94

Bilaga 3, Barnkonventionen

Inledning

Vi är två blivande lärare, med inriktning mot förskoleklass och skola, som ganska snabbt var överens om att vi ville forska om samverkan. Utifrån ett oändligt stort forskningsfält, som samverkan innefattar, valde vi att fokusera vår studie kring begreppet social kompetens. Vi anser att social kompetens är en viktig del i samverkan med andra. Litteratur sökning på bibliotek och andra instanser genererade i många uppslag till frågeställningar kring begreppet.

I läroplanerna, Lpfö-98 och Lpo-94, uttrycks målen med undervisningen i förskolan och skolan. I dessa policydokument finns begreppet social kompetens inte klart formulerat i texten utan det är en tolkningsfråga. Mål att uppnå inom social kompetens ligger därför på pedagogens och ledningens ansvar, där de själva måste reflektera över innebörden och hur man gör ordet till handling.

Något av det som finns skrivet om social kompetens i läroplanstexterna är att synen på verksamheten utgör en helhet, där omsorg, fostran och lärande ingår. Läroplanen bygger på en gemensam värdegrund som bl.a. står för ansvar, respekt och förståelse för andra. Undervisning och förhållningssätt skall bygga på demokratiska former där de grundläggande värdena för att verka i samhället främjas. Pedagogerna ska stödja och samverka med familjerna och tillsammans skapa en levande social gemenskap.

I barnkonventionen erkänner konventionsstaterna rätten för varje barn till den levnadsstandard som krävs för barnets fysiska, psykiska, andliga, moraliska och sociala utveckling. Den uttrycker att föräldrarna eller, i förekommande fall vårdnadshavarna har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling (Hammarberg, 2000).

Den sociala kompetensen måste hela tiden underhållas och förbättras, familjestrukturerna ändras, samhället förändras och i takt med det även dess värderingar. Vi ser idag en ökning av våld och kriminalitet samtidigt som närvaron och deltagandet av vuxna i barn och ungdomars vardag minskar. I ett föränderligt samhälle ställs det hela tiden nya krav på dem som ska fungera och verka i detta samhälle. Det måste finnas någon till hands som lär barnen att ta ansvar för sina handlingar, någon som lär barnen de ramar som gäller i samhället (Pape, 2003).

Social kompetens ligger nära till fostran av barn och unga, och är kanske den viktigaste skapelsen av hemmets och förskolans/skolans socialisation. Barn kan ha de färdigheter och sociala kunskaper som krävs för att agera i en speciell situation men ändå bortse från och handla på ett sätt som strider mot dem. Motivationen kanske saknas, känslan kan ha tagit överhanden och barnet behöver då hjälp av en vuxen för att sortera känslorna och handla rätt.

En tendens i samhället sedan 80-talet är den ökande individualiseringen. Människosynen styrs mycket av det individuella, en syn där människan helt och hållet har ansvaret för sitt eget liv. En fördel är att vi kan betona egna val och ansvar medan nackdelen är att den kollektiva känslan försvagas. Det gäller att finna en balans mellan det individuella och det kollektiva för i de flesta sammanhang finns och existerar vi i grupper, t.ex. i våra familjer, som elev i skolan, som kollega på jobbet. Individualisering har blivit ett innebegrepp i den svenska skolvärlden. Många skolplaner trycker på individualiseringen med formuleringar som: "Man skall utgå ifrån den enskilde elevens behov, intressen, kunskaper och färdigheter" (Lindell & Hartikainen, 2001, s.12).

Denna individualisering märks i skolan på flera nivåer, det är inte ovanligt att barnen individualiserar de vuxna genom deras ifrågasättande av vem som får lov att ge tillsägelser och vem som får kommentera och åtgärda okamratliga beteenden? Ofta kan man höra barnen säga "Du är inte min fröken", "Det är inte du som bestämmer". Dessa uttryck är en allvarlig signal på att individualiseringen har gått för långt, barnen ser inte oss vuxna i arbetslaget som ett team, som ett nätverk (Lindell & Hartikainen, 2001).

Problemformulering

Social kompetens, vad innebär det? Det är ett uttryck som ofta används men vad står det för egentligen? Det diskuteras på skolorna, i samhället och i media om den bristande sociala kompetensen som tenderar att utvecklas hos barn och ungdomar idag. Vad är det som händer och sker och vad kan vi göra åt det? Hos vem ligger ansvaret att lära in social kompetens? Påverkas vi av våra förebilder och den sociokulturella omgivningen eller är det så att varje individ formar sin sociala kompetens utifrån sitt eget medvetande?

Vi finner det intressant att ta reda på pedagogers uppfattning av begreppets innebörd och hur de arbetar med social kompetens i förskola, förskoleklass och skola, samt om det råder skillnader/likheter i arbetssätt och synsätt yrkeskategorierna emellan. Vi vill också ta reda på vilka faktorer som påverkar och styr erövrandet av den sociala kompetensen och på så vis lyfta fram brister och eventuellt kunna bidra till förbättring. Vår förhoppning med studien är att den eventuellt kan bli ett stöd åt pedagoger i deras och vårt kommande arbete med barn.

Vi har tänkt belysa detta forskningsområde utifrån ett pedagogiskt perspektiv eftersom vi anser att det vilar ett ansvar hos varje pedagog att förhålla sig medvetet till detta begrepp, hur man gör ordet social kompetens till handling.

Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka vad begreppet social kompetens innebär för pedagoger samt hur arbetet går till för att främja den sociala kompetensen bland barn.

1. Vad innebär begreppet social kompetens för pedagogerna?
2. Hur beskriver pedagogerna sitt arbete med social kompetens?

Bakgrund

Teoretiska perspektiv och begrepp

Social kompetens är en viktig del av människans identitet och självkänsla, den är inte medfödd utan ett resultat av personlig insats samt av miljön och omgivningens påverkan. Olika situationer kräver olika förmågor och beredskaper i handlandet. En social kompetens som bedöms mycket värdefull av en person eller i en speciell situation, kan i ett annat sammanhang betraktas som negativ egenskap. Social kompetens är därför ett begrepp som definieras utifrån vilken värdegrund man har och som samtidigt är kopplat till en kontext, ett sammanhang (Pape, 2003).

Ogden (2003) skriver i "Social kompetens och problembeteende i skolan" om att social kompetens påverkas av olika faktorer och vilken ålder barnet befinner sig i. Barn och ungdomar påverkas av och påverkar sin miljö. Genom interaktion (samspel) och förhandlingar försöker de gynna sina intressen och mål i den sociala kontakten med andra. Genom att dra nytta av sina förutsättningar och de möjligheter miljön erbjuder, utvecklar barnen kompetens som består av kunskap, färdigheter och förhållningssätt. Kompetens innebär förmågan att omsätta kunskap till handling, att bemästra de färdigheter som har betydelse för individens samspel med omgivningen.

Det finns olika teorier om social kompetens. Vi har valt att lägga fokus på den interaktionistiska teorin (Mead, 1976, se Björklid & Fishbein, 1996) pga att vi anser att den ligger nära till den verklighet som lärare och barn verkar i. Ett interaktionistiskt teoretiskt synsätt innebär att barns utveckling sker såväl genom mognad såväl som inläring. Utvecklingen betraktas som en livslång process och är ett resultat av samspelet mellan miljön och barnets egenskaper och förutsättningar. Teorin betraktar individen och miljön som aktiva komponenter i ett samspel. Miljön är ett objekt för människans ständiga förändringsarbete och som syftar till att anpassa den efter hennes behov och som utvecklar människans olika egenskaper. Björklid & Fishbein (1996) menar att i den socialpsykologiska teoribildningen förskjuts tyngdpunkten från individen mot den sociala omgivningen.

I "Det pedagogiska samspelet" (Björklid & Fishbein, 1996) redogör författarna för den socialpsykologiska interaktionsteorin där bl.a. Mead (1976, se Björklid &

Fishbein, 1996) och Bandura (1986, se Björklid & Fishbein, 1996) är företrädare. De hävdar att utvecklingen förutsätts vara mer påverkad av miljöfaktorer än av individen själv. Mead (a.a.) betonar att självmedvetandet utvecklas genom kontakter med personer i omgivningen, dvs. tyngdpunkten ligger på samspelet mellan individen och den sociala miljön. Utan samspel finns det inget medvetande, individen kan inte existera utan samspel med andra.

Hur en individ kommer att betrakta sig själv är en produkt av hur andra har reagerat mot honom under tidigare år. Återkopplingen från nära personer i omgivningen har stor betydelse för beteendet. Den sociala roll som man spelar bestäms inte bara av en själv utan också av vilken roll man tilldelas av andra personer i omgivningen. Individens tolkning av omgivningens reaktion på hans/hennes beteende beror enligt Mead (a.a.) framförallt på värderingarna av dem som reagerar på hans beteende, den sociala situation som individen befinner sig i, individens mål och ambitionsnivå samt tidigare erfarenheter.

Utfallet av tolkningsprocessen får konsekvenser för hur individen uppfattar sig själv och vilket värde han kommer att tillskriva sig själv, dvs. hans självvärdering (Björklid & Fishbein, 1996, s.67).

Samtidigt som människan påverkar omgivningen med sitt agerande så är hon påverkad av omgivningen, det är med andra ord en ständigt pågående interaktion mellan individen och omgivningen. Även samspelet med den fysiska miljön har betydelse. Upplevelsen och funktionen av den fysiska miljön bestäms av individens känslighet, den miljö som existerar för individen är den som individen själv bestämmer. Som ett resultat av detta samspel mellan människan och den fysiska miljön lär sig individen att bete sig på ett socialt meningsfullt sätt och med hjälp av språket utvecklas ett socialt medvetande.

Individens tänkande och handlande påverkas av omgivningen och individen handlar och bedömer sina handlingar i relation till en generaliserad andra person. Enligt den sociala inlärningsteorin så kan människans agerande förstås på tre olika sätt: autonomt handlande, mekaniskt handlande och interaktivt handlande. Autonomt handlande innebär att människan ensam bestämmer över sitt handlande utan yttre påverkan. Mekaniskt handlande innebär att människan agerar utifrån omgivningens stimuli som utlöser tänkande vilket senare leder till handling. Det interaktiva

handlandet innebär att människan agerar både på grund av genetiska förutsättningar som av utlösande faktorer i omgivningen (Björklid & Fishbein, 1996).

Aspelin (1999) redogör också för Meads (1976, se Aspelin, 1999) socialisationsprocess. Enligt Aspelin (1999) handlar det om hur unga individer anpassas till samhället genom att införliva dess normer och värderingar. Interaktionen mellan betydelsefulla personer i barnets omgivning och barnet själv bygger i ett tidigt skede på imitationer där barnet upprepar mönster och gester. På så vis blir barnet medvetet om handlingarnas olika betydelse och meningsfullhet. Barnet lär sig via interaktionen att använda det språk som redan används av centrala personer i dess omgivning.

Mead (a.a.) menar vidare att jaget utvecklas genom två stadier, lekstadiet och spelstadiet. Rolleken medför att barnet ökar sin medvetenhet om andra människor och om deras roller, men också om sig själva som en referenspunkt i sammanhanget. I spelstadiet lär sig barnet att överta flera roller samtidigt eftersom spel är strikt organiserade sociala situationer. I aktiviteten råder förbestämda regler och mönster. Gruppens förhållningssätt gentemot det egna beteendet styr barnets roll i aktiviteten. När barnet väl har lärt sig dessa spelregler och tänker på sig själv i förhållande till gruppen har socialisationsprocessen förankrats i barnets medvetande. Enligt Mead (a.a.) så avslutas aldrig socialisationsprocessen, vi blir aldrig färdiga medlemmar av samhället. Processen pågår livet ut, barnet växer och åldras och kommer att befinna sig i olika stadier i barndomen samtidigt som det verkar i olika sammanhang i samhället.

Idag skrivs och pratas det mycket om social kompetens, men det finns definitionsproblem. Social kompetens kan uttryckas variationsrikt. Begreppet kan beskrivas på flera sätt bl.a. förklaras det ofta i förhållande till bristerna som t.ex. problembeteende, anpassningssvårigheter, beteendestörningar, psykosociala problem, disciplinproblem, inlärningssvårigheter, emotionella problem, svårigheter i interaktionen med andra m.m. En definition av social kompetens lyder:

Begreppet social kompetens hänvisar till en speciell del av en persons kompetens. Det handlar om kunskaper, färdigheter, värderingar och motivation som behövs för att kunna samspela med andra människor. Social kompetens handlar om kompetensen att "umgås med människor" (Pape, 2003, s.21).

Ogden (2003, s.223) definierar social kompetens på följande sätt:

Social kompetens är relativt stabila kännetecken i form av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som gör det möjligt att etablera och vidmakthålla sociala relationer. Den leder till en realistisk uppfattning om den egna kompetensen och är en förutsättning för att individen ska kunna hantera sociala sammanhang och uppnå socialt accepterade eller etablerade nära och personliga vänskapsförhållanden.

Definitionen betonar den sociala kompetensens funktion och betydelse i kontakten människor emellan, som interpersonell förståelse och bemästringsfärdigheter.

Enligt Ogden (2003) kan social kompetens sammanfattas på tre nivåer:

1. Absolut kompetensnivå – består av personliga färdigheter och förmågor.
2. Kontextuell anpassning – har betydelse för anpassning av färdigheter.
3. Resultatspecifik – färdigheter som används för att uppnå ett konkret resultat.

Det finns en rad olika definitioner och det finns en viss förvirring. Trots detta säger Ogden (2003) att en rad forskare har lyckats vidareutveckla definitioner av begreppet, som har visat sig vara praktiskt användbart i pedagogisk verksamhet. Deras definitioner varierar beroende på vilken teoretisk utgångspunkt och vilka olika syften forskarna har haft i sina studier. I olika omfattning betonar forskarna färdigheter, kunskaper, motivation eller andra former av socialkognitiv kompetens. Exempel på några forskare som har definierat social kompetens är Garbarino (1985, se Pape, 2003) och Schneider (1993, se Pape, 2003).

Schneider (1993, se Pape, 2003) är inriktad på att social kompetens är handlingsinriktad, samtidigt som den omfattar något mer än själva beteendet. Den kulturella kontexten (sammanhanget) är viktig, vare sig man ska försöka definiera social kompetens eller finna andra uttryck för barns inre och yttre anpassning, möjligen också försöka skilja mellan normalitet och avvikelse. Schneider (a.a.) lyfter fram betydelsen av att värna om andras behov. Han definierar social kompetens till förmågan att använda utvecklingsmässigt anpassat socialt beteende som främjar interpersonella (mellanmänskliga) relationer utan att skada någon.

Garbarino (1985, se Pape, 2003) framhäver betydelsen av att värna om barnets självbild. Enligt han omfattar social kompetens de kunskaper, färdigheter, värderingar och motivation som barnet behöver för att bemästra miljöerna de uppehåller sig i, eller som de kan förväntas komma i kontakt med, samtidigt som man värnar om barnets trivsel och positiva självbild.

Kontentan av dessa båda teoretikers definition av social kompetens blir vikten av att ta vara på och stärka det enskilda barnets individualitet samtidigt som barnet måste lära sig att använda sin egen förmåga som möjliggör samspel med resten av gruppen (Pape, 2003).

Det gäller att även förhålla sig kritiskt till förhållningssättet när man diskuterar social kompetens. Hur bra modeller och hur mycket bra pedagogiskt arbete det än finns kring social kompetens i förskola och skola blir det tillfredställande då? Blir det som vi har tänkt oss och vad är det vi vill anpassa eleverna till?

Förhållningssättet ska bygga på och vara förankrat i vetenskapsteoretiska och forskningsmetodiska utgångspunkter samt i teoretiska och praktiska kunskaper i pedagogiskt arbete i förskola och skola.

Skolan möter barn från många olika miljöer. Arbetet att förändra barns beteende i och utanför skolan kan begränsas av en rad olika förhållanden som lärare och andra inte kan råda över. Detta kan delvis bero på t.ex. bristande förändringsmotivation och samarbetsvilja hos barnen, men också hos lärare. Detta problem förstärks om föräldrarna inte heller är särskilt samarbetsvilliga.

När man vill förändra barns beteende innebär det i vissa fall att gripa in i barnens och familjernas liv, vilket kräver grundliga etiska överväganden. Skolan och lärarna

har makt och kontrollmöjligheter som både kan brukas och missbrukas. Det är därför viktigt att diskutera de grundläggande värderingar och den människosyn åtgärderna bygger på. När problembeteende dyker upp bör man ta upp vem det är som har problem. Ibland är det lärare snarare än barnet som har svårigheter (Ogden, 2003).

Ett ofta förekommande uttryck är att socialisation är en livslång process men vad det innebär är inte självklart. Aspelin (1999) kritiserar denna formulering då han skriver om växelpåverkan mellan unga och gamla i samhället. Författaren påstår att socialisationen inte enbart sker från den vuxne till den unge. Både barn och vuxna socialiseras i relation till varandra, detta sker i interaktion. Aspelin (1999) har en uppfattning om att vuxna tror att de påverkar den yngre generationen i större omfattning än vad som egentligen är verklighet och att vuxna även tror att påverkan från ungdomar inte sker.

Den viktigaste tyngdpunkten i Meads (1976, se Aspelin, 1999) socialisationsprocess är interaktionen mellan individerna, om jagets uppkomst och utveckling. Aspelin (1999) hävdar att jagets socialisation är intressant först i andra hand, att det istället främst handlar om hur gruppen socialiseras genom interaktionen och först därefter jaget.

Språk och gester utväxlas individerna emellan, verbala och kroppsliga uttryck överförs. Mellanmänsklig kommunikation, individernas tolkningar av ord och uppträde sinsemellan, förstärker bilden av socialisationsprocessen som ett dynamiskt och oförutsägbart händelseförlopp i varje interaktionssammanhang. Aspelin (1999) riktar med detta påstående kritik mot teorier som enbart riktar uppmärksamheten mot verbala uttryck. Han anser att kroppsspråket har en mycket större betydelse i interaktionen människor mellan än vad många andra teoretiker anser, bl.a. Mead (1976, se Aspelin, 1999).

Persson (2003) menar att både individens självständighet och sociala ansvarstagande saknas i en del definitioner av social kompetens, som Doll (1953, se Persson, 2003) dock har tillfört. Detta är en stor tillgång tycker Persson.

Vi vill väl inte ha snälla, söta, prydliga barn utan glimten i ögat, någon slags inkarnation av Otilia Adelborgs väluppfostrade och självutslätande uppenbarelser? Vi vill heller inte ha en politisk regim där övergrepp kan motiveras och ursäktas med att man bara har anpassat sig efter de krav och förväntningar samhället ställer en inför (Persson, 2003, s.182).

Social kompetens i förskola och skola

Det sociala klimatet i förskolan och skolan främjas av humor och glädje. Barnens förmåga att leka med andra och deras möjligheter att knyta nya kontakter underlättas om de är positiva och glada. Pape (2003) hänvisar till Söbstad som nämner humorn som en inträdesbiljett till socialt accepterande. Söbstad (1995, se Pape, 2003) kan humor även användas för att lösa spänningar och konflikter, glädjen är viktig för att utveckla en social gemenskap. Därför är det enligt författaren viktigt att som vuxen arbeta aktivt för att främja humorn, ett arbete som måste börja redan med de yngsta barnen i förskolan. Pape (a.a.) betonar vidare betydelsen av att vi vuxna bryr oss om barnen och tar dem på allvar. Det finns skäl att tro att barn som gång på gång har upplevt brist på engagemang från vuxna, inte orkar säga ifrån och tappar motivationen. Vi vuxna måste visa barnen vad som accepteras och vad som inte accepteras, vi måste visa barnen att vi bryr oss om dem genom vårt förhållningssätt och agerande. Att sätta gränser är en del av den tydliga vuxenrollen, det är en nödvändig del av uppfostran att sätta gränser för barn. Barn är kompetenta, men inte i varje situation.

De tre övervägande kompetenserna som barnen enligt Pape (2003) bör ha är konsten att kunna kommunicera, konsten att kunna söka ny kunskap och konsten att kunna samarbeta. De vuxnas uppdrag ligger i att vara förebilder, att möjliggöra och stimulera utveckling och lärande av dessa kompetenser.

Social kompetens utgör samlingsnamnet för mycket av det som läroplanstexten (Lpfö 98) säger om värdegrunden, såväl för uppdraget som för målen för verksamheten. Värdegrunden är den grundläggande delen av läroplanen. Många forskare pekar på behovet av olika kompetenser hos barnen för att kunna möta kraven som framtiden bär med sig. I grund och botten handlar det om att hålla värdegrunden levande och om att stimulera och ge stöd till barnens utveckling av deras sociala förmågor (Lindell & Hartikainen, 2001).

Barn lär sig och utvecklar social kompetens som en integrerad del av sin personliga kompetens. Barn och unga behöver social kompetens för att kunna lösa betydelsefulla utvecklingsuppgifter och nå sina sociala mål. Utmaningar som man ställs inför under uppväxten är särskilt tre utvecklingsuppgifter som är dominerande för barn i vår kulturform. Det första är att de måste komma överens med kamrater genom att bli socialt accepterade och etablera vänskapsrelationer. För det andra måste de klara skolgången och de ämnesmässiga prestationer som krävs och för det tredje måste barnen anpassa sig genom att följa regler i skolan och hemmet, och i viss mån underordna sig sociala auktoriteter (Ogden, 2003).

Hälsofrämjande och förebyggande arbete t.ex. i skolan skriver Ogden (2003) är en viktig vaccinationsfaktor mot riskbeteende och som bidrar till ett sundare liv. Barnet blir bättre rustade att hantera stress och motgångar. Social kompetens är inte alltid lösningen på alla problem som barn och unga kan ha, även om forskningen har visat att socialt kompetenta barn är väl rustade att klara av utmaningar, liksom för att utnyttja miljöns möjligheter och de egna resurserna. Förutsättningar för kompetens är dels individuella och dels miljömässiga. Till de viktigaste individuella förutsättningar hör språk, motorik och motivation. Barn som har svårt med dessa förmågor kan behöva hjälp med att träna dessa färdigheter. Motivation är den kompetensdimension som hör närmast samman med det emotionella området. ”Känslor styr barns uppmärksamhet och kan både förvirra, så att barnet inte klarar av koncentrera sig på stoffet, och stimulera och ge lust att lära” (Ogden, 2003, s.251).

I skolan handlar det om att arbeta med socialt nätverksbygge och tillrättalägga relationerna så att barnen kan bilda arbetsgrupper och kamratgrupper. Utvecklingen av social kompetens förutsätter utöver de rena färdigheterna att barn och unga tillhör sociala grupper, där man blir bekräftad och uppskattad för vad man har att komma med. Färdigheterna kan delas in i samarbete, självkontroll, självhävdelse och empati. Det är viktigt att finna en balans mellan färdigheterna som barnen behöver för att kunna anpassa sig till olika situationer och miljöer. Tyvärr finns det ”fällor” i skolans system som pedagogerna bör vara uppmärksamma på, det finns roller som ger dåliga möjligheter att utveckla social kompetens eller uppnå social status. Rollen

som t.ex. ”maskot”, ”syndabock” eller ”clown” gör inte barnet rättvist och kan leda till en bristande utveckling för barnet (Ogden, 2003).

De som inte kan hävda sig i traditionella skolämnen och aktiviteter bör få möjlighet att etablera en annan kompetensplattform, åtminstone under viss del av tiden i skolan (Ogden, 2003, s.251).

Det finns skolor som erbjuder sina barn ett brett aktivitetsutbud där man kan lyckas och hävda sig. Det är en vinst om de alternativa aktiviteterna är till nytta för hela gruppen och inte bara det enskilda barnet. Det är en stor och viktig uppgift att tillrättalägga de miljömässiga förutsättningarna för lärande och utveckling av social kompetens, men samtidigt är sådana villkor viktiga för att färdighetsträningen ska ge ett positivt och långsiktigt resultat.

Det finns studier som har visat att det finns ett samband mellan studiemässiga färdigheter och social kompetens. Social färdighetsträning är ett viktigt komplement till traditionell specialundervisning. I amerikansk förklaring nämns ofullständiga sociala färdigheter som ett av kriterierna på inlärningssvårigheter (Ogden, 2003). Social färdighetsundervisning är en viktig förutsättning för att skolan ska lyckas med att inkludera elever i behov av särskilt stöd.

En organiserad utbildning i social kompetens är inte bara betydelsefullt för barnen, det har även en mycket god effekt på de vuxna.

Arbetet kan också verka medvetandegörande och socialt utvecklande på lärare som arbetar med sådan träning, liksom på föräldrar om de involveras i arbetet med att uppmuntra och bekräfta sociala färdigheter hos sina barn (Ogden, 2003, s.282).

Det finns mängder med olika modeller som skolan kan arbeta med inom detta område. Viktigt är att man har en strukturerad plan som man följer, där det pedagogiska budskapet är lika för pedagogerna. Den enskilda skolan kan utarbeta sin egen sociala läroplan.

I ”Att Främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens” (Kimber, 2004) ges tips och idéer till pedagoger hur man kan arbeta med att främja denna viktiga utveckling. Hon tar upp bl.a. risk- och skyddsfaktorer, förutsättningar för att lyckas med livskunskap, samtalsmetod, förhållningssätt.

Man ska ha med i beräkningen att ett sådant arbete tar tid om det inte redan finns en inarbetad struktur på skolan. Ca tre år säger Kimber (2004) att det tar, där första året ska ses som en utbildningsperiod då man prövar olika övningar. Andra året börjar man arbeta mer strukturerat och målmedvetet och stöter ofta på en del problem som man inte kunde räkna med. När man sen väl har löst dessa problem är man ofta inne på tredje året och det börjar fungera. Det är viktigt att pedagogerna får tid att diskutera, hitta lösningar, hjälpa varandra, o.s.v. Betydelsefullt är det också att pedagogerna får utbildning och handledning under de första åren. Det som lärs ut under lektionerna i livskunskap bör sätta sin prägel på all annan undervisning och aktivitet. Övningar och lektioner ska vara variationsrika så inte barnen tröttnar. Presentation av varje övning är betydelsefullt, där man förklarar nyttan och tanken bakom den. Här kan pedagogen använda sig av berättelse, sin egen erfarenhet, musik, bilder eller målningar och på så sätt öka förståelsen och väcka nyfikenheten. ”Social kompetens främjar också goda vänskapsförhållanden och relationer och bidrar därmed till ökad livskvalitet, trivsel och glädje” (Ogden, 2003, s.286).

Lekens betydelse för social kompetens

Leken kan vara en källa till socialt lärande för barn om de har de förkunskaper som krävs. En del barn har dessa kunskaper med sig redan från början, andra får träna och slita för att uppnå dem. Humor och glädje är några av dessa förkunskaper och egenskaper som är bra att ha medan, sura miner och tystlåtenhet hämmar kontaktförmågan och möjligheter till lek. Pedagogerna har en betydelsefull roll i detta sammanhang, de bör uppmärksamma tysta, osynliga barn och försöka skapa tillfällen och möten med de andra barnen (Pape, 2003).

Flera författare skriver om hur viktig och betydelsefull barns lek är för utvecklingen av den sociala kompetensen. Vad är då lek och lär sig alla barn de sociala färdigheterna bara de leker? Öhman (1998) redogör för olika teoretikers definitioner

av lek bl.a. Gregory Batesons teori (1976, se Öhman, 1998) om att lek är ett sätt att förhålla sig till verkligheten som förmedlas genom tydliga metakommunikativa signaler, ett slags överenskommelse att förhålla sig till verkligheten som om den vore något annat än vad den egentligen är. Barnanalytikern Donald. D. Winnicott (1981, se Öhman, 1998) definierar lek som något som sker i ett tredje mellanrum, där det skapar en brygga mellan det yttre och det inre, mellan fantasin och verkligheten. Birgitta Knutdotter Olofsson (1992, se Öhman, 1998) menar att lek är kommunikation på metanivå. Leken rör sig i ett område mellan fantasi och verklighet.

Öhman (1998) skriver vidare bl.a. om vikten av att sätta leken i fokus, därmed sätter vi även barnet i fokus. Detta medför barnet en starkare självkänsla, barnet växer då deras självalda verksamhet tillmäts större värde. Barnet ökar sin självkänedom via leken och även förmågan att ta ansvar. Leken innebär möjligheter för barnet att pröva och utforska sina inneboende möjligheter, sin förmåga till omsorg, handling, mod och inlevelse. Att få gehör för sin lek bidrar till barnets känsla av meningsfullhet och är ett sätt att utveckla sin förmåga att ta ansvar för sina handlingar. I leken lär sig barnet vad som går an, andras reaktioner vägleder barnet hur andra vill bli bemötta. Samma förutsättningar som råder i lek och är nödvändiga för att den skall fungera gäller lika väl i andra sociala sammanhang.

”Där lek av de vuxna ges goda förutsättningar genom ett positivt bekräftande klimat får barn rika möjligheter att utveckla sin kunskap och sociala kompetens” (Öhman, 1998, s.105). Det är pedagogernas ansvar att skapa ett klimat och en miljö där barnets lek ges ett optimalt utrymme. Pedagogerna bör också sätta ord på barnets beteende i leken, på det som är gott och konstruktivt i det barnet leker. Om pedagogerna kan bejaka lekens olika dimensioner så utvidgas barnets perspektiv och det ger möjligheter att utveckla leken och andra sociala samspel. På så vis stärks barnets självkänsla liksom den empatiska beredskapen. ”Genom leken lär sig barnet hur det kan leva, hur det kan söka och använda sin kunskap och utvidga sin kompetens på skilda områden” (Öhman, 1998, s.99).

Lekens möjligheter utvecklas inom ramen för en trygg relation och genom ett ömsesidigt samspel, det är i relationer till andra som barnet speglar sig och blir

bekräftat. Barnets identitetsupplevelse och samspelsutveckling tar sin början i relationer till andra. All utveckling sker genom ett samspel, i samspelet utvecklas den kommunikativa kompetensen (Öhman, 1998).

Leken är en viktig arena för barnens lärande. I leken lär sig barnen olika sociala färdigheter bl.a. genom att lösa konflikter, att ta olika roller, att kompromissa, att kommunicera, genom turtagande, genom att utveckla och behålla vänskap. Målet är inte att göra alla barn så lika om möjligt, varken lika empatiska, positiva sociala eller humoristiska. Pedagogernas mål bör istället vara att ge alla barn de bästa förutsättningarna för lärande och utveckling. "När barn bemästrar den sociala sidan är förutsättningarna för att lära andra färdigheter också mycket bättre" (Pape, 2003, s.144).

Pape (2003) betonar hur viktigt det är att pedagoger reflekterar över hur de påverkar barnens sociala utveckling genom dagligt samspel. Hon tar även upp vikten av att pedagogerna anpassar verksamheten och miljön så att den främjar leken, både tidsaspekten och utrymmet. Precis lika viktigt som med språkliga förebilder är det att det finns vuxna/pedagoger som vårdar och förmedlar leken i syfte att främja den sociala kompetensen.

Barnen har stora möjligheter att göra erfarenheter i leken som på sikt leder till socialt lärande. Det krävs dock en förmåga att ta kontakt med andra för att kunna tillägna sig dessa sociala färdigheter. Pedagogernas vaksamhet och engagemang spelar här en stor roll, det är viktigt att de har ett reflekterat förhållande till barns lek. Ibland måste de vuxna delta i leken för att få med barn som är utanför, som brister i förmågan att avläsa de sociala situationerna. Barn som väljer att hålla sig utanför eller som utestängs från leken går miste om stora möjligheter till socialt lärande.

Förhållandet mellan social kompetens och vänskap beskrivs som dialektiskt, social kompetens behövs för att utveckla vänskap och den sociala kompetensen utvecklas genom samvaro med vänner. Barn som inte har denna sociala kompetens, dessa färdigheter behöver hjälp och stöd av oss vuxna. Att bjuda in alla barn till leken, till ett socialt samspel med andra blir därför ett centralt mål i sig, för nästan all vänskap börjar med lek (Pape, 2003).

Vänskap underlättar sociala jämförelser och ger barnet unika möjligheter att värdera sig själv genom jämförelse med andra som är lika, vilket befrämjar självkännedom hos barnet och bidrar till social anpassning (Öhman, 1998, s.143).

Pedagogernas ansvar är att ta barnens vänskap på allvar och värdesätta den. De måste värna om vänskapen och samtidigt hjälpa barn som har en påbörjad vänskap att komma vidare. Genom att vara observanta och ge dem goda möjligheter att leka tillsammans så kan de uppmuntra barnen i denna process. Pedagogerna bör erbjuda barnen både tid och utrymme och inte avbryta barnens lek och gryende vänskap med att dela in dagen i styrda aktiviteter hela tiden (Pape, 2003).

Språkets betydelse för social kompetens

Flera författare har belyst den språkliga färdighetens betydelse för utvecklingen av social kompetens. "Språk är ett socialt redskap för mänsklig kommunikation" (Pape, 2003, s.105). Språket spelar en central roll i att behärska konsten att kunna umgås med varandra. Författaren pekar på vikten av att vuxna förebilder samt pedagoger ger barnen möjligheter, skapar förutsättningar för barnen att föra dialoger, att samtala och att lyssna på andra. Hon hävdar att det centrala i arbetet bland barnen måste vara att träna den språkliga kommunikationsförmågan och att skapa tillfällen till dessa dialoger. På det viset underlättar vi för barnen att umgås, det främjar utvecklingen av den sociala kompetensen. Språkligt starka barn behärskar många sociala färdigheter bättre än barn som är språkligt svaga. Dessa barn har en fördel i och med att de klarar av språkets många svårigheter, de har lättare att göra sig förstådda och att knyta kontakter med andra. I samspelet med barn är det viktigt att vara språkliga förebilder, att vara medveten om hur vi själva uttrycker oss.

Öhman tar upp språkets betydelse för främjandet av social kompetens i "Empati genom lek och språk" (1998). Där beskriver hon hur barnet lär sig kommunicera och delge andra sina åsikter, tankar och känslor i och med att det tillägnar sig det verbala språket. Detta underlättar samspelet med kamraterna. Upplevelser som förmedlas via samtal blir enligt Öhman (1998) ett socialt redskap.

Hon skriver om vilken betydelse det har hur pedagogerna lyssnar och förstår barnens beteende som kommunikation och betydelsen av hur de stimulerar barnens

kommunikativa utveckling. Detta är avgörande för hur varje barn känner sig förstådd och bekräftad, vilket i sin tur påverkar både deras kommande uttryckssätt och självkänsla.

Både Pape (2003) och Öhman (1998) skriver om hur viktigt det är att pedagoger möjliggöra en tillitsfull kontakt, ett samspel där vi uppmuntrar barnet till att uttrycka sig. Enligt författarna stärker vi barnets förmåga till språklig kommunikation om vi visar respekt genom att förhålla oss som språkliga förebilder. I detta samspel mellan vuxna och barn, där dialogen främjas, så utvecklas den kommunikativa kompetensen. Vi stärker därmed barnen i deras hanterande av det sociala redskapet. Genom att sätta ord på upplevelser, känslor och tankar kan barnet kommunicera, det kan dela med sig till andra. Som vuxna (språkliga) förebilder är det vårt ansvar att vi tar oss tid att lyssna, att vi lyssnar färdigt på det barnet har att säga och inte avbryter. Vi bör också visa intresse för det barnet säger, något som påverkar barnet både intellektuellt och känslomässigt.

Hur pedagogen lyssnar till och förstår barns beteende som kommunikation, och hur hon stimulerar barns kommunikativa utveckling är av avgörande betydelse för hur varje barn känner sig förstått och bekräftat, vilket i sin tur påverkar både uttryckssätt och självkänsla (Öhman, 1998, s.183).

Forskning (Öhman, 1998) visar att vuxna talar väldigt lite med barn, både i förskolan, skolan och i hemmet. Ungefär ca 5 minuters samtal får varje barn med läraren i skolan och lika många med föräldrarna i hemmet. Samtalen handlar dessvärre många gånger om tillsägelser, kommandon eller uppmaningar. Dialogerna mellan vuxna och barn är inte vad de borde vara. Språket är en mycket viktig del för vår uppfattning av verkligheten och spelar en betydande roll i hur vi väljer att handla. Det är omöjligt att inte kommunicera, kroppsspråket talar alltid sitt egna språk med gester, mimik och hållning.

I det tidiga förhållandet mellan barnet och de nära omsorgspersonerna krävs det också att den emotionella tillgängligheten är stor från den vuxnes sida. Barnet har inte språket och är helt beroende av vår förmåga till inlevelse och att inta barnets perspektiv (Abrahamsen, 1999, s.66).

Redan i de allra första mötena med det lilla barnet, krävs det av den vuxna att vara närvarande och engagerad för att förutsättningarna skall bli de allra bästa för barnets språkutveckling. Utan den språkliga kompetensen är det lätt hänt att barnet känner sig missförstådd, övergivet eller uppgiven. Språksvårigheter innebär ofta att det blir svårt att leka tillsammans, möjligheter till socialt umgänge minskar. När barnet inte kan uttrycka sina känslor med ord och förklara vad man menar och känner sig missförstådd kan det hända att barnet reagerar och blir arg eller aggressivt. Barnet låter händerna tala istället (Öhman, 1998).

Sammanfattning

Social kompetens är svårdefinierat och uttryckssätten varierar p.g.a. de olika teoretiska utgångspunkterna. Trots detta har en rad forskare lyckats vidareutveckla definitioner av begreppet, som har visat sig vara praktiskt användbart i pedagogisk verksamhet. Ogden (2003) och Pape (2003) definierar begreppet social kompetens till att handla om relativt stabila kännetecken i form av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som gör det möjligt att etablera och vidmakthålla sociala relationer.

Det finns många teorier inom social kompetens och dessa har olika betoningar, där forskarna inte har lika utgångspunkter av färdigheter, kunskaper, motivation eller andra former av socialkognitiv kompetens. Den socialt interaktionistiska teorin har vi lagt mer tonvikt på, för att vi anser att denna teori har en helhetssyn och är mer användbar inom vårt kommande yrke och verksamhetsområde. Teorin styrker vår uppfattning att social kompetens inte är medfödd utan den utvecklas i samspelet med andra människor, den utvecklas i interaktion med miljön och omgivningen.

Människan kan inte existera utan samspel med andra, det är återkopplingen från andra som är avgörande för hur individen kommer att betrakta sig själv, vilket i sin tur har stor betydelse för beteendet.

Förskolan och skolan har en stor och viktig uppgift att förmedla och utveckla god social kompetens. Begreppet social kompetens finns inte klart i läroplanstexterna för förskolan och skolan, utan det är en tolkningsfråga för varje enskild pedagog/arbetslag. Mycket av det som läroplanstexten säger om värdegrunden, om uppdraget och om målen för verksamheten, kan ges samlingsnamnet social

kompetens. Undervisningen och samvaron ska bygga på mycket humor och glädje m.m. där förhållningssätt och bemötande är primära faktorer att ta hänsyn till. Språket och leken är viktiga grundläggande delar för att kunna främja denna egenskap. Språket är ett socialt redskap för mänsklig kommunikation, språket spelar en central roll i konsten att kunna umgås med andra. Det verbala språket underlättar för barnet att dela med sig av sina känslor, åsikter och tankar, språkliga uttryck blir ett socialt redskap. Via leken ökar barnet sin självkänedom och i relationer till andra lär sig barnet olika sociala färdigheter.

Samhället förändras hela tiden och då utmanas våra värden och normer. Det måste finnas någon till hands som lär barnen att ta ansvar för sina handlingar, någon som lär barnen de ramar som gäller i samhället. Skolan har tillsammans med föräldrar och samhället ett gemensamt ansvar för att utveckla god social kompetens hos barn och ungdomar.

Dessa teoretiska begrepp och perspektiv utgör grunden till vår studie. Med denna teoretiska bakgrund anser vi oss kunna analysera och tolka det material som vi har samlat in.

Metod

Kvalitativ metod

Att en metod är kvalitativ innebär att den handlar om hur man ska karaktärisera något, hur man ska gestalta det (Larsson, 1986). Genom metoden får vi in data från informanterna, vilket ger oss möjligheter att gå in på djupet av ett fenomen. Vi kommer nära in på personen i forskningen, vilket öppnar dörrar för en större och bredare förståelse för den enskildes uppfattningar.

Definitionen av kvalitativ metod är inte självklar, säger Alvesson & Sköldberg (1994). De centrala kriterierna är beaktande av och fokuserande på öppna frågor. Detta ger en mångtydig empiri, även om kvalitativa metoder betonar vikten av kategoriseringar (a.a.).

Det centrala vid användandet av en kvalitativ metod är att man försöker finna de kategorier, egenskaper, som bäst beskriver ett fenomen. Vid kvalitativa undersökningar används inte stora dataproduktioner. Istället går man på djupet och får på så vis en större möjlighet att få en förståelse kring det specifika fenomen som undersöks.

Det är syftet med undersökningen som ska avgöra vilken metod som på lämpligaste sätt når fram till förståelsen för de centrala teman kring fenomenet som den intervjuade personen upplever. Den kvalitativa forskningsintervjun är ämnesorienterad, vanligast är att två personer samtalar om ett ämne tillsammans. Huvuduppgiften är att förstå innebörden av vad den intervjuade säger, forskaren måste lyssna både till de direkta uttalande beskrivningarna som informanterna ger och till innebörden i vad som sägs mellan raderna. I vår studie har vi inspirerats av en kvalitativ forskningsintervju. Kvalitativ forskningsintervju är deskriptiv, d.v.s. man beskriver intervjun och tolkar svaren där intervjuarens uppfattningar, känslor och handlingar beskrivs (Kvale, 1997). Vårt syfte med denna kvalitativa metod var att fånga in pedagogernas uppfattningar, känslor och handlande när vi gjorde intervjuerna, för att få ett djup som kan leda till en bättre förståelse. Därmed blev valet kvalitativ metod. Detta ledde i sin tur till att vi blev inspirerade av ett fenomenografisk förhållningssätt där arbetsgången är följande:

1. Upptäcka företeelsen i omvärlden
2. En eller flera aspekter väljs ut
3. Intervjuer om individens uppfattning av företeelser eller det aktuella problemet
4. De bandade intervjuerna skrivs ut
5. Analys av utsagor
6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier

Fenomenografi

Fenomenografi är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats. Metoden syftar till att beskriva människors uppfattningar och upplevelser av ett fenomen och inte uppfattningen om själva fenomenet. Det intressanta är inte frågan huruvida det är sant eller falskt det intervjuaren säger, utan det intressanta är frågan av vad som studeras. Ett försök att beskriva hur fenomenet framstår, inte hur det egentligen är (Larsson, 1986).

Vid våra intervjuer har vi koncentrerat oss på att lyssna till det som informanterna sagt och försökt finna gemensamma teman bland deras svar. Det är själva uppfattningen av begreppet vi har varit intresserade av, våra frågeställningar har tagit hänsyn till vad och hur. Informanternas svar har varit beskrivande och medfört en djupare förståelse hos oss.

Med fenomenografiska forskningsmetoder letar forskare efter mönster, kategorier, inslag, teman och försöker sedan bilda begrepp som koncentrerar iakttagelserna i materialet (Lindgren, 1994). Variationerna mellan individernas uppfattningar utgör därför det intressanta i analysen, kärnan i analysen är jämförelsen mellan olika svar, sökandet efter likheter och skillnader. Vi har i analysen letat efter skillnader och likheter mellan de olika verksamhetsfälten och yrkeskategorierna utifrån syftet att ta reda på pedagogernas uppfattning av begreppet social kompetens samt hur de arbetar med det i verksamheten. Vi har tolkat och kategoriserat svaren i tre olika grupper, förhållningssätt, arbetssätt och värderingar, och funnit variationer i alla tre grupper.

Fenomenografiska intervjumetoder syftar till att försöka förstå de sociala fenomenen utifrån aktörernas egna perspektiv vilket har varit vår avsikt med studien. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, vad som kan observeras utifrån medan andra ordningens perspektiv handlar om upplevelsen av något (Larsson, 1986). Informanterna delger oss några av de kunskaper/erfarenheter de har av det gällande fenomenet och därefter lägger vi till upplevelsen av det som är sagt. Världen beskrivs sådan den upplevs av de undersökta subjekten och förutsätter att verkligheten är som våra intervjupersoner uppfattar att den är. Fenomenografi studerar individernas perspektiv på sin värld, den försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetande. Metoden syftar till att förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit, tydlig (Kvale, 1997).

I vår studie har vi varit inspirerade av det fenomenografiska synsättet, vi har försökt att beskriva informanternas uppfattning av begreppet utifrån deras perspektiv. Mångfalden och variationerna i deras medvetenhet och kunskap har utgjort grunden för vår tolkning, som senare framställts i resultatet.

Urval

Eftersom vi bor i två olika kommuner valde vi att genomföra våra intervjuer på båda orterna. Våra informanter har varit 2 förskollärare, inom förskolans verksamhet och 2 förskollärare inom förskoleklassens verksamhet och 2 lärare för åk 1-3 inom grundskolan i varje kommun, sammanlagt 6 pedagoger. Valet av dessa grundade sig i vår förhoppning att de skulle kunna ge oss sina uppfattningar av begreppet social kompetens samt hur de arbetar med den inom sina respektive verksamheter, med tanke på deras erfarenheter.

Tillvägagångssätt

Vårt syfte med studien var att ta reda på pedagogernas uppfattningar av fenomenet social kompetens. Eftersom studien är inspirerad av ett fenomenografiskt synsätt använde vi oss av öppna frågor vid intervjuerna runt företeelsen, frågor och svar som kan förtydligas med följdfrågor och som tar hänsyn till vad och hur. Vi har inte varit intresserade av vad som är generellt utan mer av variationen.

Alla intervjuer har ägt rum i miljöer som är väl kända för de olika informanterna. Dessa platser valde vi med omsorg och tanke bakom för att de skulle känna sig bekväma vid intervjutillfället och på så vis kunna ge oss bästa genomtänkta svar.

Det har varit endast en informant och en intervjuare vid varje tillfälle. Varje intervju har vi med tillåtelse bandat och använt oss av vid renskrivning samt lyssnat på vid flertalet tillfällen. Vi har kategoriserat vårt arbetsmaterial utifrån de svar vi har fått och strukturerat dessa i olika kategorier som bygger på förhållningssätt, arbetssätt och värderingar. Därefter har vi försökt att analysera pedagogernas uppfattningar av fenomenet i deras verksamhet. Vid analysen letade vi efter likheter och skillnader i pedagogernas svar och försökte också få med det utsagda, eller det som även sades mellan raderna, för att se om det fanns variationer beroende på verksamhetsfält och yrkeskategorier och för att få en djupare förståelse av deras uppfattning.

Efter överenskommelse att spara intervjumaterialet tills vi anser oss vara klara med analysen kommer banden att förstöras. På så vis uppfyller vi de etiska principerna.

De frågor som vi ställde till pedagogerna utgick från dessa:

1. Vad menas med begreppet social kompetens för dig som pedagog?
2. Vad innebär social kompetens för dig som pedagog i verksamheten?
3. Hur arbetar man med social kompetens på er skola/ klassen/ gruppen?
4. Hur gör man ordet social kompetens till handling?
5. Vem har ansvar för utveckling av social kompetens?
6. Har du som pedagog något ansvar för utvecklingen av social kompetens?

Validitet och reliabilitet

Vi ansträngde oss för att inte avbryta eller leda och styra informanternas svar genom att ställa ledande frågor. Det finns dock en kritisk punkt i den fenomenografiska metoden, frågan om validiteten beträffande förhållandet mellan tanke och utsaga. När människan tänker eller agerar i ett sammanhang tänker och agerar hon alltid i ett förhållande till något (Starrin & Svensson, 1994). Av den anledningen kan vi aldrig

bortse från att situationerna har upplevts olika. Svarssituationen i en kvalitativ metod kan inte vara lika för alla, inte heller utan påverkan från slumpmässiga inflytelser.

Valet av informanterna grundar sig i vår förhoppning att pedagogernas yrkeserfarenhet och pedagogiska utbildning borde göra dem väl insatta i intervjufrågorna och därmed ha en stor betydelse för undersökningens trovärdighet. Trovärdigheten och noggrannheten i informanternas uppfattningar och svar av fenomenet förlitar vi oss till. Syftet med studien har varit att ta reda på pedagogers uppfattningar av begreppet social kompetens, därför har vi valt att intervjua pedagoger som arbetar i förskolans och skolans verksamheter. Därmed har pålitligheten blivit relevant i förhållande till syftet. Analysen är endast vår tolkning av intervjuerna, någon annan kanske tolkar materialet på ett annat sätt.

Etiska aspekter

Krav på hur forskning får gå till, vilka regler och lagar som gäller är antagna av Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

I rapporten "Forskningsetiska principer" (2002) läser vi om viktiga regler att ta hänsyn till, regler som styr vår studie både vad det gäller förhållningssätt till intervjudeltagarna samt materialet som de tillhandahåller oss med.

Forskningskravet innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras. Detta är viktigt för både individernas och samhällets utveckling.

Individskyddskravet innebär att individer inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Vetenskapsrådet, 2002, s.5).

I vår studie har vi förhållit oss efter dessa etiska rättesnören samt i förväg informerat deltagarna om vårt syfte med studien, enligt informationskravet:

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002, s.12).

Våra informanter har vi avidentifierat genom att benämna dem med bokstäver, det är vår etiska skyldighet att försäkra våra informanter om deras anonymitet.

Resultat

Våra intervjuer har givit oss ett material där vi har funnit likheter och även funnit kvalitativa skillnader i informanternas uppfattning av vad begreppet social kompetens innebär samt hur de arbetar för att främja den.

Vi kunde urskilja tre kategorier i vår analys. Dessa är förhållningssätt, värderingar och arbetssätt. Vi finner att likheter och skillnader i dessa tre kategorier flyter mellan verksamhetsfält och yrkeskategori. Det råder inga direkta gränser som talar om var uppfattningarna hör hemma.

Här nedan gör vi en förklaring till våra informanternas beteckningar:

Pedagog A och B är förskollärare i förskolans verksamhet.

Pedagog C och D är förskollärare i förskoleklassens verksamhet.

Pedagog E och F är lärare i grundskolans verksamhet för åk 1-3.

Den första kategorin vi valt att analysera är:

Förhållningssätt

Vi uppfattade en osäkerhet hos vissa pedagoger när de skulle förklara begreppets innebörd. Vi tolkar att denna osäkerhet grundar sig i att pedagogerna inte har tagit sig tid till att reflektera över begreppet.

Pedagog A till F, förutom pedagog D, uttryckte att social kompetens utgår från ett förhållningssätt. Dessa pedagogers övergripande uppfattning av vad begreppet innebär handlade om bl.a. att vara anpassningsbar, hur man uppför sig mot andra, vara hjälpsam, visa hänsyn, vara accepterande, visa respekt, kunna umgås med olika människor, se behov, ha fingertoppskänsla, kunna hantera olika situationer etc.

Pedagog D uttryckte att social kompetens är ett ord som ofta används utan att innebörden egentligen är förankrad.

Vår uppfattning är att pedagogerna förhåller sig utifrån ett förhållningsperspektiv trots att de uttrycker sig olika i svaren. Innehållet i deras svar binder dem samman, likheterna bottnar sig i deras uppfattning att social kompetens i grund och botten handlar om att kunna fungera tillsammans. Detta stämmer överens med vad Ogden (2003) säger i sin definition. Social kompetens innebär enligt honom att kunna

hantera sina kunskaper, färdigheter och förhållningssätt så att det är möjligt att etablera och hantera olika sociala relationer och sammanhang.

Variationer och osäkerhet i pedagogernas svar tolkar vi beror på deras olika erfarenheter och kunskaper. Förklaringen kan ligga i att begreppet social kompetens är svårdefinierat även för de forskare som är verksamma inom området. Ogden (2003) och Pape (2003) m.fl. säger att definitionen varierar beroende på vilka teoretiska utgångspunkter och vilka olika syften forskarna har haft i sina studier. I olika omfattning betonar forskarna färdigheter, kunskaper, motivation eller andra former av socialkognitiv kompetens. Detta kan vara en förklaring till att pedagogernas upplever det som svårt att sätta ord på begreppet. Trots informanternas osäkerhet i att uttrycka sig när frågan ställdes, uppfattar vi det som att pedagogerna har en bra insikt av begreppets innebörd.

När pedagogerna beskriver vad social kompetens innebär för dem i verksamheten utgår deras tankar från ”hur jag är” och inte vad social kompetens innebär för dem i verksamheten. Pedagog A till D ser det från ett förhållningsperspektiv, pedagog E till F ser det utifrån ett arbetsperspektiv. Pedagogerna i förskolan och förskoleklassen ger en bild av att social kompetens för dem i verksamheten innebär att vara lyhörd, att se till varje barns behov, att ta reda på vad man bär med sig, att det är något man själv gärna vill ha. Skolans pedagoger beskriver däremot innebörden i verksamheten till att det handlar om ett förebyggande arbete, att det handlar om att man själv ska få det bra för man vill bli bemött så bra som möjligt, den gyllene regeln. Här ser vi en skillnad beroende på verksamhetsfält och mellan förskollärare och lärare. Vi tolkar att skillnaden kan komma sig av att verksamheterna har olika kulturella traditioner, att synen på lärandet skiljer sig åt (Svedberg & Zaar, 2000). Dessa två citat som vi här nedan har valt att lyfta fram speglar båda perspektiven. En av pedagogerna säger att social kompetens i verksamheten innebär: ”Fingertoppskänsla, att sätta på sig sina glasögon för att se bättre” (pedagog B), medan en annan säger: ” Ja ha, det är ju ett slit, får jag säga. Det är det vi jobbar oerhört mycket med” (pedagog F).

Den andra kategorin vi valt att kategorisera är:

Värderingar

När pedagogerna skall göra ordet social kompetens till handling utgår de från sina egna värderingar och åsikter som vi tolkar ligger till grund för deras tankar kring innebörden av begreppet. Pedagogerna uttrycker sig att det handlar om t.ex. hur vi vuxna behandlar varandra när barn ser på, hur vi bekräftar barnen, hur vi samtalar med varandra etc. Likheterna i pedagogernas allmänna uppfattningar binder dem samman, oavsett yrkeskategori och verksamhetsfält.

Pedagog A, C och F tolkar vi har en klarare uppfattning av sina värderingar och åsikter till skillnad från pedagog B, D och E som upplever det som svårt att beskriva hur man gör ordet till handling. Pedagog F uttrycker att: ”Ja, det är lätt. För det är varenda minut, handlar om social kompetens egentligen. Eftersom vi är i grupp och umgås med människor”. Pedagog B: s uttryck visar på skillnaden när hon säger ”Vet knappt om jag kan svara på det”. Här ser vi skillnader i hur pedagogerna uttrycker sig. Trots likheterna i de allmänna uppfattningarna så finns det skillnader i de individuella åsikterna till hur man gör ordet till handling, som vi tolkar grundar sig i deras värderingar. Det finns inga tydliga gränser som talar om var de olika åsikterna hör hemma eftersom dessa är individuella.

Ansvar för främjandet av social kompetens är en värderingsfråga. Värderingarna är individuella, de bärs av var och en i sin ryggsäck. Hur dessa kommer till uttryck och till handling varierar eftersom vi alla är olika. Pedagogerna uttryckte att ansvaret ligger hos såväl familjen, skolan som samhället. De är alla rörande överens om att de har ett ansvar för utvecklingen av den sociala kompetensen. Detta tolkar vi som att informanterna svarar utifrån hjärtat, känslan för att arbeta med barn och det ansvar det innebär, lyser igenom. Här kan vi inte se några skillnader vare sig det gäller yrkeskategorier eller verksamhetsfält. Pedagogernas skyldighet till ansvar får stöd i läroplanerna för förskolan och skolan (Lpfö-98 & Lpo-94). Pedagogerna kunde inte redogöra för vad som står i läroplanerna om social kompetens, de uttryckte att det finns nämnt men hade ingen uppfattning hur eller vad som står.

Några av pedagogerna uttrycker dock en oro över dagens bristande föräldraroll där barnen inte får med sig de viktiga värderingar som krävs för att kunna fungera i sociala sammanhang. Utveckling av den sociala kompetensen hänger samman med kommunikation mellan människor där de vuxna skall vara de moraliska förebilderna. Utan källa till kunskap och fostran kan inte barnen utveckla de fysiska,

intellektuella och moraliska vanor som är nödvändiga för att fungera i samhället. Teorierna säger oss att social kompetens är nära till fostran av barn och unga och att det kanske är den viktigaste skapelsen av hemmets och förskolans/skolans socialisation (Ogden, 2003). Informanternas svar blir bekräftade utifrån dessa teorier, det går inte att skilja hemmet från skolan när det gäller vem som har ansvaret, båda parter har ett stort ansvar.

Den tredje kategorin vi valt att analysera är:

Arbetsätt

Hur man arbetar med social kompetens inom de olika verksamheterna varierar kraftigt. Här ser vi skillnader i arbetsätt beroende på om pedagogen är verksam i förskolan eller skolan och vi ser likheter mellan yrkeskategorier.

Pedagog A, B, C och D uttrycker att när det gäller att främja social kompetens i arbetet utgår de mycket från samtal, samlingar, händelser, hjälpsamhet m.m. En kommentar från en pedagog hur hon ser på sitt arbete med social kompetens är: ”Social kompetens är inget som kommer av sig självt, det är inte medfött, tror jag, utan det är något som man måste jobba med hela tiden” (pedagog A).

Förskollärarna i förskolan och förskoleklass lägger vikten vid samtal med barnen. I dessa verksamheter uppfattar vi att några har det mer naturligt med sig medan andra tar upp social kompetens i temaarbeten eller liknande.

Endast pedagog A betonar hur man med hjälp av leken kan främja social utveckling bland barnen. De övriga pedagogerna nämner inte leken i sin verksamhet. Här ser vi en stor skillnad i pedagogernas inställning till lekens betydelse. Vi får en känsla av att de pedagoger som inte nämner leken som ett viktigt redskap inte är fullt så medvetna över hur viktig leken är. Leken är en arena för barns sociala lärande hela tiden. Samma förutsättningar som råder i lek och är nödvändiga för att den skall fungera gäller lika väl i andra sociala sammanhang (Öhman, 1998).

Pape (2003), Öhman (1998) och Abrahamsen (1999) betonar alla språkets och lekens roll i utvecklingen av den sociala kompetensen där kommunikation är en viktig del, både det verbala och det kroppsliga. Användandet av språket tolkar vi som ett redskap i arbetet både i förskolans och förskoleklassens värld, här ser vi likheter mellan dessa verksamhetsfält.

Pedagogerna E och F arbetar efter modeller och övningar under schemalagda tider och vid konflikter bland barnen. Undervisning och övningar utgår ifrån värderingar och samarbete där olika åsikter lyfts fram samt i att bekräfta barnet. Lärarna har fått utbildning inom detta område. Ex. på övningar som används på skolorna är Lions Quest, Charlie-modellen och EQ-träning. Till skillnad från förskolan och förskoleklassens sätt att arbeta med det naturligt i verksamheten upplever vi att i skolan så sker arbetet vid speciella tillfällen. Vi tolkar det som att pedagogerna i skolan fokuserar arbetet på en viss bestämd tid där huvudarbetet kring begreppet sker. Det pedagogiska förhållningssätt som råder under övrig tid i verksamheten kommer inte fram av intervjuerna och detta i sin tur innebär att vi inte heller kan tolka hur det arbetet uppfattas. Ogden (2003), Pape (2003) och Kimber (2004) betonar hur viktigt det är med ett medvetet och strukturerat arbete för att främja social kompetens, vilket i sin tur leder till en positivare inlärningsmiljö. Här uppfattar vi en brist hos pedagogernas medvetenhet till hur viktigt det är med ett professionellt förhållningssätt i arbetet hela tiden, oavsett lektionstid, ämne o.s.v.

Vi tolkar att skillnaderna i arbetssätt mellan yrkeskategorier och verksamhetsfält kan bero på den pedagogik som gäller i respektive verksamhet. Vi uppfattar att förskolan och förskoleklassen har en större helhetssyn på arbetet än vad skolan har, där de delar upp undervisningen i olika delar.

Efter denna analys tolkar vi att pedagogernas syn på förhållningssätt, värderingar och arbetssätt påverkar deras uppfattning av begreppet innebörd.

Diskussion

Syftet med vår studie har varit att undersöka pedagogernas uppfattning av begreppet social kompetens samt hur de arbetar för att främja den. I undersökningen har vi funnit att pedagogerna trots variationerna i deras uttryckssätt är medvetna av begreppets huvudsakliga innebörd, som bl.a. är förmågan att kunna fungera tillsammans med andra. Teorierna ovan bekräftar såväl pedagogernas som våra egna tankar kring begreppet. Tillsammans med den information som informanterna har delgivit oss av deras olika sätt att tänka kring begreppet samt deras olika förhållningssätt och arbetssätt, har vi fått en djupare förståelse för begreppet utifrån en pedagogisk synvinkel. Den djupare förståelsen vi har fått grundar sig i den vetenskap om att pedagogerna inte har den teoretiska kunskap som vi trodde, samt att de inte lyfter innebörden i social kompetens i reflekterande arbetslagsdiskussioner. Detta i sin tur tolkar vi påverkar deras förhållningssätt och synsätt i arbetet med att främja social kompetens bland barnen. Variationerna i uttryckssätten som framkommer kan delvis bero på individuella egenskaper, färdigheter, kunskaper och värderingar som de har med sig sen tidigare, samt hur verksamheten ser till fortbildning för personalen och hur upplägget av barnens tillvaro och undervisning ser ut.

Begreppet social kompetens är svårdefinierat för många och detta har vi förståelse för eftersom teorierna som inlärningspsykologisk-, utvecklingspsykologisk-, kontextuell utvecklingspsykologisk- och socialt interaktionistisk teori, utgår från olika synsätt när de beskriver begreppet (Ogden, 2003). Detta tror vi i sin tur påverkar pedagogernas förhållningssätt i teori och praktik. Brist på teoretiska kunskaper kan å andra sidan ligga till grund för osäkerheten som vissa pedagoger delgav oss. Detta uppfattar vi beror på en omedvetenhet i deras relation mellan tanke och handling. De pedagoger som vi uppfattade hade lättare att uttrycka sig anser vi också vara tryggare i sitt förhållningssätt. Vi ställer oss frågan varför begreppet social kompetens inte finns förankrat hos alla pedagoger, bör inte begreppet vara en självklar kunskap som professionell lärare? Den insikt vi har fått av studien är att vi stöder vår uppfattning av begreppet social kompetens i den socialt interaktionistiska teorin. Teorin utgår ifrån samspelet mellan lärandet och andra utvecklingsprocesser samt förhållandet till den kognitiva och emotionella utvecklingen. Vi anser att denna

teori har en bredare syn på inlärningen än de övriga vi nämnt, den socialt interaktionistiska teorin betonar betydelsen av många olika beståndsdelar.

I vår lärarutbildning har vi läst en hel del om förhållningssätt och alla håller nog med om att en lärare ska ha ett bra och professionellt förhållningssätt till barnen. Till er läsare vill vi lämna över tanken vad detta innebär? Innebörden är något som vi inte har diskuterat i utbildningen och detta gör att vi går ut som lärare utan att ha förankrat denna viktiga insikt. Hur bör en pedagog förhålla sig för att främja utvecklingen av social kompetens och bör det finnas en "mall" för hur en pedagog ska förhålla sig? Detta är några av våra funderingar kring ämnet. Alla kan inte vara helt lika p.g.a. varje människa är en individ med olika egenskaper och personligheter, som vi ser det. Vi tycker det är viktigt att alla pedagoger ska bevara sin egen personlighet men visst bör det finnas ett gemensamt ställningstagande i förhållningssättet gentemot barnen där man är medveten om vad det är man förmedlar.

Ansvar för att främja social kompetens anser alla pedagoger att de har. Dock är de inte insatta i läroplanstexterna (Lpfö-98 & Lpo-94) och vad som där i betonar social kompetens. Vi blev förvånade att de inte var mer medvetna om vad som står i texten, styrdokumentet är ju trots allt pedagogernas uppdrag och skyldighet att följa. Vår reflektion är att man skulle kunna fokusera vissa tider under läsåret till värdegrundsfrågor för att öka medvetenheten om uppdraget och därmed kanske också bli tryggare i sitt yrkesutövande. Lindell & Hartikainen (2001) säger att det är viktigt att hålla värderingarna vid liv annars försvinner de. De säger också hur viktigt det är att barnen ser pedagogerna som ett kollektiv, där alla vuxna i arbetslaget utgår från samma värderingar i arbetet bland barnen. Ogden (2003) påpekar även han hur viktigt det är att främja social kompetens i undervisningen. Detta påstår han är en vaccinationsfaktor mot negativt klimat såväl i verksamheten som i samhället. Vi har i vår studie sett att främjandet av social kompetens skiljer sig åt mellan de tre verksamheterna när det gäller arbetssätt och metoder. Detta förvånar oss lite. Den förskolepedagogik som vi har uppfattat att skolan ska anamma mer av ser vi inte något av i vår studie. Varför ska det finnas speciella tidpunkter eller lektioner som ska lära barnen social kompetens, ska det inte finnas med naturligt hela tiden i varje sammanhang i skolans värld?

När vi ser på vår kommande yrkesroll med den kunskap vi har fått genom denna studie, inser vi hur viktigt det är att det finns tid till reflektioner runt förhållningssätt och arbetsupplägg för att det ska främja utvecklingen av social kompetens bland barnen. Det är också betydelsefullt för arbetet att vi är medvetna om att vi ska vara goda förebilder. I reflektionerna runt begreppet är det bra att förhålla sig kritiskt till innebörden av social kompetens. Frågor man bör reflektera över och ta ställning till är t.ex. vad innebär det att vara anpassningsbar, vad vill vi uppnå i sociala mål, vad är det vi vill barnen ska ha för grund att stå på, ska alla barn vara lika i framtiden etc. Pape (2003) säger att målet bör vara att ge alla barn de bästa förutsättningar för lärandet och utveckling av social kompetens, det är inte meningen att alla ska vara lika. Studien har gett oss en god grund att stå på inför vår kommande yrkesroll där vi nu har fått ökad förståelse av att all undervisning påverkas av den sociala kompetensen. Varje pedagog påverkar utvecklingen genom sitt samspel med barnen precis som Ogden (2003) säger. Det finns grunder för att social kompetens inte alltid fungerar, det sker inte bara av en slump. Det finns olika komponenter som påverkar förutsättningarna till en sund utveckling i gruppen.

När vi vid intervjuerna fick tillfälle att lyfta fram informanternas tankar kring social kompetens märkte vi att det startade en process. Om denna process har lett till nya diskussioner och reflektioner runt begreppet känner vi en stor tillfredsställelse och upplever studien som positiv och förhoppningsvis har den kommit till nytta även i arbetslagen.

Vår studie har medfört nya tankar och reflektioner kring innebörden i begreppet social kompetens. Det har varit intressant och utvecklande att fokusera runt detta specifika område, det har lett till många diskussioner med vår omgivning. Frågor som har väckts under tiden och eventuellt skulle kunna vara intressanta i en fortsatt forskning är:

1. Hur ser den faktiska verkligheten ut i verksamheterna, i förhållande till den studie vi har gjort (hur arbetar pedagogerna för att främja social kompetens och hur ser förhållningssättet ut i den pedagogiska verksamheten)?

2. Vilken inställning har ledningen till utveckling av social kompetens, hur främjar de detta arbete och vilka resurser bistår de med?
3. Vilken uppfattning har föräldrar av begreppet av social kompetens och utvecklingen av den?
4. Vilka inställningar har idrottsföreningar till begreppet social kompetens, vilket ansvar anser de att de har för utvecklingen?

Som en avslutande reflektion kring vår studie frågar vi oss, varför så få nämner lekens stora betydelse för utvecklingen av social kompetens. Litteraturen (Pape, 2003, m.fl.) betonar hur viktig leken är i detta pedagogiska arbete för att barnen ska kunna utveckla sin identitet och självkänsla samt bli goda samhällsmedborgare.

Referenser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nödvändiga samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Backman, J. (1998). *Rapport och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fishbein, S. (1999). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hammarberg, T. (2000). *Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens – teori och praktiska tillämpning för pedagoger*. Västerås: Ekelunds förlag AB.
- Kvale, S. (1997). *Den Kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, Bengt, & Svensson, Per-Gunnar (red). *Kvalitativa metoder och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindell, B. & Hartikainen, V. (2001). *Var går gränsen?*. Uppsala: Uppsala Fortbildning AB Förlag.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenologi i praktik. I Starrin, Bengt, & Svensson, Per-Gunnar (red). *Kvalitativa metoder och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Pape, K. (2003). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, P. (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. & Zaar, M. (2000). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.
- Öhman, M. (1998). *Det nödvändiga samspelet*. Stockholm: Liber AB.
- Öhman, M. (1998). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

Styrdokument

- Lpo 94. (2001). Lärarförbundet. Solna: Tryckindustri Information.
- Lpfö 98. (2001). Lärarförbundet. Solna: Tryckindustri Information.

Bilaga 1

Läroplanen för förskolan, Lpfö-98

Dessa punkter står bl.a. i Lpfö-98, som kan förknippas med social kompetens:

- Förskolan skall ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvars känsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs.
- Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens.
- Förskolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och lärande.
- Förskolans skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen skall barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar främjas.
- Förskolans verksamhet skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver.
- Förskolan vilar på demokratins grund. Därför skall dess verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar.
- Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation.

Bilaga 2

Läroplanen för skolan, Lpo 94

Dessa punkter står bl.a. i Lpo 94, som kan förknippas med social kompetens:

- Skolans verksamhet skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.
- Skolan har en viktig uppgift att förmedla och att hos barnen förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på.
- Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.
- Skolan skall ge omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten.
- Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som jobbar där.
- Skolans undervisning skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda barnen för att aktivt delta i samhällslivet.
- Skolan skall i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.
- Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.
- Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja, och lust att lära.

Bilaga 3

Barnkonventionen

Artikel 27

1. Konventionsstaterna erkänner rätten för varje barn till den levnadsstandard som krävs för barnets fysiska, psykiska, andliga, moraliska och sociala utveckling.

Artikel 18

1. Konventionsstaterna skall göra sitt bästa för att säkerställa erkännandet av principen att båda föräldrarna har gemensamt ansvar för barnets uppfostran och utveckling. Föräldrar eller, i förekommande fall; vårdnadshavare har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling. Barnets bästa skall för dem komma i främsta rummet (Hammarberg, 2000).

Högskolan i Trollhättan / Uddevalla
Institutionen för individ och samhälle
Box 1236
462 28 Vänersborg
Tel 0521 – 26 40 00 Fax 0521 – 26 40 99
www.htu.se