



# **Det kompetenta barnet**

– varför behöver vi ett kompetent barn just nu,  
i vår tid och i vårt samhälle

**Bodil Halvars-Franzén**

Handledare: Inga Andersson



# **Det kompetenta barnet**

– varför behöver vi ett kompetent barn just nu,  
i vår tid och i vårt samhälle

**Bodil Halvars-Franzén**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ned  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Inga Andersson



# Innehåll

## Sammanfattning

### Förord

### Syfte och problemformuleringar 1

### Design och struktur 1

### Begreppsdefinition 2

### Teoretiska utgångspunkter 2

#### Teoridelens upplägg 3

#### ”Det naturliga barnet” från olika utgångspunkter 4

##### Rousseau utvecklar en teori om en naturlig uppfostran 4

##### Ett ”naturligt barn” utifrån ett biologiskt och kulturellt perspektiv 6

##### Ett ”naturligt barn” utifrån en andlig-världslig utgångspunkt 8

#### Svenska förskolan brottas med frihet-tvång under 1900-talet 10

##### Barntädgården med Frøbels idéer om lek och frihet i centrum 10

##### Ellen Key – 1900-talet som ”barnets århundrade” 11

#### Nya impulser når den framväxande svenska förskolan 12

##### Myrdal beredde vägen för det ”moderna barnet” 12

##### Barnstugeutredningen bygger vidare på helhetstanken 12

##### Den svenska förskolans första läroplan 13

##### Frågan om frihet kvarstår – öppen eller anonym auktoritet 13

##### En pedagogisk filosofi utvecklas i Reggio Emilia 14

#### ”Det kompetenta barnet” 16

##### Stern – banbrytande i forskningen om spädbarnets kompetens 16

##### Tänk om det kompetenta barnet visar vägen 18

##### Uppfostran av ”det kompetenta barnet” är överflödigt 18

##### Barndompsykologin utgår från två perspektiv 20

#### Från teori till empiri 22

### Metod 22

#### Design och struktur 22

#### Urval 23

#### Intervjumetod 23

#### Datasamlingens genomförande 24

#### Analys och bearbetning 24

#### Tillförlitlighet 24

### Resultat 24

#### - Vad innebär ett kompetent barn för dig? 25

#### - Vad är barn kompetenta till? 26

#### - Vad behöver barn för kompetens i vårt samhälle idag? 27

#### - Vad behöver barnet ha med sig in i framtiden? 29

#### - Hur stärker du/ni barnets kompetens på förskolan? 30

#### Sammanfattning av resultat 33

<b>Diskussion och slutsatser</b>	34
”Det sanna barnet”	35
”Det kompetenta barnet”	35
”Det kompetenta barnet” – makt, frihet och auktoritet	36
”Det kompetenta barnet” – rättigheter, skyldigheter och ansvar	37
”Det kompetenta barnet” i förskolan	37
”Det kompetenta barnet” och samhället	38
<b>Avslutande kommentar</b>	39
<b>Referenser</b>	40
Skrifter och tidskrifter	41

# SAMMANFATTNING

Syftet med denna D-uppsats är att studera begreppet ”det kompetenta barnet” och undersöka varför barn betraktas som kompetenta just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

Jag har utgått från följande problemformuleringar:

- Vad är ”ett kompetent barn”?
- ”Det kompetenta barnet” - makt, frihet och auktoritet
- ”Det kompetenta barnet” – rättigheter, skyldigheter och ansvar
- ”Det naturliga barnet”, ”det moderna barnet”, ”det kompetenta barnet” – samband och skillnader.
- Den vuxnes (uppfostrarens/pedagogens) förhållningssätt till ”det kompetenta barnet”
- Varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle?
- ”Det kompetenta barnet” i förskolan, som individ och gruppmedlem

Jag har i min teoridel tagit del av aktuell litteratur och forskning inom ämnesområdet, där ”det naturliga barnet”, ”det moderna barnet” och ”det kompetenta barnet” har fått bilda en röd tråd genom olika barnsyner och teoribildningar. De teoretiska utgångspunkterna har i sin tur bildat en teoretisk grund för min kvalitativa undersökning, där jag intervjuat sex förskollärare från två olika pedagogiska inriktningar: Reggio Emilia och waldorf.

Pedagogintervjuerna har kretsat kring följande fem frågor:

- Vad innebär ett kompetent barn för dig?
- Vad är barn kompetenta till?
- Vad behöver barn för kompetens i vårt samhälle idag?
- Vad behöver barnet ha med sig in i framtiden?
- Hur stärker du/ni barnets kompetens på förskolan?

Resultaten visar på pedagogernas syn och förhållningssätt till ”det kompetenta barnet”. Både skillnader och beröringspunkter framkom i intervjuerna. Vissa skillnader kan härledas till de olika pedagogiska utgångspunkterna, andra låg på ett mer individuellt plan.

I diskussionen belyser jag ”det kompetenta barnet”, som individ, som förskolebarn och som samhällsmedborgare, utifrån de teoretiska och empiriska delarna av uppsatsen.





# FÖRORD

Anledningen till att jag valt att skriva om "det kompetenta barnet" är att jag i mitt yrke som förskollärare har mött begreppet i alla möjliga och omöjliga sammanhang. Under senare år har det i förskolesammanhang blivit vedertaget och används flitigt utan att definieras. I pedagogiska diskussioner har jag hört uttalanden av typen "*Men om ett barn är kompetent klarar det väl många personalbyten i förskolan?*" Det har också börjat dyka upp annonser i tidningen "Förskolan" med följande text: *Varje femåring ska kunna lyssna och förstå samt kunna tala för sig i sociala sammanhang. Mot kommunikativ kompetens – eller utslagning?* Detta har fått mig att börja fundera dels vad som menas med ett kompetent barn, dels varför vi behöver kompetenta barn, i förskolan och i vårt samhälle. Under våren 2001 har dessutom stora reklamaffischer för tidningen DN suttit i Stockholms tunnelbana. Där har det stått att läsa: "*Får våra barn vara barn?*" Frågan har varit inkilad mellan två lika stora affischer med sminkade förskoleflickor, som ännu inte tappat sina mjölkänder.

Frågan om barnet och dess kompetenser känns mycket aktuell – på många sätt. Genom att fördjupa mig i det aktuella ämnet har jag velat ta del av nya kunskaper både ur en teoretisk och ur en praktisk synvinkel. Dessa kunskaper vill jag nu föra vidare genom denna 80 – poängsuppsats.

Jag vill tacka min handledare Inga Andersson vid Lärarhögskolan i Stockholm för ovärderliga synpunkter på mitt arbete. Samtidigt vill jag tacka de intervjuade pedagogerna för ett positivt bemötande och för att de tog sig tid att medverka i mitt arbete.

Odensala den 7 juni 2001



# Syfte och problemformuleringar

Syfte med denna D-uppsats är att studera begreppet ”det kompetenta barnet” och undersöka varför barn betraktas som kompetenta just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

I mitt arbete har jag utgått från följande problemformuleringar:

- Vad är ett kompetent barn?
- ”Det kompetenta barnet” - makt, frihet och auktoritet
- ”Det kompetenta barnet” – rättigheter, skyldigheter och ansvar
- ”Det kompetenta barnet”, ”det naturliga barnet”, ”det moderna barnet”, – samband och skillnader.
- Den vuxnes (uppfostrarens/pedagogens) förhållningssätt till ”det kompetenta barnet”
- Varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle?
- ”Det kompetenta barnet” i förskolan, som individ och gruppmedlem

## Design och struktur

Jag har i min teoridel tagit del av aktuell litteratur och forskning inom ämnesområdet. De teoretiska utgångspunkterna har bildat en teoretisk grund för min undersökning, som bygger på intervjuer av sex förskollärare. I diskussionen har jag sammanfört och belyst frågor som växt fram ur mina problemformuleringar, min teoridel och undersökningsresultaten.

Problemformuleringarna som utgår från ”det kompetenta barnet” i relation till begreppen makt, frihet, auktoritet, rättigheter, skyldigheter och ansvar har främst belysts utifrån ett teoretiskt perspektiv. Även sambanden och skillnaderna mellan ”det kompetenta barnet”, ”det naturliga barnet” och ”det moderna barnet” har behandlats utifrån teoretiska utgångspunkter. Vad ett kompetent barn är och den vuxnes förhållningssätt till detta barn har behandlats både i den teoretisk och i den empiriska delen av arbetet. Även problemformuleringarna med ”det kompetenta barnet” i förhållande till förskolan och vårt samhälle behandlas från båda perspektiven.

I begreppsdefinitionen har jag försökt att ringa in betydelsen eller snarare betydelseerna av begreppen kompetent och kompetens. Definitionen kanske inte förenklar på ett direkt plan, men de olika betydelseskikten behövs för att fördjupa förståelsen för det komplexa begreppet ”det kompetenta barnet”.

# Begreppsdefinition

Ur "Svensk etymologisk ordbok", 1980:

**Kompetent** av latinets "COMPETENS" (presens particip till "competere"), betyder gemensamt eftersträva, egentligen medtävlare (om ämbete eller liknande)

Ur "Nationalencyklopedins ordbok", 1999:

**kompetent** adj., neutr.

ordled: kom-pet-ent

1 som har (tillräckligt) god förmåga (för en viss verksamhet), jfr: duglig, kvalificerad, skicklig

2 som har laglig rätt att avgöra (viss typ av) ärende

**kompetens** subst.

Ordled: kom-pet-ens-en

1 (tillräckligt) god förmåga (för viss verksamhet), motsats: inkompetens

2 laglig rätt att avgöra (viss typ av) ärende för myndighet e.d.

Definitionen av kompetens kan innebära en förmåga att i en konkret situation skapa ett tillstånd där teoretiska och praktiska kunskaper och erfarenheter integreras och får sitt uttryck genom intellektuellt och praktiskt arbete/handling. Begreppet kompetens är situationsrelativt, d.v.s. kompetensen måste preciseras från situation till situation. Kompetens är ett sammansatt begrepp – att vara kompetent innebär att klara av en situation, dvs. kunna använda sin förmåga i situationen. (Boukas, 1988)

Det svenska ordet kompetens kan härledas till två skilda områden av mänsklig verksamhet: det ena avser mänskliga egenskaper (förmågor), att handla eller vara kapabel att göra något och det andra avser rättigheter en människa kan ha och får stöd för i skrivna eller oskrivna lagar. När kompetensen avser mänskliga egenskaper menas uttryck för relationer mellan olika konkreta och abstrakta ting, deras förhållande till människan och hur människan kan använda dem för handlingar i tid och rum. Den mänskliga faktorn är då avgörande, reglerande, vägledande samt styrande. Detta innebär att handlingen blir dynamisk och icke-passiv. När kompetensen avser sociala förhållanden i fråga om rättigheter avspeglas de sociala maktförhållandena och den sociala dynamiken i tid och rum. Ordets betydelse och tolkning är därmed beroende av den dominerande ideologin och kulturen, vilka även avgör handlingen och rättigheternas relevans. (Boukas, 1988)

Inom psykologin brukar man tala om tre innebörder av begreppet kompetens:

1. Kompetens som den utvecklade förmågan. Något man kan. Barnet föds med inbyggd kompetens.
2. Kompetens som potential, möjligheter. Kompetenserna är då inte fullt utvecklade, men är utvecklingsbara. Barnet/människan är fullt av möjligheter.
3. Kompetenser som prestationer. Något man gör. Det rör sig om en förmåga barnet inte fötts med, det är en kompetens barnet förvärvat.

Begreppet innehåller således den utvecklade förmågan, det potentiella anlaget och det praktiska utförandet. De hänger ihop, men bör inte blandas ihop. (Jancke, Wiklund, 1999)

## Teoretiska utgångspunkter

Ett barn föds in i ett sammanhang, som ger det möjligheter och begränsningar, rättigheter och skyldigheter. Där ska barnet leva och utvecklas till en individ och samtidigt till en medlem av samhället. Hur det omgivande sammanhanget ser ut kommer att spela en stor roll i barnets liv.

Hur ser då barnets rättigheter ut i vårt samhälle? Barn i Sverige idag har en formell rätt till frihet. Men hur ser den friheten ut och vilket utrymme ges den i praktiken? När FN's barnkonvention trädde i kraft 1990 erkände Sverige att **barnperspektivet ska präglade arbetet på alla de samhällsområden där barns intressen berörs**. Konventionsstaterna ska ge barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätt att uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet. Barn har rätt till yttrandefrihet. Barnets tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet ska respekteras. Konventionsstaterna ska även respektera föräldrarnas/vårdnadshavarens rättigheter och skyldigheter att på ett sätt som är förenligt med barnets fortlöpande utveckling ge barnet ledning då det utövar sin rätt. Detta ska utgöra grunden för barns rättigheter i vårt samhälle idag.

Var tid tycks vilja forma sin människa, genom uppfostran och ideal. De barnsyner och uppfostringsprogram som växt fram präglas starkt av sin samtid, aktuella strömningar i samhället och de idéer som för tillfället visar riktning. Vid en fördjupning framstår det tydligt att dessa teorier och konstruktioner mer eller mindre hävdar att just de funnit den sanna människan, vet dess behov och hur dessa ska tillfredsställas.

Den franske idéhistorikern Michel Foucault har utvecklat ett teoretiskt perspektiv, där han lyft fram diskursens betydelse. Diskursen bär på idéer och föreställningar, vilket innebär att fakta, kunskaper och sanningar är bundna till sin tid och sitt samhälle. Foucault menar att vissa diskurser dessutom har en tendens att dominera ett område och på så sätt bildas ett slags *diskursernas regim*. Det sätter gränser för vilka teorier och begrepp som får användas, vilket kan göra det problematiskt för andra idéer och metoder att utvecklas och få genomslag. Foucault hävdar att det finns en relation mellan makt och kunskap. Maktens inre sida består av en teori med inbyggd logik, vars avgränsning påverkar teoribildningen. Maktens yttre sida handlar om de relationer som finns mellan människor (klass, kön, kultur, ålder) och deras inbyggda styrkeförhållanden. Dessa yttre relationer påverkar inte teoribildningen direkt, men sätter gränser för vad som bör och kan sägas. (Hörnqvist, 1996)

## Teoridelens upplägg

I min teoretiska del har jag valt att i första hand koncentrera mig på barnets första år, förskoleåldern, vilket har kommit att avgränsa mitt val av teoretiker, tänkare och pedagoger. Detta innebär att jag valt bort namn som Dewey, Freire, Freinet, Neill m.fl., trots att deras pedagogiska tankar varit intressanta i sammanhanget utifrån aspekter som frihet, auktoritet och barns utveckling. Men då de främst utgått från äldre barn och på så sätt i första hand behandlat skolåldern, har jag valt bort dem och begränsat min teoretiska utgångspunkt till barnets förskoletid och teoretiska utgångspunkter som fokuserar på barnets första tid.

Föreställningen om vad ett barn är och vad ett barn behöver för sin utveckling är alltid invävt i sitt sociala och historiska sammanhang. Detta får till följd att barnet alltid är en social konstruktion och således inte det verkliga barnet. (Dahlberg, Lenz Taguchi, 1994) För att kunna utmejsla bakomliggande idéer och föreställningar kan det vara fruktbart att försöka

urskilja de konstruktioner de olika barnsynerna utgår ifrån. Jag har utgått från barnsyner från skilda tider och sammanhang, men försökt hålla en riktning genom att studera ”det naturliga barnet” parallellt med ”det moderna barnet”. ”Det naturliga barnet” har jag närmat mig från olika håll: Rousseau, Fröbel, Key, Ljungberg och Steiner belyser utifrån olika utgångspunkter sin syn på barn som natur. ”Det moderna barnet” har jag närmat mig genom att studera impulser från Myrdal, Barnstugeutredningen, Lpfö 98 och Reggio Emiliafilosofin. Dessa barnsyner som löper parallellt genom arbetet har jag valt för att kunna tränga in i begreppet ”det kompetenta barnet” på flera plan och från flera utgångspunkter, men även för den reliefverkan det ger att filtrera en barnsyn genom en annan. Bilden av ”det kompetenta barnet” framstår tydligare om det sätts i förhållande till andra barnkonstruktioner: Vad innebär exempelvis Rousseaus syn på självdisciplin för ett barn som är kompetent? Blir barnets biologiska och andliga behov tillfredsställda i vårt samhälle då vi ser barn som kompetenta från födelsen? Vad säger Myrdals avvägning mellan inre och yttre kontroll i barnuppfostran i relation till ”det kompetenta barnet”.

För att ringa in ”det kompetenta barnet” har jag även utgått från Sterns teori om spädbarnets interpersonella utveckling. Vidare har jag valt Berg Brodén, Juul och Sommer som referenser då de behandlat ”det kompetenta barnet” från ett mer konkret perspektiv.

## ”Det naturliga barnet” från olika utgångspunkter

Vid en fördjupning visar det sig att gränsen mellan det naturliga barnet och det moderna barnet inte alltid är knivskarp. En barnsyn hämtar idéer och impulser från sin tid, men även från tidigare konstruktioner av barnet och från andra pedagogiska impulser. Konstruktionerna av det naturliga och det moderna barnet löper parallellt genom tiden, ibland vitt åtskilda, ibland sammanflätade.

## Rousseau utvecklar en teori om en naturlig uppfostran

Under upplysningstiden växte en stark tro på det mänskliga förnuftet och människans obegränsade möjligheter fram i och med vetenskapens framsteg och ny filosofisk teoribildning. Upplysningen lyfte fram människans okränkbarhet, vilket gjorde att även synen på barn utvecklades. Barn blev människor med behov och uppfostrans betydelse i skapandet av ett nytt samhälle synliggjordes.

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) tillskrivs ibland äran att vara upphovsman till modern, medveten pedagogik. Hans idéer bygger på att barn ska få utveckla sin kunskap, sin förmåga och sin moral i frihet och protesterar på så sätt mot dåtidens stränga uppfostran och alltför formella undervisning. Rousseau levde i det franska samhället som var på väg mot en revolution. Han beskriver sin tid som ”... uppfylld av avgörande kriser, vi närmar oss revolutionernas århundrade”. Hans bok ”Emile - eller om uppfostran” gavs ut 1762. Boken handlar om människans villkor i samhället, men dess fokus är uppfostran av barnet. Rousseau vill att Emile skulle växa upp i frihet och utvecklar en teori om en naturlig uppfostran och hur den kan gå till.

*”Naturen vill, att barn ska vara barn, innan de blir människor. Om vi vill omvända denna ordning, kommer vi att frambringa för tidiga frukter, som varken äger den rätta mognaden eller den rätta smaken, och snart blir skämda; vi kommer att få visa och barnsliga män. Barndomen har ett särskilt sätt att se, tänka och känna, och ingenting kan vara orimligare än att försöka tvinga vårt sätt att se, tänka, och känna på barnen.”* (Rousseau, 1977, s.78)

Rousseau menar att barnet så tidigt som möjligt ska anpassa sig efter naturens lagar och bli en självständig individ. Under barndomens första stadium (0 - 3 år) är uppfostrarens roll passiv och barnet bör så långt det är möjligt få lära sig av egna erfarenheter i självupplevda situationer och på så vis tillägna sig verklig kunskap. I nästa stadium (3 -12 år) förändras uppfostrarens/pedagogens uppgift till att arrangera situationer som utvecklar barnet i en positiv riktning.

### **Makt kontra frihet i barnuppfostran – en tidlös fråga**

Barnens naturliga sätt att vara är något vi vuxna måste rätta oss efter, menade Rousseau. Men samtidigt ingår ett styrkeförhållande i Rousseaus sätt att se på relationen vuxen – barn.

*”Anvisa honom från början sin plats, och håll honom kvar där så fast, att han inte en gång tänker på att lämna den! Då kommer han, innan han ännu vet, vad vishet är att utöva dess viktigaste bud. Befall honom aldrig något, vad det än må vara! Låt honom inte ens komma på den tanken, att du gör anspråk på att utöva något välde över honom! Det enda, han måste veta är, att han är svag och du är stark, att han genom sitt tillstånd, som är så olika ditt, ovillkorligen är beroende av dig. Må han veta, lära och känna detta! Må han tidigt böja sitt stolta huvud under det tunga ok, naturen pålägger människan, nödvändighetens tunga ok, som ingen kan dra sig undan, må han uppfatta denna nödvändighet som grundad på förhållandena själva och inte på människors godtycke, och må den tygel, som håller honom inom skrankorna, heta kraft och inte makt!”(Rousseau, 1977, s.79)*

Trots att Rousseau nämner denna styrka som kraft, kan en relation som präglas av makt ändå lysa igenom. Att naturen har skrivit maktens lagar, som Rousseau antyder, betyder inte att det är oväsentligt vem som utläser dem. Även naturen tolkas utifrån tidens rådande diskurs och idéströmningar. Kenneth Hultqvist behandlar i sin bok ”Förskolebarnet” Rousseaus strategi att göra barnet till ett projekt:

*”Rousseau är nog inte en av de få vidsynta män som upptäckt barnets natur. Rousseau har snarare instiftat eller uppfunnit en natur åt barnet. Denna uppfinning vilar på en ny metod som bygger på en rationell kalkyl över förhållandet frihet och tvång. Genom att balansera dessa kategorier mot varandra lyckas det för Rousseau att forma Emile utifrån naturens egna principer, dvs. den egna utopin om naturtillståndet.” (Hultqvist, 1980, s.40)*

### **Barnet ska vilja sin egen underkastelse**

Genom att ersätta den gamla lydningen med självdisciplin vill Rousseau disciplinera barnet. Barnet ska fortfarande underkasta sig den vuxnes vilja samtidigt som det ska vilja sin egen underkastelse. Rousseaus tankar föds i en revolutionär tid då drömmen om ett genomskinligt samhälle är stark, ett samhälle som kan genomlysas på alla plan. Enligt Hultqvist har denna vilja till insyn samband med en ny uppfattning om människors förhållande till lag och rätt som växer fram. De framtida människorna ska själva vilja ”*det goda, det sanna och det sköna*”. Det blir en fråga om social integration och individuell utveckling - i en och samma process – som förutsätter att uppfostraren får tillträde till barnets själ, menar Hultqvist. Barnets vilja till sin egen underkastelse kan tyckas mycket grym, men frågan om makt och frihet är mycket sammansatt när det gäller barnuppfostran. Även ett samhälle som bygger på medborgarnas självdisciplin bestämmer den underliggande normen. Problemet är bara att den formen av disciplinär makt kan vara farlig, då den är svår att synliggöra. (Dahlberg, Moss, Pence, 1999)

När Foucault pekade på den enskilda människans problematik kring maktutövning i ett samhälle visar sig en djup komplexitet:

*”...skulle de (människor i underordnade positioner, förf. anm.) acceptera den, om de inte däri såg en enkel gräns som satts för deras begär, en gräns som samtidigt märker ut en orörd del av frihet, även om den är liten? Makten som blott och bar gräns dragen för friheten är – i vårt samhälle i varje fall – den form som den allmänt godtas i.”* (Foucault, 1980, s.110)

Är frihetens rum tillräckligt stort kanske maktutövningen känns rimlig? Frågan om individens frihet kontra gemenskapens/samhällets behov är tidlös. Rousseaus ställde frågan:

*”Men vad kan en människa, som är uppfostrad helt och hållet för sin egen del, bli för andra? Om det dubbla mål som man försätter sig, kunde enas till ett, skulle man genom att avlägsna motsägelserna inom människan avlägsna ett stort hinder för hennes lycka.”*  
(Rousseau, 1977, s. 9)

Rousseaus fråga belyser nödvändigheten av att ta nästa steg - klargöra vilket perspektiv som är utgångspunkt vid konstruktionen av en barnsyn. Barnperspektivet – med barnets utveckling och behov i centrum – eller samhällsperspektivet – med fokus på samhällets gemensamma behov och mål?

Ett ”naturligt barn” utifrån ett biologiskt och kulturellt perspektiv

Fokus och mål kan skifta vid forskning och teoribildning, men även referensram och grundsyn är viktigt att klargöra för att få en fullständigare förståelse av en barnkonstruktion. Tomas Ljungberg, läkare och beteendeforskare, har utgått från en biologisk referensram då han forskat kring vad som är ”naturligt” för barnet. Hans forskningsfält ryms inom humanetologin, som tvärvetenskapligt studerar människan i ett biologiskt och kulturellt sammanhang.

Humanetologi är ett nytt område inom forskningen om den biologiska grunden för människans beteende, som växt fram under senare år. Genom att använda sig av kunskapen om hur djur lever och deras anpassning till olika livsmiljöer, t ex genom att studera apors beteende och liv i naturliga miljöer, kan man se människans utveckling ur ett annat perspektiv. Även kunskapen om människors liv i traditionella kulturer, som finns inom arkeologin och antropologin, bidrar med delar till denna tvärvetenskapliga forskning. Humanetologisk forskning har ofta kommit fram till andra slutsatser än vad man gjort inom psykologin eller sociologin, t ex hävdar man att människan faktiskt har beteenden med medfödd grund. Detta har varit speciellt betydelsefullt för förståelsen av det lilla barnet, då man anser att medfödda reaktioner utgör grunden för hur barnet betar sig och reagerar i förhållande till sin omgivning. (Ljungberg, 1995)

### **Barnet i jägaresamlarsamhället**

För att få information om och förståelse för människans ursprungliga livsföring vägs tre kunskapsområden samman: människans biologiska utveckling som art, människans liv under ursprungliga betingelser ur ett arkeologiskt perspektiv, samt kunskapen om kvarlevande ursprungsbefolkningar. Den enhetliga bild som då träder fram benämns ”jägaresamlarsamhället”.



Genom att studera hur däggdjur – främst apor - tar hand om sina ungar upptäcks en mångfald av beteenden. De olika djurarterna lever i skilda miljöer och naturtyper och anpassar sig till sin omgivning. Dock framkommer vissa övergripande biologiskt betingade mönster, t ex kopplingen mellan graviditetens längd och levnadsålder. Efter att ha sammanställt kunskaper från antropologisk och psykologisk forskning med biologisk forskning ger Ljungberg sin bild av ”det naturliga barnet” utifrån en biologisk grundsyn.

Ljungberg hävdar att det är naturligt för barnet att leva i ett större socialt och kulturellt sammanhang såsom det gör i jägaresamlarsamhället. Där lever barnet inte i en egentlig kärnfamilj, bestående av man-kvinna-barn, utan i en större grupp med flera andra viktiga sociala relationer.

### **”Det naturliga barnet” i ett ursprungligt samhälle**

Det nyfödda barnet är motoriskt omoget och oförmöget att klara sig själv, samtidigt som det har välutvecklade psykiska förmågor som är specifikt anpassade för att barnet efter födelsen ska kunna anknyta till sina föräldrar, menar Ljungberg. Barnet kan använda sin syn och hörsel och koordinera syn- och hörselintryck, samt härma mimik. Vidare känner barnet igen sin egen mor på lukten och på rösten. Det kan även känna igen känsloreaktioner och känslouttryck hos modern.

I jägaresamlarekulturen bygger den första kontakten mellan barnet och modern på mycket kroppskontakt, med bl.a. amning 4-6 gånger per timme. Ljungberg, som jämfört amningen mellan människan och olika aparter, pekar på en biologisk förankring och en direkt kontinuitet till människans närmaste biologiska släktingar. En successiv avvänjning och frigörelse från modern sker fram till 3-4 års ålder. När barnet är avvänt uppgår det i en annan social gruppering, den s.k. ”lekgruppen”, där icke köns mogna barn leker tillsammans. Genom lekarna förbereder sig barnen på sysslor som väntar dem som vuxna.

Uppfostran i ursprungliga kulturer skiljer sig givetvis åt och självklart går det inte att göra generaliseringar där alla traditionellt levande kulturer ryms. Vissa förhållanden är dock återkommande och allmängiltiga. Exempelvis visas små barn stort tålamod och behöver inte acceptera eller leva efter krångliga förhållningsregler. Forskningsresultat har visat att jägaresamlarsamhällen väntar tills barnet är 1,5-2 år gammalt innan det får lära sig regler. Känslomässighet är ett framträdande drag. Det lilla barnet behandlas som en kännande och känslomässigt reagerande varelse. Barnets logik, förnuft, förmåga att förstå och använda praktiska arrangemang förväntas utvecklas först senare under uppväxten. (Ljungberg, 1995)

Ljungberg beskriver barnets successiva utveckling och mognad utifrån anknytningsbegreppet. Det nyfödda barnet har modern som främsta anknytningsobjekt. När barnet växer utvidgas sfären med anknytning till pappan (eller annan motsvarande person). Parallellt med den fysiska mognaden ökar barnets anknytningar till syskon, nära släktingar och andra personer som regelbundet finns i barnets närmiljö.

### **”Det naturliga barnet” i ett modernt samhälle**

Ljungberg menar att vårt moderna samhälle bortser från människans medfödda psykiska behov, begränsningar och förutsättningar. Människans intuitiva känslomässighet åsidosätts vilket får oerhörda konsekvenser för barnet. Vår livsföring som till stora delar styrs av yttre betingelser: arbetsliv, tid, ekonomi, etc. kan inte självklart förstås av ett litet barn, hävdar

Ljungberg. Barnet utsätts för situationer och handlingar som det utifrån sina förutsättningar inte kan förstå eller hantera. Barnets medfödda förutsättningar är inställda på att barnet ska bli omhändertaget av föräldrar som fungerar i känslomässig samklang med omgivande natur. De viktiga nära relationerna utanför familjen finns inte självklart runt barnet i vårt moderna samhället; pappan kanske är frånvarande under stora delar av barnets vakna tid, släktingar bor inte alltid nära och en vardagskontakt kan vara svår att bygga upp.

Den nära kroppskontaktens betydelse för det späda barnet har på senare år uppmärksammats i samband med förlossning och amning. Men Ljungberg lyfter fram även barnets fortsatta behov av kroppskontakt:

*”Den fortsatta nära kroppskontakten, dvs. att det lilla barnet fortsättningsvis efter födelsen blir buret, hållet i knät och får sova med föräldrarna har dock inte bedömts som lika viktigt...Det är uppenbart så att den avsaknad av nära kroppskontakt mellan föräldrar och barn som är utmärkande för vår kultur är onaturlig för barnet och inverkar menligt på barnets anknytning till föräldrarna och till barnets utveckling och mognad.”* (Ljungberg, 1995, s.41)

En annan skillnad i jämförelsen mellan barn i vår kultur och barn i jägaresamlarekulturen är att barn i vårt samhälle skriker mer. Då motsvarande skrikande inte finns hos vare sig ursprungligt levande människor eller människoapor ser Ljungberg det som onaturligt och ett utslag av de speciella förhållanden som råder i vårt samhälle.

Vidare hävdar Ljungberg att det lilla barnets reaktionstendenser är hotande för de föräldrar som etablerat sig i den nya samhällsordningen. Föräldrarnas reaktion på detta hot kan ta sig olika uttryck: att inte svara på barnets reaktiva uttryck t ex genom att inte amma barnet när det så önskar, genom att ge fysisk bestraffning eller hota med stryk om barnet brutit mot någon regel, genom att bryta eller att hota med att bryta den fysiska enheten mellan barnet och dem själva. Föräldrarnas reaktion kommer på så sätt att fungera som ett omvänt hot mot barnet:

*”Över generationerna kan därför en speciell kunskapstradition etableras om hur barnet praktiskt ska ”uppfostras” för att klara sig bra i samhället, dvs. hur en ”bra” uppfostran ska gå till för att vara ”lyckad”. Denna innebär att barnet tidigt ska fås att ge upp sina reaktiva tendenser och emotionellt- symboliska fungerande, för att istället genomgå omfattande kapitulationer/underkastelser...”* (Ljungberg, 1991, s.362)

## Ett ”naturligt barn” utifrån en andlig-världslig utgångspunkt

Andra aspekter vad gäller ”det naturliga barnet” kommer fram vid fördjupning i waldorfpedagogiken, där en samklang mellan det andligt-sjäsliga och det fysiskt-världsliga utgör grunden. Genom att söka föreningspunkter mellan dessa två poler har man inom waldorfpedagogiken sökt utveckla en pedagogik som vänder sig till hela människan. Waldorfpedagogiken har sina rötter i antroposofin, en kunskapsväg med en egen människosyn, som grundades i början av 1900-talet av Rudolf Steiner (1861-1925).

### **Barnet som ett sinnesorgan**

Steiner beskrev förskolebarnet som ett sinnesorgan. Han menade att barnet i förskoleålder omedvetet tar in alla sinnesintryck och att de går rakt in i barnets kropp och själ. Det gör det lilla barnet ytterst mottagligt för såväl fysiska som moraliska inflytanden, vilket ställer höga

krav på den omgivande miljön och de människor som finns runt barnet. Omgivningen bör gestaltas som ett rofyllt rum kring de aktiviteter som försiggår. Uppfostran är dock främst det som sker i mötet mellan den vuxne och barnet. Uppfostrarens/pedagogens uppgift är i första hand att vara en förebild, då driften att härma är stark hos det lilla barnet och den vuxnes ord och handlingar blir då självklart viktiga. Barnet bör uppleva en stämning av kärlek, sanningsenlighet och klarhet när det lär sig gå, tala och tänka. (Steiner, 1922)

### **Uppfostran som en konst**

Uppfostran och undervisning ska bedrivas i enlighet med människans natur, menade Steiner. Hur beskrivs då denna mänskliga natur och denna uppfostran/undervisning? Pedagogiken kan inte utformas enbart ur förståndet, ”... *den måste flöda fram ur hela människonaturen, en människonatur som i sitt inre djupt upplever världsalltets hemligheter*”. (Steiner, 1982, s.33) Steiner såg undervisning och uppfostran som en konst, som flyter fram ur en sann kunskap om människans innersta väsen – en människokunskap. Impulserna till barnets uppfostran utgår direkt från barnets egen natur. Pedagogens själ måste samverka med barnets själ och genom ett intimt, andligt växelspel uppfattas den enskilda människan. Genom en jämvikt i kunskapen om den tredelade människonaturen – kropp, själ och ande – bör varje ensidighet undvikas.

För en waldorfpedagog är det nödvändigt att ha blicken riktad på människans hela jordeliv, då det som sker under barndomen går djupt in i människans fysiska, psykiska och andliga natur. Genom att ge barnets kropp den bästa omvårdnaden tidigt i livet ger man ”det fysiska” och ”det andliga” de bästa förutsättningar senare i livet. (Steiner, 1982)

*”Ni måste låta barnet stanna kvar så länge som möjligt i den milda drömuplevelsen, varigenom det växer in i livet, imaginationen, det bildartade, det ointellektuella, trots att det just i vår civilisation är nödvändigt att människan senare i livet blir fullt vaken.”* (Steiner, 1986, s.22)

### **Människan, ett tredelat väsen – tanke, känsla och vilja**

Den antroposofiska människokunskapen talar om tre huvudsakliga utvecklingsstadier från barn till vuxen: tanken, känslan, viljan. Under människans första sjuårsperiod utvecklas i första hand viljelivet. Varken känslor- eller tankelivet är ännu så utvecklat att barnet självt kan göra riktiga avvägningar och bedömningar. Om de vuxna under den första sjuårsperioden ger invecklade förklaringar på en abstrakt nivå hämmas barnet genom att man då väddar till en förmåga som barnet ännu inte äger.

Under den andra sjuårsperioden – mellan tandömsningen och puberteten – utvecklas företrädesvis känslolivet och barnets konstnärliga känsla är utpräglad. Omvärlden går direkt in i känslan och ner i viljan.

Vid tiden för puberteten vidtar en ny fas i människans utveckling – den tredje sjuårsperioden börjar. Den intellektuella förmågan vaknar och därmed förmågan till överblick, logisk bedömning och systematik. Världen vidgas och den unga människan får en ny förmåga att förstå sin egen roll och uppgift. Allting ifrågasätts - nu vill den unga människan själv göra bedömningar. Tanken har vaknat. Människan gör sig alltmer beredd att som vuxen kunna ta det fulla ansvaret för sig själv och sina handlingar. (Löfström, 1992)

Steiner skrev i ”Mitt liv”: *”I viljan övas friheten, i känslan upplevs den, i tanken inses den.”*

## **Waldorfpedagogiken växer fram ur Steiners syn på frihet**

Även Steiner ställde frågan hur vi kan uppfostra fria människor. Han menade att människan måste uppfostras så att hon kan möta de omedelbara livssituationer som hon ställs inför, där hon som fri människa måste fatta de beslut som ögonblicket kräver.

*”Man måste fostra människorna så, att de blir mottagliga för intryck, för allt som sker i världen och varje dag, när de ser något nytt, kan modifiera sina känslor och åsikter i överensstämmelse med det nya som möter dem. Sådana människor kommer att fritt och öppet gå omvärlden till mötes. Och det är bara detta som ger förmågan att samarbeta med världen och människorna här i livet.* (Steiner, 1922, s.7)

I ”Frihetens filosofi” skrev Steiner att först när det andliga och sinnliga vävs samman blir människan fri. Det är när människan är fri, skapande och konstnärlig som hon vill och kan handla moraliskt och av kärlek. Det är främst i leken och konsten som människan är skapande och därmed fri. Anlagen till skapande verksamhet finns inom varje människa och är en av Steiners utgångspunkter då han utvecklar waldorfpedagogiken. (Nobel, 1991)

## **Svenska förskolan brottas med frihet-tvång under 1900-talet**

Under 1800-talets senare hälft skedde stora omvälvningar i det svenska samhället. Den framväxande urbaniseringen medförde en förändrad samhällsstruktur. Barnfamiljer som sökte sig till städerna tvingades ofta leva under svåra förhållanden. Barnarbete förekom under helt andra villkor än i jordbrukssamhället. Många barn lämnades utan tillsyn då kvinnorna var tvungna att förvärvsarbeta för att bidra till familjens försörjning. Ur behovet av tillsyn av dessa barn växte de första småbarnsskolorna och barnkrubborna i Sverige fram. De första barngrupperna var stora och verksamheterna hårt styrda.

## **Barntädgården med Fröbels idéer om lek och frihet i centrum**

Parallellt med dessa tidiga former av barnomsorg kom barntädgårdsrörelsen att utvecklas, med Fröbels idéer om frihet och lek i centrum. Friedrich Fröbel (1782 – 1852) kallas ibland småbarnspedagogikens fader och hans kindergarten inledde en ny fas i förskolepedagogikens historia. Småbarnsinstitutionernas skulle vara första steget i en folkbildning och inte som tidigare fokusera på social omvårdnad. Det betydde inte att barnet skulle undervisas i barntädgården, istället skulle det få stöd och hjälp i sin naturliga utveckling. Barnen skulle ledas av barntädgårdsledarinnor - med ett passivt förhållningssätt kombinerat med aktiva sinnen, menade Fröbel.

## **Barnets självverksamhet som stark drivkraft**

Fröbel lyfte fram förskoleålderns betydelse för barnets fortsatta utveckling. Barnet måste för att bli en fullvärdig människa få tillfälle att utveckla sina inneboende anlag i varje utvecklingsstadium. Den yttre världen tränger sig på, samtidigt som de inre krafterna driver på barnets spontana aktivitet. Därför är det viktigt att barnet ges möjligheter till intryck såväl som uttryck. Fröbel såg barnets självverksamhet som en stark drivkraft och leken som förskolebarnets viktigaste väg mot kunskap. Uppfostrarens roll blir att vårda denna verksamhetsdrift och uppfostrans mål ”friheten till självbestämelse”. (Dahlberg, Lenz Taguchi, 1994)

En av den svenska barnträdgårdsrörelsen självpåtagna uppgifter var att fostra barn och mödrar till goda samhällsmedborgare. Familjen och gemenskapen ansågs vara i behov av att reformeras. Dels genom ett fördjupat inflytande och ett ökat förtroende mellan barnträdgården och hemmet, genom exempelvis hembesök och familjeaftnar. Dels genom en reorganisering av barnets relation till omvärlden, genom lek och praktiska sysslor. Därigenom fick barnet impulser till intellektuell utbildning och social fostran. Barnet skulle på så sätt bli mer självständigt och disciplinerat, samtidigt mer harmoniskt. Denna reformvilja väcker nya frågor och nya metodproblem, framhåller Hultqvist:

*”Hur ska friheten administreras? Var går egentligen gränsen mellan frihet och tvång? Hur mycket frihet tål barnen och hur mycket tål gemenskapen? Och: Vad innebär allt detta för relationen mellan barn och vuxna, i hem som barnträdgård?”* (Hultqvist, 1990, s.90)

## Ellen Key – 1900-talet som ”barnets århundrade”

Under samma tid som barnträdgårdsrörelsen utvecklas i Sverige verkade Ellen Key (1849 – 1926) som pedagog, intellektuell, författare. Hon engagerade sig starkt i frågor kring barnet och samhället och hennes idéer om barnet, moderskapet och kvinnans ställning var radikala och samtidigt konservativa. Hon såg kvinnan som samhällsreformator i sin teori om den kvinnliga särarten och kvinnan som samhällsmoder. Key menade att kvinnans egentliga uppgift i kraft av sin kvinnliga särart var barnen och hemmet. Särarten uttrycktes genom *”intuition, känslodjup, viljan till omvårdnad, intresse för etisk fostran, omtanke om allt levande och en estetisk förfining”* (Lewis, 1989, s.6). Kvinnor utan barn kunde istället sprida sin moderlighet ut i samhället och på så sätt reformera det patriarkala samhället. Ellen Keys bok ”Barnets århundrade” som utkom vid nyår 1900, fick snart en internationell spridning och har översatts till ett fyrtiotal språk. Keys förhoppning var att barnets uppfostran och undervisning skulle stå i fokus på ett mer medvetet sätt under 1900-talet. Boken innehöll kritik mot barnträdgårdsrörelsen och den traditionella skolan och hennes tankar kom att påverka den pedagogiska debatten.

### **Barnet ska växa fritt inifrån**

Key var starkt influerad av samtidens aktuella filosofer och den nya barnpsykologiska litteraturen. Uppfostrans mål var att skapa nya individer - vandrare på nya vägar, tänkare av nya tankar. Till grund för hennes pedagogiska idéer ligger en barnsyn som ser barnet som en unik varelse, som inte ska fostras efter samhällets behov utan fritt få växa inifrån. Key menade att naturen bara har ett system; *”det att var själ är lika olik den andra som varje nytt blad det andra.”* (På Väg nr 4-2000, s.43)

Uppfostrarens/pedagogens roll var att ge barnet impulser och handräckning och i övrigt vara passiv i umgänget med barnen, men liksom Fröbel menade Key att uppfostraren/pedagogen bör vara aktiv i sina iakttagelser. Barnets individualitet skulle observeras och respekteras.

*”Uppfostrarens djupaste misstag är att – trots allt nutida tal om barnets individualitet – behandla barnet enligt det abstrakta begreppet ”barn”, ett oorganiskt och opersonligt ämne, vilket kan formas och omformas i uppfostrarens hand!”*(Key,1995, s.30)

Det nya århundradets barn, som Key förmedlade genom sin syn på uppfostran utifrån naturens principer, skulle ge samhället en ny framtid där det sant mänskliga lyftes fram. Barnet kom på

så sätt att bli en symbol för en ny samhällsidé, samtidigt som det skulle vara dess förverkligare.

*”Att uppfostra ett barn – det betyder att bära sin själ i sina händer, att sätta sina fötter på en smal stig... Hur sällan minnes uppfostraren att barnet redan vid fyra, fem år granskar och genomskådar den vuxne; med ett underbart skarpsinne gör sina medvetna värdesättningar; med en skälvande ömtålighet reagerar för varje intryck; med utomordentlig insiktsäkerhet sätter mål för sin egen längtan liksom ideal för sin aning om hur livet och människorna borde vara.”* (Key,1995, s.15)

## Nya impulser når den framväxande svenska förskolan

De första pionjörerna i den svenska barnträdgårdsrörelsen (bl.a. Anna Whitlock, Anna Eklund, Anna Warburg, Ellen och Maria Moberg) gjorde allt för att sprida och utveckla barnträdgårdsverksamheten. Trots det förde den svenska förskoleverksamheten en undanskymd tillvaro under början av 1900-talet. Men tiderna förändrades och under 1930-talet börjar allt fler kommuner att stödja den växande verksamheten. (Simmons Christenson, 1993)

### Myrdal beredde vägen för det ”moderna barnet”

I Alva Myrdals bok ”Stadsbarn” utvecklades tanken om alla barns rätt till god, enhetlig omsorg i samhällets regi. Myrdal beredde på så sätt vägen för *”...det helt moderna projektet – det moderna barnet och den moderna socialiserade eller institutionaliserade barndomen”* (Hultqvist, 1990, s.153). Myrdal sökte en avvägning mellan yttre och inre kontroll - en balans mellan barnets fria aktivitet och yttre styrning. I en tid då psykologins inflytande växte, menade Myrdal att uppfostraren/pedagogen borde ha kunskaper om barnets själsliv för att kunna fördjupa sig i barnets individuella känslvärld och beteende. Myrdal såg uppfostran ur ett samhällsförändrande perspektiv där individ, hem och samhälle knöts samman genom ett helhetstänkande. Myrdal lyfte fram idén om förskolan som ett komplement till hemmet och hennes idé om storbarnkammaren lade grunden för en enhetlig svensk förskola.

### Barnstugeutredningen bygger vidare på helhetstanken

I 1968 års barnstugeutredning framställs barnet som en psykologisk varelse, som utvecklas enligt naturens ordning. Utredningen byggde vidare på idén med förskolan som ett komplement till hemmet. Det komplicerade samspelet mellan pedagogik, vård och omsorg tydliggjordes och begrepp som helhet och integration i ett gemensamt samhällskapande gavs utrymme. Barnstugeutredningen föreslog att förskolan tillsammans med föräldrarna skulle ge barnet förutsättningar att utveckla en uppfattning om sig själv som individ. Barnet skulle få möjligheter att utveckla sin förmåga att kommunicera i samspel med sin omgivning. Den pedagogiska inriktningen byggde på dialogpedagogiken, som präglas av samspel och ömsesidighet mellan barnet och pedagogen. Vidare skulle förskolan ge barnet förutsättningar för en gynnsam begreppsbildning. Barnet betraktades som aktiv i sin egen kunskapsprocess och det viktiga var att barnet lärde sig en metod att lära, inte kunskaperna i sig. (SOU 1972:26).

## Den svenska förskolans första läroplan

Ett trettiotal år senare, 1998, får den svenska förskolan sin första läroplan - Lpfö 98. Den bygger på vårt samhälles demokratiska värderingar vad gäller frihet, integritet, människors lika värde, jämlikhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta. De vuxna i förskolan ska fungera som viktiga förebilder och genom sitt förhållningssätt visa förståelse och respekt för rättigheter och skyldigheter i vårt demokratiska samhälle.

Läroplanen slår fast helhetstanken: *”Förskolan skall erbjuda en god verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet.”* I samarbete med föräldrarna ska förskolan arbeta både för barns utveckling till ansvarskännande människor och till medlemmar av samhället.

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas och ta hänsyn till alla barn, vilket innebär att det individuella barnet ges en stark ställning. *”Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.”* Varje barn ska ges möjlighet att göra egna val och bilda egna uppfattningar utifrån sina egna förutsättningar. Den vuxne ska stödja barnets utveckling av självförtroende och tillit. Barnets nyfikenhet och lust att lära ska uppmuntras och verksamheten ska utgå från barnets erfarenhetsvärld, vilket visar på en syn på kunskap och lärande med en ny utgångspunkt – barnets. Lärandet ska baseras på ett samspel mellan pedagog – barn och barn – barn.

Barnet ska enligt förskolans läroplan få möjligheter att känna tilltro sin egen förmåga att tänka, handla, röra sig, lära sig och genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper. Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som utvecklar barnets sociala och kommunikativa kompetens. *”Verksamheten skall bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt skall delta i samhällslivet.”* (Läroplan för förskolan, 1998, s.7)

Frågan blir vilken barnsyn som Lpfö 98 förmedlar. Är Lpfö 98 skriven utifrån synen på barnet som kompetent? Vilket förhållningssätt ska den vuxne i förskolan ha mot barnet? Vad innebär rättigheter och skyldigheter i vårt demokratiska samhälle för ett barn? Svaren på dessa frågor säger mycket om vårt samhälles och vår tids barnsyn och samtidigt omvänt mycket om vår samhällssyn utifrån ett barnperspektiv.

## Frågan om frihet kvarstår – öppen eller anonym auktoritet

Bengt-Erik Andersson tar i sin bok *”Visionärerna”* upp en aspekt av auktoritet kontra frihet, då han presenterar visionären A.S. Neils fria uppfostran och undervisning utan tvång.

*”Öppen auktoritet utövas direkt. Den som utövar auktoriteten säger klart och tydligt ifrån: ”Detta är vad som gäller. Du måste göra det här, annars kommer vissa åtgärder vidtagas mot dig.” Den anonyma auktoriteten, däremot, har en benägenhet att dölja att tvång utövas. Den låter påskina att det inte finns någon auktoritet, att allting görs därför att individen själv vill det.”* (Andersson B-E, 2001, s.72)

Han utvecklar frågan med hjälp av Fromm, som menar att vi under 1900-talet övergått från öppen till anonym auktoritet:

*”Det är inte så att auktoriteten har försvunnit eller ens har förlorat i styrka, utan den har förvandlats från den öppna tvångsauktoriteten till den anonyma auktoriteten som arbetar med övertalningar och suggestion. Med andra ord, för att vara formbar måste den moderna människan hysa illusionen att allting görs med hennes samtycke, även om detta samtycke utvinns från henne genom raffinerad manipulering. Man vinner hennes samtycke liksom hennes medvetande.*

*Samma knep tillämpas i den progressiva uppfostran. Barnet tvingas att svälja medicinen, men man sockrar medicinen först. Föräldrar och lärare har blandat ihop äkta icke-auktoritär uppfostran med en uppfostran där man tillämpar övertalning och dolt tvång. Den progressiva uppfostran har sålunda förvanskats. Den har misslyckats med att bli det den var avsedd att bli och har därför inte utvecklats enligt intentionerna.”* (ur Fromms förord i Neil, 1974)

Andersson vidareutvecklar frågan genom att belysa dagens elevdemokrati, där elever ofta manipuleras av läraren att fatta de ”rätta” besluten. Han menar att vi vuxna sällan är beredda att ta fullständiga konsekvenser av elevers självstyre. Vilket gör att frågan om frihet kvarstår in i 2000-talet.

## En pedagogisk filosofi utvecklas i Reggio Emilia

En pedagogisk inspiration som varit viktig för den svenska förskolan de senaste decennierna har kommit från Reggio Emilia, en stad i norra Italien. Där har man sedan andra världskrigets slut fört en aktiv pedagogisk diskussion kring sin barnsyn, kunskapssyn och små barns utbildning och uppfostran. En pedagogisk filosofi har växt fram och den kommunala barnomsorgen har utformats utifrån dessa tankar. Loris Malaguzzi (1921 - 1994) har som barnomsorgschef spelat en viktig roll i utvecklingen - både i teorin och i praktiken. Han hävdade att pedagogik i första hand inte utvecklades genom teoribildning, utan genom pedagogernas praktiska tillämpning. Malaguzzi återkom ofta till att det inte är frågan om en pedagogik eller en pedagogisk metod, då han såg en fara i att fastställa principer eller regler för ”hur man ska göra”. Risken är att pedagogiken blir till ett hinder i den levande verksamheten och inte utgår från de verkliga barn man har framför sig. Istället försöker man i Reggio Emilia´s förskoleverksamhet bygga på ett förhållningssätt som hela tiden är föränderligt och tar hänsyn till individens inneboende förmågor. Detta innebär att bilden av barnet ständigt är under omkonstruktion.

### **Det ”rika barnet” har hundra språk**

Malaguzzi lyfter fram bilden av ”det rika barnet”, ett barn som är aktivt, kompetent och resursrikt redan från början. Här uttalar han sig om ”det kompetenta barnet” som behöver en ”kompetent vuxen”:

*”Det är ett barn som talar från början. Om det inte talar, så beror det på att det inte vill att alla de där forskarna ska bli förlägna. Det är ett barn som redan från början målar och tecknar. Om det inte gör det direkt, så är det för att inte göra konstnärerna förlägna. Det är ett barn som hela tiden försöker växa och utvecklas, för det har kraft inom sig. Det klarar naturligtvis inte av att bygga upp allt självt. Det behöver den vuxne. Det är ett barn som behöver en vuxen, som likt barnet självt vill bygga upp saker och utvecklas. Med en vuxen som bara försöker skydda det, vet barnet inte vad det ska göra. Det vet inte vad det ska ha en vuxen till som fungerar som ordningsvakt. Det behöver en vuxen som kan vara en uppbyggare med egna konstruktioner.”* (Barsotti, 1997, s.21)



Detta rika barn har från födelsen tillgång till ”hundra språk” vilket i förskolan innebär att alla uttrycksätt och förmågor bör få möjligheter att utvecklas efter barnets eget intresse i en miljö som inspirerar och ger impulser. På det sättet tar barnet sig själv i besittning och kan hitta sin ”egen röst” i de olika uttrycksätten. Genom att arbeta i projekt, där barnens frågor och ämnen står i centrum, skyndar man inte på den kognitiva utvecklingen, utan låter barnen istället i sin egen takt få tillgång till sitt eget tänkande. Barnet skapar sin egen kunskap om världen, i en dialog med andra människor. Barnet blir medkonstruktör av kunskap och pedagogens uppgift är att vara medkonstruerande och medforskande. Arbetssättet vill ge barnen en verklig känsla av självtillit, självkänedom och delaktighet. Man vill också ge barnen verktyg att bearbeta det som finns i deras värld och använder då även moderna, tekniska hjälpmedel (data, video, etc.).

I Reggio Emilia ser man att olikheter ger mångfald och därmed tillgångar. Det innebär olika sätt att vara, tänka och förstå - olikhet kan bygga på motsättningar, men även möjligheter och friheter. Förskoleverksamheten i Reggio Emilia bildar en helhet som bärs upp av organisationen, relationer, den pedagogiska filosofin, föräldrarnas delaktighet, dokumentationen och miljön.(Barsotti, 1997)

### **Inspirationen från Reggio Emilia**

Reggio Emilia har spelat en stor roll som inspirationskälla för den svenska förskolan de senaste 20 åren. Många svenska pedagoger har besökt verksamheterna och tagit del av de pedagogiska idéerna. Under början av 90-talet startades ett samarbetsprojekt ”Pedagogik i en föränderlig omvärld” mellan Reggio Emilia och Lärarhögskolan i Stockholm, där även förskolor från Hammarby stadsdelsnämnd deltog. Hur barn lever idag, vilka behov förskolan ska tillfredsställa och förskolans roll var frågor som belystes utifrån Reggio Emilias tankar om det rika och kompetenta barnet. Relationen mellan teori och praktik behandlades också under projektet.(Dahlberg, Moss, Pence, 1999)

Kommunikationen mellan förskolorna i Reggio Emilia och i Sverige har gjort att olikheter som råder i synen på barnet har behandlats på flera plan. I en föreläsning för svenska pedagoger i Reggio Emilia 1987, talade Malaguzzi allmänt om den svenska förskolan utifrån det han kände till:

*”Man måste ta bort den där naturromantiska filosofin, som fortfarande är väldigt dominerande på daghemmen. Den går ut på att barnet inom sig har frön, spontana frön, som den vuxne ska hålla sig borta ifrån. Annars kanske den vuxne förgiftar barnets erfarenheter och barnets utveckling... På ett daghem där man ägnar sig åt att bara leka blir det så att själva leken förstörs. Precis som ett daghem som ser som sin enda uppgift att försöka hjälpa barnen i deras socialiseringsprocess, snart lär komma in i en återvändsgränd. För att hjälpa barnen att socialisera sig behöver deras intelligens få växa. Då växer också möjligheterna att socialisera sig.”* (Barsotti, 1997, s.33)

Malaguzzi opponerade sig mot den naturromantiska synen på barnet och förordade att ge plats för barnets egen intelligens att växa. Vägen dit är inte den traditionella svenska förskolans metodik, genom centrering på lek och sociala frågor, snarare vände han på hela frågan. Genom att lämna plats för barnets egen intelligens utvecklar barnet sin sociala kompetens och därmed också sin lek.

## ”Det kompetenta barnet”

”Det kompetenta barnet” har under de senaste tio åren befest sin position som begrepp. ”Det kompetenta barnet” förekommer flitigt inom spädbarnsforskningen, familjeterapeutiska sammanhang och i förskolan. Innebörden och värderingen som läggs i begreppet kan dock variera.

### Stern – banbrytande i forskningen om spädbarnets kompetens

Stern, professor i psykiatri och psykoanalytiker, har i sin forskning kring spädbarnets subjektiva liv spelat en banbrytande roll i modern spädbarnsforskning och inom utvecklingspsykologin. Han har kritiserat och delvis förkastat de psykoanalytiska teorierna kring barnets utveckling, bl.a. den strikta stadiindelningen.

Stern hävdar att det är relationen till andra människor som har störst betydelse för barnets utveckling. Han har själv forskat om och sammanfört forskning kring den känslomässiga anknytningen (”attachment”) mellan barnet och omgivningen, t ex hur bindningen mellan modern och barnet byggs upp efter förlossningen, och menar att det är angeläget att sammanföra det naturliga biologiska mönstret med det psykologiska skeendet. Stern menar att mycket av det goda föräldraskapet bygger på spontant handlande och intuition.

Ett barn som inte får sina basala behov tillfredsställda upplever en stark spänning inom sig, t.ex. den frustration ett barn känner när det inte får bröstet när det vill eller den längtan efter närhet då det inte får sova nära sina föräldrar. Stern lyfter fram effekten av att det späda barnet utsätts för dessa frustrationer har två sidor. Å ena sidan är det vansinnigt och onaturligt, å andra sidan är det kanske ett effektivt sätt att forma den moderna människan – en slags frenetisk, frustrerad människa som är van att leva under stark spänning. (DN 920216)

### Spädbarnets subjektiva upplevelser

”Hur upplever spädbarnet sig självt och andra?” ”Finns det ett själv från början?” ”Finns det en annan?” ”Hur upplever spädbarnet det sociala skeendet när det är tillsammans med någon annan?” ”Hur kan man tänka sig att upplevelsen av samhörighet ter sig allt eftersom utvecklingen fortskrider?” Dessa frågor leder till en sammanfattande fråga, vilken Stern haft som utgångspunkt i sin forskning – ”Vad för slags interpersonell värld/världar skapar sig spädbarnet?”. Genom att ställa upp hypoteser och observera spädbarn med hjälp av nya experimentella metoder, har Stern utarbetat en utvecklingspsykologisk teori där han beskriver utvecklingen av spädbarnets känsla av själv.

### Spädbarnets känsla av ett begynnande själv

Sterns teori om självets uppbyggnad utgår från olika nivåer snarare än en sekventiell fas. De fyra olika nivåerna av självets utveckling försvinner inte för att en högre form utvecklas, utan finns kvar och fortsätter att vara en integrerad del av självet. Under barnets första två månaderna har det ännu inte något överbryggande själv. Däremot *känslan av ett begynnande själv* och en upplevelse hos barnet av att organiseras och integreras. Denna första grundnivå av det subjektiva självet existerar utanför medvetandet och är den källa av erfarenheter ur vilken känslor, tankar och handlingar senare kommer att födas. Detta begynnande själv är också kreativitetens källa, enligt Stern.

## **Känslan av ett kärnsjäl**

Stern ser perioden mellan två till sex månader som den socialt mest utpräglade tiden i en människas liv. Barnet är nu helt socialt orienterat, har ett svarsleende, söker ögonkontakt och är upptaget av relationer. *Känslan av ett kärnsjäl* växer till stora delar fram i mötet med andra människor. Barnet upplever att det har en vilja och ett eget känsloliv. Barnet kan även uppleva en kontinuitet över tiden och därmed uppleva att det har en historia (vilket förutsätter att barnet har ett minne). En upplevelse av sig själv som något självklart som fungerar även på ett omedvetet plan ger barnet en känsla av upplevelselikhet.

## **Känslan av ett subjektivt själv**

Mellan sjunde och nionde månaden får spädbarn gradvis den oerhörda insikten att inre subjektiva upplevelser går att dela med en annan. Möjligheten uppkommer först när barnet kan uppfatta att andra människor har ett subjektivt inre. Samspelet med andra handlar då inte enbart om yttre beteenden, som handlingar och reaktioner, utan inbegriper då även inre subjektiva tillstånd. *Känslan av ett subjektivt själv* leder till en möjlig ömsesidighet i känslolivet. Denna tidiga förmåga till inkännande och empati är central i utvecklandet av relationer.

*”...i och med intersubjektiviteten kommit till, kommer föräldrarnas socialisering av spädbarnets subjektiva upplevelser in i bilden. Kan subjektiv upplevelse delas? Hur mycket av den går att dela? Vilka slags subjektiva upplevelser kan man dela? Vilka är konsekvenserna av att dela och inte dela? ...Vad det i grunden handlar om är ingenting mindre än att upptäcka vilken del av den privata inre upplevelsevärlden som är möjlig att dela och vilken del som faller utanförgränsen för vad som är allmänt vedertagna mänskliga upplevelser. I ena änden finns psykisk medlemskap bland människorna, i den andra psykisk isolering”.*  
(Stern, 1995, s.138)

Stern benämner detta intoning och genom den lär föräldrarna barnet vad som går att dela, vilka subjektiva upplevelser som är innanför eller utanför gränsen för ömsesidig uppmärksamhet och kan accepteras. Intoning reflekterar och återupprättar subjektiva tillstånd och är ett steg mot språket.

## **Känslan av ett verbalt själv**

Under det andra levnadsåret utvecklas *känslan av ett verbalt själv*. Förmåga till självreflektion, symbolisk lek och handling, samt behärskan av språket påverkar barnets upplevelse av sig själv och dess relationer till andra i hög grad. Stern ser språket som ett medel att uppnå ytterligare en nivå i relationsutvecklingen, den nivå där alla livsfrågor kommer att utspelas. Då språket får större betydelse som kommunikationsmedel, förlorar barnet den direkta tillgången till ursprungliga känslor och upplevelser hos sig själv. Dessa andra dimensioner av självet fortsätter dock att finnas hela livet, men utanför det aktiva medvetandet och bortom språket. De sidorna av självet kan vi senare få kontakt med via drömmar, konstnärligt skapande och intensiva känsloupplevelser. (Stern, 1995)

## Tänk om det kompetenta barnet visar vägen

*”Kanske har vi tagit miste – kanske är barn kompetenta,”* Psykologen Margareta Berg Brodén har som ansvarig för spädbarnsbehandlingsverksamheten på Viktoriagården i Malmö, varit med och utvecklat behandlingsmodeller för underlättandet av den känslomässiga bindningen mellan mor-barn vid tidiga störningar. Genom att vända på det traditionella perspektivet att betrakta barnet som enbart beroende och istället se det som att det tidiga föräldraskapet lärs genom barnet, har en behandlingsmodell utvecklats utifrån synen på barnet som kompetent.

*”Tänk om det är så att det i det mycket tidiga föräldraskapet är barnet som lär föräldern att ”mamma”. Tänk om det är det kompetenta barnet som visar vägen och utlöser svaren hos sina nära. Tänk om vi endast behöver vara öppna, nära och känslomässigt tillgängliga och ställa in oss på barnets våglängd för att lära oss föräldraskap under det första året. Om det är så, måste vår syn på barnet förändras. Vi kommer då att betrakta det som en individ som är intentionell i sitt beteende, utrustad för kommunikation från början och som har möjlighet att påverka sin situation och sina relationer.”* (Berg Brodén, 1989, s.9)

Berg Brodén ser spädbarnet som unikt från födelsen, att det har ett själv, att det har kompetens att initiera och gå in i relationer med andra, samt att moderns förmåga till empati och samspel är en förutsättning för en harmonisk psykisk utveckling hos barnet. Detta bildar utgångspunkter i det stödjande arbetet med tidigt störda mor-barnrelationer på Viktoriagården.

## Uppfostran av ”det kompetenta barnet” är överflödig

I boken ”Ditt kompetenta barn” lyfter Jesper Juul fram sin syn på ”det kompetenta barnet” utifrån sitt perspektiv som familjeterapeut. Han belyser familjen som maktstruktur, sin syn på självkänsla och självförtroende, samt ansvar och gränssättning. Juul menar att vårt avgörande misstag är att vi utgått ifrån att barn inte är riktiga människor från födelsen. Istället har vi vuxna utsatt barnen för massiv påverkan och manipulation och ansett att de blev riktiga, jämlika människor först vid en viss ålder. Detta förhållningssätt har kallats uppfostringsmetod och även om vi debatterat allt från ”fri uppfostran” till ”auktoritär uppfostran” har vi aldrig ifrågasatt utgångspunkten på allvar, hävdar Juul. Den traditionella uppfostran är överflödig och direkt skadlig för barnet, samtidigt som den också blockerar de vuxnas växt och utveckling. Samspelet mellan barn och vuxna påverkas negativt och skapar en ond cirkel som får konsekvenser för vår förståelse av småbarnspedagogik, undervisning, socialpedagogik, barn- och familjepolitik, enligt Juul.

Juul menar att kompetenta barn ger den vuxne feedback som kan göra det möjligt att återvinna en egen förlorad kompetens och på så sätt bli kvitt ofruktbara handlingsmönster. För att detta ska kunna ske krävs en demokratisering av dialogen mellan barn och vuxna. En jämlik, personlig dialog, som bygger på att var och en måste finna sitt eget personliga förhållningssätt.

## **Samarbete och samspel**

Barn samarbetar alltid, hävdar Juul, antingen rättvänt eller spegelvänt. I samarbetet ingår att kopiera eller efterlikna de betydelsefulla vuxna som omger barnen.

*”När barn slutar samarbeta är det antingen för att de har samarbetat för mycket för länge eller för att deras integritet tagit skada. Det är aldrig för att de inte är samarbetsvilliga.”*  
(Juul, 1997, s.40)

Samspelet mellan vuxna och barn är en ömsesidig läroprocess, där graden av jämlikhet står i proportion till bägge parter utbyte. Detta innebär att barnets harmoniska eller disharmoniska beteende är lika viktigt för föräldrarnas mänskliga utveckling och välbefinnande som föräldrarnas beteende för barnet, menar Juul.

### **Självförtroende och självkänsla**

Juul skiljer på självförtroende och självkänsla för att markera den viktiga nyansskillnaden mellan begreppen. Självkänsla är vår kunskap och vår upplevelse av vilka vi själva är. Hur väl vi känner oss själva och hur vi förhåller oss till det vi vet om oss själva. Självkänslan bildar en slags inre pelare, centrum eller kärna. En välutvecklad självkänsla ger förnimmelsen av att vila i sig själv, att vara nöjd med sig själv. En låg självkänsla kännetecknas av osäkerhet, självkritik och skuld känslor.

Självförtroendet handlar om det vi kan, det vi är bra eller dåliga på – det vi kan prestera. Självförtroendet är en mer utanpåliggande kvalitet, utan att för den skull vara ytlig. Självförtroendet är förvärvade, inlärda kvaliteter. Självförtroende och självkänsla är av helt olika natur och kan inte jämföras. Det är inte fel att stärka barns självförtroende, konsekvensen är bara att insatsen lätt misslyckas och resulterar i en framgång på kort sikt eller en ännu lägre självkänsla. Det verkliga problemet sitter oftast i barnets låga eller bristande självkänsla och barnet behöver snarare stärkas i sitt varande: *”Jag är som jag ska och har ett värde, helt enkelt för att jag finns till!”* (Juul, 1997, s.90)

### **Gränssättning**

Med det traditionella sättet att ”sätta gränser” menar Juul att vi kränker barnets integritet. Han syftar då på synsättet ”att sätta gränser runt barnet”. Istället bör vi som vuxna ”sätta gränser för oss själva” och därmed utveckla vår personliga auktoritet istället för vår auktoritära makt. Detta innebär att ta ett personligt ansvar och utveckla ett eget språk, påpekar Juul. Det kräver m.a.o. att den vuxne lägger bort sin roll och möter barnet utifrån den människa hon är.

### **Ansvar – personligt och socialt**

Juul tar upp två former av ansvar, det sociala ansvaret och det personliga (existentiella) ansvaret, som var för sig representerar vissa värden knutna till centrala aspekter i tillvaron. Han menar att sambandet mellan dessa två aspekter av ansvar är viktigt att förstå i skapandet av jämlika relationer mellan barn och vuxna, så att individens integritet och självkänsla tryggas samtidigt som gemenskapen stärks. Det sociala ansvaret är det ansvar vi har för varandra, i familjen, gruppen, samhället och världen. Det sociala ansvaret har många människor i vårt samhälle ensidigt uppfostrats till av föräldrar och lärare.

Det personliga ansvaret är ansvaret för vårt eget liv, vår fysiska, vår psykiska och andliga hälsa/utveckling. Få av dagens vuxna är uppfostrade till att verkligen ta ansvar för det egna livet, hävdar Juul. Traditionellt har uppfostran och pedagogik lagt hela tyngden på det sociala ansvaret, men en nutida strömning är insikten (eller återupptäckten) att de två formerna av ansvar hänger samman och de i förlängningen är varandras förutsättningar.

När barn uppfostras med tyngdpunkten på det sociala ansvaret leder det ofta till en yttre framgång. Priset kan bli att det uppstår en frustration till andra människor och en avsaknad av personligt ansvar, totalt eller partiellt, befarar Juul. När uppfostran istället har tyngdpunkten på att stödja utvecklingen av barnets personliga ansvar lyckas också detta, men dessutom kommer de i samma process att utveckla en hög grad av socialt ansvar.

## Barndomspsykologin utgår från två perspektiv

Barndomspsykologi är ett nytt begrepp som Dion Sommer, pedagog och författare, konstruerat och använder som utgångspunkt då han ringar in ”den nya barnsynen” som växt fram sedan sextiotalet. Barndomspsykologin utgår från två perspektiv: dels *barnet som kompetent* från födelsen – en liten människa redo för mänsklig kommunikation, dels att kunskapen om barnet måste ses i det *historiska och kulturella sammanhang* som den uppstått i. Sommer menar att stora delar av den barnpsykologiska kunskapen måste rubriceras som ”historisk kunskap” om barn från en annan tid, vilket ger teorierna försvagad tolkningskraft. Forskning i barndomspsykologi ska, enligt Sommer, vara tvärvetenskaplig och ses som ett uttryck för en process snarare än en färdig produkt eller en ny teori.

### Kompetensbarnet

*”Utvecklingen kännetecknar de kvalitativa och kvantitativa transiteringar, som under barndomen gradvis gör ett barn i stånd att hantera de kompetenskrav som det ställs inför i vardagslivets dynamik. Utvecklingsprocessen kan antingen underlättas eller bromsas av ett komplicerat samspel mellan kulturella förhållanden, sociala interaktioner och det enskilda barnets möjligheter och begränsningar.”* (Sommer, 1997, s.39)

Att studera barnets kompetens innebär att iaktta vad barnet normalt involveras i och företar sig i sitt vardagliga liv och uttrycka dessa aktiviteter och handlingar i begrepp, att utforska barnets samspel med samtliga aktörer, samt att värdera barnets kompetenser mot bakgrund av dess sociala och kulturella funktionalitet. Sommers utgångspunkt är att klargöra barnets många kompetenser som visar sig i de rutinmässiga aktiviteterna och i samspelet i vardagslivets flöde av händelser.

Forskarna Hanna och Meltzoff har i försök visat att 14 – 18 månader gamla barn kan utföra en fördröjd imitation av sin sociala omgivning. Barnen kunde även kopiera handlingar omedelbart och tycktes föredra att imitera jämnåriga. (Sommer, 1997)

### Förhandlingsbarn

*”Av moderna barn förväntas inte en osynlig närvaro, de förväntas både att bli sedda och hörda.”* (Sommer, 1997, s.123) Detta att bli sedd och hörd innebär allt från föräldrarnas glädje över barnets första joller till diskussioner med skolbarnet, menar Sommer. Barnet involveras tidigt i familjens vardagliga frågor och förväntas ta del av beslut som angår dem, menar Sommer och kallar dessa moderna barn för förhandlingsbarn. Förhandlingsbarnens ökade medbestämmande ser han som en demokratisering som tränar barnen att använda argument, synpunkter och kompromisser. Demokratiseringen leder till att regler kan ifrågasättas och ändras. Barnen upplever då att de är medbestämmande och utvecklar gradvis de förhandlingskompetenser som krävs för att kunna delta i demokratiska grupper. Ett barn som känner sig involverat och upplever att det ses och hörs, stärker sin självkänsla och känner lust till ett socialt deltagande, hävdar Sommer. Konsekvensen blir att barnen själva kräver att

”bli hörda och sedda” som individer, de nöjer sig inte med att vara en anonym del av en barngrupp. Dessutom menar Sommer att de kommer att möta vuxna med försvagad auktoritetstro. Den vuxnes auktoritet är inte självklar utan måste förvärvas och underhållas. Sommer lyfter fram skillnaderna mellan de olika arenor barnet vistas på – i hemmet och i förskolan – och pekar på att konflikter och motsättningar kan uppstå då barnet möter skilda förhållningssätt, vilket i sig ställer nya krav på föräldrar och pedagoger. Dagens familj bidrar därmed bara med en del av barnets möjligheter vad gäller den kulturella kompetensen. Förskolan och skolan har medfört en markant utvidgning av barnets sociala horisont, vilket i sin tur ställer krav på barnets interaktiva kompetens, dvs. förmågan att kunna avläsa och samtidigt kunna ingå aktivt i olika sociala sammanhang.

### **Barnets kulturella kompetens**

Barnet tillägnar sig kulturell kompetens genom praktisk social kommunikation i familjen och på förskolan. Sommer menar att förskolans uppgift är att tillsammans med familjen utveckla barnets förmåga att förstå kulturella koder och göra dem aktiva i bearbetningen av den ofta underförstådda ”kulturella texten”. Kulturen svävar inte fritt i ett tomrum, den kulturella integrationen och barnets kompetensutveckling sker i mellanmänniska dialoger, hävdar Sommer. Därför är det viktigt att ta hänsyn till individens konkreta kulturhistoriska existens när man talar om utveckling av kompetenser, påpekar Sommer. I ett försök att specificera sambandet mellan kulturell integration och barnets utveckling försöker Sommer tydliggöra hur ett barn blir en aktiv social medlem i det samhälle där det lever. En gradvis ökande social ömsesidighet mellan barn och omvärld, ett utökat ansvar, kulturell funktionalitet och utökad motivation som i sig leder till nya handlingsmöjligheter är tecken på ett barns kompetens och kulturella deltagande.

### **Samvarokompetens**

Den moderna människan bör klara att hålla en balans mellan social samhörighet och individualitet. Samvarokompetens krävs av barnet i många sammanhang, både i hemmet och utanför. När barnet leker med andra barn måste det ha en rad sociala färdigheter för att kunna delta, det måste kunna samarbeta samtidigt som det är viktigt att kunna ta egna initiativ som är anpassade till situationen.

*”Barns initiativ, idéer och aktiva prägling av samvaron är vanligare och förekommer mer markant barn emellan än i förhållandet mellan barn och vuxna. Detta beror på att barns relationer präglas av symmetri och jämbördighet, medan förhållandet till de vuxna däremot präglas av symmetri och olikhet. Barngruppen är således det sociala reservat, där vi kan iaktta samvarokompetensen i full blom och se dess förverkligande i vardagens sociala processer. (Sommer, 1997, s.84)*

För att kunna delta i rollen på ett jämbördigt sätt är det viktigt att barnet hittar rätt ingångsstrategi och att det kan avläsa sociala markörer – att iaktta och fundera över andras förhållanden. Barn med hög lekstatus hos kamraterna karakteriseras ofta som fantasifulla och har en utpräglad mental och social smidighet. Eftersom leken är i ständig förändring är det en fördel om barnet kan släppa fasta positioner och följa lekens flöde, liksom att ha förmågan att samordna och överblicka lekens förlopp, framhåller Sommer.

## Kompetenta barn kräver kompetenta vuxna

För inte så länge sedan kunde en vuxenroll ha en inbyggd auktoritet, t ex präst, fader eller lärare, det var mindre viktigt vilka personer som uppbar dem. Idag förvärvas inte längre auktoriteten genom samhällsrollen, den förvärvas varje dag av personen som innehar den. Att vara fostrare, förälder eller pedagog, blir på så sätt svårare idag och ställer andra krav på personliga egenskaper och yrkeskunskaper. Sommer pekar även på att rollbegreppet inte längre fångar det intressanta i att vara professionell vuxen tillsammans med barn, eftersom rollen innebär distansering. Rollen är inte tillräcklig, istället väljer Sommer att tala om personlig, professionell relation. Den professionella relationen innehåller en personlig aspekt, samt en kunskapsmässig- och erfarenhetsaspekt. Alla dessa aspekter är viktiga för att man som pedagog verkligen möter barnen. Att pedagogen som människa möter andra människor. Relationen mellan vuxna och barn är inte symmetrisk, menar Sommer. Den är asymmetrisk, vilket är avgörande. Om de vuxna abdikerar och blir jämställda med barnen, skadas barnen. Det är de vuxnas uppgift att ta ansvar för barnen, de vuxna ska ha långsiktiga mål och ställa relevanta krav på barnen, hävdar Sommer.

Det finns många fordringar på barn i vårt samhälle idag i form av förväntningar, önskemål, ideal, krav, normer och regler. Det innebär att de vuxna har önskemål om barnets kompetensutveckling, vilket är positivt för barnen. Det optimala för ”det kompetenta barnet” är att det är omgivet av inkännande och kompetenta vuxna som tar ansvar för barnets behov och möjligheter till utveckling, poängterar Sommer.

## Från teori till empiri

Genom att belysa ”det kompetenta barnet” utifrån dessa helt skilda teoretiska utgångspunkter har min avsikt varit att ge en utvidgad bild av vad som kan rymmas inom en barnsyn. ”Det naturliga barnet”, ”det moderna barnet” och ”kompetenta barnet” är som tidigare nämnts inte helt avgränsade i förhållande till varandra utan samspelar och förtydligar varandra. Tidigare barnsyner och pedagogiska tankar kan ge en bakgrund och förklaring till vår tids syn på barn, men också fungera som en relief vid en tolkning av det som faktiskt sker när vi tillämpar vår barnsyn som uppfostrare (pedagog/förälder).

Med teoridelen som grund övergår nu arbetet till den empiriska delen, där jag försöker ringa in sex förskolepedagogers syn på ”det kompetenta barnet”. Utgångspunkterna har varit pedagogernas erfarenheter från det dagliga arbetet med barnen, samt deras mer övergripande tankar kring barnsyn och förhållningssätt.

## Metod

### Design och struktur

Jag har valt att genomföra en kvalitativ undersökning genom att göra sex pedagogintervjuer. De sex förskollärarna jag intervjuat arbetar på sex förskolor med två skilda pedagogiska inriktningar: tre waldorfförskolor och tre Reggio Emiliainspirerade förskolor.

I första hand har jag genom min undersökning velat belysa ett komplext begrepp från olika utgångspunkter. Detta för att kunna göra en sammansatt reflektion och försöka nå en fördjupad förståelse av begreppet ”det kompetenta barnet”.



## Urval

Jag har medvetet valt att intervjua förskollärare från Reggio Emiliainspirerade förskolor och waldorfförskolor. Jag var intresserad av pedagogernas olika syn- och förhållningssätt till ”det kompetenta barnet” utifrån två skilda pedagogiska perspektiv. Då jag själv arbetat inom båda inriktningarna visste jag på förhand att man både på waldorfförskolor och på Reggio Emiliainspirerade förskolor för ständiga pedagogiska diskussioner kring barnsynen och det pedagogiska förhållningssättet. De båda pedagogiska impulserna har dessutom en utvidgad syn på pedagogiska frågor, då de på olika sätt även verkar i det omgivande samhället. Därför fann jag det intressant att intervjua förskollärare från dessa inriktningar i frågor som rör barnet, förskolan, men också i viss mån tangerar samhällsfrågor.

Urvalet av intervjuade pedagoger är inte representativt. För att få fram genomtänkta uppfattningar om ”det kompetenta barnet” ur ett pedagogperspektiv, fann jag det nödvändigt att använda min förförståelse om pedagogernas bakgrund och synpunkter som utgångspunkt i mitt urval. De tillfrågade är förskollärare som jag sedan tidigare visste hade intressanta synpunkter vad gäller barnsyn och pedagogiska förhållningssätt, då jag tidigare samtalat med samtliga kring pedagogiska frågor eller hört dem föreläsa. Andra viktiga kriterierna var att förskollärarna hade en lång erfarenhet och djup kunskap inom sin pedagogiska inriktning. De sex intervjuade förskollärarna var samtliga kvinnor, fem hade mellan 14 - 30 år i yrket, en förskollärare hade 3 år i yrket.

De utvalda förskollärarna kontaktades per telefon, där de tillfrågades om de ville medverka i min studie. Samtliga tillfrågade ställde sig positiva och tid bokades för intervju.

Undersökningsgruppen kom från sex olika förskolor. Samtliga förskolor är belägna i förorter till Stockholm. Pedagogerna kom från två waldorfförskolor norr om Stockholm, en waldorfförskola väster om Stockholm, två Reggio Emiliainspirerade förskolor norr om Stockholm, samt från en Reggio Emiliainspirerad förskola väster om Stockholm. Upptagningsområdena varierar från idylliska villakvarter till flerfamiljshus där många boende har utländsk härkomst. Då frågeställningarna i första hand hade en övergripande teoretisk och pedagogisk karaktär fann jag att pedagogernas olika arbetsplatser inte påverkade svarens tillförlitlighet. Då svaren i mer konkreta frågor skiljde sig åt på grund av förskolornas olika upptagningsområden utvidgade det tvärtom svarens bredd, vilket jag såg som positivt.

## Intervjumetod

Innan de ordinarie intervjuerna genomfördes gjordes två provintervjuer med två förskollärare, vilka inte medverkade i undersökningen. Provintervjuerna genomfördes för att få en uppfattning om intervjufrågorna kunde ringa in problemområdet.

Jag valde att genomföra personliga intervjuer då interaktionen mellan intervjuare och intervjuperson möjliggör utförligare svar. Jag kunde som intervjuare också förklara eventuella oklarheter, samt uppmuntra till samarbete vid intervjun. Intervjufrågorna bestod av öppna frågor. Öppna frågor användes för att ge intervjupersonerna frihet att fördjupa sina svar utan att begränsas för mycket av frågornas struktur.

## Datasamlingens genomförande

De utvalda pedagogerna kontaktades per telefon och tid för intervjuerna bestämdes. I god tid innan intervjun ägde rum skickades frågorna till pedagogerna för att ge dem möjligheter att förbereda sig. Intervjuerna varade mellan 40 – 60 minuter och spelades in på band, samtidigt som stödanteckningar gjordes. Intervjuerna genomfördes under våren 2001.

## Analys och bearbetning

Av samtliga intervjuer gjordes en utskrift. Intervjuerna sammanställdes utifrån respektive fråga, svaren grupperades i de två pedagogiska inriktningarna. Citat gjordes för att lyfta fram och understryka pedagogernas svar. För att förtydliga tendenser, brytpunkter och eventuella motsättningar gjordes en sammanfattande kommentar.

## Tillförlitlighet

Den relativt begränsade undersökningsgruppen är inte utvald för att representera den svenska förskollärarkåren, snarare har jag tillfrågat pedagoger som redan tidigare reflekterat kring dessa frågor och själva arbetar utifrån ett medvetet förhållningssätt. Det är heller ingen kartläggning av tankar kring ”det kompetenta barnet” utan i första hand en belysning av begreppet från ett praktiskt/pedagogiskt perspektiv. De sex handplockade förskollärarna arbetar inom två pedagogiska inriktningar. Skilda syn- och förhållningssätt har framkommit i vissa frågor, skillnader som ibland kan härledas till de olika pedagogiska utgångspunkterna, ibland till pedagogernas personliga perspektiv. Jag vill poängtera undersökningens begränsade omfattning och samtidigt påpeka att jag har lagt vikt vid att inte övertolka pedagogernas uttalanden. Jag har istället försökt att belysa begreppet ”det kompetenta barnet” från olika håll genom min tolkning av materialet. Erfarenheterna från kontakterna med pedagogerna är mycket positiva, då jag upplevde dem som öppna och ärliga under intervjuerna.

## Resultat

Jag har bearbetat resultaten från intervjuerna genom att utgå från de frågor jag ställt till pedagogerna:

- Vad innebär ett kompetent barn för dig?
- Vad är barn kompetenta till?
- Vad behöver barn för kompetens i vårt samhälle idag?
- Vad behöver barnet ha med sig in i framtiden?
- Hur stärker du/ni barnets kompetens på förskolan?

Frågorna har använts som rubriker och svaren från de sex förskollärarna har sammanställts och bearbetats under respektive fråga. Jag har valt att sammanföra de olika inriktningarna var för sig för att få en tydlig struktur. Resultatdelen avslutas med en sammanfattning, där jag lyfter fram tendenser, brytpunkter och eventuella motsättningar och till viss del tolkar de sammanställda svaren.

## - Vad innebär ett kompetent barn för dig?

Förskollärarna från de Reggio Emilia inspirerade förskolorna svarade att alla barn är kompetenta. Kompetenta och olika, då den individuella kompetensen bygger på barnets egna förmågor och erfarenheter. Samtidigt lyfts miljöns betydelse för barns kompetens fram i intervjuerna:

*”Barn är alltid kompetenta utifrån sin miljö. Men om miljön låter barnet vara maximalt kompetent är en annan fråga. Om man tänker på förskolan, om man skapar en miljö där barnen hela tiden behöver hjälp och assistans av en vuxen, då är miljön inte kompetent. De vuxna har inte skapat en kompetent miljö och då blir inte barnen kompetenta.”*

De intervjuade framhåller även betydelsen av de vuxnas förhållningssätt för hur kompetent ett barn tillåts att vara och poängterar samtidigt olikheten. *”Vi måste ge olika utmaningar och stöd till varje barn.”* En av de intervjuade menar att pedagogernas förhållningssätt måste tillåta barn att vara kompetenta, i annat fall kan barnen bli inkompetenta och i värsta fall kan pedagogerna förstärka barnets problematik eller hjälpa till att skapa ett barn med särskilda behov. *”Barn är ju så solidariska så de samspelar ju med de vuxna hela tiden och oftast är det på de vuxnas premisser.”*

En av de intervjuade ser en ”baksida” av begreppet kompetent – *”att du ska bli kunnig”* - men använder själv begreppet utifrån sin definition:

*”... med kompetens menar jag en erfarenhet som barnet kan bära med sig. Kompetens handlar om gränser, utrymme, plats för sin egen person och plats för den andres person. Det rör sig om utrymme och olika skikt. Det är viktigt att ge tid.”*

En annan av de intervjuade tror inte på de traditionella stadieteorierna och framhåller istället kompetensbegreppets vidd och möjligheter. Den tredje pedagogen framhåller att hon alltid utgår från ”det kompetenta barnet” i sitt förhållningssätt. *”När jag tänker på ”det kompetenta barnet”, känns det här nere,”* säger hon och pekar på solar plexus. Hon förklarar vidare att begreppet ger henne en grund/plattform som hon kan utgå ifrån i sitt dagliga arbete.

**Förskollärarna från waldorfförskolorna** utgår från att kompetens inte enbart är något förvärvat utan *”det är även vad barnet har med sig när det kommer.”* En av de intervjuade motiverar det med reinkarnationstanken och menar att man kan bära med sig en känsla eller tanke som kommit att bli en viljeyttring, till nästa liv:

*”För mig är de praktiska erfarenheter som kommit till viljeyttringar som har blivit till tankemedvetenhet – det är det man bär med sig. Om du i ett tidigare liv bara ägnat dig åt intellektuell aktivitet, så tror jag inte man kan bära det med sig.”*

Detta innebär, menar den intervjuade, att barnet är kompetent när det föds och bär med sig erfarenheter och kunskaper. Det är då viktigt att barnet möter vuxna som är kompetenta, som kan anpassa sig och möta barnet där det är:

*”Jag ska inte ensidigt fostra barnet, jag ska visa mig vara en värdig följeslagare, eftersom barnets kompetens är större än min egen. Jag som pedagog måste se till att barnet kommer till sin fulla blomning, hela tiden med tanken på hur jag närmar mig barnet för att det ska komma till sin rätt.”*

Den vuxne bildar bildligt sett ”ett hölje” kring barnet, samtidigt som kompetens handlar om att barnet ska kunna ta vara på sig själv på ett fysiskt/praktiskt plan, menar waldorfförskollärarna. Dels genom att använda sig av sina erfarenheter, dels genom att kunna lyssna till sina primärbehov:

*”Barn måste känna när det är hungrigt, behöver gå på toaletten, alla de här primärbehoven som barn idag tappar för att de inte får den där stunden av eftertanke, utan rusar på mellan aktiviteter. Om man inte kan ta hand om sina egna primära behov kommer man inte vidare. Därför måste vi som pedagoger hjälpa barnen in i rutinerna, så de upptäcker sina behov. Det handlar om hunger, törst, kyla, värme...”*

Två av waldorfförskollärarna värjer sig mot begreppet ”det kompetenta barnet”. En av de intervjuade anser att begreppet innehåller en värdering och bedömning. Hon har själv aldrig använt ordet kompetent i barnsammanhang, utan enbart då det gäller vuxna som är kompetenta till att göra något eller klara av någonting. Frågeställningen är felformulerad, menar den andra waldorffpedagogen. För att vara kompetent måste man vara kvalificerad till uppgiften, något som den vuxna människan kan vara. Barnet är på sitt sätt också kvalificerat, men endast utifrån sina individuella förutsättningar.

- Vad är barn kompetenta till?

**Förskollärarna från de Reggio Emiliainspirerade förskolorna** ser den sociala kompetensen som viktig och menar att barnen är inställda på samspel ända från födelsen.

*”Den sociala kompetensen bygger också på erfarenheter och det är viktigt att ge barnet plats att göra sociala erfarenheter som blir till en växande kompetens. Här spelar självkänslan och förutsättningar för empatin en stor roll”.*

Det är omvärlden som tillåter den sociala kompetensen att växa: genom att möta barnet på rätt nivå, genom samtal och genom att sätta ord på saker. De vuxna som möter barnet måste själva vara kompetenta och ta ansvar för att barnet inte utsätts för fara då det gör sina erfarenheter.

Miljön som finns på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna underlättar för barnen att göra egna erfarenheter:

*”Vi blir ofta överraskade över vad barnen kan här på förskolan, där vi har en miljö som hjälper barnen att vara självgående, t ex vid maten. Om man inte har det här synsättet på barnet och miljön, utan går in och hjälper till med saker barnet skulle kunna klara själv hindrar man barnets kompetens att utvecklas. När barnet däremot känner att det klarar, stärker det självkänslan.”*

Barnen kan välja utifrån sin nivå, t ex hur det vill arbeta med ett material. En av pedagogerna menar att även om det ibland kan tyckas som barnet ”fastnat” i en aktivitet eller lek, upptäcker man ofta vid en observation att upprepningen ändå ger barnet något och att det finns variationer i den – barnet vet vad det behöver.

**Waldorffförskollärarna** anser att barnen är kompetenta till ”allt”. En waldorffpedagog säger:

*”Barn är kompetenta till allt... Kompetens är möjligheter och samtidigt rymmer ju ”allt” även sådant som är negativt. Inte bara positiva egenskaper, utan de kan även vara negativa. En människa är kompetent till allt.”*

Barnets utveckling är individuell och en av pedagogerna menar att det är mycket viktigt att inte generalisera när det gäller barns förmågor. Risker är annars att barnet pressas in i ett gemensamt mönster, konstruerat av de vuxna.

Vid mötet med det lilla barnet måste den vuxne lita på sin intuition, sin egen ordlösa förmåga att kommunicera med det lilla barnet. Den vuxne måste ha en tillit till barnets alla förmågor och utvecklingsmöjligheter och lita till att grunden finns där från början, menar waldorffpedagogerna. Tillsammans med den omvärld barnet möter kan det erövra sin verklighet – det sociala sammanhanget, det kulturella sammanhanget, tillståndet, situationen – det föds till:

*”Jag tror barnet om att ha hela den här kompetensen för att utvecklas. Och så fort det möter omvärlden möter det också en begränsning. Barnet kommer till en värld där människan, kulturen, klimatet möter och direkt börjar att forma barnet.”*

En av pedagogerna menar (utifrån reinkarnationstanken) att ett barn ibland kan hamna i ett sammanhang där det inte ”känner igen sig”. Då blir det en ännu större uppgift för pedagogen att hitta en gemenskap med det barnet. Barnet måste veta att det är accepterat och känna att det finns ett förtroende för dess förmågor – det måste finnas ett grundläggande växelspel mellan pedagogen och barnet.

- Vad behöver barn för kompetens i vårt samhälle idag?

**Förskollärarna från de Reggio Emiliainspirerade förskolorna** menar att det är viktigt för barn idag att ha en tydlig självkänsla:

*”Självkänsla, för att inte försvinna i den stora världen. En känsla för andra och att man kan samarbeta. Att kunna ta vara på sig själv, men inte på bekostnad av andra. Att ha ett öppet förhållningssätt till livet.”*

Genom att ge barnen utmaningar och möjligheter att uttrycka sig på många olika sätt vill man att barnet ska känna ”jag kan, jag lär mig, jag förstår hur JAG kan lära mig saker!” En av pedagogerna menar att det är viktigt för barn att veta hur man söker kunskap när världen förändras så snabbt. Framförallt att kunna söka den egna vägen till sin kunskap.

Barnen behöver också kunna sätta ord på sin omvärld. Pedagogerna poängterar att det är viktigt med ett språk som kan uttrycka tankar, upplevelser och känslor. En av de intervjuade pedagogerna arbetar på en Reggio Emiliainspirerad förskola där de flesta barnen har utländsk härkomst:

*”Om jag tänker på min barngrupp som jag jobbar med, som till största delen har utländsk härkomst, så är det i första hand det svenska språket och det svenska samhällets sociala koder. Parallellt med sitt eget språk och sina egna sociala koder.”*

En pedagog framhåller att barn behöver få med sig ”verktyg” för att kunna hantera det som är svårt, t ex att kunna ta även svåra beslut vilket kan vara att sätta sina egna gränser - ”*Det här är inte OK för mig!*” – vilket pedagogen menar att även mycket små barn kan uttrycka.

**Waldorfförskollärarna** lyfter fram självkänsla, självtillit och trygghet. Barn behöver leva i en uppriktig kärlek från de vuxna. De behöver också få möjlighet att utveckla sin viljekraft - ”*en egen kraft, en vilja att prova och göra*”. Där har waldorffpedagogerna ett stöd av rytmen och de praktiska sysselsättningarna, där barnen kan pröva, testa sina egna gränser och öva på alla sina färdigheter:

*”Är man bra på att duka ska man fortsätta att duka tills man kan behärska dukningen till fulländning. När barnet har vågat göra avvikelser från det strukturerade, vågat visa sin frihet i det här - ”Jag lägger besticken på det här sättet idag istället” – då har barnet tagit med sin egen personlighet in i handlingen och genom sin vilja skapat något nytt... Jag tror att i kompetensen ligger övandet i det jag redan kan, för att öka självkänslan och göra något nytt. Det som hör till vardagen och de dagliga sysslorna, det som hör till handens erfarenheter, är det som får ett barn att växa in i sin kompetens .”*

Genom att hantera sin omedelbara närhet, menar en av waldorffpedagogerna, att barnet skapar sin kompetens. En mångfald av möjligheter bör erbjudas och ser pedagogen att övandet övergår till någon slags tvångshandling – att barnet ”fastnar” - är det viktigt att bryta, då barnet inte längre har frihet i sina handlingar. Barnen måste också få uppleva att det finns saker som behöver göras varje dag: duka, se till att det är ordning och att var sak har sin plats:

*”Det har mycket med tänkandet att göra, att man inte låter barnet leva i kaos. Det får vara kaos när de leker, men sen måste kaos ordnas upp. På det sättet grundlägger man tänkandet, man måste gå rent fysiskt till väga...”*

Barn behöver utveckla sin empatiska förmåga i samspel med andra, samt hitta stillhet och lugn i sig själv. ”*Det är viktigt att barn får leva i polariteterna, att både få vara själv och att vara tillsammans.*” Genom att låta en uppgift ta lång tid, ger pedagogerna barnet en chans att nå koncentration.

Barnen bör få leva i en uppriktig kärlek från omvärlden. De behöver människor som de kan härma, bra förebilder, människor som själva arbetet med sina egna svagheter. Det bör finnas en bro mellan förskolan och hemmet – en ömsesidig respekt och ett förtroende. Det är viktigt att ”världen är god” för förskolebarnet, menar pedagogerna:

*”Vi som vuxna vet ju att världen inte enbart är god, det finns ju både och. Men barnet behöver inte konfronteras med det förrän det fått begrepp och en omdömesförmåga. Barnet bör bygga in i sin kropp att ”världen är god”, av den anledningen att barnet ska vilja kämpa och få modet att senare ge sitt bidrag i livet.”*

Möjligheter att pröva sin kropp, vad den kan och förmår av egen kraft, sker genom upprepning. Därför menar waldorffpedagogerna att det är viktigt att barnen känner igen sig i de miljöer de besöker, t ex att man återkommer regelbundet till samma platser i skogen.

## - Vad behöver barnet ha med sig in i framtiden?

Pedagogerna från de Reggio Emiliainspirerade förskolorna anser att barn måste lära sig att hitta nya vägar, egna vägar. De behöver ha med sig en känsla av oräddhet och mod in i framtiden. *”Det nya är inte farligt – det som krävs i framtiden är mod. Modet som ett förhållningssätt i tiden – att man genom sin självkänsla står öppen, man klarar saker själv...”* En av pedagogerna påpekar att det är en balansgång för barnet – att klara saker själv och samtidigt kunna arbeta i grupp:

*”Barnet måste dels känna att det klarar sig själv, kan tänka själv, vet vad det tycker... dels att det kan känna att det klarar att jobba i grupp. Jag tror att det är viktigt med båda kompetenserna, så man inte blir beroende att alltid jobba i grupp för att man inte vet var man själv står. Man måste känna någonstans att jag klarar det här själv, men det kan bli så mycket bättre om jag tar hjälp av andra – då blir våra gemensamma erfarenheter, tankar och idéer något större.”*

Pedagogen som arbetar på förskolan med många barn av utländsk härkomst, lyfter fram att barnen där behöver en förståelse för sina livsvillkor och en vetskap att det går att påverka och förbättra sina villkor:

*”Våra barn behöver känna ett hopp om att saker och ting kan bli bättre och att man kan påverka. En känsla av att vara med i samhället och inte stå utanför. Att tillhöra en marginaliserad grupp, men ändå kunna ta plats och känna att man hör till. Det arbetar vi mycket med, det har vi som mål i vår förskola.”*

**Waldorfförskollärarna** lyfter också fram mod som något viktigt att ha med sig in i framtiden:

*”Mod och styrka. En styrka att orka. En styrka att klara sitt eget liv. En styrka som räcker till flera. Medmänsklighet och kärlek. Jag jobbar så, hela tiden med tankarna på vad barn kommer att behöva.”*

Barn behöver få pröva på känslan att längta. Överhuvudtaget bli förtrogna med olika känslöstämningar och kunna sätta ord på dem. En av waldorfpedagogerna pekar på vikten av att barnet får gå igenom hela känslprocesser. Att få bli besviken, komma ur känslan, förlösa den och nästa gång kunna säga ”någon annan gång blir det min tur” och verkligen mena det. Då har barnet gått igenom en hel process som gör det känslomässigt rustat och kompetent i framtiden:

*”Den erfarenheten du bär med dig av alla sådana här känslor och känslöstämningar gör att du kan ta emot omvärlden lättare den dag du står ensam, utan fröken eller dina föräldrars beskydd. När du står där ensam i världen har du i alla fall en tillit till att du känner igen känslan, vet att den går över, den kan bli någonting bra eller ”så här känner alla ibland”. En känslokompetens som du kan sätta ord på.”*

Det är viktigt att barnen får med sig tillförsikt in i framtiden, påpekar en av pedagogerna. Genom att berätta folksagor för de lite större barnen, ger man dem möjlighet att skapa egna inre bilder efter förmåga:

*”Där finns det onda och det oskuldsfulla, men framförallt finns det alltid någon som kämpar, klarar av stora problem och sen slutar det alltid gott. Det ger tillförsikt till alla människor, när de möter svåra situationer i livet. Det här är ett sätt att ge barnen verktyg att klara av det svåra.”*

- Hur stärker du/ni barnets kompetens på förskolan?

**Förskollärarna som arbetar på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna** stärker barns kompetens genom att individanpassa och inte alltid arbeta i storgrupp, utan istället ofta dela barnen i mindre grupper. Detta är ett sätt att hitta forum för samtal, där alla barn får möjlighet att göra sig hörda i grupp och även öva att lyssna på varandra.

*”Vi ger barnen utrymme att uttrycka sina möjligheter. Ett barn kan behöva mer utrymme än ett annat... Ta barnets tankar på allvar. Ge barnen möjlighet att sätta ord på sin tankar. Vi får inte avfärda barnen, det de säger är inte oviktigt.”*

Pedagogerna vill ge barnen många möjligheter till kommunikation och uttryck. Den skapande delen av verksamheten är framträdande. Man försöker nå en hög frihetsgrad i skapandet på flera plan, dels genom att låta barnen så långt det är möjligt ha material framme så att barnen kan vara självgående, dels genom att ge barnet valmöjligheter (material, uppgifter, tidsåtgång, etc.) i mer vuxenstyrda aktiviteter.

Pedagogerna synliggör varje barns utvecklingsprocess med hjälp av pedagogisk dokumentation – för barnets skull och för de andra barnens skull. Genom dokumentationen speglas barnet och får uppleva att det är viktigt vad det gör och att de vuxna tar det på allvar.

På de Reggio Emiliainspirerade förskolorna arbetar man aktivt med miljön för att stärka barnens kompetens. Barnet ska inspireras av mötet med förskolan, det ska möta en mångfald av material.

*”Det ska finnas något till varje barn, därför är det också viktigt hur vi presenterar materialet. Vi måste utgå från den barngruppen vi har just nu och samtidigt varje barn i gruppen. Om ett barn vill måla ska det finnas förutsättningar för det och barnet ska kunna vara självgående.”*

I arbetet med miljön ingår även att barnen övar sig i att ta ansvar för miljön och materialet. Pedagogerna visar vägen till en gemensam syn ”... det här är vårt – det ska vi ta hand om!” Miljön är uppbyggd kring ”hörnor” som sänder tydliga signaler, så barnen kan sortera ”här gör vi det och där gör vi det” och kan välja till vilken del i rummet de vill gå till. ”Ett kompetent barn blir utsatt för val – det måste kunna välja.” Att barnen själv får göra aktiva val menar en av pedagogerna lägger grunden till demokrati och respekt för andras val. Barnet får träna att hålla fast vid sin ståndpunkt, även om kompiserna vill något annat.

Pedagogerna försöker att ta tillvara vardagliga situationer till att prata om de värden som gäller på förskolan, t ex integration på egna villkor, jämlikhet, solidaritet, demokrati. ”Om något ska bestämmas på vår avdelning försöker vi ta med barnen i det så långt det går”, ger en av pedagogerna som exempel på det demokratiska arbetet. Här utgår pedagogerna från barngruppens mognad och håller samtalen på en nivå som är greppbar för barnen. På lång sikt ser man det som att skapa en demokratisk grund:



*”Det som senare blir skyldigheter och rättigheter i ett samhälle. Skyldigheterna för ett barn kan vara att man inte får göra någon annan illa, att inte förstöra för andra t ex under en samling eller måltid, att inte förstöra det andra arbetar med. Barn har skyldigheter att inte överskrida andras rättigheter.”*

Respekten för varandra är en annan viktig del av värdegrunden i arbetet på förskolorna:

*”Att respektera varandra - det gäller alla: barn, pedagoger, föräldrar. På en förskola är det ju inte bara personalen, alla som kommer och rör sig är ju viktiga. Det handlar ju om det klassiska – respekt, ansvar. Man lär ju känna varandra väldigt väl.”*

Respekt kan också innebära att rikta tillbaka barn till barn. En pedagog berättar om barn som ofta vill blanda in vuxna som stöd och som hjälp att hålla de yttre gränserna:

*”De vet vem de kan gå till, men det är vår (pedagogernas, författarens anm.) uppgift att bolla tillbaka till att de kan hjälpa varandra. Ett annat barn kan kanske lära ut på ett bättre sätt än jag kan. De lär sig använda varandras kompetenser och se värdet i kompetensen och inte bara se det som personligt. Det är viktigt med kontakt mellan kompetenserna.”*

Genom att arbeta på ett aktivt sätt med respekten för varandras kompetenser, uppstår ett utbyte som balanserar kompetenserna inom barngruppen. Det leder till att större barn respekterar de mindre och kan visa dem vidare t ex i arbetet med lera.

Föränderlighet är en viktig dimension, som barnen bör få möjligheter att uppleva under sin tid på förskolan, framhåller en av pedagogerna. I miljön, i de skapande aktiviteterna och i möten mellan människor.

**Waldorfförskollärarna** stärker barnens kompetens på förskolan genom att erbjuda en miljö som inbjuder till lek, rörelse och möten. Genom att aktivt arbeta med språket i vardagliga situationer - i samtal, lek, sång, sånglekar, ramsor och sagor. Men samtidigt också låta barnen få uppleva tystnad och stillhet tillsammans med andra.

Verksamheten i förskolorna bygger på en återkommande rytm, en dagsrytm, en veckorytm och en årsrytm.

*”All rytm frambringar kraft... Rytmen ger en otrolig trygghet. Så länge inte rytmen finns, saknar barnen en trygghet och en självklarhet som finns i upprepningen. Barnet upplever sin mitt i rytmen, det kan hålla balans mellan kaos och ordning.”*

Barnet måste få skapa lek utifrån sina egna idéer och utifrån det som sker i rummet. I leken kan barnet få möjlighet att uppleva förändringarnas positiva värde, barnet måste vara öppet för olika lösningar om leken ska kunna gå vidare. *”Barnet måste få uppleva ett frirum i waldorfförskolan, där det kan röra sig utöver det som är givet. Leken, där förvandlingen sker, gör barnet öppet för det som sker runtomkring.”* Pedagogerna bör finnas i närheten, sysselsatt med något handarbete eller någon syssla, men samtidigt totalt närvarande i det som händer i barngruppen.

Barnen får många möjligheter till konstnärligt övande som återkommer regelbundet och rytmiskt, t ex i form av bivax, våtmålning, eurytmi och flöjtspel. En av pedagogerna poängterar att det är den skapande processen som är det viktigaste – inte det färdiga resultatet.

Att ge barnet möjligheter att uppleva det kreativa i de vardagliga sysslorna – se andra göra, själva vara delaktiga, själva göra av egen kraft – ser pedagogerna som kompetensstärkande. Det ger en väg till ständig utveckling och en övning i att slutföra. Det är viktigt att barnet får vara med i hela processen, t ex kan det vid våtmålning vara lika viktigt att plocka fram och städa bort som själva målandet i sig. Det ska vara glädjefyllt att skapa ordning omkring sig och det ska ingå som en naturlig del av livet. *”När barnet behärskar sin omedelbara vardag och verklighet, så blir barnen väldigt tryggt i det.”*

Pedagogerna fungerar som förebilder då de utför dagliga sysslor eller handarbetar. Det är alltid det första steget att barnet ser en aktivitet utföras av någon annan.

*”Att få arbeta praktiskt så att handens erfarenheter blir till en viljehandling som barnet/människan bär med sig in i framtiden. Många barn idag säger ”Jag vill göra en väska” och så ska väskan vara färdig i samma stund barnet sagt sin önskan. Att då låta barnen önska och vilja det här så mycket att de själva är beredda att gå in i arbetet, så att de inte ger upp direkt eller att pedagogen gör arbetet åt barnet. Detta är att låta viljeyttringen bli något praktiskt som det gör själv. Barnet har en idé, jag ger barnet möjligheter att förverkliga det hela och stöttar på vägen.”*

Pedagogerna på waldorfförskolorna försöker medvetet väcka och invänta barnets egen viljekraft, som är starkt förknippad med den fysiska kroppen:

*”Får inte barnet röra sig på egen hand blir viljekraften drabbad av en sorts förlamning: om det blir alltför styrt eller får för mycket hjälp, om det får för få tillfällen att gå, hoppa, springa, krypa, klättra. Barn behöver många möjligheter att få ”stöta på” omvärlden: motgångar, hinder, gränser, möten. De naturliga hindren ska inte tas bort – t ex måste ett barn som vill komma upp på en sten få jobba för att komma upp själv, utan att bli hjälpt.”*

Genom att man återvänder till samma platser vid utevistelsen, känner barnen igen sig och börjar ofta leka på en gång:

*”Barnen får röra sig fritt, springa, klättra. Det är viktigt med rörelse, talet kommer ur rörelsen. Att sitta stilla är onaturligt för ett barn, barnet ska vara i rörelse...”*

En av waldorffpedagogerna menar att barnet bör få möjlighet att konfrontera det egna känsloregistret. Ibland kan pedagogen behöva uppmuntra barnet att visa sin ilska samtidigt som det kan behöva vägledning i att hantera ilskan på ett konstruktivt sätt, för att kunna utvidga sin sociala kompetens.

*”Att man vågar prata om känslor, att man inte försöker skydda barngruppen när något barn behöver visa sina känslor på ett starkt sätt. Barnet får känna att det är accepterat, det tillhör gruppen, även fast det inte för tillfället uppfyller gruppens norm för hur man uttrycker sin ilska. Man har rätt att vara arg, man får säga ifrån, men inte på ett kränkande sätt. Det finns skillnader i hur man hanterar sina känslor.”*

Det emotionella innehåller också starka upplevelser av sann glädje och lycka. Det är viktigt att hela känsloregistret får finnas och kännas ända ut i den fysiska kroppen, framhåller en av pedagogerna. Ibland kan det vara en befrielse för barnet att få leva ut en känsla optimalt. *”Vi jobbar medvetet runt känslor, det är inget att gömma.”*

Inom det strukturerade är det viktigt att kunna variera, menar en av waldorfpedagogerna. Barnen kan få önska en saga eller välja om det vill leka ute eller inne. Dessa rimliga val är en förberedelse för andra svårare val längre fram i livet:

*”Ställa barn inför enkla val som gör att de kan växa, i och med att de själva bestämt någonting. Att barnet vet vad en valsituation är, för valen kommer ju senare i livet baseras på att det finns ett val – annars kan det inte väljas. Har barnet varit för styrt av sysselsättningar och aktiviteter kanske det inte ser när det finns ett val. Så någon gång måste barnet få uppleva de här valen. Idag utsätter vi ofta barn för val som är för svåra, speciellt i förskole-åldern. Då upplever de en väldigt stark press och oro för att vara tvungna att välja. Det är viktigt att lägga valen på en lagom nivå, där barnen har sina praktiska erfarenheter att relatera till.”*

## Sammanfattning av resultat

I synen på begreppet ”det kompetenta barnet” framkom skillnader mellan pedagogerna i deras personliga nyanseringar, men också skillnader som kan härröras till deras pedagogiska utgångspunkter. De tre förskollärarna som arbetar utifrån Reggio Emiliainspirationen är övervägande positiva till begreppet och har en utvidgad syn på begreppets betydelse. En av pedagogerna använder ”det kompetenta barnet” som en välintegrerad utgångspunkt i sitt arbete och i sin barnsyn. Två av de tre waldorfförskollärare värjer sig däremot mot begreppet, då de ser en värdering/kvalificering i betydelsen och mer kopplar begreppet till den vuxna delen av livet. En av waldorfförskollärarna påpekar dessutom att barns individualitet - utan någon form av kvalificering, måste vara utgångspunkten i mötet med barnet. Dessa skillnader i svaren kan dels kopplas direkt till själva begreppets komplexitet och mångtydighet, dels till pedagogernas skilda pedagogiska utgångspunkter. Inom Reggio Emiliainspirationen är ”det kompetenta barnet” ett vanligt förekommande begrepp, som rymmer inom synen på ”barnet med de hundra språken”, dvs. utgångspunkten i pedagogiken är att barnet alltid är kompetent – i sig själv och i samspel med sin omvärld. Även inom waldorfpedagogiken ser man barnet som en individ som samspelar med sin omgivning, men framhåller starkt den vuxnes ansvar i mötet med barnet. Jag tolkar det som att waldorfpedagogerna menar att mötet mellan barnet och den vuxne måste stå över alla former av kvalificeringar, bedömningar och värderingar.

Ändå svarar samtliga tillfrågade pedagoger att alla barn är kompetenta, vilket kan låta som en paradox. Men båda inriktningarna hävdar, utifrån skilda utgångspunkter, att barnet har något med sig från begynnelsen. Om man klart definierar begreppet och ringar in dess betydelse kan dock barnets förmågor benämnas kompetens utifrån båda dessa utgångspunkter och frågor som rör barns behov, barnsyn och pedagogens förhållningssätt kan behandlas vidare.

Waldorfförskollärarna utgår i hög grad från barnets fysiska kropp och dess primärbehov i sitt arbete med barnet. Detta innebär att pedagogen fungera som ”ett hölje” runt barnet, samtidigt som barnen gör egna fysiska erfarenheter. Genom att lägga stor vikt vid det praktiska arbetet - handens arbete - både hos pedagogen själv och hos barnet, vill waldorfförskollärarna befästa barnets viljekraft.

Förskollärarna som arbetar utifrån Reggio Emiliainspirationen betonar barnets sociala kompetens och omvärldens roll. Mötet med miljön, de vuxna och de andra barnen, ger barnet möjligheter att göra egna erfarenheter. Pedagogerna betonar att omvärlden på så sätt tillåter eller begränsar utvecklingen av barnets kompetenser. Även waldorfpedagogerna pekar på omvärldens betydelse; miljön, det sociala sammanhanget och mötet pedagog – barn. Dock

kan en viss nyansskillnad anas i pedagogernas svar. Att som waldorfpedagogerna ständigt arbeta med barnets fysiska kropp i åtanke, ger det pedagogiska arbetet en omvårdande dimension. Då waldorfpedagogen fungerar som förebild i ett ständigt pågående praktiskt arbete uppstår även en ordlös kommunikation, där barnet får möjlighet till efterhärming. Detta tror jag kan bidra till att pedagogernas förhållningssätt skiljer sig åt i vissa situationer. Båda inriktningarna visar på en engagerad närvaro, som tar sig olika uttryck i den dagliga verksamheten; waldorfpedagogenas mer indirekta förhållningssätt och de Reggio Emiliainspirerade förskollärarnas mer direkta förhållningssätt. Det mer direkta förhållningssättet kan även utläsas i arbetet med den pedagogiska dokumentationen och i de demokrati- och samhällsfrågor som de Reggio Emiliainspirerade förskolorna inbegriper i sina verksamheter.

I synen på vad barn behöver för kompetens idag lyfter båda inriktningarna fram självkänsla, att kunna fungera dels som en enskild individ, dels i samarbete med andra, samt en språklig kompetens. Här poängterar waldorfpedagogerna att barnet utvidgar sin kompetens genom att hantera sin omedelbara närhet och pröva sin viljekraft.

I framtiden ser båda inriktningarna mod och självkänedom som viktiga egenskaper för människan att ha tillgång till. Båda pekar på en avvägning mellan individen och gruppen – att vara sig själv och finnas för andra/att kunna samarbeta. Den förskolläraren som arbetar på en Reggio Emiliainspirerad förskola med många barn av utländsk härkomst, menar att dessa barn behöver få med sig hopp och en känsla av att kunna påverka det samhälle de ingår i. Svaren från de pedagoger som arbetar Reggio Emiliainspirerat antyder ett mer samhällsinriktat arbetssätt.

På waldorfförskolorna arbetar man hela tiden utifrån de olika rytmerna – dagsrytmen, veckorytmen och årsrytmen. Upprepningen och det återkommande ger verksamheten en grundstomme. På de Reggio Emiliainspirerade förskolorna är själva föränderligheten en viktig dimension. Detta bidrar till verksamheternas olika utformning och visar sig som olika uttryck i miljön, pedagogernas förhållningssätt och de skapande aktiviteterna.

En kompetent människa måste kunna välja – båda inriktningarna arbetar medvetet runt barnets valsituationer och poängterar att valen bör ligga på en rimlig nivå, där barnet har egna erfarenheter att relatera till. Barnen bör också ha med sig ”verktyg” för att kunna hantera ”det svåra” som kan uppstå i livet. En av förskollärarna som arbetar utifrån Reggio Emiliainspirationen menar att barnen i förskolan bör få öva sig att ta svåra beslut och även ge uttryck för dem. Waldorfförskollärarna använder sagorna för att förmedla bilder av hur det går att möta och övervinna svårigheter.

## Diskussion och slutsatser

Jag har valt att sammanställa diskussion och slutsatser till en del, där jag sammanfört och belyst frågor som växt fram ur mina problemformuleringar, min teoridel och undersökningsresultaten. Jag har närmat mig ”det kompetenta barnet” med hjälp av begrepp som ”det sanna barnet” - ”det naturliga barnet” - ”det moderna barnet”, makt–frihet–auktoritet, rättigheter–skyldigheter–ansvar, den vuxnes förhållningssätt, förskolan och samhällets roll.

## ”Det sanna barnet”

I varje barnsyn kan en strävan att finna ”det sanna barnet” skönjas. Konstruktionen av ”det sanna barnet” kan se helt olika ut; med en fast eller föränderlig utgångspunkt, tyngdpunkten kan ligga inom eller utanför barnet – hos den vuxne eller i det omgivande samhället. Vad konstruktionen av barnet än innehåller blir den ett riktmärke i tiden, något att förhålla sig till oavsett personliga åsikter och värderingar. En barnsyn innehåller dåtid, nutid och framtid – i form av teorier, historia, praktisk tillämpning, visioner, etc. – vilket innebär att den berättar mycket om det sammanhang/samhälle där den formuleras.

I det förrevolutionära samhälle där Rousseau verkade, fanns ett behov av en ny framtida människa – fri och icke auktoritetsbunden - som kunde fatta egna beslut utifrån nya utgångspunkter, vilket är en nödvändighet i ett samhälle som genomgår omvälvande förändringar. Rousseaus ”naturliga barn” behövde dock en vägledare, en uppfostrare/pedagog, som tillrättalade barnets yttre gränser, men inom dessa gränser gav barnet en frihet och möjligheter till egna upptäckter. Detta var ett nytt sätt att se på barn och ett nytt sätt att se på människan, som individ och som samhällsmedborgare.

Om utgångspunkten i en teoribildning inte är så hårt knuten till en samhällsvision som i Rousseaus fall, utan istället utgår från en biologisk grundsyn (som hos Ljungberg) blir konstruktionen av barnet en annan, även om den kan sorteras under ”det naturliga barnet”. Den antroposofiska människosynen utvidgar ytterligare begreppet av ”barnet som natur”. Fokus förflyttas i båda fallen till barnets primära behov och omvärldens förmåga till gensvar. I mer ursprungliga samhällen finns ofta en samklang mellan barnets behov och omgivningens respons, medan barns basala behov i vårt västerländska samhälle kan uppfattas som hot mot rådande samhällsordning. Då barns primärbehov hotar samhällsordningen skapas problem på flera plan; dels som mer övergripande samhällsproblematik – då grundidéen med ett organiserat samhälle måste vara att tillfredsställa mänskliga behov, dels som inbyggda spänningar i relationer mellan vuxen-barn. Stern menade att det kan vara ett effektivt sätt att forma en modern människa som klarar att leva under stark spänning, genom att tidigt utsätta barn för dessa inre frustrationer som uppstår då de inte får sina basala behov tillfredsställda. Frågan är om det är vad vårt framtida samhälle kommer att behöva – människor som styrs av inre spänningar och inbyggda frustrationer. I pedagogintervjuerna poängterar samtliga pedagoger att ett barn behöver självkänsla och en egen inre kärna för att utveckla den tillgänglighet som krävs för att kunna vara öppen och flexibel i det direkta mötet med sin föränderliga omvärld.

## ”Det kompetenta barnet”

Begreppen kompetent och kompetens är mångfacetterade och har flera olika betydelser. Därför är det viktigt att definiera vilken betydelse som läggs i ”det kompetenta barnet” då det används i teoribildningar och diskussioner. Jag anser att ”det kompetenta barnet” även efter en definition är ett tveksamt begrepp då det är svårdefinierat och dessutom tolkningsbart. Det är situationsrelativt och beroende av sitt sammanhang i mycket hög grad. Ett kompetent barn behöver en kompetent omvärld; kompetenta vuxna – föräldrar och pedagoger – och en kompetent miljö, för att kunna utveckla sina kompetenser. Jag tror att det är viktigt att verkligen betona att ”det kompetenta barnet” inte är kompetent i sin ensamhet, utan i samspel med intonande vuxna och en omgivning som på alla sätt ger möjligheter till kommunikation.

Att man ser barnet som kompetent från födelsen bör inte innebära att barnet är självpåfyllande eller helt självgående. Om utgångspunkten är att barnet föds med vissa grundläggande baskompetenser och är inställt på mänsklig kommunikation, är det ändå ett långt förlopp till den potentiella människan med fullt utvecklade förmågor. Jag tror att de vuxnas roll i förhållande till det kompetenta barnet bör klargöras - barnet behöver samspela med människor som har mer erfarenheter än de själva och som vågar ta sitt personliga ansvar i förhållande till barnet. Barn behöver också samspela med andra barn för att få tillfällen att vara en del av en grupp med människor och samtidigt vara sig själv.

I pedagogintervjuerna framgick att pedagogerna såg kompetens som något som barnet hade med sig redan från födelsen. Barnets kompetens ökar sedan successivt i samspelet med omgivningen. Båda inriktningarna framhåller att ett barns kompetens är individuell, vilket jag anser vara en viktig invändning då man annars kan vända kompetensbegreppet till något som barnet bör uppfylla. Om kompetensen är individuell är den inte jämförbar eller kravfylld. Genom att möta varje barn som unikt, intog pedagogerna en ödmjuk inställning till mötet med barnen. I deras förhållningssätt i mötet kan jag se vissa nyansskillnader. En av pedagogerna som arbetade utifrån Reggio Emiliainspirationen hade ”det kompetenta barnet” som själva utgångspunkten i sitt arbete. Vad händer med pedagogens förhållningssätt om ”det kompetenta barnet” är centrum i arbetet? Blir förhållningssättet mer distanserat eller mer barncentrerat? Mer inkännande eller mer pedagogiskt? Då waldorfpedagogernas utgångspunkt i mycket var barnens fysiska kropp och deras basala behov, kan det vara lätt att avfärda den som en traditionell fokusering på omsorg och omvårdnad. Jag tolkar det dock som att waldorfpedagogerna med sitt förhållningssätt till barnets fysiska kropp och primärbehov medvetet arbetar för att nå barnet på fler plan än det rent pedagogiska och det påtagligt synliga. Jag ser det istället som ett sätt att utvidga mötet mellan pedagogen och ”det kompetenta barnet”.

En av waldorfpedagogerna säger i intervjun att barn är kompetenta till allt - kompetens innebär inte bara positiva förmågor och egenskaper utan även negativa. Det är ett viktigt påpekande då det är en aspekt av förmågan att se hela barnet. Delvis hör den samman med waldorfpedagogikens tanke att barnet under sina första sju år ska uppleva att världen är god, för att senare i livet kunna möta motgångar och svårigheter utan att tappa hoppet.

### ”Det kompetenta barnet” – makt, frihet och auktoritet

Vad innebär frihet för en människa? Vad innebär frihet för ett barn? Barnkonventionen slår fast att barn i vårt samhälle har rätt till frihet. Men hur ser barnets frihet ut och vilket utrymme ges den i praktiken? Att som Rousseau uppfostra barnet utifrån en medveten strategi, med självdisciplinering som metod, är ett sätt att förhålla sig till makt och auktoritet. Risker med denna form av auktoritet är att den är svår att synliggöra och ifrågasätta, trots att den kan vara normbildande i ett samhälle. Även i vårt samhälle idag, med influenser av antiauktoritär uppfostran och en barnsyn som ser barnet som kompetent, kan en dold auktoritet med manipulativa drag verka i bakgrunden. Därför anser jag att det är viktigt att den vuxne som uppfostrare/pedagog gör sig medveten om sitt personliga förhållande till makt och frihet och den praktiska tillämpningen av sin auktoritet gentemot barnet.

I intervjuerna framhåller pedagogerna att ”det kompetenta barnet” bör få plats, utrymme och tid för att utveckla sina kompetenser. Leken och skapandet är två områden som nämns där barnet får möjligheter att uppleva olika former av frihet. En av waldorfpedagogerna menar att barnet bör få uppleva ett frirum i förskolan – där det kan röra sig utöver det som är givet. Jag

ser det som att ett medvetet arbete med frihetens möjligheter pågår hos samtliga intervjuade pedagoger. Men i förskolan möter barnet även nya former av begränsningar av sin individuella frihet, då det ingår som en del av en barngrupp. Pedagogerna framhåller att barnen behöver många möjligheter att ”stöta på omvärlden” för att kunna utveckla en social kompetens och ser på så sätt motgångar, naturliga hinder, gränser, möten som något positivt sett ur barnets perspektiv. Jag anser att frågan om individens frihet kontra gruppens normer och rättigheter är tidlös och ständigt behöver belysas och lyftas fram i förskolans arbete.

### ”Det kompetenta barnet” – rättigheter, skyldigheter och ansvar

Barns formella rättigheter finns formulerade i barnkonventionen. Dessa medborgerliga rättigheter ska sätta ”barnets bästa” i främsta rummet. I förhållande till det kompetenta barnet befärrar jag dessvärre att barns rättigheter snabbt kan vändas till barns skyldigheter: skyldigheter att uttrycka sig, att delta i beslutsprocesser, att ta ansvar, etc. Men skyldigheter kan även innebära att inte överskrida någon annans rättigheter, som en pedagog på en av de Reggio Emiliainspirerade förskolorna påpekade. Det menar jag däremot är en mycket viktig och rimlig gränsdragning mellan en individs rättigheter och skyldigheter som gäller för alla människor, även barn.

I pedagogintervjuerna ser jag nyansskillnader i förhållningssättet hos pedagogerna. I val och beslutssituationer i det dagliga arbetet försöker dock samtliga pedagoger att finna en nivå utifrån barngruppens mognad. En waldorfförskollärare påpekar vikten av att barn får göra val där de kan relatera till sina egna erfarenheter. ”Ett kompetent barn” måste kunna göra val, säger en pedagog och en annan pedagog menar att barn måste uppleva valsituationer för att senare i livet vara medvetna om att det finns ett val.

Att belysa och klargöra den vuxnes ansvar gentemot ”det kompetenta barnet” anser jag vara grundläggande i frågorna kring makt-frihet, rättigheter-skyldigheter och auktoritet. Det personliga ansvaret kontra det sociala ansvaret, som Juul lyfter fram, kan vara en fruktbar utgångspunkt för en fördjupning av frågan. Genom att ta fullt ansvar för sitt eget liv och genom att sätta sina egna gränser runt sig själv som vuxen individ, istället för att ”sätta gränser runt barnet”, påbörjas en utveckling av personlig auktoritet istället för en auktoritär makt. Ett sådant förhållningssätt hos den vuxne ger också barnet en förebild hur den personliga integriteten kan existera även i mötet med andra människor. Jag anser att barn i vårt samhälle måste få möjligheter att utveckla sitt personliga ansvar fullt ut. Endast då kan det få tillgång till hela sin kompetens och därmed kunna respektera andras.

### ”Det kompetenta barnet” i förskolan

Den svenska förskolan har under 1900-talet genomgått en utveckling som spänt över flera barnsyner – ”det naturliga barnet”, ”det moderna barnet”, ”det kompetenta barnet” – där Fröbel, Steiner, Key, Myrdal, Malaguzzi är några av de som gett impulser. Deras tankar och idéer har kommit att påverka förskolans arbete i olika riktningar och på olika plan. Det finns dock alltid en risk att det bildas en diskursernas regim när en ny barnsyn slår igenom och att tidigare tankar och idéer förkastas. Jag tycker att det är viktigt att inse att ingen idé är fullkomlig och bär på den enda sanningen – istället finns många parallella sanningar som i bästa fall kan befrukta varandra. Vi kan ju exempelvis inte förkasta alla Rousseaus tankar för att han hade en dold strategi i sin uppfostringsmodell – han ju gav trots allt barnet ett nytt värde och en frihet som det inte haft tidigare! Det innebär att förskolan måste fortsätta att vara öppen, tiden måste få strömma igenom verksamheterna och nya impulser måste få ta plats.

Det naturligaste sättet är kanske att möta ”det kompetenta barnet”, se vad det har med sig och vart det är på väg.

Jag menar dock inte att man ska ”plocka det bästa ur varje pedagogik”, som många svenska förskollärare uttrycker det då de fångar något nytt på ett studiebesök eller på någon kurs. Jag tror att en pedagogisk inriktning (t ex waldorf eller Reggio Emilia) kan vara ett sätt att få en stabilitet, en kärna i en verksamhet att utgå ifrån. Pedagogik är inget pussel eller en uppsjö av metodiska tips. Det räcker inte att bygga upp en pedagogisk miljö genom att lasera väggar eller placera ut stafflier – miljön är ett gestaltande av en djupare pedagogisk tanke, ett uttryck som måste ha en grund i pedagogernas tankar och förhållningssätt. Annars är risken stor att det bara blir en ytlig verksamhet där riktiga möten mellan människor uteblir. Det handlar om en inre process hos pedagogerna (jämför Juuls personliga ansvar) där mötet med barnet kan vara vägvisande och utvecklande för båda parter. Därför tror jag inte att det är en framkomlig väg att plocka fram motsättningar mellan de olika teorierna eller pedagogikerna. Visst kan man i motsättningar och kontraster upptäcka viktiga skillnader och spegla sina egna tankar och förhållningssätt mot andra inriktningar. Men jag tror att man i första hand ska se olikheter som något befruktande, samtidigt som man hela tiden har kontakt med den egna kärnan. Ur det perspektivet är Malaguzzis strävan att inte permanenta en pedagogisk idé genialisk och kan i bästa fall ge en barnsyn som hela tiden utvecklas vidare utifrån sin tids barn och det omgivande sammanhanget.

Då Malaguzzi reagerade mot den svenska naturromantiska barnsynen (Barsotti 1997) lyfter han fram något som är viktigt för den svenska förskolan att upptäcka, samtidigt förminskar han dock konstruktionen av ”det naturliga barnet”. Jag ser inte en motsättning mellan ”det naturliga barnet” och ”det kompetenta barnet”. Om man talar om ”ett kompetent barn” anser jag att det är mycket viktigt att ta in ett barns alla kompetenser, även de som har en biologisk, psykisk eller andlig grund. Jag menar att möta ”ett kompetent barn” till stora delar innebär att ge plats för något som finns, men ännu inte är fullt utvecklat, vilket förutsätter ett öppet och ödmjukt förhållningssätt.

I samtliga pedagogintervjuer framgår att mycket av förskolans arbete är osynligt: kommunikation – språk, känslkompetens – empati, övandet av viljekraften, förståelsen av sociala och kulturella koder, etc. Detta sker genom leken, skapandet, sagor, i möten mellan människor och är inte påtagligt eller mätbart. ”Det kompetenta barnet” kan vara en fruktbar utgångspunkt när man försöker ringa in vad som egentligen sker i förskolan. Begreppet innehåller ju både den utvecklade och den potentiella förmågan och kan därför användas till att sätta ord på det som är synligt och det som ännu inte är synligt.

## ”Det kompetenta barnet” och samhället

Tillbaka till frågan varför vi behöver ett kompetent barn just nu – i vår tid och i vårt samhälle. Jag tror som sagt att det är viktigt att definiera begreppet ”det kompetenta barnet” om det ska stå för vår tids konstruktion av barnet. Vidare anser jag att begreppet bör utvidgas och verkligen innefatta kompetenser på alla plan. För mig personligen smälter ”det naturliga barnet” och ”det kompetenta barnet” ihop, då jag ser barns behov och fysiska utveckling som något som är oskiljaktigt från en kompetensutveckling i övrigt. Men kanske ryms även detta inom begreppet ”det kompetenta barnet” om man utgår från Sterns teori om barnets utveckling.



Jag tror att ”det kompetenta barnet” i utvidgad form kan fungera som en barnkonstruktion i vår tid. Ett barn som är öppet på alla plan, som har kontakt med sin egen kärna och ”sina hundra språk”. Ett barn som är flexibelt, som kan välja och välja bort. Som kan vara i sig själv och samtidigt samspeka med andra. Som har självkänsla och mod. Hur ska det annars kunna möta ett samhälle i ständig förändring?

Den vuxnes roll är dock fortfarande lika viktig. Genom att ta sitt personliga ansvar och se att barndomen är en speciell tid i en människas liv kan den vuxne fungera som förebild och följeslagare. Samhällets övergripande syn är också avgörande. Vilka är egentligen ”det kompetenta barnets” rättigheter och skyldigheter? Vilka former av ansvar kan ett barn bära? Vågar vårt samhälle se barns kompetenser **och** barns behov? Vilken är utgångspunkten vid konstruktionen av en barnsyn; barnperspektivet – med barns utveckling och behov i centrum – eller samhälls perspektivet - med fokus på samhällets gemensamma behov och mål? Detta är frågor som behöver klargöras ytterligare om ”det kompetenta barnet” verkligen ska kunna rymmas i ett samhällsperspektiv.

## Avslutande kommentar

”Det kompetenta barnet” har under arbetet med denna uppsats visat sig vara ett komplext begrepp som spänner över många områden. Jag har försökt att sätta ”det kompetenta barnet” i fokus och belysa det från olika håll, från ett teoretiskt plan och från ett praktiskt/pedagogiskt. Jag har efterhand mer och mer insett att synen på barn är starkt knutet till det samhälle och den tid den formuleras i. Det ”sanna” barnet är en konstruktion som visar vilket barn man vill ha eller vilken människa framtiden tycks behöva. För mig har det varit en viktig insikt att förstå sambandet mellan en syn på barn och dess kontext. Kopplingen barn – samhälle känns vidgande och nödvändig.

Fortsatta frågor som efterhand uppstått under arbetet med uppsatsen har kretsat kring **barnets individuella utveckling kontra dess sociala integration**. Även i mitt arbete som förskollärare uppstår ständigt frågor om barnet som individ och som medlem i en grupp. Jag har funderat över lekens och dess betydelse i sammanhanget. Barnomsorgens egentliga uppgift ur ett samhällsperspektiv? ur ett barnperspektiv? ur ett föräldraperspektiv? Går det att förena dessa utgångspunkter? Får ”det kompetenta barnet” plats i vårt samhälle?

## Referenser

- Andersson B-E, *Visionärerna*, Jönköping, Brainbooks, 2001
- Barsotti A, *D – som i Robin Hoods pilbåge*, Stockholm, HLS Förlag, 1987
- Berg Brodén Margareta, *Mor och barn i ingenmansland*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1989
- Boukas A, *Kompetens – ordet, bruket, värdet*, Lärarhögskolan i Stockholm, 1988
- Dahlberg G, Lenz Taguchi H, *Förskola och skola*, Stockholm, HLS förlag, 1994
- Dahlberg G, Moss P, Pence A, *Beyond Quality in Early Childhood Education*, London, Falmer, 1999
- Foucault M, *Viljan att veta*, Stockholm, Gidlund, 1980
- Hultqvist Kenneth, *Förskolebarnet*, Stockholm, Symposion, 1990
- Hörnqvist Magnus, *Foucaults maktanalys*, Stockholm, Carlssons bokförlag, 1996
- Juul J, *Ditt kompetenta barn*, Stockholm, W&W, 1995
- Key E, *Barnets århundrade*, Borgholm, Bildningsförlaget, 1995
- Ljungberg T, *Vad är naturligt för mitt barn?* Nyköping, Exiris, 1995
- Ljungberg T, *Människan, kulturen och evolutionen*, Nyköping, Exiris, 1991
- Myrdal A, *Stadsbarn*, Stockholm, Kooperativa förbundets förlag, 1935
- Neil A.S, *Fria barn – lyckliga människor*, Stockholm, Aldus, 1974
- Nobel A, *Filosofens knapp*, Stockholm, Carlssons förlag, 1991
- Rousseau R, *Èmile - eller om uppfostran*, Göteborg, Stegelands, 1977
- Simmons – Christenson G, *Förskolepedagogikens historia*, Stockholm, Natur och kultur, 1993
- Sommer D, *Barndomspsykologi*, Stockholm, Runa förlag, 1997
- Steiner R, *Barnets uppfostran*, Stockholm, Antroposofiska bokförlaget, 1983
- Steiner Rudolf, *Frihetens filosofi*, Stockholm, Antroposofiska bokförlaget, 1990
- Steiner Rudolf, *Illkeykursen II*, Järna, Telleby bokförlag, 1986
- Steiner R, *Undervisning och uppfostran*, Järna, Telleby bokförlag, 1982

Stern D, *Spädbarnets interpersonella värld*, Stockholm, Natur och kultur, 1995

*Förskolan, SOU 1972:26, betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*, Stockholm, Liber förlag, 1972,

*Läroplan för förskolan – Lpfö - 98*, Stockholm, Fritzes, 1998

## Skrifter och tidskrifter

Bergom Larsson M, *Ellen Key*, På Väg nr 4, 2000

Jancke H, Wiklund E, *Den nya barnsynen*, Stockholm, Förskolans förlag, 1999

Lewis K, *Ellen Key - samhällsmodern och folkbildaren*, Ellen Key - sällskapet 1989

Löfström B, *Fragment av en världsbild*, Järna, Biodynamiska föreningen, 1992

Nordgren M, *Tankar som födde ett nytt spädbarn*, DN 920216

Steiner R, *Samarbetet mellan läraren och föräldrahemmet*, 1989

Steiner R, *Det lilla barnets uppfostran och uppfostrarens grundstämning*, Spånga, Rudolf Steinerseminariet





**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.

Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.



## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE





