

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Trygghet är mer än att använda cykelhjälm

- Att skapa inre trygghet i förskolan

Författare

Jessica Jönsson

Luci Hansson

Handledare

Lena Franzén

www.hkr.se

Trygghet är mer än att använda cykelhjälm

- Att skapa inre trygghet i förskolan

Abstract

Syftet med denna uppsats är att undersöka förskollärares åsikter kring arbetet med att skapa trygga barngrupper inom förskola och förskoleklass. Vi ska även undersöka vilka arbetssätt de använder i sitt arbete för trygga barngrupper. För att uppfylla vårt syfte har vi gjort litteraturstudier och kvalitativa intervjuer. Genom dessa intervjuer har vi samlat in material som vi sedan har bearbetat och analyserat. Vår undersökningsgrupp bestod av åtta förskollärare med olika pedagogiska inriktningar. När vi analyserade våra intervjuer kom vi fram till att det var många svar som kunde kopplas till den litteraturstudie som vi gjort. Undersökningen har gett oss ett brett urval av åsikter kring förskollärares arbete med att skapa trygga barngrupper inom förskoleverksamheten. Våra informanter gav oss utförliga och varierande beskrivningar på hur man arbetar med tryggheten i förskolan.

Ämnesord: Arbetsmetoder, Förskola, Förskollärollen, Trygghet

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	3
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
1.3 Problemprecisering.....	6
1.4 Disposition	6
2 Litteraturoversikt	7
2.1 Läroplanen för förskolan, Lpfö 98	7
2.2 En beskrivning på hur en barngrupp och relationsmönster kan bildas	8
2.2.1 Social kompetens.....	10
2.3 Beskrivning på hur en trygg barngrupp kan se ut	10
2.3.1 Trygghet i olika åldrar.....	11
2.4 Varför är det viktigt med trygga barngrupper?	12
2.4.1 Individuella vinster med trygghet	13
2.4.2 Vinster av att arbeta i grupp	13
2.4.3 Kommunikation.....	15
2.5 Gruppstorlek och personaltäthet.....	15
2.6 Den fysiska förskolemiljön	16
2.7 Metoder till en trygg barngrupp	17
2.7.1 Pedagogens roll i att skapa en trygg barngrupp	18
2.7.1.1 Samarbete med hemmen	20
2.7.2 Konkreta arbetsmetoder som kan bidra till trygghet.....	20
2.7.2.1 Gränser	21
2.7.2.2 Samarbetsövningar - lekar.....	21
2.7.2.3 Samtal.....	22
2.7.2.4 Inskolning.....	23
3 Empiridel	24
3.1 Teoretiska utgångspunkter	24
3.2 Metodval.....	24
3.3 Urval och målgrupp.....	25
3.4 Genomförande	26
3.5 Bearbetning	27
3.6 Metodkritik och tillförlitlighet	28
3.7 Etiska överväganden	28
4 Resultat och analys	30
4.1 Förskollärarnas beskrivning av en trygg barngrupp.....	30
4.2 Vinster med trygga barngrupper – enligt förskollärarna.....	31
4.3 Förskollärarnas beskrivning av gruppstorlekens betydelse för tryggheten i barngruppen	31
4.4 Förskollärarnas åsikter om åldersindelad respektive åldersblandad	33
4.5 Förskollärarnas åsikter om förskolemiljöns betydelse för tryggheten i barngruppen....	34
4.6 Förskollärarens syn på sin roll i skapandet av trygga barngrupper.....	35
4.7 Förskollärarnas beskrivning på hur de involverar barnens föräldrar i sitt arbete med att trygga barngruppen	36
4.8 Förskollärarnas beskrivning på hur de arbetar med att stärka tryggheten i deras respektive barngrupper	37
5 Diskussion	39

5.1 Metoddiskussion.....	43
5.2 Uppsatsens bidrag till yrkesrollen och vidare forskning	43
6 Sammanfattning	44
Referenslista	45
Bilaga A.....	48

1 Inledning

Vår uppsats kommer att handla om trygghet i barngrupper inom förskoleverksamhet. Med trygghet menar vi den mentala tryggheten som ska finnas både individuellt och i grupp. Att barn ska få uppleva trygghet borde vara en självklarhet men många faktorer måste spela in för att barnen ska känna sig trygga. Genom tidigare forskning och egen undersökning kommer vi att redovisa vilka vinster man får av trygga barngrupper och vilka arbetsätt det finns för att få trygghet i en barngrupp. Uppsatsen kommer även att beskriva hur en trygg barngrupp kan se ut och vad som händer när en ny grupp bildas, vilka relationsmönster som uppstår. Pedagogens roll i arbetet för trygga barngrupper kommer att redovisas i uppsatsen. Vi kommer att ta upp betydelsen av barngruppens storlek och hur förskolemiljön ser ut. För att få information till vår uppsats kommer vi att använda oss av litteratur som rör ämnet. Vi kommer även att inhämta kunskap från verksamma förskollärare med hjälp av intervjuer. I uppsatsen använder vi oss av olika begrepp på personer som arbetar inom förskolan, som lärare, pedagoger och förskollärare, detta för att få mer variation i texten.

1.1 Bakgrund

Vi är två lärarstudenter som går sista terminen på lärarutbildningen med inriktning "Lek, utveckling, lärande", vilket är en inriktning mot förskolan. Vi har båda arbetat inom barnomsorgen innan vi började vår utbildning på Kristianstads högskola. Ämnet trygga barngrupper har varit återkommande i utbildningen och borde, enligt oss, vara en av kärnpunkterna i förskoleverksamheten. Wahlström (1996) skriver i sin bok *Gruppen som grogrund*, om detta dilemma. Enligt henne är vi bra på den yttre säkerheten för våra barn i Sverige som t.ex. användandet av bilbälte, cykelhjälm, flytväst osv. Hon anser dock att vi inte kommit lika långt när det gäller den inre tryggheten, därför har vi valt att belysa detta ämne. För barnens bästa vill vi få våra framtida kolleger intresserade och engagerade i arbetet för trygga barngrupper. Vi vill genom detta arbete bidra med metoder som hjälpmedel till tryggare barngrupper. Vår uppfattning är att utan trygghet är kunskapsinhämtandet för barnen svårare. Vad innebär då en trygg barngrupp för oss? Vi anser att i en trygg barngrupp tar barnen hänsyn och visar varandra respekt. En trygg barngrupp är inte konfliktfri men konfliktlösande. Trots olikheter, både fysiska och psykiska, accepteras alla som den man är. I en trygg barngrupp är barnen nyfikna och vågar framföra sina åsikter.

1.2 Syfte

Vårt syfte med uppsatsen är att undersöka förskollärares åsikter kring arbetet med att skapa trygga barngrupper inom förskola och förskoleklass. Vi ska även undersöka vilka arbetssätt de använder i sitt arbete för trygga barngrupper.

1.3 Problemprecisering

- Varför är det viktigt med trygga barngrupper?
- Hur går man tillväga för att få trygga barngrupper?

1.4 Disposition

- Litteraturöversikt – under litteraturöversikten redovisar vi relevant litteratur till vårt arbete.
- Empiridel – vi beskriver här våra teoretiska utgångspunkter och vilka metoder vi har använt för att uppnå våra resultat. Vi presenterar även urval, målgrupp och genomförande. Till sist granskar vi tillförlitligheten i de undersökningsmetoder vi valt samt redovisar etiska övervägande.
- Resultat och analys – här redovisas informationen vi fått genom vår undersökning.
- Diskussion – vi kopplar undersökningen till uppsatsens syfte och till vår litteraturöversikt. Under arbetets gång har det dykt upp diskussioner, vilka vi redovisar här. Som avslutning på diskussionen ger vi förslag till vidare forskning kring uppsatsens ämne.
- Sammanfattning – här ger vi en kort sammanfattning av hela uppsatsen.

2 Litteraturöversikt

I litteraturöversikten redovisar vi styrdokumentens syn på tryggheten i förskolan. Vi redovisar också vad forskare anser om hur en barngrupp kan bildas, varför det är viktigt med trygga barngrupper och hur en trygg barngrupp kan se ut. Vi beskriver gruppstorleken och den fysiska förskolemiljöns betydelse för tryggheten samt metoder till en trygg barngrupp.

2.1 Läroplanen för förskolan, Lpfö 98

Värdegrunden omfattar det etiska förhållningssätt som ska präglade förskolans verksamhet (Utbildningsdepartementet, 1998). Här står det att den pedagogiska verksamheten ska lyfta fram och utveckla barnens omsorg om och hänsyn till andra. Även rättvisa, egna och andras rättigheter, ansvarskänsla och inlevelse i andra människors situation, är viktiga egenskaper som förskolan ska jobba med att stärka hos barnen. Det är förskolans uppgift att barnen erbjuds en trygg miljö.

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall präglade arbetet i förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998).

Miljön i förskolan ska locka till lek och aktivitet, barnen ska i förskolemiljön inspireras till att utforska sin omgivning. Det ska i förskolan ges bra förutsättningar för barnen att kunna skaffa sig varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen.

Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Utbildningsdepartementet, 1998).

Förskolan ska ha som mål att varje barn utvecklar sin identitet och känner sig trygg i den. Barnen ska utveckla sin förmåga att fungera enskilt och i grupp. Barnen ska i förskolan få hjälp med att följa gemensamma regler och hantera konflikter. Personalen i förskolan ska hjälpa barnen att utveckla egenskaperna ovan. En viktig uppgift pedagogerna har är att vara bra förebilder. Barn lär sig etiska värden och normer från egna upplevda erfarenheter. Därför måste pedagogen visa respekt för individen och tillsammans med barnen skapa ett tryggt klimat i gruppen, där samhörighet utvecklas.

Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra (Utbildningsdepartementet, 1998).

Pedagogernas arbete ska ske i nära och förtroendefullt samarbete med barnens hem.

Arbetslaget skall samarbeta med hemmen när det gäller barnens uppfostran och med föräldrarna diskutera regler och förhållningssätt i förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.2 En beskrivning på hur en barngrupp och relationsmönster kan bildas

En grupp bildas när människor i någon form av organiserad verksamhet träffas förlöpande. I det ögonblicket människorna möts uppstår fröet till det relationsmönster som så småningom utvecklas i gruppen (Godée, 1981, s. 27).

Maltén (1998) refererar till Schutz, där Schutz beskriver gruppens utveckling i tre faser. Schutz anser att de individuella sociala behoven hos människan styr gruppens utveckling. Människans sociala behov styr hur vi agerar och skapar samhörighet i en grupp. Schutz tre utvecklingsfaser är:

1. tillhörighet (inclusion)
2. kontroll (control)
3. samhörighet/närhet (affektion) (Maltén, 1998, s. 81).

I den första fasen känner sig gruppmedlemmarna osäkra och undrar om de duger. Normer och rollfördelningar är oklara, vilket skapar otrygghet i gruppen. För att gruppen ska få känna tillhörighet krävs en stark ledare med rätt arbetssätt. Kampen om makten och kontrollen är genomgående i den andra fasen. De olika gruppmedlemmarna utgår mer från sina egna behov för att få sin vilja igenom. Genom diskussion kan här bildas fasta regler och normer samt maktfördelning för gruppen och ledaren. För detta krävs det att ledaren inte är rädd för konflikter utan tillsammans med gruppen löser dem. När regler, normer och maktfördelning fastställts har en grupp med möjligheter till bra kommunikation bildats. I fas tre finns det bra möjligheter att lösa de relationsproblem som kan uppstå i en grupp, på grund av att man nu fungerar som en grupp och tar hänsyn till varandras känslor och behov. Dessa tre faser ska enligt Schutz genomgå av en grupp i numerär ordning. Om det tillkommer nya medlemmar eller om någon medlem försvinner börjar processen om igen.

Maltén (1998) refererar även till Tuckmans syn på en grupps utveckling som beskrivs i fyra faser. Tuckmans faser riktar sig mer på det socioemotionella samspelet än vad Schutz tre faser gör, trots att fasernas namn liknar varandra. Tuckmans fyra steg är:

1. tillblivelse (forming)
2. konflikt (storming)
3. rollfördelning (norming)
4. handlingskraft (performing) (Maltén, 1998, s. 82).

Tuckman anser att normer, regler och maktfördelning ska skapas så fort som möjligt i en grupp, så att gruppen kan jobba effektivt. Godée (1981) menar att gruppdynamiken förändras om någon lämnar gruppen eller om någon kommer till. De olika reglerna, normerna samt rollerna som bildats i gruppen måste då ombildas. När någon ska lämna gruppen skapas det oro, detta gör det även när ett nytt barn tillkommer fast oron blandas med nyfikenhet.

I möte med nya människor menar Angelöw och Johnsson (2000) att man tillskriver varandra med olika personlighetsdrag. Till dessa kopplar vi även andra personlighetsdrag vi tror passar till personen i fråga. Enligt Huguet (i Trenning - Himmelsbach, 2005), forskare i psykologi vid Marseills universitet, skaffar sig barnen snabbt en uppfattning om sina kamraters färdigheter och svagheter. Dessa uppfattningar blir snabbt en verklighet för många av barnen och som de oftast behåller under sin skoltid.

Det finns olika faktorer som är av betydelse för hur kamratrelationerna och samspelet mellan barn utvecklas: vänskap, kön, expertis, ålder, social och kulturell bakgrund (Williams, m.fl. 2000, s. 90).

I en grupp gäller vissa normer och regler, vilka man oftast måste ta till sig för att bli en i gruppen. För många barn är det viktigt att likna andra barn i gruppen och känna gemenskap med dem (Williams, m.fl., 2000). Forskaren Bliding (i Horgby, 2005a) menar att när barn bildar relationer är det för dem viktig att innesluta och utesluta varandra. Även barnen som står utanför gruppen har en roll för det sociala samspelet, genom att någon står utanför stärks gemenskapen för de övriga barnen. Enligt Höistad (2001) kan barn trots att de befinner sig tillsammans med andra barn i en grupp känna sig ensamma eftersom de inte har något gemensamt med de andra. Rädslan att hamna utanför gör att de rättar sig efter gruppens vilja. Medan Nilzon (1999) skriver att få tillhöra en grupp skapar en känsla av tillhörighet samt garanti mot ensamhet och utanförskap. Godée (1981) menar att rollfördelningen i en grupp görs utifrån barnens individuella förutsättningar. De individuella förutsättningarna såsom rädsla, aggressivitet, inre säkerhet och vänskaplighet visar barnen genom sitt kroppsspråk. Enligt Maltén (1998) kommunicerar vi ickeverbalt genom minspel, ögonuttryck, gester och kroppsspråk. Godée (1981) hävdar att de olika rollerna som bildas i en barngrupp oftast är

något som barnen själva är medvetna om. Vidare beskriver hon vissa egenskaper som hon tror kan medverka till att ett barn får en låg ställning i gruppen.

Det kan vara barn som ser avvikande ut eller beter sig på ett avvikande sätt, barn med mycket dåligt självförtroende, barn med språkproblem, barn som enbart gör negativa kontaktförsök, hotade och rädda barn som går undan för sina kamrater, likaså gnälliga och osjälvständiga, pipiga och lättretade barn (Godée, 1981, s. 32).

De barn som lätt skapar nya kamratrelationer och som är trygga samt stabila får oftast en mellanställning i gruppen. Barnen med ledarställning är oftast både fysiskt starka och har en stark kreativitetsförmåga. I vissa fall kan ett barn med dåligt självförtroende ta rollen som ledare och det kan leda till inre splittringar i gruppen (Godée, 1981).

2.2.1 Social kompetens

Ogden (2003) menar att social kompetens är ett mått på barns anpassning och att det även har betydelse för psykisk hälsa, stresshantering och psykosocial risk. I inlärningsteorierna beskrivs social kompetens som en lärandeprodukt som gör det möjligt för barn att anpassa sig och påverka sin miljö. Medan vissa utvecklingspsykologiska teorier menar att vad barn kan ta till sig av social kompetens begränsas av deras mognad. Författaren skriver att vad som är socialt kompetent beteende kan variera beroende på barnets ålder, den sociala arenan och tiden. Ogden anser att barn behöver social kompetens för att kunna skapa bra kamratrelationer med andra barn men även för att kunna följa regler både i skolan och i hemmet. Enligt Ogden saknar en del barn de nödvändigaste förutsättningarna för att hantera de sociala utmaningarna de träffar på i skolan, medan andra saknar motivation för socialt kompetent beteende. Norell Beach (1995) citerar i sin bok från dokumentet Förskolans pedagogiska program, där man kan läsa om barnens behov att lära sig samarbeta och lösa konflikter. För att klara detta behöver barnen hjälp att utveckla sin sociala och kommunikativa kompetens. Detta är nödvändigt eftersom barnen dagligen ställs inför nya situationer som måste hanteras på olika sätt. Sommer (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) beskriver barns förmåga att ingå i relationer, samtidigt som de står för sin egen identitet, detta kallar han samvarokompetens.

2.3 Beskrivning på hur en trygg barngrupp kan se ut

Enligt Godée (1981, s. 36) kännetecknas en fungerande grupp av följande:

- Varm och tillitsfull atmosfär. Barn och vuxna har en öm kontakt.
- De vuxna är engagerade och intresserade i barnens utveckling.

- Vuxna och barn frågar efter och lyssnar på varandra.
- Barnen accepteras som de är.
- Olika känslouttryck accepteras av alla.
- Barn och vuxna känner varandras behov och tar hänsyn till dem.
- Var och en tycks ha livsrum.
- Besökande bemöts med nyfikenhet.
- Barnen bearbetar kognitiva och känslomässiga upplevelser i skapande verksamhet, t ex i färg , lera, trä, rollek.
- Kontinuerliga aktiviteter.
- Liv och rörelse - men också arbetsro.
- Kontakterna med föräldrar och omgivning fungerar.
- Barnen underordnar sig gruppen för att få ett gemensamt mål, t ex ger upp ett lekförslag till förmån för ett annat som fler vill vara med på.
- Gruppen är beredd på att ta emot nya medlemmar.

Maltén (1992, s. 129) beskriver den goda gruppgemenskapen med en positiv atmosfär på följande sätt:

- man förväntar sig att alla gör sitt bästa intellektuellt sett och att man stöttar varandra socialt och emotionellt,
- man upplever sig ha stort inflytande såväl på varandra som gruppmedlemmar som på läraren/ledaren,
- man upplever en positiv koppling till varandra och till gruppen,
- man accepterar normer, som ger plats för både måluppfyllelse och individuella särdrag,
- man väljer en kommunikation som är rak, öppen och präglad av dialog,
- man väjer inte för konflikter utan hanterar dem målmedvetet och konstruktivt,
- man finner en glädje i att arbeta och utvecklas tillsammans.

Malténs (1992) beskrivning av en god gruppgemenskap gäller för alla grupper, vare sig det är en skolklass eller ett arbetslag. De två författarnas olika beskrivningar på en fungerande grupp är på många sätt likartade. En del skillnader finns dock, som när Maltén hävdar att det ska finnas plats för både måluppfyllelse och individuella särdrag, menar Godée (1981) att barnen underordnar sig gruppen för att få ett gemensamt mål. Maltén (1992) tar upp att man i en god gruppgemenskap tar tag i konflikter på ett konstruktivt sätt, vilket inte finns med i Godées beskrivning. Godée (1981) talar om vikten med föräldrakontakt, kontinuerliga aktiviteter och att en fungerande grupp är redo att ta emot nya medlemmar. Dessa kännetecken berör inte Maltén (1992) i sin beskrivning av en god gruppgemenskap.

2.3.1 Trygghet i olika åldrar

Godée (1981) beskriver vad trygghet innebär för barn i olika åldrar. Hon delar upp dem från noll till två år, två till fem år och fem till sex år. I första perioden (0-2 år) är rörelselekar viktiga, barnen känner här trygghet om de behärskar olika kroppsfunktioner. I den andra perioden (2-5 år) kretsar allt fortfarande kring barnet men de börjar härma andra barn och vuxna. Barnet börjar uppfatta sig som en individ i samspel med andra människor. I samspelet

prövar barnet sin egen vilja och mäter den mot andras viljor. Under denna period kan trygghet vara att barnet får utveckla sin egen vilja, som innebär att barnen både får och inte får som det vill. Även att de känner att de kan göra saker själva är en trygghet för barnen mellan två och fem år. När barnen kommer in i den tredje perioden (5-6 år) blir det allt viktigare att få samspela med andra. Under dessa år uppstår det mycket konflikter om vem som ska få vara med eller inte i leken. "Att duga som kompis och människa är nu särskilt viktigt och inger en känsla av trygghet" (Godée 1981, s. 66).

2.4 Varför är det viktigt med trygga barngrupper?

Det ömsesidiga samspelet mellan individen och gruppen tycks vara livsviktigt- ja, rent av fundamentalt. Därför söker människan sig till grupper. I samspelet läggs grunden till individens överlevnad såväl fysiskt som psykiskt (Maltén, 1992, s. 13).

Enligt Vygotskij (i Sträng & Persson, 2003) är det i sociala aktiviteter som all intellektuell utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt. Åhs (1998) skriver att Aristoteles hävdade att människan "blir människa bland människor", vi är med andra ord sociala varelser. Maltén (1998) anser det viktigt att i undervisningen arbeta för samspelet mellan barnen och stärka deras sociala egenskaper. De sociala egenskaperna ska barnen kunna använda i sin interaktion med familj och vänner men även i sitt framtida yrkesliv. I Trenning-Himmelsbachs (2005) artikel kan man läsa om vikten av att arbeta med de sociala rollerna i skolverksamheter. Hon skriver att de sociala spelen som pågår mellan barnen påverkar inte bara deras aktiviteter på rasterna utan har direkt inverkan på deras inläring. Om man känner sig accepterad och trygg i sin grupp, menar Landin och Hellström (2001), att man kan lägga sin energi på att tillämpa sig kunskap.

Om inte gruppen fungerar kommer enbart fragment av skapande och rollek igång. Barnen ges små möjligheter att inhämta kunskap när all energi går åt att bråka med andra (Godée, 1981, s. 18).

Om barngruppen är otrygg och innehåller maktkamp, övergrepp och översitteri är där inte utrymme för utvecklande leksituationer (Hägglund & Fredin, 1993). Även Öhman (1992) menar att om barngruppen befinner sig i kris stannar leken upp och få möjligheter till utveckling ges. Guggenbühl (1998) skriver att om gruppdynamiken i en grupp är negativ uppstår det ofta våld.

Höistad (2001) påpekar att för en del barn är förskolan den enda fasta trygga punkt de har. För dessa barn är det extra viktigt att man får känna samhörighet med kamraterna och läraren och att det finns en vi – känsla inom gruppen. I en bra förskola är, enligt Orrenius (2005), barnen trygga med både de vuxna och varandra och förskolan ses som ett komplement till familjelivet och samhället, där barns trygghet och utveckling är viktig.

2.4.1 Individuella vinster med trygghet

Den djupaste upplevelsen av vad livet är, får vi kanske ur hur vi upplever oss själva. Om den upplevelsen inte är positiv kommer vi att reagera och agera på olika sätt i mer eller mindre medvetet sökande efter en bättre självbild (Åhs 1998, s. 15).

Grunden till all kärlek anses ofta vara att tycka om sig själv, vilket innebär att respektera sig själv samt ha självförtroende. Man ska tro på sig själv och känna sitt värde som människa - man är värd att tyckas om. Först när denna känsla infinner sig hos en människa kan man komma andra nära och älska dem (Angelöw & Johnsson, 2000). Har barnet en positiv självbild är de oftast mer engagerade i skolan, det är oftast barn med dålig självkänsla som stöter på problem i skolan (Maltén, 1992). Den självbilden individen har påverkar även hur han/hon ser på andras egenskaper, attityder och personligheter. Man tolkar andra människors ickeverbala signaler utifrån antaganden efter vad vi ser och hör, vilka sedan kopplas till egna erfarenheter (Maltén, 1998). Johanson och Pramling Samuelsson (2003) skriver att det är viktigt med självsäkra och självständiga barn men om barn inte tidigt lär sig samarbeta kan mänskligheten få problem i framtiden. Två aspekter som är självklara och nödvändiga för ett livslångt lärande är både det individuella och gemensamma lärandet, vilka ibland kan stå i konflikt med varandra. Läroplanen samt nyare forskning visar att individens lärande påverkas av gruppens gemensamma lärande, alltså är det gemensamma en resurs i det enskilda barnets lärande. Säljö (2000) skriver att ur ett sociokulturellt perspektiv skapas kunskap genom samspel mellan människor, för att sedan bli en del av den enskilde individen. Åhs (1998) anser att man i involveringspedagogiken använder en grupps samlade positiva psykiska kraft till att stödja individernas utveckling. När en grupp bildas är det, enligt Godée (1981), viktigast att i början jobba med gruppens utveckling. Först när gruppen är trygg anser Godée att pedagogen har tid att tillgodose de individuella behoven.

2.4.2 Vinster av att arbeta i grupp

Allt verkligt liv är möte: Mellan jag och mig. Mellan du och jag. Mellan mig och de andra. Mellan mig och världen (Abildtrup Johansen, m.fl., 1997, s. 162)

Vygotskij (i Sträng & Persson, 2003) talar om intellektuell utveckling som en produkt av sociala aktiviteter, den sociala interaktionen kommer före den individuella utvecklingen. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) skriver att om man samlar och använder sig av all kompetens i en barngrupp får barnen chans att skapa ny gemensam kunskap. I en grupp besitter alla barn olika kompetenser som kan gagna hela barngruppen. Genom att barnen observerar och samspelar med andra barn och vuxna utvecklas deras sociala färdigheter eftersom de utmanas av varandra. Egenskaper såsom känslor och åsikter, som påverkar hur människor handlar, upptäcker barnen genom samspel med andra. Sträng och Persson (2003) anser också att barn når högre nivå på sin utveckling genom samspel med andra. Godée (1981) hävdar att beroende på var i sin utveckling barnen befinner sig påverkas de på olika sätt av de andra barnen. Enligt Piagét (i Williams, m.fl., 2000) bör en barngrupp vara överens för att lärande ska kunna skapas. Å andra sidan hävdar Vygotskij (i Williams, m.fl., 2000) att flera olika åsikter skapar ett bättre lärande. Piagét menar att fördelarna med social samverkan både är kognitiva och sociala. För det sociala är fördelarna att den kommunikativa förmågan stärks och att barnen lär sig tolka andra barns känslor och respektera dem. De kognitiva fördelarna för barnen är att upptäcka sina egna tankar och att få feedback på dessa.

Inom all grupputveckling är det viktigt med feedback, dvs. kommunikation och återkoppling mellan medlemmarna, endast därigenom får den enskilde svar på frågor av typen: Vem är jag själv? Hur uppfattar andra mig? Hur stämmer deras uppfattning om mig med min egen självbild? Vågar jag avslöja mina egna svagheter för att be andra om hjälp? (Maltén 1992, s. 120).

Fördelarna med att barn samarbetar, menar Sullivan och Youniss (i Williams, m.fl., 2000) är att de inte kopierar information från vuxna utan tillsammans hittar lösningar. För att ett bra samarbete ska kunna äga rum, där barnen lär av varandra, krävs en miljö av ömsesidig respekt (Williams, m.fl., 2000). Sträng och Persson (2003) skriver att enligt ett sociokulturellt perspektiv sker inläring genom samspel i olika sociala praktiska situationer. En social praktisk situation är leken som innehåller olika regler och normer. Här tränar barnen de sociala samspel och sociala händelser som de i "verkligheten" kan stöta på. Wahlström (1996) hävdar att barn i en liten grupp (fem-sju barn) känner delaktighet och tränar sin förmåga att se sig själva och varandra, då stärks tryggheten och självtilliten. Åhs (1998) skriver om undersökningar som visat att inåtvända barn har fått hjälp att utveckla sin sociala förmåga, genom att leka med mer socialt utvecklade barn. Beteendet som utvecklades hos de inåtvända barnen var förmåga att dela med sig, hjälpsamhet och att kunna delta i samspelslekar med

andra barn. Orrenius (2005) hävdar att ett tryggt barn kan vara ett stöd för andra barn i meningsfulla lekar.

Enligt Gislén, lärarutbildare på Kristianstads högskola, är två av våra främsta mänskliga behov att bli sedd och känna tillhörighet (Gislén, 2005, vid föreläsning).

2.4.3 Kommunikation

Sträng och Persson (2003) hävdar att kommunikation uppstår i samspel och samförstånd mellan människor. Kommunikationen vi använder är först och främst vårt kroppsspråk, som mimik, ögonkast och gester (vilket vi även tidigare nämnt). Men vi använder även tal och språk i vår kommunikation. Författarna skriver att det är språket som binder oss samman med omgivningen och fungerar som en nyckel för lärandet. Persson (i Nilsson, 2004) säger att om det ska skapas lärande möten och trygghet krävs det kommunikation och samarbete.

I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2000, s. 67).

Bra kommunikation, menar Hundeide (i Williams, m.fl., 2000), baseras på att man respekterar och bekräftar varandra samt för en dialog i gruppen. Enligt Erbert och Rasmusson (1991) är grupprocessen beroende av kommunikationen och vice versa. De ser på grupprocessen som det känslomässiga och intellektuella samspelet mellan människor i en grupp.

2.5 Gruppstorlek och personaltäthet

Enligt Skolverket (2005, [www]) kan en grupp på ca 15 barn vara att föredra, för att barnen ska utvecklas på ett optimalt sätt. En enkät från Skolverket (Skolvärlden nr. 2, 2004), som skickades till landets kommuner, visar att genomsnittet på barnantalet i småbarnsgrupper är 14,6 och i grupper med äldre barn 19,7. Enligt Skolvärlden, omfattar barnomsorgen fler barn än nånsin, detta beror på maxtaxa, allmänna förskolan och att föräldralediga och arbetslösa har rätt till barnomsorg. Ytterligare en orsak till ökade barngrupper är att kommunernas ekonomi minskat. Maltén (1992) hävdar att gruppstorleken har betydelse för kommunikationen i gruppen. Han hänvisar till Turquets rapport, där Turquet redovisar sin forskning på storgrupper. Turquets rapport visar bland annat att barn i en storgrupp kan känna sig osäkra och dra sig tillbaka. Vissa individer kan ställa sig utanför gruppen och vara kritisk

till gruppen och ledaren. Å andra sidan menar Turquet också att storgruppen kan erbjuda möjligheter till diskussioner, där medlemmarna kan pröva olika idéer. Wahlströms (1996) syn på en bra gruppstorlek rymmer mellan 12-15 barn. Denna grupp vill hon sedan dela in i mindre grupper ca fem till sju barn i varje grupp.

Pettersson skriver i sin artikel (2004) om barnen och personalen på förskolan Korallen. På denna förskola är barngruppen liten och har hög personaltäthet, i relation till övriga förskolor i landet, 14-15 barn och tre heltidsanställda pedagoger. "Marianne Winqvist har varit förskollärare på Korallen sedan 1991. – Jag var med när grupperna var knökfulla och de anställde färre. Då var fler sjuka, säger hon." (Pettersson, 2004, s. 20). Idag ser det annorlunda ut på Korallen, de har en sjukfrånvaro på 1,22 %, medan resten av kommunen (som Korallen tillhör) har en sjukfrånvaro på 4,7 % i snitt. Winqvist anser att om man slipper ta in ny personal vid sjukfrånvaro blir det tryggare för barnen. Skolverket (2005, [www]) menar att man bör sträva efter att minska barngrupperna och behålla personaltätheten. Grimlund (2004) skriver att mindre barngrupper, enligt flera experter, är en förutsättning för att barn ska må bra. "Ett för stort antal relationer skapar stress och psykisk ohälsa hos små barn. De stora barngrupperna har blivit en arbetsmiljöfråga, för såväl stora som små." (Grimlund, 2004, s. 4). En annan synvinkel får vi av Elsie Persson (i Nilsson, 2004). Persson och hennes arbetskamrater tycker att stora barngrupper hjälper dem i arbetet att skapa en trygg miljö, detta genom att de äldsta barnen i gruppen hjälper de yngre och nyinskolade att etablera sig i förskolan.

Det finns inga belägg för att det skulle finnas någon gruppstorlek eller personaltäthet som är den optimala i alla sammanhang. Förutsättningarna varierar från grupp till grupp och från tid till annan (Skolverket, 2005, [www]).

Sedvall-Bergsten (i Jacobsson, 2005) anser att personalens kompetens är en viktigare faktor än gruppstorleken, trots att gruppstorleken är bra är det ingen garanti på god kvalitet.

2.6 Den fysiska förskolemiljön

Den fysiska miljön sänder tydliga budskap om man är välkommen att vara där eller inte, säger Pia Björklid. Om barnen upplever miljön som otillgänglig, otrygg och understimulerande så utforskar och leker de inte (Claesdotter, 2005a, s. 35).

Detta beskrivs även av Rinaldi (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Rinaldi menar att rummet har ett eget språk som antingen kan välkomna eller utesluta. För att utveckla positiva

samarbetsmönster skriver Williams, m.fl. (2000) att den fysiska miljön är viktig. Enligt de Jong (i Claesdotter, 2005b), har det betydelse hur rummen är placerade på förskolan. Ett centralt rum ger många möjligheter till möte och barnen har uppsikt över sina kamrater. När barnen har möjlighet att se och träffa varandra underlättas samarbete och sociala kontakter. Hon menar att när barnen inte ser varandra skapas avskildhet, som när det finns många stängda rum på en förskola. de Jong hävdar alltså att ett rum både kan hindra eller bidra till sociala möten. En annan synpunkt har Björklid (i Claesdotter, 2005a) som anser att förskolemiljön ska erbjuda både avskildhet och platser för spontana möten. Hon tycker att det är viktigt att ibland få en stund för sig själv och att få leka med en kompis i en lugn miljö. Godée (1981) skriver att något som har stor betydelse för gruppens sociala möjligheter är rummets planering, inredning och utrustning. Något som är avgörande för bildandet av spontana smågrupper är bordens och stolarnas placering. Enligt Godée så hindrar för mycket material i förskolemiljön barnen från att söka kontakt med varandra. Hon menar att barnen blir mer intresserade av varandra och att det skapas färre konflikter om det inte finns så mycket material att leka med. Pussel, spel, dockor och bilar bäddar för konflikter medan målning och bygglekar engagerar de flesta. Björklid (i Claesdotter, 2005a) säger att hur väl barn trivs på en plats påverkas av miljöegenskaper som utrymme, belysning, luftkvalitet och buller. Hur man placerar sig i ett rum har stor betydelse för vilken social position man får, menar Maltén (1992). Placeringen vid exempelvis ett bord har oftast större betydelse än personligheten när det gäller deltagandet i diskussioner. Först vid likvärdiga placeringar som i en cirkel har vem som helst lika chans att dominera en diskussion.

Vågberg (i Björklid 2005) menar att utemiljön är viktig för förskolepedagogiken. Björklid (2005) skriver att om utemiljön är begränsad på en liten yta så skapas det lite möjlighet till lek. Vidare skriver hon att uteleken är viktig för att barnen ska utvecklas socialt, känslomässigt och motoriskt.

2.7 Metoder till en trygg barngrupp

Här beskrivs pedagogens roll i att skapa en trygg barngrupp och vikten av deras samarbete med hemmen. Vidare redovisas konkreta arbetsmetoder som kan bidra till trygghet som att sätta gränser, samarbetsövningar, lekar, samtal och inskolning.

2.7.1 Pedagogens roll i att skapa en trygg barngrupp

Kontakten och samspelet mellan barn och vuxna är en förutsättning för att inläring ska ske (Godée 1981, s. 57).

Godée (1981) skriver också att när en ny grupp ska bildas är det lärarens uppgift att bygga upp den. Att bygga upp en grupp görs genom att ledaren låter alla barnen visa upp många olika sidor av sig själva för sina kamrater, detta genom att få mötas i helgrupp och smågrupper men även att få umgås i spontana grupper. Om ledaren därutöver medvetet väljer aktiviteter som stärker vi – känslan så stärks relationerna och konflikter minskar i barngruppen. Åhs (1998) anser, precis som Godée, att en lärares uppgift är att hjälpa sin barngrupp/klass att fungera bra tillsammans. Enligt Åhs görs detta genom att sträva efter ett varmt och personligt förhållningssätt till barnen. Lindsjö (föreläsning, 2004) talar om att pedagogerna på förskolan måste se till att barn känner sig viktiga i gruppen och att de är saknade om de inte är där. Williams, m.fl. (2000) anser att det är viktigt att pedagoger medvetet skapar situationer där barnen kan ge och ta av varandras erfarenheter och kunskaper för att känna sig som en tillgång till gruppen. Åhs (1998) skriver att pedagogen bör göra barnen medvetna om att de har ett ansvar för vad som händer i gruppen. Norell Beach (1995) skriver att pedagogen måste lyfta fram skillnader och olikheter hos barnen som något positivt och spännande.

I Lärarens yrkesetik (Läraryrkesförbundet & Lärarnas riksförbund) står det att som lärare förbinder man sig att alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet. Detta påpekar även Åhs (1998) då han skriver att pedagoger ska lyssna, inte döma barnens tankar och åsikter samt respektera dem där de befinner sig i sin utveckling. När man jobbar med barn, menar Raundalen (1997), att de måste ges ansvar och plikter som är anpassade till deras ålder och utveckling, eftersom de då får visa att de bemästrar saker och ting. Pedagogen stärker då både deras uppmärksamhet och kompetens vad gäller socialt beteende. Maltén (1992) talar om ett effektivt ledarskap som enligt honom innebär att sätta igång och vidmakthålla en grupprocess. Raundalen (1997) skriver att en rad studier visar att förskollärare kan stärka barns sociala beteende genom att uppmärksamma deras positiva handlingar. Som pedagog, menar Norell Beach (1995) att man behöver stödja barnen i att hitta metoder till att hjälpa varandra, att upptäcka sin empati och att ta ansvar för sitt handlande. För att små barns empati ska utvecklas krävs det trygghet och omvårdnad. Pedagogen måste också inspirera, stödja, utmana, lära, uppmuntra och bekräfta. Speciellt för de små barnen anser Orrenius (2005) att det är viktigt med anknytning för att de ska känna sig trygga med de vuxna. Öhman (1992)

vill att de vuxna medvetet ska se till att det finns många samspelsmöjligheter i skolan. Detta eftersom det ofta krävs att barn lär känna varandra på ett djupare plan för att kamratrelationer ska uppstå. När en barngrupp befinner sig i kris är det viktigaste att skapa trygghet och förutsägbarhet. Då måste leken organiseras och struktureras, vilket kräver mycket hjälp från de vuxna. Den vuxne måste se till att det finns både tid, utrymme och möjlighet för lek.

Som med allt annat är det förstås det vi gör som kommer att påverka barnen, det de ser och erfar av de vuxnas förhållande till varandra. Om de ser omtanke, respekt och hänsyn mellan de vuxna så betyder det något viktigt. Ser de förödmjukelse, skitprat och respektlöshet så ger det avgörande signaler. Olikheter, ilska, ledsenhet, sorg och glädje hör till livet och måste få utrymme att finnas också hos barnpedagoger, eller kanske särskilt hos barnpedagoger som ju använder sig själva som främsta arbetsredskap. Men det måste kopplas till omsorg och respekt mellan de vuxna såväl som mellan de vuxna och barnen (Norell Beach, 1995, s. 73)

Norell Beach (1995) skriver att vuxna måste vara tydliga förebilder på hur man agerar socialt och visa att de inte tolererar destruktivt beteende i gruppen. Wahlström (1996) påpekar att en pedagog måste vara konsekvent och själv följa de regler som gäller för barnen. Som pedagog ska man inte kräva något av barnen som man inte själv är beredd att göra. Fock (2004) hävdar att lärarens kompetens är avgörande för verksamhetens kvalitet. Han menar också att lärarna själva har ansvar för sin personliga kompetens och bör ges möjlighet till att utveckla denna. Orrenius (2005) skriver att om personalen ska kunna bygga en trygg relation till barnen och knyta an till dem måste det ges möjlighet till detta. Lärarförbundet (2002) hävdar att det är skolledningen som bör se till att det finns tid för lärarna att planera och utveckla olika strategier för att förebygga våld, hot och mobbning. Höistad (2001) anser att det viktigaste arbetet mot mobbning är det förebyggande arbetet. Med förebyggande arbete menar Höistad att de inom personalen och tillsammans med elever och föräldrar skapar trygghet på skolan. Maltén (1998) skriver att det förebyggande arbetet är viktigt eftersom då tas problem om hand innan de vuxit sig för stora. Höistad (2001) trycker på att barnen borde få utveckla sin empati för att arbeta långsiktigt mot mobbning. För att kunna skapa ett tryggt och inbjudande klimat i barngruppen, skriver Godée (1981) att det krävs att pedagogen inte låter sig påverkas av sina privata problem när hon/han arbetar med barnen. Enligt Guggenbühl (1998) är det en lärares uppgift att skapa gemensamma regler som barnen kan rätta sig efter. Dessa regler måste ge klara budskap om våld och aggression och hela lärarkåren måste vara konsekventa i sin tillämpning av dem.

Wahlström (1996) skriver om vikten av ett fungerande arbetslag, där pedagogerna känner trygghet och samhörighet samt där de olika yrkeskompetenserna lyfts fram. Ett fungerande arbetslag är viktigt för pedagogerna själva men även för barnen som behöver förebilder i att samverka i grupp. Norell Beach (1995) skriver att det barnen ser och erfar av de vuxnas förhållande till varandra påverkar dem. Om de vuxna visar omsorg, respekt och hänsyn till varandra ser barnen detta som något viktigt.

2.7.1.1 Samarbete med hemmen

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 (Erbert & Rasmusson, 1991, s. 22).

Niss (1988) menar att om ett gott samarbete mellan föräldrarna och personal ska uppstå är det viktigt att ett förtroende grundläggs redan från start då barnet börjar förskolan. Säljö (2000) skriver att lärarna oftast har liten insikt om hur deras elever fungerar utanför den pedagogiska miljön, medan föräldrarna oftast känner till barnens hela historia. Norell Beach (1995) anser att föräldrar och personal ska kunna utbyta verkligheter med varandra samt mötas med ömsesidig respekt och tillit. Enligt Åhs (1998) måste pedagogerna visa för föräldrarna att deras barns utveckling är ett gemensamt ansvar. Pedagogerna ska kunna lägga fram sina svårigheter som uppstått med ett visst barn för dess föräldrar och be dem om synpunkter. Genom att göra detta fråntar pedagogerna inte föräldrarna deras ansvar och visar respekt för deras kunskaper om sitt barn. Raundalen (1997) påpekar att om pedagogerna har en öppen dialog med föräldrarna kan han/hon hjälpa dem att stärka ett socialt beteende hos sina barn. Pedagogerna kan ge förslag om hur föräldrarna väljer olika situationer och böcker samt till hur deras eget uppträdande kan stärka barnets sociala kompetens.

2.7.2 Konkreta arbetsmetoder som kan bidra till trygghet

Enligt Öhman (1992) kan pedagogerna få barnen att känna grupptillhörighet och gemenskap genom att han/hon låter dem vara delaktiga i de vardagliga sysslorna, såsom dukning, matlagning, städning mm. För att undvika utfrysning och konflikter låter Reuterberg (i Horgby, 2005b) sällan barnen själva välja gruppsammansättning. Hon anser även att det är viktigt med en god kommunikation med annan personal på skolan som oftast märker mer av det sociala spelet som sker utanför klassrummet.

Gordon (i Stensmo, 2000) menar att läraren i skolan ska variera undervisningen genom att ibland arbeta i helklass, ibland i mindre grupper och ibland enskilt. Wahlström (1996) föredrar att barn arbetar i fasta, mindre grupper, med fem till sju barn, som hon kallar trygghetsgrupper. Gruppen är då tillräckligt liten så att alla blir sedda och hörda, men stor nog så att inte för stor fokus sätts på den enskilda individen. Innan hon delar upp barnen i dessa grupper har hon följande mål att uppfylla: alla ska ha förstått de regler pedagogen tillsammans med barnen satt upp. Alla ska kunna namnen på varandra. Som pedagog ska man ha uppmärksammat de roller som finns i barngruppen. Barnen ska i temporära smågrupper fått flera goda erfarenheter av att arbeta i grupp. Slutligen måste pedagogen känna sig redo att börja arbeta med trygghetsgrupperna. Öhman (1992) skriver att i mindre grupper kan barnen ha lättare för att känna en sammanhållning.

2.7.2.1 Gränser

Åhs (1998) skriver att veta vad som är rätt och fel skapar trygghet och säkerhet, finns inga regler kan vi inte hantera våra liv. Skodvin (2002) menar att när barn möter rimliga och tydliga gränser från omgivningen blir den förutsägbar vilket skapar en känsla av trygghet. Godée (1981) anser att det krävs regler som visar vad som gäller i vissa situationer för att underlätta samspel i gruppen, detta skapar trygghet. Finns det för många regler som antingen ska följas till varje pris eller om ledaren är inkonsekvent i att se till att reglerna följs skapas otrygghet och förvirring. Hon skriver att barnen inte kan hantera för många regler och att pedagogen då måste välja ut de nödvändigaste reglerna. Av dessa regler måste vissa följas till varje pris och dessa regler säger att ingen får komma till skada.

2.7.2.2 Samarbetsövningar - lekar

I en ny grupp är det viktigt att alla lär känna varandra så fort som möjligt, innan vi gjort detta är det bara namnen som skiljer oss åt menar Godée (1981). För barnen kan det vara svårt att lära sig många namn därför är det viktigt med många namnlekar. Hon rekommenderar bland annat namnlekarna "Gubben i lådan", "Vem saknas", "Namnstjärnan", "Ballongen i luften" och "Pomperipossa". Även Hägglund och Fredin (1993) menar att barnen genom lek kan lära känna varandra och rekommenderar bland annat lekarna "Vampyren" och "Jag tycker om...". Erbert och Rasmusson (1991) beskriver bland annat samarbetsövningarna/namnlekarna: "Knuten", "Ordna efter ögonfärg", "Bygga skulpturer" med flera. De beskriver drama som ett lustfullt och skapande lagarbete och att arbetet med gruppen är viktigare än resultatet.

Höistad (2001) anser att rollspel är en bra metod där barnen kan leva sig in i olika situationer och diskutera frågor kring relationer och känslor.

2.7.2.3 Samtal

Norell Beach (1995) skriver att barnen behöver mycket stöd och uppmuntran men även konkret och handfast handledning i hur de kan hjälpa varandra så att alla känner sig trygga i gruppen.

Nästa gång du ser att någon blir retad och inte får vara med i leken så kan du göra så här... Vad tror du om det? Verkar det okej? Funkar det inte så ropa på mig, jag kommer och hjälper dig. I samlingar och under samtal kan man tillsammans hitta vägar att handla. Hur tycker ni att man kan göra, vad kan man som kompis göra när man ser att... Om du själv blev utsatt för..., vad skulle du vilja att dina kompisar gjorde? Märkte ni hur bra det blev i morse när Olle hjälpte Lotta och Pysen att vänta på sin tur utan att bråka! (Norell Beach, 1995, s. 29).

Åhs (1998) redovisar en studie i en förskola där de sociala färdigheterna tränades genom att barnen under samlingar berättade om olika prosociala handlingar de mötts av som generositet och vänlighet. Tack vare denna träning visade barnen en större omtanke gentemot varandra. Åhs hänvisar till en metod som stärker tryggheten i en barngrupp som han kallar involveringssamtal.

De regler som gäller vid involveringssamtal är enkla och få. Deltagarna skall:

1. försöka att lyssna aktivt på varandra med ett positivt intresse,
2. avstå från personlig kritik,
3. begära ordet när man vill tala.

De skall vidare sträva efter att rikta sig till hela gruppen (något som utvecklas så småningom) och det som sägs ska stanna inom gruppen. Man sitter i cirkel (Åhs, 1998, s. 50).

I Åhs (1998) involveringssamtal kan ämnet vara skiftande som vilda djur, favoritfärger, årstider etc. Samtalslängden kan variera men Åhs rekommenderar tio till tjugo minuter för förskolebarn. Persson (i Nilsson, 2004) berättar om hur de jobbar med demokratisk fostran för att stärka barnens inre trygghet. Exempel på vad de gör är att prata med barnen om hur man beter sig mot varandra, som att man lyssnar i samling, titta på den som pratar och inte avbryter. Även Höistad (2001) skriver att vuxna bör pratar med barnen om hur man är som kompis, vad man bör göra respektive inte göra. Han menar att pedagogen då måste vara mycket tydlig. Maltén (1998) anser det nödvändigt att tillsammans med barnen diskutera deras värderingar och åsikter, detta blir för barnen en övning i konflikthantering.

2.7.2.4 Inskolning

Niss (1988) beskriver olika sätt pedagoger kan ge ett barn trygghet på vid inskolning bland annat menar hon att barnet först och främst ska knyta kontakt med en person från arbetslaget. Genom att upprepa dagsprogrammet så vet barnen vad som kommer att hända, att barnen har sin bestämda plats t.ex. vid vila och middag, ger också trygghet. Barnet kan ha något eget med sig hemifrån som ger trygghet. De första dagarna är det viktigt att det inte blir för många nya intryck för det nya barnet, vilket underlättas av korta dagar och ett litet antal barn och vuxna.

3 Empiridel

I den empiriska delen beskrivs de undersökningsmetoder vi valt att använda oss av. Här presenteras också urval, målgrupp, genomförande och på vilket sätt vi valt att bearbeta resultaten. Sist granskar vi tillförlitligheten i de undersökningsmetoder vi valt samt etiska överväganden.

3.1 Teoretiska utgångspunkter

Enligt Vygotskij (i Sträng & Persson, 2003) är det i sociala aktiviteter som all intellektuell utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt. Säljö (2000) skriver att ur ett sociokulturellt perspektiv skapas kunskap genom samspel mellan människor för att sedan bli en del av den enskilde individen. Kommunikation mellan människor är avgörande för dessa samspel. Sociokulturella resurser skapas genom kommunikation men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Vygotskij (i Sträng & Persson, 2003) talar om intellektuell utveckling som en produkt av sociala aktiviteter, den sociala interaktionen kommer före den individuella utvecklingen. Säljö (2000) skriver att i ett sociokulturellt perspektiv antas inte barns utveckling bestämmas utifrån deras egen aktivitet i förhållande till omvärlden. I ett sociokulturellt perspektiv anses omvärlden tolkas för barnen i gemensamma mänskliga verksamheter. Sträng och Persson (2003) menar att ur ett sociokulturellt perspektiv utgör förskolan och hemmen olika sociala kulturer och verksamheter. På grund av detta möts barnen i förskolan med olika erfarenheter.

3.2 Metodval

Som vi tidigare nämnt är vårt syfte med arbetet att undersöka förskollärares åsikter kring arbetet med att skapa trygga barngrupper inom förskola och förskoleklass. Vi ska även undersöka vilka arbetssätt de använder i sitt arbete för trygga barngrupper. Om det ska undersökas hur en enskild individ tänker kring en viss sak, skriver Bjurwill (2001) att intervjumetoden är den bästa metoden. För att få fram en persons åsikter om ett visst ämne anser Kvale (1997) att forskaren ska använda sig av kvalitativ forskningsintervju. I den kvalitativa forskningen beskrivs en viss persons uppfattning med ord istället för siffror, menar både Denscombe (2000) och Kvale (1997). Denscombe (2000) skriver att den kvalitativa intervjumetodens stora fördel är dess öppenhet som innebär att det inte finns en viss standarteknik för hur en intervjuundersökning ska gå till. Eftersom vi är ovana vid att

intervjua behövde vi en viss struktur i våra intervjuer och efter att ha läst Denscombe valde vi semistrukturerad intervjumetod. En färdig lista med frågor ligger till grunden för den semistrukturerade intervjumetoden men intervjuaren måste vara flexibel när det gäller frågornas ordningsföljd. Tyngdpunkten är att den intervjuade får utveckla sina synpunkter och svara utförligt på frågorna. Vi använde oss av öppna frågor eftersom de, enligt Denscombe ger informanten möjlighet att själva bestämma innehåll och längd på sina svar. För att få en röd tråd genom hela uppsatsen valde vi att utgå ifrån litteraturöversiktens rubriker när vi formulerade våra frågor. Vi valde att träffa informanterna enskilt genom personliga intervjuer, som enligt Denscombe, är den vanligaste typen av semistrukturerade intervjuer. Under intervjun får man direktkontakt vilket gör det lättare för forskaren att fånga den intervjuades tankar och kontrollera intervjun.

Vi använde oss av bandspelare vid intervjutillfällena vilket både Bjurwill (2001), Denscombe (2000) och Kvale (1997) förespråkar. Denscombe (2000) menar att användandet av bandspelare erbjuder en fullständig dokumentation. Kvale (1997) skriver att intervjuaren lättare kan fokusera sig på ämnet och dynamiken i intervjun om han/hon använder sig av bandspelare.

Bjurwill (2001) rekommenderar att forskaren redovisar svaren från intervjuer i löpande text och fråga för fråga skriver samman svaren med egna ord och är sparsam med långa citat. Han anser att resultatdelen blir mer läsvänlig då. Även Kvale (1997) beskriver detta och kallar det meningskoncentrering, alltså att svaren informanterna ger formuleras koncist och att forskaren endast redovisar det som är väsentligt. Vi har valt att redovisa svaren i löpande text med citat som fördjupar svaren och redovisar endast det som är relevant för arbetets syfte.

3.3 Urval och målgrupp

Vi valde att intervjua åtta förskollärare som arbetar inom olika verksamheter med olika åldersinriktningar och pedagogiska inriktningar. Tre av förskollärarna arbetar inom den kommunala förskoleverksamheten, en av dem i en åldersblandad barngrupp med 20 barn i åldrarna ett till sex år. De andra två arbetar på småbarnsavdelning med 14 barn i åldrarna ett till tre år, respektive storbarnsavdelning med 24 barn i åldrarna tre till sex år. Vi valde även tre förskollärare som arbetar på friskolor med förskoleverksamhet, en som arbetar med Montessoripedagogik i en barngrupp med 16 barn i åldrarna ett till sex år. En lärare arbetar på

ett föräldrakooperativ med 20 barn i åldrarna ett till sex år, den tredje arbetar på en förskola med Waldorfpedagogik med 14 barn åldrarna tre till sex år. Våra två sista informanter arbetade i förskoleklass varav en av dem är kommunal med 28 barn och den andra tillhör en friskola med 11 barn. Vi har valt förskollärare med olika inriktningar för att få stor variation, bredd och betydelsefull information till vår undersökning. Enligt Denscombe (2000) väljer forskaren ut de informanter som kan ge värdefull och relevant information. Han skriver vidare att om syftet är att gå på djupet i en undersökning så ligger tyngdpunkten på att välja nyckelpersoner på fältet.

Enligt Kvale (1997) bör forskaren intervjua så många personer som det behövs för att uppnå undersökningens syfte, det finns dock inga direkta mått. Från början hade vi tänkt intervjua tolv förskollärare, men för att få en kvalitativ undersökning och med tanke på undersökningens storlek begränsade vi oss till åtta stycken.

3.4 Genomförande

När teoridelen och frågeställningen var framarbetad valde vi metod till empiridelen. Vi valde kvalitativ forskningsmetod och utifrån den formulerades intervjufrågorna. Tanken var från början att använda oss av två övergripande frågor vid intervjuerna. Vid närmare övervägande valde vi att omarbete dem till fler djupgående frågor för att få ett bättre resultat. Av våra två ursprungliga frågor arbetade vi fram åtta. Vi förberedde oss med eventuella följdfrågor som skulle kunna bli aktuella under intervjuerna. Denscombe (2000) menar att intervjuer kan misslyckas fullständigt om forskaren inte noga har planerat och förberett intervjuerna. Tiden för intervjuerna bestämdes via telefon med informanterna i god tid innan tillfället för intervjuerna. Inför varje intervjutillfälle läste vi noga igenom våra frågor och såg till att utrustningen fungerade. Vi såg till att alltid vara på plats i god tid för intervjuerna, för att undvika stress både för oss och för informanterna.

När vi tog kontakt med informanterna angående intervjuerna gav vi dem en kortfattad presentation av oss själva samt hur lång tid vi beräknade att intervjun skulle ta, vilket Denscombe (2000) förespråkar. Vi gav dem ingen information om undersökningens syfte eller intervjufrågorna i förväg, förvånande nog var det bara en som frågade vad undersökningen handlade om. Vid intervjutillfället delgavs informanterna undersökningens syfte. Vi valde att inte ge ut syftet och frågorna i förväg för att få så spontana och för stunden

reflekterande svar som möjligt. Vi var oroliga för att svaren vi annars skulle få varit för genomtänkta och pålästa och inte speglat den verkliga verksamheten. Intervjuerna genomfördes på respektive informants arbetsplats, de fick själva välja en plats som de kände sig trygga med. Kvale (1997) skriver att informanten måste känna sig trygg med platsen för intervjun för att kunna uttrycka sina känslor och tankar. Enligt Denscombe (2000) är placeringen vid en intervju av stor betydelse, han rekommenderar en placering i 90 graders vinkel mellan intervjuaren och informanten. Vid denna placering får man lätt ögonkontakt utan att det känns som en konfrontation för informanten. I de flesta fall satte vi oss enligt Denscombes rekommendationer men vid något enstaka tillfälle hamnade vi som intervjuare mitt emot informanten. Vi upplevde ingen skillnad och kunde inte uppleva det hos informanten heller, vilket vi dock inte kan vara säkra på. Vid intervjutillfällena blev vi väl bemötta och informanterna var positiva till vår undersökning. Efter varje avslutad intervju tackades informanten för dess medverkan och deras bidrag till undersökningen.

Som intervjuare bör man tänka på att vara intresserad och öppen för vad informanterna säger och vara granskande mot egna teorier och tankar under intervjutillfället, skriver Denscombe (2000) och Kvale (1997). De anser också att intervjuaren bör utnyttja tystnaden för att låta informanten reflektera över frågan och bidra med relevant information. Denscombe (2000) hävdar att forskaren bör inta en passiv och neutral roll för att inte påverka informanten. Under våra intervjuer har vi haft Denscombe och Kvales teorier som riktlinjer för vårt förhållningssätt gentemot informanterna.

3.5 Bearbetning

Efter att alla intervjuer var genomförda började vi lyssna av inspelningarna i lugn och ro och skrev ut allt från intervjuerna vilket Permer (2005 kvalitativ föreläsning) förespråkar. När allt material är utskrivet rekommenderar Permer att forskaren sorterar ut den centrala och intressanta informationen, vilket vi gjorde. Vi har även i analysprocessen av intervjuerna försökt att urskilja mönster, gemensamma drag och skillnader i svaren, som Mills och Huberman (i Denscombe, 2000) förespråkar. Vi valde att redovisa informanternas tankar fråga för fråga. Eftersom vi har utgått från litteraturöversiktens rubriker när vi formulerat våra frågor, redovisas frågorna i samma ordning som rubrikerna. Svaren har vi redovisat i löpande text varvat med relevanta citat. Efter varje redovisad fråga tillförde vi våra personliga

kommentarer angående informanternas svar. I diskussionen valde vi att diskutera och koppla litteraturen till de svar som dominerat under flera frågor och från flera informanter.

3.6 Metodkritik och tillförlitlighet

Kvale (1997) anser att intervjumetoden varken är objektiv eller subjektiv. Vi som forskare måste därför vara medvetna om att vårt förhållningssätt har påverkat intervjufrågorna och att undersökningen inte blir helt objektiv. Självklart påverkar vårt val av metoder undersökningen men vi har försökt att hålla oss neutrala och passiva under våra intervjuer för att påverka svaren så lite som möjligt, vilket Denscombe (2000) förespråkar. Vi har skrivit ut intervjuerna ordagrant, vilket var en tidskrävande process men som minskar vår påverkan på undersökningen. Denscombe (2000) skriver att åldern, kön och etniskt ursprung på intervjuaren kan påverka svaren från informanten. Informanten kan enligt Denscombe svara så som han/hon tror att intervjuaren önskar för att göra honom/henne glad.

Vi lät informanterna själva välja lokal på deras arbetsplats men Denscombe (2000) skriver att forskaren kan förlora en stor del av kontrollen över intervjun om den genomförs på fältet. Enligt Kvale (1997) kan en risk med intervjuer vara att forskaren identifierar sig med informanten så pass mycket att han/hon analyserar och rapporterar allting från informantens perspektiv. I och med att vi är två forskare är inte den risken lika stor, men den är ändå viktig att ha i tankarna.

Denscombe (2000) påpekar att när bandspelare används kan information missas på grund av att forskaren inte hör vad som sägs på bandet. Han skriver att yttre oväsen kan störa, att flera personer kan tala samtidigt och att ljudkvalitén kan påverka avlyssningen av intervjun. May (2001) skriver att många människor blir hämmade när intervjun spelas in med bandspelare. Denscombe (2000) anser att forskaren vid bandinspelningar missar den icke-verbala kommunikationen som kroppsspråk, gester och mimik.

3.7 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) skriver att forskaren bör ha ett informerat samtycke från informanten innan intervjun börjar. Informerat samtycke innebär att forskaren berättar om syftet med undersökningen och hur den i stort är upplagd. Forskaren bör också informera om vilka

fördelar och risker intervjun för med sig. Informanterna deltar frivilligt och har rätt att avstå eller be att få sin intervju struken när de vill. Forskaren bör informera om att uppgifterna som ges inte kommer att användas till något annat syfte än för forskning. Hur och var forskningsresultaten kommer att redovisas, är uppgifter som informanten bör känna till. Vi har utgått från dessa etiska aspekter genom att vid intervjutillfället informera om vårt syfte med intervjun och att deltagandet är frivilligt. Vi talade också om för informanterna vad deras svar skulle användas till och hur de skulle redovisas. En annan viktig aspekt är att uppgifterna ska behandlas konfidentiellt. Det vill säga att ingen detaljerad information om informanterna, förskolan eller kommunen anges i undersökningen.

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet, 2002, s 12).

Med tanke på att examensarbetet kommer att vara tillgängligt för allmänheten måste vi vara medvetna över vilka konsekvenser undersökningen kan få.

4 Resultat och analys

Med undersökningens syfte som utgångspunkt har vi valt att analysera och redovisa informanternas svar i löpande text blandat med citat från intervjuerna. I vår redovisning valde vi att benämna förskollärarna med bokstäverna A, B, C och så vidare för att visa att uttalanden kommer från olika personer. Med hänsyn till de etiska aspekterna presenterar vi inte våra informanternas pedagogiska inriktningar i detta kapitel, detta för att undvika identifiering av informanterna.

4.1 Förskollärarnas beskrivning av en trygg barngrupp

Att barnen leker mycket, är nyfikna och tar initiativ är något som de flesta informanterna tyckte bäst beskriver en trygg barngrupp. Vidare ansågs barnens mod att göra saker, beskriva tryggheten i barngruppen.

Ja, en trygg barngrupp för mig är en barngrupp som leker mycket. [...] En barngrupp som är nyfiken, alltså att de vill upptäcka saker, de vill göra grejor (B).

En beskrivning på en trygg barngrupp är att barnen respekterar varandra och vuxna men även att vuxna respekterar barnen. Två informanter menade att i en trygg barngrupp är barnen nöjda och glada. Någon informant ansåg att när barnen är trygga går hämtning och lämning smidigt. Att barnen känner att de är lika mycket värda och får vara sig själv är en åsikt vi fick av informanterna. Om barnen kan gå fram till vilken vuxen som helst när de behöver hjälp ses som ett tecken av trygghet. Att man har hittat sin roll och kan se andras roll i barngruppen uttryckte två informanter i sin beskrivning av en trygg barngrupp. En uppfattning var att barnen i en trygg grupp har förmågan att lösa konflikter. Under denna fråga fick vi två beskrivningar av en trygg barngrupp som motsäger varandra. Förskollärare B ansåg att trygga barn är barn som hörs och syns mycket, medan förskollärare D menade att trygga barn är lugna och ej högljudda.

Sammanfattning

Vi fick ganska likvärdiga beskrivningar på hur barn i en trygg grupp agerar. Att barnen är nyfikna och leker mer i en trygg barngrupp var en övervägande beskrivning från informanterna. Det fanns dock olika åsikter angående om en trygg barngrupp är tyst eller högljudd.

4.2 Vinster med trygga barngrupper – enligt förskollärarna

Samtliga förskollärare hävdade att det fanns vinster med trygga barngrupper. En av våra informanter ansåg att hon kan arbeta mer med gruppen om den är trygg. Vidare påpekade en annan förskollärare att man inte alls kan arbeta med gruppen om den inte är trygg. En åsikt vi fick var att barn inte utvecklas om de inte är trygga.

Ett tryggt barn är ju ett barn som utvecklas, är barnet inte tryggt så utvecklas det inte, då står det stilla. Så det är väl helt klart att det är det viktigaste (B).

Några informanter nämnde att barnen blir mer självständiga och vågar göra mer saker om de är trygga. En förskollärare uttryckte att om barnen är trygga med varandra leker de mer tillsammans. Vidare påpekade förskolläraren att barnen äter och sover bättre om de är trygga. Att barnen litar på förskollärarna ansåg några informanter vara en vinst av att barnen känner sig trygga. Om barnen är trygga menade en informant att det går bättre med hämtning och lämning på förskolan. Flertalet förskollärare ansåg att i en trygg barngrupp skapas det mindre konflikter och barnen är trevliga mot varandra.

Ja, det är just att det blir harmoni i gruppen, tycker jag. Och i en otrygg barngrupp blir det mycket mer konflikter, det blir tuffare att få det att fungera (D).

Sammanfattning

Alla informanter uttryckte att det fanns vinster med en trygg barngrupp. Vinsterna som förskollärarna beskrev var inte så varierande som vi trodde att de skulle vara. De flesta av informanterna nämnde att barnen vågar mer när de är trygga. Även när förskollärarna skulle beskriva en trygg barngrupp (4.1) hänvisar de till att barn vågar mer, detta verkade vara en väsentlig del vad gäller tryggheten.

4.3 Förskollärarnas beskrivning av gruppstorlekens betydelse för tryggheten i barngruppen

Hälften av informanterna uttryckte att de har för stora barngrupper i sin verksamhet i nuläget. De flesta informanterna ansåg att gruppstorleken hade betydelse för tryggheten men att vilken typ av barn de för tillfället har i barngruppen hade lika stor betydelse.

En lagom storlek är väldigt olika, det beror på vad du har för barn. Har du många barn som är utagerande behövs en mindre grupp [...] (F).

Många av informanterna såg nackdelar med för stora barngrupper. En förskollärare påpekade att alla barn inte blir sedda i en för stor barngrupp, vilket skapar otrygghet. En annan uppfattning var att det är stor risk för konflikter i en för stor barngrupp, det finns många olika viljor. Vidare ansågs det vara lättare att få en trygghet i gruppen om man inte har så många barn. Två av våra förskollärare menade att barnen inte bör ha för många barn och vuxna omkring sig.

De (forskarna) säger att barn kan knyta an till 15 relationer i sitt liv. Har de då mamma och pappa och så, då försvinner det några, så kanske möjligtvis tio stycken på dagis. Sen resten de bara springer runt dem (C).

Några informanter påpekar att det måste vara en viss mängd barn för att lek ska kunna bildas.

På vår följdfråga om vilken barnantal förskollärarna föredrar i en barngrupp svarade samtliga utom informant E:

Småbarn tio stycken, 15-16 i den andra (A).

Föredrar mellan 18-20 barn (B).

14-15 stycken (C).

Max 16 (D).

Runt 18 barn (F).

Maxgräns 12 (G).

Max 14 (H).

Informant E ansåg att gruppstorleken inte har någon betydelse utan att vilka barn som finns i gruppen är avgörande.

Sammanfattning

Nästan alla våra informanter uttryckte att vilken typ av barn man har i gruppen är lika avgörande som antalet. Dock gav förskollärarna oss några beskrivningar på nackdelar med för stora barngrupper. Svaren vi fick angående gruppstorleken var varierande och oberoende av om förskollärarna arbetar i förskoleklass eller på en förskola.

4.4 Förskollärarnas åsikter om åldersindelade respektive åldersblandade

Vi fick många olika svar, några föredrog det ena medan andra såg fördelar med båda arbetsmetoderna. Några motiveringar till varför de föredrog åldersindelade var att de bättre kan tillgodose barnens behov. Det blir mindre spridning på barnen då man vill utveckla dem på deras egen nivå. Vid åldersindelade kan man ha mindre grupper för de yngre barnen som behöver mer omvårdnad. En annan sak som ansågs bra för de yngre barnen med åldersindelade, var att det alltid kan finnas en vuxen på golvet hos dem. En förskollärare tyckte att de äldre barnen behöver åldersindelade för att inte bli åsidosatta för de yngres behov.

Dels skulle jag vilja ha en småbarnsavdelning ett till tre och en syskonavdelning [...] Då blir alla barn sedda (A).

Och då blir det, för du måste ta de små direkt, gärna att de stora hamnar i skymundan
- Du är stor, du får vänta (C).

En högt prioriterad motivering till varför förskollärarna föredrar åldersblandade, var att de yngre barnen lär sig av de äldre. En förskollärare menade att i en åldersblandad grupp inspirerar de yngre barnen de äldre vid lek.

Här behöver det vara åldersblandade så att det blir en lek. De små inspirerar de lite större och tvärtom (H).

De små lär sig av de stora och de stora befäster då sina kunskaper de har (D).

Barnen ansågs vara mer hjälpsamma mot varandra i en åldersblandad grupp. En uppfattning var att barnen i en åldersblandad grupp kan arbeta i grupper efter mognad, ibland är inte barnet moget att vara i den åldern den tillhör. Några av förskollärarna föredrog åldersblandade för att syskon då får inskolas på samma avdelning. Vidare ansåg en informant att på åldersindelade småbarnsavdelningar uppstår dilemmat att man får många nya barn varje år att skola in.

Sammanfattning

Tack vare informanternas varierande svar fick vi många fördelar och nackdelar med att arbeta åldersindelade respektive åldersblandade. Den största fördelen med åldersindelade ansågs vara att de bättre kunde tillgodose barnens behov, vilket också beskrevs som en fördel med

åldersblandat. Att barnen hjälper varandra tyckte många förskollärare var den största fördelen med åldersblandat.

4.5 Förskollärarnas åsikter om förskolemiljöns betydelse för tryggheten i barngruppen

Alla förskollärare ansåg att förskolemiljön på något vis har betydelse för tryggheten i barngruppen. Några av våra informanter menade att barnen ska vara trygga med alla lokaler och utrymmen på förskolan. För att barnen ska bli trygga med dessa utrymmen har de valt öppna dörrar mellan avdelningarna så att barnen kan röra sig fritt på förskolan. Miljön ska både vara utmanande och locka till lugn lek, tyckte en av informanterna. Två informanter hade åsikten att även utemiljön har betydelse för tryggheten i barngruppen. Några av informanterna nämnde att rummen bör utnyttjas på bästa sätt på förskolan. Det bör alltid finnas en fast plats för varje barn.

Jag anser att det ska var plats till vart barn, som vi nu har till vilan att varje dag ligger samma barn på samma plats [...] Allt för att de i förväg ska veta att där är min plats och där hänger jag jackan och sen har de exakt samma matplats varje dag (C).

En uppfattning vi fick var att barnen ska känna sig hemma i förskolemiljön. Något som prioriterades av våra informanter var att barnen ska känna att lokaler, material etc. är till för dem. Barnen ska kunna vistas överallt och leka med allt. En åsikt var att allting ska finnas i barnens höjd. Lokalerna bör enligt en informant inredas med glada färger. En annan informant ansåg också att lokalernas inredning har betydelse och bör inspirera barnens fantasi. Förskollärarna såg på lokalernas storlek på olika sätt. De flesta informanter uttryckte att för små lokaler i förhållande till storleken på barngruppen inte är bra för tryggheten. Medan en informant sade att man bör ha mindre rum för att då kunna skapa en lugn miljö.

Och trygghet tycker jag har med miljön att göra, man ska ha yta att rör sig på och man ska inte ha för många barn och vuxna omkring sig (D).

Mindre rum men inte att det är ett stort rum som man kan flänga runt i (E).

Sammanfattning

Miljön på förskolan ansågs av förskollärarna på olika vis relevant för tryggheten. Alla informanter hänvisade till olika egenskaper av inomhusmiljön som bidrar till trygghet. Medan endast två förskollärare nämnde utomhusmiljön som viktig för tryggheten. Att barnen känner

att lokaler och material på förskolan är till för dem, ansåg många förskollärare vara av stor vikt.

4.6 Förskollärarens syn på sin roll i skapandet av trygga barngrupper

Något som hade hög prioritet hos informanterna var att de ska finnas tillhands för barnen när de behöver en vuxen. Vidare ansåg de flesta att deras uppgift är att vara en bra förebild för barnen.

Att vi finns tillhands när de behöver oss (A).

Att vi (arbetslaget) samarbetar är jätteviktigt, att vi kommer överens då min roll är att vara en förebild för barnen (H).

Två av våra informanter menade att förskollärarens roll är att vara konsekvent och tillsammans med sitt arbetslag arbeta mot samma mål för att skapa trygghet i barngruppen. Är man lugn mot barnen bidrar det till trygghet, ansåg en av våra informanter. En viktig egenskap som påpekades att pedagogen bör ha, är att upptäcka om något barn är ensamt och verka för att få med det i gemenskapen. En uppfattning om förskollärarens roll handlade om att forma barnen till en grupp. Vidare ansågs att förskollärarens roll är att skapa harmoni i barngruppen. Att hjälpa barnen med att lösa konflikter påpekades vara en viktig roll för förskolläraren när han/hon skapar trygghet i barngruppen.

Förskollärare ska, enligt en av informanterna få alla barnen att känna sig sedda. Många av våra informanter ansåg att en viktig del i deras arbete är att stärka barnens självförtroende för att få dem trygga.

Det är ju att verkligen stärka de här små barnen till att bli en trygg barngrupp (G).

Sammanfattning

Våra informanter hävdade alla att de som pedagoger har en roll i utvecklandet av trygga barngrupper. De flesta ansåg att de har en viktig roll som förebild för barnen. Vidare påpekade förskollärarna att de ska stärka barnens självförtroende för att få dem trygga.

4.7 Förskollärarnas beskrivning på hur de involverar barnens föräldrar i sitt arbete med att trygga barngruppen

Samtliga förskollärare ansåg att de på något vis involverar föräldrarna i arbetet med tryggheten i barngruppen. De flesta hävdade att föräldrarna involveras vid inskolningen av deras barn.

De är med vid inskolningen [...] och då ser de hur vi gör här en hel dag, hur det går till och då vet föräldrarna precis (H).

Ett annat sätt som föräldrarna involverades på, var den dagliga kontakten som de har med personalen på förskolan. De flesta informanter ansåg att detta är viktigt för att kunna samtala om hur barnet har mått hemma samt på förskolan. Även när det uppstår saker kring barnet som måste diskuteras ansåg förskollärarna att den dagliga kontakten är nödvändig.

De kommer hit och hämtar och lämnar sina barn så man träffas alltid. Man har alltid ett samarbete där det inte hinner gå långt om det skulle ha hänt någonting förrän man har berättat för föräldrarna (G).

En stark uppfattning vi fick av några förskollärare är att förskolepersonal och föräldrar måste vara på samma våglinje för att nå ett bra resultat. En förskollärare påpekade att det är viktigt att hon pratar med föräldrarna. En annan informant berättade att på hennes arbetsplats har de längre samtal med föräldrarna om barnet, två gånger per år.

Och då gör vi upp en utvecklingsplan för barnen. Det handlar ju inte om att barnen ska uppnå ett särskilt mål [...] och det kan även va barn som inte är trygga, att vi ska liksom lägga vikten på att ha ögonen på Kalle och se vad vi kan göra för att han ska bli tryggare. Och det gör man ju tillsammans med föräldrarna (B).

Ett sätt som några av informanterna använder sig av för att involvera föräldrarna på förskolan är att de får arbeta som vikarier vid behov. Förskollärarna ansåg att detta skapar en trygghet då barnen redan känner föräldrarna.

Sammanfattning

Samtliga förskollärarna hävdade att de involverade föräldrarna i arbetet med trygga barngrupper. Inskolningen var det sätt som många av förskollärarna ansåg att föräldrarna blev involverade på. Även den dagliga kontakten mellan föräldrarna och förskollärarna ansågs vara av stor vikt.

4.8 Förskollärarnas beskrivning på hur de arbetar med att stärka tryggheten i deras respektive barngrupper

Samtliga förskollärare menade att de arbetar med att stärka tryggheten i sina barngrupper. Det ansågs vara viktigt att barnen blir individuellt bemöta utifrån deras behov för att de ska bli trygga. Att barnen får prova på och klara av olika saker både i grupp och enskilt, menade några informanter, är en viktig del för tryggheten.

Låta dem klara av saker på egen hand och tillsammans med en kompis. Prova på nya saker. Att inte ställa för svåra saker (uppgifter) i början utan att man vet att barnen klarar av det (F).

Några av våra informanter arbetar med öppna dörrar mellan avdelningarna för att barnen ska känna all personal på förskolan, vilket de ansåg skapar trygghet.

Vi har börjat med något nytt, att vi har öppna dörrar mellan avdelningarna. [...] Innan blev de (barnen) kvar på sin egen avdelning men nu går de liksom runt och detta är en fördel för då känner de fler vuxna och då blir de trygga med det (A).

Att barnen ska lära känna varandra ansågs viktigt för tryggheten, därför arbetar några av förskollärarna med tvärgrupper där barn från olika avdelningar blandas. Namnlekar var ett annat förslag på hur barn kan lära känna varandra på. Samlingar används till att låta barnen uttrycka sina känslor och våga prata. De används även till att låta barnen prata om att vara snälla mot varandra, hur man är som kompis och diskutera exempel på konflikter och lösningar till dem. Även utanför samlingarna pratar vissa förskollärare med barnen om hur man är som kompis och varför det ibland blir fel. Barnen uppmuntras för att stärka deras goda sidor och även till att hjälpa varandra.

För att barnen redan från början ska vara trygga på förskolan uttryckte en av de intervjuade förskollärarna att barnen ska få tillfälle att träffa alla som arbetar på avdelningen vid inskolningen. Hon gav även följande förslag på sätt att stärka tryggheten:

Vi har också en trygghetsgrej. Vi har en stor stjärna precis vid ingången och där sätter vi upp våra kort på morgonen när vi kommer. [...] Och det tycker jag är bra så har de ju sett och redan när de kommer in så vet de vem som är där (C).

Många nämnde fasta rutiner som en viktig aspekt i arbetet med trygga barngrupper, att barnen får ha sina egna platser vid middag, vila etc. Oavsett vad föräldrarna har för behov av barnpassning börjar alla barnen på morgonen, på en av våra informanters arbetsplats. Hon

hävdade att detta bidrar till att barngruppen blir trygg. Är den vuxen konsekvent och ger barnen tydliga regler, anser en förskollärare att detta bidrar till trygghet för barnen. Vidare påpekade förskolläraren att de i arbetslaget ska ta alla beslut som rör barngruppen tillsammans.

En åsikt var att förskolläraren bör känna till vissa delar i barnens liv utanför förskolan, exempel vilka deras far- och morföräldrar är, vad deras föräldrar och syskon gör etc. Några förskollärare hade uppfattningen att barnen ska få ta med sig en trygghet hemifrån som snuttefilt, gosedjur, fotografier osv.

Vi skickade hem kameran för att barnen skulle ta bilder hemifrån. Vi hade bilderna uppsatta och kunde prata om det. Barnen pekade och berättade (E).

Att barnen själva får prova på att lösa konflikter så länge det inte blir några skador, ansågs vara ett bra tillvägagångssätt för att få barnen trygga med varandra. Pedagogen bör enligt en informant inte skälla så mycket på barnen.

När det gäller att ta in vikarier på förskolan fick vi motsatta åsikter från två av våra informanter. Informant E och dennes kollegor använder sig aldrig av vikarier utan går in och arbetar för varandra, de anser att vikarier skapar otrygghet i barngruppen. Medan informant D och H låter barnens föräldrar vikariera vid behov. De ansåg att barnen redan känner de flesta föräldrar och känner sig då trygga med dem. På ytterligare en punkt fick vi två olika åsikter, i detta fall hur man i arbetslaget ser på barn. Informant G påpekade att eftersom de i dennes arbetslag har olika pedagogiska bakgrunder och då olika syn på barnet, lättare kan hjälpa det. I informant H's arbetslag har man däremot samma pedagogiska bakgrund och syn på barnet och hävdade att detta hjälper dem att lösa barnens kriser.

Sammanfattning

Alla informanterna var av den uppfattningen att de genom olika arbetssätt stärker tryggheten i deras barngrupp. Till denna fråga fick vi utförliga och varierande beskrivningar på hur man arbetar med tryggheten.

5 Diskussion

Många av svaren vi fick genom våra intervjuer stämmer överens med vad vi har redovisat i litteraturoversikten. I de flesta fall har vi kunnat koppla informanternas åsikter till forskarnas tankar, som man enligt Bjurwill (2001) bör kunna göra i en akademisk uppsats. Vissa beskrivningar angående trygghet i barngruppen, som vi har fått av våra informanter har nämnts under mer än en fråga. Vi har valt att diskutera och koppla litteraturen till de svar från intervjuerna som varit dominerande under flera frågor och från flera informanter.

Ordet konflikt har dykt upp under flera frågor som i beskrivningen av en trygg barngrupp som konfliktlösande. Det ansågs vara pedagogens roll att stödja barnen vid konflikter och låta barnen själva prova att lösa konflikter. I läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att barnen i förskolan ska få hjälp att lära sig hantera konflikter. Maltén (1992) menar att om man har en bra gruppgemenskap kan man ta tag i konflikter på ett konstruktivt sätt. Norell Beach (1995) citerar från Förskolans pedagogiska program om att barn har ett behov av att lära sig lösa konflikter. Vi nämnde tidigare i uppsatsens inledande kapitel att vi anser att en trygg barngrupp är konfliktlösande men dock inte konfliktfri.

Trygghetens betydelse för leken har nämnts både i beskrivningen av en trygg barngrupp och som en vinst med trygga barngrupper. I Godées (1981) beskrivning på en trygg barngrupp nämner hon att barnen genom rollekar kan bearbeta kognitiva och känslomässiga upplevelser. Om barngruppen är otrygg finns det inte utrymme för utvecklande leksituationer, enligt Hägglund och Fredin (1993). Sammanfattningsvis anses det att leken kan bidra till att barn blir trygga men även att barn som är trygga leker mer. Sambandet mellan trygghet och lek har vi även mött under våran verksamhetsförlagda utbildning. Det vi mött styrker vad tidigare forskning och vad våra informanter hävdar, att tryggheten är viktig för leken och vice versa.

Om barn är trygga ansågs de, av våra informanter ha mer mod att våga prova på nya saker än om de är otrygga. I läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att förskolan ska inspirera till att utforska sin omgivning. Godée (1981) menar att om barnen känner att de kan göra saker själva upplevs detta som en trygghet. Utifrån egna erfarenheter kan även vi se att trygga barn är barn som vågar utforska och prova på nya saker. Vi anser att det är när barnen själva utforskar och provar på olika saker som de lär sig bäst.

Våra intervjuade förskollärare har under några frågor svarat att barnen ska känna att de är lika mycket värda och att de får vara sig själva. De ansåg också att barnen bör bli individuellt bemötta utifrån deras individuella behov. I läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att pedagogerna i förskolan måste visa barnen respekt för deras individ. I sin beskrivning av en trygg barngrupp, skriver Godée (1981) att barnen där accepteras som de är. Williams m.fl. (2000) skriver att det för många barn är viktigt att likna andra barn, vilket motsäger faktumet att alla ska accepteras som de är. Vi tycker att alla barn ska bemötas individuellt och att de ska bli accepterad för den de är. Som Williams m.fl. (2000) skriver är det viktigt för många barn att passa in i gemenskapen, de kan till och med ändra sin personlighet för att accepteras. Därför anser vi att pedagogerna i förskolan måste vara tydliga förebilder och lyfta fram olikheter i barnens personligheter som något positivt. Pedagoger bör också tydligt visa för vart barn att det är viktigt och att hon/han är intresserad av vad barnet har att säga eller visa.

Att vara en bra förebild för barnen, ansåg informanterna vara en viktig roll som förskollärare. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) uttrycker att all personal i förskolan ska vara bra förebilder för barnen som vistas där. Norell Beach (1995) hävdar att vuxna måste vara tydliga förebilder för barnen bland annat i hur man uppträder socialt. Wahlström (1996) skriver att ett fungerande arbetslag är viktigt för barnen som behöver förebilder i att samverka i grupp. Wahlström anser vidare att man som pedagog måste vara konsekvent och följa de regler som gäller för barnen. Informanterna hävdade också att man måste vara konsekvent mot barnen eftersom detta skapar trygghet. Utifrån tidigare forskning och vår undersökning har vi dragit slutsatsen att man som förskollärare bör vara medveten om sin roll som förebild och att vara konsekvent vid sin tillämpning av regler. Utifrån egna erfarenheter har vi upptäckt att om pedagogen eller arbetslaget inte är konsekvent vid tillämpningen av regler blir barngruppen otrygg för att de inte vet vad som gäller.

Många informanter ansåg att en viktig del i utvecklingen av tryggheten var att barnen får prova på och klara av saker så att de stärker sitt självförtroende. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) säger också detta, att alla barn ska få uppleva tillfredställelsen att göra framsteg och att övervinna svårigheter. Raundalen (1997) anser att man i förskolan ska ge barnen uppgifter som är anpassade efter deras ålder och utveckling, så de får visa att de klarar saker och ting. Raundalen skriver vidare att man ska uppmärksamma barnens positiva handlingar. Vi har båda haft glädjen att se barn göra framsteg och övervinna

hinder och vi har då sett hur detta stärkt dessa barn. Enligt vår uppfattning är det då viktigt att pedagogen visar barnet vad det åstadkommit så att det blir uppmärksammat på sitt eget lärande, vilket stärker barnet ännu mer.

I läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att förskolemiljön ska vara trygg men också locka till lek och aktivitet. Både tidigare forskning och vår undersökning visar att förskolemiljön anses ha betydelse för tryggheten i barngruppen. Betydelsen av miljön beskrivs dock på olika sätt i vår teoridel respektive resultatdel, med vissa undantag. Precis som förskollärarna ansåg, skriver Godée (1981) att rummets placering, inredning och utrustning har en stor betydelse för gruppens sociala möjligheter. Förskolemiljön anser vi har betydelse för om barnen känner sig trygga i förskolan. Enligt vår uppfattning bör förskolemiljön vara välkomnande och utmanande. Vi hade gärna sett att barnen får medverka vid utformningen av förskolemiljön, både inomhus och utomhus. Skolverket (2005, [www]) hävdar, precis som våra informanter, att en grupps förutsättningar varierar från en grupp till en annan och det beror mycket på vilka barn man har i gruppen. Emellertid uttrycker både tidigare forskning och de intervjuade förskollärarna att gruppstorleken har betydelse för tryggheten. Maltén (1992) hänvisar till Turquets rapport som visar att barn i en stor grupp kan känna sig osäkra och dra sig tillbaka. Precis som tidigare forskning och som våra informanter hävdar, tycker vi att det inte finns något optimalt barnantal på en grupp för att den ska vara trygg. Våra egna erfarenheter har visat oss att gruppstorleken är beroende av vilka barn som för tillfället finns i en barngrupp.

I vår undersökning fick vi fram många åsikter angående åldersblandade eller åldersindelade barngrupper. Vi har dock inte funnit någon tidigare forskning med relevant information som hänvisar till dess betydelse för tryggheten. Personligen ser vi både för- och nackdelar med båda alternativen och tror att de olika arbetssätten passar olika barn. Vissa barn utvecklas bättre i en åldersblandad grupp medan andra barn utvecklas bäst i en åldersindelad grupp.

Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) påpekar att förskollärare ska ha ett nära och förtroendefullt samarbete med barnens hem. Alla informanter från vår undersökning konstaterade att de på något sätt involverade barnens föräldrar i sitt arbete i förskolan. Även tidigare forskning visar att samarbete mellan förskollärare och föräldrar är viktigt. Godée (1981) hävdar att personalen på förskolan ska ha en fungerande kontakt med barnens föräldrar och omgivning. Norell Beach (1995) anser att föräldrar och personal ska

kunna utbyta verkligheter med varandra samt mötas med ömsesidig respekt och tillit. Åhs (1998) hävdar att man ska kunna samtala med föräldrarna och kunna få deras synpunkter om man behöver hjälp angående deras barn. Även Raundalen (1997) trycker för att man ska ha en öppen dialog mellan personal och föräldrar. Vi anser att det är mycket viktigt att pedagoger och barnens familjer kan mötas och samarbeta för att göra barnen trygga i förskolan, men även hemma. Att kunna utbyta kunskaper om barnet mellan hem och förskola, anser vi vara av stor vikt.

Vårt syfte med uppsatsen var att undersöka vilka arbetssätt som används för att stärka tryggheten i en barngrupp. Från våra informanter har vi fått utförliga och varierande beskrivningar på hur man arbetar med tryggheten. Även tidigare forskning har givit oss många förslag på hur man kan arbeta med att stärka tryggheten. Den tidigare forskningen och vår undersökning har bidragit med olika arbetssätt men de har även fokuserat på likartade arbetsmetoder. Vikten av att samtala med barnen kring det sociala samspelet trycker både informanter och forskare på, till exempel Höistad (2001), Norell Beach (1995) och Persson (i Nilsson, 2004). Forskarna Åhs (1998), Skodvin (2002) och Godée (1981) skriver att barnen behöver tydliga regler och gränser för att kunna känna trygghet. I sitt arbete för att stärka tryggheten i sin barngrupp använder sig en av våra informanter just av tydliga regler och gränser. Syftet med vår uppsats var att undersöka olika arbetssätt till trygga barngrupper men även att synliggöra förskollärarnas åsikter kring arbetet med att skapa trygga barngrupper. Undersökning har gett oss ett brett urval av åsikter kring förskollärares arbete med att skapa trygga barngrupper inom förskoleverksamheten. Vad tidigare forskning, våra informanters svar och egna erfarenheter visar, är det framförallt pedagogens ansvar att skapa trygga barngrupper. För pedagogen gäller det att hitta bra arbetsmetoder, fungera i ett arbetslag, skapa en trygg fysisk miljö och samarbeta med barnens hem. Dock kan pedagogerna oftast inte själva styra över antalet barn i sina grupper. En viktig sak som måste poängteras är att man inte på något vis kan generalisera och påstå att metoderna vi redovisat bidrar till trygghet i alla barngrupper. Alla barngrupper är olika och man måste hitta ett arbetssätt som passar just den gruppen. Som vi nämnt i vårt inledande kapitel anser vi att trygga barn tar hänsyn och visar varandra respekt. En trygg barngrupp är inte konfliktfri men konfliktlösande. Trots olikheter, både fysiska och psykiska, accepteras alla som den man är. I en trygg barngrupp är barnen nyfikna och vågar framföra sina åsikter. Vi ser bara vinster med trygga barngrupper och kommer i vårt framtida yrke som pedagoger att arbeta med detta .

5.1 Metoddiskussion

Om våra informanter fått ta del av våra frågor innan själva intervjutillfället hade kanske svaren varit mer utförliga. Informanterna hade då haft mer tid på sig att fundera över frågorna men det hade kanske resulterat i att vi fått mer pålästa och inte så spontana svar som vi nu fick. Vid intervjutillfällena finns det många faktorer som kan ha påverkat våra informanters svar. Några av våra informanter påpekade att de blev lite nervösa på grund av ljudinspelningen av intervjun, vi vet inte om detta kan ha hämmat deras svar.

5.2 Uppsatsens bidrag till yrkesrollen och vidare forskning

Uppsatsen visar inte bara hur viktigt det är att barnen är trygga i förskolan, utan också varför det är viktigt. Uppsatsen bidrar med många arbetsmetoder som kan hjälpa förskollärare att stärka tryggheten i sina barngrupper. Förskollärare kan använda uppsatsen i studiecirkel och ha våra intervjufrågor som diskussionsfrågor. Det är viktigt att man i arbetslaget ställer sig frågan hur man just i sin barngrupp kan förbättra tryggheten och vilka metoder man kan använda sig av. Slutligen vill vi poängtera att arbetet med trygga barngrupper bör ses som ett långsiktigt och vardagligt arbete i förskolan.

Det finns många områden man skulle kunna forska vidare på utifrån denna uppsats, bland annat skulle man kunna undersöka hur inskolningen fungerar på olika förskolor. I undersökningen kunde man först ta del av pedagogernas arbetssätt vid inskolning och sedan observera olika barn under inskolningsperioden. Både gruppstorlekens och förskolemiljöns betydelse på förskolan är ämnen som kan fördjupas och forskas vidare på. Man kan allmänt undersöka vilken påverkan dessa ämnen har på barnen, bland annat genom observationer.

6 Sammanfattning

För att kunna nå ett resultat utifrån vårt syfte läste vi först relevant litteratur, för att bilda oss en uppfattning om vilka tankar det finns om trygghet i förskolan från tidigare forskning. I litteraturöversikten började vi med att redovisa styrdokumentens syn på tryggheten i förskolan. Vidare redogör vi för vad forskare anser om hur en barngrupp kan bildas, varför det är viktigt med trygga barngrupper och hur en barngrupp kan se ut. Vi beskriver gruppstorleken och den fysiska förskolemiljöns betydelse för tryggheten samt metoder till en trygg barngrupp. I empiridelen beskrivs vilka undersökningsmetoder vi valt att använda oss av. I vår undersökning valde vi att använda oss av en kvalitativ undersökning med semistrukturerade frågor. Här presenteras också urval, målgrupp, genomförande och hur vi valt att bearbeta våra resultat. Vår undersökningsgrupp bestod av åtta förskollärare med olika pedagogiska inriktningar. Sist i empiridelen granskade vi tillförlitligheten i de undersökningsmetoder vi valde samt etiska överväganden. Med undersökningens syfte som utgångspunkt valde vi att analysera och redovisa informanternas svar i löpande text blandat med citat från intervjuerna. När vi analyserat våra intervjuer kom vi fram till att det var många svar som kunde kopplas till den litteratur som vi redovisat i litteraturöversikten, vilket vi tar upp i diskussionen. Avslutningsvis lägger vi fram förslag på hur vår uppsats kan komma till användning för pedagoger inom förskolan och på vidare forskning inom ämnet.

Referenslista

Styrdokument

Läraryrket och Lärarnas riksförbund. *Yrkesetiska principer för lärare*.

Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för förskolan - Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes förlag. ISBN: 91-89313-52-6.

Litteratur

Abildtrup Johansen, B., Rathe, A L. & Rathe, J. (1997) *Möjligheternas barn i möjligheternas skola: en pedagogisk profil- från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion. ISBN: 91-26-96650-6

Angelöw, B. & Johnsson, T. (2000) *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN:91-44-00597-0.

Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska Uppsatser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01574-7.

Björklid, P. (2005) *Lärande och fysisk miljö- En kunskapsöversikt om samspel mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Kalmar: Leanders grafiska AB. ISBN: 01- 85128-86-6.

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01280-2

Erbert, B. & Rasmusson, V. (1991) *Undervisa i pedagogisk drama*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-33591-X.

Fock, M. (2004) *Makten över läraryrket- tankar om yrkesansvar och uppvärdering*. Läraryrket. Stockholm: Nordisk Bokindustri Försäljnings AB.

Godée, C. (1981) *Leka i grupp*. Lund: Tempus. ISBN: 91-27-01065-1.

Guggenbühl, A. (1998) *Våldets kusliga fascination: att hantera destruktivt beteende och mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN:91-27-08145-1.

Hägglund, K. & Fredin, K. (1993) *Dramabok*. Stockholm: Liber utbildning. ISBN: 91-634-0074-x.

Höistad, G. (2001) *Mobbning och människovärde*. Stockholm: Gothia. ISBN: 91-7205-317-8.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) *Förskolan - barns första skola*. Studentlitteratur. ISBN: 91-44-04222-1.

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00185-1.

- Landin, M. & Hellström, C. (2001) *Läraryledarskap*. Stockholm: Gothia. ISBN:91-7205-327-5.
- Läraryförbundet (2002) *Så kan skolan förebygga våld, hot och mobbning*. Nordisk Bokindustri AB.
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01143-1
- Maltén, A. (1998) *Kommunikation och konflikthantering*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-008082.
- Maltén, A. (1992) *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-35281-6.
- Nilzon, K. (1999) *Skolårens psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00249-1.
- Niss, G. (1988) *Att börja förskolan*. Helsingborg: Schmidts boktryckeri AB. ISBN: 91-47-02890-4
- Norell Beach, A. (1995) *Mångfald och medkänsla i förskolan*. Stockholm: Rädda barnen. ISBN: 91-27-07165-0.
- Ogden, T. (2003) *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber. ISBN: 91-47-05136-1.
- Orrenius, A-M. (2005) *Trygga relationer: om anknytning och samhörighet mellan barn och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN: 91-27-09782-x.
- Raundalen, M. (1997) *Empati och aggression: om det viktigaste i barnuppfostran*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00385-4.
- Stensmo, C. (2000) *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01575-5.
- Sträng, M. & Persson, S. (2003) *Små barns stigar i omvärlden: om lärande i sociokulturella samspel*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-02121-6.
- Skodvin, A. (2002) *Att sätta gränser för barn*. Stockholm: Bokförlaget Forum. ISBN: 91-37-12302-5.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. ISBN: 91-518-3728-5.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 91-7307-008-4.
- Wahlström, G. (1996) *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber. ISBN: 91-47-004812-3.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling, Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande: en Forskningsöversikt*. ISBN: 91-89314-12-3.

Åhs, O. (1998) *Bortom bråk och hårt klimat- om att utveckla social förmåga i skola och förskola*. Stockholm: Runar förlag AB. ISBN: 91-88298-38-8

Öhman, M. med flera (1992) *Empati- känna, förstå och växa*. Arlöv: Berlings Grafiska. ISBN: 91-21-13597-5

Artiklar

- a. Claesdotter, A. (2005) Förskolan nr. 6. *Miljön sänder budskap*.
- b. Claesdotter, A. (2005) Förskolan nr. 6. *Rummens placering påverkar pedagogiken*.
- Grimlund, A. (2004) Förskolan nr. 7. *Arbetsmiljön måste bli bättre*.
- a. Horgby, A-C. (2005) Lärarnas tidning nr. 1. *Klassrummet fullt av dolda relationer*.
- b. Horgby, A-C. (2005) Lärarnas tidning nr. 1. *Lös konflikterna direkt*.
- Jacobsson, E. (2005) Lärarnas tidning nr. 2. *Råd om kvalitet i förskolan reglerar inte personaltätheten*.
- Nilsson, L. (2004) Pedagogiska magasinet nr. 3. *"Vettikett" stoppar mobbning*.
- Pettersson, A. (2004) Lärarnas tidning nr. 19. *Himmelriket i stjärnhov*.
- Skolvärden (2004) nr. 2. *Förskolesatsning med oklara effekter*.
- Trenning- Himmelbach, A. (2005) Lärarnas tidning nr. 1. *Självbild påverkar skolresultatet*.

Elektroniska källor

Skolverket. *Behovsanpassade barngrupper är avgörande för kvaliteten i förskolan*.
Publicerad 050125. Hämtad 050825. www.skolverket.se

Föreläsningar

Gislén, E. 2005 *Social kompetens hos barn*. Högskolan Kristianstad
Lindsjö, L 2004 *Utagerande och inåtvända barn*. Högskolan Kristianstad
Permer, K 2005 *Kvalitativa forskningsmetoder*. Högskolan Kristianstad

Bilaga A

Intervjufrågor:

- Hur beskriver du en trygg barngrupp?
- Vilken roll har du som pedagog i arbetet med trygga barngrupper?
- Ser du några vinster med en trygg barngrupp? Följdfråga: Vilka vinster?
- Arbetar du och ditt arbetslag med att stärka tryggheten i er barngrupp? Följdfråga: På vilka sätt?
- Anser du att förskolemiljön har betydelse för tryggheten i barngruppen? Följdfråga: Hur?
- Anser du att gruppstorleken har betydelse för tryggheten i barngruppen? Följdfråga: Hur?
- Föredrar du åldersindelad eller åldersblandad?
- Involverar ni barnens föräldrar i ert arbete med att trygga barngruppen?