

JAG SER DET KOMPETENTA BARNET!
Men vad menar jag och vad gör jag?

I SEE THE COMPETENT CHILD!
But what do I mean and what do I do?

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Vårtermin 2013

Anna-Karin Hofmeijer
Liselott Johansson

Handledare: Susanne Gustavsson
Examinator: Mirella Forsberg Ahlcrona

Resumé

| | |
|---------------|---|
| Arbetets art: | Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp högskolan i Skövde. |
| Titel: | Jag ser det kompetenta barnet! Men vad menar jag och vad gör jag? |
| Sidantal: | 31 |
| Författare: | Anna-Karin Hofmeijer och Liselott Johansson |
| Handledare: | Susanne Gustavsson |
| Datum: | augusti 2013 |
| Nyckelord: | Det kompetenta barnet, barnsyn, förskollärare, förskolan. |

Studien behandlar begreppet det kompetenta barnet och dess komplexitet. Den erfarenhet vi har genom att vara verksamma i förskolan innebär att vi upplever begreppet används utan någon större eftertanke eller notis av dess betydelse. Syfte med studien är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Studiens litteraturgenomgång berör aktuell forskning inom området, begreppet det kompetenta barnet och barnsyn. Datainsamlingen som ligger till grund för studien består av åtta kvalitativa intervjuer med förskollärare och genomfördes med stöd av fenomenografin. Resultatet visar att förskollärarna förklarar begreppet, det kompetenta barnet utifrån tre olika kategorier. Dessa tre kategorier är; det kompetenta barnet genom färdigheter och självständiga handlingar, det kompetenta barnet som möjliggörs genom miljön samt det kompetenta barnet förklaras genom inneboende vilja och drivkraft. Resultatet visar även hur det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet; Barnet som kompetent genom förskollärarens syn på barnet samt barnet som kompetent genom hur förskollärare uppfattar sin egen yrkesroll. I diskussionsdelen diskuteras hur begreppet det kompetenta barnet beskrivs av förskollärare och hur det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet.

Abstract

| | |
|-------------------------|---|
| The nature of the work: | Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp University of Skövde. |
| Title: | I see the competent child! But what do I mean by that and what do I do? |
| Number of pages: | 31 |
| Author: | Anna-Karin Hofmeijer and Liselott Johansson |
| Tutor: | Susanne Gustavsson |
| Date: | august 2013 |
| Keywords: | Competent, preschool, child, preschool teacher, child perspective. |

The study focuses on the complexity of the concept the competent child. From our experience of working in preschool we have been aware of the fact that this concept is being used without any further consideration or observance of its true meaning. The purpose of this study is to explain and understand the signification of the concept the competent child in preschool. The literature on which the study is based concerns current research within the field, the competent child and outlook on children. The collections of data that the study is based on contains of eight qualitative interviews with preschool teachers were made supported by phenomenography. The result shows that preschool teachers explain the concept, the competent child by three categories. These three categories are; the competent child through skills and independent actions, the competent child who is made possible through the environment and the competent child being explained through inborn will and driving force. The result also shows how the competent child is expressed in the daily activities in preschool. The child as competent through the preschool teacher's outlook on children and the child as competent through the way, in which the preschool teacher perceive her/his own professional role. In the discussion part, the way preschool teachers explain the concept the competent child, is being discussed and how the competent child is expressed in the daily activities in preschool.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Bakgrund | 1 |
| Inledning..... | 1 |
| Studiens syfte | 2 |
| Studiens frågeställningar | 2 |
| Litteratur och kunskapsöversikt | 3 |
| Teoretiskt perspektiv | 11 |
| Metod | 12 |
| Intervju | 12 |
| Urval..... | 13 |
| Presentation av de intervjuade förskollärarna | 13 |
| Genomförandet av intervjuerna..... | 14 |
| Analys..... | 14 |
| Trovärdighet..... | 15 |
| Etiska aspekter..... | 16 |
| Resultat..... | 18 |
| Hur Det kompetenta barnet beskrivs | 18 |
| Hur kommer Det kompetenta barnet till uttryck i förskolans verksamhet? | 21 |
| Diskussion | 25 |
| Metoddiskussion..... | 25 |
| Resultatdiskussion..... | 26 |
| Vidare forskning..... | 31 |
| Referenser..... | 32 |
| Bilaga 1 | 35 |
| Bilaga 2 | 36 |
| Bilaga 3 | 37 |

Bakgrund

Inledning

En tvåårig flicka ber förskolläraren på utevistelsen om att få cykla på förskolans största trehjuling. Förskolläraren svarar flickan: den är alldeles för hög för dig, det går inte. Du får vänta tills du blir lite längre. Flickan svarar, jag vill i alla fall. Tillsammans hämtar de cykeln och flickan klättrar upp på cykeln. Hon lutar sig först åt ena sidan, sedan åt andra och blir på så vis längre, hon trampar och tar sig sakta framåt. Flickan vänder sig mot pedagogen med ett stort leende och säger: Jag kan!

Denna av oss upplevda episod på förskolan, en episod där vi avser att den vuxne i förväg till stor del bestämt vad det barn kan och där barnet inte uppmuntras att försöka. Denna händelse tillsammans med diskussioner likt ”vi måste se barnets kompetens” som finns och som vi hör i förskolans verksamhet, innebär att vi ställer oss frågan vilken betydelse kan det få för barnet och verksamheten? Bjervås (2003) lyfter några aspekter hon menar vara värda att uppmuntra, gällande begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Hon uppmanar lärare reflektera över sin användning av begreppet, det kompetenta barnet och om sambandet mellan det som görs och sägs. Författaren menar att begreppet blivit ett vanligt förekommande begrepp i förskolan där barnets egna erfarenheter och förmågor ska tas till vara och lyftas fram. Vi ställer oss likt författaren frågan vad ligger i begreppet, det kompetenta barnet. Bjervås menar om inte begreppet diskuteras och reflekteras över är risken stor att begreppet bara blir ett slentrianmässigt använt uttryck.

Förskolans styrdokument, läroplanen för förskolan Lpfö-98/2010 anger mål och riktlinjer på förväntad kvalitetsutveckling samt det arbete som ska ske på förskolan. Ansvar över att arbetet sker utifrån läroplanen vilar på förskollärare samt var och en i arbetslaget. Läroplanen nämner begreppet kompetent där den vuxne genom barnets egen aktivitet ska ge vägledning och uppmuntran genom ett förhållningssätt där språk- och kunskapsformer förekommer och bildar en helhet. Vilket ska bidra till att barnet utvecklar nya insikter och kunskaper. Vi kan i läroplanen läsa att barnet ska ges möjlighet till att bilda sin egen uppfattning och utifrån egna förutsättningar göra val. Vidare anges att barnets idéer, kreativitet och fantasi ska få utrymme över innehåll och arbetssätt i förskolans verksamhet. Vi tolkar förskolans läroplan med att förskolläraren i förskolan ska ge barnet möjlighet och rätt att påverka sin dag, utveckling och verksamhet där barnets tankar, åsikter och idéer är något att räkna med. Utifrån detta menar vi att förskolans läroplan påvisar ett förhållningssätt där förskolläraren ska utgå ifrån att barnet är ett kompetent barn.

Innan vi påbörjade vår utbildning till förskollärare var begreppet det kompetenta barnet ett begrepp som ”bara fanns” där i vår verksamhet. Ett begrepp som användes utan att ta någon större notis av dess betydelse. Under utbildningen upplevde vi att begreppet förekommer mer och mer i litteratur och forskning, samtidigt som vi fått en större förståelse för begreppets komplexitet. Genom den yrkeserfarenhet tillsammans med den förförståelse vi har då vi arbetat många år i förskolans verksamhet ser vi ett behov av att diskutera begreppet det kompetenta barnet i arbetslaget. Det har även inneburit att vi blivit nyfikna och kritiska till hur det används och förstås i förskolans verksamhet.

Exemplet med flickan, förskolläraren och cykeln menar vi inte är något som sker överlag eller överallt. Vi vill göra förskollärare inom förskolans verksamhet observanta på begreppet genom att studera hur det kan beskrivas och kan uppfattas. Finns det olika tolkningar eller finns det en gemensam innebörd? Vårt intresse för tolkning av begreppet resulterade i föreliggande studie.

Studiens syfte

Syftet med studien är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan genom följande frågeställningar:

Studiens frågeställningar

- Hur beskriver förskollärare begreppet det kompetenta barnet?
- Hur kommer det kompetenta barnet till uttryck i förskolans verksamhet?

Litteratur och kunskapsöversikt

Begreppets förklaring

Syftet med studien är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Här följer en redogörelse för begreppet kompetent. Därefter belyser vi olika sätt att ge beskrivning åt begreppet.

Enligt Svensk ordbok (Svenska Akademin, 2009) har ordet kompetent betydelsen ” ha en god förmåga att utföra vissa uppgifter som ofta framgår av sammanhanget”. Det betyder att kompetens är då en individ har en förmåga, en specifik kunskap, som krävs vid en viss situation eller olika situationer för att utföra en uppgift eller på något sätt agera i tanke eller handling.

Enligt Brodin och Hylander (1997) har forskaren Daniel Stern bidragit med en bild av innebörden av det kompetenta barnet. Bilden innebär att barnet är en egen personlighet, med egen drivkraft att skapa mening och sammanhang och som aktivt söker kontakt och samspelar med sin omgivning. Stern (1999) menar att barn föds olika och därmed kräver olika bemötande. Författaren förtydligar det han kallar för utvecklingen av självet med då barnet genom upplevda händelser får intryck. Dessa blir till känslomässiga helhetsupplevelser som bidrar till att barnet med hjälp av dessa erfarenheter och samspel med andra skapar en självutveckling. Stern menar att föräldrarnas roll är att tolka barnets tankar upplevelser och ordlösa uppföranden. Detta liknar vi med förskollärarens roll i förskolan. Vår uppfattning blir att barnets självbild påverkas av hur förskolläraren visar sin tro på dess förmågor. Stern poängterar att förskollärarens förväntningar och den tro de har på barnet spelar stor roll på vad barnet sedan presterar. Därmed blir förskollärarens roll viktig.

Inspirerad av Sterns teorier om hur barnet redan från födelsen är kompetent är Dion Sommer. Sommer (2008) menar att barnet är utrustad med möjligheter inriktad på mänsklig kommunikation redo att genom meningsfylld samvaro ingå och lära. Han framhåller att tiden mellan 1960- och 1970-talet kan ses som ett paradigmskifte avseende barnsyn och barnets utveckling, där han talar om kompetensbarnet. Rent elementärt innebär kompetens ”kunnande” och ”skicklighet” där ordet härstammar från det latinska ordet ”competentia”. Sommer menar att det är lätt att gå med på användandet av begrepp som det kompetenta barnet eftersom det speglar vår syn på människan som självstyrande och individfixerad, vilket är västerländskt och ligger i tiden.

Barnet ses numera inte som sårbart, därmed menar Sommer (2008) att av den anledningen behöver inte den direkta motsatsen användas som osårbart eller att kalla barnet för kompetent. För att beskriva barnet och dess utveckling blir det engelska låneordet resiliens ett mer flexibelt begrepp att användas. Sommer ger ordet resiliens många betydelser, och översätter ordet med elastisk, tånjbar, uthållig och smidig. Med detta menar han att barnet har en förmåga att anpassa sig, barnet är föränderligt och inget ska ses som normalt. Sommer menar när begreppet ”elasticitet” i huvudsak används kan barnets utveckling gå olika vägar likt en process och därmed inte utifrån olika stadier. Med detta menar Sommer att barnet är en egen individ som ska ses utifrån dess behov och förmågor. Barnets tidigare upplevelser och erfarenheter behöver inte få någon betydelse eller ha negativ påverkan på barnets fortsatta utveckling när det är resilient, flexibelt.

Genom att se och uppmuntra barnet samt visa tilltro till dess förmåga ges barnet möjlighet att erövra ny kompetens utifrån sina egna förutsättningar. Beroende av sammanhang kan kompetens få olika betydelser menar Sommer (2008) och visar på tre sätt att se på kompetens som används inom psykologin.

- *Kompetenser som potentialer* är den första och innebär de potentiella förmågor barnet har som inte utvecklats ännu. Detta betyder att människan har medfödda förmågor där utveckling ännu inte möjliggjorts. Detta kompetensperspektiv förekommer ofta vid diskussion om människosynen.
- *Kompetenser som förvärvade förmågor* är det andra synsättet som innebär de förmågor eller funktioner som barnet tillägnat sig. Barnet utvecklar sina emotionella, motoriska, kognitiva och sociala förmågor genom oräkneliga övningar, emellertid tillämpas inte dessa samtidigt utan barnet tar fram det relevanta vid den specifika situationen.
- *Kompetenser som utförande och prestationer* är det tredje och sista synsättet Sommer berör vilket innebär att begreppet kompetenser även kan användas om praktiska utföranden eller prestationer. Barnets kompetens ses här utifrån vad barnet gör i den direkta handlingen.

Även om ovan nämnda tre synsätt är relaterade, så är de också relativt olika. Påståendet att ”barnet är kompetent” kan därför betyda olika saker beroende på vilken definition som används. Historiska, kulturella och samhällsbaserade utgångspunkter är enligt Sommer (2008) det som innefattar den forskningsgrund som leder fram till synen på det kompetenta barnet. Barnets utvecklingsprocess kan ges möjlighet eller hindras av ett komplicerat samspel i de förhållanden som sker mellan sociala samspel, barnets enskilda möjligheter och begränsningar samt kulturella förhållanden. Om villkor och förutsättningar i miljön ges, kan barnet använda och utveckla den sociala baskompetens det har. Det betyder att barnet är så kompetent som det tillåts vara i förhållandet till den miljön de vistas i. Sommer framhåller vikten av den vuxnes ansvar om barnets omsorg och utveckling. Barnet och den vuxne kan aldrig ses som jämlika, en avgörande roll är den vuxnas förväntningar samt förmågor att leva sig in i barnets värld menar Sommer.

Barnsyn kan vi enligt Sommer (2008) kalla den föreställning någon har om vad ett barn är och bör vara. Vuxnas olika sätt att ”se” på barnet uppfattas och anpassas genom det Sommer kallar filter. Har filtret används i många år utan nyjustering blir det svårigheter att se och förstå barnet utifrån nutid. Utan denna nyjustering kan problematik uppstå eftersom barnet utifrån en annan tids normer då bedöms. Sommer menar att det finns risker för att barnet ses som mer kompetenta än vad de är. Höga krav kan alltför tidigt ställas på barnet, krav som de inte utvecklat kompetenser för att kunna hantera eller inte kan bemästra. Kompetenta barn är visserligen aktiva och kloka, detta betyder inte enligt Sommer att barnet inom utvecklingsområden kan själva. Synen på det kompetenta barnet bör därför ta hänsyn till barnets ålder samt förmåga anser Sommer. Vidare menar Sommer behovet av att kompetenta vuxna finns som kan guida och bistå barnet att i sin utvecklingsprocess komma vidare. För att utveckla merkompetens hos barnet behöver de få möta auktoritativa vuxna som klarar den fina balansgången mellan att ställa krav, ha förväntningar och samtidigt leva sig in i barnet.

Vikten av förskollärarens barnsyn uttrycker Sommer (2008) med ”Vad som är säkert är emellertid att påståendet om vad ett barn är, inte bara säger något om barnet, utan också reflekterar de vuxnas perspektiv på barnet (s. 82-83).

Begreppet kopplat till barnsyn

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999), Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att förskollärarens bemötande och uppfattning samt hur de ser barnet, har en avgörande roll för barnets uppfattning av sig själv som lärande individ. Författarna undrar vilken innebörd som läggs i begreppet då vi talar om barnet som det kompetenta barnet. Är kompetens något en del barn utvecklar eller finns det naturligt hos alla barn och är barnet alltid kompetent oavsett sammanhang? De framhåller vikten av att förskolläraren reflekterar över begreppets betydelse genom att ställa sig dessa frågor och se vilka konsekvenser svaren kan få i det som sker i verksamheten. Författarna framhåller en syn på kunskap som skapas tillsammans med andra och där barnet är medskapare av sitt egen lärande. Denna syn menar författarna innebär respektfullt bemötande och tilltro till ett nyfiken och resursrikt barn och en positiv förväntan på dess förmåga. (Pramling Samuelsson 2012) menar att barnet kan så mycket bara det får chansen att visa det. Alla barn är olika och är i sin utveckling på olika nivåer. De måste bli bemötta som egna individer av vuxna som lyssnar på barnet, utgår ifrån deras perspektiv och fångar deras intresse samt utmanar, problematiserar och resonerar tillsammans med barnet. Detta för att få det att fundera vidare menar författaren där hon ser kommunikation och interaktion som viktiga delar i lärandet.

Synen på ett barn med egna förmågor delar Pramling Samuelsson (2012) med Reggio Emilia filosofin som inte enligt Wallin (2004) är en teori utan ett medvetet sätt att vara och förhålla sig på, en pedagogisk filosofi, grundad i norra Italien av Loris Malaguzzi (1921-1994). Reggio Emilias syn på det kompetenta barnet är ett rikt barn med egna förmågor och resurser som genom sin vilja att lära, veta och växa skaffar sig kunskap. Det som betonas i deras filosofi menar Wallin är dialog, demokratisk värdegrund och en vilja att utveckla kompetensen hos varje barn. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2007) innebär detta en respektfull syn på barnet där det ses som en viktig samhällsmedborgare och där vikten läggs på barnets rättigheter istället för dess behov. Enligt Wallin samt Jonstoj och Tolgraven ska barnet i Reggio Emiliaförskolor inte styras eller kontrolleras. Förskollärarens roll är att vara bredvid barnet på ett distanserat och ansvarsfullt sätt, uppmärksamma och ta tillvara barnets kompetens genom de olika språk barnet förfogar över att uttrycka sig på, så som till exempel kroppsspråk, ord och estetiskt. Tankesättet och en viktig grund i Reggio Emilias förhållningssätt som författarna beskriver är att barn lär av varandra i ständig interaktion. Barnet ska ses som ett subjekt och en helhetssyn på barnet bör finnas. Med detta menas att se barnet i förhållande till andra, där förskolläraren ser sig själv i sammanhanget, där alla blir lika viktiga och ses som subjekt i relation till varandra och där miljön är central. Detta ser vi överensstämmer med Vygotskijs (1999) sociokulturella teori; barnet lär i samspel med andra där språket sätts i fokus.

Barnsyn i ett historiskt perspektiv

För att få förståelse för hur barnsynen över tid har förändrats gör vi här en beskrivning och tolkning av några av de pedagoger och teorier som haft betydelse för synen på barns utveckling och lärande. Dessa pedagoger och teorier är givetvis inte heltäckande. De utgör ett begränsat urval, som ändå kan peka på de riktningar som har funnits och finns. Vi är också medvetna om att alla inte kan knytas till pedagogisk verksamhet såsom förskola eller skola. I vissa fall handlar det om mer generella idéer om barn, i andra fall om barn i förskolan eller motsvarande verksamhet av pedagogisk karaktär. De pedagoger vi behandlar benämns genom sina huvudsakliga företrädare.

Den historiska återblicken börjar med pedagogen John Locke (1632-1704) (Kroksmark, 2011) med en uppfattning om att det lilla barnet är som ett tomt ark och att barnet lär och skaffar kunskap genom yttre påverkan. Locke (1693) motsäger sig däremot inte att människan har kunskapsförmåga eller förstånd från födseln men det som barnet lär sig sker efter en uppfattning om barnets mognad och via omvärldens stimulans. Barnet ses därmed som formbart. Det är därmed betydelsefullt menar Locke vem barnet har intill sig. Det bästa är en person med förstånd och förmåga, som kan stötta och lära på ett lustfyllt sätt. Den person som har förstånd kan också bidra till att barnet lär sig det mest korrekta. Därmed har den vuxne och omgivningens inställning till lärande en stor betydelse för vad barnet ges möjlighet att utveckla för förmågor.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) skildrar i sitt verk *Émile - eller Om uppfostran, andra boken* (1762) barnet som fritt, självständigt och klokt. Han företräder därmed en ny syn på barndomen, och kan betraktas som en inspiratör till dagens syn på barnet. Rousseau menar att det naturliga ska lockas fram hos varje barn med förmån för lust och intresse, utan hård och sträng disciplin. Genom att fritt få leka skaffar sig barnet kunskap genom sina egna handlingar och upplevelser. Rousseau menade därmed att barnet skulle lära och ta ansvar för konsekvenserna av sitt handlande. Barnet ska dock inte hindras eller skyddas från lekens konsekvenser. Enligt Rousseau sker lärandet i det konkreta, efter mognad, behov och intresse vilket innebär då barnet känner sig redo för situationen.

Friedrich Fröbel (1782-1852) såg det naturliga i barnet. Fröbel (1995) såg likheter mellan utvecklingen hos växter och djur med barnets naturliga utveckling och jämförde barnet vid en planta där alla anlag finns inuti fröet. Enligt Fröbel skaffar sig barnet kunskaper tillsammans med andra, genom självupplevda händelser och genom att se saker i sitt rätta sammanhang. Intresse och spontanitet sågs som elementära drivkrafter vid kunskapsinhämtning och den vuxne skulle följa, inte styra barnet. Därmed menade Fröbel att undervisning och uppfostran skulle ske utan bestämmande och med visst ingripande. Kommunikation i form av språket var enligt Fröbel viktigt då människan skulle bli till en egen person. Fröbel tänkte sig barnets utveckling i stadier. För att gå vidare med goda resultat till nästföljande stadie skulle det föregående vara fullt utvecklat. Därmed menade Fröbel att barnet inte skulle utsättas för undervisning innan det nått rätt mognadsnivå, där barnet förstår och kan ta till sig ny kunskap. Om inga hinder visade sig trodde Fröbel att barnet hade goda utvecklingsmöjligheter. Frøbels mening var att utbildningens syfte var att människan skulle utvecklas till människa.

Barnet är, menar John Dewey (1859-1952) en upptäckande, konstnärligt uttryckande och social varelse redan tidigt i livet. I sitt verk *Mitt pedagogiska credo* (1897) förklarar Dewey att, i samvaron med andra där individer utbyter tankar och erfarenheter får barnet en utvidgad och förändrad erfarenhet. Dessutom ses barnets intressen, förmågor och deltagande i meningsfulla aktiviteter som viktiga komponenter till lärande. Lärare ska uppmuntra till problemlösning i ett undersökande arbetssätt där samarbete, dialog och praktiskt arbete är i förgrunden.

Att förbereda barn för ett framtida liv innebär att man låter barnen förfoga över sig själva. Det betyder att man fostrar dem så, att de har full tillgång till hela sin kapacitet. Ögon öron och händer skall vara redskap färdiga att användas (Dewey 1897 s 380).

Att använda ögon, öron och händer som redskap liknar vi med uttrycket *learning by doing* som skapats av Dewey, där barnet nu eller senare med hjälp av en tanke, görande och handling kan se orsak och verkan. Dewey menade även han således att barnet har en kompetens och kan stödjas i sin utveckling och sitt lärande genom att utmanas och ställas inför problem.

Även Lev Vygotskij (1896-1934) framhåller att barnets lärande sker i samspel med sin omgivning och tillsammans med andra där kommunikation är en viktig del. Det som benämns som sociokulturell teori. Vygotskij (1999) skapade en förklaring om hur barnet med stöd av andra barn eller vuxna kan utmanas och därmed erhålla ny kunskap eller förståelse. Med detta menade han att barnet kan antingen befinna sig i sin faktiska utvecklingsnivå där det lär och klarar av på egen hand, eller på en nivå där det tillsammans med mer kunnig person, till exempel en vuxen eller ett annat barn kan imitera till en mer avancerad kunskaps- och förståelsenivå. Skillnaden kallade han för den närmaste utvecklingszonen. ”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij 1999 s. 333).

Jean Piaget (1896-1980) intresserade sig för den kognitiva utvecklingen och mognaden, det vill säga barns förmåga att i olika stadier förhålla sig kognitivt till omvärlden. Den kognitiva utvecklingen sker alltså enligt Piaget (1969) i stadier, den följer en bestämd ordning, där barnet inte kan gå vidare mot ny utveckling om inte tidigare stadier har etablerats. En av faserna kan till exempel vara då barnet är egocentriskt; den sensomotoriska fasen, vilket utgör hinder för barnet att ta andras perspektiv. Detta villkor hindrar barnet från att förstå både fenomen och situationer. Piaget menade att den kognitiva utvecklingen satte gränser för vad barnet kan och förstår. Piaget fick med sin stadieteori ett stort inflytande på 1960- och 70-talen. Stadieteorin sågs som en hjälp över vad barn i olika åldrar klarar av och har möjligheter till att utveckla (Forsell 2011).

Barnsynens förändring över tid

Axelsson och Qvarsebo (2010) menar att en allmän syn på barnets roll och betydelse flyttades i början av 1900-talet från arbete till omsorg och utbildning. Detta beroende av att barnen tidigare varit tvungna att arbeta och därmed viktiga för familjens försörjning i form av arbetskraft. Då industrin rationaliserades innebar det mindre behov av barn som arbetade och barnets arbete var inte längre lönsamt. Ansvar för barnet förändrades, tidigare hade det legat enbart på hemmet. I samband med industrialiseringen och urbaniseringen hade barnen ingen sysselsättning och ingenstans att vara då föräldrarna arbetade. En risk med detta sågs att barnet på ett eller annat sätt kunde hamna snett i samhället. För att förhindra detta flyttades barnets omsorg och kontroll över till offentliga instanser, från det privata och familjen. Skolan blev inledningsvis den viktigaste offentliga institutionen för barnet vilket påverkat synen på barndom, där barnet numera ses som en egen individ. Barnet fick nu ett annat värde, ett emotionellt värde. Enligt författarna har nya tolkningar av äldre teorier inneburit forskning inom psykologi, sociologi, historia och pedagogik om barns utveckling och lärande vilket i sin tur har gett en ny syn på barnet och dess förmågor.

Barnsyn i modern forskning

Här belyser vi studier som på olika sätt behandlar förskollärares syn på barnet i förskolan. Johanssons (2003) studie belyser förskollärares syn på barnet som en viktig aspekt för att förstå barnet. Därefter följer Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) som beskriver barnets uppfattning om delaktighet och inflytande i förskolan. Miljöns betydelse över hur barnet uppfattas redovisas i efterföljande studie av Nordin-Hultman (2009). Bjärvås (2011) belyser pedagogisk dokumentation i förskolan som ett arbetsverktyg för att synliggöra barnets kompetenser.

Johansson (2003) har studerat betydelsen av att ta barnets perspektiv samt förskollärares syn på att ha närhet och distans till barnets perspektiv. Johansson diskuterar barnsyn och påvisar två olika sätt vi kan se barnet på. *Human becoming* och *Human begins*. *Human becoming* innebär att barnets handlingar sätts i samband med dess ålder och där barnets personlighet inte är i fokus, hänsyn tas därmed inte till barnets individualitet. Barnet blir här betraktad som barn och får inte tillträde till de vuxnas värld i så stor omfattning. Det andra synsättet, *Human begins* innebär att barnet ses som en person som tillhör och har rätt att vara delaktig i de vuxnas värld, trots att barnet är ett barn utan en vuxens erfarenhet och kunskap. En värld där vuxna och barn tillsammans delar aktiviteter och idéer. Studien visar att förskollärares erfarenheter, kunskaper och intentioner att förstå barnet på något sätt genom till exempel ord, kroppsspråk och handlande blir betydelsefullt och bidrar till att utveckla närhet till barnet. Hur barnets perspektiv blir synligt för förskolläraren påverkas av sammanhang, intentioner och handlande av deltagare. Johansson (2003) visar i sin studie hur dessa två olika sätt att se på barn får betydelse för hur förskolläraren synliggör barnet.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) har studerat hur barnet i förskolan uppfattar sina möjligheter till att påverka och ha inflytande, samt barnets förståelse för beslut och beslutsfattande. Författarna diskuterar i riktning mot läroplanens mål hur förskolläraren förväntas planera för verksamhetens innehåll och arbetssätt, samtidigt som barnets möjligheter att påverka och vara involverade ska uppfyllas. Detta ses som en utmaning för förskolläraren. Enligt studien ges barnet enstaka tillfälle att påverka förskolans verksamhet. Studien visar att det vanligtvis är förskolläraren som tar initiativ till innehåll, rutiner och aktiviteter. Precis som författarna ställer vi oss frågan, varför inte barnet ges mer delaktighet och inflytande i förskolan. Sheridan och Pramling Samuelsson förklarar detta genom förskollärares svårighet att bedöma barnets kunskap om att fatta beslut, samt kunskap om hur barnet kan engageras i verksamheten. Resultatet visar att där barnet är delaktigt genom att få ge uttryck för sina uppfattningar och idéer anses förskolan vara en förskola av hög kvalitet. Delaktighet är enligt författarna inte endast en rättighet utan också en förutsättning för barnets egen kunskapsutveckling och förutsättningen för att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt.

Nordin-Hultman (2009) har studerat skillnaderna mellan miljön och dess utformning i svenska och engelska förskolor och betydelsen av den pedagogiska miljön för barn och dess subjekts- och identitetsskapande. Författarens syfte med studien grundas i hennes intresse över den ökade diagnostiseringen av barn som förekommit under de senaste 10-15 åren. Detta problem relateras mer och mer till barnet och dess utveckling istället för att se över den pedagogik eller den miljö barnet samspekar med enligt författaren. Nordin-Hultman diskuterar hur verksamhet med pedagogisk inriktning och kanske framförallt inom förskolan, visar att den teoretiska kunskapen om socialisation,

utveckling och lärande är stor. Dessa perspektiv är enligt författaren de som sätts i fokus för förskollärarens sätt att tänka, se och förstå barnet på. I studien diskuterar hon tre mönster som framträder och uppfattats genom olika psykologiska teorier som det sociala, lärandet och barnets utveckling problematiserats inom pedagogiken. Det första mönstret innebär att barnets beteende tolkas utifrån biologiska, sociala samt psykologiska faktorer. I det andra mönstret definieras barnet av vad som är mest framträdande och utpräglat för barnet och därmed ger barnet en identitet. Det tredje mönstret som var mer utmärkande i hennes studie, visade att förskolläraren ser situationer barnet hamnar i som det inte klarar av. Barnet ses här vara i behov eller inte kunna, istället för att ses utifrån sin kompetens eller i samspel med sin omgivning. Något vi ser passa in i det Sommer (2008) kallar för ”kompetenser som utförande och prestationer”, där barnet bedöms eller ses utifrån vad det kan eller klarar av i en direkt handling.

Resultatet i studien visar att miljöerna i svenska och engelska förskolor och skolor skiljer sig, där svenska miljöer ses som bristfälliga och möjligheter till variation är liten. Miljöerna är homogena, vilket innebär att alla individer betraktas som lika. Vi ser med dessa homogena miljöer en risk att alla individer ges alla lika förutsättningar. Nordin-Hultman menar att dessa miljöer minskar barnens möjligheter att skapa olika aktiviteter och agera på olika sätt. Till skillnad mot de engelska miljöerna som visar på större variation av material och dess placering och blir därmed mera iögonfallande och lockande. De möjligheter, svårigheter och normer som omgivning och verksamhet erbjuder har enligt studien betydelse för hur ett barn blir. Nordin-Hultman konstaterar att miljö och situation kan göra att barn visar sig intresserad, kompetent och uppmärksam eller ge ett intryck av vara ointresserad och inkompetent. Samtidigt visar studien att förskolan och skolan har stora möjligheter att ge barn tillfälle till intresseväckande och meningsfulla sysselsättningar och vara aktiv i sin egen läroprocess. Detta genom att skapa en varierande, inspirerande och tillåtande miljö anpassad efter barnets behov och intresse.

Bjärvås (2011) studie belyser pedagogisk dokumentation i förskolan som ett arbetsverktyg där barnets förmågor synliggörs. I studien var syftet att granska hur förskollärare talar om barnet i förskolan utifrån dokumentationer samt undersöka hur förskollärare med gedigen dokumentationskunskap, diskuterar om pedagogisk dokumentation som verktyg i relation till barnet. Pedagogisk dokumentation enligt resultatet i studien kan ses som ett verktyg där barnets inställning om sig själv breddas oavsett ålder. Pedagogisk dokumentation kan ses som ett stöd som stärker synen på barnet i förskolan som individ med flertalet förmågor att tillgå. Ytterligare resultat utifrån studien visar att pedagogisk dokumentation inte bara synliggör, följer och redovisar barnens handlingar och lärande. Det visar dessutom hur förskollärare själva i förhållande till barnet och miljön handlar, lär och utvecklas. Bjärvås menar att pedagogisk dokumentation är ett lämpligt pedagogiskt verktyg. Där förståelse för barnets handling och kunskap relaterat till vad förskolans verksamhet erbjuder ska förstås.

Sammanfattning

Stern (1999) har bidragit med bilden och innebörden av det kompetenta barnet genom sin forskning på spädbarnet. Stern talar om barnets självutveckling i mycket tidig ålder. Han menar att barnet har en personlighet och egen drivkraft att vilja skapa mening, sammanhang samt söka kontakt med sin omvärld. Stern ser vikten av den vuxnes roll

och betydelse av att tolka barnet samt att därmed som förskollärare finnas som resurs, där barnet synliggörs och ges tillit. Sommer (2008) introducerade begreppet det kompetenta barnet, "kompetensbarnet" och ger förklaringen på begreppet kompetens med kunnande och skicklighet. Sommer menar att barnet från livets början har medfödda grundkompetenser som behövs för att befinna sig i, påverka och lära av sociala relationer. Sommer förespråkar att det resilienta barnet är ett lämpligare uttryck. Det resilienta barnet beskrivs som ett barn med förmåga att anpassa sig och ges därmed möjligheter att utifrån sin baskompetens vidareutveckla nya kompetenser. Detta sker utifrån den miljö som omger barnet samt den barnsyn den vuxna har. Sommer poängterar den vuxnes betydelse för barnet. För att utveckla mer kompetens behöver barnet möta vuxna med kompetens som lever sig in i barnets livsvärld. Barnets kompetens utvecklas enligt Sommer i samspel med historiska, kulturella och samhällsbaserade utgångspunkter. Dessa tre utgångspunkter står som grund i den forskning som leder fram till den syn som är på det kompetenta barnet.

Synen på barnet med egna förmågor att utveckla sina kompetenser och med rätt förutsättning påtalas av flera författare i studien. Reggio Emiliafilosofin lyfter barnets rättigheter i stället för dess behov. Barnsyn utifrån samtliga författare påvisar även vikten av att förskolläraren har ett respektfullt bemötande och tilltro till ett nyfiket och resursrikt barn med positiv förväntning på barnets förmåga. (Johansson & Pramling Samuelsson 2003; Jonstol & Tolgraven 2007; Pramling Samuelsson 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999; Wallin 2004).

De teorier och idéer utifrån pedagoger som nämnts i ett historiskt perspektiv och som varit framträdande över tid, visar att de i grunden haft positiv syn på barnets förmågor. Detta genom uppfattning om att barnet kunde utveckla förmågor med hjälp av vuxna, sin omgivning och egen drivkraft. Pedagogerna framhäver även betydelsen av miljön och i vissa fall barnets vilja och delaktighet. Utifrån Axelsson och Qvarsebo (2010) sammanfattar vi att barnsynens förändring över tid troligen hänger samman med de förändringar som förekommit i samhället. Där författarna ser industrialisering och urbanisering som bidragande orsak.

Johansson (2003) belyser vikten av att ta barnets perspektiv samt förskollärarens syn på att ha närhet och distans till barnets perspektiv. Förskollärarens förmåga att läsa av, tyda barnets kroppsspråk, ord och handlingar ökar möjligheten till att kunna ta barnets perspektiv, menar författaren. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) visar på vikten av tillit till barnets förmågor genom att göra barnet delaktig i verksamheten och menar att detta höjer förskolans kvalitet. Nordin-Hultman (2009) påvisar hur barnet kan uppfattas i relation till den miljö de befinner sig i eller har tillgång till, där hon menar att barnet av förskollärare kan ses som kompetent eller icke kompetent beroende av miljön. Bjervås (2011) menar att barn i förskolan är individer med förmågor att tillgå. Dessa förmågor menar författaren kan synliggöras genom pedagogisk dokumentation som verktyg. Dokumentationen kan enligt Bjervås bidra till att förskolläraren själv i förhållande till barnet och miljön kan utvecklas. Det vi tar med oss från litteratursammanfattningen i studien är förskollärarens betydande roll att ge möjligheter till utveckling av barnets förmågor.

Teoretiskt perspektiv

Genom att använda oss av en kvalitativ studie, där forskaren enligt Olsson och Sörenson (2007) vill beskriva något, med andra ord ta reda på hur ett fenomen är konstruerat. Har vi som grund för studien använt oss av det teoretiska perspektivet fenomenografi.

Fenomenografi är ett sammansatt ord där *fenomeo* med betydelsen *det som visar sig* och *Grafia* kan översättas med något som *beskrivs i ord eller bild*. Den fenomenografiska ansatsens huvudsyfte är att beskriva hur fenomen uppfattas av människor, hur de föreställer sig sin omvärld och där dess uppfattningar granskas. Därmed anser vi med hjälp av det fenomenografiska perspektivet samt kvalitativa intervjuer ges möjligheter att nå svar på studiens syfte som är, att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan (Alexandersson 1994).

Tillsammans med en grupp forskare INOM-gruppen, vid Göteborgs universitet, pedagogiska institutionen forskade Marton på 1970-talet om hur människor uppfattar omvärlden och hur detta beskrivs. 1981 presenterade Ference Marton gruppens forskningsområde och i samband med det grundades termen fenomenografi. Denna forskningsansats används till formulering, hantering och identifiering av olika forskningsfrågor. Viktiga forskningsfrågor som i huvudsak uppmärksammar förståelse och lärande i pedagogiska miljöer (Marton & Booth 2000).

Inom fenomenografin då människans uppfattning ska granskas skiljs det mellan första och andra ordningens perspektiv. I första ordningens perspektiv är sättet att erfara världen som den tas för given. En beskrivning utifrån olika infallsvinklar i form av fakta av verkligheten där något beskrivs som rätt eller fel. I andra ordningens perspektiv beskrivs människors tankar, upplevelser och erfarenheter av olika aspekter utifrån verkligheten. Detta till skillnad från första ordningen. Andra ordningens perspektiv som innebär det personen upplever, behöver inte vara sant eller falskt detta i relation till första ordningens perspektiv. Centralt i detta blir personens beskrivning av hur den upplever verkligheten (Marton & Booth 2000).

Fenomenografin inriktar sig på olika sätt att uppleva skilda fenomen genom att se, ha vetskap om samt att förfoga över förmågor som är relaterade till dem. Syftet är inte att upptäcka det sällsynta, det är i stället att upptäcka variation och variationens utformning i förklaringar av de olika sidor som benämns av fenomenet menar Marton och Booth (2000). Utifrån detta menar Olsson och Sörensen (2007) att intervjuer är utgångspunkten inom den fenomenografiska ansatsen. En tanke som finns i fenomenografisk forskning är att det finns tidigare erfarenheter samt likartade erfarenheter hos individer. Denna tanke, enligt författarna grundas i forskarens förförståelse och den förklaring som forskaren gör.

Metod

Studiens syfte är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod som syftar på tillvägagångssätt inom forskning som ger beskrivande data så som människors talande eller skrivna ord.

Intervju

Intervju är inom fenomenografiska ansatsen en förutsättning med tanke på att syftet är att ta reda på hur olika fenomen skildras. Vi har valt att använda oss av kvalitativ intervju med åtta förskollärare i förskolan. Stukát (2005) menar att intervju är ett vanligt och viktigt redskap inom utbildningsvetenskap. I en kvalitativ intervju är både intervjuare och respondent medskapare av intervjun där datainsamlingen enligt Stukát är inriktad på ”mjuk” data såsom till exempel intervjuer och tolkande analyser. En kvalitativ intervju har som syfte att finna och identifiera kännetecken och egenskaper hos något, till exempel hur respondenten, gällande ett fenomen upplever eller förstår detsamma, enligt Patel och Davidson (2010). Magne Holme och Krohn Solvagn (1997) påtalar även att det som framkommer i en kvalitativ studie ska ha som syfte att ge en mer fullständig bild och generera i en djupare grund av det som studeras.

Frågorna i en kvalitativ studie kan enligt Patel och Davidson (2010) ställas på olika sätt. Dessa kan ställas i en bestämd ordning, i den ordning det utifrån intervjun faller sig vara bäst i just det enskilda fallet eller så kan intervjun även genomföras utan några formulerade frågor. Axelsson (1994) menar att intervjuaren kan i en fenomenografisk intervju aldrig formulera några svarsalternativ och därmed finns inga ”sanna” svar på de frågor som ställs. Vi valde att använda oss av så kallade ostrukturerade frågor. Vilket Patel och Davidson (2010) menar innebär att respondenterna kan utveckla sina tankar om begreppet det kompetenta barnet på ett fritt sätt. Vi använde även så kallade frågor med låg standardisering som författarna menar innebär att frågor kan formuleras och ställas i lämplig ordning utifrån varje intervju. Magne Holme och Krohn Solvagn (1997) menar att i en kvalitativ intervju ligger styrkan i sättet den utförs på, den liknar ett vanligt samtal och en vardaglig situation. Intervjupersonen har i denna form av intervju inte så stor bestämmanderätt, utan ger respondenten de ramar som för intervjun behövs. Utifrån det samtal som blir måste intervjupersonen försäkra sig om att det som efterfrågas blir besvarat. Vi kan se det som, att det vi är ute efter ”vaskas” fram ur samtalet.

Under intervjun användes ljudupptagare. En fördel Trost (2010) ser med ljudupptagning är att koncentrationen under intervjun kan fokuseras på frågor och svar. Även Ödman (1998) ser ljudupptagningar som ett bra verktyg, där intervjuaren ställer frågor och svaren kan bli personliga och långa. Den information som under intervjutillfället ses som viktig riskerar inte att falla bort. En fördel för intervjuaren i kvalitativa intervjuer är förförståelsen menar Patel och Davidson (2010) vilket inom fenomenografien är en naturlig utgångspunkt. Det medför att intervjupersonen kan bidra med egna erfarenheter och därmed innebär att intervjun blir meningsfull. En medvetenhet om förförståelsen är viktigt menar Patel och Davidson så intervjun i så låg grad som möjligt färgas av denna.

Urval

Vi har genomfört intervjuer på åtta förskolor i två kommuner. Antalet intervjuer, åtta stycken, ansåg vi för studiens omfattning och den tid vi hade i anspråk vara lämpligt. Anledningen till valet att intervjua på olika förskolor var att skapa en större variation och undvika jämförande diskussioner mellan förskollärare. Vi tog först kontakt med förskolechefer via telefon där vi informerade om examensarbetet samt bad om hjälp att utse respondenter till studien. Förskolechefer utsåg därefter intervjupersoner bland förskollärare på deras respektive enheter. Aktuell information om studiens syfte och intervjuens utformning i form av ett informationsbrev (se bilaga 1) sändes till förskolechefer. Ett missivbrev (se bilaga 2) med information till respondenterna medsändes som vidarebefordrades till aktuell förskollärare. Respondenterna tog sedan kontakt med oss via telefon där överenskommelse om dag, tid och plats togs. Vi arbetar vid sidan av studierna och är därmed endast lediga på torsdagar och fredagar för studier, intervjuerna var därmed tvungna att göras dessa dagar. Om detta haft betydelse för intresserade respondenter eller val av desamma är inget vi fått kännedom om. Konsekvensen av att endast kunna intervjua bestämda dagar gjorde att intervjuperioden sträckte sig över fyra veckor.

Presentation av de intervjuade förskollärarna

Studiens förskollärare utgör en grupp med blandad erfarenhet av år inom verksamheten från bara några månader till över tjugo år. Ålder på barnen förskollärarna arbetar med varierar mellan 1 till sex år och förskollärarnas verksamma tid på sina respektive arbetsplatser sträcker sig mellan någon månad till flera år. Här nedan görs en kort presentation av förskollärarna.

Alice har arbetat 20 år som förskollärare. Alice har endast arbetat drygt en månad på den nuvarande förskolan och arbetar med blandade åldrar, någon dag med yngre och någon dag med äldre barn.

Beata har efter sin utbildning arbetat två år. Beata är utbildad lärare med inriktning mot förskolan och grundskolans tidigare år. På nuvarande förskola har Beata arbetat i ett år med barn i ålder 1-3 år.

Cia utbildade sig för fem år sedan till förskollärare och har arbetat på samma förskola sedan dess. Arbetar med åldersgrupp 3-5 år.

Disa har arbetat 22 år. Hon tog sin lärarexamen för ett år sedan och är utbildad lärare för förskolan och grundskolans tidigare år. Disa har arbetat ett år på förskolan med åldersgrupp 1-3 år.

Eva är nyexaminerad förskollärare och har arbetat på förskolan i två månader. Eva arbetar med barn i åldersgrupp 1-3 år.

Filippa har arbetat som förskollärare 11 år. Filippa har arbetat på denna förskola snart ett år och arbetar med 1-2 åringar.

Gun har arbetat som förskollärare i 22 år. Gun har arbetat på denna förskola i 19 år och arbetar med barn, 3-6 år.

Helena fick fast anställning i kommunen för trettiofem år sedan som barnskötare. Utbildade sig i början av 90-talet som förskollärare och har sedan dess arbetat på samma förskola. Helena arbetar med barn 1-3 år.

Genomförandet av intervjuerna

Vi blev väl mottagna av respondenterna som uttryckte sig positivt över att medverka i studien samt över dess syfte. Intervjuerna genomfördes på respektive förskola i rum som respondenterna valt beroende på förskolornas utformning och tillgänglighet av rum. Vid några tillfällen skedde intervjuerna i specifika samtalsrum, vid andra satt vi på avdelningen eftersom verksamhet var förlagd utomhus eller i angränsande rum. Intervjun startade med en försäkran om att respondenten tagit del av det informationsbrev där intervjuens syfte, utformning och etiska aspekter fanns beskrivet. Vid intervjuerna delade vi på arbetet genom att växelvis ansvara för inledningen av intervjun, samtidigt som båda tog ansvar över att föra intervjun framåt. Intervjun genomfördes som en dialog mellan oss och respondenten via de ostrukturerade frågorna där respondenten inbjöds att berätta. Detta sätt att intervjua framfördes till respondenten innan intervjun vilket gavs samtycke till och upplevdes som positivt. Flera av respondenterna ställde frågan varför de inte fått intervjufrågorna i förväg. Vi svarade att vi ville förhindra att respondenterna diskuterade frågorna med sina kollegor och syftet var att få så spontana svar som möjligt i intervjun. Eftersom intervjun genomfördes i dialogform behövdes intervjufrågorna i vissa fall inte ställas då de naturligt togs upp av respondenten. Intervjutillfället varade mellan 30-60 minuter. Skillnaden i tid avgjordes av respondentens berättelser.

Analys

Studiens syfte är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Det insamlade materialet analyserades med stöd av den fenomenografiska analysens fyra steg. Det första steget innebär att bli bekant samt skapa ett helhetsintryck av det insamlade materialet. I det andra steget uppmärksammas likheter och skillnader i respondenternas berättelser. Det tredje steget i analysen kategoriseras uppfattningarna i beskrivningskategorier. I det fjärde och sista steget av analysen studeras den underliggande strukturen i kategorisystemet. I relation till varandra organiseras de olika kategorierna. Syftet med en fenomenografisk analys styrs mot hur fenomen i omvärlden förstås av människor (Patel och Davidson 2010). Utgångspunkten inför nästa steg i analysprocessen har varit syfte och frågeställningar.

1. Vi delade upp intervjuerna mellan oss för att sedan enskilt transkribera. Varje intervju lyssnades igenom direkt efter intervjutillfället och respondenternas berättelser, gester och skratt skevs ner medan de var i färskt minne. För att få med allt exakt så som det berättats fick vi flertalet gånger stoppa och spola tillbaka det inspelade. Vid transkriberingen gavs respondenterna fiktiva namn dels för att inte röja deras identitet, och dels för att lättare särskilja respondenterna i analysarbetet. Detta gjordes i ett tidigt skede av analysen och bidrog också till att intervjupersonerna hamnade i bakgrunden och deras utsagor i förgrunden. Vi kunde därmed förhålla oss mer textnära i den fortsatta analysen.

Efter transkriberingen lästes materialet flera gånger igenom av oss båda för att få en övergripande uppfattning om texten som helhet.

2. Reflektioner av det vi läst innebar att vi jämförde likheter och skillnader i textmaterialet. Utifrån respondenternas svar samt med hjälp av vår förförståelse utkristalliserade sig i detta steg några gemensamma områden så som; barnsyn, arbetslag och miljö. Det framkommer att några respondenter har svårt att se det yngsta barnets kompetenser och utgår utifrån ålder och därmed att de inte kan. Respondenterna tar upp arbetslagets betydelse, där lika eller olika barnsyn uppges som hinder eller möjligheter. Miljöns förutsättningar tydliggörs genom respondenternas sätt att uttrycka barnets möjligheter att vara, respektive inte vara kompetent utifrån miljöns utformning.
3. Med de diskussioner och den läsningen som gjordes kom vi texten närmare och kunde utifrån detta kategorisera respondenternas beskrivning av begreppet. Några av respondenterna såg det kompetenta barnet genom ”görande” av praktiska handlingar. Detta i kontrast till några som såg det kompetenta barnet genom inneboende vilja och drivkraft. En sista förklaring som utkristalliserades var det kompetenta barnet som möjliggörs genom miljön. I denna del besvarades den första frågeställningen i studien. Utifrån dessa kategorier ville vi få svar på varför förskollärarna uppfattar och förklarar det kompetenta barnet utifrån de tre kategorierna. Vi tog distans och gick igenom intervjuerna en gång till utifrån de kategorier vi upptäckt.
4. I den sista delen av analysen satte vi studiens andra frågeställning i fokus, hur kommer det kompetenta barnet till uttryck i förskolans verksamhet? Detta i relation till den första frågeställningen, hur beskriver förskollärare begreppet det kompetenta barnet? Där följande kategorier visade sig; barnet som kompetent genom förskollärarens syn på barnet och barnet som kompetent genom hur förskolläraren uppfattar sin egen yrkesroll. De kategorier som framkommit kunde därmed ses i relation till varandra.

Trovärdighet

Utifrån Stukát (2005) följer här nedan en redovisning av studiens trovärdighet, där vi påvisar olika val vi gjort, styrkor och svagheter i studien och annat som kan påverkat studien. Vi argumenterar även för resultatens pålitlighet.

Studiens syfte är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. En del inom fenomenografin är förförståelse. Därmed blir vår förförståelse av förskolans verksamhet viktig för studien. En förförståelse vi med flera års verksamhet inom förskolans verksamhet erhållit. Förförståelsen kan visas genom teoretisk och praktiskt vetande samt mitt förhållningssätt och agerande, men även genom det Olsson och Sörensen (2007) benämner som ”tyst kunskap”. En kunskap de menar finns inom en tradition och som därmed blir nödvändig för att en kultur ska möjliggöras att spridas och kvarstå. Denna tysta kunskap menar författarna finns i det möte som sker mellan kulturen och människan. Vi menar att vår förförståelse kan vara fördel till studiens trovärdighet. Vi är likt respondenterna väl förtrogna med verksamheten och situationer som sker i förskolan. En positiv betydelse för respondenterna som kände förtroende för oss vilket innebar större trovärdighet för studien.

Enligt Stukát (2005) kan brister uppkomma som kan påverka tillförlitligheten, som författaren kallar reliabilitetsbrister. Dessa kan till exempel vara; feltolkning av intervjufrågor, yttre störningar som sker vid intervjun, feltranskribering och respondentens dagsform. Tolkningen av data ska vara giltig och välgrundad menar Stukát. I intervjuerna valde vi att använda ljudupptagare i form av diktafon där vi likt Ödman (1998) ser det som ett säkert verktyg där all information fångas exakt så som respondenterna svarat. Om vi i stället valt att anteckna respondenternas svar, bedömer vi det varit svårt att återge respondenternas svar med en risk att missa viktig data. Vi anser därmed ljudupptagningen ökat studiens trovärdighet. Den bidrog också till att vi kunde undvika att skapa oss egna uppfattningar eller tolkningar av vad respondenten faktiskt berättade.

Valet att uppmuntra respondenterna berätta om begreppet det kompetenta barn genom att återge händelser och egna handlingar ur sin verksamhet kunde öka möjligheten att få syn på deras genuina förståelse. Vårt intresse och vår nyfikenhet över begreppet, det kompetenta barnet kan påverkat respondenterna positivt i sitt berättande. Vi valde få frågor som kunde inspirera respondenten till att delge oss sin pedagogiska vardag. Frågorna var så kallade ostrukturerade frågor, för att respondenterna skulle kunna utveckla sina tankar om begreppet det kompetenta barnet på ett fritt sätt. Magne Holme och Krohn Solvagn (1997) menar att i en kvalitativ intervju ligger styrkan i sättet den utförs på, den liknar ett vanligt samtal och en vardaglig situation. Utmaning för oss var att komma bakom de förgivet tagna svar eller påståenden som finns kring begreppet. Valet att inte låta respondenterna se frågorna i förväg kan påverka studiens trovärdighet genom att svaren kunde bli mer spontana och direkta. Vi var två vid analysen vilket vi ser som en styrka för studiens trovärdighet då vi kunnat diskutera, minnas och reflektera tillsammans, Stukát (2005) anser ett resultat bli mera trovärdigt då samma sak ses av flera personer. I analysen har vi lagt stor vikt vid att inte övertolka respondenternas uttalanden och därmed inte heller lagt till eller förändrat något som inte visats i intervjuerna, detta menar vi ökar trovärdigheten av studie.

Etiska aspekter

Vi har inför studien tagit del av de fyra huvudkrav om god forskningssed utifrån *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Kraven uppfylldes dels genom det informationsbrev (bilaga 1) samt det missivbrev (bilaga 2) som sändes till respektive förskolechef och respondenter inför intervjun, dels via vår muntliga information i samband med intervjuerna, dels under analysarbete och arbete med rapporten. De etiska riktlinjerna som vi beaktat är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Principerna är viktiga att beakta före och under studiens gång och innebär följande.

Informationskravet innebär att informera de berörda om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt samt att de när som helst har rätt att avbryta intervjun. Vi informerade respondenterna via ett missivbrev där de informerades om studiens syfte, deras rättigheter, användandet av diktafon samt att vi båda skulle närvara. De informerades även var studien kommer publiceras. Vid intervjutillfället försäkrade vi oss om att respondenten tagit del av informationen de fått i missivbrevet.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen bestämmer själva över sin medverkan och på vilka villkor de deltar. Deltagaren har även rätt till att avbryta sin

medverkan, forskningsmaterial som de bidragit med används då inte i studien. Denna information gavs respondenten i missivbrev samt vid intervjutillfället.

Konfidentialitetskravet innebär att hänsyn tas till deltagarnas identitet. Respondenterna informerades om deras anonymitet och att all datainsamling behandlas konfidentiellt. Detta innebär att allt intervjumaterial såsom ljudinspelning samt transkribering av den samma raderas då studien är publicerad. Viktigt är respekten för respondenternas åsikter, erfarenheter och identitet. Detta ges då vi i studien benämner respondenterna vid andra namn.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet får användas endast i vetenskapligt syfte, vidare innebär det att materialet inte får lånas ut för kommersiellt användande. Respondenterna informerades om att det insamlade materialet endast var underlag för studien samt att den publiceras i DIVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet).

Vi har varit anställda i förskolans verksamhet under flera år och har vid intervjutillfället upplevt en problematik. Vi arbetar i förskolans verksamhet och i samma kommuner som intervjuerna genomförts och är igenkända av respondenter och deras kollegor genom gemensamma fortbildningar och seminarier som förekommit i kommunerna. Därmed har vår medvetenhet över vårt förhållningssätt och över den information vi tagit del av varit extra viktig. Intervjuerna har dock inte genomförts på den förskola vi själva arbetar.

Resultat

Resultatet redovisas via studiens syfte som är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Resultatet redovisas utifrån studiens två frågeställningar. Hur beskriver förskollärare begreppet det kompetenta barnet? Hur kommer det kompetenta barnet till uttryck i förskolans verksamhet?

Förskollärarna menar att detta är ett begrepp som är svårdefinierat och påvisar vikten av att diskutera begreppet i arbetslaget. I resultatet framkom tre olika förklaringar på begreppet. Det första förklaras genom att se det kompetenta barnet genom färdigheter och självständiga handlingar. En annan förklaring är det kompetenta barnet som möjliggörs genom miljön. Det tredje och sista sättet att förklara begreppet på är det kompetenta barnet förklaras genom inneboende vilja och drivkraft. Utifrån studiens andra frågeställning visar resultat att det kompetenta barnet kommer till uttryck genom förskollärarens syn på barnet samt genom hur förskolläraren uppfattar sin egen yrkesroll.

Hur Det kompetenta barnet beskrivs

Vi finner tre olika sätt att framställa innebörden av det kompetenta barnet. Det kompetenta barnet genom färdigheter och självständiga handlingar, det kompetenta barnet genom delaktighet och inflytande samt det kompetenta barnet genom inneboende vilja och drivkraft.

Det kompetenta barnet förklaras genom färdigheter och självständiga handlingar

Vardagliga handlingar såsom att klara sin vardag på ett så självständigt sätt som möjligt och utan den vuxnes hjälp är något som här blir tydligt. Kompetensen exemplifieras därmed i första hand i samband med dessa handlingar och inte med färdigheter anknutna till handlingar i leken eller i den pedagogiska verksamheten till exempel som att kunna klippa, måla med vattenfärg, cykla på en sparkcykel.

Ja det ser man ju mycket... maten är ju en sån där given, där man ser att de klarar mycket här som dom inte gör hemma, har vi förstått, att de... dom fixar ju allting, behöver ju inte hjälp med speciellt mycket, och påklädning alla dom här praktiska sakerna. (Cia)

För mig kan barnsyn vara att ett barn ska kunna klättra upp på en stol själv, kunna äta själva om man utgår ifrån småbarn. Åtminstone få chansen att försöka. Alltså duka av, ta på sig, tvätta sig själva (Alice)

Nä men ta en sån situation när man ska gå ut bara man har hjälpt dom små men även de som kan. Men det uppstår ju hela tiden, vid matsituationerna dom börjar ju bli stora en del, ja man delar ju, det var till dig och det var till dig men sen finns det ju faktiskt dom som vill dela själva. Att man ser det då, är lyhörd och reflekterar över det. (Eva)

Cia talar om begreppet kompetens som ett praktiskt kunnande i barnets vardag som att ”dom fixar ju allting, och påklädning alla dom här praktiska sakerna”. Barnet visar sin kompetens genom att klara av vardagliga handlingar. Alice däremot beskriver hur synen på barnets kompetens får betydelse för hennes förväntningar på vad barnet kan utföra för vardagliga handlingar, till exempel att barnet ska kunna äta och tvätta sig själv, eller

i alla fall få försöka. Även Eva beskriver liksom Cia och Alice kompetens som ett praktiskt kunnande. I citatet beskriver Eva hur det kan vara vid påklädning vid utevistelsen samt matsituationen där barnet ges hjälp med påklädning och att portionera eller dela sin mat. Under intervjun påminner hon sig om att det finns barn som vill dela själva. Eva menar också att man behöver vara uppmärksam och ”lyhörd” för barnens vilja att på egen hand utföra dessa handlingar. Det gäller att iaktta barnets initiativ och därmed inte agera utifrån omedvetna förväntningar på vad barnet vill och kan. (Pramling, Samuelsson & Sheridan 1999).

I exemplen ovan synliggörs hur barnets kompetens beskrivs genom att barnet kan eller vill kunna utföra självständiga handlingar eller att förskolläraren pekar på sina förväntningar om att barnet kan eller vill utföra dessa handlingar på ett mer självständigt sätt. Dessa handlingar är i första hand relaterade till förskolans vardagliga aktiviteter och inte till lek eller planerad pedagogisk verksamhet. De är därmed också knutna till relationen mellan förskolläraren och barnet i det att barnets färdigheter och självständiga handlingar till exempel vid påklädning gör att situationen blir mer effektiv och organisatoriskt smidig än om varje barn behöver hjälp.

Ett barn som på egen hand klarar att sätta på sig jacka och skor blir dessutom mer självständig och fri från den vuxnes beslut och handlingar. Vardagshandlingar är starkt knutna till självständighet i det att ett barn som klarar att utföra dessa nödvändiga handlingar också blir mer oberoende av vuxna. En förklaring till dessa handlingar kan vara att förbereda barnet då det snart börjar skolan och ge barnet resurser att vara självständig.

Det kompetenta barnet som möjliggörs genom miljön

En annan kategori är att relatera det kompetenta barnet till förutsättningar för delaktighet och inflytande. Detta förklaras med att barnet ska få prova på, uttrycka sig och sina idéer. Barnets erfarenhet och vilja ska tas till vara och användas. Detta återspeglas genom resonemang om hur miljön i förskolan möjliggör och kanske till och med uppmuntrar barnets delaktighet och inflytande. Ett sätt är att göra barnet delaktigt och få inflytande över förändringar i miljön.

Ja men det tror jag är miljön mycket, man skapar en tillgänglig miljö, man kan ha det på den här nivån för vi tror på barnet. Vi ser på vad barnen behöver och det förändras och då tror jag det är viktigt att barnen är delaktiga i det man ska göra. Även om dom är små, så kan dom mycket och vet hur de vill ha det, att dom är med och förändrar miljön också, de är ju dom som vi vill lyfta. (Helena)

Jaa ni, miljön gör ju skillnad för om du har en miljö där barnet kan nå allting som den vill leka med så har den ett helt annat sätt att välja. Barnet behöver inte vänta, den behöver inte bli beroende av den vuxne. (Disa)

Så vi har gjort som ett rum som de större är, där det finns spel och målargrejer och sånt på deras nivå. För det är ju... man ska ju inte ha det högt, jättehögt upp så man måste fråga efter det. (Beata)

Och jag menar de skickar iväg sina allra minsta ut till köket för att hämta frukt, för dom tror att dom fixar detta. Är det nån grind som är stängd, ja då frågar dom nån eller våra stora kommer och hjälper till eller så där va. Det handlar just om de, om att man tror på att du kommer fixa detta och då växer

barnen i detta, och får du det redan från små, då då ...liksom är det inget konstigt.(Gun)

Helena beskriver kompetens som att möjliggöra barnets delaktighet, till exempel genom att kunna påverka miljön ”hur de vill ha det, att dom är med och förändrar miljön”. Hon beskriver förskollärarens roll som att vara till för det enskilda barnets kunskapsutveckling ”det är ju dom som vi vill lyfta”. Detta visar att det inte i första hand är förskollärarens eller arbetslagets färdiga lösningar eller planeringar som ska vara företrädande, utan barnets initiativ och behov. Helena tillskriver därmed miljön en betydelsefull roll, genom att den ska vara ”tillgänglig”, men också att barnet ska vara en aktiv part i dess utformning.

Disa beskriver hur den fysiska miljön kan vara anpassad så den är tillgänglig för barnet och barnets rätt att välja. Detta sammankopplar vi med Nordin-Hultman (2009) som påvisar miljöns betydelse där hon talar om vikten av varierande miljöer. Disa talar om barnets oberoende av den vuxne för att kunna tillgodose sina egna val. Johansson (2003) belyser vikten av närhet till barnet och förskollärares förmåga att ta barnets perspektiv och därmed läsa av barnet och dess intuitioner och utforma miljön därefter. Beata återkommer flera gånger till dilemmat hon upplever över den åldersspridning (1-4 år) som finns på avdelningen som innebär svårighet att tillmötesgå allas intressen.

Det kompetenta barnet förklaras genom inneboende vilja och drivkraft

En tredje kategori handlar om förutsättningar hos barnet där det beskrivs att i grunden vara av naturen nyfiken med egen drivkraft. Detta förklaras här med en tro på barnet och där deras nyfikenhet och kompetens både ska uppmärksammas och tas till vara. Det visas även hur viktigt det är att förskolläraren finns bredvid som hjälp, stöd och att utmana barnet i olika situationer.

Alltså alla barn är ju olika. Att man utgår ifrån varje barn att de kan mer än man tror, det är väl det man ska utgå ifrån för att kunna vidareutveckla dom anser ju jag. Alltså se de små stegen och göra dom... vidareutveckla dom, utmana dom särskilt med dom små som gärna vill bli burna och helst sitter och väntar på hjälp. Så det är jätteviktigt tycker jag att man utmanar dom i allting och att man litat på att dom kan mer än dom själva tror och mer än vi tror också ofta. (Filippa)

Alltså, ett barn har ju redan, tror jag när de föds, så föds dom med kompetens, som vi måste ta till vara på... på förskolan mycket. Alltså de är ju jätteviktigt att se dom som ett kompetent barn, att dom kan och vet så mycket redan från början. Se'n är det upp till oss också och se till att vi gör dom ännu mer kompetenta. (Helena)

Istället för att ingripa hjälper jag barnen att diskutera med varandra och bemöter det att gå framåt istället för att säga vad som är rätt eller fel. Jag hjälper dem att öppna upp en diskussion mellan barnen. Min uppgift blir att hjälpa dem att få fram det de tänkt eller inte tänkt. (Disa)

...tror vi på dom och låter dom liksom va kompetenta och behålla den här nyfikenheten dom har inom sig så får vi ett helt annat gensvar och ett helt annat arbetssätt.(Gun)

Filippa beskriver att det finns en större potential av möjligheter till kunskap hos alla barn än vad de ”själva tror”. Hon inkluderar även förskollärare, som behöver ge akt på

sina egna förväntningar av vad barnet klarar och som i sin tur påverkar deras förväntningar och agerande mot barnet. Genom att bekräfta förskollärarens hjälpande roll; ”gärna vill bli burna”, ”helst sitter och väntar på hjälp” så ges en signal om att barnet inte kan t ex gå eller ta egna initiativ. Filippa menar därmed att det finns en inneboende kompetens som ska utmanas och stödjas. Hon associerar till den åldersrelaterade synen på barn, det vill säga förväntningar på vad barnet kan beroende på sin ålder. Även Helena tycks mena att det är förskollärarens roll att skapa förutsättningar för den kompetens som redan finns hos barnet att utvecklas vidare. Likt Helena ser även Disa och Gun vikten av sin egen roll i samspel med barnet. Detta belyser även flera av författarna vara av vikt. (Johansson & Pramling Samuelsson 2003; Pramling Samuelsson 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999; Sommer 2008; Stern 1999) samt Reggio Emiliafilosofin.

Vi ser förskollärarna menar att barn är olika individer med olika förutsättningar som kräver olika bemötande. Trots detta ser vi att det som barnet förväntas kunna ofta relateras till dess ålder. Förskollärarens roll blir därmed att skapa förutsättningar för den kompetens som redan finns hos barnet. Vikten av förskollärarens roll påvisades redan av Dewey (1897), Fröbel (1995), Locke (1693) samt Vygotskij (1999).

Hur kommer Det kompetenta barnet till uttryck i förskolans verksamhet?

Nedan redovisar vi hur det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet. De kategorier vi hittat är; barnet som kompetent i förhållandet till förskollärarens syn på barnet och genom hur förskolläraren uppfattar sin egen yrkesroll.

Det kompetenta barnet genom förskollärarens barnsyn

Dessa kategorier förklaras med vilken barnsyn som finns. Samtidigt ser vi att det kan kopplas till föregående kategori, det kompetenta barnet genom inneboende vilja och drivkraft. Det återspeglas genom förväntningar, stöd och respekt som visas barnet, eller där en bedömning om barnet behöver hjälp eller inte kan upplevas som en svår balansgång. Barnet kan här ses som att vara i behov av hjälp på grund av ålder och/eller kunskap eller att det klarar av situationer med stöttning av förskollärare som är bredvid eller på egen hand.

För mig kan det ju vara så att till exempel snappa upp en diskussion med ett barn vid frukostbordet... ska vi gå och undersöka vidare? Vad tycker du? Hur var det med din teori? Att jag tar deras teori och hypoteser på allvar, berätta för mig. Jag tar barnet på allvar, att man undersöker och är med och upptäcker tillsammans med barnet. Det handlar om vad jag har för relation till barnet. De tillför så mycket till mig också. (Alice)

Vi lyfter inte upp barnen i barnstolarna, i stället visar jag barnet att du kan klättra upp på den här stolen först, sen står jag där självklart. Det ska ju inte finnas någon fara för barnet överhuvudtaget.... Det är ju det att barn behöver träning för att kunna äga en färdighet och då behöver man repetera många gånger och vi här på förskolan ska ge dem den tiden de behöver så långt det bara går.(Disa)

Så man måste vara där och stötta och hjälpa dom med smågrejer. Så man inte hjälper dom för mycket, för det är ju en svår gränsdragning. Vi har ju jättemånga små barn nu och de kräver ju omsorgen.(Beata)

Om man inte har med sig barnperspektivet, då tycker jag det är skrämmande. För det är ju det vi ska se till, att alla barn har kompetens. Det kan ta längre tid för vissa, men kompetent är du och det får man aldrig glömma bort.
(Helena)

Alice visar att hon respekterar barnet och fångar upp deras idéer som tas på allvar samt är en medforskare till barnets upptäckter. Alice vill gärna lära sig av barnet då hennes förhållningsätt visar att hon som vuxen inte kan och vet allt, då hon säger ” De tillför så mycket till mig också”. Alice respekt för barnets förmågor kan liknas med Disa som visar tillit till barnet med sig själv bredvid som stöttar och utmanar, samtidigt visar Disa genom den utmaning hon ger, har hon förväntningar på barnet. Vygotskij (1999) kallar detta för den närmaste utvecklingszonen. Beata visar på svårigheter med gränsdragningen ” Så man inte hjälper dom för mycket” till skillnad från Alice och Disa som gärna utmanar. Beatas förhållningssätt visar på den vuxnes roll att ge omsorg.

Helena poängterar att en tro på barnets förmåga, där respekt för varje barn som en egen individ där förmågor finns och får ta tid. Detta menar Helena bör finnas hos alla förskollärare, om inte detta finns, ”då tycker jag det är skrämmande”. Vi kan utifrån dessa berättelser se olika aspekter som är betydelsefulla för hur ett barn kan och får möjligheter att visa och även använda sin kompetens, såsom respekt, förväntningar, stöd, balans och bedömning. Vi kan likt Johansson (2003) se hur förskolläraren menar att det är viktigt att försöka sätta sig in i vad barnet har för avsikt och utifrån det tillsammans med barnet komma vidare. Beroende på sammanhang och handlande av de som är med i situationen får det betydelse för hur barnets kompetenser och intentioner visas och synliggörs. Vi ser här att arbetssätt och förhållningssätt påverkas av den barnsyn som förskolläraren har på barnet.

Vi ser även hur förskolläraren betonar vikten av att se barnets olikheter, som innebär att varje barn kräver olika bemötande. Något som gör att nästa tema blir betydelsefullt.

Barnet som kompetent genom hur förskolläraren uppfattar sin egen yrkesroll

I denna kategori ser vi hur förskolläraren visar på och ser sin egen och arbetslagets roll i förhållande till barnets kompetens. Förskolläraren belyser vikten och betydelse av viljan till egen utveckling som leder till förbättring för verksamhet och barn.

Vi har ett otroligt ansvar att vi verkligen lyfter den kompetensen som barnet besitter och att vi skapar dom förutsättningar som bara vi kan då och lyfta dom i det som dom är intresserade av och vill. Nu är de ju inte som förr att alla ska sitta på samlingsen och göra samma saker, utan vi har ju skapat miljöer som gör att vi kan lyfta dem på olika sätt. Jag kommer aldrig att vilja sluta att utveckla mig. Utveckla verksamheten och se till så att det blir så bra man bara kan för varje barn. För jag älskar verkligen mitt jobb, jag tycker det är det bästa jobb man bara kan ha.(Helena)

Man ställer sig ju frågan, vad är ett kompetent barn? Em...det är svårt att förklara men barnens kompetens handlar ju om min kompetens också och kunna se det då för att kunna utveckla det vidare. (Eva)

För det är ju det, det handlar om här, hur man ser på barnen och många kan ju se på det kompetenta barnet som att, ja dom kan ta på sig själva, men vi vill liksom gå längre än så de e ju inte de vi är ute efter när vi ser det kompetenta barnet. Det är ju liksom att vi låter dom tala för sig och vi använder mycket

pedagogisk dokumentation där dom får va med och tycka och tänka, vi använder deras ord och upplevelser och så. (Gun)

Se'n är det mycket... hinder kan ju vara praktiska saker som, de är ju svårt att låta alla 22 komma med sina idéer och låta blomma ut i varje möte. Så det fungerar inte praktiskt känner jag...det är svårt på grund av stora barngrupper, det är ju liksom så att man försöker hitta varje vecka, att alla har fått med någonting som dom kan och som dom vill prova...(Cia)

Vi kan här se hur Helena ser vikten av sitt eget ansvar som förskollärare för att lyfta barnets kompetenser samt miljöns betydelse för att skapa förutsättning för barnet, verksamheten och sig själv. Detta liknar vi med Reggio Emiliafilosofin där de talar om ett förhållningssätt där en ansvarsfull förskollärare ser barnets kompetenser och där miljön ses som viktig. Helena ser vikten av att utveckla sig då hon menar att hennes egen utveckling resulterar till verksamhetens kvalitet. Eva ser likt Helena sitt eget ansvar att utvecklas. Under intervjun väcks Eva av sin egen fråga över komplexiteten över begreppet och att det inte bara handlar om barnets kompetens det "handlar ju om min kompetens också". Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) och Johansson och Pramling Samuelsson (2003) framhåller vikten av att reflektera över begreppets betydelse. Här ser vi hur Eva granskar sin egen roll genom att självkritiskt reflektera över vilken betydelse begreppet har för henne.

Vidare ser vi hur Gun genom att tillsammans med barnet utvecklar och lyfter barnets kompetenser i verksamheten genom att använda pedagogisk dokumentation. Bjärvås (2011) påvisar fördelen med att använda pedagogisk dokumentation som ett verktyg för att synliggöra barnets förmågor. Barnets förmågor ges därmed möjligheter att visas både för barnet själv och för omgivningen. Cia visar med "Det är ju svårt att låta alla 22 komma med sina idéer och låta blomma ut i varje möte" att hon upplever frustration över att vilja men inte hinna möta alla barn, där hon ser att de praktiska sakerna påverkar hennes roll som förskollärare. Vi kan tolka Cias funderingar utifrån flera aspekter. Det ena kan vara Cias svårigheter att se den resurs barnet och barngruppen kan bistå med. Hon ser därmed inte Vygotskijs förklaring om att barn lär av varandra och att de kan vara tillgång i varandras utveckling. Den andra aspekten är att hon lägger stor vikt vid sitt uppdrag och sin roll för barnets utveckling.

Förskollärarna nämnde under intervjuerna sin egen roll i förhållande till sitt uppdrag och det styrdokument, förskolans läroplan (Lpfö-2010) vilken förskolläraren har att förhålla sig till. Förskollärarna ser också betydelsefullt på arbetslagets gemensamma hållning i praktiken. Detta genom att flertalet gånger under intervjun återkomma till vikten av att diskutera begrepp, där arbetslagets olika barnsyn synliggörs och att dessa diskussioner hålls levande.

Det har väckts mer och mer och speciellt efter läroplansköret som vi gjorde här. Det känns som man tänker framåt hela tiden och man vill vidare. (Cia)

I allt vi gör så har vi med Lpfö i vårt arbete. (Gun)

Det är ju vårt jobb att lyfta barnets kompetenser (Eva)

Jag tycker ju att det är vårt strävansmål, utgå från att alla barn är kompetenta barn. (Alice)

Jag tror ju att man aldrig kan prata för mycket tror jag, hur man tänker och hur man upplever det och som sagt det är ju inte säkert att jag upplever det samma som mina kollegor upplever det. (Filippa)

Jaa alltså [suckar]det beror nog på hur man jobbar i ett arbetslag. För jag tror inte man kan genomföra så mycket själv som ensam pedagog utan man måste liksom hjälpas åt hela arbetslaget. (Alice)

Absolut arbetslaget måste ju vara med på det. Utan att delge går inte. Alla måste vara med på tåget. (Disa)

Man blir starkare alltså om man har en bra samhörighet, det avspeglar ju hela förskolan. Sen är chefen viktig i sig också, vad man har för ledning, vem det är som leder och fördelar arbetet det är också en viktig person. Vi är många som ska enas och olika personligheter är vi också.... (Helena)

Vi ser här att förskollärarna ser betydelsen av sin egen roll för barnets kompetens och sin egen utveckling. Detta genom en medvetenhet att utvärdera verksamhet samt kritiskt granska sig själv. Filippa förtydligar vikten av att diskutera begrepps olika betydelse i arbetslaget, då olika erfarenheter påverkar mitt förhållningssätt, tankar och handlingar. Detsamma beskriver Alice och Disa då de påvisar arbetslagets och den kollektiva styrkan vilket innebär att ha ett gemensamt språk. Ett gemensamt språk, där den enskildes synsätt förklaras och förstås av kollegor. Detta liknar vi med Bjervås (2003), Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) och Johansson och Pramling Samuelsson (2003) som framhåller vikten av förskollärares reflektion över begreppets betydelse. Likt Filippa, Alice och Disa ser Helena arbetslagets samsyn som betydelsefullt och lyfter fram förskolechefens roll att leda arbetslaget framåt.

Diskussion

Nedan följer studiens metod och resultat diskussion. Intervju som metod, dess fördelar och nackdelar i förhållande till egna erfarenheter behandlas i metoddiskussionen. I efterföljande resultatdiskussion kommer vi diskutera studiens resultat samt ge förslag på vidare forskning.

Metoddiskussion

Syftet med studien var att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Vi valde att använda oss av en kvalitativ studie med fenomenografisk forskningsansats samt med ostrukturerade frågor vid intervjuerna. Olsson och Sörensen (2007) menar att intervjuer är utgångspunkten inom den fenomenografiska ansatsen.

En fenomenografisk forskningsansats innebär att få vetskap om hur någon föreställer sig sin omvärld där människans uppfattningar ska granskas. (Marton och Booth, 2000). Eftersom studien bygger på respondenternas uppfattning och förklaring av begreppet kan vi med hänsyn till studiens syfte se den fenomenografiska forskningsansatsen vara en relevant metod.

En fördel för intervjuaren i kvalitativa intervjuer är förförståelsen menar Patel och Davidson (2010). Vidare menar författarna att inom fenomenografin är förförståelsen en naturlig utgångspunkt vilket medför att intervjupersonen kan bidra med egna erfarenheter och därmed kan innebära att intervjun blir meningsfull. Detta liknar vi med den förförståelse vi erhåller efter flera års verksamhet inom förskolan. En medvetenhet om förförståelsen är viktigt menar Patel och Davidson (2010) så intervjun i så låg grad som möjligt färgas av denna. Den erfarenhet människan har utgör menar Olsson och Sörensen (2007) grunden för att kunna skapa sig en uppfattning.

Respondenterna visade intresse för studien och dess syfte vilket var för oss betydelsefullt. Tiden som sattes i anspråk till 30 minuter visades vara tillräcklig och respondenten kunde avslappnat ge sin förklaring av begreppet. Respondenterna fick inte i förväg ta del av intervjufrågorna. Vi ville att intervjun genomfördes i dialogform, där respondenterna fritt fick berätta om sin verksamhet. Det som Patel och Davidsson (2010) menar med ostrukturerade frågor. Respondenterna uttryckte, om de fått se frågorna innan intervjun skulle de haft möjlighet att diskutera dessa i arbetslaget. Vilket visar på tanken vi haft om att spontana svar hade påverkats. De intervjufrågor som användes var stöd för oss i intervjun samt att öppna upp för reflektion hos respondenten. Enligt Patel och Davidsson (2010) behöver frågor inte formuleras i förväg då de i stället kan vara som stöd eller teman under intervjun. Författarna kallar detta låg grad av standardisering och innebär att frågor kan formuleras under intervjun. På det sätt frågorna var formulerade fanns risk för att respondenterna endast svarade ja eller nej. En tanke vi fått utifrån detta är att frågan kunde omformuleras till, vad tänker du på när du hör begreppet det kompetenta barnet? Trots denna risk kan vi se att respondenternas svar var utförligt. Detta genom att genast börja berätta om deras tankar om att se det kompetenta barnet. Sättet att genomföra intervjun i dialogform och uppmana respondenterna till att berätta, tillsammans med vår förförståelse menar vi ingav ett förtroende mellan oss och respondenterna.

Vårt val att ställa få frågor och låta respondenterna fritt få berätta kan vara orsaken till att en respondent visade viss osäkerhet och sparsamt berättade om sin verksamhet. Respondenten visade viss svårighet att ge utförlig förklaring av begreppet. Detta menar vi trots allt inte påverkat studiens trovärdighet då endast en respondent visat osäkerhet. Om möjlighet att förbereda sig på frågor funnits kan respondentens osäkerhet förhindrats men berättandet hade då inte blivit så spontant. Vi avslutade intervjuerna med frågan om respondenten har något att tillägga. Detta finner vi positivt då vi i analysarbetet uppmärksammat att några av respondenterna utvecklat sin uppfattning. Vi delar uppfattning med Ödman (1998) och ser att vi haft stor nytta av ljudinspelning som verktyg vid intervjuerna och transkribering. Om vi valt att enbart anteckna ser vi det som omöjligt att hinna fånga all den information respondenterna gav. Diktafonen gjorde även att vi helt kunde koncentrera oss på intervjun. Under analys arbetet uppmärksammades vår ovana av att intervjua. Detta tillsammans med vår förförståelse innebar vid vissa tillfällen under intervjun att vi inte bad respondenterna förklara sig vidare. Med vår förförståelse antog vi oss förstå det respondenterna menade. Vi ställer oss frågan, kunde resultatet blivit annorlunda om vi förbisett vår förförståelse, och i stället bett respondenten förtydliga sig. Vår förförståelse har därmed inte enbart varit en tillgång utan också en utmaning i vårt analysarbete. Vi delar Stukáts (2005) uppfattning om att två personer ser mer än en och att vi därmed kunde fokusera på olika saker under intervjun.

Resultatdiskussion

Studiens syfte är att förklara och förstå innebörden av begreppet det kompetenta barnet i förskolan. Utifrån studiens slutsatser, teorier, forskning och egna tankar väljer vi att diskutera förskollärares förklaring på begreppet det kompetenta barnet samt hur det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet.

Förskollärares föreställningar om Det kompetenta barnet

Resultatet i studien visar att förskollärarna beskriver begreppet det kompetenta barnet utifrån tre kategorier. Dessa kategorier är att se det kompetenta barnet genom färdigheter och självständiga handlingar, det kompetenta barnet som möjliggörs genom miljön samt det kompetenta barnet genom inneboende vilja och drivkraft. Samtliga förskollärare ser miljön samt synen på barnet vara viktig för barnets möjligheter att vara kompetent. Några förskollärare förklarar begreppet utifrån barnets praktiska handlingar så kallade ”göranden” såsom påklädning och andra vardagliga handlingar. Fördelar en förskollärare nämner med att göra barnet självständigt i praktiska handlingar är att det underlättar i förlängningen för barnet och verksamheten. Kompetens innebär därmed att barnet utvecklar ett oberoende av den vuxne och en självständighet i samband med vardagliga praktiska handlingar. En förskollärare beskriver hur synen på barnets kompetens får betydelse för hennes förväntningar vad barnet kan utföra för vardagliga handlingar. Vuxnas förväntningar att klara vardagliga handlingar är dessutom ett konkret tecken på färdighet som ofta förväntas i vår kultur. Förskollärarens sätt att förmedla kulturella handlingar blir hinder eller möjligheter för barnet. Detta innebär för förskolläraren en medvetenhet över vilka kulturella handlingar som förmedlas och vilka förväntningar som ställs på barnet. Vi menar likt Sommer (2008) att i barnets utvecklingsprocess kan det ges möjlighet eller hindras av ett komplicerat samspel i de förhållanden som sker mellan sociala samspel, barnets enskilda möjligheter och begränsningar samt kulturella förhållanden.

Dessa kulturella förhållanden kan vara som exempel förskollärarens bakgrund, utbildning, ålder och barnsyn. En annan förklaring att se det kompetenta barnet utifrån praktiska handlingar kan vara att barnet blir eller ses som en resurs i gruppen och därmed hjälpa andra barn med en praktisk handling. En risk med detta kan vara att kravet på självständighet blir för högt och barnets egen drivkraft minskas och barnet vågar inte försöka om kraven blir för höga. Detta liknar vi med det Sommer (2008) uttrycker i att det finns risk att för höga krav ställs på barnet. Krav som de inte utvecklat kompetenser för att kunna hantera eller inte kan bemästra och därmed risker med att barnet ses som mer kompetent än vad de är. En förklaring vi kan se på detta att framhålla barnets förmågor i ett praktiskt kunnande kan vara att förbereda barnet för skolan och resten av livet. Till skillnad mot de förskollärare som förklarar begreppet genom barnets ”görande” är de förskollärare som förklarar begreppet utifrån barnets inneboende vilja och drivkraft. Johansson (2003) belyser förskollärarens förmåga att ta barnets perspektiv, där förskollärarens förmåga att läsa av barnets tankar och intentioner blir viktig. I likhet med Johansson påtalas förskollärarens betydelse för att tolka barnet av flera författare i studien. Vi ser likt författarna att förskolläraren därmed är en resurs för barnet genom att visa och synliggöra tillit till barnets förmågor. (Johansson & Pramling Samuelsson 2003; Nordin-Hultman 2009; Pramling Samuelsson och Sheridan 1999; Sommer 2008; Stern 1999; Wallin 2004).

Förskollärare förklarar begreppet Det kompetenta barnet utifrån barnets ålder och mognad

Mot bakgrund av studiens resultat kan vi se skillnad mellan de förskollärare som ser barnet utifrån praktiska handlingar där tilliten till barnets förmågor sätts i relation till barnets ålder och mognad. För de förskollärare som förklarar det kompetenta barnet som ett nyfiken barn med egen drivkraft. Där relationen i stället sätts till *barnet* oavsett ålder och mognad där de menar att tilliten till barnet är viktig. De menar att det finns en inneboende kompetens som ska utmanas. En av förskollärarna påtalar deras roll vara att skapa förutsättningar för den kompetens som redan finns hos barnet och vidareutveckla den. Vi kan utifrån studiens resultat uppfatta hur förskollärarna ser sin uppgift att hjälpa barnet i sina tankar och handlingar. Någon förskollärare uttrycker även här tilliten på barnets förmågor samt låta barnet behålla sin nyfikenhet det har inom sig. Utifrån detta tankesätt menar hon att de får ett annat sätt att arbeta där barnet ges mer delaktighet. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att barnet har rätt till delaktighet i sin verksamhet. Överraskande för oss är att vi utifrån studien kan se hur flera av förskollärarna vanligtvis låter barnet ta initiativ till innehåll, rutin och aktiviteter i verksamheten. Detta i motsats till vad författarna redovisar i sin studie samt vår egen erfarenhet, där vi uppfattar att barnet endast tillåts delaktighet i vissa situationer i verksamhetens rutiner och innehåll. Kan våra erfarenheter likställas med det Sheridan och Pramling Samuelsson beskriver att det kan bero på svårigheter för förskollärare att bedöma barnets kunskaper gällande beslutsfattande och engageras i verksamheten.

Vi ställer oss frågan om förskolläraren utgår ifrån barnets eller sin egen syn och uppfattning om att kunna. Vi menar där förskolläraren har en förväntad kunskap av barnet och där barnet inte ges tillit eller möjlighet att få försöka utifrån barnets ålder. Förskolläraren från episoden i studiens inledning ville inte låta flickan prova den cykel hon önskade men gav henne dock tillåtelse att försöka. Flickan ”kunde” enligt sin uppfattning cykla på just den cykeln. Detta är något vi diskutera flera gånger under arbetets gång, ser jag och barnet likadant på saker och ting? Utgår den vuxne och barnet

ifrån samma referens vid tillfällen då vi inte tycker att barnet "kan" och därmed inte låter det försöka. Detta kan knytas till det Stern (1999) poängterar om de förväntningar och den tro förskolläraren har på barnet spelar stor roll på vad barnet sedan presterar och på barnets självutveckling. Flera av förskollärarna beskriver som vi tidigare nämnt handlingar och bemötande utifrån barnets ålder. Detta överensstämmer med Piagets (1969) stadieteorier som vi bedömer fortfarande vara förankrade i förskolans verksamhet.

Åldersrelaterade syn kan även liknas vid det Johansson (2003) påtalar med begreppet human becoming, där barns handlingssätt relateras till dess ålder. Till skillnad mot human becoming visar en förskollärare hur hon fångar upp barnets idéer och tar dem på allvar genom att samspela med barnet och låta dem vara delaktiga i den vuxnes värld, något som kan liknas vid det Johansson kallar human begins. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att det gäller att ta barnets initiativ och därmed inte agera utifrån omedvetna förväntningar på vad barnet vill och kan. En förskollärare menar att man måste vara uppmärksam över barnets egen vilja att få klara sig själv. Hon menar att det är lätt att utföra handlingen åt barnet. Under arbete med studien har vi diskuterat varför denna åldersrelaterade syn är så djupt rotad i förskolans kultur. Mot bakgrund av det filter Sommer (2008) nämner och vuxnas olika sätt att "se" på barnet. Sommer menar, om detta filter inte justerats efter en tid blir det svårigheter att se och förstå barnet utifrån den tid och den kultur som är nu. Utifrån detta tolkar vi att förskolläraren inte tagit del av eller uppdaterat sig kring ny forskning, vilket därmed påverkar dennes tankar, förhållningssätt och handlande. Sommer poängterar nödvändigheten på att ta till sig förändringar och forskning samt inte se sig som färdigutbildad utan hela tiden uppdatera och lära om. Mot bakgrund av detta anser vi att de förskollärare som förklarar begreppet det kompetenta genom barnets inneboende vilja och drivkraft har tagit del av nya kunskaper och forskning.

Förskollärare förklarar begreppet Det kompetenta barnet utifrån miljöns betydelse

Som vi tidigare nämnt uppfattar samtliga förskollärare miljön som betydelsefull. Detta ser vi som intressant och undrar varför miljöns betydelse ses så självklar när förskollärare diskuterar begreppet. Kan det bero på att förskolans läroplan Lpfö-98/2010 tydligt lyfter fram miljöns betydelse för barnets utveckling? Vi menar också utifrån de erfarenheter vi har att miljön ofta diskuteras under kommunernas fortbildningsdagar. Ytterligare en aspekt som kan vara bidragande är Reggio Emiliafilosofin som lyfter miljöns betydelse och ser den som central (Wallin 2004). En filosofi vi ser spår av i Lpfö-98/2010 samt i förskolans verksamhet. Den syn på miljön som förskollärarna har i studien överensstämmer med Nordin-Hultman (2009). Hon lyfter i sin studie fram miljöns betydelse för barnet att visa sin kompetens. Vidare talar författaren om en varierande miljö utifrån barnets intressen och meningsfullhet. Studiens förskollärare berättar hur de gör barnet delaktig genom att tillsammans förändra miljön. Nordin-Hultman talar om vikten av tillgänglig miljö där möjligheter till barnet ges att skapa egna aktiviteter. Detta belyser en förskollärare i studien när hon menar att det är väsentligt att miljön är tillgänglig och anpassad för barnet. En miljö hon menar vara anpassad och tillgänglig genom att barnet själv till exempel kan nå material och därmed bestämma över sina egna val för att göra barnet oberoende av den vuxne.

Förskollärare i studien visar på iakttagelse samt hur de reflekterar över barnets behov av att förändra miljön. Utifrån studien menar vi, beroende på vad förskollärarna uppmärksammar får det stor betydelse för hur verksamheten utformas. De förskollärare i studien som visar tillit till barnet och låter barnet vara delaktigt i utformningen av miljön, menar vi ser sitt eget ansvar i att möjliggöra det kompetenta barnet komma till uttryck i förskolans verksamhet.

Förskollärarens barnsyn för att möjliggöra Det kompetenta barnet

Barnsyn var ytterligare en aspekt alla förskollärarna i studien såg som central i sin beskrivning av begreppet. Barnsynen menar vi kan ses utifrån de kategorier som utkristalliserats i studien och kan utifrån litteraturgenomgång se att barnsyn är central och betydelsefull. Enligt Sommer (2008) är barnsyn den föreställning någon har om vad ett barn är och bör vara. Vuxnas olika sätt att "se" på barnet uppfattas och anpassas genom det Sommer kallar "filter" som vi tidigare diskuterat. Vidare menar Sommer att det finns ett behov av kompetenta vuxna som kan guida och bistå barnet genom sin utvecklingsprocess och komma vidare. För att utveckla merkompetens hos barnet behöver de få möta auktoritativa vuxna som klarar den fina balansgången mellan att ställa krav, ha förväntningar och samtidigt leva sig in i barnet. Synen på barnet med egna förmågor att utveckla sina kompetenser och med rätt förutsättning påtalas av flera författare (Johansson och Pramling Samuelsson 2003; Pramling Samuelsson 2012; Pramling Samuelsson och Sheridan 1999; Stern 1999; Wallin 2004).

Hur Det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet genom arbetslaget

I analysens andra steg kunde vi se hur förskollärarna lyfte arbetslaget betydelse i form av gemensam barnsyn och förhållningsätt. Kan detta bero på den avsaknad av diskussion över begreppets betydelse, något som förskollärarna i studien berört. Mot bakgrund av fenomenografin kan ett begrepp uppfattas och förklaras på olika sätt (Marton & Booth 2000). En förskollärare påtalar under intervjun att hon inte så ofta tänkt på begreppet och vad det egentligen betyder. Detta tydliggörs då hon uttrycker, "ja, men vad är ett kompetent barn"? Vikten av att diskutera begreppets betydelse samt reflektera över hur det används är något som förespråkas av flera författare i studien. (Björnvås 2003; Johansson & Pramling Samuelsson 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Likt förskollärarna kunde vi i början av studien uppfatta arbetslagets betydelse. Något som senare i analysens sista steg visade sig och överraskade oss var förskollärarens eget ansvar. Eftersom förskollärare i förskolan jobbar i arbetslag menar vi att den enskilde lätt kommer i skymundan och lutar sig på hela arbetslagets åsikter och värderingar. Utifrån detta ser vi det viktigt att den enskilde förskollärarens åsikter och värderingar lyfts fram för att skapa en förståelse över hur olika ett begrepp kan uppfattas. Med stöd av fenomenografin uppfattar vi hur en variation av ett begrepps förklaring leder till rikare förståelse och därmed mer kunskap om begreppet för varje individ. Med detta anser vi att diskussioner i arbetslaget är av stor vikt då det leder till en gemensam förståelse över begreppet det kompetenta barnet. Det leder även till hur det kompetenta barnet kan synliggöras samt komma till uttryck i förskolans verksamhet.

Hur Det kompetenta barnet kommer till uttryck i förskolans verksamhet genom förskollärarens eget ansvar

Vi menar även här att förskolläraren har ansvar över miljöns utformning något Sommer (2008) påtalar med, barnet är så kompetent som det tillåts vara i förhållandet till den miljön de vistas i. Med bakgrund av vad som visade sig i resultatet upplever vi att de förskollärare som förklarar begrepp utifrån barnets inneboende vilja och drivkraft ser betydelsen av sin egen roll. Förskollärarna nämner ansvar, skapa förutsättningar, vara tillåtande och självkritisk. De menar att deras uppgift är att hjälpa barnet utveckla och utmana sina tankar. En av förskollärarna uttrycker vikten av sin egen kompetens för att kunna se barnets kompetens och utveckla den. En fundering blir då, vilken betydelse får det om förskolläraren i en situation där barnet inte kan och behöver stöd frågar, ”Ska jag visa dig” mot att fråga ”Ska jag hjälpa dig”. Kan det i dessa frågor visas olikheter på respekt för barnets förmåga? I den ena situationen kan barnet ses vara i behov och inte kunna, därmed inte vara kompetent. Till skillnad mot den andra situationen där barnet ses kunna med visst stöd. Detta stämmer överens med det Vygotskij (1999) kallar för den närmaste utvecklingszonen. Med detta förhållningssätt där barnet ges tillit till dess förmåga anser vi förskolläraren ser sin roll och därmed tar sitt ansvar att utveckla barnets kompetens, självutveckling, samt tilltro till sin egen förmåga. (Stern, 1999 och Lpfö-98/2010). Förskollärarna nämner även vikten av pedagogisk dokumentation för att lyfta barnets kompetenser och synliggöra barnets förmågor. Detta liknar vi med Bjärvås (2011) som belyser pedagogisk dokumentation i förskolan som ett arbetsverktyg där barnets förmågor synliggörs. Hon framhåller pedagogisk dokumentation vara ett lämpligt pedagogiskt verktyg och dessutom hur förskollärare själva kan upptäcka hur de i förhållande till barnet och miljön handlar, lär och utvecklas.

Slutsats

Studien har med hjälp av fenomenografin visat att ett begrepp kan ha flera olika betydelser. Begreppet beskrivs enligt Svenska ordbok (Svenska akademien 2009) med att kunna utföra en viss uppgift i ett visst sammanhang. Mot bakgrund av fenomenografin och studiens resultat ser vi vikten av att begreppet det kompetenta barnet diskuteras och därmed förtydligas i förskolans verksamhet.

En tvåårig flicka ber förskolläraren på utevistelsen om att få cykla på förskolans största trehjuling. Förskolläraren svarar flickan: den är alldeles för hög för dig, det går inte. Du får vänta tills du blir lite längre. Flickan svarar, jag vill i alla fall. Tillsammans hämtar de cykeln och flickan klättrar upp på cykeln. Hon lutar sig först åt ena sidan, sedan åt andra och blir på så vis längre, hon trampar och tar sig sakta framåt. Flickan vänder sig mot pedagogen med ett stort leende och säger: Jag kan!

Om vi återgår till den episod som var i studiens inledning där flickan av förskollärare fick chans att försöka trots att hon ansåg henne inte kunna. Vi ställer frågan, kunde flickan egentligen ”cykla” Gjorde hon på det sätt förskolläraren ansåg vara ”cykla”. Måste det barnet utför ske utifrån en vuxens syn på kunnande. Vi menar att flickan upplevde att hon kunde cykla men vad var förskollärarens syn av det? Förskollärarens potentialer att läsa av samt utgå från det kompetenta barnet anser vi ha betydelse för barnets möjligheter till att få utveckla sin kompetens. Studien har genom intervjuer och litteratur påvisat vikten av barnsyn, ta barnets perspektiv, ge förutsättningar och tillit till barnet. Vi hävdar med bakgrund av studiens resultat att utan en kompetent vuxen som

ser barnets förmågor, plockar fram och ger barnet möjligheter att utveckla dessa kan barnet inte bli kompetent. Vikten av förskollärares barnsyn uttrycker Sommer (2008) med ”Vad som är säkert är emellertid att påståendet om vad ett barn är, inte bara säger något om barnet, utan också reflekterar de vuxnas perspektiv på barnet (s. 82-83). Vi menar därmed, för att få svar på studiens titel, ”Jag ser det kompetenta barnet, Men vad menar jag och Vad gör jag”, måste jag utgå från mig själv.

Vi anser denna studie relevant för vår yrkesprofession samt väcka tankar och funderingar hos läsaren över begreppets betydelse för förskollärare, barnet och förskolans verksamhet. Studien har bidragit till att tydliggöra synsätt kring begreppet det kompetenta barnet och dessutom påvisat dess komplexitet. Vi menar studien kan användas som verktyg och diskussionsunderlag för att skapa medvetenhet om begreppets betydelse. Studien bidrar även som vi tidigare påtalat till förståelse för vikten att diskutera begrepp som används i förskolans verksamhet för att uppnå en samsyn i arbetslaget. Detta för att utveckla enskild förskollärare och verksamhet vilket i ett vidare perspektiv gynnar barnets utveckling.

Vidare forskning

Studien visar att det förekommer mycket funderingar kring barnet, vad barnet gör, ska göra och barnets miljö. Däremot inte så mycket funderingar över förskollärares egen roll och ansvar. En kommande studie skulle kunna fokusera på förskollärares förhållningssätt. Här kompletteras intervjuer med videoobservation. En annan intressant studie skulle vara att fokusera på miljön och barnets förutsättningar till att visa sina förmågor och kompetenser. Detta för att se vikten av det Nordin-Hultman (2009) belyser i sin studie. Denna vidare forskning anser vi komma förskolans verksamhet till nytta.

Referenser

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Sid. 111-136. I B, Starring. & P-G, Svennson. (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.

Axelsson, T. Qvarsebo, J. (2010). Barndomens historiska framväxt. Sid. 39-57. I B, Riddarsporre. & S, Persson. (red). *Utbildningsvetenskap i förskolan*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Bjärvås, L.(2003). Det kompetenta barnet. sid. 55-81. I E, Johansson & I, Pramling Samuelsson. (2003). (red). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Bjärvås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Digital avhandling [hämtad 2013-08-30].

<http://hdl.handle.net/2077/25731>

Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber AB.

Dewey, J. (1897). Mitt pedagogiska credo. sid. 379-388. I T, Kroksmark (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Falk, E-M. (2005). Hermeneutik och didaktik. sid. 221-238. I S, Selander. och P-J, Ödman.(red). *Text & Existens Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Forsell, A. (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.

Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Jan-Erik Johansson (red). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barn perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8 (1-2) (s. 42-57).

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2003). (red). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Jonstojj, T. & Tolgraven, Å. (2007). *Hundra sätt att tänka om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Utbildningsradion AB.

Kristensson Ugglå, B. (2005). Tolkningens metarmorfoser i hermeneutiken tidsålder. Sid.23-42. I S, Selander och P-J, Ödman. (red). *Text & Existens Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Locke, J. (1693). Tankar om uppfostran. sid. 143-150. I T, Kroksmark (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Magne Holme, I. & Krohn Solvagn, B. (1997) *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nordin-Hultman, E. (2009). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber AB.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Patel, R. och Davidsson, B. (2010). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Piaget, J. (1969). Ur psykologi och undervisning. sid. 432-444. I T, Kroksmark (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. (2012). Utmaningar behövs. I *Magasin 360* nummer 2. Om forskning och utveckling i skola och förskola. Stockholm: Skolporten AB.
- Ricoeur, P. (2011). Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. I S, Claesson, H, Hallström, W, Kardemark & S, Risenfors. *Pedagogisk Forskning i Sverige 16* (1),18–35.
- Rousseau, J-J. (1762). *Émile- eller Om uppfostran*, andra boken. sid. 163-193. I T, Kroksmark (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sheridan, S & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2).
- Skolverket.(2010). *Läroplan för förskolan Lpfö-98 rev 2010*. Stockholm: Fritez förlag.
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Andra reviderade utgåvan. Stockholm: Liber AB.
- Stern, D N. (1999). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svensk ordbok A-L utgiven av Svenska Akademi (2009). Stockholm: Svenska Akademin.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. E-bok: <http://libris.kb.se/bib/8636354> [hämtad 2013-02-08].

Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Wallin, K. (2004). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB.

Ödman, P-J. (1998). Intervjuer: Hermeneutiska strategier. sid. 17-25. I G, Arfwedson & P-J, Ödman. *Intervjumetoder och intervjutolkning*. Stockholm: HLS förlag.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter, Anna-Karin och Liselott som läser sista året på förskollärlinjen vid Högskolan i Skövde och nu gör vårt examensarbete. I examensarbetet har vi valt att titta närmare på innebörden av begreppet *Det kompetenta barnet*.

Som underlag till studien har vi valt att genomföra intervjuer med pedagoger på åtta olika förskolor. Därför undrar vi om ni vill hjälpa oss fråga en pedagog på er förskola om medverkan i en personlig intervju.

Deltagandet är frivilligt och innebär att deltagaren när som helst kan avbryta intervjun. Den behandlas även konfidentiellt vilket innebär att enbart forskaren har information om den intervjuade och tillgång till materialet. Under intervjun kommer vi båda medverka och till vår hjälp använder vi oss av diktafon, detta för att underlätta transkriberingen av materialet då vi kan återgå till inspelat material. Efter avslutat arbete med studien förstörs materialet.

Studien publiceras på internet via ett elektroniskt arkiv i detta fall DIVA (Digitala vetenskapliga Arkivet). Genom publiceringen där blir studien offentlig om ni önskar ta del av den.

Vi kombinerar studier med arbete, därför är endast fredag en möjlig dag för oss. Då intervjuerna är av stor vikt för studien hoppas vi detta inte ska vara något hinder för genomförande av intervju.

Vi hör av oss till er inom en vecka för besked om intresse och där vi kommer överens om en tid som passar intervjupersoner och verksamheten.

Vid eventuella frågor kontakta oss

Anna-Karin Hofmeijer

Liselott Johansson

Tack på förhand

Mvh. Anna-Karin & Liselott

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter, Anna-Karin och Liselott som läser sista året på förskollärlinjen vid Högskolan i Skövde och nu gör vårt examensarbete. I examensarbetet har vi valt att titta närmare på hur pedagoger ser på begreppet; *Det kompetenta barn*.

Deltagandet är frivilligt och innebär att deltagaren när som helst kan avbryta intervjun. Den behandlas även konfidentiellt vilket innebär att enbart forskaren har information om den intervjuade och tillgång till materialet. Under intervjun kommer vi båda medverka och till vår hjälp använder vi oss av diktafon, detta för att underlätta transkriberingen av materialet då vi kan återgå till inspelat material. Efter avslutat arbete med studien förstörs materialet.

Studien publiceras på internet via ett elektroniskt arkiv i detta fall DIVA (Digitala vetenskapliga Arkivet). Genom publiceringen där blir studien offentlig om ni önskar ta del av den.

Vi kombinerar studier med arbete, därför är endast fredag en möjlig dag för oss. Då intervjuerna är av stor vikt för studien hoppas vi detta inte ska vara något hinder för genomförande av intervju.

Då vi fått klartecken från förskolechefen om en intervju, tar vi kontakt med er. Om ni har frågor kontakta oss.

Anna-Karin Hofmeijer

Liselott Johansson

Tack på förhand

Mvh.

Anna-Karin & Liselott

Bilaga 3

Intervju

Inledningsfrågor:

Hur många år har du i yrket?

Hur länge har du arbetat på denna förskola?

Vilken åldersgrupp arbetar du med?

Frågor som utgångspunkt och stöd:

Anser du att barn ska bemötas som kompetenta? Ser du några hinder/möjligheter med detta? Hur kan du som pedagog skapa situationer där barnets kompetenser kommer fram/ får användas? Diskuteras detta begrepp i arbetslaget? På vilket sätt?

Slutfråga: Har du något du vill tillägga?