

Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet?

Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet

Licentiatuppsats
Frida Lindroth

Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet, Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet, 2018

Serienummer: No. 8, 2018

ISBN: 978-91-88761-21-7 (tryckt), 978-91-88761-22-4 (pdf)

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryckt av: Copycenter, Linnéuniversitetet, 2018

Abstract

The aim of the study is to contribute knowledge about pedagogical documentation in relation to children's participation. The focus is directed both towards teachers' actions in connection with documentation production during project work and towards teachers' descriptions of their intention with the documentation situation.

In the study, Habermas' Communicative Action Theory has been used to analyze teachers' actions in initial work with pedagogical documentation. The empirics consist of video observations of project work as well as interviews with teachers acting in the filmed material. The concepts from communicative action theory that have been primarily used in the analysis comprise communicative and strategic action as well as system and life-world.

The analysis shows the occurrence of child participation in the studied contexts but also its tendency to decrease in connection with the production of documentation. The primary reason for this seems to be teachers' intention that the documentations should visualize certain parts of the activity, which in the study can be referred to natural science contents. In parallel, the teachers' intention is also to highlight the importance of what children show an interest in among the activities conducted. When children fail to show an interest in that which the teachers wish to visualize through documentation, the children are geared, by subtle or more tangible methods, towards the contents that agree with the teachers' visualization intentions. However, the documentations are presented as being based on the interests, curiosity and proved commitment of the children. The documentations consequently signal that, according to the teachers, they are supposed to reflect the interests shown by the children while, simultaneously, the analysis shows that the actions taking place in connection with the documentation are mainly of a strategic nature.

The result demonstrates that teachers tend to act strategically in documentation situations, whereas communicative actions predominate in the

situations analyzed that do not comprise documentation work. One conclusion drawn is that the actual documentation conduces to diminishing children's participation, which in turn seems to be due to the perception by teachers that the documentation should be directed towards specific activity contents. The initial work with pedagogical documentation hence contributes to visualizing a manufactured picture of children's participation while, simultaneously, real participation takes place within the project work without being subject to documentation.

Innehållsförteckning

Förord.....	5
1 Inledning.....	7
1.2 Syfte och frågeställningar.....	10
2 Bakgrund och tidigare forskning.....	11
2.1 Lustfyllt lärande i en målstyrd verksamhet.....	11
2.1.1 Den professionella läraren i förskolan.....	15
2.1.2 Profession och dokumentation.....	16
2.2 Vad är egentligen pedagogisk dokumentation?.....	18
2.2.1 Pedagogik med inspiration från Reggio Emilia.....	19
2.2.3 Tidigare forskning om pedagogisk dokumentation.....	25
2.3 Demokrati, delaktighet och intresse.....	30
2.3.1 Barns delaktighet i förskolans verksamhet.....	30
2.3.2 Delaktighet och intresse i en målstyrd verksamhet.....	33
2.4 Sammanfattning av bakgrund och tidigare forskning.....	36
3 Teori.....	37
3.1 Habermas kommunikativa handlingsteori.....	38
3.2 Strategiskt och kommunikativt handlande.....	39
3.3 System och livsvärld.....	44
3.4 Den kommunikativa handlingsteorin i relation till förskolepraktik.....	45
4 Metod.....	48
4.1 Metodologi.....	48
4.2 Metodval.....	49
4.2.1 Videoobservation.....	49
4.2.2 Stimulated Recall.....	50
4.3 Genomförande.....	51
4.3.1 Val av förskolor.....	51
4.3.2 Kontakt med fältet.....	53
4.3.3 Beskrivning av valda förskolor och deltagande lärare.....	53
4.3.4 Val av studieobjekt.....	55
4.3.5 Praktiskt genomförande.....	56
4.4 Etiska överväganden.....	58
4.4.1 De forskningsetiska principerna.....	58
4.4.2 Etisk reflektion gällande metodologi och metod.....	60
4.5 Analysprocess.....	62
5 Resultat.....	65

5.1 Dokumentationsproduktion och projektets förutsättningar	65
5.1.1 Dokumentationsmetoder	65
5.1.2 Dokumentationernas innehåll.....	70
5.1.3 Projektets förutsättningar	72
5.1.4 Förutsättningar, dokumentationsproduktion och delaktighet	78
5.1.5 Sammanfattning utifrån studiens första forskningsfråga.....	80
5.2 Intentioner bakom dokumentationer och dessas betydelse för handling81	
5.2.1 Intentioner bakom producerad dokumentation.....	82
5.2.2 Intentioner och delaktighet.....	91
5.2.3 Intentioner i samverkan- guidning av intresse.....	93
5.2.4 Guidning i relation till delaktighet	104
5.2.5 Sammanfattning utifrån studiens andra frågeställning	107
5.3 Slutsatser	108
6 Diskussion.....	110
6.1 När ögat fick makt.....	111
6.2 Pedagogisk dokumentation och barns delaktighet.....	113
6.2.1 Begränsningar för delaktighet	113
6.2.2 Möjligheter till delaktighet.....	114
6.3 Lärares handlingar tolkade utifrån system- och livsvärldsperspektiv .	116
6.3.1 Systemets kolonialisering av livsvärlden	117
6.3.2 Livsvärldens kolonialisering av systemet.....	119
6.3.3 Reggio Emiliainspirerad pedagogik, delaktighet och målstyrning	
.....	120
6.4 Teoridiskussion	122
6.5 Pedagogiska implikationer	124
6.6 Studiens kunskapsbidrag och vetenskapliga värde.....	125
6.7 Fortsatt forskning	126
English summery.....	127
Background and aim.....	127
Theory and method.....	128
Results and conclusions	130
Referenslista.....	132

Förord

Dags att sätta punkt. Tänk vad jag har längtat efter att få ta mig an just denna del av texten, mycket för att det innebär att uppsatsen snart är färdigskriven. Nu är jag här, och en blandning av lättnad, vemod och spänning infinner sig. Lättnad för att projekt licentianduppsats nu rots i hamn. Vemod för att det innebär slutet på en rolig, lärorik tid och spänning för att det också betyder att det väntar något nytt runt hörnet.

Innan jag sätter punkt vill jag nu passa på att tacka ett antal personer som på olika sätt varit betydelsefulla i arbetet med studien.

Jag börjar med att rikta ett tack till Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som genom projektet ”Små barns lärande” gett förutsättningar till denna studie. Tack också till förstående kollegor och till mina närmsta chefer i Huddinge kommun, Kerstin Zirath och Helena Näslund, som genom flexibelt och uppmuntrande förhållningssätt gjort det möjligt för mig att kombinera skrivandet med andra arbetsuppgifter. Jag vill också passa på att tacka Sara Dalgren som lärde mig att ordet licentiand existerade och som, genom att berätta om sin egen licentiandutbildning, inspirerade mig till att söka utbildningen.

En licentiandtid brukar beskrivas som en resa. I mitt fall har perioden inneburit både inre och yttre resor, i form av fysiska förflyttningar. Varken de inre resorna eller de yttre, skulle ha varit desamma utan övriga licentiander inom projektet ”Små barns lärande”. Tack Rebecka Lindberg, Marita Davidsson, Malin Virtanen och Katarina Nilfyr för alla spännande samtal, alla skratt och för ert sällskap på såväl inre som yttre resor. Många diskussioner har det blivit, inte minst på alla våra gemensamma tågresor till och från

Kalmar. Vill även rikta ett tack till Stefan Lund och Sven Persson som på halvtids- respektive slutseminarium bidrog med konstruktiva tankar om hur texten kunde utvecklas.

Mina handledare har varit ett ovärderligt stöd i arbetet med uppsatsen. Tack Stefan Sellbjer för att du i din roll som biträdande handledare ihärdigt utmanat min normativitet. Det tog ett tag innan jag lärde mig tolka och förstå ”Sellbjers Tolkningsnyckel”-men nu har jag full koll (nästan). Ett stort, stort tack också till Anette Emilson som varit min handledare genom hela processen. Utan dig hade uppsatsen nog aldrig blivit färdig. Det har varit en stor förmån att få ha en så kunnig, engagerad, energisk, smart och dessutom trevlig person till huvudhandledare. Du har, med en aldrig sinande entusiasm och skärpa, tagit dig an mina stundtals ganska ordrika, men kanske inte alltid så innehållsrika, texter. Jag har lärt mig otroligt mycket av dig och är innerligt tacksam för din support genom hela arbetet.

Självklart så vill jag också rikta stort tack till de lärare och barn som bjöd in mig till att få ta del av deras verksamhet. På ett modigt och ärligt sätt har ni delat med er av er vardag. Stor respekt och Stort tack- utan er ingen uppsats.

Min familj ska såklart också ha ett stort tack. Tack William, Nike, Eric och Valter för att ni då och då fått er mamma att glömma skrivandet för en stund och istället ägna sig åt övningskörning, skidåkning rugbyträningar, hästköp, valpuppfödning, läxläsning och annat smått och gott som hör everyday life till. Sist men inte minst- ett jättetack till Marcus som på ett mycket tålmodigt sätt förhållit sig till att skrivande bland annat skett på semesterresor, under helger, i samband med måltider och väldigt ofta sent på kvällarna. Du har verkligen försökt engagera dig i det jag skriver om och många gånger agerat bollplank i diskussioner rörande teoretiska begrepp som du egentligen inte är ett dugg intresserad av. Stort tack för att du alltid trott på mig, stöttat mig och utan att tveka eller klaga dragit vardagslasset själv alla tillfällen då jag varit i Kalmar.

Punkt.

Huddinge dec. 2017

1 Inledning

År 2010 presenterades en reviderad version av förskolans läroplan innefattande delvis nytt innehåll. Framträdande i denna reviderade läroplan, som började gälla 1 juli 2011, är ett ökat fokus på dokumentation och ett förstärkt dokumentationsuppdrag för lärare¹ i förskolan. Dokumentationsansvaret regleras numera enligt flera punkter i läroplanen och lärarna förväntas att systematiskt dokumentera förskolans verksamhet (Skolverket, 2010). I gällande styrdokument anges att det är verksamheten som ska dokumenteras, följas upp och utvärderas samtidigt som varje enskilt barns utveckling och lärande ska dokumenteras, följas upp och analyseras utifrån hur förskolan tillgodoser barnets möjligheter att lära och utvecklas. Det utvidgade dokumentationsuppdraget har vållat många förskollärare huvudbry då det är svårt att tolka vad läroplanens formuleringar i praktiken innebär, och vad i verksamheten det är som bör dokumenteras för att sedan följas upp och utvärderas (se t ex. Lindgren Eneflo, 2014; Vallberg Roth, 2014).

På förekommen anledning gav Skolverket (2012) ut ett stödmaterial för att hjälpa lärarna i arbetet med den reviderade läroplanens kapitel 2:6. Stödmaterialiet förespråkar verktyget pedagogisk dokumentation för att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet. Pedagogisk dokumentation i sig kan inte längre betraktas som en nyhet inom svensk förskola då arbetssättet nämns redan i förarbetet till förskolans första läroplan (SOU 1997: 157). Enligt OECD (2006) är också intresset för den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken, vari pedagogisk dokumentation har sitt ursprung, starkare i Sverige än i övriga OECD länder. I utvärderingen ”Tio år efter förskolereformen” (Skolverket, 2008) framhålls att över hälften av Sveriges kommuner genomför, eller planerar att genomföra, kompetensutveckling i verktyget pedagogisk dokumentation. En gissning är att intresset för detta verktyg inte har svalnat sedan Skolverkets stödmaterial kom ut 2012, snarare tvärtom. Sammantaget kan därför konstateras att pedagogisk dokumentation är något som många barn i Sverige kommer i kontakt med under sin tid på förskolan.

¹ I texten används enbart ordet lärare. Det som då avses är högskoleutbildade lärare verksamma i förskolan.

Enligt förskolans styrdokument ska verksamheten utformas med hänsyn till barns delaktighet och bidra till att barn utvecklar en tilltro till den egna förmågan (Skolverket, 2010). Även i detta avseende framhålls pedagogisk dokumentation i Skolverkets stödmaterial då en av fördelarna med pedagogisk dokumentation sägs vara just att barns reella delaktighet i verksamheten kan stärkas genom användandet av detta verktyg. I enlighet med stödmaterialet handlar pedagogisk dokumentation om att försöka se vad som pågår i verksamheten utan en på förhand bestämd ram av förväntningar och normer. Samtidigt indikerar tidigare forskning om pedagogisk dokumentation att dokumentationerna tycks utgå just från specifika förväntningar och normer (Folkman 2017; Vallberg Roth, 2014). Med detta i åtanke är det kanske inte märkligt att dokumentation i förskolan har beskrivits vara komplex materia (Lindgren, 2016).

Mitt eget snart tjugo år långa förhållande till pedagogisk dokumentation kan beskrivas som kluvet. Första kontakten skapades genom en kurs på dåvarande lärarhögskolan i Stockholm som på den tiden delade sina lokaler med Reggio Emiliainstitutet². Jag har sedan dess arbetat många år som förskollärare i verksamheter som sagt sig vara Reggio Emiliainspirerade samt handlett andra pedagoger i arbetet med pedagogisk dokumentation ytterligare ett antal år. Förhållandet till den pedagogiska dokumentationen var till en början rosaskimrande men med åren väcktes alltfler kritiska frågor. Det som teoretiskt och retoriskt verkade självklart och enkelt blev till något annat i praktiken. Om arbetet med pedagogisk dokumentation ifrågasattes vändes kritiken mot den som (ännu) inte förstätt verktygets förträfflighet och på så sätt blev verktyget oantastligt.

Min upplevelse är att den förskollärare som inte säger sig se utveckling genom arbetet med pedagogisk dokumentation blir sedd som okunnig snarare än som kritiskt granskande. Paralleller kan dras till den berömda sagan om kejsarens nya kläder där folket spelar med i stället för att ifrågasätta, något som kan tolkas gå stick i stäv med de ursprungliga idéer som finns kopplade till det arbetssätt som utvecklades i italienska förskolor under efterkrigstiden.

² Reggio Emilia är den italienska ort vari arbetet med pedagogisk dokumentation har sitt ursprung (Dahlberg & Elfström, 2014). Reggio Emiliainstitutet bildades 1992 för att sprida kunskap om pedagogiken som bedrivs på kommunala förskolor i Reggio Emilia. Institutet genomför bland annat utbildningar och praktikutvecklande projekt utifrån Reggio Emiliainspirerad pedagogik samt bedriver samverkan med forskning på området.

Gjorda erfarenheter av detta verktyg har väckt ett intresse för att studera lärares handlingar i samband med att pedagogiska dokumentationen produceras. Det vetenskapliga intresset för pedagogisk dokumentation är, sett utifrån antalet avhandlingar på området, på uppgång. En stor del av den tidigare forskningen framhåller verktygets förtjänster (t ex. Elfström, 2013; Lenz Taguchi, 2000) och fördelarna uppges överväga de eventuella nackdelar som identifierats (Buldu, 2010; Holmberg, 2015; Lindgren Eneflo, 2014). Förtjänsterna är företrädesvis kopplade till lärarens egen professionsutveckling, och de gemensamma reflektionsstunder som är centrala i arbetet med pedagogisk dokumentation beskrivs vara särskilt utvecklande (Elfström, 2013; Kocher, 2008; Miller, 2014). I Skolverkets stödmaterial (2012) antyds att det är just dessa gemensamma reflektionsstunder som gör att en dokumentation från förskolans verksamhet blir till en pedagogisk dokumentation.

I denna studie granskas vad som händer innan den pedagogiska dokumentationen blir ”pedagogisk”, det vill säga innan dokumentationen blir reflekterad och analyserad. Fokus ligger på själva dokumentationsproduktionen då detta inledande arbete med pedagogisk dokumentation framstår som relativt outforskat samtidigt som tidigare forskning har visat att den dokumentation som finns tillgängligt för reflektion påverkar den pedagogiska praktikens utveckling (Alnervik, 2013; Basford & Bath, 2014). Denna inledande del antas även ha betydelse för barns möjliga delaktighet då dokumentationerna sägs bidra till att barns intressen synliggörs och tas till vara i fortsatt verksamhetsutveckling (Skolverket, 2012).

1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att bidra med kunskap om pedagogisk dokumentation i relation till barns delaktighet. Fokus riktas dels mot lärares handlingar i samband med dokumentationsproduktion under projektarbete och dels mot lärarnas beskrivningar av sina intentioner med dokumentationssituationen.

Studien avser att besvara följande forskningsfrågor:

Vad är det för dokumentation som produceras i projektarbeten, och under vilka förutsättningar?

Vilka intentioner uppges föranleda dokumentationssituationerna och hur tar sig dessa uttryck i handling?

På vilka sätt bidrar alternativt begränsar lärares handlingar barns delaktighet i studerade dokumentationssituationer?

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel placeras studien i ett samhälleligt och forskningsmässigt sammanhang. I inledande avsnitt redogörs för en aktuell samhällskontext i relation till lärarprofession och dokumentation i förskolan. I kapitlets andra avsnitt presenteras arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. Här redogörs även för tidigare forskning om pedagogisk dokumentation. Kapitlets tredje avsnitt behandlar aspekter av hur barns delaktighet i förskolans verksamhet kan förstås och knytas till lärares dokumentationsuppdrag. Kapitlet avslutas med en sammanfattning där centrala delar av det som behandlats i bakgrundsgenomgången ställs i relation till föreliggande studies kunskapsobjekt.

I kapitlets inledande och avslutande avsnitt integreras tidigare forskning av relevans för resonemanget i bakgrunden, medan tidigare forskning om pedagogisk dokumentation presenteras under egen rubrik i kapitlets andra avsnitt.

2.1 Lustfyllt lärande i en målstyrd verksamhet

I detta inledande avsnitt ges en bild av samhälleliga strömningar med koppling till lärande som antas kunna ha påverkan på lärares handlingar i samband med dokumentation. Den bild som målas fram ska ses som en tolkning, och framskrivningen gör således inte anspråk på att vara en sanning. Det kan finnas andra sätt att förstå rådande samhällsstrukturer på och i denna bakgrundsgenomgång presenteras, med stöd i styrdokument och tidigare forskning, *en* bild av flera möjliga.

”Det livslånga lärandet ska vara en hörnsten i regeringens politik mot arbetslösheten. Sverige ska kunna konkurrera med hög kompetens, vars förutsättningar ska ges genom en hög kvalitet i alla skolformer, från

förskolan till högskolan. Förskolan ska bidra till att förbättra grundskolans första viktiga år.”³

Ovanstående är hämtat från Göran Perssons installationstal i riksdagen då han 1996 tillträdde som stadsminister. I citatet ges det uttryck för en tidsanda där hög kvalitet ses som synonymt med lärande, ett lärande som i sin tur fungerar som ett globalt konkurrensmedel. Citatet har några år på nacken men kan trots det sägas representera en syn på lärande som är aktuell än idag. I en kunskapsekonomi anses medborgarnas kunskap vara en del av nationens kapital. Det blir då viktigt med välutbildade medborgare, och i takt med att enskilda individers kunskap framstår som en allt viktigare tillväxt och konkurrensfaktor i samhället ses lärande som något allt mer väsentligt (Sjöberg, 2009). Lärandet beskrivs då vara ett livslångt, lustfyllt projekt och ett centralt syfte med utbildning inom skolväsendet är att bidra till denna livslånga lust till nytt lärande hos individen (SFS, 2010:800). Ett livslångt lärande kan i sig tyckas signalera en viss flexibilitet beträffande när individen bör tillägna sig specifika kunskaper, men i praktiken har det i stället inneburit en större fokusering på lärande i lägre åldrar, vilket har fått betydelse för förskolans verksamhet (Vallberg Roth, 2014). I förskolans läroplan tar detta sig uttryck bland annat genom formuleringar som:

”Verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter”
(Skolverket, 2010, s 9).

I det inledande citatet av Persson anas bilden av en förskola vars huvudsakliga uppdrag är att förbättra kunskapsresultaten i grundskolan. Uttalandet kan sägas symbolisera den röda tråd som förväntas löpa genom barn och ungas utbildning i Sverige men även signalera att förskolan främst syftar till att förbereda för högre utbildning, något som skulle kunna tolkas som ett

³ <http://www.socialdemokraterna.se/Var-politik/Arkiv/Partiordforanden/Goran-Persson/Tal/Installationstal/>

becomingperspektiv⁴ på barndom. Redan innan förskolan 2011 blev en egen skolform fanns indikationer på att metoder som är vanliga i skolan även börjat användas i förskolan, och en anglosaxisk syn på förskoleverksamhet existerar numera parallellt med den educare-modell⁵ som tidigare starkt förknippats med skandinavisk förskola (Tallberg Broman, 2011; Åsén & Vallberg Roth, 2012). I förskolans reviderade läroplan syns perspektivförskjutningen bland annat genom att ett större fokus numera läggs på det enskilda barnets lärande och på att lärarna fått i uppdrag att dokumentera, följa upp och analysera varje barns möjligheter till lärande (Skolverket, 2010).

I denna studie antas en kunskapsekonomisk syn på lärande ha betydelse för den verksamhet som bedrivs i förskolan. Till antagandet ska nu begreppet målstyrning adderas. Målstyrning är en modell för styrning som började användas i förskolan under 1990-talet (Insulander & Svärden Åberg, 2014). Införandet av denna styrningsmodell innebar att den statliga styrningen av förskolan minskade samtidigt som statens kontroll av verksamheten istället ökade. Det kan i sin tur ses som en indirekt styrning då målstyrning setts leda till att verksamheter styrs mot det som efterfrågats i uppföljande kvalitetsredovisningar (Lager, 2010; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Vid efterföljande kontroll av måluppfyllelse eftersträvas dessutom mätinstrument som förmår ge en jämförbar bild av olika verksamheters mål och kvalitetsuppfyllelse. Dokumentation kan upplevas som en självklar del av en kvalitetsredovisning (se t ex. Lundahl, 2006; Schulz, 2015; Vallberg Roth, 2014) och då målstyrning setts leda till ett kontrollerande i efterhand har det som finns dokumenterat också fått ökad betydelse för hur verksamheter framställs och utvärderas i relation till uppsatta mål. Den ökade betydelsen beror på att målstyrningens kontrollerande funktion bidrar till att de perspektiv som efterfrågas i en kvalitetsredovisning också tenderar att hamna i förgrunden för verksamhetens dokumentation. I tidigare studier har också framkommit att förskolans dokumentation kan syfta till att lyfta innehåll som, genom mätinstrumenteten, efterfrågas (Liljestrand & Hammarberg, 2017; Löfdahl & Pérez Perito, 2009). Brukarna ska sedan, genom att ta del av de

⁴ Begreppen *being* och *becoming*, definieras av Qvortrup (1991) som en syn på vuxna som fullärda *beings* medan barn betraktas som ännu inte fullärda *becomings*, vilket ger barndom ett perspektiv av förberedelse och beroende. Begreppen har senare utvecklats av Lee (2001) som menar att numera kan även vuxna definieras som *becomings* då det "livslånga lärandet" bidragit till att inte heller vuxna betraktas som fullärda.

⁵ *Educare*, som är en sammanskrivning av orden *Education* och *Care* används för att beskriva en pedagogik där omsorg och undervisning integreras. Begreppet används vanligen för att beskriva en nordisk variant av förskolepedagogik där lärare parallellt ger omsorg, utbildar och fostrar.

transparenta, jämförbara kvalitetsredovisningarna kunna välja den verksamhet som anses ha den bästa kvaliteten vilket, i förhållande till förskoleverksamhet, kommit att innebära en förväntning på att förskolor med sämre kvalitet på ett naturligt sätt ska rensas ut då föräldrar inte förväntas välja dessa till sina barn.

Enligt Cuban (1992) kan förskolans, och dess verksamhetsföreträdares, överlevnad och utveckling förstås utifrån att institutionen över tid har anpassats till behov i samhället, behov som kanske inte alltid kan härledas till förskolebarnets dito men som i politiska incitament kan bli förklädda till det (Lindgren, 2003;2011; Karila, 2012). Att handla målrationellt, dvs. att i sina handlingar ta hänsyn till de mål som kommer att kontrolleras i efterhand, kan ses som logiskt i en målstyrd verksamhet och tidigare studier indikerar att lärare också anpassar sin dokumentation till detta (Liljestrand & Hammarberg, 2017; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Idag poängteras vikten av såväl livslångt som lustfyllt lärande och i sammanhanget brukar barns rätt till detta lärande betonas. I förskolans läroplan tar det sig uttryck genom formuleringar som:

”Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig, dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska” (Skolverket, 2010, s 7).

Lärandet framstår som något betydelsefullt som det enskilda barnet har rätt till, samtidigt som lärande också kan förstås som ett viktigt nationskapital (Sjöberg, 2009). Det som anses vara barnets bästa och nationens bästa framstår då som något unisont. Historiskt sett återfinns liknande förhållanden där det som uppgetts vara för barnens bästa även kan ses ha andra incitament (se t ex. de Coninck-Smith, 2014; Westberg, 2011). Ett exempel är de barnkrubbor som existerade under artonhundratalet och vars syfte sades vara att barn från mindre bemedlade familjer i staden skulle ges möjligheter till en bättre start i livet. Utöver att få mat, tillsyn och viss fostran, något som beskrevs vara för barnets bästa, så syftade barnkrubborna även till att fostra blivande arbetare till städernas växande industrier. Vistelse i barnkrubba ansågs vara en bra grund för att framöver ha tillgång till frisk och foglig arbetskraft och verksamheten kan därmed ses som driven av andra incitament än enbart barmhärtiga (Holmlund, 1999). Även om en jämförelse med dagens förskoleverksamhet kan tyckas långsökt så kan ändå vissa paralleller dras.

Idag frågas det inte efter foglig arbetskraft till en växande industri, idag efterfrågas istället individer som fostrats in i kunskapsekonomins ideologi och som förstår vikten av en ousinlig lust till ständigt nytt lärande. Det som uppges vara för barnets bästa kan då återigen ses vara synonymt med samhällseliga intressen. Vallberg Roth (2014) menar att det i förskolans nuvarande läroplan finns en inbyggd föreställning om att nationens kunskapskapital bäst låter sig stärkas genom att språk, matematik och naturvetenskap lyfts fram i verksamheten. Denna slutsats kan ställas i relation till studier som visar att dokumentation från förskolans verksamhet numera företrädesvis synliggör lärande som sker inom områdena teknik, matematik och naturvetenskap (Lindgren Eneflo, 2014; Holmberg, 2015). Det verksamhetsinnehåll som mest frekvent blir dokumenterat kan då ses kopplat till kunskapsekonomiska influenser där lärande inom områden som språk, matematik och naturvetenskap premieras (Vallberg Roth, 2014). Styrdokumentens formuleringar kan därmed till viss del härledas till kunskapsekonomiska influenser och målrationalitet bidrar i sin tur till att dessa influenser får betydelse för den dokumentation som produceras i förskolan.

2.1.1 Den professionella läraren i förskolan

När förskolan 2011 blev en egen skolform (SFS, 2010:800) förtydligades bilden av att verksamheten är barnets första skola, och förskolan anses generellt fylla en viktig funktion för barns utveckling och lärande (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det är samtidigt inte mer än några decennier sedan förskola (eller heldagsomsorg för yngre barn) främst var en verksamhet som bara de som saknade andra omsorgsmöjligheter för sina barn använde (Lindgren, 2011). Under senare år har förskolan istället transformerats till en institution som utgör första länk i utbildningskedjan och som så gott som alla barn i svenska samhället tar del utav i någon mån (Tallberg Broman, 2011). Föreställningarna om den professionella läraren i förskolan och dennes uppdrag är således något som kan antas ha förändrats under senare decennier.

Den första läroplanen för förskolan, som kom 1998, togs entusiastiskt emot av lärarkåren med förhoppningar om att yrkets status genom denna reform skulle höjas. Samtidigt fanns det också en oro för att en läroplan skulle kunna leda till att synen på kunskap och lärande i förskolan skulle påverkas av skolans kunskapstradition (Hammarström-Lewenhagen, 2014). Såväl verksamheten

som synen på vad lärande i förskolan innebär har också förändrats sedan dess (Skolverket, 2004). Traditionellt skolförknippade termer såsom undervisning och ämnesdidaktiskt lärande används numera även i förskolan och debatten handlar nu framförallt om att förskolan måste göra terminologin till sin egen och få ett tydligare yrkesspråk för vad detta kan innebära i ett förskolesammanhang (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Kriterier som vanligen framhålls för att bedöma graden av professionalism inom en yrkesgrupp handlar om en specifik kunskapsbas, förekomsten av etiska riktlinjer, graden av autonomi samt kontrollen över vem som tillåts att utöva professionen (Löfdahl, 2014b). De förändringar som har skett inom förskolan under senare decennier, bland annat kravet på lärarlegitimation⁶, skulle därmed kunna ses bidra till en förstärkt profession samtidigt som förändringen även lett till en osäkerhet där lärare inte tycks veta vad det är de bör undervisa om eller hur denna undervisning ska gå till (Skolinspektionen, 2016). Förskoleprofessionens väg mot legitimitet kan överlag beskrivas som snårig (Tallberg Broman, 2015) och det finns idag många åsikter om vilka kunskaper en lärare i förskolan bör besitta för att kunna utföra sitt uppdrag på ett tillfredställande sätt. Gedigen teoretisk förankring anses betydelsefullt (se t ex Elfström, 2013; Fleet, Pattersen & Robertsson, 2006) samtidigt som läraren också anses behöva mognad, förmåga till vuxenansvar och social kompetens (se t ex. Gardesten, 2016; Nordänger & Lindqvist, 2015).

2.1.2 Profession och dokumentation

En syn på lärande som tidigare främst förknippats med skolans verksamhet har fått en allt större betydelse i förskolan (Vallberg Roth, 2014). I texten söks förståelse för detta i politiska incitament samt i nationella och internationella trender med koppling till lärande. Tidigare studier visar att lärare i förskola numera anser att dokumentation är något som ingår i deras profession (Vallberg Roth, 2012). Det framkommer också att dokumentation av lärande med ämnesdidaktisk koppling tycks premieras medan exempelvis omsorg sällan synliggörs i förskolans dokumentationer (Vallberg Roth, 2014). Fokuseringen bidrar, enligt Halldén (2012), till att vissa egenskaper hos barn skrivs fram medan andra, som inte har en lika tydlig koppling till lärande tonas ner. Omsorg kan då bli något som lärarna ger men som i samband med dokumentation blir transformerat till lärandemål utifrån att det ger en mer konkurrenskraftig bild av verksamheten (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014).

⁶ Sedan 2011 finns i Sverige lärarlegitimation vilket är en yrkeslegitimation som krävs för att få bedriva undervisning i bland annat förskola.

Löfdahl och Pérez Perito (2009) har undersökt vad som synliggörs i förskolors kvalitetsredovisningar och studien visar att de delar av verksamheten som synliggörs vanligen är de som har ett lärandeperspektiv som tydligt kan bedömas. I sammanhanget tycks det viktigt att den offentligt tillgängliga dokumentationen innebär god publicitet för förskolan. Dokumentation och utvärderingar av förskolans verksamhet beskrivs som institutionella berättelser, och att ge en konkurrenskraftig bild av den egna verksamheten framstår som viktigare än att det som dokumenteras är samstämmigt med det som verkligen sker (a.a.). I andra studier framkommer att det är situationer där läraren upplever sig ha kontroll som blir dokumenterade medan de situationer som av lärarna beskrivs som kaosartade inte blir det (Löfdahl, 2014b). Dokumentation skulle utifrån resultaten kunna förstås som en marknadsföring av verksamheten där endast vissa sammanhang fokuseras, och att vilja visa upp välfungerande delar av verksamheten kan ses som logiskt utifrån målrationalitet. Då dokumentationerna även ska fungera som utvecklingsverktyg samt visa hur förskolans verksamhet tillgodoser barnets möjlighet att lära och utvecklas enligt läroplanens intentioner kan dock inställningen bidra till att det bara är vissa delar av förskolans verksamhet som omfattas av den dokumentation som bildar underlag för utveckling (Insulander & Svärde Åberg, 2014). Till detta kan läggas studier vars resultat indikerar att kvaliteten i förskolan ytterst är avhängd andra aspekter, såsom exempelvis lärarnas förmåga att skapa relationer med barnen (se t ex. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Denna kvalitetsindikator tycks dock vara svårare att fånga genom dokumentation, särskilt med tanke på att själva dokumenterandet, enligt Emilson & Pramling Samuelsson (2012), setts bidra till lärarens avskärmning gentemot barnen. Det finns således en risk för att betydelsefulla kvalitetsindikatorer inte finns representerade i det material som ligger till grund för verksamhetsutveckling.

Det är inte bara en välfungerande verksamhet som synliggörs genom dokumentationerna. Att arbeta med, samt tala om, dokumentation har även kommit att bli ett medel för lärare i förskolan att synliggöra sin professionalitet på (Löfdahl, 2014b). Förändringar i sättet att dokumentera förskolans verksamhet har visat sig ha betydelse för lärarprofessionens utveckling och lärare i förskolan använder dokumentationerna för att framstå som professionella i dialog med de som befinner sig utanför professionen

(a.a.). Schultz (2015) presenterar ett snarlikt resonemang då hans resultat visar att den dokumentation som konstrueras i förskolan bidrar till skapandet av en image över vad lärande i ett förskolesammanhang innebär. Parallellt finns andra studier som visar att lärare i förskolan har svårigheter med att bestämma fokus för den dokumentation som produceras eftersom de inte vet vad de bör dokumentera (Lindgren Eneflo, 2014), vilket utifrån Löfdahls (2014b) resonemang om professionalitet skulle kunna tyda på en svag profession alternativt en profession i förändring.

Bakgrundsgenomgången visar att synen på såväl förskola som de som verkar däri har förändrats under senare decennier och att samhällsliga behov som implicerats på verksamheten kan antas ha betydelse för hur lärare hanterar sitt dokumentationsuppdrag. En tendens som framträder i tidigare forskningsresultat är att lärare ser dokumentation som en betydelsefull kanal för att synliggöra sin profession. Parallellt tycks viktiga aspekter av såväl verksamhetskvalitet som lärarprofession vara svåra att synliggöra genom dokumentationerna. Vissa delar av verksamheten premieras i samband med dokumentation trots att de som verkar i förskolan tycks se en större komplexitet i uppdraget.

I detta avsnitt har dokumentation och dess relation till profession beskrivits, då kopplingen mellan profession, verksamhetsutveckling och dokumentation antas ha betydelse för det handlande som utförs av lärare som arbetar med pedagogisk dokumentation. I nästa avsnitt fokuseras den specifika dokumentationsvariant som är av intresse för föreliggande studie.

2.2 Vad är egentligen pedagogisk dokumentation?

I detta avsnitt beskrivs pedagogisk dokumentation och vad arbetssättet konkret kan innebära i förskolan. Inledningsvis presenteras begreppet som sådant, dess ursprung samt hur det förstås i denna studie. Vidare redogörs för vad som skiljer denna dokumentationsvariant från andra och avslutningsvis presenteras tidigare forskning med anknytning till pedagogisk dokumentation.

Pedagogisk dokumentation förefaller ha en tydlig anknytning till förskolans verksamhet. Sättet att dokumentera på tycks inte förekomma i nämnvärd utsträckning inom exempelvis grundskola eller fritidshem och troligen bidrar det till att pedagogisk dokumentation är ett relativt välkänt begrepp för

verksamma inom förskola samtidigt som denna dokumentationsvariant tycks obekant för många lärare inom andra skolformer.

Det har visat sig vara svårt att konkret redogöra för vad arbetet med pedagogisk dokumentation innebär, vilket i sin tur har framställts som problematiskt (Alnervik, 2013). Att beskriva pedagogisk dokumentation som ett verktyg är något som vissa anhängare av arbetssättet värjer sig mot då de menar att pedagogisk dokumentation är något mer än ett verktyg. Istället beskrivs det då vanligen som ett förhållningssätt (Elfström, 2013) eller som ett synsätt som genomsyrar hela förskoleverksamheten (se t ex. Barsotti, 2007; Rinaldi, 2006). Denna syn på pedagogisk dokumentation gör att arbetet inte ses som knutet till specifika tillfällen utan som något som kan uppstå när som under dagen. Samtidigt visar tidigare studier att pedagogisk dokumentation framförallt används i samband med projektarbeten (Hamerslag, 2013), och det är också pedagogisk dokumentation i projektarbete som står i fokus för aktuell studie. I denna studie likställs pedagogisk dokumentation med ett arbetsverktyg och det är också så det fortsättningsvis kommer att omnämnas. Det som har studerats är pedagogisk dokumentation i samband med vuxeninitierade projektarbeten. Därmed inte sagt att pedagogisk dokumentation inte kan förekomma även vid andra tillfällen.

2.2.1 Pedagogik med inspiration från Reggio Emilia

Förståelsen för pedagogisk dokumentation brukar beskrivas som nära sammankopplad med kunskap om dess ursprung (Elfström, 2013; Grieshaber & Hatch, 2003). Vanligen förknippas då pedagogisk dokumentation med den verksamhet som sedan 1960-talet utvecklats på de kommunala förskolorna i den italienska staden Reggio Emilia (se t ex. Skolverket, 2012; Dahlberg & Elfström, 2014). I jämförelse med många andra pedagogiska inriktningar saknar Reggio Emiliainspirerad pedagogik specifika modeller och material och kan därför beskrivas som svårdefinierad. Utifrån min förståelse för arbetssättets ursprung är det också själva intentionen. Reggio Emiliainstitutet i Sverige har sammanfattat Reggio Emiliapedagogikens grundtankar enligt följande:

”- en pedagogik som ständigt förnyas och utvecklas, med barnens behov som utgångspunkt och i takt med det moderna samhällets snabba förändringar. Därför står inte Reggio Emilia för ett pedagogiskt program som man kan ”ta över” eller kopiera. Man kan däremot inspireras av

grundtankarna och filosofin för att utveckla dem i sitt eget sammanhang, utifrån sina egna förutsättningar.”⁷

Loris Malaguzzi (1920-1994) beskrivs vara grundare till den pedagogiska inriktning som vuxit fram i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia. I vissa texter framställs han som barnpsykolog (Barsotti, 2007), i andra som förskollärare (Dahlberg & Åsén, 2005) och i ytterligare andra som lärare för vuxna (Wallin, 1986). De oklara uppgifterna kan ses som signifikanta för beskrivningar av Reggio Emiliapedagogiken och dess framväxt. Folkman (2017) menar att det florerar ett mystiskt skimmer runt dess ursprung och liknar berättelser om Malaguzzi och den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken vid klassiska hjältesagor där den unga hjälten, i dessa fall personifierad genom Malaguzzi, bekämpar diverse svårigheter.

Det finns således inga specifika metoder kopplade till Reggio Emiliainspirerad pedagogik och inte heller några ursprungliga texter eller annat utarbetat material att återvända till. Malaguzzi ska ha sagt att lärarna ska följa barnen-inte planerna (Gandini & Forman, 2012) och han uppges ha varit av åsikten att handböcker eller andra beskrivande texter snabbt föråldras och blir ett hinder snarare än en hjälp för att förstå arbetssättet och de barn som läraren har framför sig (Barsotti, 2007). Ironiskt nog så florerar, möjligen på grund av den diffusa inramningen, en mängd handböcker som beskriver hur man ska eller bör arbeta Reggio Emiliainspirerat i förskolan (se t ex. Berggren, 2014; Wehner- Godeé, 2010; Essen, Björklund & Olsborn Björby, 2015). I och med att ursprungstexter saknas så får intresserade förlita sig på nedskrivna tolkningar av de stora antal föreläsningar som Malaguzzi höll.

Parallellt med att Reggio Emiliainspirerad pedagogik sägs vara i ständig utveckling uppges vissa perspektiv vara beständiga och därmed betydelsefulla att ha kunskap om för att förstå pedagogiken (Elfström, 2013). Perspektiven tycks i hög utsträckning vara kopplade till vissa teorier samt till något som skulle kunna beskrivas som den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna. Till kärnan hör demokratiaspekten och barnens rätt till en verksamhet som utgår från deras intressen, funderingar och uttryckssätt (se t ex. Barsotti, 2007; Wehner-Godeé, 2011; Skolverket, 2012). Strävan efter demokratiska

⁷ <http://www.reggioemilia.se/pedagogiken/mer-om-reggio-emilias-pedagogiska-filosofi/reggio-emilias-pedagogiska-filosofi/>

arbetsmetoder och en vilja att ”vaccinera” kommande generationer mot lydnad och icke-ifrågasättande framträder i berättelserna som något högst väsentligt.

”De kommunala daghemmens historia i Reggio Emilia började 1945, efter krigsslutet. Historiskt sett var det en betydelsefull tid. Den byggdes upp av män, kvinnor, hantverkare och bönder. Kriget var slut. Vi var tvungna att rekonstruera inte bara hus, utan också hopp, demokrati och idéer. Värderingar och ideal från motståndsrörelsen måste få nya former i nya rörelser, i denna atmosfär så full av hopp och minnen... Människor skred till handling. De lade tegelsten på tegelsten.” (Barsotti, 1997, s 12)

Historierna ger uttryck för att det är något mer än ett daghem som byggs, det är en angelägenhet för hela bygden och daghemsbygget tycks symbolisera något mer omfattande som går att relatera till en önskan om stärkt demokrati. Huruvida dessa historier är med verkligheten överensstämmande kan få vara osagt men de bidrar till att demokratisträvan ses som nära sammankopplat med den pedagogik som började växa fram i Reggio Emilia vid andra världskrigets slut. Malaguzzi själv ska ha sammanfattat pedagogiken enligt följande:

”Vi står för en bild av barnet som oerhört disponibelt, oerhört rikt utrustat redan från födseln, fyllt av resurser, förmågor och goda egenskaper. Jag skulle säga att vi antagligen behöver definiera demokrati på ett annorlunda sätt. Framförallt genom att lägga den största vikten vid subjektet. Det vill säga vid individernas förmåga och vilja att agera och framförallt bli erkända som fria och ansvarsfulla individer.” (Barsotti, 1997, s 20)

Att få erfara delaktighet och bli erkänd som fri och ansvarsfull framstår som en rättighet och en viktig aspekt för att förstå innebörden av att vara medborgare i en demokrati, vilket ska ses i skenet av italienska folkets erfarenheter från andra världskriget (Barsotti, 2007; Dahlberg & Elfström, 2014). Reggio Emiliapedagogikens kärna förefaller innefatta en strävan efter att barn ska tillåtas vara delaktiga i förskolans verksamhet i avsikt att det ska leda till förståelse för det egna värdet samt inge mod till att ta, och stå för, egna beslut som medborgare i en demokrati.

Utöver förståelse för denna kärna uppges kunskaper om vissa teoretiska utgångspunkter som betydelsefulla för att förstå Reggio Emiliainspirerad

pedagogik fullt ut (Alnervik, 2013; Grieshaber & Hatch, 2003; Fleet, Pattersson & Robertsson, 2006). Det kan i sig te sig lite märkligt då förespråkare för verksamheterna i Reggio Emilia påtalat att de inte velat se sig som fångar i någon speciell teori eller ”ism” utan istället vara fria att plocka idéer från många olika teorier och perspektiv (Dahlberg & Elfström, 2014). Att vissa teoretiska perspektiv beskrivs som nödvändiga samtidigt som andra snarare tycks kunna leda till stagnation kan eventuellt bidra till de svårigheter som omger förståelsen för vad Reggio Emiliapedagogik konkret innebär. En frågeställning i sammanhanget blir då *vilka* teoretiska grunder som det, enligt pedagogikens förespråkare, är betydelsefullt att ha kunskap om.

Malaguzzi själv sägs ha varit inspirerad av bland annat den sovjetiska psykologen Lev Vygotskij och den brasilianska pedagogen Paulo Freire (Barsotti, 2007). Den sistnämnde verkade för att höja medvetenheten och handlingskraften hos Brasiliens fattiga bönder och arbetarklass i mitten av förra seklet (Gadotti, 1994) och Vygotskij kopplas vanligen samman med sociokulturell teoribildning (Jakobsson, 2012). Sociokulturell teori framställs dock inte som en av de framträdande teorierna. Istället lyfts andra teorier, vilka företrädesvis går att koppla till den så kallade Stockholmsgruppens⁸ forskning, som nödvändiga att ha kunskap om. Teoretiska analysverktyg som de använt har enligt företrädare för gruppen haft stor betydelse för hur Reggio Emiliapedagogik och arbetet med pedagogisk dokumentation idag förstås (Dahlberg & Elfström, 2014). En stor del av den forskning som bedrivits i Sverige om pedagogisk dokumentation har kopplingar till denna grupp och i deras forskning framträder framförallt tillblivelseontologi och postmodernism (Alnervik, 2013; Dahlberg & Bloch, 2006; Dahlberg & Elfström, 2014). Då företrädare för Stockholmsgruppen uppger att deras arbete betytt mycket för hur ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt förstås så framstår de teoretiska grunder som gruppen har utgått ifrån i sin forskning som något lärare som arbetar Reggio Emiliainspirerat behöver ha kunskap om. Ytterligare ett teoretiskt perspektiv som Reggio Emiliainspirerad pedagogik och pedagogisk dokumentation brukar kopplas samman med är postkonstruktionism. Ting, miljö såväl som lärare, barn och dokumentationer ges utifrån detta perspektiv agentskap och blir till integrerade, naturliga delar av den pedagogiska

⁸ Stockholmsgruppen är namnet på en forskningsgrupp för förskolepedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, numera Stockholms universitet, som sedan slutet av 80-talet haft ett nära samarbete med lärare i Reggio Emilia och Reggio Emiliainstitutet i Sverige. Gruppen kan sägas ha bidragit till den Reggio Emilia inspirerade pedagogikens genomslag i Sverige samt i det närmaste blivit skolbildande för forskning omkring pedagogisk dokumentation (Dahlberg & Elfström, 2014).

dokumentationen (Lenz Taguchi, 2014). Skolverkets stödmaterial (2012) hänvisar också till postkonstruktionistisk teoribildning som utgångspunkt för arbetet med pedagogisk dokumentation, vilket Vallberg Roth (2014) menar har bidragit till att arbetet med pedagogisk dokumentation utifrån postkonstruktionistisk grund fått statligt beskydd. Huruvida denna teorigrund är förenlig med den humanistiska tanketradition som läroplanen utgår ifrån ifrågasätts i sin tur av Dahlbeck (2014) som ställer sig tveksam till om det är möjligt att skapa fungerade policy utifrån två så pass skilda ontologiska utgångspunkter parallellt utan att det ena i praktiken enbart får ett dekorativt syfte. De teorier som anses nödvändiga att ha kunskap om kan därmed sägas ha tillkommit över tid och det problematiseras inte nämnvärt att några ägnar sig åt att definiera och framhålla vissa teoretiska begrepp som nödvändiga samtidigt som andra argumenterar för att det, enligt ursprunglig idé, skulle kunna leda till stagnation.

Arbetet med pedagogisk dokumentation har fått starkt genomslag i svensk förskola (se t ex. Martin Korpi, 2006; Skolverket, 2008) och vissa menar att det har inneburit att Reggio Emiliainspirerad pedagogik gått från att vara en marginell inspirationspedagogik till att bli något av en norm i den svenska förskolan (Folkman, 2017; Vallberg Roth, 2014). I en av de första avhandlingarna om pedagogisk dokumentation argumenteras för att arbetssättet är användbart i synliggörandet av dominerande normer kopplade till utvecklingspsykologins stadietänkande. En fördel med den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken uppges i avhandlingen vara dess förmåga att synliggöra alternativa bilder av barn som motvikt till det normativa (Lenz Taguchi, 2000). Idag kan istället arbetet med pedagogisk dokumentation sägas vara en dominerande pedagogisk norm inom svensk förskola och en frågeställning i sammanhanget är om verktyget förmår synliggöra förgivettaganden också utifrån en mer dominerande ställning. Inspirationen från Reggio Emilias förskolor kan ha inneburit förändringar i hur förskolans verksamhet framställs. Min gissning är att många förskolor idag har torg istället för lekhallar, ateljéer istället för målarrum och att miljön ses som en tredje pedagog och inte enbart som ett antal kvadratmeter. Dessa uttryck härstammar, tillsammans med flera andra, från förskolorna i Reggio Emilia (Folkman, 2017) och inspirationen därifrån kan antas ha bidragit till ett utvecklat yrkesspråk för verksamma i förskolan. En parallell kan dras till Schutz (2015) resonemang om att dokumentation bidrar till skapandet av en förskole-image (jfr. s 18) och då Reggio Emiliainspirerad pedagogik har en

tydlig koppling till förskolans verksamhet kan begrepp med detta ursprung särskiljas från skolans terminologi och kunskapstradition. Begrepp som innebär att förskolans särart gentemot skolans markeras utan att aspekter som värderas i en kunskapsekonomi går förlorade har troligen inverkat på spridningen av termer kopplade till den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. Samtidigt framträder barns delaktighet i verksamhetens utformning som central i denna pedagogiska inriktning (se t ex. Barsotti, 2007, Dahlberg & Elfström, 2014), vilket lärare i målstyrda verksamheter behöver förhålla sig till i det dagliga arbetet.

Reggio Emiliainspirerad pedagogik utgör bas för arbetet med pedagogisk dokumentation. Begreppet används dock inte i Reggio Emilia där rådande benämning på motsvarande arbetssätt är *dokumentation*. Uttrycket pedagogisk dokumentation myntades under 1980- talet av bland andra Gunilla Dahlberg som ansåg att dokumentation, på den tiden och ur ett svenskt perspektiv, förde tankarna till arkivering (Dahlberg & Elfström, 2014). Intresset för Reggio Emiliainspirerad pedagogik har varit omfattande i Sverige och den forskning som har bedrivits här har haft inverkan på den internationella förståelsen (a.a.). Betydelsen har bland annat bidragit till att den internationella benämningen av arbetsverktyget numera är en översättning av den svenska, nämligen *pedagogical documentation*.

Bakom utvecklandet av pedagogisk dokumentation finns en strävan efter alternativ till traditionell barnobservationsteknik, som enligt Reggio Emiliapedagogikens förespråkare utgick från en normativ syn på barn där olikheter inte togs tillvara och sågs som tillgångar (Lenz Taguchi, 2014). I en ny, alternativ, observation skulle större vikt därför läggas vid att försöka förstå avsikterna bakom barns handlande, och av den anledningen skulle barnen också delta i samtal omkring utförda observationer. Dessa samtal kan ses som föregångare till de reflektionssamtal som idag utgör en viktig del av arbetet med pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012). Lenz Taguchi (2014) skriver att pedagogisk dokumentation därmed kan förstås som ett uttryck för demokrati och som en markör för barns rätt till delaktighet. Det är denna typ av reflekterad observation som idag kallas för pedagogisk dokumentation och som innebär att barns tankar och idéer ska tas på allvar i en verksamhet där lärarna lyssnar till barnen och där barnens delaktighet ses som själva stoffet för verksamhetsutveckling (se t ex. Barsotti, 2007; Rinaldi, 2006; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Sammanfattningsvis kan pedagogisk dokumentation, utifrån ovan förda resonemang, förstås som en reflekterad dokumentation som genom tolkning och analys förväntas bilda underlag för eventuell verksamhetsutveckling. I den utveckling som avses ska barnen ha en aktiv roll då dokumentationerna, och det reflekterande som sker utifrån dem, förväntas bidra till att deras intressen blir synliga. Det innebär sedermera att det intresse som barn gett uttryck för ligger till grund för verksamhetens utveckling och på så sätt sägs pedagogisk dokumentation bidra till att barn blir delaktiga i förskolans utvecklingsarbete. Delaktighet framstår i ovan genomgång som något viktigt i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. Föreliggande studies kunskapsintresse berör därmed en del av denna pedagogiks kärna genom att rikta uppmärksamheten mot hur det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation kan förstås i relation till barns delaktighet.

2.2.3 Tidigare forskning om pedagogisk dokumentation

Nedan redovisas tidigare forskning om pedagogisk dokumentation i avsikt att dels presentera befintlig kunskap av relevans för föreliggande studie, dels för att positionera studien inom detta forskningsfält och argumentera för dess kunskapsbidrag. De primära sökord som har använts i forskningsgenomgången är preschool, pedagogical documentation, educare och participation i olika kombinationer och den databas som främst använts är ERIC. Sökningen har sedan kompletterats utifrån ett tillvägagångssätt som kan beskrivas som ritzomatiskt. Konkret innebär det att artiklar som funnits utifrån sökord i sin tur bidragit till vetskap om ytterligare artiklar och studier av relevans. Genomgången gör dock inte anspråk på att vara heltäckande då det kan finnas relevanta artiklar som denna sökning inte lyckats täcka in.

I ett flertal studier om pedagogisk dokumentation har lärares upplevelser av att arbeta med detta verktyg i förskolan studerats utifrån ett fenomenologiskt perspektiv (se t.ex. Alnervik, 2013; Elfström, 2013; Buldu, 2010; Kocher, 2008). Det finns även studier som har utgått från observationer, både av tillfällen då barnen är närvarande (se t ex. Hamerslag, 2013) och i observationssituationer där barnen inte närvarar (Bjervås, 2011). Ur ett nationellt perspektiv kan studierna sägas ha en snarlik utgångspunkt då flertalet har studerat arbetslag med lång erfarenhet av att arbeta med pedagogisk dokumentation. Många av studierna utgår från att arbetssättet är främjande i olika avseenden och det är relativt vanligt att forskaren utger sig

för att forska *med* och inte *om* de involverade (se t ex. Lenz Taguchi, 2000; Olsson, 2014). En internationell jämförelse visar flera studier där arbetet med pedagogisk dokumentation befinner sig i en implementeringsfas. Gemensamt för både svenska och internationella studier är att vuxenperspektivet dominerar och att lärarna framhåller att förtjänsterna med pedagogisk dokumentation överväger eventuella nackdelar. På senare tid har dock avhandlingar och artiklar som lyfter arbetet med pedagogisk dokumentation utifrån ett mer problematiserande perspektiv ökat (se t ex. Elfström Pettersson, 2017; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Folkman, 2017). Genomgången av tidigare forskning om pedagogisk dokumentation presenteras nedan under två teman.

Pedagogisk dokumentation som verktyg för professionsutveckling, verksamhetsutveckling samt lärande

En tydlig tendens i tidigare forskning är betoningen på att pedagogisk dokumentation leder till professions- och verksamhetsutveckling och studier visar att lärare ser förtjänster med pedagogisk dokumentation utifrån den egna professionsutvecklingen. Arbetet sägs öppna upp för fördjupade ontologiska och epistemologiska diskussioner lärare emellan (Alnervik, 2013; Elfström, 2013; Kocher, 2008; Miller, 2014). Dessa diskussioner sker vanligen i samband med den kollektiva reflektion som beskrivs vara en central pusselbit i arbetet med pedagogisk dokumentation (Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Elfström, 2013). Reflektionerna ses i vissa studier bidra till utökad förståelse för barnet som subjekt (Lenz Taguchi, 2000) samtidigt som det i andra studier visas hur arbetet med pedagogisk dokumentation också kan leda till att barn objektifieras (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren, 2012).

Arbetet med pedagogisk dokumentation har visat sig bidra till att lärare upplever det egna tänkandet som mer transparant och kommunicerbart vilket i sin tur lett till att de kunnat tolka dokumenterade situationer på delvis nya sätt. Den gemensamma reflektionen innebar i Kochers (2008) studie att tankarna kunde delas med andra och på så sätt utvecklas ytterligare vilket upplevdes som professionsutvecklande. Synliggörandet av nya och gamla tankebanor har också visat sig vara något som på sikt kan leda till förändringar i verksamheten eftersom dominerande normer genom synliggörandet kunnat omförhandlas (Alnervik, 2013; Lenz Taguchi, 2000). Förutsättningar för att pedagogisk dokumentation ska leda till förändring är att berörda lärare är

överens om syftet samt att hela organisationen stödjer arbetet med pedagogisk dokumentation och ger förutsättningar för förändringsarbete (Elfström, 2013). I sammanhanget uppges tid vara av betydelse då den verksamhetsutveckling som sker ses vara relaterad till den tid som finns avsatt för arbetet (a.a.). Det kan i sin tur ställas i relation till studier där lärarna signalerar att tid är en bristvara och att de inte har den tid som de anser att de skulle behöva för dokumentation, reflektion och analys (Bjervås, 2011; Buldu, 2010; Kocher, 2008; Mac Donald, 2007).

Gedigen kunskap om arbetsättet, dess ursprung och teoretiska grund har i vissa studier setts vara en förutsättning för att pedagogisk dokumentation ska kunna leda till verksamhetsutveckling (Fleet, Pattersen & Robertsson, 2006; Grieshaber & Hatch, 2003). Förståelsen antas bidra till att arbetet med pedagogisk dokumentation inte kopieras mellan olika verksamheter, något som enligt Grieshaber och Hatch (2003) förekommer när lärare saknar den nödvändiga grundläggande kompetensen. Deras slutsatser kan i sin tur ställas i relation till studier vars resultat indikerar att lärare i Reggio Emiliainspirerade förskolor styrs av starka normer gällande verksamhetens innehåll (Folkman, 2017) och en kopiering utifrån normativitet skulle då ändå kunna antas ske, möjligen just på grund av att förkunskaper finns.

Pedagogisk dokumentation har också visat sig bidra till lärares ökade medvetenhet om, och förståelse för, de lärprocesser som barnen är involverade i (Buldu, 2010; Elfström, 2013; Kocher, 2008), liksom till att synliggöra tidigare osynligt lärande (Lenz Taguchi, 2000). Dahlberg och Åséns (2005) studie visar att pedagogisk dokumentation kan hjälpa lärare att synliggöra ett barn rikt på kompetenser samt uppmärksamma barns forskande strategier. Parallellt finns studier vars resultat visar att pedagogisk dokumentation tycks premiera synliggörandet av vissa delar av förskolans verksamhet då teknik, matematik och naturvetenskap är överrepresenterade i dokumentationerna (Holmberg, 2015; Lindgren Eneflo, 2014;). Lärarna i Mac Donald's (2007) studie ansåg att de pedagogiska dokumentationerna var användbara när de ville synliggöra lärprocesser för berörda barn. Andra studier visar att dokumentationerna bidrar till ökad förståelse för barns styrkor och svagheter och att lärarna utifrån dokumentationstolkningar kan skapa utvecklande sammanhang på en relevant nivå (Bjervås, 2011; Buldu, 2010; Kocher, 2008). Samtidigt visar andra studier att det som dokumenteras ofta har en relativt hög abstraktionsnivå (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). Den

verksamhetsutveckling som genom arbetet med pedagogisk dokumentation sker framstår vara avhängt arbetsverktygets reflekterande inslag. I reflektionen spelar dokumentationerna en avgörande roll då den verksamhetsutveckling som sker kan ses vara knuten till det dokumentationerna visar. Vad som dokumenteras får då betydelse för verksamhetens utveckling, och huruvida barns delaktighet ges utrymme i utvecklingen kan då till stor del ses vara avhängt hur deras intressen skildrats genom dokumentationerna.

Pedagogisk dokumentation som verktyg för demokrati, delaktighet och synliggörande

En annan tendens i tidigare forskning är att pedagogisk dokumentation beskrivs som ett demokratifrämjande verktyg då resultat visat att arbetssättet bidrar till barns ökade delaktighet i förskolans verksamhet (se t.ex. Elfström, 2013). Parallellt finns studier vars resultat indikerar att barns delaktighet i dokumentationssammanhang är begränsat (Elfström Pettersson, 2013; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren, 2012; Miller, 2014).

Vissa studier visar att pedagogisk dokumentation bidrar till en förhandlingskultur på förskolan som kan öppna upp för en argumentation och på så sätt möjliggöra barns delaktighet (Lind, 2010; Lenz Taguchi, 2000). Den ökade närvaro i nuet som pedagogisk dokumentation enligt vissa studier sägs generera (Elfström, 2013; Lind, 2010; Olsson, 2014), lyfts som betydelsefull för barns möjligheter till delaktighet. Pedagogisk dokumentation förstås då som ett värdefullt verktyg som underlättar för läraren att ta tillvara det som händer i den pågående verksamheten vilket setts bidra till en lyhördhet inför barns uttrycka intressen. Samtidigt visar andra studiers resultat att det är ett selektivt lyssnade som sker (Folkman, 2017) och att arbetet med pedagogisk dokumentation även kan leda till att läraren avskärmas i interaktionen med barnen (Emilson & Pramling Samuelsson, 2012). Att lärarna själva uppger att det är problematiskt att dokumentera och samtidigt vara närvarande i situationen (Buldu, 2010; Mac Donald, 2007) kan ses som en indikation på att arbetet med pedagogisk dokumentation också kan ha negativ inverkan på interaktion. Studier där pedagogisk dokumentation ställts i relation till andra dokumentationsmetoder visar också att detta arbetssätt inte leder till större delaktighet för barn än andra, snarare indikerar resultatet det motsatta (Elfström Pettersson, 2013).

Hamerslags (2013) studie visar att det är möjligt för barn att integrera sina intressen i arbetet med pedagogisk dokumentation samt att barnens delaktighet tycktes öka i takt med att de anammade lokala normer för dokumentation. Normerna definierades i studien av de vuxna och därmed skulle delaktigheten kunna ses som beroende av en anpassning till lärarnas förväntningar, där barnen blir delaktiga på lärarnas villkor. Liknande resultat syns i Waller och Bitous (2011) studie där barns möjligheter till påverkan och delaktighet var kopplade till lärarens syn på barnets kompetens. De barn som läraren betraktade som kompetenta fick framföra sina perspektiv och därmed också möjlighet till att påverka den fortsatta processen. Resultatet från Hamerslag (2013) och Waller och Bitous (2011) studier indikerar att synen på kompetens kan kopplas till barnets förmåga att läsa av lärarens förväntningar. Det i sin tur kan antas leda till begränsningar för möjlig delaktighet, åtminstone för de barn som inte förmår läsa av de förväntningar som lärarna har. Även Millers (2014) studie indikerar snarlika slutsatser. I studien framkommer att lärarnas förutbestämda tankar färgar dokumentationerna vilket kan bidra till normativitet och cementerandet av redan givna roller. De synliggörande effekterna av dokumentation kan då ses som något som bidrar både till att normer synliggörs (Lenz Taguchi, 2000) och till att normer befästs (Miller, 2014). Lindgren och Sparrman (2003) argumenterar för att de synliggörande och reflekterande inslagen i arbetet med pedagogisk dokumentation, som lärarna beskriver som professionsutvecklande, även innebär att barn riskerar att kategoriseras och positioneras.

Tidigare studier visar att pedagogisk dokumentation även används för att ge barnens föräldrar en inblick i verksamheten (Buldu, 2010; Lenz Taguchi, 2014; Mac Donald, 2007). Det framkommer också att föräldrar känner en större delaktighet i förskolans verksamhet sedan pedagogisk dokumentation började användas och att de gärna bidrar till dokumentationerna (Birbili & Tzioga, 2014; Rintakorpi, Lipponen & Reunamo, 2014). Parallellt med detta argumenteras för att ökad dokumentation minskar barns möjligheter att undvika att bli dokumenterade, vilket i sin tur kan leda till att övervakning blir ett naturligt inslag i barnens vardag (Lindgren & Sparrman, 2003). Lärarna själva tycks känna en viss ambivalens inför vad det är som de bör dokumentera (Buldu, 2010; Emmoth, 2014; Kocher, 2008), och Basford och Baths (2014) studie visar att dokumentationsvalet framförallt är svårt i de sammanhang då konsensus mellan barns intresseyttringar och styrdokumentens intentioner inte vill infinna sig.

Sammanfattningsvis kan tidigare forskning om pedagogisk dokumentation beskrivas som motstridig, vilket möjligen kan vara ett uttryck för den komplexitet som pedagogisk dokumentation brukar tillskrivas. Den tidigare forskningen har presenterats under två rubriker där den första har kopplingar till verksamhetens utveckling och den andra till barns delaktighet. Genomgången visar att dokumentationerna kan påverka synen på lärande, barns kompetenser och normativa inslag i verksamheten. Reflektionerna har visat sig bidra till lärarnas professionsutveckling samt främja delaktighet för barn då dokumentationen, som bildar underlag för reflektion, sägs utgå från det som barn visar intresse och engagemang för. Samtidigt kan de reflekterande inslagen bidra till att barns delaktighet blir avhängt det som fångats upp via dokumentation snarare än det som sker i nuet på grund av att arbetssättet tar mycket tid i anspråk och bidrar till att lärarna får färre möjligheter till att delta i pågående verksamhet. Kunskap om vilken dokumentation som produceras, hur produktionen går till samt vilka intentioner som ligger bakom det handlande som sker i samband med dokumentation kan därmed antas ha betydelse för såväl verksamhetens utveckling som barns delaktighet. Att studera lärares handlingar i samband med dokumentationsproduktion kan då bidra med ny kunskap om pedagogisk dokumentation i relation till barns delaktighet.

2.3 Demokrati, delaktighet och intresse

I enlighet med ovan presenterade forskningsgenomgång kan pedagogisk dokumentation generera delaktighet för barn i verksamheter där verktyget används (se även Skolverket, 2012). I föreliggande studie riktas intresse mot hur barns delaktighet kan tolkas och förstås utifrån lärares handlingar i samband med dokumentationsproduktion och i följande avsnitt presenteras olika perspektiv på delaktighet.

2.3.1 Barns delaktighet i förskolans verksamhet

Rätten till delaktighet, som ofta förknippas med förskolans demokratiuppdrag, är något som sällan ifrågasätts. Att delaktighet är positivt och att barn vill vara delaktiga ses vanligen som något självklart, och delaktigheten som sådan problematiseras sällan. Att delaktighet för barn är önskvärt kan därför ses som en stark norm inom svensk förskoleverksamhet (Hamerslag, 2013; Trondman, 2013). Även föreliggande studie kan positioneras inom ramen för denna norm

då delaktighet ses som något i grunden eftersträvansvärt, och i fokus för analysen står just möjligheter och begränsningar för barns delaktighet. Barns möjlighet till delaktighet och inflytande i förskolans verksamhet lyfts också i styrdokument som något väsentligt. Varje förskolebarn ska få möjlighet att göra val utifrån sina förutsättningar och verksamhetens utformning ska till stor del utgå från det som barnen visar intresse för då det antas bidra till delaktighet. Tillvägagångssättet ska främja tilltron till den egna förmågan samt bidra till grundläggande förståelse för de demokratiska principer som samhället vilar på (Skolverket, 2010). Demokratiaspekten utgör en bas i förskolans värdegrund (a.a.) och den nära kopplingen mellan delaktighet och demokrati bidrar troligtvis till att barns delaktighet ses som viktigt, betydelsefullt och grundläggande i förskolans verksamhet. Dolk (2013), som har studerat delaktighet i förskolans kontext, skriver att samtidigt som delaktighet ses som något positivt som ska bejakas så talas det ofta om det utifrån en oidentifierad betydelse, vilket kan bidra till att delaktighet upplevs som något positivt samtidigt som det är svårt att sätta fingret på vad det egentligen innebär.

Delaktighet förstås och definieras i denna studie som möjligheter till att påverka förhållandet av en verksamhet som någon annan har bestämt. Denna definition har tidigare använts av bland annat Arnér (2009). Barnen i denna studie har troligen inte varit med och bestämt att förskolan ska arbeta vare sig med inspiration från Reggio Emilia eller med pedagogisk dokumentation. Däremot så antas dessa beslut, som tagits av andra än barnen själva, bidra till att deras delaktighet i verksamheten kan öka. Delaktighet för barn relateras vanligtvis till två olika perspektiv, nämligen barnperspektiv och barns perspektiv. Det förstnämnda står då för vuxnas förståelse för vad delaktighet för barn kan innebära medan det sistnämnda representerar barnets egen förståelse för vad delaktighet innebär (Westlund, 2011). Även om begreppen stundtals kan förstås som sammanflätade (Trondman, 2011) så är det omöjligt för den vuxne att helt anta barnets perspektiv på samma sätt som det är omöjligt att fullt ut anta en annan vuxen individs perspektiv. Läraren kan däremot försöka tolka och förstå barns intentioner och uttryck för mening (Johansson, 2003). Förskolebarns delaktighet tolkas vanligen utifrån vad vuxna tänker är bra för barn och barnperspektivet kan därmed ses som det dominerande perspektivet då läraren ofta har ett självklart företräde gentemot förskolebarn både kunskapsmässigt och verbalt (Arnér & Tellgren, 2011; Jonsson, 2013). Att vuxna styr över förskolans verksamhet kan förvisso

problematiseras men barn kan också antas vara i behov av vägledning från vuxna för att utvecklas till oberoende individer längre fram (Trondman, 2013). Barnen själva verkar inte heller ha invändningar mot denna ordning, tvärtom så visar vissa studier med utgångspunkt i barns perspektiv att de uppskattar vägledning och anser att de vuxna på förskolan ska ha ett övergripande ansvar, just av den anledningen att de är vuxna (Trondman, 2011).

I studier där barns perspektiv varit utgångspunkt framkommer att barnen anser att det är de vuxna som bestämmer på förskolan (Arnér & Tellgren, 2011; Bath, 2012; Folkman, 2017). Förskolebarns möjlighet till reell delaktighet utifrån deras egna preferenser av vad det innebär befinner sig därmed ofta i en beroendeställning gentemot lärarens syn på delaktighet för barn, och lärares förhållningssätt kan då också påverka i vilken mån delaktighet blir möjlig (Arnér & Tellgren, 2006; Trondman, 2011). Vid tillfällen då läraren har för avsikt att aktivt arbeta med att öka barns delaktighet har studier visat att styrningen paradoxalt nog kan tendera att öka (Dolk, 2013; Emilson, 2007). Ett konkret exempel från Dolks (2013) studie visar att när lärare med hjälp av en valstund ville konkretisera demokratiska principer för barnen innebar det i praktiken att de gavs färre valmöjligheter än vad de annars brukade erbjudas i förskoleverksamheten, och trots att lärarens intention varit att barnen skulle få erfara att de hade möjlighet att påverka sin dag på förskolan så ledde aktiviteten till minskad delaktighet för barnen.

Samtidigt som lärare styr verksamheten, och delaktighet för barn kan sägas ske på de vuxnas premisser (Trondman, 2011), så ska förskolans verksamhet formas utifrån barnens intressen och behov (Skolverket, 2010). Den styrning som då trots allt sker kan förklädas så att delaktigheten vid en första anblick ter sig som omfattande (Hamerslag, 2013; Tullgren, 2003). Tullgren (2003) benämner det som ”styrningens leende ansikte” vilket står för en liberal form av styrning som vill förmå barnet att till synes självmant välja det goda och det rätta. Tullgren (a.a.) beskriver en styrning genomförd av lärare som inte vill upplevas som stränga eller styrande men ändå ha kontroll över barnens lek. Hamerslags (2013) studie visar på liknande styrningsmetoder, exempelvis när lärare ber barn att göra samma uppgift en andra gång eftersom resultatet första gången inte gått i linje med lärarens förväntningar. Lärarna kallar det för att ”ge tillbaka uppgiften till barnen” vilket även det, vid en första anblick, kan tyckas signalera delaktighet snarare än styrning. Andra studier visar att barn orienterar sig mot läraren och säger det som han eller hon tror att läraren

förväntar sig (Emilson, 2008; Westlund, 2011), vilket kan bidra till att delaktigheten kan vara låg även i situationer där den initialt ser ut att finnas. Utöver det så tycks möjligheterna till delaktighet se olika ut för olika barn (Elm Fritorp, 2012; Waller & Bitou, 2011). De barn vars idéer gick i linje med lärarens intentioner visade sig i Elm Fritorps (2012) studie vara de som fick mer taltid än övriga barn, vilket bidrog till att just dessa barn blev delaktiga i aktivitetens utveckling. Delaktighet i förskolans verksamhet skulle utifrån tidigare studier då kunna uppfattas som något selektivt som varierar utifrån hur barnet agerar i situationer där delaktighet erbjuds av läraren. I denna studie riktas intresset mot delaktighet så som denna tar sig uttryck i en specifik del av förskolans verksamhet, nämligen i arbetet med pedagogisk dokumentation i vuxeninitierat projektarbete. Tidigare forskning har bidragit till hur barns delaktighet uppfattas, förstås och har definierats i denna studie, nämligen som något eftersträvandesvärt och svårdefinierat som kan möjliggöras inom ramar som någon annan än barnen bestämt. I nästa avsnitt sätts delaktighet i relation till förskolans målstyrda verksamhet.

2.3.2 Delaktighet och intresse i en målstyrd verksamhet

Delaktighet och demokrati är två begrepp som ofta antas förutsätta varandra. Ytterligare ett begrepp som i förskoleverksamhet brukar användas i samband med delaktighet är intresse, och att ta tillvara barns intressen beskrivs ofta som en väg till ökad delaktighet för barn (se t ex. Skolverket, 2012). Arbetet med pedagogisk dokumentation antas också generera delaktighet just utifrån att barns intresse genom dokumentation synliggörs och tas tillvara (Dahlberg & Elfström, 2014; Skolverket, 2012). Det är inte bara i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken som tillvaratagandet av intresse ses som en väg till delaktighet. Även formuleringar i styrdokument och dess förarbeten antyder att tillvaratagandet av barns intresse har betydelse för möjlig delaktighet.

”I förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. Barnens sociala utveckling förutsätter att de alltefter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten.”

(Skolverket, 2010, s 12)

Barns intresse ses vara betydelsefullt och hur intresset tas tillvara antas ha betydelse för barnets förståelse för demokrati. Förskolans läroplan påbjuder också att verksamheten ska ”utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper” (Skolverket, 2010, s 6). Citaten från läroplanen kan tolkas som att barn förväntas intressera sig för att söka kunskap och att det av den anledningen inte kommer innebära några bekymmer med att integrera barns intressen med styrdokumentens övriga målområden. Thörner (2017), som har studerat hur barns intresse hanteras i förskolans verksamhet, konstaterar att i styrdokument och texter som utgjort underlag till dagens läroplan hanteras barns intresse och lust till lärande likt något som tämligen oproblematiserat ses som förenligt med målstyrning. Intresse hanteras därmed utifrån två skilda nivåer då verksamheten dels ska utgå från barns intressen, dels riktas mot en mer bestämd form av kunskap (a.a.). Vad som egentligen menas med ”barns intresse” varierar. Lindgren (2016) liknar barns intresse vid en stark men flyktig kraft, medan Thörner (2017) definierar barns intresse som något de riktar sin uppmärksamhet mot av egen kraft. Utöver detta kan barns intresse beskrivas i termer av engagemang (Hamerslag, 2013; Eriksson, 2014) eller livfullhet (Holmberg, 2015). I den promemoria som är en del av underlaget till förskolans reviderade läroplan definieras barns intresse som något lustfyllt som engagerar (Promemoria, U2010/4443/S) och det är också enligt den definitionen som barns intresse hanteras i denna studie.

Begreppet ”barns intresse” kan även innebära en tolkning utifrån barns behov och då förstås i termer av att vara något som görs för barns bästa (ligga i barnets intresse) även om det inte är något som barnet visar intresse för (Hamerslag, 2013). Tolkningarna av uttrycket kan relateras till de skilda nivåer av intresse som Thörner (2017) hänvisar till och för lärarna kan det innebära en kluvenhet inför att å ena sidan bejaka barnens intresse och å andra sidan samtidigt försöka locka intresset i en viss riktning. Thörner (a.a.) menar att det finns två huvudspår i förskolans tradition av att förhålla sig till barns intresse där det ena innebär att läraren väntar in att ett visst intresse ska uppstå medan det andra förhållningssättet innebär att läraren försöker locka barnet mot ett visst intresse. Att vänta in barnens intresse kan uppfattas som en väg till delaktighet. Samtidigt kan lockandet mot ett visst intresse också generera delaktighet då barnen genom tillvägagångssättet får nya erfarenheter och därmed framöver kan rikta sitt intresse mot fler områden. Barns intresse kan därmed hanteras på olika sätt och det som kan ställa till bekymmer för lärarna

är att läroplanen å ena sidan pekar på specifika undervisningsområden att förhålla sig till och å andra sidan framhåller att verksamheten ska utgå från det som barn visar intresse och engagemang för (se t ex. Thörner, 2017; Westlund, 2011). Samtidigt framställs detta som okomplicerat i styrdokumentet. Exempel då dilemmat kan skönjas är när barnen motsäger sig dokumentation (Lindgren, 2016) eller intresserar sig för sådant som lärarna anser vara oförenligt med styrdokumentens övriga formuleringar (Westlund, 2011). I det senare exemplet riktades barnens intresse mot figurer som de utifrån populärkultur hade kännedom om. Att dessa figurer inte var framtagna utifrån pedagogiska idéer bekymrade lärarna, då det barn uttryckt intresse för inte sågs som förenligt med läroplanens intentioner. Thörner (2017) menar att situationer där läraren ska respektera barns intressen och samtidigt hantera barns lärande utifrån målstyrning under lång tid har varit en högst aktuell fråga i den konkreta förskoleverksamheten. I Skolverkets stödmaterial (2012) hanteras frågan med enkelhet genom formuleringar som: ”Arbetet med pedagogisk dokumentation utgår från det som sker bland barnen; det som barnen är upptagna med här och nu och det som intresserar dem i den dagliga verksamheten” (Skolverket, 2012, s 16). I citatet antyds att arbetet med pedagogisk dokumentation ska utgå från barns uttryckta intresse. Att bidra till delaktighet genom att ta barns intressen som utgångspunkt för verksamhetsutveckling är lätt att uttrycka i målformuleringar men ter sig utifrån tidigare forskning som något som kan vara problematiskt att genomföra i praktiken. I arbetet med pedagogisk dokumentation är det bland annat dokumentationerna som sägs fungera som en garant för barns delaktighet.

I denna studie fokuseras lärares handlingar i samband med själva dokumentationsproduktionen, dvs. i det inledande skedet av arbetet med pedagogisk dokumentation. De handlingar som lärare utför i sammanhanget antas säga något om barns delaktighet, både utifrån hur barns delaktighet ter sig i studerat sammanhang men även för vilken delaktighet som blir möjlig i det fortsatta arbete som rör verksamhetens utveckling. Att i förskolan arbeta med delaktighet, som i tidigare forskning framställs som något komplext, med hjälp av pedagogisk dokumentation, ett verktyg som även det beskrivs vara komplext, borde kunna bidra till ytterligare komplexitet. Studerandet av lärares handlingar i deras konkreta arbete med detta verktyg kan då antas säga något om hur komplexiteten hanteras och därigenom bidra med ny kunskap om hur pedagogisk dokumentation kan förstås i relation till barns delaktighet.

2.4 Sammanfattning av bakgrund och tidigare forskning

I studien placeras lärares handlingar i en samhällelig kontext där läroplansformuleringar delvis kan härledas till en kunskapsekonomisk ideologi. Parallellt uttrycks, i samma läroplan, en intention om att barns intressen ska ha inverkan på verksamheten. Läraren ska således både utgå från det barnen är intresserade utav och från vissa specifika kunskapsområden i sin undervisning. Sedan 2011 är läraren även ålagd att dokumentera det stundtals motstridiga uppdraget. Skolverket utkom 2012 med ett stödmaterial som syftade till att tydliggöra för lärarna hur de skulle kunna arbeta med dokumentationsuppdraget utifrån den reviderade läroplanen. Pedagogisk dokumentation uppges i Skolverkets stödmaterial vara ett verktyg som gör det möjligt för lärarna att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet. Pedagogisk dokumentation utgår i sin tur från en Reggio Emiliainspirerad pedagogik där barns delaktighet ses som en grund som ska ge dem förståelse för innebörder av att vara medborgare i en demokrati. Då kunskap om arbetssättets ursprung uppges vara en förutsättning för att arbetet med pedagogisk dokumentation ska fungera verksamhetsutvecklande bör de lärare som arbetar med verktyget ha kunskap om denna bakgrund. Delaktighet beskrivs i stödmaterial och även i viss forskning som något okomplicerat, medan andra studier lyfter fram en mer problematiserad bild av barns delaktighet i förskolan. I den konkreta verksamheten står läraren med ett stödmaterial som uppger att man som lärare med hjälp av pedagogisk dokumentation kan kombinera områden som annars kan vara svåra att sammanfoga. Den bild av verkligheten som presenteras i stödmaterialen kan därmed uppfattas som en förenklad sådan där komplexiteten som omger läraruppdraget inte uppmärksammas annat än genom uppmuntrande klichéer som går ut på att lärarna ska se svårigheterna som spännande utmaningar. Lärarna kan därmed, stödmaterial till trots, ses vara tämligen utlämnade till att själva lösa de bekymmer som kan uppstå när de i arbetet med pedagogisk dokumentation både ska utgå från specifika målområden och barns intresse. Hur de i konkret handling hanterar sitt uppdrag kan då antas bidra med kunskap om hur pedagogisk dokumentation kan förstås i relation till barns delaktighet, både utifrån konkret verksamhet och utifrån ett bredare samhällsperspektiv.

3 Teori

I detta avsnitt presenteras den för studien valda teorin för att tolka och förstå empiri. Då empirin till stor del fokuserar lärares handlingar har studien positionerats inom det handlingsteoretiska fältet. Detta fält strävar efter en fördjupad förståelse för den ömsesidiga påverkan som individ och samhälle har på varandra. Utgångspunkten är således att det föreligger en dialektik mellan individ och samhälle som innebär att samhället antas bidra till att skapa individen samtidigt som individen också bidrar till att skapa samhället (Nygaard, 1996).

”Handlingsteorin strävar i likhet med alla andra sociala teorier efter att ge en helhetsbild av detta förhållande, dvs. hur samhället påverkar individen, och hur individen i sin tur påverkar samhället. Vad består sociala handlingar av, vilka motiv ligger bakom dem och inom vilka ramar utspelas de?” (Nygaard, 1996, s 7).

I fokus för föreliggande studie står alltså lärares handlingar i samband med att dokumentation produceras i ett inledande arbete med pedagogisk dokumentation. Ett antagande är att dessa handlingar kan möjliggöra såväl som begränsa barns delaktighet, och av citatet framgår vikten av att inte enbart studera den observerbara handlingen utan också intentionerna bakom handlingen, liksom den kontext handlingen utspelar sig i. Det betyder att den teoretiska positioneringen har fått konsekvenser för studiens design. Genom videoobservationer synliggörs handlingar, och intervjuer kompletterar videoobservationerna i syfte att få veta något om de intentioner som föranlett utförd handling. Ömsesidigheten mellan individ och samhälle poängteras inom det handlingsteoretiska fältet och enskilda individers handlande ska ses i relation till omgivande samhällsstruktur. De handlingar som lärare utför i samband med dokumentation kan då ses som påverkade av omgivande kontext.

I bakgrundskapitlet presenteras förskolan som en verksamhet som genomgått förändringar under senare decennier vilket antas ha betydelse både för synen

på lärarprofessionen och för hur lärare handlar. Habermas kommunikativa handlingsteori har valts för att kunna synliggöra interaktionsmönster med betydelse för både möjligheter och begränsningar till delaktighet. Den kommunikativa handlingsteorin möjliggör även att interaktionsmönster kan sättas i relation till en samhällsstruktur vilket i denna studie är av intresse då det kan erbjuda vidgad förståelse för lärares handlingar i arbetet med pedagogisk dokumentation.

3.1 Habermas kommunikativa handlingsteori

Jürgen Habermas räknas till en mer modern generation handlingsteoretiker (Nygaard 1996). Hans vision är att ”skapa en övergripande samhällsteori, som utifrån en nyformulerad och genomtänkt kunskapsteoretisk ståndpunkt förmår bidra till att utveckla demokratiska former i det moderna samhället” (Månsson, 2000, s 310).

Vetenskapsteoretiskt brukar Habermas räknas till Frankfurtskolans andra generation och ses därmed också som kopplad till kritisk teori. I förhållande till tidigare generationers anhängare av kritisk teori erbjuder Habermas en utvidgad förståelse för kommunikationsbegreppet (Alvesson & Skoldberg, 2008). Han menar att kommunikation inte enbart används som verktyg för manipulation i syfte att nå specifika mål, något som annars kan känneteckna anhängare av kritisk teori (a.a.). Kommunikation kan, enligt Habermas (1990), även syfta till förståelse mellan subjekt utan något vinningssyfte i traditionell mening. ”Vinsten” vid denna typ av kommunikation blir istället kopplat till den förståelse som uppstår mellan subjekten (Möller Pedersen, 2010). Resonemanget bidrar till att Habermas, i jämförelse med flertalet andra anhängare av kritisk teori, brukar beskrivas ha en positiv syn på samhället, subjekten och relationen dem emellan (Fritzén, 1998). Medan flertalet anhängare av kritisk teori reducerar kommunikation till makt och förtryckningsmedel beskriver Habermas en fri kommunikation baserad på god vilja, argumentation och dialog. Denna kommunikation, som Habermas menar har försumrats av tidigare handlingsteoretiker, kännetecknas av en subjekt-subjektrelation där deltagande parter betraktas som likvärdiga och där ingen har makt över någon annan i kommunikationen (Habermas, 1990). Denna utvidgade förståelse av kommunikation har haft betydelse för teoretiskt val eftersom Habermas begrepp antas kunna bidra till att synliggöra såväl

möjligheter som begränsningar för barns delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation.

Som tidigare nämnts är lärares handlingar centrala i föreliggande studie. Enligt Habermas är en handling starkt förknippad med intentionen bakom handlingen, och en handling blir begriplig först när vi har kunskap om vilka intentioner som förekom handlandet (Habermas, 1990). Habermas skiljer på handlingar och beteende där beteende kan förstås som något som görs oreflekterat till skillnad från handlingen som det finns en tanke bakom. En handling kan då förstås som genomförandet av en handlingsplan som stödjer sig på en situationstolkning.

”Genom att genomföra en handlingsplan bemästrar aktören en situation. Handlingssituationen bildar ett utsnitt av en av aktören tolkad omvärld. Detta utsnitt konstitueras i ljuset av de handlingsmöjligheter som aktören uppfattar som relevanta för att genomföra sin handlingsplan.”
(Habermas, 1990, s 176).

De handlingar som utförs utgår således från en intention som grundar sig på vad som anses möjligt och relevant i ett specifikt sammanhang. Lärares handlingar i samband med dokumentation kan då antas utgå från intentioner med grund i hur läraren tolkar sitt uppdrag och den utförda handlingen kan därmed säga något om den kontext vari läraren verkar. Habermas har konstruerat ett mycket omfattande teoribygge och bara en liten del av hans komplexa socialfilosofiska och samhällsteoretiska framställning har använts vid denna studies analys. De begrepp som framstått som relevanta för tolkningen av empiri är *strategiskt och kommunikativt handlande* samt det dubbla samhällsperspektivet *system- och livsvärld*. En mer ingående beskrivning av dessa teoretiska begrepp följer nedan. Hur begreppen kan förstås i relation till förskolans verksamhet diskuteras i en separat avslutande del.

3.2 Strategiskt och kommunikativt handlande

Habermas delar upp en individs handlande i två olika varianter: det icke-sociala handlandet samt det sociala handlandet. Utifrån dessa två handlingsgrunder framträder i Habermas teoribygge tre olika handlingstyper, *instrumentellt handlande*, *strategiskt handlande* samt *kommunikativt*

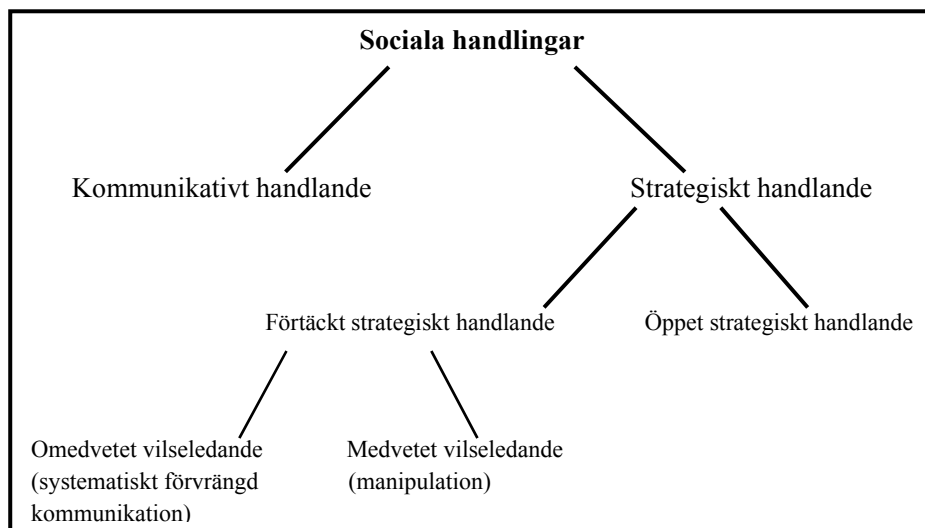
handlande. De olika handlingstyperna kännetecknas av den orientering som kan ses ligga bakom handlingen (Habermas, 1990) och kan sammanfattas enligt figur nedan:

Handlingsorientering / Handlingsituation	Framgångsorienterat	Förståelseorienterat
Icke-socialt	Instrumentellt handlande	-----
Socialt	Strategiskt handlande	Kommunikativt handlande

(Habermas 1990, s 165)

Det instrumentella handlandet kan förstås som ett framgångsorienterat handlande som främst utspelar sig mellan individ och natur och det är ett handlande som står utanför mellanmänniska relationer, ett icke-socialt handlande (Habermas, 1990). Då interaktion mellan lärare och barn står i fokus för denna studies intresse används begreppet instrumentellt handlande enbart undantagsvis i analysen av empirin. Istället står det sociala handlandet, som just kännetecknas av mellanmänniska relationer, i fokus. Det sociala handlandet innefattar två skilda handlingstyper: *kommunikativt* och *strategiskt* som sinsemellan skiljer sig åt då de utgår från olika syften.

De sociala handlingarna är uppdelade enligt schema på nästkommande sida:



(Habermas 1990, s 166)

Det strategiska handlandet styrs av intentionen att uppnå vissa bestämda syften, där den primära avsikten för ego är att styra alter mot ett visst specifikt mål (Habermas, 1990). Därigenom riskerar ett strategiskt handlande att objektifiera medmänniskor då dessa kan utnyttjas för egen måluppfyllelse eller framgång (Emilson, 2008; 2017). Strategiskt handlande kännetecknas på så sätt av en subjekt-objektrelation. Detta handlande är i sin tur indelat utifrån om det sker öppet eller subtilt. I det öppna strategiska handlandet är det tydligt för deltagarna att någon av dem styr övriga mot ett specifikt mål. Strategiskt handlande av subtil karaktär existerar i två varianter som Habermas beskriver enligt följande:

”I situationer av *förtäckt strategiskt handlande* förhåller sig åtminstone en av deltagarna strategiskt, dvs. att han döljer för andra att han inte uppfyller villkoren för kommunikativt handlande. Detta är fallet vid manipulation. I *systematiskt förvrängd kommunikation* döljer minst en av deltagarna för sig själv att han handlar strategiskt och blott upprätthåller skenet av kommunikativt handlande” (Habermas, 1990, s 166).

Det strategiska handlandet kan därmed ge sken av att vara kommunikativt, antingen för att aktören vill dölja sina strategiska avsikter eller för att personen i fråga faktiskt inte uppfattar sitt handlande som strategiskt. Det kommunikativa handlandet i sin tur syftar primärt till inbördes förståelse mellan deltagande parter (Habermas, 1990). Denna kommunikationsform kan sägas ha varit lyckosam när samförstånd mellan kommunikationsdeltagarna råder. Därmed inte sagt att de behöver vara av samma åsikt, men ett kännetecken är att det finns en vilja att förstå och komma överens med andra. I ett kommunikativt handlande råder en subjekt-subjekt-relation där ego erkänner alter som subjekt och där öppenhet och ömsesidighet i ett intersubjektivt möte är styrande (Habermas, 1990). Handlande utifrån en sådan kommunikativ ansats ska för den sakens skull inte uppfattas som ett mållöst handlande. Mål kan mycket väl finnas även i detta handlande, det är vägen till målet som blir avgörande. Utifrån denna studies empiri skulle det kunna exemplifieras med läraren som förmedlar sitt mål till barnen och som samtidigt har för avsikt att lyssna in och ta hänsyn till barnens upplevelser av såväl situation som mål. Om läraren, i samma situation, istället har som övergripande mål att styra barnen mot något specifikt utan att ta hänsyn till deras åsikter kan kommunikationen betraktas som strategisk. Även om Habermas menar att de skilda sociala handlingstyperna i praktiken sällan är renodlade så går det inte att inta båda förhållningssätten parallellt.

”Kommunikationsprocesser kan inte *samtidigt* företas i avsikt att nå samförstånd med en deltagare och att utöva inflytande på honom, dvs. att kausalt framkalla något hos honom” (Habermas, 1990, s 176).

I föreliggande studie riktas intresset inte enbart mot lärares handlingar utan också mot barns delaktighet och hur delaktighet kan förstås i relation till pedagogisk dokumentation. Emilson (2008, 2009, 2011, 2017) har i sin forskning använt Habermas kommunikationsteori för att studera lärare-barn-interaktion i förskolan och har funnit att ett kommunikativt handlande i en förskolekontext innefattar lärares närmanden av barns perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet. Dessa kvaliteter har i hennes studier visat sig vara en förutsättning för barns delaktighet i förskolan (Emilson, 2008). I modellen ”Ladder of Participation” konstruerad av Hart (1992) graderas barns delaktighet enligt en åttagradig skala. Hart har inte utgått från Habermas teoretiska begrepp i denna konstruktion men resonemanget om delaktighet kan ses ha stora likheter med den delaktighet som kan synliggöras genom

Habermas begrepp. I botten på denna skala finns de steg som Hart (a.a.) benämner *manipulation*, *dekoration* och *symbolvärde*. Dessa steg kan sägas representera skenbar delaktighet eftersom barnet vid detta handlande styrs mot något utan att ha riktig kännedom om vad det är. Detta skulle kunna liknas vid det strategiska handlandet som även det syftar till styrning mot specifika mål och som i vissa fall omfattas av undanhållen information. I toppen på Harts (1992) åttagradiga skala finns processer där barn och vuxna på lika villkor deltar i och driver beslutsfattande. Detta skulle i sin tur kunna liknas vid ett kommunikativt handlande, då processer för att kunna drivas på lika villkor måste vara av subjekt-subjektkaraktär där ingen av deltagarna styr över den andre. Ett antagande i denna studie är att interaktionen mellan lärare och barn i samband med dokumentationsproduktion måste kännetecknas av kommunikativt handlande för att delaktighet ska kunna bli möjlig.

Ytterligare stöd i det kommunikativa handlandets betydelse för möjlig delaktighet kan kopplas till Pramling Samuelsson och Sheridans (2003) resonemang om att delaktighet i förskolan inte primärt handlar om att barn ska bestämma utan mer om att lärarna är öppna för barns signaler, vilka de behöver kunna tolka och förstå. Arnér (2009) för ett liknande resonemang då hon menar att barns möjligheter till delaktighet i förskolan är förbundet med hur pass väl samspelet mellan barn och lärare fungerar. Även om varken Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) eller Arnér (2009) har använt sig av Habermas kommunikativa handlingsteori för att komma fram till dessa slutsatser signalerar resultaten från deras studier att kommunikativt handlande kan ses som en grund för barns reella delaktighet i förskolans verksamhet.

Enligt Habermas (1990) utgör det kommunikativa handlandet basen för det samhällsperspektiv som benämns livsvärld. Såväl det kommunikativa som det strategiska handlandet är nära förknippat med det dubbla samhällsperspektiv utifrån vilket Habermas förstår samhället. Dessa perspektiv har i likhet med de olika handlingstyperna haft betydelse för analysarbetet då de använts för att tolka och förstå lärarnas handlande utifrån en mer övergripande samhällskontext.

3.3 System och livsvärld

Det kommunikativa handlandet är nära förknippat med det som Habermas benämner livsvärld. Livsvärlden är i sin tur ett av de två perspektiv som Habermas förstår världen utifrån. Det andra perspektivet benämns system. Om livsvärlden kan ses som knuten till det kommunikativa handlandet så kan systemet förstås som förbundet med det strategiska handlandet (Möller Pedersen, 2010). Fritzés beskriver livsvärlden som förståelsehorisont för det kommunikativa handlandet.

”Eftersom detta kulturellt betingande bakgrundsvetande är något vi tar för givet utan att närmare reflektera över det, har det karaktären av självklarhet. Livsvärlden är med andra ord namnet på en förståelsehorisont vars innehåll har karaktären av ett implicit bakgrundsvetande som hjälper interaktionsdeltagarna med att tolka handlingssituationen”
(Fritzés, 1998, s 62).

Systemet representerar det andra samhällsperspektivet och om livsvärldens ledstjärna kan sägas vara förståelse så vägleds systemet istället av effektivisering och rationalitet, främst via styrmedierna pengar och makt (Habermas, 1990). Habermas menar att i dagens samhälle har vissa delar, såsom marknadsekonomi och den moderna statsapparaten, skiljts från livsvärlden och lyder således inte längre under dess logik. Medan livsvärldens logik kan förstås utifrån samförstånd och ömsesidighet så råder systemet under en logik som kännetecknas av effektivitet och framgångsorientering (Fritzés, 2003). Båda perspektiven behövs i ett modernt samhälle och ska ses just som två olika perspektiv på samma verklighet (Habermas, 1990). I denna studie blir de båda perspektiven intressanta som analysverktyg då de kan bidra med förståelse för det handlande som sker i samband med pedagogisk dokumentation både inifrån deltagarna själva och utifrån samhälleliga villkor.

Det är lätt att förledas till att tro att livsvärlden står för det goda medan systemet representerar det onda, men det är inte denna uppdelning som Habermas (1990) avser, snarare argumenterar han för att båda perspektiven behövs. Livsvärld och system är dessutom ömsesidigt beroende av varandra då systemet behöver livsvärldens lojalitet och legitimitet samtidigt som livsvärlden behöver systemets strukturer, makt och ekonomiska medel. Habermas ser dock en risk med att systemet, i och med att det blir mer och

mer komplext, övertar mer och mer av det som ursprungligen härleddes till ett livsvärldsperspektiv (Habermas, 1990). Livsvärlden och det kommunikativa handlandet riskerar därmed att utarmas, ödeläggas och förtingligas av systemet (a.a.). Denna process beskriver Habermas som systemets kolonialisering av livsvärlden (Habermas, 1990). Utifrån tolkningar av den kommunikativa handlingsteorin som gjorts av Fritzén (1998) samt Möller Pedersen (2010) kan institutioner som ansvarar för att utbilda den uppväxande generationen ses som verksamheter som bör fredas mot ensidigt strategiskt handlande och skyddas från kolonialisering. Enligt Möller Pedersen (a.a.) skulle den ökade fokuseringen på utvärderingsbar kunskap inom svenskt utbildningsväsen kunna ses som ett exempel på när systemet kolonialiserar livsvärlden utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Denna kunskapssyn har beskrivits vara på frammarsch även i förskolan (Martin Korpi, 2006; Tallberg Broman, 2011; Åsén & Vallberg Roth, 2012) varpå Habermas begrepp skulle kunna bidra till att synliggöra ett aktuellt skeende inom förskolan. Huruvida förskolan kan förstås utifrån ett livsvärldsperspektiv trots att institutionen som sådan kan ses som en produkt skapad av systemet diskuteras i nästa stycke där teori och valda begrepp ställs i förhållande till institutionen förskola och den verksamhet som där bedrivs.

3.4 Den kommunikativa handlingsteorin i relation till förskolepraktik

Uppdelningen i kommunikativt respektive strategiskt handlande antas synliggöra aspekter av lärares handlingar som för studiens syfte framstår som relevanta. Teorin erbjuder även, genom begreppen system och livsvärld, möjlighet att diskutera utförda handlingar och bakomliggande intentioner i en bredare samhällskontext. Spänningen mellan de båda perspektiven är enligt Möller Pedersen (2010) av särskild vikt att synliggöra vid studier av professioner som har kvalificerade handlingar som en viktig resurs i sin yrkesutövning. Lärare kan ses som en sådan yrkesgrupp då deras handlingar blir betydelsefulla för hur den pedagogiska praktiken gestaltas. Den kommunikativa handlingsteorin antas därmed kunna bidra till förståelse för lärares handlingar i relation till barns delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation.

Utifrån andra aspekter kan dock valet av Habermas kommunikativa handlingsteori ifrågasättas. Det kommunikativa handlandet kännetecknas av en subjekt-subjektkaraktär där deltagarna möts på lika villkor och där ingen har för avsikt att utöva makt över någon annan (Habermas, 1990). Läraren i förskolan har utifrån sin position som vuxen både erfarenhetsmässigt och verbalt övertag gentemot barn i förskoleålder (Arnér, 2006; Bath, 2012; Trondman, 2011). Läraren har utöver det ett ansvar för barnen samt en läroplan att förhålla sig till vilket sammantaget bidrar till att relationen kan betraktas som asymmetrisk. Därmed kan det ifrågasättas om förskolebarn och deras lärare (någonsin) kommunicerar i enighet med det som Habermas (1990) menar kännetecknar ett kommunikativt handlande. Emilson (2008) menar att den kommunikativa handlingsteorin inte problemfritt kan appliceras i en förskolekontext och argumenterar för att symmetri i relationen mellan lärare och barn måste förstås utifrån idén om alla människors lika värde. Enligt Habermas (1990) behöver inte en kommunikationshandling nödvändigtvis vara av verbal karaktär. I en kommunikation som involverar barn som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk blir det väsentligt att även se till den icke verbala kommunikationen (Emilson, 2008). En kommunikationshandling definieras därför av Emilson (a.a.) som handlingar där ingående parter, i detta fall lärare och barn, är riktade mot varandra och på ett eller annat sätt svarar upp mot varandras signaler. Utifrån den definitionen ter sig kommunikationshandlingar mellan barn och lärare i förskolan som fullt möjliga. Det är också så en kommunikationshandling förstås i denna studie.

Som tidigare nämnts argumenterar Habermas för att samhällsreliga fenomen bör analyseras från såväl system- som livsvärldsperspektiv. Enligt Habermas behövs båda perspektiven men han ser en risk med att systemet, i och med dess ökade komplexitet, utarmar livsvärldens förståelsehorisont (Habermas, 1990). Habermas anser vidare att livsvärldsperspektivet bör värnas särskilt inom vissa områden i samhället och utifrån tolkningar som gjorts av Fritzén (1998) och Möller Pedersen (2010) skulle förskolan skulle kunna förstås som en institution där det kan finnas särskild anledning till oro inför systemets kolonialisering. Fritzén (1998) benämner den spänning som kan uppstå mellan system och livsvärld i pedagogiska sammanhang för de inre respektive yttre villkoren för pedagogiskt handlande. Konkret kan då en kolonialisering utifrån en förskolekontext innebära att lärare i förskolan kan uppleva sig tvungna att arbeta utifrån metoder som de inte känner sig bekväma med (Emilson, in print), vilket kan ses som ett exempel på när yttre respektive inre villkor för

pedagogiskt handlande inte harmoniserar. Samtidigt kan förskolan förstås som en institution skapad utifrån idéer som kan härledas till ett systemperspektiv då verksamheten historiskt kan ses formad utifrån arbetsmarknadspolitiska, socialpolitiska, familjepolitiska och omsorgsinriktade utgångspunkter (Persson, 2012). Minst tre av dessa kan direkt kopplas till det perspektiv som Habermas benämner system och det kan ifrågasättas om man kan förvänta sig att det kommunikativa handlandet ska ha någon plats i en verksamhet initierad och skapad utifrån systemets villkor. Samtidigt tycks styrdokument producerade utifrån systemets logik innehålla mål som kan härledas till ett livsvärldsperspektiv där också aspekter som exempelvis barns delaktighet värderas och ges utrymme. Då delaktighet tidigare i texten setts vara beroende av ett kommunikativt handlande, vilket utgör grund för livsvärldsperspektivet, kan lärares handlingar antas vara något som balanseras mellan system- och livsvärld.

Sammanfattningsvis förstås kommunikationshandlingar som handlingar där lärare och barn är riktade mot varandra och på ett eller annat sätt svarar upp på varandras signaler. Dessa handlingar kan således inrymma såväl verbal som icke verbal kommunikation i form av gester och mimik. Spänningen mellan system och livsvärld antas i sin tur avspeglar sig i de intentioner som föregår handlingarna och därmed också säga något om lärarnas upplevelser av inre respektive yttre villkor för pedagogiskt handlande. Den kommunikativa handlingsteorin kan bidra med perspektiv på lärares handlingar i arbetet med pedagogisk dokumentation satt i relation till barns delaktighet. Genom att synliggöra spänningsfältet mellan livsvärld och system, eller individ och samhälle, kan det bli något som lärare kan reflektera kring och förhålla sig till i sin pedagogiska vardag.

4 Metod

I föreliggande kapitel presenteras inledningsvis metodologisk utgångspunkt och vidare redogörs för metodvalen videoobservation och stimulated recall samt för hur det praktiska genomförandet har gått till. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om etiska överväganden samt en beskrivning av analysprocessen.

4.1 Metodologi

Habermas räknas som anhängare av Frankfurtskolan och kritisk teori där en viktig aspekt är att ifrågasätta det som upplevs vara naturligt och självklart (Möller Pedersen, 2010). Kritisk teori kan delas in i två förgreningar där den ena ifrågasätter samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier och diskurser. Den andra förgreningen riktar fokus mot förståelse för sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker utifrån en kritiskt tolkande ansats (Alvesson & Deetz, 2000; Alvesson & Sköldberg, 2008). Arbetet med pedagogisk dokumentation är en del av vardagen på ett stort antal förskolor (se t ex. Skolverket, 2008) men endast en liten del av forskningen om detta arbetsverktyg har genomförts utifrån en kritisk teoretisk utgångspunkt, vilket föranlett att den ansatsen använts i denna studie. I fokus för studien står lärares handlande i situationer som kan betraktas som återkommande och vardagliga, och studien placeras således inom den andra förgreningen av kritisk teori.

Oavsett förgrening så kännetecknas kritisk teori bland annat av sina emancipatoriska inslag (Alvesson & Sköldberg, 2008). I föreliggande studie innebär det ett kritiskt granskande av arbetet med pedagogisk dokumentation i relation till den delaktighet arbetet sägs kunna generera för barn i förskolan. Att problematisera möjlig delaktighet antas kunna bidra till att bilden av pedagogisk dokumentation nyanseras och eventuellt omdefinieras samt även till att delaktighetens möjligheter och begränsningar inte ses som avhängigt en enskild individs handlande utan istället som något som också kan härledas till en samhällskontext.

4.2 Metodval

Det som studeras är lärares handlingar och för det ändamålet har videoobservation valts som metod. Egen erfarenhet säger att händelser i förskolans verksamhet är något som sker i ett vanligen ganska hektiskt tempo, vilket har bidragit till att traditionella fältanteckningar valts bort då det befarades bli svårt att anteckna i den takt som skulle krävas. Videoobservation har å andra sidan beskrivits vara en digital variant av fältanteckning som gör det möjligt att studera ett skeende flera gånger (Sparrman, 2002). I studien fyller videoobservationerna ytterligare ett syfte då dessa även har använts vid de intervjuer som har gjorts med lärarna. De metoder som används är således videoobservationer samt intervjuer, vilket presenteras mer ingående nedan.

4.2.1 Videoobservation

Videoobservationens fördelar är möjligheten att fånga nyanser i det som sker samt att det inspelade materialet går att återvända till upprepade gånger för att studera aspekter som kanske inte uppfattades i det direkta skeendet eller vid inledande analystillfälle (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Metoden ställer dock forskaren inför en rad överväganden och även en sådan till synes banal detalj som valet av videokamera kan ha relevans för det filmade resultatet (Heikkälä & Sahlström, 2003). En kamera på stativ som under hela den filmade sekvensen står på ett och samma ställe har sina för och nackdelar likväl som en handhållen kamera har sina. Kameran på stativ ger vanligen en bättre bild och bidrar till att forskaren har händerna fria till annat. En handhållen kamera kan å andra sidan bidra till en närhet gentemot det skeende som filmas då kameran lättare kan riktas och flyttas (Heath, Hindmarch & Luff, 2010; Heikkälä & Sahlström, 2003). Valet av kamera bör även övervägas etiskt då kamera på stativ kan uppfattas som mer osynlig än en kamera som forskaren håller i handen. Huruvida det är önskvärt eller inte att sträva efter att deltagarna ”glömmer” att de blir filmade finns det delade meningar om. Heath, Hindmarch & Luff (2010) argumenterar å ena sidan för att forskaren vanligen kan se vid vilka tillfällen deltagarna påverkas av kameran och menar att när denna orientering mot kameran inte sker så påverkas troligen inte heller deltagarnas agerande av kamerans närvaro. Heikkälä & Sahlström (2003) å andra sidan menar att kamerans närvaro alltid har betydelse för det som sker i filmade sekvenser och att man därför kan påstå att kameran och forskaren är medkonstruktörer av inspelade sekvenser. I

denna studie är utgångspunkten det senare resonemanget och det har inte funnits någon ambition att försöka dölja den filmning som skett.

I studien används en Ipad som inspelningsverktyg. Det valet har praktiska orsaker då en Ipad upplevdes som användarvänlig samtidigt som det vid efterföljande intervjuer går att titta direkt på skärmen. En Ipad skulle kunna likställas med en handhållen kamera och eftersom det vid inspelningstillfällena rådde osäkerhet om huruvida aktiviteten skulle utspela sig i samma rum hela tiden eller om förflyttningar skulle ske valdes ett alternativ som var lätt att anpassa efter uppkomna situationer. Det visade sig också att deltagarna vid flera filmtillfällen rörde sig mellan åtminstone två olika lokaler.

4.2.2 Stimulated Recall

Som framgått ovan används videoobservationerna för att synliggöra lärares handlingar i arbetet med pedagogisk dokumentation men också som ett verktyg vid efterföljande intervjuer. Tillvägagångssättet är inspirerat av metoden Stimulated recall som kan användas för att komma åt intentioner bakom ett handlande. Metoden går ut på att respondenten videofilmas under ett arbetsmoment för att kort därefter titta på det inspelade materialet och samtidigt kommentera innehållet (Haglund, 2003). Stimulated recall kan tolkas tämligen fritt då det inte finns någon tydlig modell för hur arbetet bör utföras enligt Haglund (a.a.). I studien innebar det att läraren så fritt som möjligt utifrån filmat material fick berätta om intentionerna bakom det handlande som syntes på filmen.

Kvale och Brinkmann (2015) menar att en fallgrop med den kvalitativa forskningsintervjun är att det som respondenterna uttrycker lätt uppfattas som en objektiv sanning samt att den som intervjuar förväntas förhålla sig objektiv inför intervjupersonerna.

”Intervjuaren samlar inte ihop intervjuuttalanden som man samlar stenar på en strand. Hans frågor leder fram till de aspekter av ämnet som intervjupersonen kommer att ta upp, och hans aktiva lyssnande till och uppföljning av svaren bestämmer delvis samtalslets förlopp” (Kvale & Brinkmann, 2015, s 233).

Den som intervjuar och den som blir intervjuad kan därmed ses konstruera data tillsammans. Hur man förstår intervjun som metod har enligt författarna även med forskarens epistemologiska förståelse att göra. Beroende på epistemologisk grund kan intervjun antingen förstås som en metod som kan avslöja respondentens verkliga kärna eller som en metod där intervjuaren och respondenten tillsammans konstruerar ny förståelse. I denna studie förstås intervjun främst utifrån det som Kvale och Brinkmann (2015) benämner som konstruktivistiska föreställningar, dvs. man utgår från att intervjun är en social konstruktion där intervjuaren tillsammans med respondenten producerar data.

4.3 Genomförande

I följande avsnitt beskrivs hur kontakten med fältet etablerades samt hur valet av medverkande förskolor har gått till. Vidare redogörs för studieobjekt och hur videoobservationer och intervjuer konkret har genomförts.

4.3.1 Val av förskolor

Utifrån studiens syfte har ett målstyrt val av förskolor gjorts vilket innebär att enheter valts med hänsyn till de forskningsfrågor som har formulerats (Bryman, 2013). Det målstyrda valet innebar i detta fall en fokusering mot förskolor som säger sig arbeta med pedagogisk dokumentation. Att denna licentiatuppsats är en av totalt fem i ett specifikt forsknings- och utvecklingsprojekt har också påverkat valet, eftersom empirikonstruktionen skulle ske på någon av de förskolor som ingick i projektet.

Vad den pedagogiska dokumentationen består av och hur den utformas är upp till varje enskild förskola att besluta om då arbetet kan se olika ut beroende på grupp och lokal förskolekontext (Barsotti, 2007; Hamerslag, 2013; Skolverket, 2012). De diffusa kriterierna för vad pedagogisk dokumentation konkret innebär föranledde funderingar över vilka aspekter av verktyget som är centrala i denna studie. Alnervik (2013) använder i sitt analysarbete Wartofskys primära, sekundära och tertiära artefakter med vars hjälp hon beskriver olika dimensioner av arbetet med pedagogisk dokumentation. Utifrån de två första dimensionerna beskrivs verktyget som instruerande och underlättande i vardagen medan den tredje nivån syftar till expanderat lärande och verksamhetsutveckling. Pedagogisk dokumentation kan förstås utifrån alla artefakterna samtidigt men just i valet av förskolor gjordes en koncentration mot primära och sekundära artefakter. Anledningen är att pedagogisk

dokumentation utifrån dessa nivåer förstås och beskrivs på ett konkret sätt som går att fånga i en urvalsprocess.

En första sortering av de 24 förskolor som ingick i projektet gjordes utifrån närhetsprincipen och av kvarvarande förskolor genomfördes det målstyrda valet utifrån hur förskolorna på sina hemsidor beskrev verksamheten. Följande kriterier sattes:

- De beskriver att de arbetar med inspiration från Reggio Emilia
- De beskriver att de arbetar med pedagogisk dokumentation
- De beskriver ett projektinriktat arbetssätt

En hemsida som uppger att man arbetar projektinriktat och med pedagogisk dokumentation är ingen garanti för att så är fallet, men utifrån verktygets komplexitet har en avvägning utifrån dessa tre kriterier ändå gjorts. Flera tidigare studier om pedagogisk dokumentation har i sitt urval fokuserat antingen förskoleverksamheter där de som arbetar uppger sig ha stor erfarenhet av arbetssättet och därmed kan beskrivas ha ”kommit långt” i sitt arbete med pedagogisk dokumentation (se t ex. Elfström, 2013; Hamerslag, 2013), alternativt förskoleverksamheter som befinner sig i en implementeringsfas och nyligen börjat arbeta med detta verktyg (se t ex. Buldu, 2010). I denna studie har dock dessa kriterier bedömts sakna relevans utifrån studiens syfte. I textens inledning redogörs kort för mina egna erfarenheter av pedagogisk dokumentation och i sammanhanget nämns att arbetssättet som sådant retoriskt framstår som oantastligt. På samma sätt skulle man kunna fråga sig om det verkligen är pedagogisk dokumentation enligt konstens alla regler som förekommer i det empiriska materialet. Eventuellt inte, men denna verksamhet förekommer likväl på förskolor som säger sig arbeta med inspiration från Reggio Emilia och som på sin hemsida uppger att pedagogisk dokumentation används. Det är således exempel från praktiken på hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan gestaltas. Därmed inte sagt att det ser likadant ut på alla förskolor eller att arbetet på dessa förskolor följer de regler som förvisso sägs saknas men som retoriskt ändå framstår som betydelsefulla. Utifrån ovan beskrivna sortering återstod åtta förskolor som bildade slutlig urvalsgrupp.

4.3.2 Kontakt med fältet

Förskolecheferna på de förskolor som uppfyllt urvalskriterierna kontaktades med information om studiens övergripande syfte och planerade metodval. De förde i sin tur informationen vidare till lärarna inom sina respektive enheter. De lärare som blev intresserade av ett eventuellt deltagande återkopplade detta till förskolechefen som i sin tur kontaktade mig med kontaktuppgifter till dessa lärare. Fyra lärare från fyra olika förskolor uppgav att de var intresserade av att delta. Besök på dessa förskolor genomfördes och under besöket informerades lärarna om studiens syfte och planerat upplägg. Utöver muntlig information fick de även informationen skriftligt och de fick sedan en veckas betänketid för att fundera över sitt eventuella deltagande. Samtliga fyra lärare uppgav efter betänketidens slut att de var intresserade av att delta. Två förskolor valdes ut och att valet föll på just dessa två berodde på att åldersintervallet för deltagande barn då ökade samt att det innebar en spridning över fler kommuner. Lärarna hade informerats om att videoobservationer av deras projektarbete, så som det genomfördes utifrån lokal kontext, skulle genomföras. Jag visste således vid detta tillfälle inte hur stora barngrupperna skulle vara, hur pass länge de båda förskolorna arbetat med pågående projekt eller vilken inriktning projekten hade. Samtycke inhämtades från alla berörda och studien har även genomgått prövning i etikprövningsnämnden vilket beskrivs mer ingående i avsnitt 4.4.1.

4.3.3 Beskrivning av valda förskolor och deltagande lärare

Nedan presenteras de förskolor som deltagit i studiens empiri. Texten ger en kort beskrivning av förskolornas pågående projekt, barngruppernas sammansättning samt information om deltagande lärare.

Förskolan Skogsläntan

Skogsläntan är en förskola som ligger i ett flerbostadshusområde i närheten av en större stad. Vatten var det övergripande projekt som hela förskolan arbetade med, vilket härstammade från en sommaruppgift barnen hade haft och som genererat ett intresse för vatten. Detta övergripande projektområde hade i sin tur lett till flera projektgrupper som arbetade med vatten utifrån olika intressen som uppkommit. Någon grupp studerade och målade fontäner, en annan arbetade med vatten och vikt och ytterligare andra intresserade sig för änder som bodde i vatten. Projektarbetet runt vatten hade pågått i ungefär tre månader när empirikonstruktionen inleddes. På Skogsläntan arbetar läraren Karin. Hon har arbetat som lärare i ungefär femton år och har flerårig

vana av att arbeta med projekt. Karin uppger att de på Skogsgläntan brukar använda barnens alster, fotografier, filmat material och nedskrivna anteckningar i sin dokumentation av projektarbeten. Den projektgrupp som följdes på Skogsgläntan bestod av sex barn, Liam (5:4), Maja (4:7), Olle (5:6), Vanessa (5:7), Vesna (5:1) och Viktor (4:5). De flesta vårdnadshavarna med barn på Skogsgläntan ställde sig positiva till att deras barn deltog i studien och Karin hade därmed möjlighet att forma projektgruppen utifrån dessa förutsättningar.

Förskolan Ekorren

Ekorren är en förskola som ligger i ett flerbostadshusområde i utkanten av en större bruksort. På Ekorren har man inte ett gemensamt övergripande projekt för hela förskolan utan istället hade varje avdelning sitt specifika projekt men utifrån ett för förskolan gemensamt tema, nämligen sagoberättande. De olika projekten var sprungna ur det lärarna på respektive avdelningen sett att just deras barn varit intresserade av. Hela förskolan arbetade således på olika sätt med sagor och berättande. På den avdelning som följts pågick ett projekt om brokonstruktion, eftersom lärarna hade uppmärksammat att bron intresserade barnen när de dramatiserade sagan om de tre bockarna Bruse. Projektet hade pågått i ungefär två månader när empirikonstruktionen inleddes. På Ekorren arbetar läraren Linda och i likhet med Karin på förskolan Skogsgläntan så har hon arbetat med projekt tidigare. I det pågående projektet arbetar Linda tillsammans med Jenny som är barnskötare. På förskolan Ekorren sker främst dokumentation med hjälp av nedskrivna anteckningar och foton. Linda uppger att de ibland också filmar men att hon önskar att det gjordes oftare. Den grupp barn som följdes under projektarbetet på förskolan Ekorren bestod av Ali (4:1), Fahra (3:9), Jonas (3:4), Lisa (3:8) och Zahra (3:5), dock var aldrig alla fem barnen med vid ett och samma tillfälle på grund av frånvaro de dagar som jag var på besök. Vid samtliga tre observationstillfällen var även Jenny, av olika anledningar, frånvarande. I och med det deltog Jenny inte heller vid efterföljande intervjuer. På Ekorren var det svårt att få in samtyckesblanketterna från vårdnadshavarna och därmed få deras godkännande till barnens deltagande i studien. Detta bidrog till att Linda och Jenny satte ihop en grupp barn som inte var de som vanligen arbetade tillsammans i projektet.

4.3.4 Val av studieobjekt

Studieobjektet består av vuxeninitierade projektarbeten på två förskolor som arbetar med pedagogisk dokumentation. Som tidigare har beskrivits så är pedagogisk dokumentation komplext och viss kritik har riktats mot att betrakta pedagogisk dokumentation enbart som ett arbetsverktyg då det anses vara mer omfattande än så. Det framhålls då snarare som ett förhållningssätt som på ett mer övergripande plan genomsyrar verksamheten på förskolan (Barsotti, 2007; Rinaldi, 2006). Pedagogisk dokumentation antas utifrån denna förståelse ske utifrån oplanerade tillfällen styrda framförallt utav det som barnen riktar intresse och nyfikenhet mot (se t ex. Lenz Taguchi, 2014; Skolverket, 2012). Utifrån dessa förutsättningar är det svårt att i förväg veta dels när dokumentation kommer att ske och dels om just den dokumentationen, genom reflektion och analys, kommer att bli till en pedagogisk dokumentation framöver. I denna studie riktas intresset mot vad som sker innan dokumentationerna reflekteras och analyseras. Det är således svårt att veta om de dokumentationssituationer som studeras verkligen kommer att bli till det som kallas för pedagogisk dokumentation. I tidigare forskning framkommer dock att pedagogisk dokumentation är nära sammankopplat med de projektarbeten som bedrivs på förskolor. Den dokumentation som produceras under ett projekt syftar ofta till att i förlängningen bli till pedagogisk dokumentation (Hamerslag, 2013). I likhet med pedagogisk dokumentation brukar projektinriktat arbetssätt kopplas samman med en Reggio Emiliainspirerad pedagogik (se t ex. Barsotti, 2007; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Projektarbeten beskrivs vara något som lärare och barn tillsammans deltar i inom ramen för en längre tids arbete kring ett specifikt område (Hamerslag, 2013). Hur projektarbetet utvecklas ska inte vara planerat i förväg, utan bestäms under processens gång utifrån frågeställningar och intresseområden som uppkommer. Den pedagogiska dokumentationen ska här fungera som hjälp för att hitta vägar till utveckling utifrån barns intresseyttringar (Skolverket, 2012). I tidigare studier har det också framkommit att samtidigt som pedagogisk dokumentation antas vara något som sker i stunden och är avhängigt efterföljande reflektion, så sker arbetet med pedagogisk dokumentation i praktiken vanligen under mer strukturerade former. Företrädesvis sker det inom ramen för projektarbetet och ofta på bestämda tider och veckodagar då även praktiska aspekter såsom lärares arbetstider, barngruppers sammansättning och den fysiska miljöns utformning påverkar arbetet (Alnervik, 2013; Elfström, 2013; Hamerslag, 2013). Dessa praktiska aspekter har haft betydelse för valet av studieobjekt då projektarbete

framstod som en avgränsad möjlighet att studera lärares handlingar i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation.

4.3.5 Praktiskt genomförande

Projektarbetet filmades vid tre tillfällen på respektive förskola. Sekvenserna sträcker sig från 28 minuter till drygt 40 minuter. De olika tillfällena redovisas i tabell nedan.

Tabell 1: Videoobservation

Film	Skogsgläntan	Ekorren
Tillfälle I	31.15 min	40.22 min
Tillfälle II	33.16 min	30.37 min
Tillfälle III	28.50 min	30.53 min
Sammanlagt	93.21 min	101. 52 min

Sammantaget resulterar detta i tre timmar, femton minuter och tjugonio sekunder filmat material. Hela projektstunden filmades vilket bidrog till att hela aktiviteten fanns tillgänglig vid efterföljande intervju.

En Ipad, som använts vid filmningen, kan liknas vid en handhållen kamera och en av fördelarna med handhållen kamera har tidigare uppgetts vara dess möjligheter till att följa detaljer i filmade skeenden. Trots dessa förtjänster har filmningen skett en bit ifrån skeendet utifrån ambitionen att det ska leda till en bättre överblick av hela situationen. En nackdel med förfaringssättet var att det vid enstaka tillfällen var svårt att höra exakt vad personerna på filmen sa. Särskilt besvärligt blev det när det samtidigt förekom höga bakgrundsljud, till exempel när barn lekte i angränsande rum eller när en telefon ringde i

närheten. Dessa tillfällen var ändå så pass få att de inte bedömdes ha någon betydelse för helheten.

Det filmade materialet har både använts vid analysen och fungerat som underlag när lärarna intervjuats om intentioner bakom filmade handlingar. Intervjuerna har hållits i en lugn, ostörd miljö på respektive förskola. Ett intervjutillfälle följde på varje filmat moment vilket betydde tre intervjuer med respektive lärare. Intervjuerna genomfördes samma dag och vid något tillfälle dagen efter. Anledningen till att de hölls så pass tätt inpå var för att lärarna skulle ha den filmade sekvensen i färskt minne. Det är något som förespråkas utifrån metoden stimulated recall där 48 timmar brukar uppges som en övre gräns mellan videoobservation och efterföljande intervju (Haglund, 2003). Intervjuerna sträckte sig tidsmässigt från fyrtiotre till nästan sjuttiofem minuter, vilket redogörs för i tabell II.

Tabell II: Intervjuer

Intervju	Karin	Linda
Tillfälle I	73.26 min	65.31 min
Tillfälle II	43.33 min	51.11 min
Tillfälle III	52.23 min	56.14 min
Sammanlagt	168. 82 min	172. 56 min

Intervjuerna spelades in med hjälp av en smartphone då jag sedan tidigare var van att hantera smartphonens funktioner.

Enligt Kvale och Brinkmann (2015) kan den kvalitativa forskningsintervjun liknas vid ett hantverk. Hur genomförda intervjuer svarar upp mot studiens

syfte beror då minst lika mycket på intervjuarens hantverksskicklighet som på vilken intervjumetod som väljs. Författarna lyfter fram vikten av att den som blir intervjuad känner sig bekväm och studiens upplägg, där respondenterna intervjuas tre gånger utifrån samma modell, kan antas bidra till ökad bekvämlighet. Respondenterna delade också med sig av sina tankar mer vid de två senare intervjutillfällena vilket kan ha berott på att de då kände igen sammanhanget och därmed blev mer bekväma i situationen. Då intervjuerna skett med inspiration från stimulated recall var ursprunglig tanke att lärarna med stöd av videoobservationerna fritt skulle få berätta om bakomliggande intentioner utifrån de handlingar som syntes på filmen. I praktiken visade sig detta vara svårt och lärarna signalerade att de ville ha samtalsstöd i form av frågor och följdfrågor. Den ursprungliga modellen justerades därmed något och jag deltog på ett mer aktivt sätt som samtalspartner än vad som från början var tänkt. Justeringen innebar att vissa frågeställningar förbereddes och sedan kompletterades utifrån det lärarna berättade under intervjun. Ett förfaringsätt där forskaren har vissa frågeteman förberedda men ändå har för avsikt att vara följsam gentemot det som respondenterna berättar kan liknas vid det som Bryman (2013) benämner som en ostrukturerad intervju. De intervjuer som genomförts i arbetet med denna studie skulle därmed kunna beskrivas som ostrukturerade intervjuer inspirerade av modellen stimulated recall.

4.4 Etiska överväganden

Nedan redogörs för etiska överväganden som gjorts i arbetet med studien. Inledningsvis beskrivs hur de forskningsetiska principerna hanterats och i nästa avsnitt redogörs för etiska överväganden som gjorts gällande metodologi och metod.

4.4.1 De forskningsetiska principerna

I forskning krävs etiska överväganden och att som forskare följa rådande forskningsetiska principer. Forskning där empiri kan härledas till enskilda individer kan utöver detta även behöva genomgå en etikprövning hos Etikprövningsnämnden (Utbildningsdepartementet, 2003). Då studiens empiri utgår från videoobservationer och således innehåller material som går att koppla till enskilda individer har etikprövning genomförts och projektet har godkänts av etikprövningsnämnden i Linköping. Såväl etikprövningsnämnden som de forskningsetiska principerna kräver att forskaren tar hänsyn till

informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav och hur dessa krav konkret har hanterats redogörs för nedan.

Informationskravet gentemot verksamhetschef och lärare beskrivs i avsnitt 4.3.2 och den skriftliga information som förskolechefen vid den inledande kontakten fick ta del av finns bifogad⁹. Lärarna fick, utöver en muntlig presentation av studiens syfte och metodval även skriftlig information¹⁰ och tilltänkta deltagare fick efter informationstillfället en dryg vecka till att fundera över sin eventuella medverkan i studien. När valet av förskolor gjorts informerades barnens vårdnadshavare om studiens syfte och metodval via ett dokument som lärarna på förskolan delade ut¹¹. Vid detta tillfälle fick vårdnadshavarna även ett samtyckesformulär att fylla i och lämna tillbaka till läraren på förskolan¹². Först efter denna procedur informerades berörda barn. Förfaringssättet berodde inte på att barnens röst i sammanhanget sågs som mindre viktig utan valdes för att barnen inte skulle behöva ta ställning till ett eventuellt deltagande om detta ändå skulle stoppas på grund av att vårdnadshavare eller lärare motsatte sig ett deltagande.

Barnen informerades inledningsvis om studien genom ett brev som läraren läste upp för dem¹³, samt vid ett tillfälle när jag besökte förskolan. Under besöket berättade jag lite om mig själv och varför jag var där och barnen hade också vid detta tillfälle möjlighet att ställa frågor. Frågorna de ställde handlade främst om den Ipad som skulle användas vid videoobservationerna och som därför visades upp. Verktuget som sådant verkade väcka barnens nyfikenhet och flera av barnen berättade om sina tidigare erfarenheter av att använda Ipad. Att barn i en inledande kontakt ges information om studien och möjlighet att ge sitt eventuella samtycke är viktigt men Dockett, Einarsdottir och Perry (2009) menar att barnets kontinuerliga samtycke genom processen är minst lika viktigt då det inte är säkert att barnet förstår vad det är som det gett ett inledande samtycke till. I studien har det kontinuerliga samtycket hanterats utifrån en ambition om att vara uppmärksam på barnens signaler. Dessa signaler är inte alltid så lätta att tyda och erfarenheter från tidigare studier visar att barn stundtals kan hitta kreativa lösningar för att undvika forskaren och dennes kamera (Löfdahl, 2014). Lösningarna kan dock vara

⁹ Bilaga 1

¹⁰ Bilaga 2

¹¹ Bilaga 3

¹² Bilaga 4

¹³ Bilaga 5

svåra att registrera i det pågående arbetet och huruvida jag genomgående lyckats ta hänsyn till barns kontinuerliga samtycke är svårt att säga. I videoobserverade situationer gjorde jag dock mitt bästa för att vara lyhörd för barnens signaler. Vid några tillfällen bjöd till exempel barnen in till deltagande i projektarbetet och då pausades inspelningen, dels för att barnens initiativ respekterades men även för att det skulle kunna vara ett konstruktivt sätt för dem att uttrycka att de inte ville bli filmade just då. Jag försökte även uppmärksamma när barn under pågående observation sökte kontakt och vid flera tillfällen ville barnen ta del av det som filmades. Filmningen avbröts också vid vissa tillfällen då något barn blev mycket ledset eller upprört, detta för att värna om barnets integritet. Förhoppningen är att min uppmärksamhet på barnens signaler har bidragit till att deras kontinuerliga samtycke genom processen hanterats på ett tillfredställande sätt. Utöver en följsamhet gentemot barns signaler under pågående filmning deltog jag också vid aktiviteter som tidsmässigt gränsade till projektarbetet så att barnen skulle få möjlighet att prata med mig och eventuellt ställa frågor. Intentionen med detta deltagande var att barnen, genom att vi träffats även vid exempelvis fruktstund och samling, skulle känna sig mer bekväma med mitt deltagande i observerade moment.

Enligt de forskningsetiska principerna ska uppgifter om alla deltagare i en undersökning ges största möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). I denna studie har det konkret inneburit att detaljer som kan röja deltagarnas identiteter undanhålls. Såväl barn som lärare har fingerade namn. Det bedömdes som att lärarna trots detta riskerade att kunna identifieras genom inriktningen på respektive projekt och för att ytterligare försvåra identifikation presenteras därför citaten i studien som uttalanden gjorda av lärarna. Utöver detta så har uttryck i citaten som exempelvis kan härledas till viss dialekt eller visst område omformulerats och omgivande sammanhang beskrivs i allmänna ordalag utifrån ambitionen att de inte ska gå att koppla till specifik förskola. Nyttjandekravet slutligen innebär att empirin enbart kommer att användas i forskningssyfte.

4.4.2 Etisk reflektion gällande metodologi och metod

Studien tar metodologiskt avstamp i den förgrening av kritisk teori som utifrån en tolkande ansats gör anspråk på att granska och ifrågasätta normer och asymmetri kopplade till ett visst fenomen (Alvesson & Deetz, 2000). I detta fall rör tolkningen lärares handlingar i samband med dokumentation, och en

etisk problematik i sammanhanget kan vara att ifrågasättandet av en norm antas förutsätta en normativ föreställning om hur det istället borde vara. Alvesson & Sköldberg (2008) påpekar att man inom samhällsvetenskaplig forskning behöver förhålla sig till den egna förförståelsen då det alltid finns en risk med att forskaren i sin empiri finner det som han eller hon gjort anspråk på att finna utifrån egna personliga referensramar. Författarna menar att förförståelse är viktigt, men att det finns en risk med att allt för givna referensramar kan innebära ”att objektet så att säga försvinner och suggs upp i subjektet” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 217). Det är något som har ägnats uppmärksamhet under forskningsprocessen. I studiens inledning ges en personlig vinkling av synen på pedagogisk dokumentation och normativiteten skulle i detta fall kunna innebära ett ifrågasättande av den pedagogiska dokumentationens användbarhet. En risk i sammanhanget är att i observationer och intervjuer se och fråga efter en spegling av denna normativa förförståelse. Vald teori har också bidragit till funderingar om intervjun och dess kommunikativa respektive strategiska inslag, vilket rent konkret inneburit att jag stundtals avstått från att ställa vissa följdfrågor om de rört sig inom områden där det eventuellt ”fiskats efter ett visst svar”. Det har även resulterat i en strävan efter öppna frågeställningar där respondenterna haft goda möjligheter till att själva forma sina svar. Vidare har videoobservation skett genom hela aktiviteten för att minimera riskerna med att i förväg fokusera specifika sammanhang, något som skulle kunna få betydelse både för vilket handlande som finns tillgängligt för analys och för vilka intentioner lärarna får utrymme att berätta om.

Bryman (2013) menar att en viktig del av tillförlitligheten i kvalitativ forskning består i forskarens möjlighet att styrka och konfirmera. Det innebär ett säkerställande av att forskaren handlat i god tro och inte medvetet låtit personliga värderingar påverka resultatet. Transparens i avhandlingsarbetet är i det avseendet önskvärt (a.a.) och i arbetet med studien har det konkret inneburit att text och tolkning av empiri diskuterats både med handledare och i licentiandgruppen. De har även fått ta del av avkodade transkriberade intervjuer och kommentera dessa, vilket inneburit att materialet tolkats av flera forskare och forskarstuderande. Förhoppningen är att personliga åsikter ska få så liten påverkan som möjligt och i arbetet används Brymans (2013) fyra kriterier för tillförlitlighet i kvalitativa studier. Utöver möjlighet att styrka och konfirmera innebär kriterierna att framställandet av studerat fenomen ska kännas trovärdigt för de personer som är en del av den sociala miljö som

studerats. Detta kan, så långt det är möjligt, säkerställas genom att respondenterna ges möjlighet till respondentvalidering. Deltagande lärare har vid två tillfällen fått det pågående arbetet presenterat för sig under konferenser och i nära anslutning till dessa haft möjlighet att kommentera presentationerna. När resultatet började ta form genomfördes enskild respondentvalidering där lärarna fick veta hur deras svar hanterats och vilka slutsatser som dragits utifrån materialet. En av lärarna deltog i valideringen och vid detta tillfälle presenterades pågående arbete såväl skriftligt som muntligt. Den andra läraren var vid tidsperioden frånvarande från förskolan under en längre period vilket gjorde att hon inte deltog i respondentvalideringen. Deltagande lärare ombads att ta kontakt om det var något i materialet som inte uppfattats som trovärdigt och analysen av ett citat korrigerades efter valideringen.

Överförbarhet är det tredje delkriteriet för kvalitativa studiers tillförlitlighet som Bryman (2013) presenterar. Kriteriet innebär att studien bör innehålla täta, fylliga beskrivningar av studerad kontext för att läsaren själv ska få möjlighet att bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö. I studien har det inneburit att observerade sekvenser redogörs för så fylligt som möjligt med hänsyn till konfidentialtetskravet. Pålitlighet, vilket är det fjärde och sista kriteriet som Bryman (a.a.) nämner, innebär att noggrannhet genom forskningsprocessens alla faser eftersträvats. Ett säkerställande av en fullständig och tillgänglig redogörelse för alla faser av forskningsprocessen har i arbetet med denna studie inneburit att processerna beskrivs med noggrannhet samt att all empiri sparats i enlighet med Linneuniversitetets regler. Materialet finns således tillgängligt vid eventuell granskning framöver om redogörelsen av processens alla faser framstår som ofullständig eller tvivelaktig.

4.5 Analysprocess

I följande avsnitt beskrivs det analysförfarande som använts för att tolka den empiri som har genererats med hjälp av videoobservationer och intervjuer. Lindahl (1996) menar att videoobservation innebär att en första analys sker redan i samband med själva filmandet. I denna studie, där videoobservationerna också använts som intervjuunderlag analyserades det

filmade materialet även i samband med intervjuerna. Dessa inledande analystillfällen kan liknas vid en förberedelse inför den mer systematiska analysen som sedan följde. I fortsatt analysarbete studerades filmerna ytterligare ett antal gånger innan transkribering tog vid. Film som visade lärares handlingar i samband med dokumentation ägnades särskild uppmärksamhet och det var också dessa sekvenser som sedermera transkriberades. Konkret innebar det att en första sortering gjordes utifrån sekvenser där lärarna producerade dokumentation vilket resulterade i 12 transkriptioner. Sökningen breddades sedan till att omfatta även situationer som förekom själva dokumentationen samt även efterföljande reflektion. Detta för att även dessa sekvenser tolkades som betydelsefulla för dokumentationsproduktionen. I detta skede adderades ytterligare 14 transkriptioner till de redan befintliga. Transkriptioner av situationer inom projektarbetet som inte kunde kopplas till själva dokumentationsarbetet förekom också eftersom lärarna i efterföljande intervjuer beskrivit dessa situationer som väsentliga. Dessa transkriptioner var 9 till antalet. Sammantaget innebar det att 35 transkriberade sekvenser analyserades utifrån Habermas begrepp om strategiskt respektive kommunikativt handlande. Fokus för studien är lärares handlingar i samband med dokumentationsproduktion och det är således också lärarens handlande som har analyserats utifrån om det kan betraktas som kommunikativt eller strategiskt.

Det har i tidigare forskning framkommit att ett kommunikativt handlande i en förskolekontext kännetecknas av interaktion där läraren försöker närma sig barnets perspektiv, är emotionellt närvarande och är lekfull (Emilson, 2008, 2017). I analysarbetet har dessa kriterier använts för att identifiera kommunikativa handlingar. Det strategiska handlandet har inte specifikt definierats utifrån en förskolekontext men signifikant för det strategiska handlandet är att minst en av kommunikationsdeltagarna försöker styra övriga mot ett specifikt mål och att ömsesidig förståelse inte tycks vara primärt syftet med den kommunikation som sker (Habermas, 1990). Dessa kriterier har använts för att identifiera strategiskt handlande i observerade sekvenser. Ytterligare ett antagande som gjorts i analysarbetet, också det baserat på Emilsons forskning (2008, 2011), är att kommunikativt handlande är en förutsättning för att reell delaktighet ska bli möjlig, då det strategiska handlandet främst syftar till att nå en vinning med den kommunikation som sker.

Analysen av intervjuerna utgick från en snarlik process. Även i detta avseende sker, enligt Kvale och Brinkmann (2015), en första analys i samband med att intervjuerna genomförs. Alla intervjuer har transkriberats ordagrant vilket också det kan betraktas som en del av analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuerna har sedan lästs igenom ett antal gånger och tematiserats utifrån hur lärarna beskriver handlingar och bakomliggande intentioner. Även här har analysen skett utifrån Habermas begrepp om strategiskt och kommunikativt handlande. Tematiseringen har skett utifrån hur läraren beskriver sin intention samt om, och i så fall hur, de försöker närma sig barnets perspektiv. Ett tredje steg i analysarbetet bestod av att koppla ihop transkriberade filmsekvenser med intervjuer. I detta arbete studerades allt filmat material ytterligare då tematiseringen av intervjuerna visat att vissa situationer som tolkades vara betydelsefulla för barns möjligheter till delaktighet initialt inte funnits representerade i transkriberade filmsekvenser. Materialet kompletterades således under analysens gång och lärarnas berättelser om intentioner bakom utförda handlingar bidrog till att även sekvenser som inte visar dokumentationsproduktion enligt tidigare redovisade kriterier finns med i resultatkapitlet. De sekvenser som presenteras i resultatgenomgången har valts utifrån att de representerar de handlingsvarianter som förekom i det empiriska materialet. I sammanhanget eftersträvades variation vilket inneburit att alla dokumentationsmetoder som förekom finns representerade trots att vissa förekommer mer frekvent än andra. Detsamma gäller sekvenserna som synliggör olika varianter av handlande i samband med dokumentation samt de citat som valts för att beskriva intentionerna. De kan i empirin ha förekommit i varierande grad och har valts för att spegla variationen av det handlande som sker i samband med dokumentation.

I resultatet presenteras de teman som analysen lett fram till under de båda rubrikerna *Dokumentationsproduktion och projektets förutsättningar* och *Intentioner bakom dokumentationer och dessas betydelse för handling*.

5 Resultat

I följande kapitel redogörs för studiens resultat under två huvudrubriker. Under rubriken *Dokumentationsproduktion och projektets förutsättningar* besvaras studiens första forskningsfråga och under den andra rubriken *Intentioner bakom dokumentationer och dessas betydelse för handling* besvaras studiens andra frågeställning. Resultat som kan härledas till studiens tredje frågeställning, som rör begränsningar och möjligheter till delaktighet, presenteras i separata avsnitt under de båda huvudrubrikerna. I de delar som redogör för resultat kopplat till studiens tredje frågeställning används Habermas begrepp strategiskt och kommunikativt handlande för att förstå delaktighet i studerade sammanhang. Resultatkapitlet avslutas med ett avsnitt där slutsatser från resultatet presenteras.

5.1 Dokumentationsproduktion och projektets förutsättningar

Inledningsvis presenteras de metoder för dokumentation som har identifierats genom empirin och därpå följer en redogörelse för dokumentationernas innehåll. Vidare presenteras lärarnas berättelser om förutsättningar som kan ses kopplade till projektarbete. Innehållet ställs sedan i relation till barns delaktighet och kapitlet avslutas med en sammanfattning av detta delresultat.

5.1.1 Dokumentationsmetoder

I det empiriska materialet förekommer fyra olika varianter av dokumentation: *fotografier* som läraren tar med digitalkamera, *anteckningar* som läraren för under eller i nära anslutning till observerade sekvenser, dokumentation genom *produktberättelser* samt *sparade produkter* som i sig kan utgöra en dokumentation. Produktberättelser avser dokumentation där en produkt kompletteras med skriven text utifrån barnets berättelse om det som gjorts. Dokumentationsmetoderna används såväl enskilt som i kombination och lärarna berättar att barnen är vana vid dokumentation utifrån samtliga fyra varianter. De olika metoderna för att producera dokumentation beskrivs närmare nedan.

Foto och anteckningar

Foto och anteckningar uppges av lärarna vara vanliga dokumentationsmetoder och att barnen är vana vid dessa märks bland annat på att de stundtals anpassar sitt agerande till den dokumentation som de förväntas bidra till.

Ibland stannar de (barnen, min ant.) ju till och med upp när de berättar något för att jag ska hinna skriva.

Det framkommer att dokumentation har blivit ett vardagligt inslag i förskolans verksamhet och att det främst är barn som blir dokumenterade och vuxna som dokumenterar.

Det har ju blivit en del av vår vardag, de är så vana vid att bli dokumenterade.

I och med att dokumentation har blivit en del av vardagen på förskolan och frekvent återkommande så uppfattar lärarna det som att barnen inte bryr sig så mycket om att de blir dokumenterade.

Men att bli fotograferade är de ju ganska så vana vid. Eller i alla fall att det som de gör blir fotograferat och så. Så det brukar inte vara någon stor grej.

Lärarna berättar att barnen är vana vid att det som görs blir fotograferat vilket kan indikera att dokumentationen riktas mot vissa delar av ett sammanhang. Nedan exemplifieras hur dokumentationsproduktion genom anteckningar och foto kan te sig.

Filmobservation 1: Dokumentation producerad med hjälp av kamera och anteckningar.

Vid dagens projektstund har barnen fått i uppgift att med färgpennor rita saker som finns under respektive ovanför vattenytan. Det är läraren Karin som ansvarar för projektstunden och hon sitter tillsammans med Liam (5:4), Maja (4:7), Olle (5:6), Vanessa (5:7) och Viktor (4:5) runt ett lågt bord. Barnen ritat samtidigt som de småpratar. Karin deltar i konversationen och ställer ibland frågor till barnen om det som de ritat eller berättat om. Karin har ett

anteckningsblock framför sig som hon då och då skriver något i. Hon har även en kamera i ena handen.

Vanessa sitter tyst och ritar koncentrerat. Hon böjer sig fram och plockar en färgpenna från burken som står mitt på bordet. Hon studerar pennan som hon har plockat upp, som för att bedöma vilken färg den egentligen har. Karin, som sitter vid andra ändan av bordet, höjer kameran och tar en bild av Vanessas hand med färgpennan och hennes teckning. Vanessa sneglar upp mot Karin men säger ingenting. Karin tittar på kamerans display och den nytagna bilden, inte heller hon säger någonting. Vanessa fortsätter att rita med den valda färgpennan och Karin antecknar något i blocket innan hon tittar upp mot barnen igen. Karin fortsätter att då och då anteckna något i blocket samtidigt som hon håller kameran i den andra handen. Viktor ritar frenetiskt med en penna på sin teckning. Han är tyst och tittar på strecken som framträder. Karin, som sitter bredvid, lyfter upp kameran högt för att kunna ta en bild på hans teckning ovanifrån. Viktor verkar inte registrera det men Olle som sitter mittemot Karin frågar: *"Vem tar du kort på?"*. Karin svarar inte på frågan. Hon tittar på den nytagna bilden i displayen. Liam håller nu upp sin teckning mot Karin: *"Det här är blod"* berättar han och viftar med teckningen. Karin vänder sig mot Liam och tittar på hans teckning samtidigt som Olle reser sig från sin stol för att bättre kunna se Liams teckning. Varken Karin eller Olle kommenterar det Olle tidigare undrade över.

I sekvensen dokumenterar läraren det barnen gör med hjälp av kamera och anteckningar. Resultatet blir bilder som fokuserar barnens teckningar samt anteckningar som inte delges barnen. Läraren kontrollerar dokumentationsverktygen genom att hålla i dem och kan genom förfaringssättet inverka på vad från tillfället som ska bli föremål för dokumentation. Det är barnens påbörjade produkter som dokumenteras och det är således även det underlag som kommer att finnas tillgängligt för reflektion framöver.

Produktberättelser och sparade produkter

Den dokumentation som produceras genom produktberättelser struktureras på ett delvis annorlunda sätt, vilket synliggörs i nästa transkriberade sekvens.

Filmobservation 2: Dokumentation genom produktberättelse

Maja (4:7) har tillsammans med tre andra barn målat i förskolans ateljé under dagens projektstund. De håller nu på att avsluta aktiviteten. Maja har lagt ifrån sig penseln och läraren Karin står en bit ifrån och pratar med ett av barnen.

Maja studerar sin målning. *"Jag är klar"*, säger hon och riktar blicken mot Karin. Karin varken svarar eller vänder sig mot Maja som strax upprepar samma mening en gång till, nu högre och mer bestämt: *"Jag är klar nu!"*. Karin vänder sig mot Maja som ler. Hon tar en stol och sätter sig bredvid Maja. *"Mmm, kan du berätta vad det är?"* frågar Karin vänligt. Maja för handen ovanför sin målning och berättar: *"Här är vatten och alla så fiskar."* Karin sitter tyst och tittar ömsom på Maja och ömsom på målningen. Maja fortsätter att berätta: *"Och det här, alla de här målarfärg, de...det är glass"* säger hon och pekar på några målade runda prickar i olika färger högst upp på bilden. Maja är ivrig på rösten när hon fortsätter: *"Åh här. Här äter de röd glass"*. Maja skruvar lite på sig på stolen samtidigt som hon fortsätter att berätta. Karin drar på munnen i ett snett leende och tittar undrande på Maja.

Maja ser nöjd ut och fortsätter med ivrig röst: *"Åh, de här de äter. En äter röd glass och en äter nyponsoppaglass och..."* Maja pekar på respektive prick samtidigt som hon berättar. Karin lägger nu sin hand mellan Majas hand och målningen: *"Men du"*, säger hon lugnt *"Du skulle ju måla vad som var under vattnet och vad som var över vattnet. Flyter de här glassarna då?"* Karin pekar på några prickar i målningens övre kant *"och de här sjunker?"* fortsätter hon och pekar på några prickar nederst på Majas målning. Maja kliar sig i huvudet och vandrar med blicken mellan målningen och Karin. Hon nickar. *"Nu är jag klar"* säger hon sedan och tittar upp mot Karin och ler. *"Nu är jag också klar"*, säger Olle som suttit mittemot och målat. Karin riktar blicken mot Olles målning.

I sekvensen förs en kommunikation mellan lärare och barn gällande målningens innehåll. Uppgiften var att barnen skulle måla saker som flyter respektive sjunker i förhållande till en i förväg markerad vattenyta. Det var inte preciserat vilka föremål som skulle målas men läraren uppger i intervjun att hon tänkte sig att barnen skulle måla föremål som de vid en tidigare projektstund provat att placera i en balja med vatten. Glasskolor var inget som provades vid det tillfället och att Maja nu berättar att hon målat glasskolor

verkar inte riktigt gå i linje med lärarens förväntningar utifrån given uppgift. Genom frågor leds Majas resonemang om målningens innehåll till något som kan uppfattas som mer relevant utifrån uppgiften och det verkar också som att Maja godtar det. Hennes berättelse kan dock ses som färgad av lärarens intention, trots att orden genom produktberättelsen redogörs för som Majas egna.

I det empiriska materialet förekommer också vissa exempel på att barnen sätter förutsättningar för vilken dokumentation som ska finnas tillgänglig framöver, vilket exemplifieras i följande sekvens.

Filmobservation 3: Dokumentation på barns initiativ.

Ali (4:1), Fahra (3:9) och Lisa (3:8) har under dagens projektstund haft till uppgift att konstruera broar med hjälp av lego. De håller nu på att avsluta projektstunden tillsammans med läraren Linda.

Lisa har staplat ett tiotal stora kvadratiske legobitar på varandra. Hon lyfter upp dem och går fram till Linda: *"Jag har byggt stort"* säger hon. *"Ja du byggde stort"* svarar Linda bekräftande. Lisa ställer ner det smala tornet av legobitar framför Linda. Hon studerar sitt bygge en stund och säger sedan att hon vill gå och titta på Labolina. Linda säger att det går bra men att de först måste städa undan allt lego. Lisa lyfter upp sitt torn igen. *"Jag vill inte ha sönder"* säger hon. *"Om vi ställer tornet mot väggen där så kan du spara det tills nästa gång"*, säger Linda. *"Dom andra barnen kommer ta sönder"*, svarar Lisa och tittar på Linda. *"Men om vi ställer det mot väggen där så kan vi ta din bild och sätta på det"* fortsätter Linda. Lisa ser tveksam ut. Hon tittar upp mot hyllan högt upp på väggen. *"Där på hyllan"* säger hon. *"Ja, vi kan lägga det på hyllan. Ska du behålla tornet där?"* frågar Linda. Lisa nickar. *"I så fall får vi lägga det ner för annars får det inte plats"* säger Linda. Lisa bär sitt torn till hyllan och Linda hjälper henne att lägga upp tornet. *"Så, här är din bild. Bli det bra så?"* frågar Linda samtidigt som hon med hjälp av häftmassa sätter fast ett laminerat foto av Lisa på legotornet.

Vid detta tillfälle är det ett av barnen som tar initiativ till att spara en konstruktion från dagens projektstund och till motsats från scenariot i *filmobservation 2* så tillmötesgår barnet inte lärarens förslag. Lisas agerande kan tolkas som att produkten hon konstruerat är värdefull för henne och att hon därför vill spara den till kommande tillfällen. Läraren tillmötesgår då

barnet trots att hon inledningsvis planerat för att de skulle städa undan allt lego. Tornet sparas och kan därmed betraktas som en dokumentation från tillfället som det går att återvända till och reflektera kring i samband med kommande projektstunder.

5.1.2 Dokumentationernas innehåll

I detta avsnitt presenteras dokumentationens fokus, dvs. innehållet i den dokumentation som skapas genom fotografier, anteckningar, produktberättelser och produkter.

Görandet i fokus

Det empiriska materialet indikerar att det är barnens görande som blir föremål för dokumentation. Lärarna menar att det inte är någon slump att det är just själva görandet som blir dokumenterat, tvärtom så tycks det finnas en medveten tanke bakom denna dokumentation.

*Jag dokumenterar främst deras görande absolut. För annars, tycker jag, blir det ju lätt så mycket fokus på "där är jag och där är du".
Jag är ju mer intresserad av vad de gör än att det är de.*

Citatet indikerar att själva görandet ses som viktigare än sammanhanget när dokumentation produceras. De projekt som följts har frågeställningar som kan härledas till naturvetenskapligt och tekniskt innehåll. I det ena projektet riktas uppmärksamhet mot Arkimedes princip och föremåls flytförmåga och i det andra projektet uppmärksammas broar och hur dessa kan konstrueras. De båda syftesformuleringarna kan förstås som det kommunicerade målet med projektstunden, dvs. det innehåll som lärarna genom dokumentationerna förmedlar att barnen erbjuds fördjupade kunskaper om. Resultatet visar att det parallellt förekommer andra syftesformuleringar men att dessa inte på samma tydliga sätt kommuniceras via dokumentationen. Det öppet kommunicerade syftet kommer hädanefter att hänvisas till som projektets explicita syfte medan de syften som inte lika tydligt klargörs för genom dokumentation beskrivs som implicita syften. Det görande som blir föremål för dokumentationen kan härledas till projektets explicita syfte och i citatet ovan ges det uttryck för att det är själva produktionen som ska synas i dokumentationen. Att det explicita syfte som läraren planerat för har betydelse för hur barnens intressen och engagemang tas tillvara framkommer i följande sekvens.

Filmobservation 4: Förbereda dokumentation utifrån öppet syfte

Läraren Linda sitter runt ett bord av lägre modell tillsammans med Ali (4:1), Fahra (3:9) och Lisa (3:8). Barnen och Linda har tillsammans berättat sagan om bockarna Bruse med hjälp av konkret material som rekvisita. Barnen har hört sagan många gånger förut och är välbekanta med strukturen. När sagan nått sitt slut samlar Linda ihop delar av rekvisitan. De tre bockarna i plast samt träbron och det blå tyget som symboliserat vattnet under bron får vara kvar.

Linda böjer sig fram över bordet och säger: *"Åh, vet ni va? Ni kan få ta varsin bock. Åh, vet ni vad jag tänkte. Vad gjorde vi förra gången?"* Fahra, som har tagit två av bockarna, håller upp dem mot Linda. *"Titta, han äter honoms svans"* säger hon glatt. Linda tittar på Fahra och svarar i vänlig ton: *"Ja, äter han svansen?"* Hon tar sedan den ena av bockarna ur Fahas hand och ger den till Ali som inte har någon bock, vilket Fahra inte protesterar emot. *"Hörni, vad gjorde vi förra gången när vi hade berättat sagan?"* frågar Linda. Hon tittar mot Ali som tittar tillbaka på Linda. Han säger något ohörbart. *"Vad gjorde vi då?"* frågar Linda igen. *"Vad gjorde vi?"* När Linda inte får något svar vänder hon sig mot Fahra. *"Fahra, vad gjorde vi då?"* fortsätter hon. Fahra har under tiden tagit det blå tyget och lagt över bron. *"En bil!"* säger Fahra och tittar på tyget som hon just placerat över bron. *"Ja"* svarar Linda och fortsätter: *"Men vad gjorde vi när vi hade berättat sagan?"* Fahra fortsätter att pyssla med tyget över bron. Hon stoppar in plastbocken under tyget. *"Där inne måste de vara kojan"* säger hon. Övriga barn tittar tyst på kojbygget. *"Ska de vara i kojan"* säger Linda som nu lägger båda sina händer över kojbygget och drar det till sig samtidigt som hon fortsätter prata: *"Vet du, vet du..."* säger hon med en röst som verkar vilja bygga upp en spänning för vad som komma skall. *"Kommer du ihåg vad vi gjorde förra gången?"* Fahra svarar att hon inte gör det. *"Vi byggde ju! Vi byggde ju med kaplastavarna. Då byggde ju vi en bro"* säger Linda med entusiastisk röst och tittar på vart och ett av barnen. Samtidigt håller hon händerna över Fahas kojbygge. *"Vi försökte göra"*, fortsätter hon. *"Men den rasade ju hela tiden. Så idag tänkte jag att vi ska prova att bygga en bro av lego istället. Så får vi se om den håller ihop bättre då".* Ali ser ut som att han är på väg upp från sin stol *"Jaa"*, säger han. Lisa och Fahra fingrar på kojbygget. *"Titta, jag har gjort en koja"* säger Fahra vänd mot Linda. *"Ja, titta du har byggt en koja"* säger Linda samtidigt som hon vänder sig mot Ali som nu rest sig från stolen. *"Vill Ali bygga med legot?"* Frågar Linda vänligt och reser sig sedan upp från bordet för att hämta lådan med lego.

I sekvensen introducerar läraren dagens projektstund för barnen. Läraren verkar ha en tanke om hur brokonstruktionerna ska utvecklas under dagens pass och föreslår att de denna gång ska prova att bygga broar med hjälp av lego. Läraren tillmötesgår det som barnen visar intresse för inom ramen för det som hon tänkt sig att aktiviteten ska fokusera, medan övriga initiativ dämpas. Läraren bekräftar visserligen barnen men verkar samtidigt inställd på att få deras intresse att riktas mot någonting annat. I sekvensen kommunicerar Linda med röst, kropp och engagerande hållning vad hon förväntar sig att barnen ska ägna projektstunden åt. Hon försöker få barnen intresserade av en viss typ av bygge och styr situationen i en riktning. Lärarens handlande i situationen har betydelse för vilka intressen som uppmuntras och uppmärksammas, vilket i sin tur får betydelse för vilken dokumentation som senare kan produceras och därmed även för vad som längre fram i tiden finns tillgängligt att reflektera kring.

Sammanfattningsvis konstateras att produkter och görande som kan relateras till det explicita syftet står i fokus för den dokumentation som blir producerad med hjälp av foto, anteckningar och produktberättelser medan dokumentation på barns initiativ har produkten men inte det explicita syftet i fokus.

5.1.3 Projektets förutsättningar

I lärarnas berättelser framträder de förutsättningar som omger projektarbetet som väsentliga för barns möjliga delaktighet. Förutsättningarna kan inte kopplas till själva dokumenterandet men indirekt framstår det ändå som att dokumentation som synliggör projektets explicita syfte kan ha betydelse för att förutsättningarna möjliggörs. Anledningen är att lärarna under projektarbetet ses arbeta med ett verksamhetsinnehåll som tycks generera goda förutsättningar till att forma verksamheten utifrån kriterier som lärarna värdesätter. Denna del av resultatet presenteras nedan under de två kategorierna: *Tiden- för kommunikation* och *Gruppen- att kommunicera med*.

Tiden- för kommunikation

Lärarna framhåller att förutsättningar som bidrar till hur projektstunderna kan ramas in är betydelsefulla eftersom det genererar tid för varje barn att bli sedd, hörd och lyssnad till, något som annars förefaller vara relativt ovanligt. Att

som lärare få möjlighet till att återkommande få tillbringa tid tillsammans med endast ett begränsat antal barn lyfts som en positiv effekt av projektarbete.

När man får en sån här guld tid, som det ju faktiskt är när man får vara inne med bara fem, sex barn. Det är ju inte så ofta så det vill man ju ta tillvara.

Läraren beskriver projektstunden som en ovanlig ”guld tid” och förutsättningar som ses kopplade till projektarbetet bidrar enligt lärarna till stunder då de kan tillåta barnen att styra skeendet trots att det som barnen visar intresse och engagemang för inte direkt riktas mot det explicita syfte som läraren planerat för. Följande filmsekvens visar hur en sådan situation kan te sig.

Filmobservation 5: Kommunikation på barns initiativ

Linda har tillsammans med Ali (4:1), Fahra (3:9) och Lisa (3:8) byggt broar i lego under dagens projektstund. De har hållit på i snart tjugo minuter. Nu sitter Linda på golvet tillsammans med Ali som bygger med stora legobitar och Fahra som plockar med legobitar i en låda bredvid. Lisa har tillfälligt lämnat rummet.

Ali sätter fast stora legobitar på varandra. ”*Jag kan*”, säger han glatt och tittar på Linda. ”*Ja, du kan du. Du bygger ju jättebra för du har ju så bra fantasi. Och det är bra att ha när man ska bygga*”, svarar Linda. Ali tittar tillbaka på Linda och ser glad ut, ”*Fantasiiii*” säger han och drar ut på ordet. Under tiden hämtar Fahra två stora legobitar som hon sätter ihop. Hon går fram till Linda med legobitarna i famnen. ”*Varsågod*” säger hon. Linda tar emot legobitarna och Fahra tar upp ytterligare två legobitar som hon räcker till Ali, ”*Det är Alis presenter*” säger hon. ”*Var det presenter till Ali?*” undrar Linda. ”*Ja, och de är present till dig*”, säger Fahra glatt och pekar på de legobitar hon tidigare gett Linda. ”*Det är chokladpresenter*” lägger hon till. Linda tittar på legoklossarna. Hon formar fingrarna till ett pincettgrepp och låtsas ta choklad från ”kartongen” och stoppa i munnen. ”*Choklad, mmm va gott*” säger hon och låtsas tugga samtidigt som hon tittar på Fahra och Ali som båda ler. ”*Jag ska göra en ny*” fortsätter Fahra och går på nytt mot legolådan. ”*En ny vaddå*” undrar Linda samtidigt som Fahra böjt sig över legolådan. Hon börjar plocka med några legobitar ”*En ny... en ny...*” säger hon innan Ali flikar in ”*En ny present?*” Fahra som nu börjat bygga något svarar tyst ”*En ny... ny spis*”. ”*En ny spis*” bekräftar Linda. ”*Jag älskar inte spis*” säger Ali med eftertryck och tittar leende på Linda. Linda tittar tillbaka på honom och

rynkar näsan *"älskar du inte spisar"* säger hon vänligt. Ali skakar på huvudet och ler. *"Vad tycker du om då, i ditt kök?"* undrar Linda. *"Att jag ska äta glass"* svarar Ali med betoning på ordet glass. *"Du tycker om att äta glass"* säger Linda och Ali skrattar. Fahra bygger och flikar in *"Mamma sa till mig att imorgon ska hon köpa till mig en spis"*. Linda tittar mot Fahra *"Ska mamma köpa en spis till dig imorgon?"* frågar hon. Fahra reser sig upp från bygget *"Ja, efter hon har pengar. Nu har hon inga pengar!"*. Fahra slår ut med armarna i en uppgiven gest och Linda gör lika med sina armar *"Har hon inga pengar nu?"* frågar hon. Fahra tar sitt bygge i famnen och ställer ner det bredvid Linda. *"Det här spis som jag byggt till dig"* säger hon och pekar på legokonstruktionen framför Linda. *"Du är en spisbyggare du"* svarar Linda.

I denna sekvens utspelar sig inget som direkt kan relateras till projektets explicita syfte och lärarens handlande skulle kunna beskrivas som följsamt gentemot det barnen ger uttryck för. Kommunikationen utgår från det som tycks intressera barnen och läraren kommunicerar med dem utifrån sådant som barnen själva initierat. I efterföljande intervju berättar läraren följande om tillfället

Jag tänker att oftast får de ju inte så här mycket tid tillsammans med en vuxen som liksom lyssnar till allt de säger och så. Och jag vet ju det, att jag tänkte här att vi skulle... De hade ju slutat bygga broar så vi hade ju kunnat avsluta och gå ut, men de höll ändå på att berätta olika saker. Så jag tänkte att vi kan lika gärna sitta kvar här och småpyssla lite och de får prata om allt möjligt som de vill prata om.

Lärarna ger uttryck för en intention om att det som upptar barnens intressen ska ges utrymme och förutsättningarna som omger projektarbetet tycks bidra till att göra sådana stunder möjliga.

Alltså, jag är inte sån att jag vill tvinga in dem i någonting om de inte visar att de är intresserade. Och då tycker jag ändå att det blev en bra stund att kunna sitta och prata tillsammans med dem om olika saker som de var intresserade av just då. Och som de ville berätta om.

Tid till att låta barnen initiera samtal med utgångspunkt i det som intresserar dem beskrivs av lärarna som en bra stund. Den tiden, som förutsättningar kopplade till projektarbetet möjliggör, bidrar till kommunikation där lärarna kan handla följsamt gentemot det som barnen visar intresse för. Att låta barnen initiera samtal om det som intresserar dem värderas högt av lärarna. Det framgår samtidigt att det förutsätter ett förhållningssätt och en struktur som möjliggör sådana samtal. Förutom att som lärare handla följsamt gentemot det barnen visar intresse för så gäller det att skapa ett sammanhang där kommunikation och samarbete uppmuntras. En avgörande faktor tycks här vara tid, och tid för samtal kräver planering och struktur av verksamheten samt att lärarna prioriterar tid till detta.

Gruppen - att kommunicera med

Lärarna berättar att projektarbetets förutsättningar även bidrar till att barnen får möjlighet till utvecklat samarbete sinsemellan.

Ja men sen är det ju, just det här med att hjälpa varandra, att det inte alltid behöver vara en vuxen som hjälper till, det finns ju där i bakhuvudet på alla våra projekt. Att man kan titta på hur kompiserna gör eller fråga kompiserna "hur tänker du", "hur gjorde du", "kan du hjälpa mig". Så är det omkring mycket som vi gör här. Att man inte alltid måste fråga en vuxen utan man kan fråga och ta hjälp av gruppen istället.

Gruppen beskrivs som en viktig tillgång och samarbetet uppmuntras av lärarna, mycket utifrån att det bidrar till ökad kommunikation mellan barn.

Det är ju inte själva kunskapen som är det viktiga. Utan det är ju att diskutera och lyssna på varandra. Det känner jag är syftet på något sätt.

Att barnen kommunicerar sinsemellan framstår som ett implicit syfte och lärarna framhåller att de förutsättningar som omger projektarbetet bidrar till att barnen inom projektet får möjligheter till både kommunikation och samarbete. Vidare anser lärarna att detta lärande, som kan ses vara knutet till implicita syften, är minst lika viktigt som det som går att härleda till projektets explicita syfte.

Alltså, de lär sig så mycket. Jag kommer ut därifrån och tänker gud va värdelöst allting gick, men sen tänker jag att de lär sig ju massor. Sen kanske det inte exakt är om vad som flyter och vad som sjunker.

Lärarna menar att samarbetet mellan barnen och den kommunikation som då uppstår bidrar till att de lär av varandra, även om det lärandet rör andra saker än vad som kommuniceras genom de explicita syftesformuleringarna.

Det här resultatattänket. Det är väl inte riktigt syftet egentligen. Inte att få snygga resultat utan det är väl att få dem att tänka, och att lära av varandra. De har ju lärt sig massor av varandra.

Samarbete förefaller vara ytterligare ett implicit syfte och något som lärarna har i åtanke i samband med att de planerar för projektarbetet. En gruppammansättning som gynnar kommunikation och samarbete är lika viktigt som att enskilda barn får vara i grupper som arbetar med något som barnet i fråga visat intresse för.

Vi sätter ju grupperna mycket utifrån vilka nyfikenhetsfrågor som har dykt upp men även efter kombinationen av barn naturligtvis. Man kanske vill dela på några eller sätta ihop några för att alla ska få bli sina bästa jag.

Att lärarna, just i samband med projektarbete, har större möjligheter att forma grupper så att alla kan få bli sina ”bästa jag” lyfts fram som betydelsefullt. I kombination med att grupperna under projektet också består av färre antal barn bidrar detta till att lärarna i just dessa sammanhang har större möjlighet till att vara lyhörda inför barnen.

Just kring den här gruppen, eftersom vi visste att de blir inte fler än fem eller sex så tycker jag också att det är en bra stund att liksom att kunna... att alla barn får göra sig hörda. Ofta om man har en större grupp så... så bara gör man på automatik (skratt).

Att få arbeta i en mindre barngrupp lyfter lärarna fram som positivt och de framhåller även vikten av att få arbeta med denna lilla barngrupp över tid som en av fördelarna med projektarbete.

Det är ju inte ofta som man har så här små grupper under så här lång tid liksom.

Lärarna verkar se den lilla gruppen som viktig utifrån att barnen där ges möjligheter till samarbete, diskussion och argumentation både med varandra och med läraren.

Jag tycker nästan att det är det viktigaste på något sätt. Att de hjälper varandra, och de brukar hjälpa varandra jättemycket och det tycker jag är jätteviktigt och det tar jag för givet. Det är ju någon slags grundgrej. Så jobbar vi här!

Sammantaget uttrycker lärarna tydligt att arbetet i den lilla projektgruppen ger dem helt andra förutsättningar till att vara lyhörda inför barnen och deras intressen, jämfört med andra tillfällen då barnen befinner sig i större gruppkonstellationer. Förutsättningar som omger projektarbetet värdesätts av lärarna utifrån att de möjliggör återkommande tillfällen med en tillrättalagd grupp barn vilket i sin tur antas gynnsamt för den kommunikation som blir möjlig. Förutsättningar i form av återkommande tid med en begränsad grupp barn framstår även som viktiga utifrån arbetet med de implicita syftena. Det förekommer dock ingen dokumentation av när barnen hjälper varandra, diskuterar sinsemellan, lär av eller lyssnar på varandra, och de implicita syftena blir därmed osynliggjorda i reflektionsarbetet. Hur dokumentationsproduktionen och förutsättningar kopplade till projektarbete kan förstås i relation till barns delaktighet redogörs för i nästa avsnitt.

5.1.4 Förutsättningar, dokumentationsproduktion och delaktighet

I detta avsnitt ställs studiens första frågeställning om dokumentationsproduktion i relation till studiens tredje forskningsfråga som rör hur lärares handlingar i dokumentationssituationer kan bidra till, alternativt begränsa, barns delaktighet. Nedan redogörs för hur delaktighet kan förstås i samband med dokumentationsproduktion, samt i relation till projektets förutsättningar.

Dokumentationsproduktion och delaktighet

I det empiriska materialet har fyra olika dokumentationsmetoder identifierats: *fotografier, anteckningar, produktberättelser och produkter*. Dessa fyra används såväl var för sig som i kombination och utgör tillsammans dokumentation från studerat sammanhang. Det empiriska materialet visar att lärarna vid flera tillfällen producerar dokumentation genom att fotografera. Det är enbart lärarna som fotograferar och det är också de som kontrollerar möjlig dokumentation genom att hålla i kameran. Barnen ifrågasätter inte den dokumentation som sker med kamerans hjälp utöver att ett barn i *filmobservation 1* frågar läraren vad denne tar kort på. Läraren responderar dock inte på frågan så ingen vidare diskussion utvecklas. Om det är ett resultat av lärarens handling eller ett uttryck för ointresse hos barnet är svårt att bedöma, men lärarna menar att barnen är så pass vana vid att bli dokumenterade med kamerans hjälp att de inte längre reagerar på det. Lärarna uppger också att barnen är medvetna om att anteckningar förs men i det empiriska materialet finns det inget som tyder på att det som antecknats återkopplas till barnen under projektets gång. Det ställs heller inga frågor om de anteckningar som förs. Den dokumentationen kan därför snarast betraktas som lärarnas egna arbetsmaterial. När dokumentation produceras genom dessa båda metoder, foto och anteckningar, bidrar lärarnas handlingar till begränsningar av den dokumentation som blir möjlig och barnens tillgång till dokumentationsverktygen är att betrakta som obefintliga. Med Habermas (1990) begrepp kan lärarnas handlande i samband med dessa båda dokumentationsmetoder närmast liknas vid ett instrumentellt handlande då kriterierna för en kommunikationshandling av social karaktär inte uppfylls. Kommunikationen med barnen uteblir och lärarens uppmärksamhet riktas främst mot själva dokumentationsverktyget.

Även dokumentation i form av produktberättelser förefaller vara ett vardagligt inslag som barnen är väl bekanta med. Exempelvis syns i *filmobservation 2*, om Maja som har målat glass, att hon tycks förvänta sig att bidra till denna typ av dokumentation innan aktiviteten avslutas. I skapandet av just produktberättelser förekommer mer kommunikation mellan lärare och barn än när dokumentation produceras med hjälp av foto och anteckningar. Läraren tycks dock ha ett i förväg bestämt mål med dokumentationens innehåll. I samband med denna dokumentationsmetod kan lärarens kommunikation därför förstås som i huvudsak strategisk då hon verkar vilja få barnets berättelse riktad mot ett visst håll. I sammanhanget kan dock även nyanser av kommunikativt handlande urskiljas. Läraren är emotionellt närvarande och situationen omges av en lekfull stämning. Hon tycks även försöka närma sig barnets perspektiv men hon ses göra det i avsikt att styra barnets berättelse mot ett specifikt innehåll. Eftersom dokumentation utifrån denna metod framställs som barnens egna ord om det som skapats så kan lärarens handlande, tolkade utifrån Habermas (1990) begrepp, beskrivas som manipulativt. Manipulativt handlande ger få möjligheter till delaktighet och lärares handlande i samband med denna dokumentationsmetod kan bidra till att barns delaktighet kan se ut att vara mer omfattande än vad den i själva verket är.

Det förekommer även att dokumentation sker på barnets initiativ och i *filmobservation 3* tar ett barn initiativ till att spara ett stort legotorn. Vid detta tillfälle tycks läraren inte utgå från någon specifik agenda utan försöker primärt att förstå det barnet ger uttryck för, vilket i sin tur har inverkan på handlandet. Situationen ger uttryck för kommunikation där förståelse är målet. Barnet har en hög grad av delaktighet och när barn tar egna initiativ till att producera dokumentation är lärarna villiga att tillmötesgå dem i deras önskan.

Förutsättningarna och delaktighet

I lärarnas berättelser framstår de förutsättningar som omger projektstunden vara av betydelse för barns möjliga delaktighet. Den delaktighet som förutsättningarna möjliggör består främst i att barnen får många tillfällen till kommunikation med såväl läraren som med de andra barnen i gruppen. Kommunikation och samarbete framstår i resultatet som ett alternativt implicit syfte med projektet, samtidigt som det poängteras att detta inte är något som synliggörs genom den dokumentation som produceras. I dokumentationen fokuseras istället projektets explicita syfte trots att lärarna menar att barnen

nog främst lär sig andra saker under projektarbetet. *Filmobservation 5, om legobygget*, visar en situation där lärare och barn tillsammans formar innehåll och där barnen har inflytande över den kommunikation som sker. Lärarna ger uttryck för att dessa situationer, där de inte har för avsikt att påverka kommunikationen i någon viss riktning, är något de unnar sig när dagens uppgift inom projektet klarats av och det ändå finns tid över utifrån den i förväg bestämda tidsinramningen. Förutsättningar, i form av ett i förväg bestämt tidsintervall i kombination med en begränsad barngrupp, skulle då kunna förstås som något som bidrar till handlande av kommunikativ karaktär och därmed även till möjlig delaktighet. Projektarbete utifrån explicit syfte tycks bidra till förutsättningar som gör det möjligt för lärarna att sätta ihop små grupper där de tror att barnen har utbyte av varandra. Ambitionen att sätta samman grupper som gynnar kommunikation och samarbete kan ses som en strävan efter kommunikativt handlande mellan barn.

Samtidigt som lärarna ger uttryck för hur betydelsefulla de implicita syftena är så tyder deras handlingar i samband med dokumentationsproduktion på att de då aktivt ska minimeras. I dokumentationen ska istället det explicita syftet framträda och lärarna uppger att de då lägger större vikt vid *vad* än vid *vem*. Resultatet visar att projektarbete ger förutsättningar till kommunikativt handlande och därmed bör möjligheterna till delaktighet vara goda samtidigt som lärarnas handlingar just i samband med dokumentation tenderar att bli mer strategiska. När lärarna anser att dokumentationsuppdraget är avklarat ökar de kommunikativa inslagen eftersom lärarna då anser sig ha tid att försöka närma sig barnets perspektiv, verkligen vara närvarande i situationen och ha en sensitiv följsamhet gentemot det barnen ger uttryck för.

5.1.5 Sammanfattning utifrån studiens första forskningsfråga

Sammanfattningsvis så visar resultatet utifrån studiens första frågeställning att dokumentation produceras genom foto, anteckningar, produktberättelser och sparade produkter. Det som dokumenteras är främst görande som kan härledas till projektets explicita syfte. Undantaget är den dokumentation som barn själva tar initiativ till då explicit syfte inte framträder där. Vidare visar resultatet att lärarna anser att förutsättningar som omger projektarbetet bidrar till tid för kommunikation och samarbete mellan barn. Ökade kommunikationsmöjligheter och breddat samarbete framstår som implicita syften, men den dokumentation som produceras fokuserar inte på dessa syften. Det är enbart det explicita syftet som dokumenteras trots att lärarna anser att

barnen nog främst fördjupar sina kunskaper inom andra områden än det som var det uttalade syftet med projektarbetet.

Dokumentationsmetoderna kan ses bidra till varierande grad av delaktighet för involverade barn. När dokumentation produceras genom fotografier och anteckningar tycks ett handlande av strategisk, eller stundtals till och med instrumentell karaktär, uppstå vilket ger ett mycket begränsat utrymme för delaktighet. Dokumentation producerad genom produktberättelser erbjuder en högre grad av delaktighet för barn då kommunikativa inslag förekommer trots att läraren även här styr innehållet så att det ska kunna relateras till projektets explicita syfte. Då produktberättelserna ger sken av att det är barnens berättelse som synliggörs kan handlandet betraktas som strategiskt med manipulativa inslag. Manipulation, som vanligen ses som ett starkt negativt laddat ord, ska här förstås utifrån Habermas terminologi. Manipulation innebär, enligt Habermas (1990) att den ena kommunikationsdeltagaren medvetet försöker dölja sina avsikter för övriga men det behöver inte vara kopplat till någon form av illvilja. Den som handlar manipulativt kan göra det utifrån en övertygelse om att det kan leda till positiva effekter för alla inblandade. I sammanhanget ska manipulation förstås utifrån den definitionen och utgångspunkten är att lärarna inte vill barnen något illa även om möjlig delaktighet begränsas genom denna kommunikationshandling. När barn själva tar tydliga, verbala initiativ till dokumentation bemöts det med ett förståelseorienterat förhållningssätt där lärarna strävar efter att närma sig barnens perspektiv i syfte att förstå dem. I dessa sammanhang tycks lärarna inte heller ha för avsikt att styra barnen mot något specifikt innehåll. Sammantaget bidrar det till att barns delaktighet är att betrakta som hög i situationer där de själva tar initiativ till dokumentation.

5.2 Intentioner bakom dokumentationer och dessas betydelse för handling

Under denna rubrik presenteras resultat med koppling till studiens andra forskningsfråga. Inledande avsnitt fokuserar på de intentioner som beskrivs ligga bakom det handlande som sker i dokumentationssammanhang. Därpå följer ett avsnitt där intentionerna ställs i relation till barns delaktighet. Under rubrikens tredje del redogörs för intentionernas betydelse för utförda handlingar vilket i den fjärde delen ställs i relation till barns delaktighet. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

5.2.1 Intentioner bakom producerad dokumentation

Under denna rubrik presenteras de intentioner som lärarna beskriver ligger bakom det handlande som sker i samband med dokumentation. Lärarna berättar att dokumentation produceras utifrån flera parallella intentioner, vilka i kapitlet sorterats under kategorierna: *Dokumentation som synliggörare* och *Dokumentation för att stärka barns självkänsla*.

Dokumentation som synliggörare

Synliggörande framträder i det empiriska materialet som en central intention med den dokumentation som produceras. Analysen har genererat tre kategorier av synliggörande vilka presenteras i det följande.

Dokumentation som synliggörare av projektets process

Lärarna i studien är väl medvetna om att dokumentation numera ingår i läraruppdraget och är av uppfattningen att dokumentation ska utgå från det som tycks intressera och engagera barn samt synliggöra det enskilda barnets erfarenhet och kunnande inom olika målområden.

Allt det här med läroplanen, det är jättekomplicerat och jättesvårt och det där tycker jag är det svåraste av allt i hela det här. Det är ju den här balansen mellan hur mycket ska jag säga och hur mycket ska jag lyssna in dem (barnen, min ant.). Den balansen tycker jag är jättesvår. För jag vill ju ändå att det ska utgå från dem... och deras intressen.

Citatet ger uttryck för att läroplanens formuleringar upplevs som svåra att förhålla sig till i praktiken. Att i dokumentation utgå från det som intresserar barnen samtidigt som producerad dokumentation ska framstå som relevant utifrån läroplanens målformuleringar upplevs vara krav att förhålla sig till.

För vi har ju ändå kravet från läroplanen på oss att vi ska dokumentera och följa upp varje barns förändrade kunnande och lärande.

Lärarna menar att de är ålagda att dokumentera verksamheten men deras berättelser indikerar samtidigt att de ser på dokumenterandet med en viss

skepsis och ställer sig frågande till om de egentligen behöver dokumentationen för att veta vad som intresserar barnen.

Men jag tror egentligen inte att det skulle göra så stor skillnad om man inte dokumenterade, för jag tror att oavsett om man skriver ner eller inte så snappar man ju upp vad barnen har för intressen. Oavsett om man skriver ner eller tar kort så har man ju en planering för vad man tänker att barnen ska göra.

Citatet gör tydligt att det som intresserar barn ska tas tillvara i den verksamhet som planeras för men samtidigt indikerar citatet att lärarna, oavsett vad dokumentationerna visar, har en i förväg bestämd planering. I den dokumentation som produceras förhåller sig lärarna till upplevda krav genom att försöka synliggöra projektets process. Denna process tycks inte vara något som primärt utgår från det intresse och engagemang som uppstår under projektets gång. Istället indikerar lärarnas berättelser att processutvecklingen utgår från deras tankar om hur projektet bör utvecklas.

Ja, jag vet inte riktigt hur jag tänkte mer än att jag var väldigt bestämd om att det skulle handla om flyta och sjunka, för det var ju det som förra gången handlade om.

Samtidigt som arbetet med pedagogisk dokumentation förväntas bidra till en öppenhet i förhållande till projektets utveckling så menar lärarna att det finns en förutbestämd tanke med vilken utveckling som bör ske och att dokumentation som produceras kan användas för att förstärka denna utveckling.

Så det blir ju lite sådär att man lägger oftast fokus på det... alltså på det som man känner att man kanske kan gå vidare med eller på det som var tanken med aktiviteten. Att det blir liksom att fokus för dokumentationen hamnar på det.

Producerad dokumentation skulle utifrån citatet kunna förstås som något som avgränsar projektet snarare än bidrar till en mer öppen projektutveckling med utgång i barns uttryckta intresse. Om inte denna avgränsning görs i samband med dokumentationsproduktion tycks barnen ha svårigheter med att i efterföljande reflektion intressera sig för den process som läraren planerat för.

Om dokumentationen däremot begränsas och arrangeras för att tydliggöra den process som läraren önskar att barnen intresserar sig för så menar lärarna att intresseförskjutningen uteblir.

Är det bara dokumenterat själva aktiviteten då kan de tala om vad de har gjort men är det bilder med ansikten så pekar de bara och säger vem det är. "Där är du och där är du och där är jag". Då försöker man liksom "Att vad gjorde vi på bilderna?" men då är det liksom bara fokus på vilka som var med.

Erfarenheter som denna tycks bidra till att lärarna genom sitt handlande i fortsatt dokumentationsproduktion försöker säkerställa att barnens intresse riktas mot den process som de önskar synliggöra.

Det kanske inte behöver bli så stort fokus på vilka som var med och nu har det blivit så att vi försöker att fota själva aktiviteten som de gör. Man behöver inte se vem det var som gjorde. Det behöver inte alltid bli ansiktsbilder utan vi fotograferar det som vi gjorde för då blir det lättare att ställa frågor om det som vi gjorde.

Lärarna verkar använda sig av dokumentation som begränsas till produkt och görande. Denna dokumentationsstrategi möjliggör enligt lärarna reflekterande samtal där det explicita syfte som står i fokus för förväntad utveckling på ett naturligt sätt hamnar i centrum för diskussionen. Lärarna berättar också att de med hjälp av denna strategi kan förhålla sig relativt öppna i efterföljande reflektionssamtal då risken för eventuella stickspår har minimerats. Handlandet kan utvecklas ytterligare och det framkommer att lärarna även dokumenterar i efterhand, då barnen inte är närvarande.

Ja, efteråt när du hade gått och vi var färdiga med allt då fotade jag faktiskt alla de där, alla de där sakerna som vi jobbade med. För när vi ska gå vidare så kan vi titta på bilder kring det och då är det inga människor med överhuvudet. Så då är det liksom lättare att koncentrera sig på frågan i sig. Om något är uppe eller nere- eller vad det nu är som man är ute efter.

Läraren uttrycker här att man dokumenterar för att kunna fokusera på det "man är ute efter", vilket har en tydlig koppling till projektets explicita syfte.

Det framgår också att det finns andra, mer praktiska anledningar, till varför dokumentation arrangeras i efterhand när barngruppen inte är närvarande.

Ja men att fota efteråt det var mer en tanke för att få bort personerna från bilderna. Men annars så tycker jag att det är en av svårigheterna, att överhuvudtaget hinna dokumentera.

Lärarna tycks göra en tidsprioritering för projektarbetet och i den prioriteringen ryms stundtals inte dokumentation under pågående projekt. Detta trots att lärarna är väl medvetna om att dokumentation, enligt gällande styrdokument, ska produceras.

Det är ju lite den här pressen att man ska dokumentera. Vi ska ju dokumentera, det står ju i läroplanen att man ska dokumentera.

Lärarnas berättelser indikerar att de förhåller sig till den problematik som uppstår när de inte anser sig ha tid att dokumentera under projektet genom att arrangera och producera dokumentation i efterhand. Intentionen om att projektets process genom dokumentationen ska kunna följas löses på detta sätt samtidigt som det tycks medföra en känsla av att fullfölja det dokumentationsuppdrag som de är ålagda.

Dokumentation som synliggörare av institutionen förskola som utbildningsinstans

Lärarna uppger att en bidragande orsak till att projektets explicita syfte, och arbetsprocessen runt detta syfte, fokuseras så starkt i den dokumentation som produceras är för att dokumentationen fungerar som synliggörare av förskolans verksamhet. Dokumentation blir då producerad utifrån en intention om att vilja ge en bild av förskolan som utbildningsinstans och i detta avseende tycks visst innehåll premieras.

När jag visar upp det jag har gjort eller hur jag jobbar då måste jag ju få formulera mig i text ju. Så att folk inte tror att ungarna är helt knasiga.

Vilka som ingår i begreppet folk i detta hänseende utvecklas inte men eftersom få förskolebarn kan tolka större mängder skriven text så är det rimligtvis andra än barnen som avses. Den dokumentation som blir producerad

tycks därför bli det med andra än barnen i åtanke. I lärarnas berättelser framträder intentionen om att dokumentationen ska legitimera verksamhetens innehåll och bredda förståelsen för vad förskoleverksamhet innebär.

Många ser det ju fortfarande som att det är omsorgsbiten som är det viktiga och bara de har roligt här så är jag (föräldern, min ant.) nöjd. Men vi har ju faktiskt ett viktigare uppdrag än så i och med läroplanen. Det är ju inte så att de (föräldrarna, min ant.) frågar om vad vi har gjort under dagen utan det viktigaste är ju om de (barnen, min ant.) har ätit och sovit, så med dokumentationen får de ju i alla fall se någonting om vad som hänt.

Här framstår barnens föräldrar som mottagare av producerad dokumentation och utifrån citatet kan man anta att läraren med dokumentationens hjälp vill visa en bild av förskolan som utbildningsinstitution. Dokumentation blir då producerad för att bredda föräldrars förståelse för förskoleverksamhet och lärarna menar att det främst är vissa delar av verksamheten som de önskar synliggöra genom dokumentationen.

Det tycker de (föräldrarna, min ant.) nog är fascinerande. Att man håller på med ämneskunskap även i förskolan faktiskt. För det gör vi ju! Vi har matematik och vi har naturvetenskap och... matematik och allt. Och det vill man ju visa på. Att dagarna inte bara är en massa mysig, rolig happening utan att det faktiskt händer saker och att man har möjlighet att lära sig saker.

Uttalandet skulle kunna förstås som att lärande situationer inte är roliga eller mysiga. Det skulle också kunna förstås utifrån att föräldrarna redan är trygga med och känner till att barnen har roligt och mysigt på förskolan och att lärarna av den anledningen vill bredda förståelsen av vad förskoleverksamhet kan innebära. Både barnen och de som arbetar på förskolan bör rimligen ha denna kännedom varför inte reflektion i barngrupp eller arbetslag verkar vara syftet med producerad dokumentation. Här kan dokumentationen istället förstås som en synliggörare av förskolans verksamhet, som lärarna av citaten att döma verkar vilja koppla samman med ämnesrelaterat innehåll snarare än med omsorgssituationer. Dokumentation tycks i detta avseende fungera som en markör för att lärande sker. När läraren producerar dokumentation görs det således utifrån en intention om att dokumentationen ska synliggöra vissa valda

delar av förskolans verksamhet och dessa delar tycks gärna få ha koppling till naturvetenskap eller matematik.

Dokumentation som synliggörare av den professionella läraren i förskolan

Utöver att synliggöra projektets förutbestämda process och förskolan som en institution för lärande kan dokumentation även synliggöra den enskilda lärarens arbetsinsats och kompetens.

Nu har ju vår chef (skratt) stressat alla att inför de lönegrundande samtalen skulle alla ha med sig någon slags dokumentation. Och då blev det ju just det här med fotografering. Alla blev liksom "Ahh.. vi måste ta kort" för då ville hon ha någon slags dokumentation över ett barns förändrade kunnande. Alltså det blev ju en jättepress på alla, men det kan ju vara bara en anteckning.

Att förskolechefen uppmanar alla anställda att ta med en dokumentation till ett lönegrundande samtal signalerar något om den vikt som läggs vid lärarens dokumentationsuppdrag. Intervjuad lärare vill dock tona ner betydelsen då medtagen dokumentation i sig inte var lönegrundande.

Det var ju inte ett lönekriterium men hon tyckte att det var ett sätt för henne att få se att vi... alltså hon tycker att det är viktigt att dokumentera men sen så vet hon ju också att det ser väldigt olika ut i arbetslagen.

Trots att dokumentationens betydelse för lönen tonas ner så tycks lärarens förmåga att producera dokumentation ändå vara en del av läraruppdraget som uppmärksammas av förskolans ledning. Att förskolechefen väljer att använda dokumentation som inslag i ett lönegrundade samtal kan uppfattas som att dokumentation är något som uppmuntras från ledningshåll. Den dokumentation som produceras kan därmed också antas göra det utifrån en intention om att den ska synliggöra enskilda lärares arbetsinsats.

Dokumentation för att stärka barns självkänsla

Samtidigt som dokumentation produceras utifrån intentionerna om synliggörande så tycks dokumenterandet även utgå från att det kan bidra till starkt självkänsla hos det dokumenterade barnet. I samtal med lärarna

framkommer att det handlande som syns i videoobservationerna stundtals utförs utifrån en intention om att det kan ha betydelse för barnets syn på sin egen förmåga.

Det är ju absolut jätteviktigt för mig att barnen känner sig värdefulla och har tillit till sin egen förmåga, men det syns ju inte i någon slags dokumentation.

Att barnen känner sig värdefulla och tror på sig själva framstår som väsentligt och kan förstås som ytterligare ett implicit syfte. Lärarna talar om det i termer av att barnen ska känna sitt värde och kunna lita på sig själva vilket här förstås som en omskrivning för arbetet med att öka barnens självkänsla¹⁴. Lärarna menar att arbetet med det som i texten definieras som barns självkänsla har sin givna plats i förskolans verksamhet men att det inte är något som synliggörs genom den dokumentation som produceras.

Att klara sig själv och vara nöjd med sig själv och lita på sig själv. Sånt är jätteviktigt för oss, eller för mig. Att de (barnen, min ant.) kan lita på sig själva, det är det viktigaste måste man väl säga, men det syns ju inte i det vi dokumenterar. Eller vi pratar ju om det jättemycket och talar om att vi tycker att det är viktigt med självständighet och så. Och bekräftelse får de ju hela tiden, om de gör något bra som att hjälpa varandra till exempel. Men inte i någon dokumentation, nä... där fokuseras det inte. Men det är nästan så pass basic att vi inte tänker på det.

Citatet indikerar att arbetet med barns självkänsla är grundläggande i verksamheten men att det inte synliggörs i dokumentationerna. Att så är fallet skyller lärarna på sig själva då de menar att de haft möjligheter att vinkla dokumentationerna för att få denna del av arbetet mer framträdande men att de valt att inte göra det.

Ja, men det har vi ju valt (att fokusera dokumentationen, min ant.) och det är ju vårt eget fel för det är ju det som vi visar upp. Vi visar att nu har de här barnen varit inne och målat eller arbetat med lera.

¹⁴ Självkänsla kan definieras som en individs åsikter om sig själv och sin förmåga och självkänsla är utifrån denna definition något som utvecklas i samspel med andra (Lindwall, 2014)

Men vi skriver ju inte att de har varit inne och varit självständiga, så det är ju lite vårt eget fel också.

Genom citatet antyds att dokumentation produceras för att visa upp valda delar av verksamheten samt att lärarna har möjlighet att påverka vad som framhävs. Att arbetet med barns självkänsla inte synliggörs via dokumentation tycker lärarna egentligen är synd eftersom de anser att deras arbete är ganska så framgångsrikt i detta avseende.

Och det är ju ganska så synd för det är vi ju ganska så bra på... faktiskt.

Att det är synd att arbetet med barns självkänsla inte syns i dokumentationerna utifrån argumentet att det är vi ”ju ganska så bra på” indikerar att dokumentation produceras för att synliggöra de delar av förskolans verksamhet som anses framgångsrika. Arbetet med barns självkänsla beskrivs som framgångsrikt men tycks ändå inte ha sin rättmätiga plats i dokumentationen. Detta trots att lärarna annars vill framhäva en välfungerande verksamhet genom dokumentationerna. Samtidigt som lärarna menar att arbetet med att stärka barnens tilltro till den egna förmågan inte syns genom den dokumentation som produceras antyds att barnens självkänsla ändå är något som de kan ha i åtanke när de dokumenterar.

Ja, för jag tycker att det jag dokumenterar ger dem (barnen, min ant.) en bekräftelse på att jag tycker att det som de gör och säger är intressant.

Trots att arbetet med att stärka barnens självkänsla inte synliggörs i dokumentationerna så tycks det finnas en idé om att dokumentationsproduktionen kan bidra till stärkt självkänsla. Detta implicita syfte skiljer sig på så sätt från övriga implicita syften som helt utelämnas i samband med dokumentationsproduktion. Att bli dokumenterad kan förstås som liktydigt med att bli bekräftad vilket lärarna menar kan leda till ökad självkänsla hos de barn som blir dokumenterade. Samtidigt som lärarna tycks se dokumentationen som användbar i detta avseende uttrycks också en oro för att dokumentation, eller kanske snarare bristen på dokumentation, kan ha en negativ inverkan på barnens självkänsla.

Det blir ju... det blir ju någon slags värdering i dokumentation. Liksom att det som jag gör som blir dokumenterat är bra, och det som inte blir dokumenterat... det är inte bra. Och det är väl det som blir lite... som kan vara en negativ sida med dokumentation. Just det här att det blir någon sorts värdering i det som dokumenteras. Att de barn som kanske tycker att de gjort någonting jättefint men så missar vi att dokumentera det... Då kanske de tror att det inte var någonting bra som de hade gjort. Att det bara är bra om det blir dokumenterat.

Lärarna försöker förhålla sig till problematiken genom att ibland dokumentera även sådant som de inte brukar dokumentera eftersom de upplever att barnen vill, hoppas eller förväntar sig att bli bekräftade genom dokumentation.

Jo, men när de tycker att de gjort något fint, eller byggt något stort då kan de ju komma och be oss att ta kort på det. Och då vill de ju gärna vara med själva också (skratt). I alla fall de äldre barnen gör så.

Dokumentation används för att stärka barns självkänsla men lärarna ser samtidigt en risk med att handlandet även kan bidra till att motverka detta implicita syfte. För att minimera den risken strävar lärarna efter att tillmötesgå barnen när de ger uttryck för att vilja bli dokumenterade. Att producera dokumentation med barns självkänsla i åtanke samtidigt som hänsyn ska tas till intentionen om synliggörande av visst verksamhetsinnehåll kan antas vara svårt och det underlättar troligen inte att lärarna dessutom har intentioner om att det är barns intressen som ska leda verksamheten framåt.

Vi utgår ju inte från färdiga mallar. Så jobbar vi inte i förskolan. Vi utgår ju från barnens nyfikenhet liksom.

Citatet indikerar att lärarna har en uppfattning om att barns nyfikenhet ska få styra innehållet i förskolans verksamhet. Nyfikenhet kan i sammanhanget förstås som en strävan efter en verksamhet som tar utgångspunkt i det som intresserar barnen, och lärarna uttrycker att andra sätt att arbeta inte är förenligt med deras sätt att förstå förskoleverksamhet. Att barns uttryckta intresse ska ha betydelse för verksamhetens innehåll är en intention som lärarna bär med sig, samtidigt som denna intention tycks komma i skymundan när dokumentation produceras. Där framträder istället synliggörande utifrån

projektets explicita syfte som en dominerande intention. Hur dessa olika intentioner kan förstås i relation till barns delaktighet presenteras i nästa avsnitt.

5.2.2 Intentioner och delaktighet

Resultatet visar att lärarna har en intention om att barns nyfikenhet och intresse ska vara en utgångspunkt för deras arbete. Vad som upptar barns intresse tycker sig lärarna dock se på annat sätt än genom dokumentationen. I det avseendet uppges dokumentationen vara överflödig. Istället har intentioner om att dokumentationerna ska fungera som synliggörare för process, verksamhet och lärarskicklighet betydelse för den dokumentation som blir producerad. Därutöver tillkommer intentionen om att dokumentation ska bidra till att barn utvecklar en stark självkänsla. Intentionen om att barns intresse ska ges utrymme indikerar en vilja till förståelseorienterad kommunikation, dvs. för att kunna utgå från barns intresse behöver läraren få en förståelse för detta intresse. Det handlandet framkommer dock inte i dokumentationssituationer då dokumentationerna främst produceras utifrån intentionen om ett visst synliggörande, kopplat till projektets explicita syfte. Lärarna berättar om en i förväg bestämd agenda för projektets utveckling och att dokumentation arrangeras utifrån intentionen om en logisk arbetsprocess som lätt ska kunna följas. Processen tycks dock vara tydligare för läraren än för barnen, som vid flertalet tillfällen verkar obekanta med pågående process.

Lärarna menar att dokumentation, i vilken processen runt projektets explicita syfte blir tydligt, ska bidra till att barnen i samband med reflektion intresserar sig för det som läraren genom dokumentationen arrangerat för. Producerad dokumentation kan då ses som något som används för att begränsa barns intresseyttringar och hjälpa läraren att hålla den i förväg utstakade kursen, snarare än som ett verktyg för att utveckla projektet utifrån barns visade engagemang och intresse. Då lärarna tycks ha en relativt bestämd intention för vad dokumentationen ska leda till kan handlandet förstås som strategiskt och eftersom syftet inte tydliggörs för barnen kan handlandet utifrån denna intention ses som manipulativt. Den dokumentation som produceras ska, utöver att synliggöra process på ett logiskt sätt, även fungera som synliggörare av institutionen förskola som instans för lärande. Det bidrar till att intentionen om en tydlig process utifrån en bestämd agenda fogas samman med intentionen om att det är vissa delar av förskolans verksamhet som ska synliggöras genom dokumentationen. Dokumentationernas innehåll ska då

helst gå att relatera till vissa målområden i läroplanen, i denna studie representerat av tekniskt och naturvetenskapligt innehåll. Denna intention bidrar till att dokumentationen centreras inom vissa innehållsmässiga ramar. Resultatet blir en dokumentation där ett visst innehåll synliggörs utifrån en tydlig, i förväg bestämd, process. Utöver det uttrycks en intention om att dokumentationen ska visa att läraren utför sitt uppdrag på ett tillfredställande sätt. Att lärarna genom producerad dokumentation vill synliggöra vissa delar av såväl verksamhet som sin egen arbetsinsats indikerar att handlandet är strategiskt. I det handlandet riskerar människor att objektifieras då de kan användas för att nå vissa mål (Habermas, 1990). I samband med att dokumentation produceras kan barnen då ses som brickor i ett spel som tycks ha relativt lite med dem som individer att göra. Det inverkar även på deras möjliga delaktighet som begränsas i samband med dokumentationsproduktion eftersom omständigheterna bidrar till att fokus då riktas mot annat än det som barnen uttrycker intresse för.

Parallellt med lärarnas intentioner om ett visst synliggörande framhålls barns självkänsla som betydelsefullt när dokumentation produceras. Lärarna talar om det i termer av att det är viktigt att barnen kan lita på sig själva och känna tilltro till den egna förmågan. Trots att lärarna uppger att denna intention är viktig så menar de att arbetet inte synliggörs via den dokumentation som produceras. Indirekt produceras dock dokumentation med detta i åtanke då lärarna stundtals dokumenterar för att förmedla till barnen att det som görs och sägs är intressant. Dokumentation blir då ett verktyg för bekräftelse vilket lärarna kan se både för- och nackdelar med. Vid de tillfällen som barnen intresserar sig för något som sammanfaller med intentionen om ett visst synliggörande, kan bekräftelse ske genom den dokumentation som ändå produceras. Värre blir det när barn inte intresserar sig för något som läraren önskar synliggöra genom dokumentation. Att dessa barn då inte blir dokumenterade kan leda till minskad självkänsla menar lärarna, och de ser därför en risk med att använda dokumentation i bekräftande syfte. Lärarnas resonemang går ut på att barnen kan tro att det som inte blir dokumenterat är mindre bra, vilket de försöker förhålla sig till genom att ibland dokumentera trots att de inte ser att den dokumentationen fyller något syfte. Dokumentation blir utifrån intentionen om ökad självkänsla då producerad utifrån ett förståelseorienterat perspektiv där läraren försöker närma sig barnets upplevelse av situationen och anpassa sitt handlande därefter. När dokumentation produceras utifrån intentionen om stärkt självkänsla kan barns

delaktighet ses som hög eftersom lärarna då försöker förstå och tillmötesgå barnet i strävan efter att producera den dokumentation som de tror att barnen önskar, hoppas på eller förväntar sig. Parallellt kan handlandet dock även förstås som en effekt av den dokumentation som tidigare skett utifrån andra intentioner och därmed uppfattas som en reaktion på tidigare handlingar.

5.2.3 Intentioner i samverkan- guidning av intresse

I följande avsnitt redogörs för hur lärarna handlar i samband med att dokumentation produceras. Ovan visades hur handlande kan föränledas av vissa intentioner. Tre huvudsakliga intentioner har identifierats: intentionen att barns intresse ska ha betydelse för verksamhetens innehåll, intentionen om att genom dokumentation synliggöra ett visst verksamhetsinnehåll samt intentionen om att dokumentation ska stärka barns självkänsla. Intentionen om att synliggöra visst innehåll kan ses som kopplat till projektets explicita syfte medan övriga två inte har samma direkta koppling till detta syfte. Här framträder istället delvis de implicita syften som lärarna redogjort för. För att hantera de stundtals motstridiga intentionerna försöker lärarna genom sitt handlande få det som barn uttrycker intresse för samt det som barnen önskar dokumentera att harmoniera med intentionen om visst synliggörande. Det handlande som läraren använder för att foga samman dessa olika intentioner benämns härnäst som guidning. Begreppet innefattar handlande som skapar villkor för de intresseyttringar som blir möjliga och sedermera också fångas upp genom dokumentation. Guidningen sker såväl *inför* dokumentationsproduktionen som *under* och *efter*, och avsnittet är också uppdelat i dessa tre kategorier.

Guidning inför dokumentationsproduktion

Trots att lärarna uttrycker en vilja till att utgå från det som tycks intressera barnen så menar de samtidigt att tankar som de själva bär på har betydelse för projektets utveckling. I lärarnas berättelser framstår den egna idén om projektet som betydelsefull, både i valet av projektområde och för hur projektet gestaltas och utvecklas över tid.

Barnens intresse är ju inte med i direkt bemärkelse så. Projektet har ju inte kommit exakt från de här barnen, absolut inte. För det handlar ju ändå om oss vuxna, det är ju ändå vårt beslut. Att det här går vi vidare med. För det kan ju finnas tio andra grejer samtidigt liksom. Det ska ju ändå vara något som håller och något som många

kan engagera sig i. Jag tror att man väljer... (lång tystnad)... lite utifrån hur man är som person eller vad man har för intressen själv. Det kan ju också vara så att man ser sina egna intressen mer och då blir det något som man går vidare med liksom.

Citatet kan tolkas som att projektet väljs och utvecklas utifrån lärarens idéer snarare än utifrån barnens samtidigt som lärarna parallellt uttrycker en intention om att barns intresse ska ha betydelse för projektets utveckling. Om lärarnas idéer och barnens intressen är samstämmiga kan dokumentationen visa det innehåll som läraren av olika anledningar vill synliggöra samtidigt som projektets utveckling kan sägas utgå från barnens uttryckta intresse. För att detta ska bli genomförbart arbetar lärarna med att guida barnens intressen mot de egna, i förväg bestämda, idéerna. Nedan ges exempel på hur guidningen kan gå till.

Filmobservation 7: Guidning mot specifikt intresseområde

Läraren Karin har samlat sex barn i ett mindre rum på förskolan. Det är Liam (5:4), Maja (4:7), Olle (5:6), Vanessa (5:7), Vesna (5:1) och Viktor (4:5). Karin har tidigare berättat för barnen att de nu ska gå in och jobba och ber dem att slå sig ner på den stora, runda röda mattan mitt i rummet. I rummet finns en projektor som är riktad mot en filmduk på väggen och medan barnen slå sig ner på mattan ställer sig Karin vid projektorn. Hon berättar att de nu ska titta på några bilder och barnen riktar blicken mot filmduken.

Bilderna visar olika experiment med vatten. En bild på fyra vuxna syns. "Här är det min mamma som har jobbat" säger Olle varpå Viktor säger att hans mamma också är med på bilden. Sedan blir det tyst i några sekunder. "Vad tror ni att de gör?" frågar Karin. Bilden visar fyra föräldrar som sitter vid ett bord där det står en genomskinlig balja med vatten. Någon har lagt ner ett gem i vattnet och gemet flyter. I bildens bakgrund syns även Karin. "Dom sätter vatten på", säger Vanessa. "På pengar!", flikar Olle ivrigt in. "Nää" svarar Karin lite utdraget och uppmanar sedan barnen att titta mer noggrant på bilden. Det blir tyst i några sekunder innan Karin på nytt säger: "Vanessa, vad gör din pappa på bilden?". "Dom... dom kollar på vattnet" svarar Vanessa samtidigt som hon riktar blicken mot Karin. Hon ser undrande ut. "Dom kollar på gemet" säger Karin "Det är ett gem som ligger där. Han kan ju få ett gem att flyta" fortsätter hon sedan med betoning på ordet gem. "Mamma, mamma" säger Olle glatt och håller upp armarna mot filmduken. "Mmm" bekräftar Karin innan hon fortsätter "Nu

kommer ju alla undra hur det där gemet kunde flyta. Det är nästan så att han trollar, för gem brukar sjunka". Maja pekar upp på filmduken "Där är Toms mamma" säger hon innan hon vänder sig mot Karin som står bakom henne "Och där är du Karin" säger hon glatt och pekar på nytt mot filmduken. "Ja, just det" svarar Karin och stänger av projektorn.

Barnens intresse verkar vid tillfället riktas mot de personer som visas på bilderna. De uttrycker däremot endast ett mycket vagt engagemang för vad personerna på bilderna gör. Läraren däremot tycks inställd på att intresset ska riktas mot det gem som en förälder har fått att flyta. När barnen ger uttryck för andra intressen försöker läraren med röstläge och ordval guida dem genom att hänvisa till trolleri, vilket tolkas vara något hon tror ska väcka barnens nyfikenhet. Det tycks finnas en slags förhoppning om att barnens intresse ska kunna styras så att det harmonierar med hennes ursprungliga intention för projektets utveckling. Samtidigt uppger läraren att hon vid detta tillfälle främst var intresserad av barnens tankar runt de bilder hon visade.

Ja, vad jag var ute efter egentligen var väl liksom att få höra deras tankar. Jag ville inte prata så mycket själv och inte lägga orden i munnen på dem.

Läraren nämner att hon vill lyssna in barnen och inte lägga orden i munnen på dem, vilket kan utgå från intentionen om att barns intresse ska ha betydelse för verksamheten. Situationer då intentionen om synliggörande av visst verksamhetsinnehåll inte harmonierar med det som barnen uttryckt engagemang för kan bli problematiska och lärarna berättar att ett återkommande dilemma, som de ofta brottas med i tanken, är i vilken utsträckning de ska styra barnen.

Svårigheten hela tiden det är ju den här balansen mellan hur mycket ska jag säga och hur mycket ska jag låta dem tänka själva. Den tycker jag är jättesvår. För jag vill ju att de ska tänka själva och inte att jag ska tala om. Det handlar ju inte heller om att jag talar om, utan det är mer att jag påminner dem.

När läraren i sina handlingar strävar efter att bemöta barnen och samtidigt försöker få deras intressen att passa ihop med intentionen om synliggörande av

visst innehåll kan intressekonflikter uppstå. Att påminna barnen skulle då kunna förstås som en guidning vilken kan underlätta för läraren att arbeta utifrån flera intentioner samtidigt. I praktiken kan det dock stundtals vara svårt att få dessa parametrar att gå ihop, vilket följande sekvens kan illustrera.

Filmobservation 8: Guidning genom (öppna) frågeställningar

Linda sitter och pratar med Fahra (3:9) som precis har försökt bygga en bro i kaplastavar som ett ca 1 dm långt tygtroll ska få plats under. Bygget har flera gånger rasat och Fahra ser lite nedstämd ut där hon sitter på golvet med ryggen lutad mot väggen.

”Skulle vi inte kunna komma på något annat sätt, så att trollet får plats under bron?” frågar Linda. Linda sitter på golvet och börjar nu plocka med de kaplastavar som är rester från Fahas raserade bygge. ”Ja, så här” säger Fahra tyst och tittar på högen med kaplastavar samtidigt som hon håller tygtrollet i händerna. ”Ja, få se. Hur tänker du nu?” undrar Linda med intresserad röst samtidigt som hon tittar på Fahra. Fahra släpper trollet och tittar ner på kaplastavarna som hon rör lite vid ”Nu tänker jag inte” säger hon buttert. ”Jag tänker min mamma kommer” säger hon sedan och sneglar upp mot Linda. ”Du tänker att din mamma ska komma istället” svarar Linda bekräftande. Fahra sätter sig mer upprätt och tittar nu på Linda ”Jag tänker att... jag tänker att min mamma ska köpa nåt nytt”. Fahra börjar räkna upp olika saker som hennes mamma skulle kunna tänkas köpa ”Mat, sked, gaffel, kniv, äpple”. Fahra tittar upp i taket samtidigt som hon pratar och Linda som tittar på henne frågar ”Vill du att mamma ska köpa det? Är det vad du sitter och tänker på?” Fahra tittar mot Linda ”Ja, och sen också... en spis” svarar hon. ”Ahh”, bekräftar Linda. ”En spis där man lagar mat?” Det blir tyst i några sekunder innan Linda på nytt riktar intresset mot kaplastavarna. ”Men du”, säger hon till Fahra samtidigt som hon pekar på kaplastavarna ”Hur tänker vi att trollet ska få plats med en säng under bron?” Fahra svarar inte. Linda fortsätter ”Tror du att det går?” Fahra plockar upp tygtrollet från golvet igen ”Titta, han ska ta av den” säger hon och börjar ta av trollet kläderna. Fahra reser sig sedan upp och tar trollet med sig. Hon går fram till fönstret. Linda sitter kvar på golvet.

I sekvensens inledning frågar läraren om de tillsammans kan komma på något sätt att bygga så att trollet ska få plats under bron. Lärarens ordval kan tolkas som att ett samarbete ska ske men hon tycks mena att det är barnet som ska

fundera ut nya byggalternativ. Barnet ger också läraren inledningsvis en indikation på att hon funderar över en framtida mer stabil brokonstruktion. Med hjälp av frågor och entusiasmerande röst försöker läraren då få barnet att utveckla sina tankar om brobyggandet. Barnet tycks dock inte uppfatta detta utan ger ett svar som inte riktigt verkar harmoniera med lärarens förväntning. Fahra tycks förstå frågan som att Linda undrar vad som för tillfället rör sig i hennes tankar, vilket troligen också är det som hon ger svar på. I situationen bekräftar läraren barnet men försöker samtidigt föra samtalet tillbaka mot den brokonstruktion som hon förväntat sig att barnet ska berätta om. Med entusiasmerande röstläge och ledande frågor försöker läraren vända barnets intresse mot broarna igen, vilket Fahra inte riktigt responderar på. I efterföljande intervju resonerar läraren om situationen och menar att hon i kommunikationen med barnet borde ha uttryckt sig tydligare. Hon menar att en tydligare frågeställning troligen skulle ha bidragit till att svaret riktats mot brokonstruktion, vilket var vad barnen förväntades intressera sig för i denna stund.

Å Fahas.. det blir så fint för jag säger ju "Hur tänker du nu?" och då svarar hon ju på vad hon tänker och det var ju något HELT annat. Det hade ju ingenting med det här att göra. Nää då handlar det om vad mamma ska handla. Alltså de förstår ju det precis så som vi säger det. Som "hur tänker du nu" då förstår de det som att vad tänker du nu. Ja men nu tänker jag på det här. De fattar precis ordets innebörd, inte riktigt vad man menar med dem. Så man måste tänka efter vad man säger. Här kan jag väl känna lite att jag kanske skulle kunnat förklara mer vad jag menade med "Hur tänker du nu?". Kanske hade jag kunnat rikta in det mer "Hur tänker du nu att vi ska bygga upp den här bron?"

I citatet resonerar läraren runt hur hon borde ha guidat barnet och landar i att hon skulle ha uttryckt sig tydligare och mer riktat, då barnets svar med tydligare guidning hade kunnat relateras till det pågående brobygget. Avgränsning och tydligt riktade frågeställningar ses som tänkbara lösningar för att inte hamna i situationer liknande denna igen. Att vinkla eller avgränsa möjligheterna till intresseuttryck kan förstås som en guidning med betydelse för vilken dokumentation som i ett senare skede blir möjlig att producera. Ovanstående filmsekvens visar en subtil guidning men det förekommer också att barnen mer tydligt blir guidade mot förväntat innehåll. Vanligen sker detta

i samband med att de får instruktioner om dagens projektarbete. Filmsekvensen nedan är ett exempel på hur en sådan situation kan te sig.

Filmobservation 9. Tydlig guidning genom instruktioner

Karin har samlat Liam (5:4), Maja (4:7), Olle (5:6) och Vanessa (5:7) vid ett lågt bord. Karin och barnen sitter ner vid bordet och Karin har en hög med papper framför sig.

Karin håller upp ett papper och visar för barnen. *"Det här har jag gjort. Det är en vattenyta"*, säger hon och drar med fingret över ett målat streck som går rakt över det förövrigt tomma pappret. Maja som sitter bredvid Karin säger att hon har sett det varpå Karin undrar *"Du har sett det?"*. Maja svarar leende att hon faktiskt sett det på barnkanalen och Karin och barnen pratar en stund om barnkanalen och om vattenytor förekommer där. Efter några minuter håller Karin återigen upp pappret i luften så att barnen ska se. Hon säger med hög och tydlig röst *"Då vill jag att ni målar saker som sjunker, var ska de vara?"* Olle låter ivrig på rösten när han svarar *"På botten"*. Karin frågar vidare *"Och saker som flyter?"* Återigen är det Olle som svarar, övriga barn sitter tysta. *"De ska vara uppe"* säger Olle. *"Precis"*, säger Karin bekräftande innan hon fortsätter *"Sen finns det ju saker mittemellan. Visst? Det har vi ju pratat om."* Karin drar med fingret på pappret mellan det som ska föreställa botten och strecket som representerar vattenytan. Karin flyttar sedan fingret till den del av pappret som representerar det som finns ovan vattenytan: *"Och sedan finns det ju saker högst här uppe också, men det får ju ni bestämma"* säger hon. Efter denna introduktion visar Karin barnen hur de ska sitta vid de båda bordens kortändor för att alla ska få plats med sina papper. Karin delar ut ett papper med markerad vattenyta till varje barn.

I sekvensen verkar läraren mån om att barnen ska förstå vad som förväntas av dem. Barn som, utifrån ställda frågor, levererar svar som läraren tycks förvänta sig uppmuntras och barnens möjligheter till att själva forma uppgiften framstår som begränsade eftersom läraren tydligt guidar dem mot visst innehåll. Denna tydliga guidning är något lärarna i efterföljande intervjuer förhåller sig till med en viss ironi.

Ha, ha... (läraren skrattar åt sin egen fråga till ett av barnen och härmar sig själv) "Ska du göra någonting som flyter häruppe också? Ja, vad bra. vad glad jag blir" Ha, ha... kom igen då liksom.

Citatet indikerar att lärarna är medvetna om att de guidar barnen mot specifikt innehåll. Ironiseringen över det egna handlandet kan tolkas som ett uttryck för att lärarna inte är helt bekväma med att guida barnen genom uppgifterna då ironi kan användas som ett subtilt motstånd mot något som man inte tycker sig kunna påverka¹⁵. De handlingar i form av guidning som sker innan det blir aktuellt att producera dokumentation tycks ha betydelse för vilken dokumentation som i ett senare skede blir möjlig, detta eftersom barnens intresseyttringar med hjälp av guidningen begränsats redan innan det är dags att börja dokumentera projektarbetet.

Guidning under dokumentationsproduktion

Det som initialt tycks intressera läraren kan genom guidning också bli något som barnen i vissa fall uttrycker intresse för. Intresset har då föranletts av en kommunikation där läraren med hjälp av bland annat frågor, röstläge och selektiv entusiasm guidat barnen mot ett visst innehåll. Det är dock långt från alla gånger som barnen låter denna guidning färga deras intresse vilken kan leda till att guidningen fortsätter. Trots att läraren i *filmobservation 9* framstår som tydlig i sin guidning så tycks barnen uppleva att de har ett relativt fritt utrymme att forma uppgiften efter eget intresse. Vid tillfällen då det sker fortsätter guidningen även när barnen arbetat med den uppgift som lärarna gett dem.

Att de ska komma tillbaka till uppgiften för ibland är de ju ute och svävar och målar fjärilar och Elsa och sånt där. Allt möjligt. Så det är väl lite det som jag riktar min uppmärksamhet mot hela tiden. Jag försöker samla ihop dem och ge någon slags arbetsro och att de ska förstå uppgiften.

Lärarna tycks sträva efter att barnen ska förstå och ta sig an uppgiften på ett visst sätt och det som barn konstruerat kan i samband med att dokumentation bli föremål för ytterligare guidning. I följande filmobservation konstruerar lärare och barn en produktberättelse utifrån den uppgift som presenterats i *filmobservation 9*.

¹⁵ Att ironi används som subtilt motstånd mot något som man inte tycker sig kunna påverka har tidigare framkommit i Hjalmarson och Löfdahl Hultman (2016) studie.

Filmobservation 10: Guidning genom förhandling

Vanessa (5:7) är på väg ut från ateljén där hon tillsammans med tre andra barn har suttit och målat under projektstunden. På bordet ligger Vanessas målning kvar tillsammans med de färgpytsar, vattenglas och penslar som hon har använt. Läraren Karin ropar efter henne.

"Vänta Vanessa, jag vill gärna höra vad du har målat. Vill du berätta för mig?" Vanessa vänder tillbaka till ateljén och ställer sig vid bordets långsida. På bordet ligger hennes målning och på en stol på andra sidan bordet sitter Karin med ett block bredvid sig. Vanessa tittar en kort stund på Karin innan hon börjar dra med fingret ovanför målningen och samtidigt berätta *"Här, här är pinnar"* säger hon långsamt. Karin sitter tyst på andra sidan bordet, hon vilar huvudet i ena handen. Vanessa fortsätter: *"De här två. De här två är livspuckar"*. Vanessa pratar fortfarande långsamt och drar på orden, som om hon tänkte efter samtidigt som hon pratar. Karin tittar på Vanessa och säger: *"Ok"*. Hon antecknar inget i blocket. Vanessa som står upp vid bordet skruvar lite på sig, ler och säger *"Och hon, hon är Karin"*. Vanessa pekar på något i målningens nedre hörn. Karin tittar upp på Vanessa och ler lite. *"Karin?"* säger hon förvånad. *"Ja"* säger Vanessa som nu pratar snabbare och låter gladare på rösten *"och sen, och sen Karin har en mask i sina ben. En mask.."* Karin bryter in *"Men vad gör hon under vattnet?"* frågar hon med lugn röst. Vanessa svarar inte och Karin upprepar: *"Vad gör hon under vattnet?"*. Vanessa står kvar och skruvar på sig. Hon ser ut som att hon står och tänker och börjar sedan småprata med ett annat barn. Karin tittar på de båda barnen som inte tar någon notis om henne. *"Vanessa. Här!"* säger Karin efter en stund i en vänlig men bestämd ton och pekar på målningen. *"Vad gör Karin under vattnet?"* frågar hon igen. Vanessa går och ställer sig bredvid Karin. De tittar båda ner på målningen och Vanessa säger långsamt: *"Under vattnet gör Karin..."* det blir en paus på några sekunder när Vanessa tittar ut genom fönstret. Hon skiner upp lite när hon sedan säger: *"Karin, Karin har inga armpuffar. Karin har en äcklig mask"*. Vanessa pekar på målningens Karin, rynkar näsan och tittar sedan upp på Karin och ler. Karin tittar tillbaka på Vanessa *"Så hon har dykt ner?"* frågar Karin och pekar på målningen. Även Karin ler. Vanessa nickar och svarar jakande. Maja kommer och påkallar Karins uppmärksamhet och när Karin vänder sig till Maja passar Vanessa på att smita ut ur rummet. Karin ropar tillbaka henne

och påminner om att hon måste städa efter sig och ta bort det material som hon använt.

Utifrån ursprunglig uppgift, som handlade om att måla saker som sjunker respektive flyter, har Vanessa konstruerat en målning vars innehåll svårligen låter sig relateras till uppgiften. Hon har tidigare under projektstunden pratat med de andra barnen om att hon målar prinsessan Elsa från Frostfilmen och det är denna figur som Vanessa nu berättar om som Karin utan armpuffar. Det framkommer inte varför den figur som under målandets gång varit Elsa blir förvandlad till Karin när Vanessa ska berätta om det hon målat, men det är barnet som tar initiativ till denna redogörelse. Läraren guidar sedan med hjälp av frågor kommunikationen så att målningens innehåll kan förstås som relevant utifrån ursprunglig uppgift. Även barnet har en aktiv roll i den kommunikation som sker och hon och läraren förhandlar sig gemensamt fram till hur den målade figuren ska kunna relateras till uppgiften. I momentet verkar de båda två klara över att det som målats inte har gjorts med föremålets flytförmåga i fokus, men med gemensam ansträngning framstår det ändå som så i den dokumentation som produceras. Att Karin befinner sig på botten utan armpuffar kan ses som en lösning Karin och Vanessa kommer på gemensamt, vilket läraren kommenterar vid efterföljande intervju.

Det här är ju ganska så roligt för jag kände ju lite med Vanessa att hon målade ju lite som hon ville. Och sen, för att göra mig nöjd med uppgiften, så får hon till det. Och att hon är på botten för att hon inte har några armpuffar det är ju en ganska så klok tanke. Och det är ju roligare det tycker jag, än att det blir en snygg tavla.

Läraren verkar fullt medveten om att barnet troligen målade med annat än given uppgift i åtanke och hon konstaterar glatt att ”hon ville nog bara måla och sen så struntade hon i vad jag ville”. Att barnen väljer att måla vad de vill och bortser från givna instruktioner skulle kunna antas vara problematiskt, men så verkar inte vara fallet här. Läraren är vid tillfället medveten om att Vanessa troligen använt projekttiden till något som inte går att koppla till projektets explicita syfte men refererar samtidigt till hennes målning som ”ganska så roligt” och en ”klok tanke”. Vanessa tillmötesgår läraren i hennes guidning och de förhandlar sig gemensamt fram till en målning vars innehåll kan relateras till uppgiften. För vem denna konstruktion görs är oklart men handlandet bidrar till dokumentation där olika intentioner kan samspela.

Vanessa har fått måla utifrån intresse och Karin har fått en dokumentation som går att relatera till projektets explicita syfte.

Guidning efter dokumentationsproduktion

Att dokumentation i form av produktberättelser blir föremål för argumentation gällande innehållet kan förstås som en förhandling mellan lärare och barn. Den guidning som skett inför och i samband med att dokumentation produceras bidrar till att den dokumentation som finns tillgänglig att reflektera omkring innehåller intresseyttringar som är färgade av intentionen om att synliggöra ett visst verksamhetsinnehåll. Det som initialt var lärarens idé har då, genom guidningen, förvandlats till något som barnen kan tolkas vara intresserade utav. Producerad dokumentation har därför, genom den guidning som löpande skett, blivit något som lämpar sig väl för reflektion. I empirin finns dock exempel på att guidning förekommer även i samband med reflektion och att barnets produkt då kan guidas ytterligare mot det explicita syftet. I filmsekvensen nedan guidas Maja i samband med reflektion av målningen med flytande glasskulor som produceras i *filmobservation 2* mot något som går än mer i linje med projektets explicita syfte.

Filmobservation 11: Guidning under reflektion

Karin har samlat Liam (5:4), Maja (4:7), Olle (5:6), Vanessa (5:7) och Viktor (4:5) i ateljén. Barnen och Karin sitter tillsammans vid ett bord och Karin börjar berätta.

”Så här var det. Det var en gång i december före jul, då var vi här inne och målade. ”Var jag med då?” undrar Olle och Karin berättar att det var han. Samtidigt går hon och hämtar målningarna från förra tillfället. Barnen och Karin småpratar lite om vilka som var med vid det förra tillfället och när Karin kommer tillbaka till bordet sätter hon sig ner på en stol och håller upp en av målningarna. ”Den här” säger hon och fortsätter ”det är en, någon som kommer ihåg vems den var?” Maja som sitter bredvid Karin ser glad ut och svarar ”Min!” Karin tittar på Maja och ler. Hon nickar och vänder sig sedan till hela barngruppen när hon frågar ”Kommer ni ihåg vad jag gav er för uppgift då?” Det blir tyst i några sekunder och barnen tittar runt på varandra och skruvar lite på sig. ”Skogen?” säger Olle till slut. ”Nää” svarar Karin varpå Olle försöker igen ”Vatten?” säger han. ”Ja precis” svarar Karin med betoning på orden. Hon drar med fingret över Majas målning och fortsätter: ”Jag hade ju gjort ett streck på alla vita papper”. Karin fortsätter att dra med fingret på den målade vattenytan

"Vad var det för streck? Vad sa jag?". "Vatten" utropar Olle ivrigt. "Ja, det var vatten ja" svarar Karin varpå Olle, fortfarande ivrig på rösten, fortsätter "Åh, åh.. under vattnet. Såhär... såhär att vi tappade grejer under vattnet". "Under vattnet ja. Vad du kommer ihåg", svarar Karin och tittar på Olle som sitter mittemot. Olle fortsätter: "Det som flyter. Båtar flyter. Fjärilar flyger". "Flyter" flikar Karin in innan Olle på nytt tar till orda. "Ja, flyter. Och pistoler drunknar". "Precis" svarar Karin glatt. "Den uppgiften hade vi". Karin vänder sig sedan till Liam som var med vid förra tillfället men vars målning av någon anledning inte finns med i högen. "Vad målade du?" frågar hon "Visst var det en haj?" Liam nickar och Maja passar under tiden på att plocka ut sin målning från högen och lägger den framför sig på bordet. Hon pekar på målningen. "Det här är också en haj. Haj, haj" säger hon och låter nöjd. Alla vänder sig mot Maja och tittar på hennes målning. Maja ler stort. "Maneter, magneter" säger hon och fortsätter le. "Magneter finns inte" säger Olle med eftertryck samtidigt som han studerar Majas målning. "Maneter" säger Karin med tydlig röst samtidigt som hon formar handen till något som påminner om en manet med fingrarna som tentakler. "Menar du djuret?" frågar hon och tittar på Maja. "Maneter finns under vattnet" inflikar Liam och Karin håller upp Majas målning. "Ja, hon har gjort under vattnet" säger hon och pekar på en målad rund cirkel med många armar på botten av Majas målning. "Under, och titta det här är också under" Karin drar med fingret över nedre halvan av målningen. "Mmm" säger Maja och tittar på sin målning. "Här är ju en haj" fortsätter Karin och pekar på den målade figur som Maja tidigare pekat på. Maja nickar instämmande och ser glad ut. "Och det här är en vattenslang" säger hon och pekar. "En vattenslang ja" säger Karin varpå hon lägger ner målningen.

Trots att målningarna denna gång fungerar som reflektionsunderlag har barnen inledningsvis svårt att placera aktiviteten i ett sammanhang, vilket återigen skulle kunna tala för att det explicita syftet och projektets process inte är så tydligt för barnen. Maja kan dock relatera till sin målning och vet på en gång när den visas upp att den är hennes. Maja uppger nu att hennes målning består av hajar och maneter vilket, i förhållande till de glasskolor som hon tidigare beskrivit, skulle kunna förstås som ett närmande mot det explicita syftet. Trots att läraren i samband med produktberättelsens konstruktion var noga med att fråga Maja om innehållet i målningen verkar detta inte längre betydelsefullt. Istället tas fasta på Majas nya innehållsbeskrivning och läraren guidar verbalt och genom att peka på målningen barnet mot en produktberättelse som båda

parter tycks godta. Av de runda färgcirklar som inledningsvis blev beskrivna som glasskolor finns nu bara havslevande organismer kvar. Huruvida Maja i sammanhanget har fått ökade kunskaper om Arkimedes princip eller om vilka djur som lever i respektive ovan vattnet framgår inte men i den dokumentation som har producerats kan upplevelsen av detta förmedlas, mycket tack vare den guidning som löpande skett. Samtidigt tycks lärarna väl medvetna om att det explicita syftet kanske inte är vad barnen har i åtanke under projektarbetet.

Men de är ju så roligt. Det är ju ofta som de råkar göra någonting och sen så snackar de till sig att... Det är kul. Det blir det som det blir.

Att det blir som det blir är kul och välkomnas av lärarna samtidigt som andra tankar styr i samband med dokumentation. Då har lärarna tydliga intentioner, vilka kan härledas till synliggörandet av visst verksamhetsinnehåll, som de guidar barnen mot. Guidning framstår då som ett handlande läraren väljer för att hantera stundtals motstridiga intentioner. Genom guidning i flera led lyckas lärarna stundtals få barns intresseyttringar att stämma väl ihop med de synliggörande intentionerna. Det som initialt främst låg i lärarnas intresse blir då genom producerad dokumentation och det handlande som föranlett dokumenterandet, presenterat som något som intresserar barn. I nästa avsnitt riktas uppmärksamheten mot hur handlingarna kan förstås i relation till barns delaktighet.

5.2.4 Guidning i relation till delaktighet

I följande avsnitt riktas uppmärksamhet mot hur den del av studiens andra frågeställning som rör den faktiska handlingen kan förstås i relation till barns delaktighet. Att parallellt hantera olika intentioner som lärarna bär med sig framstår stundtals som problematiskt. Utifrån ambitionen att intentionerna ska kunna fogas samman ses lärarna arbeta utifrån vissa strategier. De handlingar som i studien förstås som en guidning av intresse har betydelse för den dokumentation som blir möjlig att producera, hur den produceras samt för vilka intressen barnen genom dokumentationsreflektion kan ge uttryck för. Parallellt pågår verksamhet utifrån mer implicita syften, vilket också har betydelse för det handlande som sker.

Idéerna för projektet tycks inte primärt grunda sig i det som barnen har uttryckt intresse för. Snarare indikerar berättelserna att det är synliggörandet

av ett visst verksamhetsinnehåll som idéerna utgår ifrån. Lärarna tycks måna om att det explicita syftet, som i studien relateras till tekniskt och naturvetenskapligt innehåll, ska bli synligt genom dokumentationerna. Som exempel kan nämnas *filmobservation 7* där läraren vill rikta intresset mot gems flytförmåga samtidigt som barnen ger uttryck för annat intresse. Att föremåls flytförmåga blir fortsatt projektrinriktning kan då ses som en utveckling som grundar sig på annat än barns uttryckta intresse. Lärarna handlar i studerade situationer ofta strategiskt samtidigt som de säger sig sträva efter kommunikativt handlande. Guidningen mot ett visst innehåll sker vanligen dolt för barnen vilket tyder på ett strategiskt handlande av manipulativ karaktär. Empirin innehåller också exempel på en mer öppen guidning vilken förefaller vara strategisk utan manipulativa inslag. Den guidning som sker innan dokumentationen produceras kan därmed antas ha en negativ inverkan på den delaktighet som kan bli möjlig för berörda barn. Att genom manipulation försöka rikta intresset mot specifika områden utan att detta tydliggörs skulle kunna liknas vid de nedersta trappstegen på den modell för delaktighet som Hart (1992) redogör för (jfr s 42). Den förberedande guidningen kan däremot bidra till att barns delaktighet i projektets utveckling uppfattas som mer omfattande än vad den är.

Även den guidning som sker i samband med att dokumentation produceras tycks vanligen syfta till att barnens intressen ska harmoniera med intentionen om ett visst synliggörande, men det finns även exempel på att läraren då tillmötesgår barnens intressen. Detta gäller framförallt när barn själva på ett tydligt sätt tar initiativ till dokumentation men även i viss mån i samband med produktberättelser. Att barnen tar sig an uppgifter utifrån egna intressen snarare än utifrån givna instruktioner är inget som tycks bekymra lärarna så länge barnen går med på att relatera sin produkt till projektets explicita syfte i själva dokumentationsproduktionen. Den guidning som sker är då främst knuten till att barnet i sin berättelse ska relatera innehållet till det som läraren har en önskan om att synliggöra i dokumentationen, inte att det barnet gör ska vara relevant utifrån det explicita syftet. Exempel på hur kommunikation mellan lärare och barn i dessa situationer kan se ut finns i *filmobservation 10*, där *Vanessa berättar att Karin saknar armpuffar*. Lärarens intention om att synliggöra ett visst verksamhetsinnehåll kan i sammanhanget ses bidra till ett målorienterat handlande, men för att kunna guida barnet åt önskat håll behöver läraren även viss förståelse för barnets resonemang. Situationen innefattar de kriterier för kommunikativt handlande i en förskolekontext som Emilson

(2008) identifierat, dvs. läraren närmar sig barnets perspektiv, är emotionellt närvarande och använder lekfullhet. Samtidigt så ses läraren målmedvetet styra barnet mot ett specifikt innehåll, vilket skulle tyda på ett strategiskt handlande. Sammanhanget kan förstås som en situation där läraren balanserar mellan kommunikativt och strategiskt handlande, vilket gör handlingarna svårtolkade utifrån valda teoretiska verktyg. Enligt Habermas (1990) kan en handling inte samtidigt vara både strategisk och kommunikativ men i empirin finns exempel på när lärare navigerar med så stor skicklighet mellan de båda handlingstyperna att det blir svårt att separera dem åt. Då läraren använder det kommunikativa handlandet på ett strategiskt sätt, dvs. då målningens innehåll kopplas till projektets explicita syfte, kan det betraktas som manipulativt. Trots det manipulativa handlandet, eller kanske tack vare det, kan barnet ägna projektiden till något som förefaller intressera henne, vilket i sin tur kan ses gynna delaktighet. I samband med denna dokumentationsmetod kan således kommunikativt och strategiskt handlande tolkas vara något som pågår parallellt och det framstår även som att det strategiska handlandet stundtals bidrar till att barns delaktighet kan öka.

Ytterligare guidning kan sedan ske i samband med att läraren tillsammans med barnen reflekterar kring dokumentationen från projektet. I empirin finns exempel på hur produktberättelser upprepade gånger förhandlas och att de, i samband med varje förhandling, närmar sig det explicita syftet allt mer. Anledningen till detta tycks inte främst bero på barnens ökade intresse eller fördjupade kunskaper utan snarare på den guidning som skett. I exempelvis *filmobservation 2 och 11* syns hur en målning med hjälp av lärarens guidning förhandlas från färgade cirklar via flytande glasskolor till ett innehåll som kan tyckas ligga mer i linje med projektets explicita syfte. Varje reflektion innebär nya tillfällen till guidning, vilket i sin tur bidrar till att produktberättelserna mer och mer relateras till det explicita syftet. Reflektionen kan därmed ses bidra till en förskjutning mot det som läraren har en intention om att synliggöra.

I förhållande till barns delaktighet kan detta förstås på olika sätt. Lärarna tycks medvetna om att de genom guidning kommer att kunna relatera barnens produktion till projektets explicita syfte nästan oavsett vad produkten föreställer. Utifrån det perspektivet kan guidningen ses bidra till delaktighet eftersom det ger barnen en ganska stor frihet till att själva forma innehåll. Handlandet kan dock likaväl förstås som något som förhindrar delaktighet. En

sådan förståelse utgår då från att reflektionen bidrar till att dokumentationen, som här uppges vara barnets egna ord om det som har skapats, hamnar allt längre ifrån barnets ursprungliga idé. Produktberättelsen kan då sägas generera ett intryck av delaktighet. Detta trots att delaktigheten egentligen kan betraktas som högst begränsad då lärarnas handlande i huvudsak är strategiskt med manipulativa inslag.

5.2.5 Sammanfattning utifrån studiens andra frågeställning

Den del av verksamheten som lärarna har en intention om att synliggöra blir genom dokumentationen presenterad som barnens intresse. Det handlande som återfinns inom kategorin guidning är i huvudsak strategiskt och kan förstås som en strategi som bidrar till att lärarna parallellt kan hantera motstridiga intentioner. Att läraren inför, under och efter dokumentationsproduktionen guidar barnen mot innehåll som förefaller relevant utifrån de synliggörande intentionerna minskar risken för att det som läraren vill visa upp inte sammanfaller med det som barnen visar intresse för. Guidning kan i sammanhanget ses som en strategi för att väva samman barns rätt till delaktighet med intentionen om synliggörande. Det intresse som uttrycks i dokumentationerna kan förstås som en konstruktion som läraren genom ett strategiskt handlande till stor del styr över. I och med att lärarnas handlande föregås av en tydlig intention om att styra mot ett visst mål kan delaktigheten ses som begränsad trots att dokumentationerna ger sken av motsatsen. Guidningen kan även ge utrymme för delaktighet då barnen under projekttiden har relativt stort utrymme att ägna sig åt sådant som tycks intressera dem samtidigt som guidningen bidrar till att dokumentationerna synliggör något som läraren har en intention om att visa upp.

Resultatet visar också att viss dokumentation avviker från det mönster som presenterats ovan. När lärarna dokumenterar med barns självkänsla i åtanke är inte det explicita syftet i fokus för dokumentationen. Vid dessa tillfällen framträder ett kommunikativt handlande och dokumentationerna utgår från det barnen uttrycker en önskan om att dokumentera eller från lärarnas tolkning av barns förhoppningar och önskemål.

5.3 Slutsatser

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om pedagogisk dokumentation och hur verktyget kan förstås i relation till barns delaktighet. Några slutsatser som dragits utifrån resultatet presenteras nu nedan.

En slutsats är att dokumentation produceras utifrån en intention om synliggörande av ett visst verksamhetsinnehåll. Projektens explicita syften synliggörs med dokumentationernas hjälp utifrån en tydlig process som tycks syfta till att ge en bild av vad utbildning i en förskolekontext kan innebära. Parallellt ska dokumentationerna synliggöra den professionella läraren samt bidra till stärkt självkänsla hos barnen och utöver detta uttrycker lärarna också en intention om att barns intressen ska ha betydelse för verksamhetens utformning. Att hantera dessa stundtals motstridiga intentioner kan bli problematiskt och en slutsats är att lärarna utvecklat kreativa strategier för detta ändamål. Strategierna, som i studien presenteras som en guidning av intresse, innebär att läraren i samband med dokumentationsproduktion leder barnen, tydligt eller mer subtilt, mot innehåll som sammanfaller med det som läraren önskar synliggöra. I dokumentationen framställs det dock som att det är barnens intressen som synliggörs genom dokumentationerna, vilket i sin tur rimmar väl med tanken om en verksamhet som tar sin utgång i det barn visat intresse och engagemang för.

Det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation omfattas av ett i huvudsak målorienterat handlande där lärarna styr kommunikationen mot vissa, specifika, mål. Samtidigt som lärarna strävar efter att synliggöra visst innehåll och visa på barns delaktighet i dokumentationsarbetet tycks dokumentation även produceras utifrån en tanke om att den ska främja framtida, mer reell, delaktighet för involverade barn. Handlande vägleds då av idén om att dokumentation som fokuserar projektets explicita syfte kan bidra till att barnen börjar intressera sig för detta explicita syfte när de ser dokumentationerna. Guidningen, som visat sig leda till låg grad av delaktighet, utförs då även utifrån en intention om framtida delaktighet för barn i det fortsatta arbetet med pedagogisk dokumentation, vilket med Habermas (1990) begrepp skulle det kunna förstås som ett strategiskt handlande utfört utifrån en kommunikativ intention.

En annan slutsats är att reflektion, som uppges vara något som särskiljer pedagogisk dokumentation från andra dokumentationsmetoder (se t ex. Lenz Taguchi, 2014; Skolverket, 2012), leder till minskad delaktighet. Vid varje nytt reflektionstillfälle guidas barnen mot lärarens intention om att synliggöra visst verksamhetsinnehåll, vilket bidrar till att det som barnet uttryckt intresse för blir mer perifert ju fler gånger dokumentationen reflekteras.

Sammanfattningsvis visar resultatet att lärares handlingar i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation bidrar till att begränsa delaktighet. Samtidigt är barns delaktighet i de situationer som omger dokumentations- och guidningssituationerna att betrakta som relativt hög. Lärarna ger också uttryck för att de inte behöver dokumentationerna för att veta vad som upptar barns intresse och engagemang, då de tycker sig se detta på andra sätt. Resultatet visar att lärarna under projektet tillmötesgår barnens intressesyttringar men att de väljer att inte dokumentera dessa tillfällen och en slutsats är därför att arbetet med pedagogisk dokumentation i projektarbete innehåller två parallella spår av delaktighet. Genom dokumentationerna synliggörs en fabricerad delaktighet samtidigt som mer reell delaktighet förekommer i situationer som inte blir föremål för dokumentation. Lärares handlande i samband med dokumentationsproduktion utmärker sig som mer strategiskt än deras övriga handlande vilket gör att arbetet med pedagogisk dokumentation kan förstås som en pseudoverksamhet som begränsar delaktighet snarare än bidrar till ökad dito. En slutsats blir därför att barns delaktighet i projektarbete kan synliggöras utan att finnas samtidigt som delaktighet också kan finnas utan att det synliggörs. Det strategiska handlande som sker inför, under och efter dokumentationsproduktionen bidrar till att delaktighet synliggörs oavsett om barnen varit delaktiga eller inte och det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation tycks ha som huvudsakligt uppgift att visa upp en tillrättalagd, i förväg författad berättelse om den verksamhet som förekommer i förskolan. I berättelsen är det visst verksamhetsinnehåll som lyfts fram och i det sammanhanget tycks barns intressesyttringar perifera.

6 Diskussion

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om pedagogisk dokumentation i relation till barns delaktighet. Det inledande skedet av arbetet med pedagogisk dokumentation har studerats och det är således också detta skede som studiens resultat kan säga någonting om. Barns delaktighet i förskolans verksamhet har beskrivits vara en del av den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna (se t ex. Barsotti, 2007; Dahlberg & Elfström, 2014) och pedagogisk dokumentation har framställts likt ett verktyg som bidrar till att barns delaktighet möjliggörs (se t ex. Elfström, 2013). Anledningen till att pedagogisk dokumentation sägs kunna generera delaktighet för barn är att dokumentationer, som tar sin utgång i barns visade intresse, bidrar till att dessa intresseyttringar synliggörs och därmed också kan få betydelse i verksamhetens utveckling (Barsotti, 2007; Skolverket, 2012). Resultatet visar dock att det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation i huvudsak kännetecknas av att lärarna handlar strategiskt och styr barnens intresse mot områden som de av olika orsaker önskar att barnen ska intressera sig för. Vidare framkommer att lärarna månar om att barns intresse ska ha betydelse för verksamhetens utformning, och det finns en önskan om att barnen ska få vara delaktiga. Att lärarnas handlande i samband med dokumentationsproduktion är mer strategiskt än i situationer inom projektarbetet som inte innefattar dokumentation tycks bero på de till synes oförenliga förväntningar som lärarna upplever att dokumentationerna ska svara upp mot.

I analysen framträder synliggörandet av visst verksamhetsinnehåll som betydelsefullt. Nedan diskuteras lärarnas intentioner och dessas betydelse för utförda handlingar. Vidare riktas uppmärksamhet mot hur barns begränsningar och möjligheter till delaktighet kan förstås utifrån resultatet samt hur detta kan relateras till det dubbla samhällsperspektiv som Habermas presenterar. En central frågeställning genom diskussionen är huruvida pedagogisk dokumentation är ett verktyg som genererar delaktighet samt vilken delaktighet det i så fall är som avses. I sammanhanget diskuteras även den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna i relation till såväl arbetsverktyget pedagogisk dokumentation som till de samhällseliga villkor som beskrivits i bakgrundskapitlet. Avslutningsvis diskuteras studiens

teoretiska verktyg, pedagogiska implikationer, kunskapsbidraget samt tankar om fortsatt forskning.

6.1 När ögat fick makt

I detta avsnitt ställs lärares handlande i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation i relation till samhällseliga förutsättningar, vilka i studien relaterats till kunskapsekonomiska influenser samt målrationell styrning. Vidare diskuteras tänkbara anledningar till varför lärarnas handlingar i samband med dokumentationsproduktion tenderar att bli strategiska samtidigt som de säger sig sträva efter att handla följsamt gentemot det som barnen uttrycker intresse för.

Analysen visar att lärarna ger uttryck för en intention om att göra barnen delaktiga. Samtidigt är deras handlande i samband med dokumentationssituationer främst av strategisk karaktär, vilket i tidigare studier har visat sig begränsa barns möjliga delaktighet (Emilson, 2008). Ett förståelseorienterat handlande, vilket har framträtt som ett förhållningssätt som bidrar till reell delaktighet för barn (Emilson, 2007;2011), förekommer i samband med projektarbete men inte i situationer som blir föremål för dokumentation.

”Om ögat fick makt” (Wallin, 1986) är titeln på en av de första svenska böcker där ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt förespråkas. I boken argumenteras för att visuellt studerande av dokumentationer kan ha betydelse för såväl verksamhetsutveckling som synen på barn. Frågan är om inte ögat nu, drygt trettio år senare, besitter denna makt. Samtidigt som pedagogisk dokumentation sägs bidra till verksamhetsutveckling och ökad kvalitet (se t ex. Elfström, 2013; Lenz Taguchi, 2000; Skolverket, 2012) visar resultatet att dokumentationen främst produceras utifrån en intention om synliggörande av ett visst verksamhetsinnehåll. Resultatet står därmed i samklang med forskning som visat att dokumentation kan användas för att synliggöra en tillrättalagd bild av förskoleverksamhet, och fungera som reklam för den verksamhet som bedrivs i förskolan (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl, 2014). I sammanhanget kan det noteras att användandet av förskoleverksamhet i reklamsyfte inte kan ses som signifikativt för just ett kunskapsekonomiskt samhälle. Liknade exempel finns historiskt och en parallell kan exempelvis dras till de företag som under tidigt 1900-tal gärna

sponsrade det som kan liknas vid dåtidens förskoleverksamhet. Kanske inte främst för att de värnade verksamhet för yngre barn, utan för att synliggörandet av deras sponsring skulle fungera som reklam. Verksamhetsföreträdarna anordnade offentliga arrangemang där det synliggjordes vilka företag som bidrog med ekonomiska medel till den behjärtansvärda verksamheten och det i sin tur antogs leda till att sponsrande företag ökade sitt förtroendekapital gentemot eventuella kunder (Westberg, 2011).

Viljan till att synliggöra förskoleverksamhet kan då tolkas vara något som förekommer konstant över tid, och detsamma kan sägas gälla nyttjandet av barn som brickor i ett spel som egentligen tycks har relativt lite med dem som subjekt att göra. Det innehåll som synliggörs samt de metoder som används för synliggörande varierar däremot. I nutida förskolekontext förefaller dokumentation av ett visst verksamhetsinnehåll fungera som en reklam för både verksamheten och den enskilde läraren. Att lärarna synliggör innehåll som de upplever premieras kan ses som logiskt utifrån målrationalitet, samtidigt som denna logik även till viss mån kan problematiseras. Studien visar nämligen att lärarna strävar efter att synliggöra annan information än den som barnens föräldrar tycks efterfråga. Föräldrarna, vilka här kan förstås som brukare av den samhälleliga service som förskolan är en del av, vill ha information om hur deras barn ätit och sovit medan lärarna genom dokumentationerna vill förmedla att *"dagarna inte bara är en massa mysig, rolig happening utan att det faktiskt händer saker och att man har möjlighet att lära sig saker"* (Citat från intervju med lärare s 86).

Dokumentation kan då ses som ett verktyg för att fostra brukare snarare än för att leverera den information som efterfrågats, vilket framstår som mer anmärkningsvärt utifrån målrational logik där brukarna antas välja verksamhet utifrån hur den motsvarar ställda förväntningar. Det i sin tur bidrar till frågor gällande brukarnas och lärarnas positioner gentemot varandra, vilket kommer att diskuteras vidare utifrån en mer övergripande samhälls nivå i kapitlets tredje avsnitt.

En annan aspekt av intresse är att lärarna inte tycks välja att dokumentera det som de anser sig vara bra på trots att dokumentationerna kan förstås som en variant av reklam för både verksamhet och enskild lärare. Projektets explicita syfte är vad som synliggörs i dokumentationerna samtidigt som lärarna anser

sig vara mer framgångsrika i sitt arbete med implicita syften. Dessa syften synliggörs dock inte och i analysen framträder två anledningar till detta. Dels ses dessa syften som så självklara att lärarna knappt reflekterar över att de arbetar mot dem, dels framstår det som att verksamhet kopplad till de implicita syftena inte stämmer överens med lärarnas tankar om vilken verksamhet som bör synliggöras. Att verksamhetsinnehåll utifrån implicita syften inte synliggörs i dokumentationerna innebär inte att lärarna ser dessa som mindre viktiga, resultatet indikerar snarare det motsatta. Implicita syften såsom möjlighet till kommunikation, samarbete och stärkt självkänsla ses som betydelsefulla och analysen pekar även på att lärarna upplever att det främst är lärande kopplat till dessa syften som sker under projektet.

Att genom dokumentation visa upp en framgångsrik verksamhet har tidigare framträtt som betydelsefullt (Löfdahl, 2014). I denna studie tycks dock intentionen om synliggörande av visst verksamhetsinnehåll vara överordnad uppvisandet av verksamhet som anses fungera bra. Att synliggöra sig själv som en professionell lärare genom att dokumentera det som fungerar bra i verksamheten är således inget som i sig prioriteras. Inte heller lärarnas tankar om vad barn behöver blir giltiga anledningar till dokumentation. Istället är det verksamhetsinnehåll som kan ses vara premierat i ett kunskapsekonomiskt samhälle som synliggörs genom dokumentationerna och det är sedermera även detta innehåll som bildar underlag för reflektion och eventuell verksamhetsutveckling.

6.2 Pedagogisk dokumentation och barns delaktighet

I detta avsnitt ställs intentionen om synliggörande av ett visst verksamhetsinnehåll i relation till barns delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation. Inledningsvis diskuteras begränsningar för barns delaktighet och sedan följer en diskussion om barns möjligheter till delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation.

6.2.1 Begränsningar för delaktighet

I analysen har det blivit tydligt att lärarna i samband med dokumentationsproduktion är mer intresserade av *vad* som görs än av *vem* som gör det, och omgivande sammanhang utelämnas aktivt när dokumentation

produceras. En anledning till detta tycks vara att handlandet kan hjälpa lärarna att få ett stundtals motstridigt uppdrag hanterbart. Delaktighet för barn beskrivs som en kärna i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken (Barsotti, 2007; Dahlberg & Elfström, 2014) och dokumentation som produceras i denna pedagogiska anda antas relatera till barns intressen (se t ex. Barsotti, 2007; Elfström, 2013). Samtidigt är det ett visst verksamhetsinnehåll som lärarna genom dokumentationerna har en intention om att synliggöra. Konkret innebär det att innehållet i dokumentationerna riktas mot projektets explicita syfte vilket i sin tur kan härledas till lärarens intention om synliggörande av visst verksamhetsinnehåll snarare än till barns visade intressen. I resultatet visas hur läraren i det vidare arbetet försöker styra barnens intresse mot detta innehåll. Det som då händer är att barns delaktighet begränsas, både på grund av lärares handlande i samband med dokumentation och för att den dokumentation som blir producerad kan användas för att styra intresset i en viss riktning. Det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation kan då ses påverka möjlig delaktighet negativt. Dokumentationen av det som rör explicit syfte hamnar i förgrund och barns intresse förväntas utgå från dokumentationen snarare än att dokumentationen utgår från barnens intressen. För att nå sina intentioner tenderar lärarna att handla strategiskt och det framstår som att de inte har något annat val om de ska kunna utgå från projektets explicita syfte och barns intressen parallellt.

Det innebär att inledande arbete med pedagogisk dokumentation inte utgår från det som beskrivits vara den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna. Däremot så kan det handlandet som sker bidra till att det ser så ut i den dokumentation som blir producerad. Lärarnas handlande i samband med dokumentation kan därmed beskrivas som i huvudsak manipulativt, vilket försvårar möjlig delaktighet då kommunikationens syfte inte är tydligt för alla inblandade (Habermas, 1990).

6.2.2 Möjligheter till delaktighet

Ovan konstateras att när lärarna handlar med explicit syfte i åtanke tenderar deras handlande att bli strategiskt. Samtidigt finns det implicita syften som lärarna arbetar mot parallellt samt en intention om att barns röster, engagemang och visade intresse ska ha utrymme i den verksamhet som bedrivs. Den intentionen föranleder ett handlande där lärarna är följsamma gentemot det barnen uttrycker intresse för. Handlandet kan förstås som i huvudsak kommunikativt och det går därmed inte att säga att delaktighet för

barn inte förekommer i projektarbete, trots att resultatet visar att delaktigheten är låg just i samband med dokumentationsproduktion. Stundtals uppmuntrar lärarna barnens egna initiativ och en bidragande orsak till att detta sker tycks vara bedömningen av huruvida det verksamhetsinnehåll som barn tar initiativ till kommer kunna knytas till explicit syfte i samband med dokumentation. Handlande som möjliggör delaktighet förekommer således och i dessa situationer har barnen relativt stort utrymme till att själva forma innehåll. Det tycks dels bero på att kommunikativt handlande förekommer när lärarna inte dokumenterar men även på att det strategiska handlandet stundtals setts kunna bidra till delaktighet. Analysen visar nämligen att guidning som sker i samband med dokumentation kan underlätta för lärare och barn att knyta det som gjorts till projektets explicita syfte, oavsett om tiden ägnats åt detta eller inte. Guidningen, som är strategisk till sin karaktär, kan då ibland underlätta delaktighet i de skeenden som föranleder dokumentationen. Det primära tycks nämligen inte vara att det explicita syftet fokuserats i själva aktiviteten, utan att det framstår som så i den dokumentation som produceras.

Reggio Emiliainspirerad pedagogik sägs vara i ständig förvandling samtidigt som den ursprungliga kärnan är beständig (Dahlberg & Elfström, 2014) och en fråga som har väcks är om pedagogisk dokumentation ska förstås som en del av kärnan eller som något mer obeständigt. Att barns delaktighet tycks minska just i samband med dokumentation föranleder funderingar angående verktygets användbarhet i relation till ursprungliga kärnvärden, och resultatet indikerar att arbetet med pedagogisk dokumentation kan behöva problematiseras utifrån den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna.

Sammanfattningsvis visar således analysen att barn kan ses vara delaktiga i projektarbetet samtidigt som det handlande som sker just i samband med att dokumentation produceras i huvudsak kan tolkas som strategiskt. Utifrån valda teoretiska verktyg och tidigare forskning (Emilson, 2008) ska då delaktighet inte vara möjlig, men resultatet indikerar att strategiskt handlande under vissa omständigheter även kan bidra till ökad delaktighet. Det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation kan då förstås som något som både möjliggör och begränsar delaktighet.

6.3 Lärares handlingar tolkade utifrån system- och livsvärldsperspektiv

I detta avsnitt adderas begreppen system- och livsvärld till diskussionen för att förstå lärares handlande i dokumentationssammanhang utifrån en vidare samhällskontext. Lärarnas intentioner i samband med dokumentationsproduktion har i texten härletts till kunskapsekonomiska influenser och målrational styrning och nedan relateras lärares handlande till det dubbla samhällsperspektiv som Habermas presenterar.

Dokumentation ses vanligen som något betydelsefullt i dagens förskoleverksamhet och beskrivs vara något som lärare numera ser som en naturlig del av sitt uppdrag (Vallberg Roth, 2012). Genom analysen framgår det att dokumentation också uppmuntras från ledningshåll. För att betraktas som professionell bör läraren således sköta sitt dokumentationsuppdrag, vilket lärarna i studien också gör, dock utan övertygelse om att det leder till vare sig delaktighet eller lärande. Samtidigt som lärarna utför dokumentationsuppdraget ger de uttryck för en avvaktande inställning gentemot dokumentationernas nödvändighet. Arbetet med barns delaktighet försiggår parallellt med dokumentationsarbetet och i lärarnas beskrivningar av explicita respektive implicita syften kan kontraster skönjas. Handlande som kan kopplas till explicita syften tycks genomföras utifrån ett åläggande grundat på samhällseliga förväntningar och policydokumentens formuleringar medan handlande som kan härledas till implicita syften trycks utgå från lärarnas egna tankar om vad barn behöver lära sig i förskolan. Dessa syften framstår då som något lärarna arbetar med utifrån en inre övertygelse, medan de explicita blir något som de arbetar med utifrån att de anser sig ålagda.

För att tolka och förstå fenomen i samhället, t ex pedagogisk dokumentation, eller en viss institution, t ex förskolan, så menar Habermas (1990) att det bör göras utifrån såväl ett system- som ett livsvärldsperspektiv. Båda perspektiven behövs för att förstå fenomenet eller institutionen så fullödigt som möjligt och de båda perspektiven ses enligt Habermas (1990) som ömsesidigt beroende av varandra. Det ömsesidiga beroendet innebär att logik kopplat till respektive perspektiv behövs för att förstå ett fenomen mer nyanserat. Att förstå något som sker i samhället enbart utifrån ett livsvärldsperspektiv antas då leda till en ensidig analys. Detsamma gäller om det endast är systemperspektivet som

analyseras eftersom de båda perspektiven kan ses ha sitt ursprung i skilda logiker.

När det empiriska materialet tolkas utifrån ett systemperspektiv framträder yttre villkor, formulerade i styrdokument av olika slag. Till dessa hör uppdraget att dokumentera verksamheten. Studien visar att lärarna tolkar detta uppdrag som att det är vissa delar av verksamheten som ska dokumenteras. Denna tolkning kan ses grundad i samhälleliga förväntningar och i signaler från lokal ledning. Om empirin istället tolkas utifrån ett livsvärldsperspektiv framträder något som kan liknas vid lärarnas egna upplevelser av vad förskolans verksamhet bör innehålla. De olika perspektiven kan förstås i termer av yttre respektive inre villkor för pedagogisk praktik. Tolkningen bidrar till att arbetet med pedagogisk dokumentation kan kopplas till en systemrelaterad förståelse för förskoleverksamhet där det företrädesvis är yttre påtryckningar i form av styrdokumentsformuleringar och samhälleliga förväntningar som har betydelse för vad som blir dokumenterat. Handlande i de situationer som omger dokumenterandet kan däremot i hög grad tolkas utgå från ett livsvärldsperspektiv som i huvudsak kan beskrivas som kulturellt bakgrundsvetande med en karaktär av självklarhet (jfr Fritzen, 1998). Att belysa spänningar som kan uppstå mellan de yttre respektive inre villkoren för pedagogisk praktik antas kunna bidra till att villkoren blir tydligare för verksamma lärare, vilket i sin tur innebär att de kan förhålla sig till inre respektive yttre villkor som ses kopplade till arbetet med pedagogisk dokumentation.

6.3.1 Systemets kolonialisering av livsvärlden

Resultat indikerar att dokumentation i huvudsak produceras utifrån logik som kan kopplas till systemperspektiv. Handlande utifrån en logik som ses ha sitt ursprung i ett livsvärldsperspektiv förekommer parallellt, men detta handlande framträder inte i samband med dokumentation. I den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken förespråkas att barn ska vara reellt delaktiga i verksamhetens utformning och pedagogikens kärnvärden kan därmed härledas till livsvärldssfären. Parallellt används dokumentationerna, som är en del av det Reggio Emiliainspirerade arbetet, för att synliggöra innehåll med koppling till systemrelaterad förståelse för förskoleverksamhet. Det tycks därmed som att själva dokumenterandet bidrar till ett avståndstagande från pedagogikens kärnvärden samtidigt som det finns en strävan efter att framhäva arbetet med dessa värden, såsom delaktighet, genom dokumentationerna. Arbetet med

pedagogisk dokumentation, som har sitt ursprung i en livsvärldsrelaterad pedagogik, kan därmed ses som utsatt för kolonialisering. Pedagogisk dokumentation, som initialt syftade till att erbjuda barn ökad delaktighet i förskoleverksamhet, har då genom systemets kolonialisering transformerats till ett verktyg för att synliggöra systemrelaterade perspektiv på förskoleverksamhet. Samtidigt vidmakthålls retoriskt den ursprungliga definitionen där pedagogisk dokumentation beskrivs generera delaktighet.

Samtidigt som Habermas (1990) ser en risk i att systemet kolonialisera livsvärlden så menar han att system- och livsvärlden står i en ömsesidig beroendeställning gentemot varandra. Livsvärldsperspektivet behöver systemperspektivet för att bringa struktur och ordning på tillvaron likväl som det omvända råder då systemperspektivet ses vara beroende av livsvärldens lojalitet och legitimitet (Habermas, 1990). Lärares handlingar i samband med dokumentation kan då tolkas som något de främst genomför utifrån en lojalitetsaspekt. Policydokument och bestämmelser inom respektive förskoleområde ålägger lärarna att dokumentera verksamheten med hjälp av pedagogisk dokumentation vilket lärarna i studien också gör, dock utan övertygelse om att barns intresse tas tillvara genom detta arbetssätt. Arbetet med pedagogisk dokumentation kan då beskrivas ha lärarnas lojalitet eftersom de genomför sitt dokumentationsuppdrag. Däremot så tycks legitimiteten saknas då de ger uttryck för att dokumentationerna inte fungerar som det delaktighetsgenererande verktyg det beskrivs vara.

Ytterligare ett uttryck för lojalitet är att lärarna arbetar för att förmedla intrycket av delaktighet i dokumentationerna, trots att de tycks medvetna om att barns delaktighet i denna del av arbetet med pedagogisk dokumentation vanligen är sparsamt förekommande. Arbetet med pedagogisk dokumentation kan då tolkas som en situation där systemet kolonialisera livsvärlden utifrån att lärarna är ålagda att arbeta med barns delaktighet på ett sätt som de utifrån en inre övertygelse inte tror genererar delaktighet. Handlingar som utgår från intentionen om att synliggöra ett visst innehåll kan också i viss mån ses bidra till kolonialiseringen då lärarna ger uttryck för att vilja fostra barnens föräldrar genom dokumentationerna. Lojaliteten kan då bidra till att ytterligare fokus riktas mot visst verksamhetsinnehåll, trots att detta initialt inte var vad som efterfrågades av föräldrarna. I det avseendet kan lärares handlingar ses bidra till kolonialiseringen och då tolkas vara ett uttryck för att barns bildning och fostran blivit en angelägenhet för samhället i något som brukar beskrivas som

en allt mer institutionaliserad barndom (se t ex. Sandin, 2003; Skolverket, 2010b).

En fråga som väcks är om det är möjligt att arbeta med delaktighet utifrån systemrelaterad logik. Utifrån vad analysen visat är jag benägen att svara ja på den frågan. De situationer som analyserats visar att lärarna hanterar spänningen mellan systemmässiga faktorer och det livsvärldsnära genom att producera dokumentation utifrån intentionen om synliggörande samtidigt som de arbetar med barns delaktighet i de situationer som omger dokumentationsproduktionen.

6.3.2 Livsvärldens kolonialisering av systemet

Ovan resoneras runt pedagogisk dokumentation som ett uttryck för systemets kolonialisering av livsvärlden. Resultatet kan samtidigt sägas indikera motsatsen då lärarna i studien handlar utifrån sin inre övertygelse i situationer som kan beskrivas som systemrelaterade erbjudanden i form av återkommande tid med en begränsad barngrupp. Att dessa förutsättningar definieras som erbjudanden med bakgrund i systemrelaterad förståelse beror på att projektens explicita syften, dvs. det man säger sig arbeta med i projekten, ses som premierat verksamhetsinnehåll utifrån systemets logik. Det är således de explicita syftesformuleringarna som bidrar till generösa förutsättningar, som lärarna delvis fyller med annat innehåll. I det avseende kan studiens resultat relateras till forskning där lärare setts förhålla sig på ett konstruktivt sätt till att det är ett visst verksamhetsinnehåll som premieras i samband med dokumentation. Exempelvis har omsorg i tidigare studier blivit transformerad till lärande vilket då bidragit till att lärarna har kunnat ge barnen den omsorg som lärarna bedömt att barnen behövt samtidigt som de kunnat dokumentera det lärande som efterfrågats (Löfdahl & Folke Fichtelius, 2014). I denna studie framträder andra exempel på lärares kreativa handlande för att både leverera den dokumentation som de upplever efterfrågas och samtidigt arbeta med innehåll relaterat till en inre övertygelse.

Lärarnas arbete med projekt utifrån ett kunskapsinnehåll som premieras bidrar till att de kan organisera sitt arbete till sammanhang där det blir legitimt att tillbringa återkommande tid med en begränsad barngrupp. Detta blir möjligt tack vare de explicita syftesformuleringarna. Att få möjlighet att tillbringa återkommande tid med en liten barngrupp är sällsynt och analysen visar att förutsättningar som det explicita syftet möjliggör bidrar till situationer där

lärarna handlar utifrån förståelseorientering, vilket tidigare visat sig utgöra grund för reell delaktighet (Emilson, 2008).

Förutsättningar till kommunikativt handlande i samband med projektarbete erbjuds då delvis tack vare att verksamhetsinnehåll som premieras utifrån systemmässig logik synliggörs genom dokumentation. Erbjudandena nyttjas samtidigt av lärarna för att utveckla annat verksamhetsinnehåll. Ett exempel är när lärarna producerar dokumentation i efterhand för att de prioriterar kommunikation med barn under projektet. Värt att notera är att detta sker trots att lärarna uppger sig ha ont om tid. Det kommunikativa handlandet tenderar också att öka i slutet av projektstunden då dokumentationsuppdraget gentemot det explicita syftet anses avklarat samtidigt som det finns avsatt projekttid kvar. Att arrangera för situationer där det som barn intresserar sig för hamnar i förgrund genom nyttjandet av förutsättningar som systemmässiga villkor bidrar till, kan ses som ett exempel på att dessa villkor faktiskt kan bidra till att livsvärldssfärens utrymme i verksamheten ökar.

Habermas (1990) uttrycker en oro för att systemet tar över allt mer av områden som ursprungligen kunnat kopplas till livsvärldens sfär. Utifrån analysen kan dock en annan tanke prövas, nämligen möjligheten till att livsvärlden också kan kolonialisera systemet. Analysen indikerar möjligheter till detta då lärarna stundtals använder förutsättningar som ses vara kopplade till systemmässiga villkor för handlande som kan tolkas ha sitt ursprung i livsvärldslogik.

Studiens resultat tolkat utifrån de två perspektiven system- och livsvärld indikerar således ett ömsesidigt givande och tagande. Vuxeninitierat projektarbete där pedagogisk dokumentation används innehåller en livsvärldsdimension såväl som en systemdimension och lärarna visar genom sitt handlande prov på kreativt navigerande mellan samhällliga krav, samt såväl professionella som mer personliga idéer om vad barn behöver och vad som genererar delaktighet för barn i förskoleverksamhet.

6.3.3 Reggio Emiliainspirerad pedagogik, delaktighet och målstyrning

Anpassning till systemets logik har visserligen setts kunna bidra till handlande av kommunikativ karaktär men vägen dit kan möjligen ifrågasättas utifrån den pedagogiska inriktning vari pedagogisk dokumentation har sitt ursprung. Mod

att stå för sina åsikter och ifrågasätta rådande strukturer i samhället framstår som en del av kärnan i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. Kärnan sägs grunda sig på erfarenheter från fascism och ska ha lärt pionjärerna i Reggio Emilia att lydiga människor är farliga människor (Dahlberg & Elfström, 2014). Att anpassa handlande utifrån sin övertygelse efter systemmässiga förutsättningar som erbjuder signaler dock följsamhet snarare än mod eftersom man då inte står upp för sin egentliga åsikt. Denna följsamhet har förvisso setts öka möjlig delaktighet samt bidra till kommunikativt handlande men vägen dit kan, utifrån min förståelse av den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna, möjligen ifrågasättas.

Lärarnas handlingar i de situationer inom projektarbetet som inte kan härledas till dokumentation ses däremot överensstämja väl med det som beskrivs vara den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens kärna. Delaktighet för barn förekommer också mer frekvent i dessa sammanhang. Lärarnas handlingar kan således relateras till det som beskrivs vara pedagogikens kärnvärden samtidigt som det handlande som sker i samband med dokumentation inte gör det i lika stor utsträckning. En fråga som uppstår är huruvida Reggio Emiliainspirerad pedagogik är beroende av de dokumenterande inslagen. Utifrån resultatet ter det sig som fullt möjligt att utesluta arbetet med pedagogisk dokumentation och ändå arbeta Reggio Emiliainspirerat då analysen visar att det är just när lärarna använder verktyget pedagogisk dokumentation som deras handlande tenderar att bli strategiskt. Samtidigt ses handlande som går att relatera till beskrivna kärnvärden förekomma i situationer där ingen dokumentation sker. De dokumenterande inslagen framstår då som något som snarare försvårar delaktighet för barn. Förståelse för detta har sökts i systemets starka inverkan på just dokumentationsarbete och det ter sig som svårt för lärarna att hantera dokumentationsarbetet på annat sätt än vad som görs. Om delaktighet ses som eftersträvansvärt, och om kärnan i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken anses vara av betydelse, bör då möjligen syftet med pedagogisk dokumentation omdefinieras utifrån de villkor som råder?

Tidigare i texten argumenterades för vikten av att analysera ett fenomen utifrån såväl ett systemperspektiv som livsvärldsperspektiv för att få en så fullständig förståelse som möjligt av det studerade. Sammanfattningsvis kan nu konstateras att lärares handlingar i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation, tolkade och analyserade utifrån ett systemperspektiv, ses utgå från intentioner kopplade till samhällseliga krav formulerade i exempelvis

styrdokument eller av lokal ledning. När livsvärldsperspektivet kompletterar analysen framträder ett handlande som kan tolkas ta sin utgång i kommunikativt handlande och utifrån detta perspektiv ses lärarna måna om barns delaktighet. Detta handlande tycks väglett av intentioner kopplade till lärarnas mer personliga övertygelse om vad barn i förskolan behöver lära sig. Båda perspektiven förekommer inom projektarbete där pedagogisk dokumentation används, men om just delaktighet för barn ses som primärt bör möjligen de dokumenterande inslagen i arbetet tonas ner. Utifrån resultatet kan nämligen arbetet med pedagogisk dokumentation ifrågasättas i relation till barns delaktighet. Arbetet med pedagogisk dokumentation tycks däremot fylla sitt syfte som verksamhetsutvecklande verktyg. Det är dock en utveckling där barns delaktighet är högst begränsad och ett arbetsverktyg som ursprungligen syftade till att ge barn förståelse för demokrati har då genom anpassning till systemets villkor setts förlora en del av sin ursprungliga mening.

Resultatet har bidragit till kunskaper som kan vidga förståelsen för hur delaktighet för barn hanteras i arbetet med pedagogisk dokumentation samt till ökad förståelse för varför delaktighet stundtals kan utebli trots en önskan om motsatsen. Avslutningsvis lyfts nu en fråga om hur omfattande barns delaktighet i förskolans verksamhet bör vara. Är det önskvärt att barn är delaktiga i alla beslut som rör förskoleverksamhet? En gissning är att flertalet vuxna ser detta som ogörligt och är av åsikten att barn inte ska vara delaktiga i alla moment som rör förskolans verksamhet. Högsta steget på Harts (1992) steg för delaktighet som tidigare refererats till innebär att barn och vuxna på lika villkor deltar i och driver beslutsfattande. Möjligen är det inte eftersträvansvärt att nå till detta högsta steg i alla beslut som rör förskoleverksamhet. Kanske bedöms den delaktighet som analysen visat finns inom projektarbete som tillräcklig? Det som behöver problematiseras är då inte delaktigheten som sådan, utan snarare framställningen av den delaktighet som arbetat med pedagogisk dokumentation sägs generera.

6.4 Teoridiskussion

Varje teorival innebär såväl möjligheter som begränsningar vilka har betydelse för såväl studiens resultat som för dess trovärdighet. I denna del diskuteras Habermas kommunikativa handlingsteori utifrån teorins möjligheter och begränsningar i denna studie. Den kommunikativa handlingsteorin kan enligt Reed (2011) ses utgå från en utopi grundad på idén om det deliberativa

samtalet. Det deliberativa samtalet, som kännetecknas av kommunikativt handlande, är enligt Habermas (1990) nödvändigt för att gynnsam samhällsutveckling ska ske. De teoretiska begreppen riskerar därmed att leda till en sortering i två typer av handlande där den ena handlingstypen framstår som bättre än den andra. Utöver det kan dualismen mellan strategiskt respektive kommunikativt handlande bidra till att kategorisering sker utifrån en förenklad uppdelning. Enligt Habermas (1990) kan en handling inte samtidigt vara både kommunikativ och strategisk men studiens resultat visar att handlandet stundtals kan vara svårt att härleda till antingen det ena eller det andra. I data finns exempel på när lärares handlingar i samband med dokumentationsproduktion kan tolkas som strategiska utifrån en kommunikativ intention, och med det vill då sägas att lärarna har styrt barnen utifrån en förhoppning om att styrningen ska leda till ökad delaktighet längre fram i arbetsprocessen. I sådana situationer kan de teoretiska verktygen uppfattas som trubbiga när de inte förmår synliggöra nyanser i det handlande som sker. Här skulle andra teorier möjligen ha kunnat komplettera analysen. Att så inte gjorts beror främst på att teorins uppdelning i två kommunikationsformer, som kan sägas stå i kontrast till varandra, även setts ha sina fördelar. Det utifrån tanken om att kontrasteringen kan bidra till att ett komplext fenomen blir tydligare tack vare den dualistiska uppdelningen. Såväl pedagogisk dokumentation som barns delaktighet beskrivs i bakgrundskapitlet som komplext och svårdefinierat. Användandet av teoretiska verktyg kan med andra ord förenkla komplexitet och antas på så sätt bidra till förståelse av komplexa sammanhang. Den tolkning som görs ska därför inte förstås som en sann bild av det som skett utan snarare som *en*, av ett antal möjliga, bilder som kan bredda förståelsen och bidra med nya infallsvinklar. Så länge en observans på trubbighet och normativa inslag kännetecknar analysarbetet ses teoretiska val som väl lämpade för att analysera lärares handlingar i relation till barns delaktighet.

Pedagogik kan brett definieras som processer vilka syftar till påverkan i någon mån, (se t ex Nilsson, 2005; Sjöstrand, 1968) och utifrån definitionen kan det kommunikativa handlandet i pedagogiska verksamheter, förskolan inkluderat, ifrågasättas. Resonemanget föranleds då av tanken om att strategiskt handlande utgår från mål medan kommunikativt handlande ibland kan tolkas som mållöst. Utifrån min förståelse för Habermas begrepp är det dock inte denna uppdelning som avses. En målstyrd process kan vara både kommunikativ och strategisk till sin karaktär och det blir istället

bakomliggande intentioner och hur de kommer till uttryck i handling som har betydelse för om handlingen kan betraktas som kommunikativ eller strategisk. Sammanfattningsvis kan konstateras att den kommunikativa handlingsteorin, precis som alla andra teorier, har såväl förtjänster som brister. I analysarbetet har medvetenheten om de brister som definierats beaktats samtidigt som teorins förtjänster kan bidra till vidgad förståelse för hur lärares handlande i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation kan förstås i relation till barns delaktighet.

6.5 Pedagogiska implikationer

Pedagogisk dokumentation är, vilket tidigare nämnts, ett vanligt förekommande arbetsverktyg på många förskolor och i detta avsnitt lyfts studiens resultat i relation till det praktiska arbetet på förskolan fram. Resultatet visar att barn kan ses som mest delaktiga i den dokumentation som de själva tar initiativ till. Vidare visar resultatet att förutsättningar i form av återkommande avsatt tid med en begränsad barngrupp kan bidra till att barns delaktighet ökar. Den delaktighet som då framträder är inte främst kopplad till själva dokumentationssituationen utan till omgivande kontext och en slutsats är att projektgrupper under strukturerade former kan göra barn delaktiga i pedagogiska sammanhang. Utöver det bör barnen i stor utsträckning själva, i arbetet med pedagogisk dokumentation, hantera dokumentationsverktygen om delaktighet ses som eftersträvansvärt.

Resultatet visar dock att lärarna inte enbart har intentioner som kan härledas till barns delaktighet när de dokumenterar. Parallellt finns intentioner om att dokumentationerna ska synliggöra ett visst verksamhetsinnehåll. Analysen har pekat på svårigheter med att fläta samman de olika intentionerna, vilket indikerar att arbetet med pedagogisk dokumentation i en målstyrd verksamhet behöver problematiseras. För att underlätta lärares arbete och för att öka barns reella delaktighet i verksamheten bör verktygets styrkor såväl som dess svagheter synliggöras. Resultatet visar att det är svårt att arrangera för lärande av ett visst innehåll och samtidigt låta barns intressen ligga till grund för fortsatt verksamhetsutveckling. Barns delaktighet framträder som något centralt i den pedagogiska inriktning vari verktyget pedagogisk dokumentation har sitt ursprung, samtidigt som analysen visar att barns delaktighet i samband med dokumentation är starkt begränsad. Detta till trots kan dokumentationerna ge intryck av att ta sin utgång i det barn uttryckt intresse och engagemang för.

Att delaktighet framträder genom dokumentationerna kan bidra till att idén om pedagogisk dokumentation som delaktighetsgenererande verktyg för barn upprätthålls. Resultatet pekar dock snarare på motsatsen, och lärares handlingar i ett inledande skede av arbetet med pedagogisk dokumentation kan då ses bidra till att normativa föreställningar om verktygets förtjänster bibehålls och kanske även stärks.

Möjligen skulle arbetet med pedagogisk dokumentation framstå som mindre komplext om verktygets kvalitéer i kombination med dess begränsningar lyftes fram på ett tydligare sätt. Eftersom arbetet med pedagogisk dokumentation skiljer sig åt mellan olika verksamheter behöver varje förskola anpassa diskussionen om dessa kvalitéer och begränsningar till sin lokala kontext, medan studiens resultat kan ses erbjuda vidgad förståelse på ett mer generellt plan. Sammanfattningsvis kan konstateras att det åtminstone finns två vägar att gå. Atingen erbjuds barnen en mer reell delaktighet i dokumentationsarbetet eller så är man tydlig med att pedagogisk dokumentation används för att synliggöra ett visst verksamhetsinnehåll. I det första alternativet blir intentionen om synliggörande av visst verksamhetsinnehåll perifer medan detsamma gäller intentionen om delaktighet för barn i alternativ nummer två.

En fråga som väcks är möjligheten att arbeta Reggio Emiliainspirerat utan de dokumenterande inslagen, då det främst är dessa som i analysen setts bidra till begränsad delaktighet. Reggio Emiliainspirerad pedagogik och pedagogisk dokumentation framstår vanligen som sammanflätade men utifrån studiens resultat ter det sig som fullt möjligt att arbeta enligt Reggio Emiliainspirerad pedagogik utan att verktyget pedagogisk dokumentation används.

6.6 Studiens kunskapsbidrag och vetenskapliga värde

Delaktighet, så som begreppet förstås i studien, har skrivits fram i bakgrundsgenomgången och en underförstådd utgångspunkt i studien är att Habermas kommunikativa handlingsteori kan användas för att analysera delaktighet. Det kommunikativa handlandet förstås som en förutsättning för reell delaktighet och används som analysbegrepp i situationer där barn och lärare interagerar med varandra. Detta antagande utesluter inte att det finns andra sätt att förstå barns delaktighet på och studiens resultat ska inte ses som

en sanning utan snarare som en förståelse bland andra. Resultatet visar en komplex och nyanserad bild av den delaktighet som förekommer i arbetet med pedagogisk dokumentation. I förhållande till tidigare forskning om pedagogisk dokumentation kan studien bidra med en vidgad förståelse, dels för den delaktighet som förekommer men också till varför den stundtals uteblir trots intentioner om motsatsen. En vidgad förståelse, där analys skett från både system- och livsvärldsperspektiv och där delaktighet i det inledande arbetet med pedagogisk dokumentation ställs i relation till intentioner grundade på såväl samhällseliga villkor som lärarnas mer personliga uppfattningar kan därmed sägas vara studiens kunskapsbidrag.

Studiens resultat kan även till viss del utmana Habermas (1990) farhågor gällande systemets kolonialisering av livsvärlden. En indikation som anas är att verksamhet initierad och styrd utifrån systemets logik inte nödvändigtvis behöver innebära att livsvärldens sfär krymper. Analysen visar att lärarna är kapabla att navigera mellan system- och livsvärldsperspektiv samt utnyttja förutsättningar som kan ses vara kopplade till systemmässig logik. En intressant tanke är därmed möjligheterna till omvänd kolonialisering, det vill säga frågan om även livsvärlden kan kolonialisera systemet. Allt för långgående växlar ska inte dras av denna studies resultat men analysen indikerar att det kan finnas möjligheter även till omvänd kolonialisering.

6.7 Fortsatt forskning

Under arbetet med studien har intresse väckts för att vidare studera pedagogisk dokumentation och dess varande (eller inte varande) i förskolans verksamhet. Det är, generellt sett, ont om forskning om pedagogisk dokumentation där barns perspektiv sätts i förgrunden vilket gör det till ett intressant område för fortsatt forskning. Analysen visar vidare att lärarnas handlande kan ses som ett uttryck för att vilja fostra barnens föräldrar till att intressera sig för aspekter av verksamheten som kan knytas till ett systemperspektiv, varför fortsatt forskning om hur föräldrar förstår och tolkar den dokumentation som lärarna synliggör för dem vore intressant. Frågor gällande lärares metoder för att se vad som intresserar barn har även framträtt som ett område för fortsatt forskning. Studien indikerar nämligen att lärarna inte anser sig behöva dokumentation för detta ändamål och en nyfikenhet på hur de istället går till väga har väckts. Slutligen vore vidare forskning värdefull där möjligheterna till omvänd kolonialisering prövas och problematiseras

English summery

Background and aim

The year 2011 saw a revised version of the Swedish preschool curriculum with a partly new content. The revised curriculum highlighted documentation, which involved strengthening preschool teachers' responsibility in this respect. This responsibility is now regulated by several items in the curriculum, whereby teachers are expected to systematically document preschool activities (Skolverket, 2010). In 2012 the National School Agency issued supportive material to help teachers with their increased documentation task. This material advocates the use of the pedagogical documentation tool to follow up, evaluate and develop the activities of preschools. Pedagogical documentation cannot in itself be looked upon as a novelty within Swedish preschools, as this method was already mentioned in the preparatory work for the first preschool curriculum (SOU 1997: 157). As the interest in pedagogical documentation has a long-time history in the Swedish preschool (OECD, 2006; Skolverket, 2008), a great many children have come into contact with the phenomenon during their preschool years. According to the goal statement, preschool activities should be designed with a view to children's participation and contribute to developing children's belief in their own abilities (Skolverket, 2010). Even in this respect, pedagogical documentation is held forth in the Agency's supportive material, since one of its supposed advantages is that children's real participation in the activities can be strengthened by using this tool.

This study scrutinizes what happens before pedagogical documentation becomes "pedagogical", i.e., before it is subject to reflection and analysis. The focus lies on its actual production, as rather few studies have been

devoted to the initial work on pedagogical documentation, while previous research has proved that the documentation available for reflection has affected the development of pedagogical practice (Alnervik, 2013; Basford & Bath, 2014). The initial part is also supposed to promote children's chances of participating, as the documentations are said to contribute to visualizing and taking advantage of their interests in further activity development (Skolverket, 2012).

The study's overarching aim is to contribute knowledge about pedagogical documentation in relation to children's participation. The focus has been directed both towards teachers' actions in connection with documentation production during project work and towards the descriptions of their intentions behind the documentation situation.

The study aims to answer the following research questions:

What kind of documentation is produced in the project work and under what circumstances?

What intentions are claimed to bring about documentation situations and how are these expressed in action?

In what ways do teachers' actions either contribute to or limit children's participation in the document situations under study?

Theory and method

The focus of the present study is teachers' actions in connection with the initial work of producing pedagogical documentation. One assumption is that these actions may enable as well as limit children's participation. Hence, Habermas' Communicative Action Theory has been applied in the study analysis. From a theoretical starting point, it is important not only to study observable actions but also their intentions, as well as their context (Habermas, 1990). According to Habermas (*ibid.*), actions are performed in agreement with intentions founded in what is considered possible and relevant in a specific context. The intentions behind teachers' actions in connection with documentation may presumably emanate from the way teachers interpret their mission. Hence, the action performed may also reveal something about

the context in which the teacher works. From the highly comprehensive theory generated by Habermas, only a small part of his complex account of social theory has been applied in this study analysis. The contexts which appear to be relevant to interpreting the empirics are *strategic and communicative action* as well as the dual social structure of *system and life-world*.

Habermas (1990) distinguishes individual action by whether it can be regarded as strategic or communicative. The different types of action are characterized by their seemingly underlying orientation. Strategic action is governed by the intention to achieve specific goals. Communicative action, on the other hand, which aims at mutual understanding between the parties concerned, can be said to have been successful when the communicating parties are in agreement. Communicative action is closely associated with what Habermas refers to as life-world. Life-world in turn constitutes one of the two perspectives from which Habermas perceives the world from the outside. The other perspective is termed a system. If one can view the life-world as linked to communicative action, the system can be perceived as associated with strategic action (Möller Pedersen, 2010). In the analysis, the concepts of communicative and strategic action are used to understand teachers' actions in their work with pedagogical documentation. Habermas' dual social perspective supplements the analysis by offering a way towards understanding teachers' actions in a wider social context.

The theoretical positioning has also played a role for the design of the study. The methods used comprise video observations in combination with interviews. By video observations teachers' actions are visualized in connection with producing documentation, while the interviews contribute information about the intentions behind the actions. The project work of two preschools were filmed on six occasions, after each of which the teachers were given the opportunity to watch the filmed material and to comment on their own actions. The aim of the study has led to making a goal-oriented choice (Bryman, 2013). This choice has meant focusing on preschools which claim to have been inspired by Reggio Emilia when describing on their homepages that they work with pedagogical documentation.

Results and conclusions

The result shows that the documentations primarily focus on actions that can be related to the explicit study aim. The exception is the documentation initiated by the children themselves, as its aim is not in evidence there. The result further shows that the teachers feel that the conditions surrounding the project work add time for communication and cooperation among children. Increasing communication and widening cooperation emerge as implicit aims, which are not focused on in the produced documentation, even though the teachers find them important.

The documentation methods can be perceived as contributing to varying degrees of participation among the children involved. When documentation is produced by photos and notes, action of a strategic, or sometimes even an instrumental, character, offers very little room for participation. Documentation of other kinds leads to a higher degree of child participation when containing communicative elements, even when teachers gear the children towards contents that can be related to the explicit aim of the project. The teacher intention is to visualize the explicit aim by a clear documentary process giving a picture of what education in a preschool context may entail. In addition to this, teachers express their intention that children should participate and that their interests should have an impact on the design of activities. One conclusion to be drawn is that teachers have developed creative strategies to cope with the sometimes conflicting intentions. The strategies, presented in the study as guiding interests, entail that, in connection with producing documentation, teachers openly or subtly lead the children towards contents that agree with the activity contents they want to visualize. In the documentation it is presented, however, as if it is the children's interests that are visualized, which in turn agrees well with the intention of promoting children's participation in activities on the basis of what they have shown interest and engagement in. The documentations visualize the image of activities that teachers wish to portray, as children's participation in project work may be visualized without existing while, at the same time, participation may also exist without being visualized. The fact is that teachers' actions in the initial work with pedagogical documentation contribute to limiting participation, while simultaneously children's participation in situations surrounding those concerning documentation and guiding may be considered to be relatively high.

Teachers' actions in connection with documentation production is characterized by being more strategic than their other actions, which in turn leads to the conclusion that working with pedagogical documentation can be perceived as being something that limits rather than increases participation.

Referenslista

Alnervik, K. (2013). *"Men så kan man ju också tänka!" Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Alvesson, M. & Deetz, S. (2008). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan- problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Licentiatavhandling Örebro: Örebro Universitet 3.

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Arnér, E. & Tellgren, B. (2011). *Barns syn på vuxna- att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Barsotti, A. (1997). *D- som I Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber.

Barsotti, A. (2007). *D- som I Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber.

Basford, J. & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early years: An international Research Journal*, 34:2, 119-132.

Bath, C. (2012). 'I can't read it; I don't know': young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education* 20:2, 190-201.

Berggren, E. & Söderlund, S. (2014). *Bockarna Bruse i förskolan: att arbeta med projekt, ämnesintegrering och pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Birbili, M. & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early years: An international Research Journal*, 34:2, 161-174.

Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan- en diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teacher and Teacher education*, 26:7,1439-1449.

Cuban, L. (1992). Why Some Reforms Last: The Case of the Kindergarten. *American Journal of Education*, 2, 166-194.

Dahlbeck, G. (2014). Svensk förskola mellan universell moral och relationell ontologi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2:3, 173-192.

Dahlberg, G. & Bloch, M. (2006). Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control? I: T. Popkewitz, (Red.). *The future is not what it appears to be: pedagogy, genealogy and political epistemology*. Stockholm: HLS förlag.

Dahlberg, G. & Elfstöm, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4-5, 268-296.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.

Dahlberg, G. & Åsén, G. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

de Coninck-Smith, N. (2014). The century of the child: 114 years of design, architecture and art for children. I R. Ambjörnsson. H. Hedqvist. N. de Coninck-Smith. A. O'Connor, & E. Svenle, (Red.). *Century of the child: Nordic design for children 1900 to today*. Vandalorum.

Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7:3, 283-298.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.

Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.

Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Doktorsavhandling Stockholm: Stockholms universitet.

Elfström Pettersson, K. (2014). *Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 21.

Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation: Entanglements of children, things, and templates*. Doktorsavhandling, Norrköping: Linköpings University.

Elm Fritorp, A. (2012). *Design för lärande - barns meningsskapande i naturvetenskap*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 1:39, 11-38.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling, ACTA Universitatis Gothoburgensis, 268. Göteborg: Göteborgs universitet.

Emilson, A. (2011). Democracy learning in a preschool context. I N. Pramling, & I. Pramling Samuelsson, (Red.). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Emilson, A. (2017). Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas' philosophical perspective. I M. Murphy, (Red.), *Habermas and Social Research. Between theory and method*. New York: Routledge.

Emilson, A. (in print). A Dual Perspective and a Communicative Approach to Values Education in Early Childhood Education. I E Johansson., A. Emilson. & A-M. Puroila (Red.). *Values Education in Early Childhood Settings – Concepts, Approaches and Practices*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Communicated Values in Teacher and Child Interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson, (Red.), *Participatory Learning and the Early years. Research and pedagogy*. Routledge, Taylor & Frances Group.

Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning* 5:21, 1-16.

Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early years: An international Research Journal*, 34:2, 175-187.

Emmoth, K. (2014). *Grunden läggs i förskola: förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. Licentanduppsats, Umeå: Umeå universitet.

Eriksson, A. (2014). *Förutsättningar blir till erbjudanden: belyst genom utformning och genomförande av förskolans temainriktade arbetssätt*. Licentanduppsats, Umeå: Umeå universitet.

Essen, G., Björklund, E. & Olsborn Björby, L. (2015). *Pedagogisk dokumentation- Utvecklas och lära tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fleet, A., Pattersson, C. & Robertsson, J. (2006). *Behind early childhood pedagogical documentation*. New South Wales: Padelemon Press.

Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Licentanduppsats, Stockholm: Stockholms Universitet.

Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lunds studies in Education 8.

- Fritzén, L. (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens- en integrerad helhet? *Utbildning och demokrati*, 12, 67-88.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. New York: State University of New York Press.
- Gandini, L. & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara: Praeger.
- Gardesten, J. (2016). "Den nödvändiga grunden"-underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. Växjö: Linnaeus University Press.
- Grieshaber, S. & Hatch, A. (2003). Child observation and pedagogical documentation as effects of globalization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19:1, 89-102.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halldén, G. (2012). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Licentiatuppsats, Uppsala: Uppsala universitet.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2014). *Den unika möjligheten- en studie om den svenska förskolemodellen 1968-1998*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Haglund, J. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3, 145-157.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship. Innocenti essays 4*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE Publication Ltd.

- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1:2, 24-41.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Kapet*, vol. 12:1), 76-94.
- Holmberg, C. (2015). *Så är det ju- den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolepedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats, Stockholms universitet Stockholm: Publit.
- Holmlund, K. (1999). Child-cribs for the poor and kindergartens for the rich: two directions for early childhood institutions in Sweden, 1854-1930. *History of education*, 2, 143-155.
- Insulander, E. & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning* 7:12, 1-18.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässigprecisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3:4, 152-170.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1:2, 42-57.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 343.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47:4, 584–595.
- Kocher, L. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation. A case study*. Early childhood Education. The university of Southern Queensland.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2010). *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Licentiatuppsats, Göteborg: Göteborgs Universitet.

- Lee, M. (2001). *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Liljestrand, J. & Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. Contemporary Issues in *Early Childhood*, Vol. 18:1, 39–54.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lindgren, A-L. (2003). TV - samhället som förälder. En statlig kommitté gör utbildningsprogram för barn och vuxna på 1970-talet. I B. Sandin, (Red.), *Politik, påverkan eller vägledning. Om barn, trafik, skolmåltider och jämställdhet*. Stockholm, Etermedierna i Sverige, 20-92.
- Lindgren, A-L. (2011). Statlig utbildningsteve saluför idén om en förskola för alla. I J. Westberg, (Red.), *Förskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historia*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia 44, 67-87.
- Lindgren, A-L. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representation of children through digital Technology. *International journal of Early childhood* 4, 327-340.
- Lindgren, A-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemma. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats Umeå: Umeå Universitet.

Lindgren, A-L & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 58-69.

Lindwall, M. (2011). *Självkänsla: bortom populärpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet och Uppsala universitet.

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, K. Franzén, & M. Hjalmarsson, (Red.) *Förskollärares metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.

Löfdahl, A. (2014b). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan- aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4:5, 246-267.

Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional Narratives within the Performative Preschool in Sweden: 'if we write that we're no good, that's not good publicity!' *Early Years* 29:3, 261-270.

Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: Omsorg i termer av lärande och kunskap. *Kapet vol. 10:1*, 1-14.

Mac Donald, M. (2007). Towards formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22:2, 212-242.

Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken- om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Miller, M. (2014). Productive and inclusive? How documentation concealed racializing practices in a diversity project. *Early years: An international Research Journal*, 34:2, 146-160.

Månsson, P. (2000). *Båten i parken- Introduktion till samhällsstudier*. Stockholm: Prisma.

- Möller Pedersen, P. (2010). Jürgen Habermas. I S. Gytz Olesen, & P. Möller Pedersen, (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, P. (2005). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Umeå: Umeå Universitet.
- Nordängar, U-K & Lindqvist, P. (2015). "Det såg vi ifrån början" - Underkännanden i den svenska lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordic Studies in Education, 1*, 51 -69.
- Nygaard, T. (1996). *Sociologisk handlingsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*.
- Olsson, L. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2012). Förskolans janusansikte. I B. Riddarsporre, & S. Persson, (Red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1:2*, 70-84.
- Promemoria (U2010/4443/S). *Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. I J. Qvortrup., M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger, (Red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and Social Knowledge: Om the Use of Theory in the Human Sciences*. Chicago: Chicago University Press.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early years: An international Research Journal, 34:2*, 188-197.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York: Psychology Press.

Sandin, B. (2003). Barndomens omvandling- från särart till likart. I B. Sandin, & G. Halldén, (Red.), *Barnens bästa- en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Schulz, M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society*, 29, 209–218.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, S., Pamling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002) Researching effective pedagogy on the early years. London: Institute of Education, University of London.

Sjöberg, A. (2009). Skolan och den ”goda utbildningen” - för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18: 1, 33-58.

Sjöstrand, W. (1968). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.

Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag- Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. 2015:5671.

Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010b). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan-pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.

SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv- bilder, medier och praktiker*. Linköping studies in art and science; 250 Linköping Universitet.

Tallberg Broman, I. (2011). Skola och barndom i förändring. I I. Tallberg Broman, (Red.), *Skola och barndom. Individualisering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

Tallberg Broman, I. (2015). Genom filantropi och akademi. Att etablera en professionsutbildning mot yngre barn. I N. Andersson, & M. Greiff, (Red.), *Från Göteborg till Malmö via Königsberg*. Malmö: Skrifter i historiska perspektiv 15.

Thörner, A. (2017). "Vi kan inte bara utgå från barnens intresse" *Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Licentiatuppsats, Göteborg: Göteborgs Universitet

Trondman, M. (2011). Snälla fröknar- om barns perspektiv och barnperspektiv. I I. Tallberg Broman, (Red.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning och demokrati*, 22:2, 7-35.

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet.

Utbildningsdepartementet, (2003). *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vallberg Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5:23, 1-18.

Vallberg Roth, A-C. (2014). Bedömning I förskolors dokumentation - fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4:5, 403-437.

- Waller, T. & Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:1, 5–20.
- Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt- mer om de hundar språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber.
- Wehner- Goodée, C. (2010). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Adlibris.
- Westberg, J. (2011). The funding of early care and education programmes in Sweden, 1845-1943. *History of Education*, 40:4, 465-479.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Wigerfelt, B. (2009). ”En likvärdig skola?”. *Educare* 2:3, 41-72.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C. (2012.) *Utvärdering i förskolan- en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2012.

Bilaga 1

Informationsbrev till förskolechef.

Hej.

Processledare för projektet ”Små barns lärande” har meddelat mig att förskolan xxx eventuellt är intresserade av att bidra med empiriskt material till den licentianduppsats som jag skriver inom ramen för utvecklings- och forskningsprojektet ”Små barns lärande”.

Mitt forskningsområde rör sig omkring verktyget pedagogisk dokumentation med fokusering på lärares handlingar i dokumentationsprocessen. Jag är även nyfiken på de intentioner som lärarna uppger ligger bakom de handlingar som utförs.

Som metod för att söka var på mina forskningsfrågor planerar jag att använda mig av videoobservation tillsammans med efterföljande intervjuer. Rent konkret innebär det att jag deltar vid planerade projektarbetssituationer vid tre tillfällen. Dessa tillfällen dokumenterar jag med hjälp av video (Ipad). I samband med videoobservationen kommer jag också att intervjua de lärare som agerar i det filmade materialet. Intervjuerna syftar till att få kunskap om de intentioner som låg bakom det handlande som syns på filmen. Dessa intervjuer spelas in.

Jag vill gärna komma ut till förskolan xxxx och diskutera detta upplägg med de lärare som eventuellt är intresserade av att delta i studien. Vid detta tillfälle får de även möjlighet att ställa frågor och jag kommer då också att informera om de forskningsetiska principerna.

Om det finns lärare hos er som skulle vara intresserade av att delta så hör av dig till adressen nedan så att vi kan planera lite omkring det praktiska upplägget.

Du når mig på xxx

Med vänliga hälsningar Frida Lindroth

Bilaga 2

Informationsbrev till lärare på förskolan xxx.

Hej,

Jag heter Frida Lindroth och är licentiand inom projektet ”Små barns lärande”. I min licentianduppsats kommer jag att studera verktyget pedagogisk dokumentation. Fokus för studien är de handlingar som lärare utför i arbetet med den dokumentation som efter reflektion förväntas bli pedagogisk dokumentation. Med andra ord är jag intresserad av att titta närmare på vad som händer i själva dokumentationsprocessen.

Jag har för avsikt att följa ett projektarbete där verktyget pedagogisk dokumentation används. Genom att spela in projektarbetsstunder (ljud och bild) vill jag studera de processer som konstruerar den dokumentation som i ett senare skede finns tillgänglig för reflektion. Jag planerar att närvara vid tre projektarbetsstunder under terminen, vilket innebär att jag kommer att filma ert projektarbete vid tre tillfällen.

I studien riktas också intresse mot de intentioner som ligger bakom gjorda handlingar och därför kommer deltagande i studien även innebära ett moment där du som lärare får möjlighet att berätta om varför du handlade som du gjorde i de situationer som har observerats. Vid dessa tillfällen görs ljudupptagningar. Det kommer att vara ett samtalstillfälle efter varje filmtillfälle vilket sammanlagt innebär tre tillfällen. Dessa samtal kommer att genomföras på förskolan under dagtid.

Studiens resultat kommer att presenteras i en licentianduppsats som beräknas vara klar vid årsskiftet 2017-2018, samt i vetenskapliga artiklar och vid forskningskonferenser. Om intresse finns kommer resultatet även att presenteras inom projektet ”Små barns lärande”.

Det insamlade materialet kommer enbart att användas i forskningssyfte och därmed behandlas under strikt konfidentiella former. I den färdiga uppsatsen kommer alla personer att avidentifieras och alla namn att fingeras. De enda som har tillgång till det ursprungliga materialet är jag och min handledare Anette Emilson vid Linnéuniversitetet. Det anonymiserade datamaterialet kommer även att diskuteras i forskarkollegiet under processens gång.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare förklaring. Ni är varmt välkomna att ringa eller maila mig om ni har frågor som rör den planerade studien. Mina kontaktuppgifter finns längst ner på denna sida.

Utifrån vad vi bestämde på träffen xxx så kommer jag under v. x att kontakta dig via telefon eller mail med en förfrågan om du samtycker eller inte samtycker till att delta i denna studie.

Med vänliga hälsningar Frida Lindroth

Bilaga 3

Informationsbrev till vårdnadshavare

Till Er som har barn på xxx förskola, avdelning xxxx.

Hej.

Jag heter Frida Lindroth och är forskarstuderande på Linneuniversitetet.

Efter att ha arbetat inom förskolan i cirka femton år, först som förskollärare och sedan som specialpedagog, har jag fått möjlighet att gå en forskarutbildning. Inom ramen för denna utbildning planerar jag att genomföra en studie på ditt barns förskola.

Studien ska handla om hur lärare i förskolan arbetar med pedagogisk dokumentation och för att få syn på detta kommer jag att filma det arbete som pågår i projektarbetet.

Filmens fokus kommer att vara på hur läraren arbetar i projektet men troligen kommer det även förekomma barn på filmen eftersom lärarna är tillsammans med barnen. Min fråga till dig som vårdnadshavare är om du godkänner att ditt barn kan förekomma på denna filmupptagning. Jag kommer att filma vid tre tillfällen, ca en timme varje gång och det är enbart ovan nämnda projektstunder som kommer att filmas, ingen övrig verksamhet.

Materialet kommer endast att användas i forskningssyfte och behandlas under strikt konfidentiella former. All film kommer att göras om till text och det är sedan denna text som kommer att analyseras och utgöra underlag för resultatpresentationen. Det kommer inte vara möjligt att identifiera vare sig deltagande förskola, lärare eller barn. Det är bara jag och min handledare som har tillgång till det filmade materialet och barnen är, vilket jag tidigare nämnt, inte filmens eller studiens fokus men det är ändå möjligt att barnen kan förekomma på filmen.

Att delta i studien är helt frivilligt. Jag kommer att finnas på förskolan xxx och då har du möjlighet att träffa mig och ställa frågor angående studien. Du/ni kommer även vid detta tillfälle att få ett samtyckesformulär där du/ni godkänner om ditt/ert barn får förekomma på filmen eller inte. Har du inte möjlighet att delta vid detta tillfälle så kommer lärare xxx att dela ut blanketten till dig vid ett senare tillfälle.

Om du har frågor eller funderingar angående denna studie så får du gärna ringa eller maila till mig.

Mina kontaktuppgifter är:

Bilaga 4

Samtyckesformulär

Jag ger härmed mitt samtycke till att mitt barn får förekomma på filmade upptagningar av det projektarbete som barngruppen arbetar med under perioden xxx. Samtycket gäller under förutsättning att mitt barn själv ställer sig positiv till att delta.

Mitt barn får inte förekomma på filmade upptagningar av det projektarbete som barngruppen arbetar med under perioden xxx.

Jag har fått information om att deltagandet i studien är helt frivilligt och när som helst kan avbrytas utan närmare förklaring.

Mitt barn som går på förskolan xxx, avdelning xxx heter:

Vårdnadshavares underskrift och namnförtydligande. Vid två vårdnadshavare behövs bådas underskrift.

Underskrift 1

Underskrift 2

Namnförtydligande 1

Namnförtydligande 2

Jag vill gärna ta del av den färdiga studien. Mina kontaktuppgifter/min adress är:

Informationsbrev till barn

Hej.

Jag heter Frida och jag undrar om jag får komma till er förskola och vara med när ni jobbar med ert projekt xxxx?

Jag skulle vilja vara med tre gånger och filma när ni arbetar med projekt. Jag vill filma för att jag ska skriva en bok om ska handla om hur barn och lärare på en förskola arbetar. Om jag har filmat så kan jag titta på det många gånger- annars kanske jag glömmer bort. Boken skriver jag för att det kan vara bra för mig och andra att få veta mer om hur ni arbetar på förskolan.

Hoppas att ni tycker att det är en bra idé. Jag tänkte komma till er på förskolan så att vi kan träffas. Om ni vill fråga mig något så kan ni göra det då. Om ni vill kan ni redan nu fundera på om det är något som ni undrar och vill fråga mig om. Kanske kan era lärare hjälpa till och skriva ner era frågor, om ni har några, så att ni kommer ihåg dem.

Vi syns xxxx.

Jag skickar med en bild på mig så att ni känner igen mig när jag kommer.

Hälsningar Frida