

Finns det några kompetenta barn här? Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation

Olsson, Åsa: Universitetslektor. Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Sverige.
E-mail: asa.olsson@kau.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(2), p. 1-12, PUBLISHED 26TH OF FEBRUARY 2019



Sammanfattning: Syftet med artikeln är att belysa pedagogers gemensamma föreställningar om kompetenta barn, så som de kommer till uttryck i pedagogisk dokumentation. I ett projekt med målsättningen att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan, utformades en arbetsmodell för pedagogisk dokumentation. Ett femtiotal pedagoger vid 18 förskoleavdelningar deltog i projektet. Inom projektet genererades empiriskt material bestående av skriftlig pedagogisk dokumentation samt fokusgruppssamtal med dokumentationen som utgångspunkt. Analys av empirin genomfördes med social representationsteori som ansats, i en strävan efter att fånga pedagogers gemensamma föreställningar om kompetenta barn. Resultatet visar att föreställningar om kompetenta barn kan kategoriseras som essentiella, relationella och ideologiska, och att de olika kategorierna med underkategorier kan kopplas till skilda teorier och synsätt på barn och barns lärande.

Nyckelord: Kompetenta barn, pedagogisk dokumentation, förskola, pedagogers gemensamma föreställningar

Abstract: The purpose of this article is to study preschool teachers' shared views on competent children. In a project aiming at developing systematic quality work in preschool, a working model for pedagogical documentation was developed. Some fifty educators at 18 preschools participated and empirical material for research was generated within the project. The material consisted of written pedagogical documentation and focus group conversations about the documentation, and a social representation analysis was carried out in order to capture preschool teachers' shared views of competent children. The results show that ideas about competent children can be categorized as essential, relational and ideological, and that the categories and subcategories can be linked to various theories and views on children and children's learning.

Keywords: Competent children, pedagogical documentation, pre-school, teachers' shared views.

Inledning

”Alla våra barn är kompetenta. Faktiskt.” Uttalandet kommer från en pedagog vid förskoleavdelningen Björnen år 2017, men det förefaller också ge uttryck för en rådande norm i den svenska förskolan: Barn ÄR kompetenta. Tankegången är på inget sätt nyskapande, snarare har den varit ett generellt antagande om barn i nordisk kontext sedan flera decennier (Brembeck, Johansson, & Kampmann, 2004; Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Franck & Nilsen, 2015; Kalliala, 2014). Mot bakgrund av en intensifierad bedömningskultur inom dagens utbildningssystem (Insulander & Svärden Åberg, 2014), samt ett ökat fokus på pedagogisk dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete i svensk förskola, finns det dock anledning att undersöka samtida föreställningar av begreppet. Den problemställning som artikeln syftar till att belysa är:

Vilka gemensamma föreställningar om kompetenta barn kommer till uttryck i förskolans pedagogiska dokumentation?

Tankegångar om kompetenta barn kan härledas till traditioner inom Reggio Emiliens förskolepedagogik. En central utgångspunkt uttryckt av Malaguzzi, som anses vara den främsta företrädaren för Reggio Emilia-pedagogiken, är att barnet redan från födseln är “a competent, active, critical child” (Rinaldi, 2006, p. 86). Varje barn ses som kompetent, som ett aktivt subjekt och som någon som ska värdesättas (Elfström, 2013). Utifrån Malaguzzis perspektiv är barnet redan från början rustat att förstå världen och lära sig saker genom aktiv och konstruktiv interaktion med andra, enligt Elfström. Tankar om barn som fullvärdiga, kompetenta människor fördes också fram av de tidiga företrädarna för barndomssociologin. Barndomssociologin växte fram under 1980-talet, samtida med FN:s konvention om barnets rättigheter, och gav uttryck för en syn på barn som sociala aktörer och aktiva medskapare av sina villkor (Prout & James, 1997) i överensstämmelse med den grundsyn på barnet som uttrycks i barnkonventionen. Barndomssociologin förde enligt Sommer, Pramling Samuelsson, och Hundeide (2013) fram vikten av att ge barn röster och ansvar, att lyssna till barn och ha tilltro till dem som kompetenta individer. I slutet av 90-talet hävdade Hutchby och Moran-Ellis (1998) att ett paradigm om det kompetenta barnet hade vuxit fram inom barndomssociologin, utifrån vilket barnet sågs som en social aktör. En bit in på 2000-talet menade Brembeck et al. (2004) att det var dags att gå vidare från ett ensidigt upphöjande av det kompetenta barnet och från ett normativt tänkande som beskriver hur barn bör vara från födseln, inte hur de faktiskt är. Men diskursen om det kompetenta barnet är djupt förankrad i såväl policies som praktik i de nordiska länderna (Franck & Nilsen, 2015), och den understöds enligt Bjervås (2011) av västerländsk retorik om det livslånga lärandet, vilken framhåller vikten av att varje barn tidigt i livet utrustas för att skaffa sig en bred och generell kunskapsbas. Ett växande fokus på pedagogisk dokumentation med ursprung i Reggio Emilia-pedagogiken bidrar med ytterligare näring, menar Bjervås. I Sverige har pedagogisk dokumentation på många håll blivit en del av förskolans bedömningskultur, menar Dahlberg och Elfström (2014), och de frågar sig om risken finns att förskolebarn konstrueras som ”entreprenöriella, problemlösande och flexibla” (s. 288) i en neoliberal kontext. I den här artikeln presenteras resultat av en studie där pedagoger i förskolan har arbetat med pedagogisk dokumentation i ett utvecklingsarbete, och där föreställningar om barns som kompetenta har framträtt som ett kärnvärde. Tre huvudsakliga kategorier av föreställningar framträder ur resultatet, vilka analyseras mot bakgrund av olika teoretiska perspektiv.

Artikeln inleds med en kort redogörelse för hur pedagogisk dokumentation har introducerats i den svenska förskolan. En översikt över tidigare forskning omkring pedagogers föreställningar om kompetenta barn presenteras. Därpå följer en redovisning av teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt av resultat och analys.

Om pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation har sitt ursprung i Reggio Emilia-pedagogiken, som står för tron på det kompetenta barnet ur ett socialkonstruktivistiskt synsätt, där man hela tiden är i tillblivelse i mötet med människor, miljöer och material (Dahlberg et al., 2007). Pedagogisk dokumentation infördes i början av 90-talet i den svenska förskolemiljön. En av ambitionerna var att ersätta utvecklingspsykologiska traditioner av att bedöma och utvärdera enskilda barn i förskolan med Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk dokumentation, vilken istället lägger fokus på ömsesidiga lärprocesser (Lenz Taguchi, 2013). I dagsläget är arbete med pedagogisk dokumentation utbrett inom den svenska förskolan.

Enligt Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012) handlar det om att ”försöka se och förstå vad som pågår i verksamheten” (s. 15) och att ”lyssna noga till det som sägs, omsorgsfullt iakttäta det som händer och fånga barnens lärprocesser och lärstrategier genom att fotografera, anteckna och filma det som sker” (a.a.). I svensk kontext har pedagogisk dokumentation kommit att betraktas som en del av det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan. Strävansmålen i läroplanen utgör ofta utgångspunkt för utvärdering, något som kan upplevas stå i konflikt med Reggio Emilia-pedagogikens kollaborativa arbetssätt. Enligt Reggio Emilia-pedagogik relateras barns lärande inte till i förväg formulerade mål, istället förhåller sig pedagoger öppna till barns idéer och kunskap skapas i samspel mellan barn och vuxna (Insulander & Svärde Åberg, 2014). Utmaningen för förskolan är att följa och analysera barns lärprocesser utan att bedöma enskilda barns lärande och utveckling (Sheridan, Williams, & Sandberg, 2013), ett uppdrag som betecknats som motsägelsefullt (Johansson, 2016). Forskning har dock visat att dokumentationen fortfarande används som metod för att utvärdera enskilda barns lärande, i motsats till syftet med läroplanen (Lager, 2015). Arbete med pedagogisk dokumentation i förskolan bedrivs således mot bakgrund av skilda och delvis motsägelsefulla syften och synsätt, vilket också enligt denna studie återspeglas i synen på det kompetenta barnet.

Tidigare forskning om kompetenta barn

Som tidigare påpekats är diskursen om det kompetenta barnet stark i nordisk kontext, vilket också återspeglas i nedanstående presentation av tidigare forskning. Fältet omkring förskolebarns kompetens domineras av studier av hur barn utvecklas i kulturellt, socialt och personligt avseende, enligt Alvestad (2010). De texter jag har bedömt vara av relevans för mitt problemområde, och som presenteras nedan avser emellertid forskning där pedagogers *föreställningar* om barns kompetens är fokus för intresset.

När ett begrepp används inom flera olika fält av många olika aktörer ges det också varierande mening och innehåll menade Brembeck et al. (2004), som såg två huvudsakliga konceptuella spår då det gällde föreställningar om det kompetenta barnet. Det första bygger på ett rättighetsperspektiv och utgår från ett universellt barn som har rätt att bli mött med respekt oavsett ålder och prestation. Det andra spåret utgår från de nordiska ländernas förståelser av ett förnuftigt, reflekterande och ansvarsfullt barn med förmåga att delta i demokratiska processer. En konsekvens av det senare förhållningssättet, menade forskarna, blir att inte alla barn är kompetenta utan att det är något de måste kvalificeras för. Något forskningsmässigt stöd för i vilken utsträckning barn lever upp till den bilden fanns dock inte enligt Kampmann (2004), utan istället handlade detta tankespår om ett ideal för hur barn i en demokratisk välfärdsstat borde vara. Idealet innebär högt ställda krav på självreglering och ansvarstagande som barnet ska axla. Detta medför en marginalisering av de barn som inte klarar kraven, enligt Kampmann, och det inkompetenta barnet blir problematiskt och görs ansvarigt för sina brister. Flera ansatser har gjorts att definiera eller utveckla förståelsen av kompetenta barn. Sommer (2005) beskrev att kompetenser kan förstås *för det första* som en potential eller inneboende och medfödd möjlighet hos barnet, som ännu inte har utvecklats. *För det andra* kan barns kompetenser betraktas som utvecklade motoriska, emotionella, sociala och kognitiva förmågor hos barnet. Viktigt i

detta perspektiv är att de allra flesta kompetenser är inlärdas snarare än medfödda, och ytterligare en poäng är att barnen har många fler kompetenser än vad de i ett givet ögonblick visar upp. *För det tredje* kan kompetens enligt Sommer ses som barnets observerbara handlingar och prestationer. Utifrån dessa tre grundläggande förhållningssätt kommer påståenden om att barn är kompetenta att betyda ganska olika saker, menade Sommer.

Diskursen om det kompetenta barnet kännetecknas av att barn och vuxna ses som jämlika, och av att barn betraktas som sociala aktörer, delaktiga i formandet av sin egen sociala verklighet (Ellegaard, 2004). Ellegaards forskning visade att barn i förskolan var tvungna att utveckla vissa kompetenser så som att vara sociala, flexibla och målinriktade. Barnen måste också kunna ta initiativ till eller ansluta till lek med andra barn för att få möjlighet att utveckla kamratrelationer. Utifrån detta menade Ellegaard att det kompetenta och självreglerande barnet blev synligt i barnens egen kamratkultur. Denna diskurs kom dock i Ellegaards studie att hamna i konflikt med andra, mer disciplinära diskurser. Exempelvis kunde lärarna se det som sin uppgift att fostra de barn som ännu inte sågs som fullt kompetenta, och därmed forma dem till välanpassade förskolebarn. Sommer, et al. (2013) lyfte fram pedagogernas förhållningssätt och förordade en pedagogik som utgår ifrån barns perspektiv och uppmärksammar deras erfarenheter, synvinklar och handlingar som grundläggande utgångspunkter för lärande. Ett sådant förhållningssätt, "a child perspective paradigm" (s. 461 ff.), fordrar att barnet ses som unikt och kompetent i en kontext, men också som en aktör och medskapare i lärprocesser som förhandlar om identitet i interaktion med andra.

Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson, och Granlund (2009) undersökte förskollärares definitioner av social kompetens, och hur dessa kunde relateras till faktorer i förskolans miljö. Förskollärarna förstod social kompetens som interpersonella förmågor såsom kommunikation, interaktion, problemlösning och empati. Forskarna drog slutsatsen att förskollärares bedömning av social kompetens skedde mot bakgrund både av situationen och av det individuella barn som uppvisade ett beteende. Lillvist et al. menade vidare att social kompetens är ett kontinuum, och att den kan utvecklas och förstärkas i interaktionen med vuxna och med andra barn.

Bjervås (2011) granskade hur förskolebarn framträdde i förskollärares gemensamma planeringssamtal med utgångspunkt från pedagogisk dokumentation. Diskursen om det kompetenta barnet framträdde starkt i samtalen och lärarna placerade huvudsakligen förmågor i barnen snarare än i sammanhanget. Även de yngsta förskolebarnen, 1-2 år gamla, tillskrevs kvalificerade förmågor och beskrevs som aktivt handlande aktörer, med förmåga att samspela och bidra både till sitt eget och till kamraternas lärande. Studien visade att pedagogisk dokumentation som verktyg uppfattades stödja barnens möjligheter att visa sina kompetenser, använda de kompetenser de redan hade, men också att övervinna begränsningar och bli mer kompetenta. Bjervås drog slutsatsen att antagandet om barn som kompetenta kunde tydas som förgivettaget och förstås som ett ideologiskt ställningstagande.

Kritik har riktats mot konstruktioner av det kompetenta barnet både på mikro- och makronivå, menar Kalliala (2014). Utifrån sin observationsstudie utmanar Kalliala den samtida diskursen om barn som robusta och kompetenta, i kontrast till tidigare föreställningar om sårbara, okunniga barn. Kallialas resultat visade att barnen i hennes studie kunde motsvara båda karaktäriseringarna. Ett och samma barn kunde uppträda starkt och kompetent i vissa situationer medan det visade sig sårbart, omoget och i behov av stöd i andra. Hon pekade på stora skillnader mellan barn och identifierade dem som hon beskrev befann sig i "den yttre cirkeln" (s. 7), vilket innebar att de krävde lite uppmärksamhet, var passiva och inte tog initiativ till lek och aktivitet. En motbild syntes i "det ideala förskolebarnet" (a.a) som var aktivt och intresserat, som initierade lekar och samspelade med andra barn. Att benämna barnet i den yttre cirkeln som kompetent, är inte något stöd för barnet menar Kalliala. Hon sträcker sig så långt att hon hävdar att paradigmet om det kompetenta barnet kan utesluta eller tysta ned såväl grupper av barn som enskilda barn som inte lever upp till idealet. Men, menar hon vidare, om vi är öppna för att utmana den upphöjda tankegången om barn som kompetenta

sociala aktörer, så kommer vi att finna en stor variation av både mer och mindre kompetenta barn som är beroende av vuxna på många sätt.

Franck och Nilsen (2015) undersökte möjliga subjektspositioner för barn som i något avseende avvek från det som ansågs normalt av pedagoger i norska förskolor. De fann att de barnen kunde positioneras 1) utifrån att de avvek från normen genom brister i självkontroll som gjorde att de kunde utsätta andra barn för risker, 2) genom att de var passiva och inte klarade av normala färdigheter eller 3) genom att de var störande och inte följde regler. I samtliga fall kunde förskollärarna koppla dessa kompetensbrister till behov av särskilt stöd. Parallellt med diskursen om kompetenta barn finns diskursen om tidiga insatser för barn med behov av särskilt stöd, påpekade Franck och Nilsen. Utifrån detta manade forskarna till försiktighet då det gäller att tidigt sortera ut barn som avvikande. I en diskursanalys studerade Sjöberg (2011) hur lärarstudenter konstruerade ideallärare och -elever. I studien granskades examensarbeten och resultaten visade bland annat att benämningar och beskrivningar av det kompetenta barnet var framträdande i lärarstudenternas texter. Elever konstruerades som bärare av en naturlig nyfikenhet och en inneboende vilja till lärande. Sjöberg menade att diskursen om det unika och kompetenta barnet byggde på disciplinerande och individualiserande styrningsrationaliteter. Konstruktionen av det kompetenta barnet medförde krav och förväntningar på barnet att prestera redan vid tidig ålder, enligt Sjöberg.

Forskningsstudiens upplägg, metod och teoretiska utgångspunkter

I ett projekt som pågick 2016-2017 utvecklades en arbetsmodell för pedagogisk dokumentation i förskolan. Pedagogerna filmade verksamheten, såväl planerade aktiviteter som dagliga rutiner. Varannan vecka hade arbetslagen 90-120 minuter avsatt för reflektion och analys av filmerna. Samtalen genomfördes i en förenklad form av lärande samtal (Scherp, 2003) där en jämnt fördelad taltid i arbetslaget var en viktig princip, liksom den att man gemensamt dokumenterade sina reflektioner och slutsatser. Ett femtiotal pedagoger vid 18 förskoleavdelningar deltog i projektet, och varje avdelning genomförde mellan fem och tio samtal. Till varje samtal fanns ett givet tema som kunde röra barns lärande, barns delaktighet, likabehandling m.m. Den pedagogiska dokumentationen i projektet kan beskrivas som en process snarare än som ett avgränsat objekt eller observations/dokumentationstillfälle. Processen bestod av pedagogernas filmande, de lärande samtalen samt den skriftliga dokumentationen av samtalen där planerade förändringar och utvecklingsområden beskrevs. En avgränsning i projektet var att analys av den pedagogiska dokumentationen enbart skedde pedagoger emellan. Detta uteslöt dock inte att pedagogerna kunde använda filmerna som underlag för dialog med barnen, utanför projektets ramar.

Det empiriska materialet i denna studie utgörs dels av skriftlig dokumentation från totalt 72 lärande samtal från de 18 deltagande arbetslagen samt av fokusgruppsamtal med nio av arbetslagen. I fokusgrupperna tjänade respektive arbetslags skriftliga dokumentationer som utgångspunkt för samtalen. Mellan tre och sex pedagoger deltog i samtalen, och de pågick i mellan 40 och 90 minuter. Etiska aspekter beaktades, såsom att informera om studiens syfte, säkerställa samtycke och konfidentialitet, i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2017). I såväl skriftlig dokumentation som i fokusgruppsamtalen förekom begreppet ”kompetenta barn” mycket ofta utan att något tema eller någon uttrycklig frågeställning berört detta. Inledningsvis fäste jag ingen uppmärksamhet vid det då jag upplevde begreppet som daterat, men efter en tid kom jag att reagera över att föreställningen om kompetenta barn var så stark i förskolan, att den framstod som ett kärnvärde. Utifrån det växte intresset fram av att utforska pedagogers gemensamma föreställningar om kompetenta barn, så som de kommer till uttryck i pedagogisk dokumentation.

Studiens utgångspunkt är social representationsteori (SRT) som teoretisk ansats. Social representationsteori handlar om hur människor tillsammans bildar föreställningar om verkligheten omkring dem. Forskningstraditionen introducerades av Moscovici (2001), som riktade intresset mot

hur gemensamma föreställningar om olika objekt eller fenomen i vardagslivet uppstår och förs vidare inom grupper. En utgångspunkt är att objektet eller fenomenet i fråga inte förstås på ett visst sätt på grund av dess inneboende egenskaper, utan på grund av det sätt som människor relaterar till det (Wagner et al., 1999). De gemensamma föreställningarna utgörs enligt Wagner et al. av de samlade tankar och känslor kring fenomenet uttryckta i tal och handling av deltagarna i gruppen. Dessa föreställningar – sociala representationer – utvecklas till en form av vardagskunskaper som bidrar till att hålla samman grupper. I en yrkeskontext kan man tala om de sociala representationerna som professionella representationer, vilka ligger till grund för hur man i ett arbetslag uppfattar att man ska förhålla sig till yrkesrollen och arbetsuppgifterna (Piäser, Bataille, Chaib, Danemark, & Selander, 2011). Inom social representationsteori tillämpas en mångfald metoder för datainsamling, såväl kvantitativa som kvalitativa. En vanligt förekommande metod är fokusgruppsintervjuer, där deltagarna gemensamt resonerar sig fram till ståndpunkter och idéer som under samtals gång kan prövas och omformuleras (Wibeck, 2010). I samtalen kan gruppens gemensamma föreställningar komma till uttryck och synliggöra sociala representationer. En ambition är enligt Wibeck att intervjuerna i så stor utsträckning som möjligt ska efterlikna vardagliga samtal. För att uppnå detta strävade jag efter att ha en modererande snarare än en intervjuande roll och jag försökte låta samtalen löpa så naturligt som möjligt utan att styra dem mer än nödvändigt i någon viss riktning. Med anledning av detta refererar jag till fokusgruppssamtal istället för fokusgruppsintervjuer. Social representationsteori föreskriver inte någon specifik analysmetod, däremot är det gruppens gemensamma föreställningar om fenomen och objekt, relevanta för gruppen som står i fokus för analysen. Utifrån det samlade empiriska materialet bestående av transkriberade fokusgruppssamtal samt arbetslagens skriftliga dokumentation genomfördes en innehållsanalys, där kategorier och underkategorier växte fram. I innehållsanalysen markerades först alla uttalanden som gav uttryck för föreställningar om barns kompetens. Därefter organiserades uttalandena baserat på likheter och skillnader i kategorier med underkategorier. I arbetet framträdde skiljelinjer mellan förhållningssätt som utgick från individen, samspelet mellan människor och ideologiska ställningstaganden. Endast ett fåtal uttalanden gav uttryck för de ömsesidiga lärprocesser mellan barn och pedagoger som är utmärkande för Reggio Emilia-pedagogik. Detta väckte frågor om vilka synsätt på barn och barns lärande som ligger till grund för pedagogers skilda föreställningar om kompetenta barn. I ett andra steg i analysen inriktades därför arbetet mot att i växelverkan mellan det empiriska materialet och teori, härleda spår av samexisterande traditioner och ideologier i förskolan avseende barn- och kunskapssyn.

Gemensamma föreställningar om det kompetenta barnet

De resultat som presenteras baserar sig på analys av dokumentationer av pedagogernas lärande samtal samt fokusgruppsamtal med utgångspunkt från dokumentationen. Citaten har markerats med ”D” om de härrör ur den gemensamma skriftliga dokumentationen, och med ett ”F” om de är hämtade ur fokusgruppssamtalen. Citat presenteras på gruppnivå, med fingerade namn för respektive avdelning, och de har valts för att illustrera de teman som framträtt ur analysen. Ambitionen är inte att lyfta fram de uppfattningar som är mest förekommande, utan att beskriva variationen i det empiriska materialet. Kompetens beskrevs av flera arbetslag som en egenskap hos alla barn, om än i varierande grad, antingen medfödd eller något som utvecklades gradvis. I den skriftliga dokumentationen fanns beskrivningar omkring barns kompetens som: ”Barn är kunniga. De har en ryggsäck med erfarenheter och upplevelser” (*Kristallen, D*). ”Allt inneboende som barnen har med sig. Alla har något, ingens är bättre än någon annans.” (*Björnen, D*). Vid avdelningen Sniff resonerade pedagogerna:

- *Barn ÄR väldigt kompetenta väldigt tidigt och man ska komma ihåg det. Det kan man se redan när de är pyttesmå.*
- *Ja, men ofta är det ju vi vuxna som sätter hinder och gränser för vad de kan och*

- inte kan. Det är vi vuxna som bestämmer det, fast att de har en förmåga.*
- *Även om de inte har det talade språket så hör man på ljud att de kan påkalla uppmärksamhet. Och att man hör på ljudet vad de behöver. Det tycker jag är kompetent när de är små. De har tankar och planer och idéer, inte alltid som vi har tänkt. (Sniff, F)*

Utöver kunskaper, färdigheter och erfarenheter som barnet bär med sig beskrev flera pedagoger kompetens som en drivkraft hos barnet som kopplades samman med aktivitet, nyfikenhet, upptäckarglädje och målmedvetenhet. Vid avdelningen Kotten skrev man om det kompetenta barnet som ”ett aktivt barn, en drivkraft hos barnen som visar att de är kompetenta.”, medan avdelningen Råven beskrev ”barn som vill upptäcka världen och vara nyfikna”. Ytterligare ett sätt att se på kompetens som förankrat i barnet var att beskriva det som en potential: ”Barnet är som ett frö som utvecklas tillsammans med oss. Barnet fylls med kunskap och växer till en blomma” (*Humlan, D*). ”Alla barn har olika förutsättningar och alla har möjligheter att utveckla kompetens inom olika områden, både kunskapsmässigt och socialt” (*Svampen, D*). Sammantaget beskrevs alltså kompetens som ett drag hos barnet. Kompetensen placerades inuti barnet antingen som en egenskap, som en drivkraft eller som en utvecklingspotential.

En annan vanlig föreställning om barns kompetens var att beskriva den som något som uppstår i samspel mellan barnet och pedagogen. Pedagogen ansvarar för att skapa förutsättningar för barn att utveckla sin kompetens: ”Vi (pedagogerna, min anm.) ska vara lyhörda och lyssna på barnen, se dem och ta till vara på deras kompetens. Ställa följdfrågor, uppmuntra till eget resonemang och tänkande. Vi ger verktygen till barnen.” (*Björnen, D*). I fokusgruppen talade pedagogerna vid avdelningen Rubinen om vikten av att skapa förutsättningar för barn att vara kompetenta:

- *Vi har ju pratat mycket om detta att ge barnen tid för att vara kompetenta. Alla barn är inte lika snabba, men kan ha en full kompetens. Men behöver tid. Då är det viktigt att vi ser till att tiden finns som tillåter barnet att vara kompetent. Men sen är det ju tyvärr så att hela samhället är ganska snabbt. Om vi inte ger dem tid så hindrar vi dem från att vara kompetenta. Ge dem tid att visa...*
- *Eller bevisa att de är kompetenta*
- *Det är jätteviktigt.*
- *Men de kan väldigt mycket barn. (Rubinen, F)*

Pedagogerna gav olika exempel på hur de skapar förutsättningar för barn att vara eller bli kompetenta. Rubinen skrev att pedagoger ska: ”...ge barnen de rätta förutsättningarna för att de ska kunna vara kompetenta, alltså att vi är närvarande och aktiva pedagoger som ställer frågor utifrån barnens intresse och kompetens.” Sörgården lyfte vikten av att se till alla barn: ”Vi pratade också om att vi måste fortsätta att lyfta de barn som inte tar så stor plats, för de besitter väldigt mycket kompetens de med”. (*Sörgården, F*). Den här artikeln inleddes med ett citat från ett fokusgruppsamtal med Björnen, där en av pedagogerna vid fråga menade att alla deras barn var kompetenta, och att pedagogernas uppgift var göra barnen delaktiga i verksamheten. Arbetslaget utvecklade vid fokusgruppsamtalet sin syn på detta:

- *Man kanske bara gör ett startskott liksom ”vi ska jobba med naturen. Nu ska vi plantera” till exempel. Men barnen styr vad det blir, att man tar vara på barnens kunskap. Dom kommer med massor med frågor: ”Vad är jord för något?” Ja men då går vi in på det spåret. Kommer in på maskar och det blir väldigt intressant.*
- *Och där kommer ju deras kompetens in, när dom får vara med och påverka verksamheten och inte är så styrda av oss. Utan att man har bara ramen, våra*

styrdokument som vi ska jobba utifrån och så men att innehållet är väldigt styrt av barnen.

– *Att vi lyssnar in intressen*

– *Och är det så att de inte är så intresserade av det vi gör så hittar de ofta något annat i det man gör så att man går åt det hållet istället.* (Björnen, F)

Avdelningen Kotten lyfte också vikten av samspelet barn emellan för att utveckla kompetens:

Att arbeta åldersblandat kan vara ett sätt som främjar barn som kompetenta. Barn får umgås med andra barn som befinner sig i olika stadier och utvecklingsnivåer vilket gör att de lär av varandra. Barn blir kompetenta av att lära tillsammans då de möts i förskolan. (Kotten, D)

Kompetens utvecklas enligt dessa synsätt i ömsesidiga processer, antingen mellan barnet och pedagogen, eller mellan barn i samspel med varandra. Pedagogernas uppgift beskrevs också som att skapa förutsättningar för och tillhandahålla verktyg för barns lärande. Slutligen beskrev många pedagoger det kompetenta barnet som en grundläggande idé i verksamheten. Utifrån detta perspektiv sågs det mer eller mindre som pedagogens skyldighet att betrakta alla barn som kompetenta. I detta fall placerades det kompetenta barnet snarare i pedagogen själv än i barnet. Samtliga citat nedan kommer från den skriftliga dokumentationen: ”Vi pedagoger har alltid ett tänk och ett förhållningssätt i vardagen där vi tror att de kan. Vi finns med som stöttning ifall de behöver vår hjälp men låter dem testa själva.” (Mymlan, D). ”Det är barnsynen som styr, respekten för barnet.” (Solrosen, D)

På vår avdelning tror vi på det kompetenta barnet och vi har ett positivt tillåtande klimat. Vi pedagoger ger mycket positiv feedback och uppmuntrar dem att prova, upptäcka och att försöka själva. Vi tror på frihet genom ansvar i relation till mognad. (Norrgården, D)

Det kompetenta barnet handlar i dessa sammanhang om pedagogers förhållningssätt. Pedagogerna ser det som ett åtagande eller en moralisk förpliktelse att bemöta alla barn som kompetenta individer och förvänta sig av dem att de klarar av att agera kompetent i vardagen.

Utifrån det empiriska materialet i studien kan pedagogernas gemensamma föreställningar om kompetenta barn organiseras i kategorier. Det bör uppmärksammas att det som kategoriseras är gemensamma föreställningar så som de kommit till uttryck i arbetslagens pedagogiska dokumentation, men att de inte nödvändigtvis återspeglar det som sker i verksamheten i vardagen. Det är också viktigt att understryka att nedanstående kategorier inte ska ses som varandra uteslutande. Arbetslag och enskilda pedagoger kunde i samtalen förflytta sig mellan flera kategorier och underkategorier, även om det ibland gick att urskilja en tyngdpunkt mot en viss överordnad kategori i gruppernas samtal.

Essentiellt förhållningssätt			Relationellt förhållningssätt		Ideologiskt förhållningssätt	
Barnets...			Pedagogen och barnet...		Pedagogens...	
Förmågor	Nyfikenhet	Potential	Lära	Pedagogen	Förväntan	Ställningstagande
Färdigheter	Drivkraft	Möjlighet	tillsammans	skapar	Åtagande	
Kunskaper				förutsättningar		

Figur 1: Kategorier av pedagogers gemensamma föreställningar om kompetenta barn

I den första kategorin beskrev arbetslagen, i likhet med lärare i Bjervås (2011) studie, kompetens som något som är förankrat i barnen. Kompetens ses utifrån ett sådant synsätt som inneboende eller *essentiella* kapaciteter hos det individuella barnet. Synen på kompetens som inneboende kapacitet hos barn stöds också av Sjöberg (2011) som konstaterade att barns kompetens av lärarstudenter beskrevs som en medfödd och naturlig drivkraft. I Sjöbergs studie konstruerades barnen "som innehavare av essentiella, medfödda förmågor som bör tas hand om så väl som möjligt av läraren" (s. 54), ett förhållningssätt om barn och barndom som av Sjöberg beskrivs som dominerande inom skolan. Kapaciteterna varierar mellan individer och kan utvecklas efterhand men är generella och medfödda. För det andra sågs barnets kompetens som drivkrafter i form av aktivitet, nyfikenhet och målmedvetenhet. För det tredje och i enlighet med ett av de tre perspektiv som förts fram av Sommer (2005) förstods kompetens som en potential eller inneboende och medfödd möjlighet hos barnet, som inte har utvecklats ännu.

I den andra kategorin betraktas kompetens som ett *relationellt* fenomen som utvecklas i samspel mellan människor, antingen genom att pedagoger skapar förutsättningar för barnet att pröva och utveckla sin kompetens, eller genom att barnet utforskar världen tillsammans med pedagoger och andra barn.

I den tredje kategorin ses kompetens som ett *ideologiskt* förhållningssätt. Pedagogerna ger uttryck för föreställningar om hur barn bör betraktas, i linje med Kampmanns (2004) resonemang om ideal för barn i demokratiska välfärdsstater. I subkategorierna i modellen finns en möjlig nyansskillnad mellan "ställningstagandet" och "åtagandet", där ställningstagandet handlar om det förgivettagna, medan åtagandet också lägger ett ansvar på pedagogen att bemöta barnet som kompetent.

Barnsyn och kunskapssyn

Föreställningar om kompetens som barns inneboende kapaciteter och förmågor utgår enligt Lindgren Eneflo (2014) från ett individuellt perspektiv på barns lärande och utveckling med anknytning till förskolans utvecklingspsykologiska traditioner. I en av underkategorierna till det essentiella förhållningssättet citeras en pedagog som beskriver barnets utveckling som ett frö som blir till en blomma. Denna metafor fördes fram redan under 1800-talet av Fröbel, som anses vara en förgrundsgestalt för bildande av den moderna förskolan (Johansson, 2011). Frøbels förskola svarade inte bara mot mödrars behov av barntillsyn utan också mot barnets behov av utveckling, lek och lärande, och han beskrev barnet just som en ömtålig planta i behov av omvårdnad och kunskap för att växa. Det essentiella synsättet på barns kompetens kan således förstås som ett kvarvarande traditionellt synsätt på barns lärande och utveckling med ursprung i förskolans tidigare historia.

Några pedagoger i studien talar utifrån ett relationellt perspektiv på barns kompetens, om att upptäcka världen tillsammans med barnen eller om att följa barnens tankar och intressen. Detta kan härledas till tankespår inom såväl Reggio Emilia-pedagogiken som ett ”*child perspective paradigm*” (s. 461 ff.), förordat av Sommer et al. (2013), där barnet ses som en aktör och medskapare i läroprocesser i interaktion med andra. Andra pedagoger förefaller utgå ifrån sociokulturella perspektiv på utveckling och lärande med Vygotskij som förgrundsgestalt, vilket är starkt dominerande inom dagens lärutbildningar enligt forskare (Nilholm, 2016; Sjöberg, 2011). Utifrån sådana perspektiv lägger pedagogerna tonvikten vid att de ska skapa förutsättningar för barns lärande och utveckling och tillhandahålla verktyg till barnen. Uttryckt med Vygotskijs terminologi (se exempelvis Daniels, 2017) ska pedagogerna med hjälp av artefakter som förskolans miljö och material, samt genom att ställa nyfikna och utmanande frågor hjälpa barnen vidare i sitt lärande, en form av scaffolding. Pedagogens roll är alltså, utifrån ett sådant förhållningssätt, inte i första hand att lära tillsammans med barnen utan att stödja barnet att växa i sin proximala utvecklingszon.

Ett fåtal uttalande, framför allt i den skriftliga dokumentationen ger intryck av ett övervägande ideologiskt förhållningssätt till kompetenta barn. Pedagogerna talar om vad de ”tror på”, om barnsyn, förhållningssätt och om respekt för barnet. Brembeck et al. (2004) beskrev två huvudsakliga spår inom barndomssociologin då det gällde föreställningar om det kompetenta barnet. Det ena byggde på ett rättighetsperspektiv och det andra på förståelser av ett förnuftigt, reflekterande och ansvarsfullt barn med förmåga att delta i demokratiska processer. I det empiriska materialet uttrycks föreställningar om kompetenta barn där pedagogerna har tagit ställning till hur de ska förhålla sig till barn på en generell nivå. Huruvida idealet om det kompetenta barnet i huvudsak baseras på ett rättighetsperspektiv, eller om det handlar om generella föreställningar om barn som förnuftiga och ansvarsfulla är dock inte möjligt att utläsa ur studien.

Kategoriseringen ovan tjänar i första hand till att försöka illustrera variationen i det empiriska materialet, och det är återigen viktigt att understryka att kategorierna inte är varandra uteslutande utan att arbetslagens samtal rörde sig genom olika kategorier och subkategorier. Men man kan också reflektera över den mångfald av uppfattningar som uttrycks av pedagogerna. Inom social representationsteori används ibland begreppet ”cognitive polyphasia” (Jovchelovitch, 2007 s. 69), vilket innebär att det inom en grupp, eller till och med inom en och samma individ, kan existera olika representationer av samma objekt eller fenomen samtidigt. Representationerna kan ha olika typer av rationalitet och användas i olika syften och sammanhang. I en studie av Granbom (2011) visade det sig att förskollärare gav uttryck för sinsemellan olika sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik, vilka också innefattade skilda representationer av barn och barns kompetenser. Granbom använde begreppet cognitive polyphasia för att belysa och beskriva relationen mellan stabil och föränderlig kunskap samt hur det kom sig att lärarnas sociala representationer av förskolan i viss mån framstod som ambivalenta och motsägelsefulla. Svensk förskola är ett verksamhetsfält som genomgått politiskt-ideologiska skiften över tid då det gäller barnsyn och kunskapssyn, menar Lenz Taguchi (2013). Detta kan ses som en bakgrund till varför flera olika diskurser om kompetenta barn kan samexistera och komma till uttryck i pedagogisk dokumentation.

Slutord

I denna artikel har pedagogers föreställningar om kompetenta barn kategoriserats som essentiella, relationella och ideologiska, vilka kan samexistera inom ett och samma arbetslag. När pedagogisk dokumentation ses som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete så finns det enligt Elfström (2013) en risk att den kommer att handla om något annat än Reggio Emilia-pedagogikens emancipatoriska målsättning att fostra barn till kritiskt tänkande medborgare i ett demokratiskt samhälle. Farhågor har väckts om att pedagogisk dokumentation utan emancipatoriska förtecken skulle innebära en förskola inriktad mot att fostra effektiva, flexibla och entreprenöriella medborgare i en neoliberal kontext

(Dahlberg & Elfström, 2014; Sjöberg, 2011). I mitt empiriska material ges inget stöd för detta. Krav och riktlinjer på systematiskt kvalitetsarbete från nationell nivå och från den egna förvaltningen i kommunen kan mycket väl innehålla inslag av effektivitets- och resultattänkande. Pedagogernas gemensamma föreställningar om kompetenta barn så som de framkommer i den pedagogiska dokumentationen uttrycker dock inga sådana förhållningssätt. Snarare uttrycks tankar om kompetenta barn utifrån snarast romantiska föreställningar, underbyggda av en mosaik av teorier och ideologiska förhållningssätt om barn och barns lärande. Enligt Lenz Taguchi (2013) ligger kraften i pedagogisk dokumentation i att den skapar möjligheter för pedagogerna att få syn på sina föreställningar. Pluralismen då det gäller ideologi och teori behöver således varken vara problematisk eller stå i konflikt med grundläggande demokratiska värden inom Reggio Emilia-pedagogiken. Istället öppnas möjligheter för pedagoger att med hjälp av pedagogisk dokumentation dekonstruera barnsyn och kunskapssyn så som de kommer till uttryck i verksamheten, lära av detta och därigenom förändra och rekonstruera förskolepraktiken.

Referenser

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation i förskolan som bedömningspraktik: En diskursanalys* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brembeck, H., Johansson, B., & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Daniels, H. (red.) (2017). *Introduction to Vygotsky*. (3 uppl.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Ellegaard, T. (2004). Teachers' construction of "the competent child". I H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (ss. 177–198). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Franck, K., & Nilsen, R. D. (2015). The (in) competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 230-240. doi.org/10.1177/1463949115600023
- Granbom, I. (2011). "Vi har nästan blivit för bra": lärarens sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: Arenas of action*. London: Falmer.
- Insulander, E., & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet?: Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(12), 1-18. doi.org/10.7577/nbf.779
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2., rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

- Johansson, E.M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London: Routledge.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. *Early Years*, 34(1), 4-17. doi.org/10.1080/09575146.2013.854320
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities. I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.) (2004). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (ss.127-152). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Malmö: Gleerup.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence: How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51-68. doi:10.1007/bf03168485
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation* (Licentiatavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: En vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Piaser, A., Bataille, M., Chaib, M., Danemark, B., & Selander, S. (2011). *Education, professionalization, and social representations: On the transformation of social knowledge*. New York: Routledge.
- Prout, A., & James, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. (2. uppl.) London: Falmer.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Scherp, H.-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2013). Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150. doi.org/10.1007/s13158-012-0076-8
- Sjöberg, L. (2011). Vygotskij goes neoliberal. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 20(2), 49-72.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475. doi: 10.1080/1350293X.2013.845436
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125. doi.org/10.1111/1467-839X.00028
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.