

Lnu Licentiate No. 11, 2018

# Dokumentationssyndromet

*En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans  
dokumentations- och bedömningspraktik*

*Katarina Nilfyr*



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

# Dokumentationssyndromet

*En interaktionistisk och socialkritisk studie av  
förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*

Licentiate Thesis  
Katarina Nilfyr

DOKUMENTATIONSSYNDROMET  
EN INTERAKTIONISTISK OCH SOCIALKRITISK STUDIE AV  
FÖRSKOLANS DOKUMENTATIONS- OCH BEDÖMNINGSPRAKTIK  
Licentiate Thesis, Department of Pedagogy and Learning,  
Linnaeus University, Växjö, 2018

Lnu Licentiate No. 11, 2018

ISBN: 978-91-88761-35-4, 978-91-88761-36-1 (pdf)

Published by: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Printed by: Copycenter, Linnaeus University, Växjö

## Abstract

The aim of the study is to contribute with knowledge about preschool documentation and assessment practice. The starting point is the interaction taking place in situations where teachers and/or children simultaneously conduct some form of documentation. The focus lies on the way this interaction and, consequently, these situations can be perceived from a social-interactionist and social-critical perspective.

Goffman's social interaction theory has been used to analyze and interpret the interaction arising in documentation situations. Reed's concept of *maximal interpretation* with a utopian referent has also been useful in the analyses. The empirics consist of video observations of everyday documentation situations comprising interaction between teacher and child. The primary interaction theory concepts used in the analysis include *definition of a situation*, *framing* and *secondary adaptation*.

The analysis shows that, on the basis of different interaction patterns, teachers and children make different definitions and framings of documentation situations. Teacher definitions seem task-oriented, including a predetermined goal and the expected result of the activity. Children appear more spontaneously driven and seem to act on the assumption that the activity tends to change. The analysis also indicates that the teacher largely tries to make children share her definition by *speaking in questions*. Maintaining the activity as such and hence its definition seems to be an overarching aim among the teachers. In cases when the expected outcome does not harmonize with the actual one but results in a performance gap, a transformation takes place in that things are reinterpreted into something else. What also emerges from the result is that both teachers and children seem to adapt to current institutional documentation and assessment practice expectations and demands. Teachers' adaptation is expressed in that they seem to act as though there is no performance gap between the predetermined and the actual result. This gives rise to an *as if practice*. The children on their part seem to adapt by directing their performance to harmonize with what seems to be expected by the teacher.

To create meaning in what is said or done in the specific activity, the aim of the situation must be clarified by the participant. In other words, teachers and children need to arrive at a mutual definition of what is going on or what is intended to go on. The result indicates that no clarification has been made of what a documentation situation can or should mean. Both parties seem to interact on the basis of implicit or taken-for-granted definitions of what is or is supposed to be going on in the situation. The vulnerability of reaching a mutual framing of the situations

and of different adaptations indicates the necessity of considering what learning or what other aspects can be made visible through the documentations taking place in the analyzed situations and in what ways preschool documentation and assessment practice may promote or restrain children's lifelong urge to learn.

# Innehåll

Förord .....	5
1 Inledning .....	7
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	11
2 Bakgrund .....	12
2.1 Förskolans uppdrag, läroplanens tillblivelse och förnyelse .....	12
2.2 Begreppen dokumentation och bedömning .....	16
2.3 Dokumentation, bedömning och kontroll .....	18
2.4 Dokumentation, verksamhets- och kompetensutveckling .....	20
2.5 Dokumentation och synliggörande .....	21
2.6 Dokumentationens komplexitet .....	24
3 Teoretiskt perspektiv .....	28
3.1 Definition av en situation och inramning .....	28
3.2 Sociala inrättningar, totala institutioner och anpassning .....	33
3.3 Regioner och regionbeteenden .....	37
4 Metodologiskt perspektiv .....	39
4.1 Maximal tolkning, normativism, social kritik och teoretisering .....	39
4.1.1 Maximal tolkning .....	39
4.1.2 Normativism och social kritik .....	41
4.1.3 Teoretisering .....	43
4.2 Partiell etnografi och videoobservationer i förskolan .....	45
4.3 Etiska aspekter .....	46
4.4 Val av undersökningsgrupp .....	47
4.5 Datakonstruktion, tolkning och analysförfarande .....	49
4.5.1 Datakonstruktion .....	49
4.5.2 Tolkning och analys .....	50
4.6 Meningsfullhet och trovärdighet .....	52
4.6.1 hantverksskicklighet .....	52
4.6.2 Kommunikativ validitet .....	53
4.6.3. Pragmatisk validitet .....	54
5 Resultat .....	55
Del I Minimal tolkning av dokumentationssituationerna .....	56
Sammanfattande analys av den minimala tolkningen .....	65
Del II Teoretisk tolkning och teoretisering av dokumentationssituationerna – maximal tolkning... ..	67
Del III Maximal tolkning med utopisk referent .....	74
6 Diskussion och avslutande kommentarer .....	78

6.1 Resultatsyntes utifrån de skilda analysnivåerna .....	78
6.2 Inramningens sårbarhet .....	81
6.3 Inramningen 'Att göra förskola' .....	83
6.4 Det välregisserade barnet .....	85
6.5 Dokumentationssyndromet <i>eller</i> pseudo dokumentationens logik.....	87
6.6 Att förstå förskolan som en total institution, anpassning och inramning.....	89
6.7 Pedagogiska implikationer .....	91
6.8 Fortsatt forskning .....	93
Summary .....	94
Background and aim.....	94
Theory and method.....	95
Results and conclusions.....	96
REFERENSER .....	98

## Förord

En märklig känsla infinner sig när det nu är dags att ge sig i kast med denna del av uppsatsskrivandet. Vemod och spänning får dela plats med glädje och nyfikenhet. De här fyra åren som licentiand har varit oerhört förvillande, frustrerande, stimulerande, inspirerande och lärorika. Att skriva en uppsats är i mångt och mycket ett ensamarbete och toppar definitivt inte listan över sociala aktiviteter. Emellertid hade den här uppsatsen aldrig fått se dagens ljus om det inte varit för ett antal personer som på olika sätt har betytt mycket för mig i denna process.

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till de 12 kommuner/stadsdelar som deltog i projektet ”Små barns lärande” och som genom detta har möjliggjort min forskarutbildning och därmed denna studie.

Tack även till mina två närmsta chefer Gunilla Persson och Maria Winqvist. Ni har båda på ett mycket tillmötesgående och förstående sätt gjort det möjligt för mig att kombinera arbete med studier. Tack alla pedagoger på mina ”hemmaförskolor” för ert överseende med mitt, något mer än vanligt, förvillade tillstånd.

Jag vill också rikta ett tack till Anders Persson som i inledningsfasen av arbetet bidrog med värdefull och inspirerande kunskap gällande studiens teoretiska ansats.

Fyra andra mycket betydelsefulla personer är mina kära licentiandkollegor Marita Davidsson, Rebecka Lindberg, Frida Lindroth och Malin Virtanen. Tack för alla goa skratt, alla härliga middagar och spännande samtal om så väl akademiska tvetydigheter som livet i stort.

Tack Ulla–Karin Nordänger för att du vid planeringseminariet bidrog med intressanta och konstruktiva synpunkter gällande studiens fortsatta upplägg. Tack också till Liselotte Eek - Karlsson som tog sig an manuset vid halvtidsseminariet och där gav värdefulla tankar och kommentarer på hur texten kunde utvecklas. Jag vill även tacka Annika Lantz-Andersson för din mycket grundliga och konstruktiva läsning av arbetet vid slutseminariet. Dina synpunkter, inte minst gällande den teoretiska delen, har varit viktiga för slutförandet av uppsatsen. Jag vill passa på att rikta ett tack till Lise-Lotte Bjervås som har varit en del av handledarteamet runt oss licentiander. Du har under dessa år följt uppsatsen med stort intresse och i olika sammanhang bidragit med intressanta och kluriga frågor om texten.

Två personer som har varit oerhört betydelsefulla under hela processen är min eminenta handledarduo Anette Emilson och Peter Karlsudd. Ni har hela tiden uppmuntrat och stöttat mig. Peter, du har tillfört texten spännande och intressanta infallsvinklar. Din kompetens, dina

innovativa tankar och hejarop har haft stor betydelse för detta arbete. Anette, du har med en enorm skicklighet och kompetens nogsamt tagit dig an arbetet. Din kunniga, skarpa och kritiska blick på innehåll såväl som form har i allra högsta grad hjälpt arbetet framåt. Till er båda, ett stort TACK!

Tusen, tusen tack till de förskolor som medverkade i studien. Till alla pedagoger och barn (vårdnadshavare) för att ni så generöst och välvilligt lät mig få ta del av er vardag på förskolan.

Det finns andra personer i omgivningen som på olika sätt har inspirerat mig i detta arbete. Jag vill tacka mina ”gamla” kursare från lärarutbildningen Anders, Gloria, Johnny, Lotta, Stina och Tobbe. Våra ständigt lika intressanta och spännande diskussioner samt något absurda humor är alltid en källa till inspiration. Tack även till Kristina för alla dina uppmuntrande samtal och sms som verkligen har varit peppande.

Till sist! Finaste familjen! Tack Pappa, för att du under hela denna tid uppmuntrat mig och för att du välvilligt har tagit hand om Folke när saker och ting har kört ihop sig. Kära syster, tack för alla dina engagerande, peppande men också avkopplande lunchsamtal. Tack också till min it-kompetenta svåger för värdefull teknisk support. Tack, tack Mats, för att du aldrig har tvekat på att detta projekt ska ros i land och för att du med stort tålamod accepterat att skrivandet har upptagit mycket tid. Tack för alla fantastiskt goda och välbehövliga middagar som du har lagat! Tack, puss och kram mina godingar Hanna och Klara för att ni ständigt visar mig vad som är det viktigaste i livet!

*Lund, februari 2018*

## 1 Inledning

Förskolans kunskapsuppdrag har, sedan förskolan skrevs in i utbildningssystemet 1996, succesivt fått en framskjuten position och kraven i läroplanen har steg för steg tydliggjorts (Utbildningsdepartementet, 2017). Samtidigt har betydelsen av dokumentation lyfts fram i förskolans styrdokument och betonats som ett viktigt redskap i arbetet med att synliggöra barns förmågor och förskolans verksamhet. Dessutom tillkommer även möjligheten att, genom dokumentationsarbetet, öppna upp för en bedömning av förskolans kvalitet (SOU 1997:157; Skolverket, 2009). I en kunskapsöversikt över forskning om dokumentation och bedömning från förskola och skolans tidiga år framkommer att dokumentation och bedömning dels ökat och dels fått en snabb spridning (Vallberg Roth, 2010b). Titeln på uppsatsen, *Dokumentationssyndromet*, härleds till denna kunskaps- och dokumentationspositionering gällande förskolans verksamhet. Ett *syndrom* beskrivs i Svenska akademins ordlista (2015) som en *kombination av symtom som är typiska för en viss sjukdom*. I denna uppsats ger jag uttrycket syndrom ett vidgat användningsområde, nämligen ett fenomen som förmedlar en bild över ett bakomliggande förhållande eller förlopp. I relation till förskolans dokumentationspraktik ser jag det som att, flera fenomen så som ämneslikakunskaper, lärande, kompetens, dokumentation och transparens uppträder samtidigt och kan till viss del ses som typiska för denna praktik. Tillsammans antas de, ge en bild över ett bakomliggande förlopp som tycks ha grott och fått fäste inom institutionen förskola.

I föreliggande uppsats riktas uppmärksamhet mot den dokumentations- och bedömningspraktik som förskolan numera är en del av. Studieobjektet är de situationer inom vilka, det i vardagliga sammanhang, utförs någon form av dokumentation och interaktion mellan pedagog och barn. Den teoretiska utgångspunkten i uppsatsen är socialkritisk. Social kritik kan förstås som en social aktivitet och enligt Waltzer (1987) blir vi kritiker naturligt genom utveckling av existerande moralitet samt genom att berätta historier om ett samhälle. Ett samhälle kan inte sägas kritisera sig självt utan istället består den sociala kritiken av individer som är en del av samhället. Dessa individer bildar, genom dialog med andra samhällsinvånare, kollektiva reflektioner på det kollektiva livets villkor (a.a.). Den sociala kritiken skapas och formas genom det utopiska, teoretiska och evidensbaserade språket (Trondman, 2016). Att det utförs dokumentation gällande barn och deras förhållanden samt den institutionella miljö som de är en del av kan närmast betraktas som en självklarhet i dagens förskola. Dessutom är dokumentationsaktiviteten i förskolan inte sällan förknippad med fördelar, vilket för med sig vikten av att även reflektera kring dokumentationsuppdragets komplexitet (Alasuutari & Kelle,

2015; Kalliala & Pramling Samuelsson, 2014). I ljuset av detta torde ifrågasättande och problematiserande berättelser om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik vara betydelsefulla och därmed erbjuda ytterligare perspektiv på denna praktik.

Förskolan är således numera utbildningssystemets första instans och därmed har också kraven på kunskap, lärande och utbildning inom institutionen skärpts. Samtidigt har betydelsen av och intresset för dokumentation och bedömning av förskolebarns lärande och kunnande ökat (Alvestad & Sheridan, 2015; Vallberg Roth, 2014). I den internationella kunskapsekonomiska konkurrensen har fokus bland annat riktats mot de yngre barnen (Vallberg Roth, 2014). I en komparativ analys mellan de nordiska ländernas riktlinjer gällande förskolan noterade Vallberg Roth (2013) att det i läroplanerna uttrycks en förväntning om att stärka nationernas konkurrenskraft och ekonomiska tillväxt, genom att lyfta fram områden som språk, matematik och naturvetenskap. Att barn utvecklar förmågor inom specifikt dessa områden kan uppfattas vara önskvärt från samhällets sida. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) framkommer också att barns livslånga lust att lära ska främjas i förskolan. Det livslånga lärandet lyfts fram som ett viktigt framgångsrecept för att Europa utbildningspolitiskt sett ska kunna mäta sig och stå upp mot den världsomfattande konkurrensen (Petersson, Olsson & Krajsler, 2014). Samtidigt som fokuseringen och tilltron till det livslånga lärandet kan ses som en möjlighet kan det måhända också ses som ett måste. Persson (2012) menar att ur ett samhällsperspektiv med stark betoning på utbildning och kompetens kan avsaknaden av utbildning eller misslyckande i att nå eftersträvarvärda kompetenser, medföra en form av stigmatisering för individen. I ljuset av detta kan, enligt Persson, det livslånga lärandet istället upplevas som den livslånga otillräcklighetens ångest. Han skriver att:

Med det uttrycket vill jag visa att det livslånga lärandet är en anpassning till ett samhälle där det vi lär oss i allt snabbare takt blir föråldrat och att det vi för tillfället kan och behärskar aldrig förefaller vara riktigt tillräckligt (Persson, 2012, s. 142).

I kölvattnet av ett kunskapssamhälle med betoning på livslångt lärande tonar bilden av barn som kompetenta fram. Flera forskare diskuterar synen på barn från ett kompetensperspektiv (Eilard & Tallberg Broman, 2011; Markström, 2013; Kaufmann, 2004; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). Enligt Tallberg Broman (2011) har det skett en förändring i barndomen genom att barn idag förväntas vara kommunikativa, självreflekterande, självutlämnande och

egenansvariga. Vidare förmodas barn styra sig själva och göra val av aktiviteter och handlingar som de vuxna förväntar sig att de ska göra men inte explicit har uttryckt (Kaufman, 2004). Klarar de inte detta finns det, enligt Kaufman, risk för marginalisering och exkludering. Framskrivningen av det kompetenta barnet kan komma att utgöra en form av modell som de ansvars-kännande barnen ska försöka sträva mot, vilket också kan medföra att barn även får ta större ansvar för egna eventuella misslyckanden (Eilard & Tallberg Broman, 2011).

Inom förskolan har det även skett en starkare betoning på kontroll i form av dokumentation och bedömning (Tallberg Broman, 2011). Detta återspeglas tydligt i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010), i vilken det beskrivs att varje barns utveckling, lärande, kommunikation, samspel, delaktighet, inflytande och intresse ska dokumenteras, följas upp och analyseras. Ett gemensamt ansvar för att så sker förläggs både till arbetslaget och den enskilde förskolläraren. Därtill har Skolverket (2012) utarbetat ett beskrivande stödmaterial gällande dokumentation med inriktning på pedagogisk dokumentation. Dokumentationsarbetet tillhör numera en del av förskolans uppdrag och har likaledes utvecklats till en pedagogisk metod (Lindgren, 2016). Följaktligen får dokumentationsuppdraget en framskjuten position i riktlinjerna gällande förskolan. I den komparativa analysen av de olika nordiska ländernas riktlinjer gällande förskolan fann Vallberg Roth (2013) att dokumentation och bedömning i stor utsträckning framställs kopplad till hög kvalitet samt till barns bästa. Dessutom beskrivs inte sällan dokumentation som sätt att ”få syn på” (Lindgren, 2016 s. 15) skilda företeelser. Lindgren menar att en *seendenorm* (a.a., s.19) har fått fäste både i förskolans dokumentationspraktik och inom forskning gällande förskolan. Denna norm, som vanligtvis förknippas med en vuxennorm, är för givet tagen och förefaller ofta stå oemotsagd (Lindgren, 2016). Seendenormen kan relateras till en idag allt mer synliggjord förskola, där uppvisning av förskolans aktiviteter (och barn, min kommentar) i form av kvalitetsverifierande berättelser för allmänheten utgör en betydande del av förskollärares arbete (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014). Vidare sker det, enligt Löfdahl och Pérez (2009), en selektering av det som ska visas upp. Det som synliggörs är det som är förenat med god publicitet, d.v.s. det som kan beskrivas, mätas och utvärderas samt pedagogernas professionella kompetens. Planerings- och utvärderingstexter ses som institutionella berättelser om förskolan. Det viktigaste är inte att de är sanna utan att de fungerar som effektiva konkurrensverktyg på marknaden (a.a.). Dokumentationspraktiken kan relateras till ett samhälle, som generellt, lämnar ett omfattande utbud av visuellt material och medier samt en snabb spridning av desamma (Lindgren, 2016).

Gillberg (2014) talar om medierade verkligheter och direkta verkligheter och funderar över om det råder någon form av dragkamp mellan skilda verkligheter. Hon skriver:

Att den medierade verkligheten utmanar den direkta som primär verklighet innebär att reproduktionen av verkligheten överordnas och får företräde framför verkligheten som de refererar till, det vill säga kopian uppfattas som mer äkta än originalet (Gillberg, 2014, s. 128).

Sett ur förskolans perspektiv, med ett tydligt dokumentationskrav, är det intressant att problematisera om de dokumenterade ”verkligheterna” utmanar de direkta som primär verkligheter. Lindgren (2016) uttrycker att det inom förskolans dokumentationspraktik skapas föreställningar om att de digitala teknikerna och de synliga produktionerna lämnar sanna berättelser om barn och deras förehavanden.

Som tidigare har nämnts utgår studien från socialkritisk teoribildning. Mer preciserat förankras studien i Goffmans (1974/1986) sociologiska interaktionsperspektiv. Ett tydligt antagande i denna teori är att det sociala samspelet inbegriper ett flertal parallella uppfattningar om vad det är som pågår i interaktionen och hur denna ska förstås, vilket medför samspelets sårbarhet. Vidare är samspel beroende av att de interagerande, utifrån sina tidigare erfarenheter och delade situationer, skapar gemensamma situationsdefinitioner. Goffman (1974/1986) använder begreppet *framing*, som här översatts till *inramning* (Lindroth, 2004; Persson, 2012), i betydelsen av att individen förstår situationen utifrån organisering av erfarenheter (se vidare i teorikapitlet). Hur situationer definieras och inramas är inget som ska ses som statiskt utan som ständigt föränderligt i interaktionen, vilket medför att merparten av de sociala interaktionerna kan förstås på skilda sätt beroende på hur de som deltar i det sociala mötet definierar det om händer (Goffman 1974/1986; Persson, 2012). Således kan det råda skilda uppfattningar om vad det är som pågår i de sociala interaktionerna och hur dessa ska förstås. I relation till de dokumentationssituationer som sker i förskolan antas det bli väsentligt att fundera över hur dessa definieras och inramas, och vems berättelse och förståelse av situationen de synliga produktionerna inom förskolans dokumentations- och bedömningspraktik kan symbolisera. Avsikten i den här studien är att genom att analysera dokumentationssituationer utifrån den interaktion som uppstår kunna bidra med ytterligare kunskap gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

### 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att bidra med kunskap om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik genom att, ur ett socialkritiskt tolkande perspektiv, undersöka förskolans vardagliga dokumentations- och bedömningspraktik. I fokus står de situationer inom vilka pedagog och/eller barn utför någon form av dokumentation och där det samtidigt också sker en interaktion mellan barn och pedagog. De forskningsfrågor som guidar studien är:

- Vilka interaktionsmönster utspelar sig i situationerna?
- Hur kan dessa förstås utifrån ett socialinteraktionistiskt och socialkritiskt perspektiv?

## 2 Bakgrund

Inledningsvis sker en kort tillbakablick över förskolans förändrade uppdrag och inträde i utbildningssystemet. Här redogörs för den översyn och de omarbetade skrivningar som gjorts rörande innehållet i förskolans styrdokument. Revideringsarbetet har fört med sig ökade krav och tydliggjorda förväntningar på både förskolans verksamhet och på de som är och verkar inom institutionen. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning av relevans för syftet i föreliggande uppsats. Inga anspråk görs på en heltäckande forskningsorientering, utan denna avser snarare att positionera studien i ett sammanhang.

### 2.1 Förskolans uppdrag, läroplanens tillblivelse och förnyelse

Förskolan som institution tillhör den offentliga sfären och styrs av regler formulerade i ett antal dokument. Dessa pedagogiska styrdokument kan ses som en spegling av samtiden och ge en indikation på samhällets ambitioner med förskolan (Månsson, 2000). Intentionen med förskolan och dess uppdrag samt innehåll förefaller gradvis ha ändrat kurs. Då förskolan 1996 skrevs in i utbildningssystemet blev dess pedagogiska uppdrag skarpare. Förskolans första läroplan sjuösattes 1998 och numera ses förskolan som den första instansen inom utbildningsväsendet. Samhörigheten mellan förskola och skola har därmed tydliggjorts (Skolverket, 2009).

Föregångare till Läroplanen var *Pedagogiskt program för förskolan* som är författad av Socialstyrelsen och gavs ut 1987 (Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3). I det Pedagogiska programmet uttrycktes att förskolans uppgift var att, gemensamt med föräldrarna, inlemma barnen i samhället och på så vis understödja samhällets fortsatta utveckling. För att så skulle ske krävdes en kvalitativt god målinriktad verksamhet som främjade barns utveckling, erbjöd omsorg, gemenskap och kunskaper samt erfarenheter. Förskolans uppgift var även av familjepolitisk karaktär, i så motto att då föräldrarna antingen arbetade eller studerade skulle de erbjudas en verksamhet som kunde trygga omsorgen för barnen. Uppgiften blev att skapa ett pedagogiskt stöd som bidrog till barnets utveckling och samtidigt gav god omsorg samt tillsyn. Omvårdnadsaspekten hade en framskjuten position och ett eget avsnitt med rubriken *Omvårdnadens pedagogiska betydelse* (a.a. s. 27). Övrigt innehåll kategoriserades i områdena natur, kultur och samhälle, vilka emellertid inte skulle uppfattas som ämnesstyrda. Målen gav uttryck för en viljeinriktning med verksamheten i förskolan och skulle inte ses som omedelbara anvisningar för hur verksamheten skulle genomföras. Dokumentation av verksamheten omnämns redan i det Pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen 1987). Därtill, för att det skulle vara möjligt för pedagogen att utvärdera den egna praktiken, förutsattes en

förmåga till självkritik och distans. I detta sammanhang uttrycktes att regelbundna iakttagelser, observationer och viss dokumentation kunde vara behjälpliga. Utvärderingen skulle därefter leda till en lägesanalys som skulle dokumenteras på ett inte alltför komplicerat sätt. Synliggörandeaspekten fick en viss betydelse i det Pedagogiska programmet i vilket det uttalades att verksamhetsdokumentation var ett tillvägagångssätt för personalen att synliggöra och stärka det egna arbetet (Socialstyrelsen, 1987).

Succesivt har sedan en allt skarpare reglering av förskolans mål och innehåll ägt rum (Skolverket, 2009). I slutbetänkandet *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan* (SOU, 1997:157) framkom att ett måldokument för förskolan kunde ses som ett led i samordningen av förskola, skola och fritidshem och att förskolan borde tillmätas betydelsen av att vara utbildningssystemets första instans. Vidare framfördes att förskolan stod inför en omfattande utmaning i att både vara i fas med omvärlden och kunna bemöta skilda kompetensanspråk och att förena dessa med uppgiften att utgå ifrån barns egna förmågor och utvecklingspotential samt behov. I betänkandet uttrycktes att förskolans pedagogiska arbete skulle ta sin utgångspunkt i att ”varje barn arbetar med att erövra omvärlden och att detta arbete skall ledas och stödjas i riktning mot de mål som läroplanen anger” (SOU, 1997:157 s.46). Samtidigt uttalades att kärnan i pedagogiskt arbete kännetecknades av ett aktivt arbete som gav möjlighet till ett lärande riktat mot uppförda mål och syften (SOU, 1997:157). Betydelsen av dokumentation och dess funktion lyfts i detta dokument fram. Det framkom bland annat att dokumentation som tog sig uttryck genom texter, video, foton, diabilder och barnens egna alster blev viktiga för barnen genom att de fick tillfälle till att minnas och känna igen samt göra reflektioner kring de egna lärprocesserna. Detta i sin tur öppnade upp för barn att bli synliga och betraktade som subjekt.

Genom att dokumentera barnens tankar och handlingar blir det möjligt att få upp ögonen för barns utforskande arbete, att synliggöra deras förmågor och låta deras röster komma till uttryck. De dokument som skapas kan synliggöra sådant som annars skulle ha förblivit osynligt: kunskaper, läroprocesser, idéer, relationer och uttryck. Dokumentationen kan således också bidra till att ge barnen, pedagogerna och daghemmen en synlig identitet och historia (SOU, 1997:157, s. 105).

Förväntningar och tilltro till dokumentationsarbetets möjligheter framkommer således tydligt. Pedagogers utveckling genom dokumentationsarbetet blev också betydelsefullt. Att det gavs möjlighet för pedagogen att utveckla sin förmåga att ta barns perspektiv nämndes som en väsentlig faktor i den pedagogiska kvalitetsutvecklingen (SOU, 1997:157). Ytterligare en roll som tillskrevs dokumentationsarbetet var att detta skulle göra det möjligt för en bedömning av förskolans kvalitet. Noterbart är att trots att vikten av dokumentation och företrädesvis betydelsen av pedagogisk dokumentation gavs utrymme i bakgrundsarbetena till en läroplan för förskolan, nämns inget om dokumentation i den slutliga versionen (Skolverket, 1998). Förskolans uppdrag beskrivs i läroplanen 1998 bland annat utifrån att verksamheten ska utgöra grunden för ett livslångt lärande. Pedagogiken i förskolan ska ta sin utgångspunkt i omvårdnad, omsorg, fostran och lärande. Verksamheten ska anordnas på ett sätt så att barns utveckling och lärande stimuleras och utmanas (Skolverket, 1998).

I den nationella utvärderingen *Tio år efter förskolereformen* (Skolverket, 2008) undersöktes vilken genomslagskraft och vilka konsekvenser införandet av en läroplan i förskolan fört med sig. Det framkom då att, trots att medvetenheten om att förskolans uppdrag skulle formars utifrån treenigheten omsorg, fostran och lärande, hade det skett en förskjutning mot en tonvikt på barns lärande efter implementeringen av läroplanen. Vidare konstaterades bland annat att förskolan i större utsträckning än tidigare iklätt sig rollen som skolförberedande och att uppdraget hade stramats upp samt att språkutveckling fått en framskjuten position. Dessutom hade det skett en ökad kartläggning och bedömning av barns utveckling, prestationer och färdigheter. Därtill visade granskningen att kompetensutveckling rörande pedagogisk dokumentation prioriterades av flertalet kommuner. Intressant är att regeringen gav Skolverket i uppdrag att göra förtydliganden och kompletteringar gällande läroplansmålen inom språk och matematik (se U2008/6144/S), trots att det i utvärderingen varnats för att ett riktat lärande eventuellt skedde på bekostnad av barns allsidiga utveckling. Anledningen till detta förtydligande var att förskolan inte i tillräckligt stor utsträckning nyttjat sin kapacitet i att stimulera barns naturliga lust att lära. Dessutom gavs uttryck åt att förskolan, i större omfattning än innan, tidigt skulle skapa pedagogiska förutsättningar för barns språkliga och matematiska utveckling. Denna åtgärd ansågs också rusta barn inför fortsatt utbildning och formulerades som att: ”Ett sådant förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång” (Skolverket 2009, s.5). Dock betonades att lärandet fortsatt skulle utgå ifrån barns utveckling, behov och förutsättningar samt ske i lekens tecken. Dessutom fick Skolverket även i uppgift att ta fram förslag på riktlinjer för uppföljning och utvärdering av verksamheten med avsikt på att detta

skulle leda till verksamhetsutveckling. Sammantaget var syftet med dessa förändringar att förskolans pedagogiska uppdrag skulle stärkas, vilket på så vis också skulle bidra till en ambitionshöjning i verksamheten. I uppdraget från regeringen framkom också att förskolan hade möjlighet till att stimulera barns intresse för naturkunskap och teknik. Av samma anledning lämnade Skolverket (2009) förslag på att det skulle ske ett klagörande och kompletterande gällande målen inom dessa områden. Därtill var det angeläget att utforma och förtydliga mål även inom områdena lek och skapande, utifrån idén att lek och skapande ansågs vara av vikt för barns utveckling och lärande.

Gällande riktlinjerna för uppföljning och utvärdering sattes verksamheten i fokus eftersom läroplansmålen inte omfattade vad barn kan eller har presterat utan snarare i vilken utsträckning verksamheten, utifrån läroplansmålen, förmått skapa en utvecklande och lärorik miljö för barnen. Vad det gäller tillvägagångssätt för uppföljning och utvärdering nämndes att skilda metoder för dokumentation kunde användas. Emellertid framkom att:

Pedagogisk dokumentation hade nämnts i regeringsuppdraget som exempel på en metod som kunde synliggöra processerna i förskolans verksamhet och bli ett viktigt underlag vid bedömningen av verksamheten (Skolverket, 2009, s.38).

Noterbart är att i bakgrunden till ändringarna 2009 betonades betydelsen av dokumentation ur en verksamhetsaspekt, detta i relation till den slutliga versionen (Skolverket, 2010) som i större utsträckning lyfte fram vikten av dokumentation av varje enskilt barns förmågor och förändrat kunnande i relation till läroplansmålen.

I skrivande stund har regeringen gett Skolverket uppdraget (Utbildningsdepartementet, 2017 U2016/05591/S U2017 01929/S) att se över förordningen av förskolans läroplan. Syftet med denna översyn av läroplanen är att förtydliga förskolans uppdrag med avsikt att öka kvaliteten i undervisningen i förskolan och därmed institutionens måluppfyllelse. I bakgrunden till varför denna översyn är aktuell nämns bland annat att det har skett en rad förändringar inom skolförfattningarna sedan den första läroplanen 1998 trädde i kraft. Förskolans ställning inom utbildningssystemet gjordes tydligare i och med att den, genom den nya skollagen (2010:800), blev en egen skolform. Gradvis har sedan kraven i läroplanen tydliggjorts och kunskapsuppdraget har fått en framskjuten position (Utbildningsdepartementet, 2017). I

förslaget från Skolverket (2017) signaleras tydligt förskolans utbildningsuppdrag. Begreppet *verksamhet* har ersatts med *utbildning* och begreppet *undervisning* har fått ett eget avsnitt 2.7 *Undervisning* (Skolverket, 2017, s.16). Gällande avsnitt 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling* (a.a. s.15) förefaller tyngdpunkten, precis som i bakgrunden till revideringen av förskolans första läroplan (Skolverket, 2009), ligga på verksamheten och dess kapacitet att tillgodose barns förmåga till utveckling och lärande. Emellertid riktas likväl intresset fortsatt mot det enskilda barnet. I de riktlinjer som föreslås av Skolverket uttrycks bland annat att alla som ingår i arbetslaget ska ”följa upp varje barns utveckling och lärande i enlighet med läroplanens mål” (Skolverket, 2017, s.16). Huruvida dokumentationsuppdragets fokus i den slutliga versionen kommer att vara på barn, utbildning eller både och återstår att se.

Sammantaget förefaller förskolans huvudsakliga uppdrag gått från att vara en omsorgs- och tillsynsverksamhet med en viss utvecklings- och lärandeuppgift till att numera utgöra utbildningsväsendets första anhalt med fokus på kunskapsuppdraget, om än fortsatt utifrån ett omsorgs- och tillsynsperspektiv. Oaktat att förskolan har inlemmats i utbildningssektorn och med det tillhörande åtagandet kvarstår likväl förskolans, enligt Skolverket (2009) familjepolitiska uppdrag, i att vara så ordnad att vårdnadshavarna antingen kan arbeta eller studera. I relation till föreliggande studie blir det betydelsefullt att förstå och tolka pedagogers och barns interaktion i de studerade dokumentationssituationerna i förhållande till de förväntningar och krav som förskolan genom styrdokumentet har att förhålla sig till, vilka i sin tur kan förstås som en ambition med institutionen förskola.

## 2.2 Begreppen dokumentation och bedömning

Dokumentation som begrepp har flertydiga innebörder och kan generellt uppfattas som att samla in och sammanställa information, vilket kan ske genom exempelvis video, foto, anteckningar, observationer och ljudupptagningar (Vallberg Roth, 2010b). Pedagogisk dokumentation är en form av dokumentation som har haft en stark framväxt inom förskolan och kan ses som ett verktyg för att synliggöra verksamheten samt verka som underlag för bedömning av dess kvalitet och utvecklingsbehov (Skolverket, 2008). Pedagogisk dokumentation syftar huvudsakligen till att försöka både se och förstå vad som händer i det pedagogiska arbetet, för att på så vis få en bild över barns egna förmågor utan jämförelser med några förutbestämda förväntningar eller normer (Dahlberg, Moss och Pence, 2003). En gemensam nämnare inom dokumentationspraktiken är oavsett benämning, att seende och synliggörande, skapar dokumentation (Lindgren, 2016). Vidare generera

dokumentationspraktiken i sin tur seende och synliggörande (a.a.). Begreppet bedömning är liksom begreppet dokumentation mångtydigt och kan innebära att värdera eller granska, att uppskatta, att ge ett omdöme eller att utvärdera (Vallberg Roth, 2010a). Bedömning beskrivs, i Svenska akademins ordlista (SAOL, 2015), som värderande uttalande av något. Begreppet bedöma härstammar ifrån att hysa en mening om något eller någon, värdera, uppskatta eller betrakta (a.a.). Begreppet dokumentation betyder sammanställning och tillhandahållande av information medan dokumentera innebär styrka och bevis, enligt SAOL (2015). Utifrån den lexikala definitionen av begreppen och med hänsyn till hur begreppen dokumentation samt pedagogiska dokumentation beskrivs i forskning (se ex. Alnervik, 2013; Elfström, 2013; Johansson, 2016) och i läroplanstexter (se ex, Skolverket, 2009: SOU, 1997:157), förefaller begreppen förutsätta varandra. Arbetet med att sammanställa information i syfte att styrka och bevisa något torde föregås av att något eller någon betraktas. På så sätt blir det också möjligt att hysa en mening om något eller någon. Likaledes betraktas och värderas informationen för att på så vis kunna skapa mening om något eller någon. Enligt Vallberg Roth (2014) kan bedömning uppfattas vara invävd i dokumentation, vilken kan verka främjande eller förvillande för såväl pedagoger som barn och vårdnadshavare. Därtill har all bedömning och dokumentation en viss styrningsfunktion. I föreliggande studie betraktas, enligt ovan gjorda beskrivning, begreppen dokumentation och bedömning som varandras förutsättningar.

Vallberg Roth har ägnat sig åt forskning om dokumentation och bedömning och har genomfört en rad forskningsöversikter inom området (se ex. 2010 b, 2015). Det finns få studier om bedömning i förskolan och den forskning som finns är främst inriktad mot pedagogisk dokumentation (a.a.). Forskningens tyngdpunkt ligger på utbildningsvetenskapliga och pedagogiska perspektiv. Sammantaget förekommer det fler studier med inriktning på dokumentation och bedömning som resurs och stöd för lärande och utveckling samt stöd i förskolans kvalitetsarbete än studier om dokumentation och bedömning ur ett normkritiskt perspektiv (Vallberg Roth, 2015). I och med att skilda former av dokumentation och bedömning får fäste i förskolan ökar vikten av kunskap och medvetenhet om vilka förtjänster, begränsningar och konsekvenser olika dokumentationsformer och praktiker kan få (Vallberg Roth, 2015). Den forskningsöversikt gällande dokumentation och bedömning rörande yngre barn som gjordes av Vallberg Roth (2010b) pekar på att det finns ett behov av mer kritisk forskning kring denna praktik, liksom forskning som riktar sig mot barns vardagssituationer både inom och utanför de institutionella sammanhang som barn är en del av (a.a.).

### 2.3 Dokumentation, bedömning och kontroll

Forskning rörande dokumentation och bedömning vad gäller enskilda barn i förskoleåldern har till stor del inriktats på individuella utvecklingsplaner (Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2009; Elfström, 2005). Studier om bedömningar av det individuella barnet i förskolan visar på att bedömningarna uttrycks i prestationsorienterade, personinriktade och integritetskränkande termer (Vallberg Roth, 2009). Palla (2011) har analyserat samtal mellan pedagog och specialpedagog samt texter som producerats i dessa samtal. Forskaren fann bland annat att pedagogerna beskrev barnet som varande i behov av vägledning, korrigerande och styrning. Samtidigt framstod de själva som tydliga och lugna pedagoger som vägleder och korrigerar. Palla (a.a.) problematiserar om den grundliga realiseringen av uppdragets alla bitar bidrar till en begränsad möjlighet för personalen att se förbi dessa beskrivna behov eller egenskaper eller för barnet att bli ett annat barn än det uppdraget ramar in. Det råder idag stor tilltro till att dokumentation ska hjälpa pedagogerna i sitt arbete och att det även kan vara ett medel för att tidigt finna och hjälpa resurssvaga barn (Vallberg Roth, 2010b). Gemensamt för merparten av bedömningsmodellerna är att syftet med bedömningen skrivs fram som ett medel för att stödja barnen och utveckla deras kompetenser. Det framhålls också att det inte är barnen utan snarare verksamheten som ska bedömas. Emellertid förefaller det som om det i praktiken är barnens färdigheter och förmågor som blir föremål för observation och som mäts samt att eventuella åtgärder också riktas mot barnen (a.a.).

Bedömning påverkar den som blir bedömd och enligt Giota (2006) är det viktigt att ha kunskaper om vilka konsekvenser bedömningar kan få för elever i skolan, såväl som i samhället. Bedömningar av barn kan, enligt Palla (2011), få betydelse för de identitetsskapande processerna och detta i sin tur kan påverka hur barn klarar att hantera uttalade och outtalade förväntningar på både kunskaper och beteende. Problematiken kring att genomföra utvecklingsbedömningar av yngre barn har även studerats av Lutz (2006). Gällande utvecklingsbedömningens funktion menar han att det kan finnas motiv till att ta avstånd från kategorisering och diagnostisering av barn då det kan medverka till att befästa gränserna mellan normalitet och avvikelse. Vidare sker utvecklingsbedömningar i förskolan i en ålder då barns uppfattning om sig själva grundläggs. Risken med att diagnostisera kan vara att barnet socialiseras in i en avvikarroll, menar Lutz (a.a.). Liknande resultat återfinns i Vallberg Roths (2013) komparativa studie av de nordiska ländernas styrdokument för förskolan. Hon skriver:

Trots att individualisering, mångfald och olikhet hyllas i styrdokumentet, representerar barn med behov av särskilt stöd (språkstöd) den olikhet som inte passar in i normaliteten och normen för den livslångt lärande individen. Detta är en individ som i tid behöver få stöd så att hon/han inte får problem i sitt senare lärande. Ett alternativ kunde vara att om vi ser oss som lärande individer hela livet, så kan vi också ha hela livet på oss att lära på ett individuellt, flerkulturellt och flerspråkigt sätt (Vallberg Roth, 2013, s. 147).

Det finns flera skäl till att ytterligare problematisera förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Ett skäl är konstaterandet att barn i behov av särskilt stöd har ökat (se exempelvis Skolverket, 2008). Ett annat skäl att det i Skolverkets rapport (2008) har framkommit att det oftast är pedagogernas utsagor om barns beteende som ligger till grund för denna bedömning trots det faktum att barn inte ska bedömas i förskolan enligt Skolverket, (2008; 2009). Mot bakgrund av att dagens förskola dessutom utgör en del av utbildningssystemet med ett förstärkt lärandeuppdrag, vilket gäller alla barn i förskolan, föreligger det en efterfrågan av studier som på skilda sätt och utifrån olika perspektiv undersöker villkor och förutsättningar för en socialt, pedagogiskt och rumsligt inkluderande förskola (Palla, 2015). Att bedömnings- och dokumentationsforskning gällande yngre barn bör vara ett prioriterat område betonas således av flera forskare (Vallberg Roth, 2015; Palla, 2015), vilket motiverar relevansen för föreliggande studie.

Pedagogisk dokumentation som bedömningsverktyg i förskolan har undersökts i några studier (Bjervås, 2011; Buldus, 2010; MacDonalds, 2007). Bjervås (2011) studerade hur barn framträdde och bedömdes vid användandet av pedagogisk dokumentation som bedömningsverktyg. Dessutom tittade hon på hur pedagoger talade om dokumentation som ett arbetsverktyg i relation till de dokumenterade barnen. Studien visar att i samtalen bedömde pedagogerna i stor utsträckning barnen som kompetenta. Barnens förmågor placerades också ofta i barnet själv utan att i så stor omfattning relateras till den omgivande miljön. Talet om det kompetenta barnet fick en framskjuten position i samtalen (a.a.). Pedagogernas föreställningar om barns kompetens fann även Elfström (2013) i sin studie. I Bjervås (2011) studie framkommer också att bedömningen av barnens kompetenser sker relaterat till verksamheten som pedagogerna erbjuder och att pedagogerna betonar det egna ansvaret för att skapa en

utvecklande och lärande verksamhet för barnen. Gällande förskolan som en bedömningspraktik har Johansson (2016) studerat förskollärares bedömning av barns utveckling, lek och lärande och menar att denna praktik kan indelas i två delar. Bedömningar av barn på förskolan utförs, enligt förskollärarna, ”framförallt under dagliga informella observationer av barnen ’i farten’” (s.191), men också som planerade bedömningar med ett uttalat syfte. De planerade bedömningarna uttrycks främst genom skriftliga dokumentationer av barns lärande och utveckling (a.a.).

Sammanfattningsvis förefaller bedömnings- och kontrollaspekten utgöra en del av förskolans dokumentationspraktik. Till synes ses bedömning som ett sätt att stödja barn och ett medel för att utveckla barns kompetenser. Det betonas också att det är verksamheten som ska vara föremål för bedömning och inte enskilda barn, vilket visar sig inte alltid stämma. Gällande studier kring pedagogisk dokumentation som bedömningsverktyg sker bedömning av barnens kompetenser i relation till den verksamhet som pedagogerna erbjuder. Dessutom beskrivs barnen till stor del som kompetenta.

#### 2.4 Dokumentation, verksamhets- och kompetensutveckling

Forskning visar att förskollärare först och främst ser dokumentation som ett verktyg för professionalisering och ett stöd för att genomföra sitt uppdrag utifrån givna direktiv, fånga och stödja barns perspektiv och lärande samt som ett sätt att involvera och informera föräldrar (Vallberg Roth, 2015). Forskning om pedagogisk dokumentation förefaller ur ett nationellt perspektiv övervägande ha genomförts utifrån en kompetens- och verksamhetsutvecklingsaspekt (Alnervik, 2013; Elfström, 2013). Vidare har studierna liknande metodologiska utgångspunkter. Forskarna har främst studerat pedagogisk dokumentation ur ett pedagogperspektiv via arbetslag som har lång erfarenhet av att arbeta med detta verktyg. Fokus har varit på samtal om arbetssättet och dess utvecklingspotential (Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Elfström, 2013). Alnerviks (2013) studie fokuserar på hur pedagogisk dokumentation, över en längre tid, kan ses som ett redskap både för lärande om och förändring av den pedagogiska praktiken. I resultatet framkom att samtala om och reflektioner över dokumentationer bidrar till pedagogernas vidgade perspektiv på hur man kan tänka kring och förstå en situation. Resultatet i studien pekar på att pedagogisk dokumentation är ett redskap som kan bidra till förändring av den pedagogiska verksamheten och att arbetet med ett specifikt kunskapsområde förändrades när pedagogerna använde sig av pedagogisk dokumentation. Även i Elfströms studie (2013) åskådliggörs hur pedagogisk dokumentation är ett

verksamhetsutvecklingsinstrument och ett verktyg för kontinuerlig uppföljning av den pedagogiska/didaktiska verksamheten. Holmberg (2015) har studerat hur pedagogisk dokumentation verkställs i den vardagliga praktiken i två skilda förskolor. Hon har även undersökt hur pedagogerna uttrycker sig angående arbetssättets syfte, möjligheter och svårigheter. Resultatet visar bland annat att, trots de upplevda svårigheterna i form av omfattande tidsåtgång och behov av kompetensutveckling gällande den tekniska aspekten, ses pedagogisk dokumentation som utvecklande och ett verktyg för fortbildning.

Det finns också internationella studier som fokuserat på implementering av pedagogisk dokumentation (Buldu, 2010; MacDonalds, 2007). I MacDonalds (2007) studie introducerades pedagogisk dokumentation i fem förskolor under sex månader. I resultatet åskådliggörs att pedagogernas medvetenhet kring lärprocesser ökade genom användandet av pedagogisk dokumentation och att det hjälpte dem att planera arbetet framåt. Liknande resultat återfinns i Buldus (2010) studie, vilken pekar på att lärarna uppfattade pedagogisk dokumentation som ett värdefullt redskap för att få syn på barns lärprocesser och för egna självreflekterande processer samt att det gav information om vidare lärande. I en norsk studie (Alvestad & Sheridan, 2015) gällande förskollärares erfarenheter av utmaningar, problem och dilemman i relation till planerings- och dokumentationsarbetet framkommer att dokumentationerna i huvudsak används, dels som ett verktyg till att förbättra pedagogernas arbete och dels i syfte att informera föräldrarna om förskolans aktiviteter.

Utifrån ovanstående forskning kring pedagogisk dokumentation ur ett verksamhetsperspektiv visar det sig att den, till övervägande del, ses som verksamhets- och kompetensutvecklande. Reflektion och samtal kring dokumentationer öppnar upp fler möjligheter för pedagogen till hur man kan tänka kring och förstå en situation. Pedagogisk dokumentation beskrivs också som ett betydande redskap för att få syn på barns lärprocesser.

## 2.5 Dokumentation och synliggörande

Uppmärksammande och synliggörande av barn och barns kompetenser berörs i ett flertal studier (Palla, 2011; Bartholdsson, 2007; Sparrman & Lindgren, 2010; Vallberg Roth, 2009; Lindgren, 2012; Markström, 2013). Palla (2011) kom i sin studie fram till att synliggörandet betraktas som en rättighet, men att det samtidigt är ofrånkomligt för barn i förskolan, varför det också framstår som en skyldighet för barn att låta sig synliggöras. I en bloggstudie följde Lindgren (2012) nio förskollärares inlägg under fyra månaders tid. Inläggen ingick som en del i en

pågående kurs i pedagogisk dokumentation. Lärarna var positiva till pedagogisk dokumentation och till användandet av visuell teknik. Även om de var väl medvetna om den etiska aspekten av barns roll i dokumentationen, försvarades den egna rollen som observatör samt de positiva effekterna av pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation beskrevs som en metod att "se" barnet. Lindgren menar att det är av vikt att fundera över vad det kan innebära för barn att få sina aktiviteter och idéer dagligen dokumenterade. Holmberg (2015) noterade att barnen gav uttryck för att deras vardagliga vistelse på förskolan dokumenterades och att en del barn ibland uttalade önskemål om att det de var sysselsatta med skulle fotograferas, filmas eller på annat sätt dokumenteras. Vidare menar hon att då barnen själva talade om dokumentationsarbetet så var det i aspekter av att bli sedd och lyssnad på samt, att de gärna ville visa upp sina produkter. Forskaren menar att barnen växte med detta och att det medförde en stolthet hos dem. Dokumentation blir därmed intressant att sätta i relation till värdet av uppmärksamhet. Enligt Vallberg Roth (2010 b) kan möjligen barns, ungas och vuxnas iver i att synas och få uppmärksamhet samt jakt på värderingar genom dokumentation ses som en del av det nutida konsumtionslivet. Gillberg (2014) ger en liknande beskrivning och talar i termer av ett uppmärksamhetssamhälle, i vilket ett nytt ekonomiskt, socialt och kulturellt system fått fäste i takt med en mer långtgående medialisering, digitalisering och individualisering av samhället. Systemets kärna är uppmärksamhet: bristen på uppmärksamhet, konkurrensen om uppmärksamhet och produktionen av uppmärksamhet. Aspekten produktion av uppmärksamhet blir inte minst viktig att fundera över i förhållande till den dokumentation som sker gällande barn och deras aktiviteter både inom och utom institutionella sammanhang. Udovic (2014) för detta resonemang till ytterligare en nivå i boken *Generation ego; Att fostras i en narcissistisk kultur* där hon diskuterar betydelsen av att synas, få uppmärksamhet och tidigt initiera arbetet med att marknadsföra sig själv. Författaren talar om ett system, eller ett samhälle, som uppmanar unga att vara driftiga varumärkes byggande egoister ivrigt påhejade i sitt arbete med att bygga upp ett så kallat projekt Jag Ab.

Esser (2015) ger ett historiskt perspektiv på framväxten av observation och dokumentation av barn och barndom. Hon menar att barnforskningen, genom de särskilda observations- och dokumentationsformer som frambringats, har bidragit till att situationer inom skola och förskola har omvandlas till en form av "barndomslaboratorium" (a.a. 2015, s. 174). Inom dessa skapas, genom observation och dokumentation, det normalutvecklade barnet. Dessa laboratorier får sin näring genom, och i, ett visuellt metodiskt utvecklat samhälle som starkt betonar möjligheten till och betydelsen av synliggörande (Esser, 2015). Hällström (2015) menar

att barn synliggörs av vuxna både på bilder och filmer i förskolans dokumentationspraktik. Dessutom synliggörs/exponeras barn även av vuxna på diverse sociala medier. Forskningen är, enligt Lindgren (2016), bristfällig gällande hur seendet och synliggörandet villkorar den kunskap som produceras inom förskolan eller på hur detta kontinuerliga synliggörande av förskolans verksamhet inverkar på de relationer och praktiker som uppstår människor emellan och mellan människor och teknik. I Schulzs (2015) studie angående användningen av dokumentation och bedömning i den tyska förskolan framkom att dokumentationsuppdraget kräver att pedagogerna observerar enskilda barn under deras vardagliga vistelse i verksamheten och ett särskilt fokus riktas mot lärande. Detta medför att barnen antas bli observerade av sina pedagoger i så stor utsträckning som möjligt under tiden som barnen är upptagna i egen valda aktiviteter.

Att dokumentation gällande barn och verksamhet görs offentlig och blir möjlig att betrakta för skilda intressenter analyseras i några studier (Lindgren & Sparrman, 2003; Vallberg Roth, 2009). Lindgren och Sparrman (2003) problematiserar, utifrån en etiska hänsyn, att dokumenterat materialet görs synligt för gemene man, genom att det publicerades på förskolans väggar och visades för andra lärarlag, föräldrar, vid föräldramöte och politiker. De menar att synliggörande är något som framhålls inom ett flertal områden idag och behöver därför tänkas kring. Att visa upp förskolans aktiviteter och kvalitativa utfall av dessa för allmänheten utgör en betydande del av förskollärares arbete idag (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014). I en studie om hur pedagoger och dess chefer resonerar kring arbetet med att presentera förskolans aktiviteter i offentligt tillgängliga dokument och konsekvenserna av detta, lyfter Löfdahl och Pérez (2009) fram att, det som synliggörs är det som är förenat med god publicitet, d.v.s. det som kan beskrivas, mätas och utvärderas samt pedagogernas professionella kompetens. Planerings- och utvärderingstexter ses som institutionella berättelser om förskolan. Det viktigaste är inte att de är sanna utan att de fungerar som effektiva konkurrensverktyg på marknaden.

Liknande resultat, fast då ur ett föräldraperspektiv, återfinns i Lindgrens och Sparrmans (2014) studie gällande blogginslag utförda av föräldrar efter besök på skilda nöjesaktiviteter. Forskarna fann att föräldrar, genom synliggörande av barnen, skapade berättelser om sig själva och sin familj. Löfdahl och Pérez (2009) menar att frågor om performativa krav och om dess implikationer för förskolan är nya och inte i någon större utsträckning undersökta. Även Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014) talar om den performativa förskolan, vilken oupphörligen

ska vara tillgänglig för insyn, kontroll och konkurrens. De har undersökt vilken innebörd förskollärare och deras chefer ger omsorgsbegreppet i förskolan när, förskolan samtidigt har krav på sig att synliggöra och dokumentera sin verksamhet. Resultatet åskådliggöra att begreppet omsorg inte nämns i någon större utsträckning och vid de tillfällen det nämns fokuseras svårigheter med att beskriva och dokumentera innebörden av begreppet. Forskarna fann två skilda strategier för att hantera dessa svårigheter, dels genom att på olika vis fly undan utmaningen och dels genom att tillskriva omsorgsbegreppet innebörder av lärande och kunskap. De menar att genom att sätta dokumentationen av barns lärande och kunskaper i förgrunden kan paralleller dras till en marknadisering av förskolan och konkurrensen om presumtiva vårdnadshavare. I ljuset av detta ter sig *lärande* som ett mer attraktivt begrepp än *omsorg* (a.a.).

Sammantaget verkar det finnas en relation mellan dokumentation och synliggörande samt uppmärksamhet. Vidare förefaller dessa tre element vara av väsentlig karaktär både inom och utom förskolans domäner, uppmärksamhet som generera dokumentation och vise versa. Vad som ska uppmärksammas, dokumenteras och visas upp förefaller vara förenat med någon form av värdering. Att bli sedd genom dokumentation råder det till synes en tudelad hållning till. Även om barn kan uppleva att de blir sedda genom dokumentation höjs ett varnande finger gällande vilken betydelse det kan ha för barn att få sina aktiviteter och dagliga vistelse på förskolan dokumenterad. Därtill anses det råda brist på forskning som berör hur uppmärksamhet och synliggörande blir villkorande för förskolans kunskapsproduktion eller vilken betydelse det ständiga synliggörandet av förskolans verksamhet kan få för de relationer och praktiker som skapas människor emellan.

## 2.6 Dokumentationens komplexitet

Det kan vara av vikt att fundera över dokumentationens komplexitet (Kalliala och Pramling Samuelsson, 2014). Dokumentationsarbetet är tidskrävande och det kan då vara väsentligt att tänka kring vad som eventuellt blir perifert medan pedagogerna är sysselsatta med dokumentationsaktiviteter (a.a.). Pedagogisk dokumentation har även visat sig vara förenat med en del betänkligheter (se ex. Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Buldu, 2010; Elfström, 2013; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). Pedagogerna i Bjervås (2011) studie anser att dokumentationsmomentet kan upplevas som ett risktillfälle att störa barnen i det de för tillfället är sysselsatta med och att pedagogisk dokumentation är ett dokumentations- och bedömningsverktyg som innehåller kritiska aspekter, vilka behöver reflekteras kring. Att arbeta med pedagogisk dokumentation är, enligt Elfström (2013), ett omfattande och krävande arbete.

Det handlar också om långsiktiga processer som kräver tid för samtal, reflektion och analys i arbetslaget (a.a). Likaledes ter sig barns delaktighet i dokumentationsarbetet inte som självklart. Enligt Waller och Bitou (2011) som har studerat pedagogisk dokumentation ur ett delaktighetsperspektiv, kan pedagogernas uppfattning gällande barnets kompetens påverka barnets möjlighet till delaktighet. De fann att det är den vuxne som bestämmer i vilken utsträckning barns delaktighet blir möjlig. Om den vuxne ser barnet som mindre kompetent och sårbart lämnas få alternativ för barnet att ge sitt perspektiv. Anses barnet däremot kompetent öppnas helt andra möjligheter att inta en position och få status. Forskarna menar att det är viktigt att vara observant på hur barns perspektiv hanteras av de vuxna och inse att pedagogisk dokumentation inte per automatik genererar delaktighet (a.a.).

Emmoths (2014) studie pekar på att det bland pedagoger förekommer en otydlighet kring vad det är som ska dokumenteras och på vilket sätt denna dokumentation ska ta sig uttryck. Olika vetenskapsfilosofiska antaganden gällande vad som är god pedagogik och förskolans arbetssätt med att dokumentera och utveckla verksamheten generera också till viss del olika slutsatser om hur förskolan ska arbeta med dessa åtaganden (Eidevald, 2013). Arbetssättet inom pedagogisk dokumentation är inriktat på hur barn lär sig och inom den utvecklingspedagogiska inriktningen är fokus mer på att följa vad barn lär. Emellertid återfinns inom båda inriktningarna en betoning på att följa processer och utgöra stöd i förskolans systematiska kvalitetsarbete (a.a.). Dock, menar Eidevald, att då det sedan är många olika personer som arbetar med skrivningarna i läroplanen finns det inbyggda motsättningar i hur dokumentations- och utvecklingsuppdraget formuleras i läroplanen, i formuleringarna som både tar utgångspunkt i att dokumentera vad barn lärt och hur de lärt utan att skillnaden mellan de olika teoretiska meningarna har klargjorts. De olika arbetssätten kan ses som neutrala, men efterföljs av olika ” ’självklara sanningar’ ” (a.a., s. 61) av vad som kan betraktas som god pedagogik och ett gynnsamt utvecklingsarbete. Enligt Lindgren Eneflo (2014) kan det råda viss ambivalens och osäkerhet gällande vad som hamnar i förgrunden i dokumentationsarbetet, huruvida det är resultat baserat på en i förväg förväntad kunskap som står i förgrunden eller om det är icke förutbestämda läroprocesser som fokuseras.

Gällande dokumentationssituationer har Emilson och Pramling Samuelsson (2014) undersökt vad som händer med kommunikationen mellan förskollärare och barn i situationer när pedagogen samtidigt dokumenterar. I resultatet framkommer att förskollärare antingen blir tysta betraktare eller ivriga förespråkare för en viss upptäckt. Vidare fann de att det som

kommuniceras och dokumenteras av lärarna mestadels är av abstrakt karaktär och kommunikationen ofta är strategisk. Sålunda är intentionen att uppnå specifika mål på ett effektivt sätt, vilket kan leda till att barnet görs till objekt för lärarens undervisning. Andra studier har identifierat svårigheter med att interagera samtidigt som man som pedagog ska dokumentera, liksom att barn noterar att de blir observerade och ibland då ändrar beteende (Buldu, 2010; Palla, 2011). Även i Holmbergs (2015) studie noterade en av pedagogerna att barnen ändrade sitt beteende under en pågående dokumentationssituation. Likaså märktes att barnen reagerade på olika sätt inför att bli filmade. Holmberg (a.a.) återger en samlingsituation som har filmats med hjälp av ett antal mobiltelefoner som har placerats ut i rummet i syfte att fånga olika vinklar. Detta förfarande gav att några barn blev mer aktiva inför filmandet medan andra barn intog en mer passiv och betraktande roll (Holmberg, 2015). I en engelsk studie av lärarstudenters reflektion över de dokumentationstekniker som används i arbetet med att dokumentera yngre barn fann forskarna att när studenterna för eget bruk använde ljudupptagning som dokumentationsteknik förändrades både det enskilda och det kollektiva agerandet. En del av studenterna erfor också att en något obekväma känsla infann sig i samband med att de såg sig själv på film (Flannery Quinn & Schwartz, 2011).

Komplexiteten i dokumentationsuppdraget tydliggörs också om ett barn på något sätt ger uttryck för att det inte vill bli dokumenterat. Hur ska då pedagogerna förhålla sig till, dels barnets önskan och dels dokumentationskravet (Lindgren, 2016). I Alvestads och Sheridans (2015) studie framkom tre olika perspektiv på vad, hur och i vilket syfte dokumentationen användes och förstods. Beroende på dessa skilda angreppssätt kan dokumentation upplevas som antingen ett hinder eller som en möjlighet för både barn och vuxna i förskolan. Schultz (2015) har undersökt användningen av dokumentation och bedömning i den tyska förskolan och noterade att dokumentation och bedömning kan bidra till att det sker en likformig kunskap om enskilda barns lärande. Denna likformighet styrs av att det, genom själva dokumentationspraktiken, utvecklas en kollektiv syn på vad som kategoriseras som lärande inom förskoleverksamheten.

Sammantaget tycks det råda en viss ambivalens kring dokumentationsarbetet. Hur och om dokumentationspraktiken inverkar på barn och dess agerande förefaller oviss. Likaså i vilken omfattning denna praktik påverkar och styr vad och vilket lärande som prioriteras och lyfts fram i förskolan. Karaktären på kommunikationen mellan pedagog och barn verkar också påverkas vid dokumentationssituationer. I relation till den tidigare forskningen gällande förskolans

dokumentations- och bedömningspraktik antas det vara av vikt att ytterligare granska denna företeelse. Studieobjektet i denna uppsats är dokumentationssituationer i förskolans vardagliga kontext och hur dessa situationer definieras och inramas utifrån den interaktion som uppstår mellan pedagog och barn. Resultatet av analyserna av den interaktion som blir synlig i dessa situationer syftar till att bidra med än mer kunskap om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

### 3 Teoretiskt perspektiv

I det följande kommer studiens teoretiska förankring i Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) sociologiska interaktionsteori att presenteras. Ett grundläggande antagande i denna licentiatuppsats är att Goffmans sociologiska interaktionsperspektiv har något ytterligare att bidra med i förståelsen av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Valet att använda Goffmans teoretiska idéer baseras på att teorin just handlar om vardaglig interaktion. Goffmans definition av vardagslivet är dock inte helt tydlig. Persson (2012) menar att användandet av begreppet vardagsliv kan förstås som en symbol för en värld inom vilken det råder upprepningar, för givet taganden och rutiner. Detta sammantaget medför också att denna värld är sårbar för små rubbningar (a.a.). Goffman intresserade sig för att studera interaktion såväl inom som utom sociala inrättningar. Sociala inrättningar benämns som platser, vilka är omgivna av bestämda gränser för varseblivning och inom dessa platser utspelas regelbundet en speciell aktivitet (Goffman, 1959/2014).

Studieobjektet i uppsatsen är vardagliga dokumentationssituationer och den interaktion som uppstår mellan barn och pedagoger i dessa situationer. Dokumentationssituationerna sker inom en bestämd social inrättning, d.v.s. förskolan. Dessa situationer är bekanta för alla som arbetar inom förskolan, men har inte i någon större utsträckning uppmärksammats och blivit föremål för tolkning och analys. För att tolka och förstå empirin har företrädesvis Goffmans begrepp *definition av en situation*, *inramning* och *sekundär anpassning* använts. Dessa begrepp kommer i kapitlet att sättas in i ett teoretiskt sammanhang för att ge en bild av hur begreppen förhåller sig till varandra och kan förstås utifrån Goffmans bärande idéer. Enligt Goffmans (1959/2014) teoretiska perspektiv ses interaktion vara i förbindelse med såväl samhällsnormer som var interaktionerna utspelar sig. Författaren gör en analytisk uppdelning i form av bakre och främre regioner av den värld där samspel individer emellan äger rum. Uppdelning av regioner kommer att beröras i slutet av detta kapitel.

#### 3.1 Definition av en situation och inramning

Goffmans (1959/2014, 1974/1986) sociologiska perspektiv grundar sig i föreställningen att social interaktion oftast och i praktiken kan definieras på skilda sätt och att dessa olika uppfattningar om vad det är som pågår inte sällan är sårbara och flyktiga. Aktörerna använder sig av ett antal interaktionella tillvägagångssätt och strategier för att möjliggöra och upprätthålla de definitioner som har gjorts av den situation som för tillfället råder. Både verbala (ordval, intonation, tempo etc.) och icke verbala (gester, kroppsspråk, blickar etc.) signaler används som

redskap för att lyfta fram egna perspektiv på hur situationen ska förstås och därmed också förtydliga för andra aktörer hur kontexten ska uppfattas (Goffman, 1959/2014). Individens huvudsakliga intresse är att försöka få kontroll över övriga aktörers agerande i den gemensamma situationen. Detta görs företrädesvis genom att påverka övriga deltagares *definition av en situation*. Denna process innebär att, dels handla i enlighet med befintliga normer vilka är styrande för hur individer samspekar med varandra och dels att försöka få de vi samspekar med att definiera den aktuella situationen på liknande sätt som vi själva gör (Goffman, 1974/1986). Tillvägagångssättet eller strategin benämns som att *styra intryck* (Goffman, 1959/2014). Ett sätt att styra intryck är att inta en *dramaturgisk försiktighet* (a.a.). Skilda varianter av detta förfarande nämns, däribland aspekten av att i förväg har gjort upp en klar planering över yttrande och handlande i mötet, ett så kallat manus över vad som ska ske. Risken med detta förfaringsätt är att något kan ske utanför manus, vilket då kan medföra svårigheter i att komma tillbaka till de ursprungliga trådarna (Goffman, 1959/2014). Dramaturgisk försiktighet kan liknas vid det som Lindgren Eneflo (2014) beskriver förekommer inom förskolan, d.v.s. att pedagogerna tar utgångspunkt från ett redan i förväg bestämt lärande, vilket i sin tur medför uppgjorda mål som pekar ut det lärande som aktiviteten förväntas ge barnen.

Fokus på hur en aktivitet eller situation förstås av deltagarna är fundamentalt i Goffmans perspektiv på social interaktion (Goffman, 1974/1986). Begreppet *frame* eller *framing* kan ses som en utvidgad form av definition av en situation, vilken följer vissa organiserings principer och som reglerar såväl skeendet i sociala interaktioner som individens personliga engagemang i dessa situationer (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012). Goffman uttrycker:

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame (Goffman, 1974/1986, s. 11).

Hur erfarenheter organiseras och människans subjektiva intresse i de situationer som hon är en del av är således fundamentalt i Goffmans definition av frame. Vidare kan samtalet och interaktionen uppfattas som en form av förhandling som åsyftar att åstadkomma ömsesidig förståelse i situationer gällande både innehåll och på hur interaktionen ska fortgå. Det sociala

samspelet inbegriper ett flertal parallella uppfattningar om vad det är som pågår, vilket gör detta samspel sårbart. Samspel är beroende av att de interagerande, utifrån sina tidigare erfarenheter och delade situationer, skapar gemensamma situationsdefinitioner. Det medför att merparten av de sociala interaktionerna kan yttra sig på skilda sätt beroende på hur de som deltar i det sociala mötet definierar det som händer (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012). I relation till förskolan och barns och pedagogers interaktion, och hur de interagerande utifrån sina erfarenheter försöker komma fram till en gemensam situationsdefinition kan det vara viktigt att reflektera över att barn och pedagoger, enligt Folkman (2017), tycks ha olika uppfattningar om vad som är essensen i förskolans verksamhet. Barnen förfaller värdera leken främst. Pedagogerna å sin sida tycks framhålla ämnen och projekt (a.a.).

Begreppet frame kan också förstås både som substantiv och verb. Som substantiv kan det ses som något som begripliggör, begränsar och villkorar situationer och definierar dess innehåll. Som verb kan det inta ett mångtydigt perspektiv. Detta eftersom frame på engelska har sitt ursprung i både att inrama, utforma, gestalta, uttrycka och att 'sätta dit' eller lura någon. Begreppets dubbeltydighet kan utgöra en indikation på komplexiteten i den sociala vardagens interaktion (Persson, 2012). Goffman (1974/1986) använder både begreppen frame och framing i sin beskrivning av att en aktivitets eller situations betydelse skapas genom att den inramas på ett visst sätt. *Inramning* innefattar en definition av situationen och denna kan vara mer eller mindre gemensam eller underförstådd av de som deltar i situationen (a.a.). Inramning kan således förstås som att handlingar, händelser eller utsagor i en situation inte står för sig själva utan för att de ska ges mening är de beroende av hur deltagarna har förstått dem (Lantz-Andersson, 2009; Lindroth, 2004).

Inramningen kan också ses som ett tolkningsschema för att navigera och svara an på händelser i det sociala samspelet (Goffman, 1974/1986). Likaså kan begreppet uppfattas som ett hjälpmedel i hur en situation kan tolkas och förstås samt på vilket sätt aktiviteten kan fortgå (Lantz Andersson, 2009). Goffmans (1974/1986) perspektiv på inramning kan, enligt Persson (2014), ses som både något som är bestämt, i och med att människor i viss mån delar definition av en situation, men också något som är obestämt och övergående. Persson (2014) menar att just denna ombytlighet är kärnan i inramningen. Han skriver:

Samtidigt syftar betoningen av nyansförskjutningar och ombytlighet till att illustrera att den sociala verkligheten inte är så fast som ibland görs

gällande, utan snarare sårbar. Individuer som delar en och samma situation kan definiera den på olika sätt och därför behöver de, för att kunna interagera i situationen, åstadkomma en gemensam definition eller inramning av situationen (Persson, 2014, s. 397).

Denna gemensamma definition av en situation eller inramning benämns som ”preliminärt fungerande enighet” och kan ses som en form av till viss del uppnådd samstämmighetsnivå. Likväl innebär detta oftast inte att en verklig samstämmighet gällande deltagarnas uppfattningar råder, utan mer vems eller vilkas anspråk i den aktuella situationen som tillfälligt ska gynnas (Goffman 1974/1986; Persson, 2012). I relation till de situationer som inbegriper någon form av dokumentation och interaktion blir det intressant att studera vems eller vilket anspråk som tillfälligt får näring och ges företräde i dessa.

Inramningen eller ramverken kan, enligt Goffman (1974/1986), ses som en sammansättning av förväntningar och för givet taganden som inrättas kring en aktivitet. Ramverken delas in i primära - och sociala ramverk. De primära är individen omedveten om och de är naturliga samt oberoende av hur individen definierar situationen. Sociala ramverk däremot är en viljestyrd del av verkligheten. Personer är aktörer och sociala ramverk omfattas av föresatser, intentioner och agens. Studieobjektet i den här uppsatsen kan sägas vara en del av ett socialt ramverk. Pedagoger och barn är aktörer i de undersökta dokumentationssituationerna. Dessa situationer inbegriper avsikter och viljor samt intentioner gällande hur det som pågår i situationen kan och bör förstås. Inom de sociala ramverken kan förvandlingar i form av så kallade *nyansförskjutningar* äga rum. En nyansförskjutning innebär att en inramning medför ett handlande i en annan riktning, d.v.s. att något transformeras, transkriberas eller om kodas till något annat. De som deltar i aktiviteten kan var mer eller mindre medvetna om att denna nyansförskjutning äger rum (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012, 2014). Att en situations innebörd kan transformeras och om kodas till något annat medför också svårigheter för deltagarna att nå fram till en gemensam betydelse i det som sägs eller händer i situationen. Goffman uttrycker (1974/1986):

To speak of something happening before the eyes of observers is to be on firmer ground than usual in the social sciences; but the ground is still shaky, and the crucial question of how a seeming agreement was reached

concerning the identity of the “something” and the inclusiveness of “before the eyes” still remains (Goffman, 1974/1986, s. 9).

Följaktligen ter det sig som vanskligt och icke självklart att enas om vad det är som pågår i en situation och hur denna ska definieras. Svårigheten i att definiera vad som verkligen pågår i en situation kan ses i förhållande till problematiken kring att dokumentationerna betraktas som ”sanningar” och en direkt återgivning av en verklig händelse (Lindgren, 2016). ”Att se på nya sätt betyder att en ny tolkning ska föras över till någon annan - inte att det är en av flera möjliga tolkningar” (a.a., s. 48).

Sårbarheten i en situations inramning uttrycks också i att det kan uppstå tvetydigheter gällande hur situationen ska definieras (Goffman, 1974/1986). Oklara förväntningar om vad som händer eller pågår förefaller då råda bland de interagerande. Tvivel om vad som möjligen skulle kunna pågå, eller vilka av flera möjliga saker som pågår, kan leda till osäkerhet eller tveksamhet hos deltagarna gällande hur situationen ska definieras (a.a.). Felaktigheter, misstag och tvetydigheter gällande hur en situation ska definieras kan ligga till grund för *frame disputes* (Goffman, 1974/1986, s. 321f). Frame disputes innebär att viss argumentation om vad det är som pågår eller händer i situationen uppstår mellan deltagarna. Vanligtvis är denna argumentation kortvarig och då tvetydigheter eller felaktigheter tillstått av ena eller båda parter, också övergående (a.a.). Persson (2012) menar att om man har svårt att förstå en situation, eller den inramning som styr situationen, kan denna bli problematisk och de som deltar i interaktionen kan uppleva att de inte har någon klar handlingslinje att följa (a.a.). Inramning kan följaktligen uppfattas som en form av fingervisning över hur individen bör agera och som kan liknas vid ett socialt tvång som ur ett sociologiskt perspektiv inte sällan sammankopplas med institutioner (Persson, 2012). I förhållande till förskolans dokumentationspraktik blir det intressant att studera hur dokumentationssituationerna, utifrån den interaktion som utspelar sig, inramas och vems definition av situationen som blir styrande. Genom att studera situationer inom vilka inramningen tycks vålla problem öppnas en möjlighet till att få syn på saker som förefaller vara underförstådda och för givet tagna. (Lantz-Andersson, 2009). I relation till förskolans dokumentations- och bedömningspraktik, i egenskap av interaktiva möten, torde även de inrymma för givet taganden kring en situations inramning. Av den anledningen kan begreppet inramning vara behjälpligt i att ytterligare försöka tolka och förstå förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

Sammantaget kan begreppet inramning uppfattas som en metafor för hur individer definierar en situation och på så vis också skapar mening i det som sägs, görs och händer (Lindroth, 2004). Betydelsen av utsagor, handlingar eller händelser är beroende av hur de har inramats i just den situation som tillfälligt råder (Lantz-Andersson, 2009; Lindroth, 2004). Likafullt måste deltagarna skapa en gemensam förståelse av inramningen för att kunna förstå det som sägs, görs och händer i situationen, vilket även betyder att deltagarna behöver veta om inramningen exempelvis innebär skämt, ironi, lek eller allvar (Goffman, 1974/1986; Lantz-Andersson, 2009). Huruvida en gemensam förståelse av vad som pågår i förskolans dokumentationssituationer nås och om inramningen och dess innebörder förefaller tydliga för deltagarna är i föreliggande studie av intresse att studera. Begreppet inramning ses, enligt Goffman (1974/1986), i relation till individens egna erfarenheter, andras förväntan och samhällets normer. Då inramning också förhåller sig till samhällets normer hjälper begreppet även till att relatera analysen av dokumentationssituationerna till det utopiska, som enligt Reed (2011) beskrivs som ett idealtillstånd eller det önskvärda (se vidare metodkapitlet). Inramning är således också en form av situationsdynamik beroende av aktörers erfarenheter och situationsdefinitioner, men de förekommer inte i något socialt tomrum utan hänger samman med samhället (Persson, 2012). Sett i relation till förskolans ökade fokus på ämneslikkunskap och betydelsen av att dokumentera samt synliggöra både barn och dess förmågor, bör det måhända funderas kring om det inom denna praktik skapas ett ideal (det kompetenta förskolebarnet) eller snarare ett dokumenterat ideal och huruvida detta öppnar upp för olikheter eller verkar begränsande. Normaspekten gällande dokumentation och bedömning lämnar förmodligen avtryck inom förskolans verksamhet. Den rådande tilltron till och den så ofta positivt framställda dokumentationspraktiken kan sättas i relation till frågan: 'vad är det som gäller här?'

### 3.2 Sociala inrättningar, totala institutioner och anpassning

Sociala inrättningar eller så kallade institutioner beskrivs som platser inom vilka det återkommande och regelmässigt utspelas en speciell aktivitet (Goffman, 1959/2014). Dessa institutioner har alla någon form av inneslutande tendenser vilket innebär att, de till viss del, upptar deltagarnas tid och intresse. En del institutioner är mer inneslutande än andra och deras totala läggning innebär en avskärmning från världen utanför samt begränsade möjligheter för medlemmarna att lämna institutionen (Goffman, 1961/2014). Samhällets totala institutioner kan, enligt Goffman (a.a.) utifrån olika karaktäristiska drag, grovt indelas i fem kategorier. Till den första kategorin härleds de institutioner som tillkommit i syfte att ta hand om individer som

ses som *ofarliga*, men saknar möjlighet att ta hand om sig själva. Den andra kategorin är de som skapats för dem som förutom, att de inte kan ta vara på sig själva, anses utgöra en *oavsiktlig fara* för samhället. Detta till skillnad från den tredje gruppen som tillkommit för att *skydda samhället ifrån avsiktligt hot*. Ytterligare en grupp är de institutioner som skapats för att ”*man bättre ska kunna genomföra någon arbetsuppgift och som rättfärdigas endast på dessa instrumentella grunder*” (Goffman, 1961/2014, s. 14), exempelvis internatskolor. Till sist förekommer platser som skapats som *tillflyktsplatser* och som ofta har religiösa inslag. Totala institutioner kännetecknas också av ett tvingande drag som tar sig uttryck i att, både rumsligt och socialt, tillbringa tid på institutionen tillsammans med andra. Emellertid yttrar sig detta tvång på olika sätt. Dels förekommer tvång av den mer fängesliknande varianten, där individen är förhindrad att lämna och dels tvång av mer rumslig karaktär som exempelvis internatskolor (a.a.). Individens deltagande inom internatskolan legitimeras genom en överenskommelse mellan hem och skola (Persson, 2012).

Gällande graden av frivillighet och tvång kan paralleller dras till barns vistelse inom institutionen förskola. Barn väljer inte själva att vara i förskolan utan närvarar efter överenskommelse mellan barns vårdnadshavare och förskolan. Vidare förstås, i denna uppsats, nutidens förskola som en social inrättning med vissa drag av den totala institutionens karaktär. Förskolan kan uppfattas ha inneslutande tendenser, i så motto att den i stor omfattning tar deltagarnas d.v.s. barnens, tid och intresse i anspråk. Dessutom kan förskolan inlemmas i kategori ett enligt ovan eftersom det är en institution som tar hand om barn som ses som ofarliga, men oförmögna till att ta vara på sig själva. Även kategori fyra som konstruerats för att bättre utföra specifika arbetsuppgifter kan jämföras med samtidens förskola. En förskola som är den första utbildningsinstansen och därigenom sätter värde på ämnesrelaterade kunskaper. Samtidigt finns det en önskan, från samhällets sida, att detta tidigt initierade lärande på sikt ska generera konkurrenskraftiga och arbetsskickliga medborgare (Pettersson, Olsson & Krajsler, 2014). Förskolans förstärkta lärandeuppdrag och målstyrda verksamhet kan också signalera betydelsen av att barn tidigt får ta del av institutionell utbildning och omsorg. Denna insats, eller kunskapsinvestering, kan tolkas som ett nationellt försök till att avvärja en möjlig oavsiktlig fara för samhället i form av en framtida begränsad kunskapsavkastning.

Inom sociala inrättningar avgörs delvis vad som kännetecknar välfärd, gemensamma värderingar, belöningar och straff. Dessa uttalade föreställningar är en viktig del av de värden som varje institution håller levande. En förväntad aktivitet inom institutionen utgår ifrån en

uppfattning om den som agerar (Goffman, 1961/2014). I relation till förskolan och dess verksamhet har bilden av det kompetenta barnet skapats (Eilard & Tallberg Broman, 2011; Markström, 2013; Kaufmann, 2004), vilket i sin tur kan få konsekvenser för vilken uppfattning som bör råda gällande barn och deras prestationer samt hur förskolans verksamhet bör organiseras. Goffman (1961/2014) menar att...

... undvika föreskrivna aktiviteter, att utföra dem på icke föreskrivna sätt eller i icke föreskrivna avsikter är att dra sig undan sin officiella personlighet och från den värld som officiellt är tillgänglig för den. Att föreskriva aktivitet är att föreskriva en värld: att smita undan en föreskrift kan innebära att man smiter undan en identitet (Goffman, 1961/2014, s.134).

I resultatdelen i den här studien beskrivs bland annat att barn gör något annat än den föreskrivna aktiviteten. Frågan är om barn, genom detta agerande, distanserar sig från bilden av det kompetenta barnet eller om barn är mer kompetenta än bilden av dem visar. Inom såväl totala institutioner som andra sociala inrättningar sker motstånd och anpassning rörande individens förhållande till institutionens regleringar (Goffman, 1961/2014). Anpassning innebär att individen begränsas i sin rätt att välja mellan olika handlingsalternativ, eftersom denne förväntas samarbeta utifrån det för givet tagna inom institutionen. Att genomföra en aktivitet på det sätt som det, utifrån de institutionaliserade välfärdsnormerna, var menat och att planmässigt utföra det planerade benämns *primär anpassning* (a.a.). *Sekundär anpassning* innebär att individen, genom att ta sig förbi de rådande institutionella förväntningarna, gör motstånd mot den personlighet eller roll som tillskrivits henne eller honom. *Behärskad anpassning* utgör en del av den sekundära. Denna variant liknar till viss del den primära eftersom individens avsikt är att passa in i en befintlig institutionell struktur utan att några direkta anspråk görs på genomgripande förändringar (Goffman, 1961/2014). Handlingsmönster inom sekundär anpassning präglas av motiv som berör involvering och motvilja. Att genom motstånd i form av sekundär anpassning läsa av hur institutionen fungerar kan individen sedan använda systemet för att tillskansa sig förmåner. Tillvägagångssättet kan ta sig uttryck genom att individen medvetet regisserar sig själv i en situation för att på så vis framstå som anpassad och genom detta vinna fördelar alternativt möta ett minimerat motstånd (Goffman, 1961/2014). Det är intressant, menar Goffman (a.a.), att fundera över hur de sociala relationerna ser ut som

tycks kräva tillblivelse och upprätthållanden av sekundär anpassning. Primär och sekundär anpassning är socialt definierat. En anpassning eller belöning legitimeras utifrån rådande samhällskontext och samtid, vilket ger variationer över både tid och sammanhang. Sekundär anpassning kan också uppfattas som ett handlingssätt som utgör ”sociala inrättningars dolda liv” (Goffman, 1961/2014, s.143) och ju mer tid som tas i anspråk av institutionen desto mer sekundär anpassning och dolt liv.

Institutioner som förpliktigar deltagarna att ’leva sig in’ kommer antagligen att hysa ett rikhaltigt dolt liv, ty ju mer tid som är programmerad av organisationen, desto mindre är sannolikheten att man ska lyckas i sin programmeringsnit (Goffman, 1961/2014, s. 144).

Antagandet som Goffman uttrycker att, ju mer tid som förutbestäms av institutionen desto mindre troligt är det att önskat utfall nås, är intressant att relatera till ambition med samtidens förskola. Förskolan är en målstyrd verksamhet med ett förstärkt lärande- och dokumentationsuppdrag. Därtill diskuteras numera även begreppet undervisning och dess betydelse i förskolan. I en studie om hur pedagoger resonerar kring undervisningsbegreppet i relation till de yngre barnen i förskolan beskrivs bland annat att aktiviteter som lek eller skapande utan ett medvetet syfte ges mindre utrymme inom verksamheten till förmån för ökade krav på att planera och utföra målinriktade aktiviteter (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Frågan är om ett framskjutet lärande- och dokumentationsuppdrag medför mer förutbestämd tid inom förskolans verksamhet. I en social institution kommer deltagarna på olika sätt att försöka motsätta sig den allmänna uppfattningen om vad de borde ge och få ut av organisationen, då människor föreskrivs en viss värld genereras dolda levnadssätt (Goffman, 1961/2014). Samtliga sociala institutioner har publika förväntningar vad gäller deltagarnas åtaganden i förhållande till institutionen. Dessa förhoppningar och krav grundas i ledningens underförstådda uppfattning om hur individen ska vara för att kraven ska passa in (a.a.). Inom förskolan har både pedagoger och barn förväntningar och krav på sig. Pedagogerna förväntas bland annat att dokumentera och då visa på barnens och verksamhetens förtjänster samt genom detta även den egna professionaliteten. Därtill ska de organisera verksamheten på ett sätt som möjliggör för barn att lära och utvecklas i enlighet med de i läroplanen uttryckta strävansmålen. Barn förmodas vara utforskande och kompetenta samt ständigt vara tillgänglig för att bli dokumenterade

Totala institutioner och sociala inrättningar utgör tämligen goda grogrunder för sekundär anpassning. Denna anpassning förfaller också frodas likt ogräs inom samtliga typer av sociala organisationer (Goffman, 1961/2014). Kunskapsobjektet i den här studien är förskolans dokumentations- och bedömningspraktik som givet tar sig uttryck inom en social inrättning med tillhörande institutionella förväntningar och krav på både verksamhet och dess deltagare. Därmed torde också förskolan utgöra fäste för sekundär anpassning.

### 3.3 Regioner och regionbeteenden

Begreppet region innebär i Goffmans (1959/2014) sociologiska interaktionsteori en analytisk uppdelning i form av bakre och främre regioner av den värld där samspel individer emellan utspelar sig. Främre regioner påminner om en scen där individen utifrån, explicita och implicita normer gällande förväntat beteende i situationen, anpassar sitt framträdande. De institutionella och normativa regleringar av förväntningar på och föreställningar om hur människan ska vara och agera benämns som samhällets identitetsvärden (a.a.). Dessa normer är inte statiska utan varierar över tid. Bakre regioner eller, bakom kulisserna, beskrivs som ett sammanhang där den agerande inte på samma vis är synlig och behöver därmed inte heller, utifrån institutionella förväntningar och krav, anpassa sitt framträdande. Med tanke på de krav och förväntningar som är starkt sammankopplade med främre regioner, behöver individen i möjligaste mån ha kontroll över bakre regioner, vilket Goffman (1959/2014) uttrycker i följande citat:

Kontroll över bakre regioner spelar av allt att döma en betydelsefull roll i den 'arbetskontroll' - process varigenom individerna försöker skapa en buffert mellan sig själv och de deterministiska krav som de omges av (Goffman, 1959/2014, s. 103).

Goffman belyser vikten av att skapa någon form av skydd mellan den egna personen och de förutbestämda krav som råder i skilda sammanhang. Samtidigt är det inte helt okomplicerat att definiera denna buffertzonen eller att göra någon tydlig avgränsning mellan dessa regioner. Skillnaden mellan regionerna kan också anges utifrån graden av synlighet och tillgänglighet för andra (Persson, 2012). Persson (a.a.) reflekterar över om tillgång till, och användningen av, mobiltelefoner och sociala medier har medfört ett expanderat krav på synlighet. Att saker och ting i större utsträckning idag tenderar att ske i rampljuset medför i sin tur att människors tillfälle till osynlighet eller till bakre regioner avtar. I relation till förskolan innebär eventuellt betraktelsen i sökandet efter bevis på barns lärande, förändrande kunnande och

verksamhetsutveckling, att barn ställs inför öppen ridå, i en ständig tillgänglighetszon med observerande blickar. Denna så kallade evidens samlas in genom exempelvis fotografering och filmning vilket förefaller ske i någon form av dold öppenhet. Här ska barn ges möjlighet att visa upp prestationer och kompetenser samt ständigt vara beredda på att synliggöras.

En beroenderelation råder således mellan de olika regionernas innehåll, interaktion och aktuella samhällsnormer (Persson, 2012). Människan är därtill angelägen om att upprätthålla intrycket av att han eller hon uppfyller de otaliga normer som ligger till grund för bedömningen av både individen själv och det han eller hon gör. Detta sker inte av moraliska skäl utan snarare med ett morallöst motiv av att skapa ett trovärdigt intryck av att normerna verkligen har uppfyllts (Goffman, 1959/2014). Det viktigaste förefaller vara de strategier eller tillvägagångssätt som används av individen för att få något att framstå som trovärdigt och verkligt, snarare än att det faktiskt är verkligt. I förhållande till förskolan och indelningen av främre och bakre regioner förefaller både barn och pedagoger mestadels befinna sig i främre regioner, socialt åtkomliga för andra, vilket då också möjligen inverkar på hur interaktionen tar sig uttryck. Barn har liten tillgång till en privat sfär inom institutionen förskola, inte minst med tanke på den transparens som tycks råda och på att det är en svårdefinierad gränsdragning mellan de olika regionerna. Möjligtvis skulle barns utrymme till bakre regioner kunna jämföras med den egeninitierade leken som är bortom pedagogernas styrning.

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Studieobjektet är de situationer inom vilka det utförs någon form av dokumentation och där det samtidigt sker en interaktion mellan barn och pedagog. Intresset riktar sig mot att tolka och förstå hur dokumentationssituationer definieras och inramas utifrån den interaktion som utspelar sig. Goffmans teoretiska ramverk med fokus på interaktion individer emellan och i förhållande till de institutioner som de är en del av förväntas användbar för att studera förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

## 4 Metodologiskt perspektiv

Den metodologiska utgångspunkten i uppsatsen är hämtad från Reeds (2011) förståelse och tolkningsaspekt gällande empiriskt material. Därtill används Swedbergs (2014, 2016) begrepp *teoretisering*, vilket beskrivs som en aktiv pågående process i att skapa insikt om objektet som undersöks. Tillsammans med Goffmans teoretiska perspektiv och teoretisering utgör Reeds (2011) begrepp *maximal tolkning* med utopisk referent fundamentet i analysarbetet. Utopisk referent tolkas i den här studien, utifrån Reeds (2011) beskrivning, som någon form av idealtillstånd eller det önskvärda. Att relatera analyserna till en utopisk hållning gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik innebär att förhålla det empiriska till hur det goda eller önskvärda kan visa sig eller komma till uttryck inom en institution.

### 4.1 Maximal tolkning, normativism, social kritik och teoretisering

I det följande kommer begreppen maximal tolkning, normativism, social kritik och teoretisering att beskrivas.

#### 4.1.1 Maximal tolkning

Studien kan placeras inom kritisk socialkonstruktivistisk. Det innebär att något som tidigare har uppfattats som självklart ifrågasätts, att betvivla det naturliga i något som allmänt uppfattas som givet och istället försöka förstå fenomenet som en social konstruktion (Alvesson & Deetz, 2008). Inom den kritiska forskningen har det utkristalliserats två skilda inriktningar. Den ena riktas mot ett ifrågasättande av vedertagna samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier och diskurser samt institutioner. Den andra riktningen har en mer tolkande karaktär och vars avsikt är att, genom empiriska studier, försöka förstå sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker (a.a.). Reeds (2011) aspekt av att tolka, förklara och kritisera sociala fenomen d.v.s. att genomföra en så kallade maximal tolkning med en utopisk referent av empirin skulle kunna placeras inom båda dessa inriktningar. Maximal tolkning relateras till flera olika aspekter, så som det empiriska, teorin och utopin, det normativa. Teoretisering förefaller vara essensen och i detta skapas också skilda maximala tolkningar beroende på vilken vetenskaplig referent som är mest fundamental. En maximal tolkning med utopisk aspekt kan även liknas vid försoningens och misstankens hermeneutik, d.v.s. innan misstanke eller kritik riktas mot något fenomen eller någon företeelse måste det först ske en både vid och djup förståelse för detta fenomen eller denna företeelse (Di Cesare, 2007).

Reed (2011) skiljer mellan *minimal* och *maximal tolkning*. Skillnaden ligger i djuphet, perspektiv och ansats. En minimal tolkning kan liknas vid en deskriptiv behandling av empirin,

vilket innebär en mer beskrivande ingång av en händelse eller ett fenomen. Den maximala tolkningen går mer på djupet, och med hjälp av teoretiska perspektiv och bland annat utopisk referent försöker den tränga bakom det empiriska materialet. Denna tolkningsvariant kännetecknas till viss del av teoripluralism. Likafullt menar Reed (a.a.) att teoripluralism inte ska vara något styrande kriterium på vad som kännetecknar en bra maximal tolkning, vilket jag i föreliggande studie har tagit fasta på. Även om studien inte kan kännetecknas av teoripluralism, så används olika teoretiska begrepp från Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) sociala interaktionsteori för att på så vis försöka nå en djupare förståelse för empirin. Enligt Reed (2011) är den maximala tolkningens uppgift främst att begripliggöra det meningsfulla landskapet för läsaren, att återge dess konturer tydligt och visa på dess brister och skavanker med omsorg. Forskaren måste utforska landskapet och identifiera konturer och färger på fältet, kullarna samt bergen mot vilka alla behöver förhålla sig till. Reed skriver: ”This landscape is the concrete instantiation of meanings made by humans, to which humans become subject, and through which humans must act and interact.” (a.a., s. 116).

Reed (2011) använder begreppet ”landscapes of meaning” (s.109) och menar att dessa rekonstrueras av tolkande analyser. Det innebär att när forskaren skapar de skilda meningsslager som sociala företeelser är inbäddade i målar han/hon upp en bild av meningarnas historiska förankring och de av människan skapade föreställningarna om dem. Genom denna bild fortskrider det sociala livet. Detta liknas vid en beskrivning av ett naturligt landskap innefattande träd, hus, kyrkor och vetefält etc. Reed (a.a.) anser att när ett landskap ska framställas och porträtteras behövs även normativa penseldrag. Hänsyn måste också tas till att aktörerna placerar sig själva i olika positioner i ett givet landskap, vilket då medför att skillnad i perspektivtagning uppstår. Författaren uttrycker att världen upplevs olika från klocktornet respektive från fältet. Empirin utgör en betydande del i den meningen att den hjälper till att ge en bild över landskapets former och existentiella villkor i det sociala livet (Reed, 2011; Trondman, 2016). Det är betydelsefullt att fundera över på vilket vis ett landskap porträtteras och vilka konsekvenser samt följer olika föreställningar kan få i praktiken (Reed, 2011). I analysen och tolkningen av den här studiens empiriska material har de normativa penseldragen varit av vikt för insikten om och förståelsen för förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

#### 4.1.2 Normativism och social kritik

En maximal tolkning utifrån en normativ aspekt innebär att utarbeta och arbeta sig igenom vetenskapen om det goda samhället och härskande preferenser (Reed, 2011). Med detta tolkningshänseende i minne blir det utopiska betydelsefullt. Frågan handlar inte i så stor utsträckning om vad som är det goda samhället, snarare om hur, när och var det goda kan visa sig eller aktualiseras i aktörernas sinne eller inom sociala institutioner. Förskolan är en social institution och därmed också en del av ett samhälle och det vore naivt att tro att denna institution skulle vara förskonad från normativa influenser. Enligt Reed (2011) har allt socialt liv en normativ dimension.

Generally speaking, if social life depends, to some degree, on the judgments, ethical imperatives, and utopian ideals of the people who live it, then a deep comprehension of the workings of such judgments, imperatives, and ideals is called for (Reed, 2011, s. 69).

Om det nu finns ett mått av normativitet i allt socialt liv så torde en närmare granskning över hur dessa omdömen, uppmaningar och ideal villkorar vår tillvaro i världen vara av vikt. Normativa begrepp existerar eftersom människan har normativa problem, beroende på att människan är en självmedveten och rationell varelse i stånd till att reflektera över vad som borde tros på och göras (Korsgaard, 1992). Enligt Korsgaard ligger detta till grund för en aktualisering av den normativa frågan:

because even when we are inclined to believe that something is right and to some extent feel ourselves moved to do it we can still *always* ask: “But is this really true?” and “Must I really do this ? ” (Korsgaard, 1992, s. 47).

Då begrepp som kunskap, skönhet, mening, godhet och rättvisa i någon mån berättar för oss hur vi bör tänka, tycka, säga, göra och vara har de alla en normativ dimension. Därmed blir det också väsentligt att försöka förstå det tvingande i dessa normativa krav och den normativa frågan handlar om vad det är som motiverar de krav som moraliteten ställer på oss (Korsgaard, 1992). Likväl är det viktigt att ha i åtanke att det inte är något föremål som ställer de normativa meningskraven på oss, utan det är krav som vi ställer på oss själva och varandra. Den egna normativa meningen används i syfte att belysa saker och ting som på ett djupt och starkt sätt är av stor vikt för en själv. På så vis kan framställningen av andra människors normativitet inte

undgå normativiteten hos den tolkande forskaren (a.a.). Forskaren behöver både förhålla sig till och hantera sin egen normativitet. Reed (2011) framhåller att det normativa perspektivet måste relateras både till de aktörer som studeras och till de aktörer som studerar. Han skriver:

For, if social actors orient themselves, at least some of the time, to ideals, then, since social researchers and social theorists are social actors, they too must orient their actions to ideals in some sense, some of the time (Reed, 2011, s. 67).

Syftet med den här studien är att problematisera förskolans dokumentations- och bedömningspraktik, en praktik som tillsynes verkar självklar och för givet tagen inom institutionen. Således granskar jag en praktik som jag själv är en del av. Som verksam specialpedagog i förskolan har jag också vetskap, tankar och för givet tagande om den praktik som studeras, vilket i sin tur innebär en balansgång mellan närhet och distans. Diskussion angående närhet och distans för den kritiske forskaren är, enligt Walzer (1987) viktig. Kritik förutses vara känslomässigt och intellektuellt distanserad. Likväl är det oklart vilken grad av distans, kritisk distans, faktiskt är. Samtidigt kan det vara svårt att, ur ett känslomässigt och intellektuellt perspektiv, distansera sig inom ett samhälle (Walzer, 1987). Walzer uttrycker att "To walk 'alone...and in the dark' is bound to be frightening, even if one is on the road to enlightenment." (a. a., s. 37). Det kan tolkas som att man som forskare bör akta sig för att bli en marginaliserad kritiker och ställa sig själv i allt för hög utsträckning utanför det sammanhang som kritiserar. Kritikern är de facto själv medlem i det samhälle som blir föremål för någon form av kritik. Dessutom behöver forskaren ha vetskapen om den sociala kontext som studeras om den sedermera även ska ifrågasättas. Reed (2011) menar att om teori används ur ett normativt perspektiv utan att forskaren har någon djupare förståelse för det sociala livet i samtidens samhälle sätter han/hon sig i en besvärlig position.

Social kritik är en social aktivitet och vi blir kritiker naturligt genom utveckling av existerande moralitet samt genom att berätta historier om ett samhälle (Walzer, 1987). Även om det inte finns någon definitiv eller absolut historia om ett samhälle så behövs ändå samhällsskildringar (a.a.). Den kritiska blicken behövs i samhället eller som Walzer uttrycker det: "Nor is there a society, waiting to be discovered or invented, that would not require our critical stories." (Walzer, 1987, s. 66). I den här studien antas att socialkritiska berättelser berikar och öppnar upp för ytterligare kunskap om, och förståelse för, förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Hur pedagogerna och barnen, utifrån pågående interaktion, skapar mening

i det som sägs och görs i de situationer som de deltar i, är beroende av det sammanhang som situationerna och aktörerna är en del av. På så vis förmodas betydelsen av att även förstå den kontext inom vilka dokumentationssituationerna tar sig uttryck. Trondman (2016) menar att den sociala kritiken skapas och formas genom det utopiska, teoretiska och evidensbaserade språket. Vidare är det av vikt att ha i minne att, tron på det utopiska inte kan förenklas till stora ideal och tankar som tvingas på mänskligheten för deras eget bästa. Istället menar Trondman (a.a.) att det är väsentligt att verkligen tränga in på djupet för att på så vis få vetskap om hur denna utopi berör människan i hennes vardag. Här kan paralleller till förskolans dokumentationspraktik dras, vilken inte sällan tycks framställas i termer av barns, pedagogers och verksamhetens bästa. Att dokumentera barn och deras förehavanden samt den institutionella miljö som de är en del av kan närmast betraktas som en självklarhet i dagens förskola. Därmed antas att en maximal tolkning med utopisk referent på tillsynes vedertagna vardagsaktiviteter kunna erbjuda ytterligare kunskap om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

#### 4.1.3 Teoretisering

Att teoretisera är, enligt Swedberg (2014), en aktiv handling och en pågående process. Det är en aktivitet som ständigt gör sig påmind i vardagen och som inte enbart har sitt fäste inom den akademiska sfären. Att teoretisera är en viktig del i att försöka att få grepp om det som studeras och kunna skapa en insikt om problemet som undersöks (Swedberg, 2014, 2016). Teoretiserandet tar sin utgångspunkt i observationsprocessen och möjlighet skapas på så vis till att få grepp om ämnet innan teorier börjar användas. Swedberg (2014) menar att då den sociala observationen är genomförd och det är dags att ge sig hän åt empirin är spekulationer användbara. Brukandet av spekulationer är, enligt författaren, inte vanligt förekommande inom dagens samhällsvetenskap och har dessvärre därför inte heller fått någon naturlig plats inom denna disciplin. Synen på att, utan förekomst av spekulationer, lämnas inte mycket utrymme för nyskapande, förefaller vara av vikt och är, enligt Swedberg (a.a.), också underskattad. Genom spekulation öppnas tillfällen till att skapa en så fullgod överblick över händelser och skeende som möjligt samt tillfälle till kreativitet. "Speculation stands for the kind of thinking through which something that has not yet been discovered can be discovered." (Swedberg, 2014, s. 54). I den fortsatta teoretiseringsprocessen kan sedan utifrån gjorda observationer, företeelser och fenomen namnges och begreppsliggöras för att försöka få ytterligare insikt och grepp om ämnet som studeras. I namngivnings- och begreppsliggörande fasen kan även redan existerande teoretiska begrepp användas (Swedberg, 2014, 2016). I min läsning av Swedberg

(2014, 2016) tolkar jag teoretisering som en aktiv och pågående process i att skapa förståelse för gjorda observationer d.v.s. empirin och noggranna insikter i densamma, vilket emellertid inte sker helt teorilöst. Teoretisering är en aktivitet som görs för att se vad som är essentiellt i materialet och för att namnge och begreppsliggöra fenomen i det empiriska materialet och i detta arbete är även redan etablerade teoretiska analysbegrepp behjälpliga (a.a.).

Carleheden (2016) finner vissa tvetydigheter i Swedbergs (2016) resonemanget kring att teoretiserandet kommer före teorin. Tveksamheterna gäller bland annat att Swedberg använder namngivning och begreppsliggörande samt metaforer som en del av teoretiseringen. Enligt Carleheden (2016) verkar Swedberg ofta, men inte alltid, anta att begreppsliggörande är underordnat observation och Carleheden menar att utan begrepp är det svårt att föreställa sig en värld. Dessa begrepp kan vara mer eller mindre för givet tagna eller teoretiskt utvecklade men att de aldrig kan behandlas som underordnat observation (Carleheden, 2016). Swedberg (2016) uttrycker att observation är startskottet för teoretisering men är grundat i teoretiska övervägande och utan teori blir det inget teoretiserande, vilket Carleheden (2016) menar att då borde i någon mån teori komma före teoretisering och att det är omöjligt att säga att före begrepp kommer begreppsliggörande eftersom de är varandras förutsättningar.

Jag tolkar Swedbergs (2014, 2016) tillvägagångssätt gällande teoretisering som inspiration och vägledning i att bli mer kreativ i analysen, tolkningen och förståelsen för den sociala observationen d.v.s. empirin. Swedberg (2014) talar i termer av konsten att teoretisera, vilket möjligen kan ge en viss indikation på teoretiseringens kreativa utrymme. Mer kreativitet och fantasifullhet i empiriska undersökningar förefaller vara något som även Carleheden (2016) tycks efterfråga. I mitt arbete har Goffmans (1974/1986) social interaktionistiska perspektiv varit ett teoretiskt grundat övervägande redan vid starten av observationsförfarandet. En betydande del i teoretiseringen är att dels använda befintliga begrepp och dels skapa nya (Swedberg, 2014). Att begreppsliggöra och sätta ord på en företeelse innebär att sätta denna under lupp och försöka bestämma vad som är det mest essentiella (a.a.). I den här studien har de företeelser som jag funnit i mina observationer analyserats utifrån redan etablerade teoretiska begrepp. Dessa har fått utgöra underlag för analys och namngivning d.v.s. hur det empiriska materialet kan tolkas och förstås utifrån exempelvis begreppen inramning och anpassning. Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) etablerade teoretiska begrepp har sedan tillsammans med de namngivna företeelserna *framträdande gap, som om praktiker, pseudo dokumentation* och *pseudo dokumentationens logik*, använts i den vidare tolkningen och

förståelsen av det empiriska materialet. Ett antagande är att teoretisering tillsammans med etablerade teoretiska begrepp möjligen kan öppna upp för kreativitet i analys- och tolkningsprocessen och på så vis bidra med nya insikter gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

#### 4.2 Partiell etnografi och videoobservationer i förskolan

Studieobjektet i denna uppsats är dokumentationssituationer och den interaktion som kommer till uttryck i dessa. Dokumentationssituationerna utspelas i förskolans vardagliga kontext, varpå empirin genererats i den dagliga praktiken. Partiell etnografi beskrivs som en variant av etnografi där exempelvis situationer blir föremål för observation. Vid situationsfokus kommer både aktörer och det institutionella sammanhang som de befinner sig i till uttryck (Alvesson & Deetz, 2008). Författarna menar vidare att aktörerna ses som till viss del formade av den scen där handlingen äger rum och likaså påverkas scenen av aktörerna och deras ageranden. De skriver att ”intresset kan istället riktas mot de multipla och obestämda aspekterna av de sociala processerna och relationerna och undersökningspersonernas handlingar” (a.a., s 223). I och med att det sker en fokusering på situationer kan ett begränsat empiriskt material konstrueras, vilket öppnar möjlighet till rika och detaljerade beskrivningar. Vanligtvis innebär etnografisk forskning att forskaren vistas under en längre tid på fältet samt samlar på sig en omfattande mängd empiri (Bryman, 2013; Alvesson & Deetz, 2008). En partiell etnografisk studie ska både kunna säga något intressant om det som händer i en speciell situation men också möjliggöra en förståelse för vissa andra situationer. Nackdelen med den här typen av tillvägagångssätt är att lämna en selektiv bild av det sammanhang som studeras. Fördelen är att det ger utrymme för detaljerad beskrivning av naturliga vardagshändelser som i sin tur kan öppna upp för att synliggöra vad som pågår (Alvesson & Deetz, 2008).

Inom ramen för etnografi ryms skilda datainsamlingsätt och av denna anledning har både videoobservationer och fältanteckningar genomförts. Fältanteckningar har förts som ett komplement till videoobservationerna, vilket innebär att videoobservationerna utgör den huvudsakliga metoden för datakonstruktionen. Videoobservation är ett adekvat verktyg för att fånga och belysa interaktionen människor emellan (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Filmkameran ger möjlighet att fånga både verbala och icke verbala uttryck, vilket ger fylligare data än många andra observationstekniker (a.a.) Metoden anses här vara relevant då det är interaktion i dokumentationssituationer som ska studeras. Emellertid är metoden, i likhet med alla andra metoder, inte problemfri att använda. Personen som filmar är i allra högst grad

delaktig i den dataproduktion som blir möjlig, eftersom han eller hon avgör vilka situationer som ska filmas och vilka som lämnas därhän samt när kameran ska vara på eller av (Heikkelä & Sahlström, 2003). På så vis har mina val gällande dokumentationssituationer fått betydelse för empirins konstruktion. Selektionsaspekten har emellertid haft en tämligen tydlig avgränsning, då studieobjektet är situationer där det både förs någon form av dokumentation antingen av pedagog, barn eller både och, och där det även förekommer en interaktion. Situationerna har filmats med hjälp av en Ipad. Huruvida min närvaro och inspelning av dokumentationssituationerna har inverkat på den interaktion som uppstår i materialet är svårt att uttala sig om. Min upplevelse är att det inte togs någon större notis varken om mig eller Ipaden. Det är dock ingen garant för att deltagarna inte varit påverkade av min närvaro.

#### 4.3 Etiska aspekter

I en studie som involverar barn bör forskaren särskilt fundera över om studien är värd att göra men också om undersökningen kan förklaras tydligt så att de som berörs har en reell möjlighet att lämna ett väl införstått ja eller nej till deltagande (Alderson & Morrow, 2011). I God forskningssed (2017) framgår att det sannolika värdet av ny kunskap måste sättas i relation till integritetskränkning och skydd mot insyn i personers privatliv, vilket har varit vägledande under hela forskningsprocessen. Denna studie rör och berör förskolebarn och med anledning av barnens ålder samt metodvalet att använda filminspelning har en etikprövning till centrala etikprövningsnämnden i Linköping gjorts. Studien har godkänts av samma nämnd (dnr 2016/62-31). Genom en etikprövning utsätts delar som, bland annat tillvägagångssätt gällande informerat samtycke, datainsamling, resultatbearbetning och resultatredovisning för en nogsam genomgång. Huruvida en undersökning går att förklara så att ett ärligt och införstått samtycke kan lämnas är svårt att bedöma. Då barnen i studien är under 15 år har även informerat samtycke ifrån vårdnadshavare varit nödvändigt. Gällande samtycke ifrån barnen finns en del att fundera över, inte minst om det överhuvudtaget är möjligt att kräva av barn att de ska kunna förstå och ta ställning till vad de samtycker till både i nutid och i framtid. Kan ett skriftligt samtyckeskontrakt skrämja och kännas tungt för barnen och kanske försvåra för dem om de skulle vilja avbryta sin medverkan? Kan ett muntligt samtycke ge en mindre kravlös indikation? Oavsett hur ett samtycke har getts initialt har ett ständigt samtycke från barnen sökts, vilket har inneburit att uppmärksamma barnens verbala och icke-verbala signaler angående både min närvaro och mitt tillvägagångssätt gällande datakonstruktion. Känslan för barnens upplevelser har prioriteras före datamaterial och vårdnadshavares samtycke till barnets medverkan.

Därtill har det varit av etisk betydelse att berätta för barnen om min roll som forskare och att min vistelse på förskolan har varit temporär. Rollen som observatör och i viss utsträckning deltagare i den miljö som studeras behöver problematiseras (Bryman, 2013). I detta sammanhang måste även min egen etiska trovärdighet beaktas. Att kritiskt analysera och tolka förskolans dokumentations- och bedömningspraktik samtidigt som jag agerar och till en del är delaktig i det sammanhang som undersöks och problematiseras, bör beaktas. Likväl är jag en del av kontexten och måste också så vara för att likt försoningens och misstankens hermeneutik först skapa en djup förståelse och kunskap om en företeelse för att sedan också kunna rikta misstanke mot samma företeelse. Min intention har varit att närma mig förskolans dokumentations- och bedömningspraktik med en ödmjuk, nyfiken och granskande blick.

I God forskningssed framkommer krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet 2017). Detta har varit i åtanke under hela processen. I och med studiens karaktär i egenskap av att vara en del av ett forsknings- och utvecklingsprojekt är valet av förskolor initialt begränsat och presumtiva deltagare kan eventuellt uppleva outtalade förväntningar eller krav på att medverka. Konfidentialitetskravet har också vållat många funderingar och i detta uppkommer ytterligare en utmanande balansgång, den mellan analys, publicering och etiska hänsyn samt hur dessa aspekter ska hanteras i såväl databearbetning som publicering. Dock har jag medvetet försökt att både inhämta och delge endast den information angående studiens deltagare och förskolor som förefaller vara av betydelse för förståelsen av studien. Därtill har studiens godkännande av den centrala etikprövningsnämnden varit vägledande, vilket också kan borga för en kvalitetssäkring.

#### 4.4 Val av undersökningsgrupp

En utmaning i en etnografisk undersökning är att få tillträde till en relevant social miljö (Bryman, 2013). Föreliggande studie genomförs inom ramen för ett kommunövergripande utvecklings- och forskningsprojekt. I projektet ingår 12 kommuner/stadsdelar och 24 pilotförskolor. Dessutom är deltagande kommuners övriga förskolor mer eller mindre involverade i projektet. Dessa aspekter har initialt påverkat urvalsförfarande, vilket kan upplevas som både begränsande och möjliggörande. Utifrån syftet med studien och tillvägagångssättet ser jag det emellertid som en fördel, då det troligtvis finns ett övergripande intresse för den presumtiva forskningen. I ett vidare förfarings sätt kan urvalet liknas vid det Bryman (2013) benämner som målstyrt urval och ett icke-sannolikhetsurval. Platser, organisationer och personer väljs utifrån dess relevans till forskningsfrågorna. Då

dokumentationsarbete är ålagt samtliga förskolor och ingår som en del i förskolans uppdrag torde alla förskolor initialt vara adekvata. Emellertid, eftersom intresset riktas mot hur dokumentationssituationerna definieras och inramas utifrån den interaktion (företrädesvis verbal) som kommer till uttryck, ansåg jag att barns ålder var av betydelse. Av den anledningen har endast avdelningar med barn i åldern tre till sex år varit aktuella för studien.

Inledningsvis togs kontakt med projektkommunernas processledare och studiens syfte presenterades. Processledaren är den person i de deltagande kommunerna som har det övergripande ansvaret att driva processer och förmedla samt implementera projektet ”Små barns lärande” inom kommunen. Processledarna förmedlade sedan kontakter till ett antal presumtiva förskolors förskolechefer. Efter att ha samtalat med ett par förskolechefer och besök på deras förskolor valde jag två avdelningar på två olika förskolor. En avdelning bestående av 18 barn, samtliga födda 2010 och fyra pedagoger och en förskoleavdelning med en barngrupp på 18 barn födda 2012 och två pedagoger. Nästa steg blev att informera berörda pedagoger om forskningsprojektet och vad ett eventuellt deltagande skulle innebära. Pedagogerna informerades om studiens övergripande syfte, tillvägagångssätt, hantering av data och samtyckeskravet samt kravet gällande konfidentialitet. Information gavs också om studiens godkännande av Etikprövningsnämnden. Samtliga tillfrågade pedagoger valde att delta. Därpå informerades, genom ett skrivet brev, barnens vårdnadshavare. Till detta informationsbrev följde även ett samtyckesformulär där vårdnadshavarna skriftligen skulle ta ställning till huruvida ett deltagande av deras barn i studien var aktuellt eller inte. Respektive avdelning distribuerade brevet till samtliga vårdnadshavare och tog också emot samtyckesblanketterna. Vårdnadshavarna hade, via de kontaktuppgifter som förmedlas i informationsbrevet, möjlighet till att ställa frågor gällande studien och ett eventuellt deltagande både till mig och mina handledare. Av 36 barn gavs 30 tillstånd att medverka. Att inte samtliga barn medverkade i studien löstes genom att enbart filma de situationer där de barn vars vårdnadshavare gett sitt samtycke deltog.

Innan datakonstruktionen tog sin början samtalade jag med barnen, ca hälften åt gången, om vad jag skulle göra på deras förskola och att de själva fick avgöra om de ville vara med på film eller inte. Vi talade om hur de skulle kunna säga eller visa att de inte ville delta. Några barn nämnde ställen (vattenrummet och omklädningsrum) som de inte ville att jag skulle filma. Diskussioner fördes kring att på dessa platser var man inte helt påklädd och då kanske inte ville bli filmade eller fotograferade.

För att validera datainsamling och analysmetod erbjöds möjligheten att addera material från ytterligare en förskola till studien. Då den aktuella förskolan medverkade i projektet "Små barns lärande" fanns tillstånd att analysera empiri från övriga delstudier. Materialet bestod av filmade situationer av samma karaktär, alltså där dokumentation genomfördes samtidigt som pedagogen och barnen interagerade. Resultatet av påföljande analys visade sig följa samma mönster som i tidigare. I de fyra situationsbeskrivningar som presenteras i resultatet representera detta validerande material en av dessa.

Sammantaget har 35 barn medverkat i studien. Barnen var mellan tre och sex år då empirin samlades in. Då ingen jämförelse varken gällande förskola, verksamhet eller barns ålder avses göras samt av anonymitetsskäl kommer ingen ytterligare redovisning av ålder att visas. Totalt antal deltagande pedagoger uppgår till sju. Sex pedagoger har en förskolläro utbildning. Ingen jämförelse kommer heller att göras mellan skilda yrkeskategorier, antal år i yrket eller kön och av denna anledning lämnas ingen vidare information gällande detta. Samtliga vuxna i studien kommer fortsättningsvis att benämnas som pedagoger.

#### 4.5 Datakonstruktion, tolkning och analysförfarande

Nedan redovisas hur det empiriska datamaterialet har genererats och på vilket sätt samt utifrån vilka olika steg analys och tolkningsarbetet har genomförts.

##### 4.5.1 Datakonstruktion

Fältarbetet tog sin början i slutet av mars 2016 och pågick fram till början av maj 2016. Sammanlagt har fem veckor tillbringats på de deltagande förskolorna. Under den här tiden har jag varit närvarande företrädesvis mellan kl. 09.00 – 12.00. Inom loppet av denna period har samtliga situationer där pedagog och/eller barn utför någon form av dokumentation och där det samtidigt förekommit interaktion filmats med en Ipad. Därtill har det kontinuerligt förts fältanteckningar. Sammanlagt består det empiriska underlaget av 267 minuter inspelade situationer och 15 sidor datorskrivna fältanteckningar. En forskningsprocess innebär bland annat att en mängd val behöver göras. I denna studie har dokumentation tillsammans med interaktion varit ett riktmärke för vilka situationer som blivit filmade och sedermera också utvalda för analys. Situationer där det förekommer dokumentation men inte i någon större utsträckning interaktion är en del av det filmade materialet men utgör inte en del av den analyserade empirin. Skälet till detta bortval är att dessa situationer har en mer observationsliknande karaktär, vilket inte ger samma möjlighet till att analysera vad som händer

i situationen eller hur den definieras av de som deltar. Då dokumentation och interaktion har varit vägledande gjordes initialt en sökning i det empiriska materialet efter situationer där dessa båda parametrar framgick tydligt. Denna granskning resulterade i att det analyserande materialet består av 173 minuter film fördelat på 9 situationer. Situationerna varierade i längd från 5 till 34 minuter.

Samtliga analyserade situationer anses vara dokumentations- och bedömningspraktiker i bemärkelsen att alla förefaller innefatta någon form av betraktelse i syfte att skapa mening om något eller någon. Pedagogerna betraktar barnens förehavanden i aktiviteterna och antas försöka skapa en mening om det som görs. Likaså inbegriper situationerna även tillhandahållanden av information som eventuellt kan utgöra underlag för att styrka och bevisa något. I samtliga analyserade situationer produceras något av barnen som förmodas utgöra grund för att styrka något. På så vis är de fyra observationssituationerna som valts ut och beskrivs i resultatkapitlet därmed också representativa för samtliga 9 analyserade situationer.

Intentionen har inte varit att göra någon jämförelse mellan förskola eller verksamhet av den anledning betraktas materialet som en helhet.

#### 4.5.2 Tolkning och analys

Efter avslutat fältarbete tog analys- och tolkningsprocessen av filmerna sin början. De anteckningarna som gjordes under fältarbetet har renskrivits samma dag. Fältanteckningarnas funktion kan ses som ett kompletterande stöd till det filmade materialet och har av den anledningen inte varit föremål för någon analys. Gällande filmerna har jag vid ett flertal tillfällen tittat på dessa för att på så vis bekanta mig med och få en överblick över datamaterialet. Fokus på hur en aktivitet förstås av deltagarna är grundläggande i Goffmans (1974/1986) teoretiska perspektiv på inramning. Att använda begreppet inramning som analysverktyg innebär att segment i en aktivitet ”stannas upp”. Därefter påbörjas ett sökande i interaktionen efter antydningar vilken innebörd detta kan ha för deltagarna. Utifrån denna ansats har en noggrann genomgång och granskning av det filmade materialet gjorts och sekvenser har ”frysts” och transkriberats till text för ytterligare granskning och analys av interaktionen. Det transkriberade materialet består av 44 datorskrivna sidor. Tillvägagångssättet gällande transkriptionen kan ses som en förenklad form av transkriptionsmodeller utvecklade inom konversationsanalysen. Plowman och Stephen (2008) beskriver olika sätt på vilka interaktion kan framställas och däribland ”*Written representations of interaction*” (s.6), vilket kan förstås

som att det talade språket är i fokus vid transkription, men att ytterligare information i form av bland annat intonation och gester transkriberas och förses med parentes. På så vis kan både verbal och icke verbal interaktion synliggöras och integreras. Plowmans och Stephens (2008) beskrivna framställningsform av interaktion har varit vägledande. Deltagarnas uttalanden i sekvenser har transkriberats. Därtill har tonfall och gester i den mån de tydligt framkommit transkriberats och försatts med parentes.

Likafullt är det inte möjligt att med transkription representera allt som händer i en situation. Följaktligen innehåller transkriptionen också en viss del av selektion. Genom transkription översätts råmaterialet till ett mer lättåtkomligt textbaserat analysverktyg men samtidigt framställs en ofullständig representation av videoinspelningarna (Plowman & Stephen, 2008). Analysen av det transkriberade materialet har utgått från en mikronivå utgörande små delar av interaktion. Dessa interaktionsdelar har sedan lästs igenom ett flertal gånger. Likheter och variationer i materialet markerades för att på så vis upptäcka och få syn på interaktionsmönster. Det fortsatta tolknings- och analysarbetet har sedan skett i tre steg och på tre nivåer. Initialt har en minimal tolkning av situationerna gjorts. Därefter inleddes en mer analytisk granskning av empirin och den maximala tolkningen tog sin början. I denna del har tolkning och analys med hjälp av Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) teoretiska begrepp och den aktiva process i form av teoretisering som beskrivs av Swedberg (2014, 2016) genomförts. Den tredje nivån, den så kallade maximala tolkningen med en utopisk referent (Reed, 2011) grundas i vilken den vidare berättelsen i studien kan antas bli och hur förskolans dokumentations- och bedömningspraktik förmodas kunna förstås utifrån empirin, teoretiska begrepp, teoretisering och utopisk referent.

#### *4.5.2.1 Minimal tolkning*

Utifrån den minimala tolkningen (Reed, 2011) har en beskrivande analys av det empiriska materialet genomförts. Försök har gjorts till att analysera och tolka vad det är som händer i dessa situationer och vilka interaktionsmönster som är återkommande. Likheter och variationer i materialet noterades och genererade till slut 8 olika interaktionsmönster, vilka redovisas i figur 1 i resultatkapitlet. De olika mönstren beskrivs i den första analysdelen och exemplifieras med fyra situationerna som är representativa för funna mönster.

#### *4.5.2.2 Teoretisk tolkning, teoretisering – maximal tolkning*

I det andra analyskedet har en mängd frågor ställts till materialet såsom; Vad händer? Vad säger pedagogerna? Vad säger barnen? Hur tar sig interaktionen uttryck? På vilket sätt verkar

pedagogerna och barnen förstå situationen? Hur kan situationen tolkas och förstås? En så kallad teoretisering (Swedberg 2014) har genomförts. På denna analysnivå har de identifierade interaktionsmönstren satts under lupp i ett försöka att bestämma vad som är det mest essentiella i materialet. Empirin har analyserats med hjälp av teoretiska analysverktyg (Goffman, 1959/2014, 1961/2014, 1974/1986). Därtill har företeelser namngetts och tillsammans med redan befintliga teoretiska begrepp har de namngivna händelserna fått utgöra verktyg för att tolka och förstå de mönster som visat sig i den minimala analysdelen av dokumentationssituationerna.

#### *4.5.2.3 Maximal tolkning - utopisk referent*

I denna avslutande analysdel har den minimala och teoretiska tolkning av empirin relaterats till och placerats in i ett meningslandskap. Empirin utgör en betydande del då den hjälper till att ge en bild över landskapets former och existentiella villkor i det sociala livet (Reed, 2011). Det empiriska materialet har tolkats utifrån en utopisk referent, vilket innebär att även försöka förstå de normativa förväntningarna och kraven som förskolans dokumentations- och bedömningspraktik i viss mån lyder under. Analys- och tolkningsförfaranden på denna nivå, tillsammans med det två övriga nivåerna, svarar mot syftet i studien.

### 4.6 Meningsfullhet och trovärdighet

Verifiering av information och tolkningar kan uppfattas som en fullständig ordinär och vardaglig aktivitet (Kvale, 1997). I en forskningsprocess däremot bör valideringen gälla dess hantverk och förmedling av de pragmatiska konsekvenserna av kunskapsyrkandet såväl som studiens observationer. Bilden av att se hantverksskicklighet, förmedling och handling som validitetsbegrepp kan uppfattas som ett komplement till observationer och logisk argumentering samt på så vis vidga perspektivet på sanning inom den samhällsvetenskapliga forskningen (a.a.). Avsikten är att ventilera studiens trovärdighet utifrån de tre validitetsbegreppen, hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet.

#### 4.6.1 hantverksskicklighet

Validering är beroende av den hantverksskicklighet som kommit till stånd under undersökningsprocessens skilda delar, från datakonstruktion till bearbetning och redovisning (Kvale, 1997). I föreliggande studie redovisas forskningsprocessens samtliga delar. Hantverksskicklighet kan också ses utifrån att gjorda tolkningar hela tiden kontrolleras, ifrågasätts och med hjälp av teoretiska begrepp försöker förstås. I analysen av det empiriska materialet har både de filmade sekvenserna som de transkriberade använts parallellt för att utmana och pröva gjorda tolkningar, detta också utifrån att det inte är möjligt att genom

transkription representera allt som sker i situationen (Plowman & Stephen, 2008). En betydande del är att kontrollera, vilket i sin tur innebär att forskaren riktar en kritisk blick mot gjorda analyser och bedömer rimligheten i tänkbara tolkningar av samman handling samt är tydlig i sitt perspektiv på den företeelse som studerats (Kvale, 1997). I den här studien har analyser och tolkningar utsatts för utmaningar och andra alternativ har prövats. Därtill har andra forskare tagit del av och granskat tolkningarna. Gällande tydlighet i det egna perspektivet på studiens kunskapsobjekt har den socialkritiska ingången i ett tidigt skede synliggjorts. Vidare likställer Kvale validering med teoretisering. ”att verifiera tolkningar är till väsentlig del att skapa teori.” (a.a. s. 220). I den mån det kan upplevas som bekymmersamt att validera kvalitativ forskning behöver det inte relateras till någon brist hos de kvalitativa metoderna. Snarare kan detta bero på dessa metoders förmåga att spegla och ifrågasätta den undersökta sociala verklighetens komplexitet (Kvale, 1997). I relation till föreliggande studie har analyser och tolkningar skett på tre skilda nivåer, vilket kan uppfattas som en möjlighet till att spegla tolkningarna utifrån flera perspektiv. Likaledes har gjorda tolkningar analyserats utifrån det utopiska sammanhang som de är en del av.

#### 4.6.2 Kommunikativ validitet

Kommunikativ validitet innebär att kunskapen prövas i dialog med andra och får genom detta utsättas för skilda kunskapsanspråk (Kvale, 1997). Dock menar Kvale att detta inte är ett riskfritt förfarande utan att det finns en fara i att, genom denna dialog skapas föreställningar om ett sanningsanspråk. Den teoretiska ansatsen i denna studie utgår från att en aktivitet, eller situations, betydelse skapas genom att den inramas på ett visst sätt och att denna inramning kan vara mer eller mindre gemensam eller för givet tagen av de som deltar i situationen. Därtill råder det inte sällan skilda uppfattningar om vad som egentligen pågår i en aktivitet. Ett sanningsanspråk i detta sammanhang låter sig svårligen göras. Frågan handlar också om med vem eller vilka denna valideringskommunikation i så fall ska äga rum (Kvale, 1997). Tre presumtiva grupper nämns; undersökningspersonerna, allmänheten och forskarsamhället. Svårigheten i detta ligger bland annat i att avgöra vem eller vilka som ska få praktisera rätten till att bestämma vad som är valid kunskap inom ett specifikt område. Dessutom föreligger det en fara i att denna behjälplighet av validering kan uppfattas som att forskaren inte gjort ett fullgott arbete och därmed inte heller vågar stå upp för sina tolkningar. I detta sammanhang höjs även ett varnade finger för att överlåta tolkningarnas validitet till läsaren (a.a.). I den här uppsatsen har forskarsamhället fått utgöra dialogpartner. Gångbarheten hos gjorda tolkningarna och beskrivningarnas har prövats genom att resultatet har presenterats och diskuterats på seminarium av olika karaktär.

#### 4.6.3. Pragmatisk validitet

Den pragmatiska formen av validering grundas i observationer och tolkningar samt lägger tonvikten på efterföljande handling och förändring av handling utifrån dessa tolkningar. På detta vis kan den pragmatiska valideringen, enligt Kvale (1997), utgöra ett starkare kunskapsanspråk än den kommunikativa. I förhållande till denna uppsats relateras den pragmatiska valideringen till om de tolkningar som gjorts utifrån de tre olika analysnivåerna lämnar möjlighet till både vidare och djupare reflektion över förskolans dokumentations- och bedömningspraktik samt barns och pedagogers skilda handlande i denna.

I den pragmatiska validiteten fokuseras tillämpning istället för rättfärdigande, vilket medför att det blir betydelsefullt att fundera kring resultatets tillämpbarhet. Analysen i studien inriktas mot interaktion i dokumentationssituationer som tar sig uttryck i vardagliga sammanhang inom förskolans verksamhet, vilket borde upplevas som bekant av läsaren. Därtill torde betoningen på och vikten av att dokumentationsarbete utförs vara välkänt för läsaren. Ambitionen har även varit att, i möjligaste mån genom de skilda analysnivåerna, skapa förutsättningar för läsaren att uppleva tolkningarna som tänkbara. Likaledes åskådliggörs i resultatkapitlet fyra skilda dokumentationssituationer för att på så vis lämna utrymme för läsaren att följa gjorda tolkningar och därmed öppna upp för igenkänning. Sammantaget torde detta lämna plats för igenkänning och möjliggöra en tillämpning av resultatet i liknande situationer och sammanhang.

## 5 Resultat

Analysen har genererat åtta mönster (se figur 1 nedan). Samtliga mönster återfinns inte på ett klart uttryckt sätt i en och samma situation. För att åskådliggöra resultatet krävdes fyra olika dokumentationssituationer. Karaktäristiska empiriska exempel har valts ut för att de speglar återkommande mönster som visade sig i analysen av det empiriska materialet. Dessa situationer visar även förekommande variation i data. Resultatet presenteras som etnografiska berättelser med inslag av utsagor som ordagrant återgivits. Avsikten är att dessa berättelser ska underlätta för läsaren att följa och förstå gjorda analyser och tolkningar.

Figur 1. Översikt av resultat: interaktionsmönster

Mönster	Fyra situationer			
	A. Rita träd	B. Göra djur	C. Flyter/ sjunker	D. Måla träd
1. Talar i frågor (p)	x	-	x	x
2. Önskat utfall av aktivitet (p)	x	x	x	x
3. Framträdande gap/som om (p)	x	x	x	-
4. Transformerig (p)	x	-	-	-
5. Anpassning (p)	-	x	x	-
6. Gör som förväntat (b)	.	-	-	x
7. Gör något annat (b)	x	-	x	-
8. Initialt annat - sen det förväntade	-	x	-	-

De fyra dokumentationssituationerna representeras i tabellen av bokstäverna A-D. De identifierade interaktionsmönstren följer efter siffrorna 1-8. En markering med (x) i tabellen betyder att mönstret återfinns i situationen och markeringen (-) innebär att mönstret inte finns. I tabellen ovan betecknar (p) pedagog och (b) barn.

Del I Minimal tolkning av dokumentationssituationerna

I denna del av resultatredovisningen kommer de fyra olika situationerna att presenteras och tolkas för att synliggöra de identifierade interaktionsmönster som ligger till grund för hur pedagog och barn har definierat och inramat de analyserade dokumentationssituationerna. I samtliga situationer utförs det någon form av dokumentation antingen av pedagogerna, barnen eller av både parter. Dokumentationsaktiviteten yttrar sig på lite olika sätt i de skilda observationsbeskrivningarna. I alla observationsbeskrivningar producerar barnen någon form av dokumentation. Då pedagogerna dokumenterar sker detta i form av anteckningar, fotografering eller både och. Samtliga dokumentationssituationer som har filmats och analyserats har undantagslöst genomsyrats av en välvillig atmosfär.

### A. Rita träd

Fyra barn sitter vid ett rektangulärt bord i förskolans ateljé tillsammans med pedagogen Petra. Fia och Frans bredvid varandra på ena långsidan, Sara på andra långsidan mitt emot Fia och Elof på ena kortsidan mitt emot Petra. Aktiviteten innefattar att barnen ska, utifrån att de under en längre period har arbetat med träd, rita träd. Petra pratar med barnen om träd och uppmuntrar dem till att berätta hur ett träd ser ut. Begrepp som stam och grenar nämns återkommande av pedagogen. Barnen får sedan varsitt papper och en svart tuschpenna och de börjar rita. Efter att de har ritat en stund utbrister plötsligt Elof. *Kolla jag har ritat!* Han låter glad och håller upp sitt papper i luften. *Ja, vad har du ritat nu*, undrar Petra. *Tomte*, säger han. *Vad är det för nåt*, undrar Petra vänligt och tittar på Elof. *En tomte!* Elof pekar med pennan på sitt papper. *En tomte*, utbrister Petra något förvånat. *Mmm*, nickar Elof och ser nöjd ut. *En tomte! Jamen, du skulle ju göra ett träd ju*, säger hon vänligt. De andra barnen tittar på Elof som fortsätter att rita. *Va, så ska tomten ha en luva*, säger Elof och tittar samtidigt på Petra. *Öh ja*, uttrycker Petra med lite skratt i rösten. *Men du hur går det med trädet*, undrar hon. *Det går inte bra*, svarar Elof och fortsätter att rita. *Går det inte bra*, frågar Petra och skrattar till lite. *Nä*, säger Elof och tittar på sin teckning och fortsätter att rita. *Nä, det blev en tomte istället du*, säger hon vänligt. De fortsätter att måla och småprata lite om träd och dess färger. Efter en stund vänder sig Petra till Elof. *Vad har du nu ritat Elof*, frågar hon med neutral ton i rösten. *Sånt här*, svarar Elof och tittar ner på sitt papper. *Ja, vad är det för nåt*, säger Petra något frågande och tittar på Elof. *Öh öh, till min mammas hus, hem med den*, säger han lite lågt och fortsätter att måla. Pedagogen säger inget på en stund. Hon hjälper istället två av barnen med placering av en färgburk. Då uttrycker Elof att han inte vill måla mer. Petra vänder sig emot honom och rösten är neutral när

hon frågar: *Men du Elof, vad var det du fick i uppgift att måla? Vad skulle du ritat för någonting? En sån här*, svara Elof som håller penseln i handen och tittar ner på sin teckning. *Ja, vad är en sån här för någonting då?* Rösterna är fortfarande neutral när hon frågar och tittar på Elof. Elof säger något ohörbart. *Vad har du ritat på teckningen*, säger Petra i en lite uppmanande ton och pekar med sin penna mot Elofs papper. *Så med en gubbe, en tomte*, säger han med lite eftertryck och pekar samtidigt med penseln lite runt på sitt papper och tittar på pedagogen. *En tomte och*, frågar Petra i en neutral ton och tittar på Elof. *Mmm vill inte måla mer*. Elof håller pensel i handen. *Har du gjort ett träd?* undrar Petra lite uppmanande. *Ja*, svara Elof och tittar på pedagogen. *Var är trädet, visa Petra det*, säger hon i en neutral ton och tittar mot Elofs teckning. *Här*. Elof pekar med penseln på pappret och tittar på pedagogen. *Var är, var är fot...* pedagogen reser sig upp och går bort och sätter sig på huk bredvid Elof. Elof sitter och viftar med penseln över sin teckning. *Var är foten på trädet eller stammen? Foten så kallar ni det för. Var är stammen på trädet? Var är grenarna*, undrar hon. Elof målar lite med sin pensel på pappret. *Är det dom pinnarna här ut här så är det grenar*, säger hon mjukt och pekar på det som Elof ritat på sitt papper. *Mmm*, Elof nickar och tittar ner på sin teckning. *Mmm*, Petra lutar huvudet mot armbågen och tittar på Elofs teckning. *Ser ju ut som ett trollträd nästan*, säger hon lite mjukt och tyst och tittar på Elof. *Mmm*, säger Elof. *Ja*, fortsätter Petra i en mjuk ton. *Så nu är jag färdig*, utbrister Elof lite bestämt och sätter penseln i burken.

### A.1 Pedagogen talar i frågor

Ett framträdande mönster i dokumentationssituationerna över lag är att pedagogen talar i frågor. Frågorna är vägledande och av kontrollerande karaktär. I situationen ställs frågor till Elof om vad det är han har ritat. När svaret på den frågan inte harmonierar med det som pedagogen tänkt ställs ytterligare frågor. *Var är foten på trädet eller stammen? Foten så kallar ni det för. Var är stammen på trädet? Var är grenarna?* Dialogen kan tolkas som disciplinerande då pedagogen förefaller reglera barnet genom att ställa vägledande frågor. Det är tydligt att pedagogen förväntar sig ett visst svar, vilket bland annat synliggörs genom frågorna om trädets beståndsdelar.

### A.2 Önskat utfall av aktivitet

Det mönster som går igenom samtliga dokumentationssituationer i datamaterialet är att det verkar finnas ett tilltänt utfall av aktiviteten, d.v.s. att aktiviteten ska mynna ut i ett visst bestämt resultat. I utdraget exemplifieras detta genom att pedagogen uttrycker förvåning då Elof säger att han har ritat en tomte istället för ett träd. Vidare tyder pedagogens upprepning av

vissa begrepp på att ett visst utfall förväntas. Det som mer indikerar att pedagogen är ute efter ett visst utfall här är hennes sätt att ställa direkta frågor och påminna om uppgiften i sig. *Men du Elof, vad var det du fick i uppgift att måla? Vad skulle du ritat för någonting?*

### A.3 Framträdande gap/som om

Ett annat återkommande mönster i empirin är att det uppstår ett framträdande gap mellan avsikt och utfall. I exemplet åskådliggörs detta genom att det inledningsvis verkar som om det önskade utfallet av aktiviteten kommer att utebli, eftersom Elof ritat en tomte istället för det förväntade trädet. Pedagogen verkar försöka fylla detta gap genom att styra situationen med ledande frågor mot att det nog är ett träd han har ritat *Är det dom pinnarna här ut här så är det grenar* Detta får till följd att pedagogen uppfattas agera som om allt fungerat och att avsikt och utfall är i harmoni. Strategin är återkommande i datamaterialet.

### A.4 Transformer

När utfallet av aktiviteten i första skedet inte blir det som pedagogen har tänkt sig, förefaller det som om hon försöker få Elof att göra det hon vill att han ska göra, eller åtminstone få det att se ut som om han gör det. Genom att peka på det som Elof ritat och beskrivit som en tomte och samtidigt fråga om trädets delar tycks det som om pedagogen försöker omdefiniera projektet med tomten. Detta kan förstås som att pedagogen transformerar något till något annat. Det som Elof beskrev som en tomte blir genom pedagogens skilda frågor ett träd.

### A.7 Gör något annat (transformering)

Att barn gör något annat än det som tycks vara syftet med aktiviteten är också ett mönster som återkommer i det analyserade materialet. I exemplet blir det tydligt när Elof visar upp att han har gjort en gubbe eller närmare bestämt en tomte. Att det specifikt är en tomte som han har ritat verifieras genom att uttrycka att tomten även ska ha en luva. På frågan om vad han har ritat på teckningen kan inledningsvis en viss osäkerhet skönjas hos Elof. Han säger *en sån här* och förefaller vilja hålla kvar sin bild av vad det är som har producerats på teckningen. Emellertid verkar det som om pedagogen vill ha ytterligare förklaring då pedagogen säger. *Ja, vad är en sån här för någonting då?* Då svarar han att han har ritat en gubbe eller en tomte. Han framhåller även detta genom att peka med penseln på sitt papper. Då pedagogen lite uppmanande säger *en tomte och?* uttrycker Elof att han vill sluta att måla. Det intressanta är att på frågan om han har gjort ett träd säger ja och när han ska visa pedagogen pekar han med penseln på samma teckning som han tidigare har sagt är en tomte.

## B. Göra djur i trolldag

Fem barn och pedagogen Lotta sitter kring ett bord. Barnen ska göra djur i trolldag utifrån laminerade mallar av djur som de gjort vid ett tidigare tillfälle. Det är en glad och positiv stämning kring bordet. Lotta introducerar aktiviteten genom att säga: *Nu ska ni få varsin bit trolldag och jag undrar om ni kan lägga leran på er insekt eller ert löv och forma den så att den blir likadan.* Barnen får även sina laminerade mallar. Lotta fortsätter: *Disa har ju långa ben som hon behöver göra. Hur kan man göra benen med leran?* Disa visar genom att dra streck med fingret längs bordet och de övriga barnen och Lotta tittar på. Lotta talar mycket om benen och visar Disa och de andra hur man kan forma leran till ben. Barnen börjar knåda sin lera och Disa lägger lerbitar på sin spindelmall. Disa lägger stora bitar och plockar bort dem igen. Lotta påminner om att de sedan ska måla sina trolldagsfigurer och att det är bra om Disa kan trycka ihop sina delar. Lotta exemplifierar genom att rulla trolldagen och lägger några bitar på Disas mall. De fortsätter att arbeta med sina degbitar och det småpratats lite. Plötsligt börjar ett barn att banka på sin degbit och de övriga barnen gör efter. Lotta tittar och pekar mot Disas mall som nu är tom och säger med vänlig ton: *Disa vad hände nu med dina ben?* Disa som har rullat tre bollar av sin deg och lagt på bordet bredvid sin bild säger: *Jag har gjort rullar. Ja men du vet du vad? Sen när du lägger den här på här, så lyfter vi bort den så ska du få måla den figuren. Den spindeln.* Lotta visar och pekar med händerna hur hon menar och Disa tittar på och skiner upp när pedagogen säger måla. *Men då måste du lägga det på. Efter mönstret här,* säger Lotta vänligt och tar en degklump och lägger på Disas bild. Disa gör likadant och säger: *En stor spindel* och sträcker armarna upp i luften. *Ja, Nu får du trycka ut den här trolldagen,* säger Lotta samtidigt som hon och Disa trycker ut degen mot bilden. Lotta fortsätter i vänlig ton: *Också benen. Vet du vad Disa, benen skulle du ha kvar till såna rullar som Leo hade gjort.* Lotta tar bort en degklump från mallen och börjar rulla en bit av degen. Disa bankar på en av degklumparna. *Så titta! Lägger du dom där. Där har du ett ben till,* säger Lotta och lägger ett ben på Disas bild. Disa tittar på sin degklump som hon bankar på. *Nej, jag vill inte göra så,* säger hon i lite butter ton och skakar på huvudet samtidigt som hon trycker på degklumpen som ligger framför henne. *Du vill inte göra så. Då kan du ju inte ha någon spindel att måla,* säger Lotta vänligt och tittar på Disa samtidigt som hon håller handen på Disas bild. *Varför ska jag ha den så här då?* säger Disa och tittar på Lotta. Lotta tittar på Disa och det blir tyst en liten stund. Sedan säger Lotta i neutral ton: *Vill du inte? Du behöver inte om du inte vill.* Hon tittar på Disa som är tyst. Disa bankar lite på sina degklumpar och lägger dem ovanpå varandra och säger till Lotta: *Kolla!* Lotta tittar och säger vänligt: *Ja, ska du ta och lägga spindeln så att vi*

*kan torka den här också.* Hon vänder sig om för att ta en bricka. *Jag ska bara göra så här,* säger Disa och gör sedan några tjocka rullar och lägger på sin bild. *Såå!* säger Lotta och tar Disas spindel och lägger den på brickan.

### B.2 *Önskat utfall av aktivitet*

Även i denna situation framkommer mönstret att det, ur pedagogens perspektiv, finns ett förväntat utfall av aktiviteten. Det blir tydligt dels i inledningen av aktiviteten då pedagogen berättar vad de ska göra med leran och dels genom att hon vid ett flertal gånger nämner att djuren ska ha ben och samtidigt visar hur dessa kan konstrueras. Också att Disa hade plockat bort benen, eller inte gjort några väcker uppmärksamhet hos pedagogen. När Disa uttalar att hon inte vill göra så som pedagogen uttryckt säger pedagogen: *Du vill inte göra så. Då kan du ju inte ha någon spindel att måla.* Det verkar vara viktigt för pedagogen att det verkligen blir en spindel. Det är ett återkommande mönster i datamaterialet att det förefaller vara viktigt för pedagogerna att det som är tänkt att göras också görs. Även om aktiviteten i situationerna är förutbestämd till sin karaktär är det ändå intressant att det tycks vara väsentligt för pedagogerna att utfallet av aktiviteten också verkligen blir som planerat.

### B.3 *Framträdande gap/som om*

Precis som i situation A uppstår det ett gap mellan det som framträder och det som var det tilltänkta utfallet. Det förefaller här som om pedagogen inte låtsas om detta utan agerar som om Disa gjort det som pedagogen förväntade. Det intressanta här är hur Disa bjuder öppet motstånd mot att göra det som pedagogen gett instruktioner om. När Disa ifrågasätter uppgiften möter pedagogen det med förmaningen om att inte ha något djur att måla. När Disa sedan säger *Varför ska jag ha den så här då?* säger pedagogen att Disa inte behöver om hon inte vill. När sedan Disa håller upp degklumparna för pedagogen säger hon att Disa kan lägga spindeln på brickan. Precis som i situationen A uppstår det ett gap mellan det som framträder och det som var det tilltänkta utfallet.

### B. 5. *Anpassning*

Till skillnad från situationen gällande trädritningen, där pedagogen med hjälp av frågor, pekningar och benämningar av trädets delar transformerade tomten till ett träd, anpassar pedagogen det som har gjorts till det som skulle göras. Pedagogen bortser ifrån att Disas degklumpar inte har några ben och det tycks som om pedagogen genom att hon säger: *Ja, ska*

*du ta och lägga spindeln så att vi kan torka den här också* anpassar degbitarna som är placerade ovanpå varandra till att vara en spindel. Även Disa bli klar och kan lägga sitt djur på brickan.

### B.8 Initialt annat - sedan det förväntade

Till skillnad från situationen med Elof så gör Disa initialt något annat än det som, från pedagogens perspektiv, var det förväntade, men sedan innan aktiviteten når sitt slut verkar det som om hon nu gjort det förväntade. Detta synliggörs genom att Disa har tagit bort sina lerbitar ifrån mallen och istället format leran som tre bollar som lagts på bordet bredvid spindelmallen. Hon uttrycker även att hon inte vill göra så som pedagogen föreslår. Disa ställer också frågan om varför hon ska göra så och pedagogen säger att hon inte behöver om hon inte vill. När sedan pedagogen ber Disa att lägga spindeln på brickan säger hon: *Jag ska bara göra så här* och formar nu leran till några rullar som hon lägger på bilden. Det kan förstås som om hon i detta skede, efter att hon initialt gjort något annat, nu gör det som förväntades av henne.

### C. Saker som sjunker eller flyter

Pedagogen Pia har samlat fyra barn vid ett bord i ett målarrum. På bordet ligger vita pappersark. Pia har dragit ett streck i mitten på varje pappersark. Strecket ska symbolisera vattenytan. Hon introducerar aktiviteten för barnen genom att säga att de ska rita något som flyter och något som sjunker. De talar sedan om var på pappret dessa saker ska ritas. Aktiviteten ingår i ett temaområde inom vilket de i ett tidigare skede även har gjort experiment. Barnen sätter sig därefter vid två bord och vid varsin kortsida. De får papper och en penna. Barnen börjar rita och pedagogen går runt och pratar med dem samt ställer frågor om vad de har ritat för saker och om dessa sjunker eller flyter och var på pappret de i så fall ska ritas. Två av barnen har bara ritat saker som sjunker varpå pedagogen frågar om de tänker rita något som flyter också, vilket de säger att de tänker göra *Bra! Vad glad jag blir*, svarar pedagogen. Aktiviteten fortlöper. Efter en stund börjar två av barnen bli klara med sina teckningar och reser sig för att plocka undan målarfärg och pennor. De andra två barnen sitter fortfarande kvar på sina platser och målar. Svea utbrister plötsligt: *Titta jag har gjort Anna!* Hon vänder sig samtidigt mot pedagogen som står vid vasken bakom Svea. Pedagogen går bort mot bordet där Svea sitter. *Vad sa du Svea*, säger pedagogen och ställer sig bredvid Svea och lutar sig lite över bordet och tittar på hennes papper. *Jag har gjort Anna*, säger Svea och fortsätter att måla på sitt papper. *Är det Anna?* säger pedagogen i ett något förvånat tonläge. *Aaaa*, svarar Svea och fortsätter att måla. *Från Frost*, undrar pedagogen. *Aaaa*, säger Svea och fortsätter att måla och titta på sitt papper. *Är hon uppe på vattenytan*, frågar pedagogen. *Det här är faktiskt .... som jag har gjort*, säger Svea. *Vad gör*

hon där uppe på vattenytan, frågar pedagogen. *Hon lagar vattnet*, fortsätter Svea. *Lagar vattnet*, säger pedagogen lite förvånat. *Umm*, säger Svea och fortsätter att måla. Efter ett litet tag säger Svea: *Det är en till här, fast det är Elsa*. Svea fortsätter att måla. Efter en kort stund säger pedagogen: *Du kom ifrån uppgiften visst, Att du skulle göra ovanför vattnet och under vattnet*. Pedagogen pekar samtidigt på Sveas papper. Svea säger inget. Efter ett tag utbrister Svea: *Titta jag har gjort blåvatten! Blåvatten! Är det något speciellt vatten det*, undrar pedagogen och plockar samtidigt in saker i ett skåp. Hon går sedan bort mot bordet där Svea sitter. *Nej det är hav, sånt där så man kan fiska*, svarar Svea och fortsätter att måla på sin teckning. *Uhm*, säger pedagogen samtidigt som hon sätter sig på en pall vid bordet där Svea och pojken sitter. *Man kan också simma i det här havet*, säger Svea och fortsätter att måla. Efter ett litet tag utbrister Svea: *Titta vilket fint hav jag har gjort!* Svea tittar upp mot pedagogen och sveper samtidigt med handen över sin teckning. Svea målar lite till och säger sedan: *Jag är klar nu*. Hon sätter penseln i vattenglasen och säger en gång till att hon är klar. Pedagogen talar med de barn som är på väg att lämna rummet. Svea säger en gång till: *Jag är klar nu. Jag är klar*. Hon drar på samma gång lite i sin teckning. *Umm*, säger pedagogen som nu står bakom Svea och tittar på hennes teckning. Pedagogen sätter sig vid bordet och ber Svea att berätta vad hon har målat. *Det här, det här är vattnet*, säger Svea. *Ja*, säger pedagogen. *Alla så som fiskar*. Svea pekar med fingrarna på sin teckning. *Det här, där har jag målat streck. Det är glass. Det är Anna som äter röd glass*. Hon pekar på cirklar på sitt papper. *Och dom här dom äter, en äter grön, en äter vitrosa, en äter...* hon fortsätter att peka på cirklarna på sitt papper. Pedagogen tar efter en kort stund på Sveas hand och avbryter henne lite och säger: *Men du, du skulle ju måla under vattnet och över vattnet saker som flyter. Flyter dom då?* Pedagogen tittar på Svea och hennes teckning och pekar på cirklarna på teckningen. *Mmmm*, säger Svea lite lågt och nickar samtidigt. *Och dom sjunker?* frågar pedagogen och tittar på Svea. *Aaa*, svarar Svea och nickar. *Mmm*, säger pedagogen. *Då är jag klar*, säger Svea och tittar upp mot pedagogen.

### C.1 Pedagogen talar i frågor

Även i denna situation blir mönstret att tala i frågor tydligt. Det förefaller som om pedagogen genom en uppsättning av frågor vill styra situationen mot den egna uppfattningen av densamma. Hon försöker rikta Sveas uppmärksamhet mot den tilltänkta uppgiften genom att dels uppmärksamma henne på att hon kom ifrån uppgiften och dels, i ett senare skede fråga vad det var hon faktiskt skulle göra. Pedagogen hjälper Svea genom att peka på det hon har ritat och ställer frågor kring det. När Svea inte förefaller vilja tala om saker som sjunker eller flyter avbryter pedagogen henne och ställer direkta frågor om glassarna flyter eller sjunker.

### C.2 Önskat utfall av aktivitet

Även i denna situation blir det tydligt hur pedagogen strävar efter ett bestämt utfall av aktiviteten. Det som är intressant här hur barn och pedagog tycks gå in i interaktionen med olika förväntningar, förståelse och erfarenheter. Situationen ovan utspelar sig i en ateljé med adekvata tillbehör för att exempelvis måla och rita. Det kan tänkas att denna miljö och detta sammanhang talar till barns kreativa ådra. Pedagogen har i situationen ovan berättat för barnen att de ska rita något som flyter och något som sjunker. Hon har även uttalat att hon söker efter saker som flyter. Pedagogen framstår som uppgiftsstyrd, vilket synliggörs genom att pedagogen riktar barnets uppmärksamhet mot ett specifikt utfall *Du kom ifrån uppgiften. Visst? Att du skulle göra ovanför vattnet och under vattnet.*

### C.3 Framträdande gap/som om

Även i denna situation är det tydligt att när utfallet av aktiviteten i första skedet inte verkar bli det som är tänkt av pedagogen, måste hon ändå se till att barnet gör det som hon förväntas göra, eller åtminstone få det att se ut som om hon gör det. Konsekvensen blir även i detta fall ett gap mellan avsikt och utfall, ett framträdande gap. Pedagogen ger intryck av att hon försöker fylla detta gap med frågor och till slut agerar pedagogen som om allt har fungerat och att avsikt och utfall är i harmoni.

### C.5 Anpassning

Precis som i situation B tycks det även i denna situation ske en form av anpassning från pedagogen. Sveas ritade glassar får fortsätta att vara glassar, men anpassas av pedagogen till att bli föremål som antingen sjunker eller flyter, genom att tillskrivas dessa egenskaper. Detta blir synligt då pedagogen ställer frågorna *Flyter dom då? och dom sjunker?* Följaktligen blir resultatet nu så som det var tänkt.

### C.7 Gör något annat

Likt situation A och B ser det ut som om även Svea gör motstånd mot de förväntningar på utfall av aktivitet som pedagogen förefaller ge uttryck för. Hon målar istället figurerna Anna och Elsa i filmen Frost. Hon utvidgar sedan sitt målande med att göra hav och glassar som hon berättar att Anna och Elsa ska äta. Det ter sig som om Svea har transformerat uppgiften eller det som var tänkt att göras. Att rita saker som flyter eller sjunker har istället blivit som en liten berättelse om Anna, Elsa, hav och glassar. Det har blivit något mer än ett enstaka fenomen.

Emellertid när pedagogen pekar på cirklarna som symboliserar glassar och frågar om dessa flyter eller sjunker, hummar och nickar Svea.

#### **D. Måla träd**

Carl och pedagogen Anna sitter vid ett rektangulärt bord. Anna sitter vid bordets långsida och Carl vid dess kortsida. Carl har fått i uppgift att rita och måla ett träd och Anna som har papper, penna och kamera framför sig tittar på. Efter en liten stund lutar sig Anna fram över bordet och pekar med pennan på Carls teckning och säger vänligt: *Carl, är det din stam där?* Carl nickar och pekar med pennan på sin teckning. *Är det grenar eller vad är det?* fortsätter Anna vänligt och pekar återigen på Carls teckning. Carl tittar på sin teckning, men svarar inte. *Är det grenarna i trädet? eller vad har du ritat där Carl?* Anna rätar upp sig lite och sitter med pennan i handen som om hon skulle börja skriva något. *Det är blad,* säger Carl och pekar med pennan på sin teckning. *Är det blad? Ja, så klart det är ju blad på trädet också,* säger Anna i en lite förvånande ton och skriver samtidigt något på sitt papper. Anna fortsätter att skriva på sitt papper och Carl tittar sig lite runtomkring. Efter en liten stund säger Carl att han måste måla sitt träd. Anna tittar på Carl och säger vänligt: *Ja, vilken färg vill du ha på ditt träd då?* Carl funderar lite och Anna pekar samtidigt på hans teckning och frågar: *Åh dom här strecken det var blad?* Hon skriver sedan något på sitt papper. Carl rullar pennan över sin teckning och säger: *Jag vill ha blå. Vill du också ha ett blått träd,* undrar Anna vänligt samtidigt som hon tittar på sitt papper och skriver något. *Mmm,* säger Carl. *Mmm, vilken färg har trädet på riktigt? Vet du det?* Anna vänder sig mot Carl och lägger huvudet lite på sned samt lägger ifrån sig pennan. Carl svara inte direkt utan snurrar lite på stolen. Samtidigt reser sig pedagogen upp från bordet för att ta ett förkläde som ligger på golvet bakom Carl. Carl sitter kvar på sin plats och tittar sig omkring. Sägar sedan: *brun.* Anna hjälper Carl på med förklädet och säger vänligt: *Ja, dom är ju bruna annars, men du kan få lov att...* Hon avbryter sig själv och frågar vidare: *Och löv är?* Carl ställer sig upp och Anna fortsätter att hjälpa honom med förklädet: *gröna,* svarar han. *Löven är gröna ja,* säger Anna som nu står bakom Carl och hjälper till med förklädet. Anna reser sig sedan upp och drar ner rullgardinen. Carl går bort mot stolen där pedagogen satt innan. Anna kommer tillbaka till sin plats och sätter sig. Carl står nu framför pedagogen som frågar vänligt: *skulle du ha blått då?* Anna lyfter samtidigt fram den färgen som redan står på bordet och fortsätter: *eller du vill ha en annan färg?* Anna håller nu i en burk med färg. Carl nickar lite lätt och tittar bort mot fönstret. *Vilken färg vill du ha,* undrar Anna vänligt och tittar på Carl. *Brunt och grönt,* säger han lite tyst och tittar mot pedagogen. *Brunt och grönt. Då fixar vi det,*

säger Anna vänligt och rör lite i färgen som hon håller i handen. Anna fortsätter: *Mmm, träden är ju bruna och gröna på riktigt ju mmm. Nu börjar dom bli gröna.*

#### D.1 Pedagogen talar i frågor

I likhet med merparten av dokumentationssituationerna talar pedagogen även i detta exempel i frågor. Det förefaller som om hon genom dessa vill få en bild över vad det är Carl har ritat. Pedagoggen pekar på Carls teckning och frågar samtidigt om det är trädets skilda delar som har ritats. Det verkar som att hon genom att ställa frågor, också vill försäkra sig om att det faktiskt är ett träd han har gjort.

#### D.2 Önskat utfall av aktivitet

Likt tidigare observationsbeskrivningar indikera även denna situation att det finns ett visst förväntat utfall av aktiviteten. Pedagoggen ställer direkta frågor till Carl om vad han har ritat som inbegriper begrepp som stam, grenar och blad d.v.s. trädets skilda beståndsdelar. Därtill, när Carl uttrycker att han vill måla sitt träd blått säger pedagogen: *Mmm, vilken färg har trädet på riktigt? Vet du det?* Det kan tolkas som om det finns en önskan om, från pedagogens håll, att säkerställa att Carl i alla fall vet vilken färg träden har i verkligheten. När Carl sedan ändrar sig och vill måla trädet i brunt och grönt kan det tolkas som att det sker någon form av bekräftelse från pedagogens håll i riktning mot att avsikt och utfall är i harmoni genom att hon säger: *Mmm, träden är ju bruna och gröna på riktigt ju mmm. Nu börjar dom bli gröna.*

#### D.6 Gör som förväntat

Till skillnad från flertalet situationer i det analyserade materialet gör barnet i det här exemplet det som tycks vara det förväntade, nämligen att måla ett träd. I varje fall så uttrycker han det då pedagoggen ställer de direkta frågorna om vad det är han har ritat för något. Dock uttrycker Carl att han vill måla sitt träd blått. Trots detta frågar likväl pedagogen honom i vilken färg han vill måla sitt träd, vilket kan tolkas som att det finns en valmöjlighet. Detta till trots kan man ana att det finns en önskan om att trädet ska vara brunt och grönt, dels utifrån att pedagogen frågar vilken färg träd har på riktigt och dels utifrån att hon frågar ytterligare en gång vilken färg Carl vill ha på sitt träd.

Sammanfattande analys av den minimala tolkningen

I ovan presenterade situationer visas hur de olika mönster som har identifieras i data kan ta form. Flera mönster finns representerade i mer än en situation. Ett mönster som återkommer i samtliga situationer är att det förefaller som om pedagogen går in i situationen med en önskan

om ett specifikt utfall av densamma. Närmare bestämt har pedagogen ett mål med aktiviteten och det verkar överordnat att målet med aktiviteten också blir det faktiska resultatet. I tre av de fyra fallen kan vi se hur pedagogen genom en uppsättning frågor styr situationen mot den riktning pedagogen vill. Att pedagogen talar i frågor kan tolkas som att aktiviteten, eller situationen, ur pedagogens perspektiv, också innebär någon form av kontrollerande funktion. Vid de tillfällen som avsikten med aktiviteten och utfallet av densamma inte är i harmoni verkar det som om pedagogen agerar som om det trots allt vore så. Det som framträder i observationsunderlaget är att barnen agerar på tre skilda sätt i situationerna. Det minst vanligt förekommande är att de gör det som, utifrån pedagogens perspektiv, förefaller vara syftet med aktiviteten. I de fall detta sker är det ibland med hjälp av ledande frågor ifrån pedagogen. Ett annat sätt som blir synligt i materialet är att barnen gör något annat, d.v.s. att de transformerar om uppgiften till något annat. Ytterligare ett sätt som framträder är att de initialt gör något annat för att sedan och då inte sällan efter en i viss mån av önskan eller pådrivning från pedagogen gör det planerade alternativt säger att de gjort det de skulle.

I påföljande resultatdel kommer dessa interaktionsmönster att analyseras och tolkas utifrån teoretiska analysbegrepp hämtade från Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) sociologiska interaktionsteori. Därtill genomförs också en form av teoretisering (Swedberg, 2014) utifrån den minimala tolkningen och med hjälp av de teoretiska begreppen.

Del II Teoretisk tolkning och teoretisering av dokumentationssituationerna – maximal tolkning

Då den sociala observationen är gjord och i viss mån beskriven följer vidare bearbetning av empirin för att på så vis kunna få en god överblick över händelser och skeenden i materialet (Swedberg, 2014). En betydande del i teoretiseringen är att dels använda befintliga begrepp i analysen och dels namnge observerade företeelser (a.a.). På denna analysnivå har Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) teoretiska begrepp kopplade till *definition av en situation* (*styra intryck* och *dramaturgisk försiktighet*), *inramning* (*nyansförskjutning* och *frame dispute*) och *sekundär anpassning* (*primär anpassning* och *behärskad anpassning*) fått utgöra grunden i ett vidare försök till att tolka och förstå empirin. Analyser och tolkningar av det empiriska materialet har gjorts med hjälp av de teoretiska begreppen. Företeelser har också namngetts i försök att skapa ytterligare grepp om vad som är det mest essentiella i materialet.

Den minimala tolkningen av dokumentationssituationerna pekar på att pedagogerna verkar ha ett bestämt och förväntat utfall med aktiviteten. Barnen förefaller vara spontanstyrda och handlar mer utifrån att aktiviteten är flexibel och föränderlig. Följaktligen ter det sig som om barnen och pedagogerna i stor utsträckning går in i situationerna med skilda förväntningar om vad dessa ska mynna ut i. Pedagogerna tycks ha en uppgiftsorienterad, och i viss mån, kontrollerande avsikt med situationen. Barnen däremot syns agera som om aktiviteten vore icke i förväg bestämd eller styrd. En aktivitets, eller situations, betydelse skapas genom att den definieras och inramas på ett visst sätt. Emellertid är en definition eller inramning ofta underförstådd och för givet tagen (Goffman, 1974/1986). I relation till att pedagogerna och barnen, i de analyserade dokumentationssituationerna, förefaller ha olika uppfattningar om vad det är som händer eller är tänkt ska hända i den specifika situationen, kan det tolkas som att båda parter har underförstådda och för givet tagna definitioner av situationerna och aktiviteterna ges därmed också olika innebörder av pedagogerna och barnen. Att studera situationer där inramning tycks vålla problem öppnar för möjligheten till att få syn på saker som verkar vara underförstådda och för givet tagna (Goffman, 1974/1986; Lantz-Andersson, 2009). I de analyserade dokumentationssituationerna tycks det råda osäkerhet över vad det är som pågår och hur situationen ska definieras. Betydelsen av det som sägs, görs och händer är beroende av hur det inramas av deltagarna i just den situationen som för tillfället råder (Lindroth, 2004; Lantz-Andersson, 2009). Ger barnen och pedagogerna, i studien, aktiviteten olika definitioner torde det medföra att de också skapar olika betydelser av utsagor och händelser i den pågående situationen. Tidigare erfarenheter av liknande situationer är av vikt för att förstå vad det är som

händer eller förväntas hända i en aktivitet (Goffman 1974/1986). Pedagogerna i studien har förmodligen vetskap om, och erfarenhet av, vad dokumentationssituationer förväntas leda fram till. Pedagogen ser eventuellt situationen, eller aktiviteten, som ett tillfälle för barnet att visa vad det har lärt sig, eller kan, inom ett givet område. För pedagogens egen del ger situationen henne måhända en möjlighet till att dokumentera barnets lärande, eller kunnande, inom det bestämda området och situationen inramas då kanske som att 'att utföra en specifik uppgift'. Att pedagogerna i stor utsträckning talar i frågor när de interagerar med barnen i dokumentationssituationerna kan tolkas som att de genom detta tillvägagångssätt, antingen vill styra händelsen mot det förväntade eller att de vill försäkra sig om, eller kontrollera, att det förväntade också blir det aktuella utfallet. I observationsutdrag D kan pedagogens ledande frågor om trädets skilda delar tyda på ett visst säkerställande om att det är ett träd som ritats. Därtill, när Carl uttrycker att han vill måla sitt träd blått säger pedagogen *Mmm, vilken färg har trädet på riktigt? Vet du det?* Det kan tolkas som att pedagogen vill kontrollera att Carl i alla fall vet vilken färg träden har.

Barnens förväntningar av vad situationer där papper, pennor, penslar, målarfärger och lera återfinns skiljer sig eventuellt från pedagogernas. Barnen tar möjligen för givet att situationen, eller aktiviteten, är ett tillfälle att måla, rita eller leka med lera utan förbehåll. I observation A uttrycker exempelvis Elof att han har ritat en tomte med tillhörande luva. Disa verkar i observation B leka med den tilldelade lerbiten. I observation C uttalar Svea att hon har gjort ett hav som man kan fiska och simma i. I de analyserade dokumentationssituationerna relaterar barnen även till erfarenheter utanför förskolan, i det här fallet figurerna Anna och Elsa från filmen Frost. I observationsbeskrivning C ritas Svea bland annat Anna och Elsa som äter glass. I resultatet framkommer också att, även om det råder osäkerhet över situationen ska definieras är pedagogernas övergripande definition av dokumentationssituationerna 'att utföra en specifik uppgift' starkare än att ta tillvara barnens mer spontana och flexibla definition. Att upprätthålla den givna aktiviteten och därmed definitionen av densamma verkar vara överordnat för pedagogerna.

Likafullt är deltagarna i behov av att skapa en gemensam innebörd av inramningen för att kunna förstå det som sägs, görs och händer i situationen, vilket även betyder att aktörerna behöver veta om inramningen exempelvis innebär skämt, ironi, lek eller allvar (Goffman, 1974/1986; Lantz-Andersson, 2009). Utifrån de analyserade situationerna verkar pedagogerna och barnen inte ha skapat en gemensam förståelse av situationen. Huruvida inramningen innebär lek, allvar

eller kontroll tycks inte vara klargjort och överenskommet mellan de interagerande, även om pedagogen uttrycker att barnen har en uppgift i att rita träd eller något som sjunker eller flyter, förefaller inte barnen ge aktiviteten denna innebörd. Barnen syns inte dela pedagogernas definition 'att utföra en specifik uppgift'. Enligt Goffman (1974/1986) blir uppfattningen om hur situationen ska definieras avgörande för hur individer kommer att handla och interagera med andra aktörer inom situationen. Det blir därför betydelsefullt att försöka få kontroll över övriga aktörers agerande i den gemensamma situationen, vilket företrädesvis görs genom att påverka övriga deltagares definition. Avsikten att föra interaktionsprocessen mot den egna definitionen av situationen benämns av Goffman (1959/2014) som att styra intryck. Analytiskt sett kan det tolkas som att pedagogerna antar denna strategi, vilket kommer till uttryck genom de ofta direkt ställda och ledande frågorna. Även barnens agerande kan tolkas utifrån begreppet intrycksstyrning. I situation A där Elof förväntas rita ett träd kan det förstås som att Elof, genom att uttrycka att tomten även ska ha en luva, försöker styra pedagogens intryck mot att det är en tomte och inte ett träd som har producerats. Agerandet att försöka nå en samstämmighet i hur de situationer som delas ska definieras kan liknas vid att pedagogerna intar en dramaturgisk försiktighet (Goffman 1959/2014), i form av att i förväg ha gjort upp en planering över handlandet i situationen, ett så kallat manus över vad som ska ske. I samtliga observationer tycks det finnas någon form av ursprungsmanus från pedagogernas sida, att de i förväg har gjort upp ett bestämt mål med aktiviteten. I situation C visar det sig bland annat genom att pedagogen uttrycker att hon söker något som sjunker och flyter. Pedagogens uttalande i situation A, om att Elof hade en uppgift vars syfte var att rita ett träd, kan även det tolkas som att det finns något förutbestämt.

I de analyserade dokumentationssituationerna uppstår det således osäkerhet i hur den aktuella situationen ska definieras och därmed ges innebörd av deltagarna. Då det sociala samspelet inbegriper ett flertal parallella uppfattningar om vad det är som pågår eller förmodas pågå är samspelet också sårbart. Interaktionen är beroende av att de interagerande, utifrån sina tidigare erfarenheter och delade situationer, skapar gemensamma situationsdefinitioner (Goffman, 1974/1986). Observationsutdragen A, B och C inrymmer det som Goffman (a.a.) framställer som frame disputes. Barnen och pedagogerna hamnar i ett läge där en gemensam definition inte vid en första anblick förefaller ligga nära till hands. Exempelvis råder det delade meningar om vad som egentligen skulle göras med leran i observationsbeskrivning B och Disa ställer frågan *Varför ska jag ha den så här då?* På det följer en stunds tystnad innan pedagogen uttrycker, *vill du inte? Du behöver inte om du inte vill.* Situationen ger vid handen att den osagda frågan om

vad det egentligen är som pågår nu måste verbaliseras och en lösning på hur den pågående interaktionen ska fortlöpa och på om en gemensam definition kan komma till stånd måste upprättas. I utdrag A ställs en direkt fråga till Elof, då han signalerar att han vill sluta måla, om han har gjort det som skulle göras, d.v.s. ritat ett träd. Situationen kan också förstås som att det har uppkommit störningar i hur aktiviteten ska definieras, vilket då medför att de som deltar i interaktionen kan uppleva att de inte har någon klar handlingslinje att följa. Vid sådana tillfällen kan det, enligt Persson (2012), uppstå besvärande och nervösa känslor hos de som deltar i situationen. I Fallet med Elof kan det tolkas som att det inträder en viss tvekan då pedagogen ställer frågan, *vad har du nu ritat Elof!* Han svarar, *sånt här*, och tittar ner på sitt papper. Pedagogen förefaller söka efter ytterligare förtydligande över vad det är som har ritats genom att fråga, *ja, vad är det för nåt?* Då Elof säger, *oh oh, till min mammas hus, hem med den*, verkar det råda en viss tveksamhet över vad Elof egentligen ska svara på och vilken betydelse aktiviteten ska ges. Inramning kan följaktligen uppfattas som en form av fingervisning över hur individen ska agera (Persson, 2012).

I analysen av det empiriska materialet framkommer också att den, av pedagogerna till synes planerade avsikten med aktiviteten, initialt verkar utebli. I observation A ser det inledningsvis ut som om det förväntade trädet inte kommer att produceras. I situation B gör Disa annat med lera än det som uttryckts av pedagogen. I observation C är det tänkt att Svea ska rita något som sjunker och något som flyter. Hon ritat istället hav, blåvatten och glassar till Anna och Elsa. Detta kan tolkas som att det uppstår ett gap mellan det som framträder i aktiviteten och ett eventuellt, ur pedagogperspektiv, tilltänkt utfall av aktiviteten. Detta gap mellan avsikt och utfall benämner jag som ett *framträdande gap*. Det förefaller som om pedagogen försöker fylla detta gap genom att styra situationen med frågor. I observation A får de direkta och ledande frågorna från pedagogen till slut funktionen av att en tomte blir ett träd. I utdrag B tas Disas bollar av lera till en början emot som en spindel av pedagogen. I observationsunderlag C får Sveas glassar, efter dialog med pedagogen, symbolisera något som sjunker och något som flyter. Pedagogernas handlande ger sken av att de agerar som avsikt och utfall är i harmoni.

Händelserna i observationsutdragen A och C, där Elofs tomte och Sveas glassar genom pedagogernas frågor får en annan innebörd, kan också förstås med hjälp av det som Goffman (1974/1986) kallar nyansförskjutning. Detta innebär att en i förväg tillsynes etablerad inramning av situationen nu leder handlandet i en annan riktning. Situationen omtolkas och transformeras till något annat. I situation A kan det förstås som att Elofs betydelse av aktiviteten

är att han har ritat en tomt. Efter samtal med pedagogen sker en omtolkning av situationen och tomtens kodas nu om till ett träd. I utdrag C får Sveas teckning med diverse innehåll, däribland glassarna till Anna och Elsa, efter dialog med pedagogen symbolisera saker och tings flytförmåga. Interaktionsmönstren i form av anpassning och transformering som kommer till uttryck i den här studien kan båda tolkas som en form av nyansförskjutningar. Betoning på nyansförskjutning belyser att den sociala verkligheten inte är så bestämd som det kan tyckas vid en första anblick. Snarare ger det uttryck för den sårbarhet som dessa skilda uppfattningar om vad det är som pågår blir en del av (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012, 2014). Analysen av observationsbeskrivningarna visar att det tycks råda parallella uppfattningar om vad det är som pågår, eller förväntas pågå, i dokumentationssituationen. En aktivitets innebörd skapas genom den betydelsen deltagarna ger situationen (Goffman, 1974/1986). I de situationer som har analyserats förefaller pedagogerna och barnen ge aktiviteten skilda innebörder och därmed också olika betydelser. Pedagogerna tycks ge situationen en uppgiftsorienterad innebörd eller definition. Situationen inramas möjligen också som ett tillfälle för barnet att visa att det kan eller har lärt sig det som man inom verksamheten har arbetat med. Barnens innebörd av situationen verkar vara av flexibel och föränderlig karaktär. Situationen betyder kanske tillfälle till att rita, måla eller leka med lera utan något bestämt syfte.

De interaktionsmönster som visar sig i analysen i form av omtolkning och transformering kan också tolkas och förstås med hjälp av Goffmans (1961/2014) begrepp sekundär anpassning. Enligt Goffman (a.a.) bör anpassningsstrategier inom institutioner där olika deltagare med skilda positioner är och verkar analyseras var för sig. Pedagoger och barn i förskolan har olika positioner och därför betraktas också deras strategier i den här studien var för sig. På det sätt som pedagogerna tycks hantera att det uppstår ett gap mellan avsikt och utfall, ett så kallat, framträdande gap, skulle kunna förstås som en form av anpassning. I observationsbeskrivning A transformerar pedagogen, genom ledande frågor, Elofs tomt till det planerade trädet. Något blir till något annat. I observation B kan pedagogens acceptering av Disas lerklumpar istället för den förväntade spindeln med ben ses som en form av anpassning av det som har gjorts till det som skulle göras. Liknande strategi återfinns i observationsbeskrivning C när pedagogen genom att ställa frågorna *Flyter dom då? och dom sjunker?* anpassar Sveas ritade glassar till att vara föremål som antingen sjunker eller flyter. Följaktligen ser det ut som om resultatet av aktiviteterna nu också blir som det var tänkt. Detta kan tolkas och förstås som en anpassningsstrategi från pedagogernas sida i form av en *som om praktik*, i så motto att det egentliga utfallet inte har framträtt men vi agerar *som om* det har gjort det. 'Vi vet att du inte

har ritat något som flyter eller något som sjunker eller ett träd, men vi bestämmer oss för att vi låtsas som om du har gjort det'. Agerandet kan liknas vid det Goffman (1961/2014) kallar för behärskad anpassning, vilken är en del av den sekundära anpassningen. Individens avsikt är att passa in i en befintlig institutionell struktur utan att göra något direkt försök till genomgripande förändringar. Genom att pedagogerna tycks agera som om det råder konsensus mellan avsikt och utfall, att målet med aktiviteten också är resultatet, fullföljer de också den institutionella dokumentationsstruktur som råder inom förskolan. I de analyserade situationerna går det inte heller att utläsa något motstånd från pedagogerna gentemot det dokumentationsförfarande som tar sig uttryck i aktiviteterna.

Barnens interaktionsmönster kan i sin tur också tolkas och förstås i termer av anpassning. Deras strategier liknar varandra i vissa avseenden men har också särskiljande drag. I Observation A, B och C verkar det som om Elof, Disa och Svea initialt uttrycker motvilja mot det som förväntas av dem, på så vis att det gör något annat än det som, från pedagoghåll, förefaller vara önskvärt. Handlingsmönster inom sekundär anpassning präglas av motiv som berör involvering och motvilja (Goffman, 1961/2014). I utdrag A ritas Elof en tomte istället för ett träd, vilket inledningsvis skulle kunna tolkas som en form av motvilja. Dock verkar det som om han, efter samtal med pedagogen, går med på hennes transformering och definition av situationen. Det skulle kunna förstås som om Elof genom att gå med på pedagogens transformering, även om han egentligen gjort något annat och gett aktiviteten en annan innebörd, anpassar sig till och därmed också involverar sig i, de institutionella förväntningarna som råder.

Sekundär anpassning innebär att institutionsdeltagarna, genom att använda sig av sociala regler och information, försöker läsa av hur institutionen fungerar och då detta är gjort kan individen sedan använda sig av systemet för egen vinning. Det kan göras genom att medvetet och aktivt regissera sig själv att framträda som anpassad i en situation för att möta minsta möjliga motstånd eller för att vinna fördelar (Goffman, 1961/2014; Persson, 2012). I situationen A har möjligen Elof förstått att han, för att få avsluta aktuell aktivitet, åtminstone bör säga att han har gjort det förväntade och kan därefter vinna fördel i att få lämna bordet för annan aktivitet. Då Elof uttrycker att han inte vill måla mer och pedagogen ställer frågan, *Har du gjort ett träd?* och han svarar, *Ja*, kan detta tolkas som att han, genom att regissera sitt framträdande och gå med på pedagogens transformering, vinner fördelen i att få lämna aktiviteten. Elof instämmer också med ett *mmm* när pedagogen säger att trädet ser ut som ett trollträd. Därefter sätter han penseln i burken och uttrycker tämligen resolut, *så nu är jag färdig*. I utdrag C påtalar Svea att

hon har ritat ett hav och nu är klar. Pedagoger ber Svea berätta om sin teckning och då denna berättelse inte harmonierar med den innebörd pedagogerna gett aktiviteten förefaller även Svea regissera sitt framträdande genom att, instämma i pedagogens yttrande om att glassarna flyter alternativt sjunker. Svea tittar sedan på pedagogerna och konstaterar, *då är jag klar!* I observation B kan Disas plötsliga vilja till att ändå göra någon form av rullar, som möjligen kan symbolisera spindelben, tolkas som ett försök till att regissera sig själv i syfte att framträda som anpassad i situationen. Carls agerande i observation D kan tolkas i termer av primär anpassning (Goffman, 1961/2014). I situationen gör Carl, utifrån institutionaliserade normer, det som var avsikten med aktiviteten och agerar så som planerat. Likväl sker motsättning i så motto att han uttrycker att trädet ska vara blått. Dock regisserar även han sig själv och framstår åter som anpassad då han ändrar sig till att trädet ska vara brunt och grönt.

Sammanfattningsvis definieras och inramas dokumentationssituationerna utifrån varierande interaktionsmönster (se figur 1 s. 55). Analyserna pekar på att både pedagogerna och barnen, verkar ha underförstådda och för givet tagna uppfattningar om vad det är som händer eller förväntas hända i aktiviteterna och gör på så vis också olika inramningar av situationerna. Då tvetydigheter i inramningen uppkommer och framträdande gap uppstår används olika anpassningsstrategier av pedagogerna och barnen. Pedagogerna förefaller anpassa sitt framträdande i form av en *som om praktik* och barnen syns anpassa sig genom att, tillfälligt gå med på pedagogernas definition, och regisserar sitt framträdande och på så vis framstår som anpassade. På något vis sker en tyst överenskommelse om att, även om det önskade utfallet inte har skett, agerar vi som om det hade gjort det. Slutligen ter det sig som om detta mynnar ut i en dokumentation eller måhända exemplifierar det en dold överenskommelse. Det uppstår något som jag har valt att benämna som *pseudo dokumentation*.

Dessa begrepp, pedagogernas och barnens skilda anpassningsstrategier samt förskolans dokumentations- och bedömningspraktik antas i den här studien behöva tolkas och förstås i relation till samhällets och samtidens meningslandskap. I resultatbeskrivningens tredje och sista del kommer därför den minimala och den teoretiska tolkningen av empirin, d.v.s. den inledande, utifrån Reeds (2011) beskrivning, maximala tolkningen nu även analysera med hjälp av utopisk referent.

Del III Maximal tolkning med utopisk referent

I följande del kommer en maximal tolkning av dokumentationssituationerna att göras med utgångspunkt i Reeds (2011) begrepp och tankar om den maximala tolkningen med hänsyn till utopisk referent, vilket utifrån Reeds beskrivning, här tolkas som någon form av idealtillstånd eller det önskvärda.

En maximal tolkning utifrån en normativ aspekt innebär att utarbeta och arbeta sig igenom vetenskapen om det goda samhället och härskande preferenser. Med detta tolkningshänseende i minne blir det utopiska betydelsefullt, enligt Reed (2011). Frågan handlar inte i så stor utsträckning om vad som är det goda samhället snarare om hur, när och var det goda kan visa sig eller aktualiseras i aktörernas sinne eller inom sociala institutioner (a.a.). I relation till den här studien och de dokumentationssituationer som har analyserats kan dessa relateras till och tolkas i samhällets och samtidens meningslandskap. Vetenskapen om härskande preferenser och hur, när och var det goda gällande dokumentation- och bedömning kommer till uttryck och kan förstås inom förskolans verksamhet, blir på så vis intressant.

I den teoretiska resultatdelen framkom att pedagogerna och barnen tycks inrama dokumentationssituationerna på olika sätt. Hur en situation ges innebörd av deltagarna och inramas kan ses som en form av situationsdynamik beroende på aktörers erfarenheter och situationsdefinitioner, men detta förekommer inte i något socialt vacuum utan är istället nära sammanhängande med samhället i stort (Persson, 2012). Att pedagogerna förefaller vara uppgiftsstyrda och resultatfokuserade kan förstås utifrån den, enligt Vallberg Roth (2013), rådande tilltron till och betydelsen av tidigt initierat lärande och då i synnerhet inom områden som språk, matematik och naturkunskap. Därtill har pedagogerna också en målstyrd läroplan (Skolverket, 2010), att förhålla sig till som även den betonar och lyfter fram dessa områden. Inramningen sker således i förhållande till rådande föreställningar, förväntningar och för givet tagande om vad som gäller eller bör gälla i en situation (Goffman, 1974/1986). Med hänsyn till lärandefokus och målrelaterade styrdokument vet förmodligen pedagogerna vad det är som gäller och vad det är som tycks vara det förväntade samt för givet tagna och interagerar utifrån dessa premisser. Exempelvis förefaller det som om pedagogerna, när det uppstår ett gap mellan avsikt och utfall, d.v.s. ett framträdande gap, välvilligt och med hjälp av tillsynes ledande frågor försöker styra barnen mot den egna definitionen av situationen. Då gap uppstår och inramningen syns tvetydig visar det sig att både pedagogerna och barnen tycks använda sig av anpassningsstrategier. Pedagogerna anpassar sitt framträdande i form av en som om praktik.

Den behärskade anpassningen, då det tycks uppstå disharmoni mellan avsikt och utfall, kan förstås utifrån att vikten av och intresset för dokumentation och bedömning av förskolebarns lärande och kunnande har fått en ökad betydelse och spridning (Vallberg Roth, 2010 b; Alvestad & Sheridan, 2015). I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) uttrycks också, att varje barns utveckling, lärande, kommunikation, samspel, delaktighet, inflytande och intresse ska dokumenteras, följas upp och analyseras. Dokumentation blir i och med detta en betydande och betonad del av pedagogernas uppdrag. Genom att använda sig av behärskad anpassning, (Goffman, 1961/2014) som tar sig uttryck i form av en som om praktik, lever pedagogerna därmed upp till de institutionella förväntningarna gällande dokumentationskraven. Reed (2011) menar att sociala händelser i viss utsträckning drivs av sina utopiska föreställningar. I de nordiska ländernas riktlinjer gällande förskolan framställs dokumentation och bedömning till stor del kopplat till hög kvalitet och barns bästa (Vallberg Roth, 2013). Vidare förefaller pedagogerna bland annat se dokumentation som ett verktyg för professionalisering och som ett stöd för att genomföra uppdrag utifrån givna direktiv, fånga och stödja barns perspektiv och lärande samt som ett sätt att involvera och informera föräldrar (Vallberg Roth, 2015). Gällande pedagogisk dokumentation beskrivs den bland annat som verktyg för både kompetens- och verksamhetsutveckling (Alnervik, 2013; Elfström, 2013; Holmberg, 2015).

Pedagogernas inramning av dokumentationssituationerna kan förstås utifrån de här utopiska föreställningarna och att de i någon mån får symbolisera det önskvärda inom dokumentationspraktiken, Att det i det empiriska materialet inte framkom någon synlig motvilja mot rådande dokumentationspraktik kan kanske förstås med hänsyn till denna mer idealiserade, och eventuellt för givet tagna, bilden av dokumentation. Med tanke på att strategier inom sekundär anpassning handlar om involvering och motvilja, så är möjligen involvering i dokumentationspraktiken mer passande ur ett pedagogperspektiv än motvilja mot densamma. Begrepp som exempelvis kunskap, mening och godhet tycks i viss mån vara vägledande för vad som bör tyckas, sägas och göras och infattar på så vis ett mått av normativitet, vilket medför vikten av att också förstå den tvingande aspekten i de normativa kraven (Korsgaard, 1992). Pedagogernas och barnens agerande kan förstås med hänsyn till samtidens preferens och normativa krav gällande dokumentation och bedömning samt det eventuellt ofrånkomliga i detta. Då dokumentation inom förskolan förordas och beskrivs i termer av hög kvalitet och för barns bästa, torde detta vara vägledande, men kanske också tvingande för hur barnen och pedagogerna bör tycka, säga, göra och vara i denna kontext. Med denna tolkningsdimension

skapas kanske en vidare berättelse och en djupare förståelse för både barnens och pedagogernas interaktion i det empiriska materialet.

Sekundär anpassning handlar om motvilja, involvering och regissering av framträdanden i syfte att vinna fördelar eller möta minsta möjliga motstånd (Goffman, 1961/2014; Persson, 2012). Pedagogernas anpassningsstrategier kan förstås både, utifrån att minimera motstånd, och att vinna eventuella fördelar. Genom en behärska anpassning, i form av en som om praktik, har barnens eventuella motstånd mot det förväntade eller pedagogens uppgiftorienterade definition av aktiviteten hanterats. Pedagogerna har genomfört sitt dokumentationsuppdrag. I och med att uppdraget är utfört lever pedagogerna möjligen också upp till bilden av den, genom bland annat dokumentationens förtjänst, professionella pedagog, vilket skulle kunna förstås vara fördelaktigt. Vidare beskrivs dokumentationsförfaranden bland annat också i termer av barns bästa. Pedagogerna utför dokumentationsuppdraget utifrån de institutionella förväntningarna och passar på så vis in i den befintliga institutionella strukturen. Därmed ges eventuellt också möjlighet för pedagogerna att visa på ett agerande som tycks gynna barnen. Pedagogerna har genom, som om praktiken, i någon mån fått barnen att framstå som att de har lyckats med uppgiften. Att genom dokumentation visa på barns förmågor och kompetens förefaller var något som både pedagoger och barn har att förhålla sig till. Gällande barnens sekundära anpassning och de eventuella fördelar denna anpassning kan föra med sig, skulle den kunna tolkas i termer av att 'bli färdig' och 'få byta aktivitet' samt att 'få gå och leka'. Att bli färdig med uppgiften och därmed få gå ifrån är något som återkommer i det empiriska materialet. Barnen har måhända lärt sig hur institutionen fungerar, så om de regisserar sitt framträdande och anpassar sig till de institutionella förväntningar och krav som råder, vinner även de fördel. De får lämna för annan aktivitet och de får gå ifrån för att leka. Den egeninitierade leken betyder, enligt Folkman (2017), mycket för förskolebarn och något som de verkar värdesätta högt.

Ytterligare en fördel i att barnen använder sig av *sekundär anpassning* skulle kunna vara skapandet av uppmärksamhet. Uppmärksamhet tycks utgöra en väsentlig del av samtidens vardag (Gillberg, 2014; Holmberg, 2015; Udovic, 2014). Gör barnet det som förväntas får också barnet uppmärksamhet. I alla fall i så motto att resultatet blir någon form av dokumentation som kan uppvisas. Uppvisningen av förskolans aktiviteter för allmänheten samt kvalitativa utfall av dessa utgör även en betydande del av pedagogers arbete (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014). I och med att dokumentationsuppdraget utgör en väsentlig del av pedagogens arbete och att resultatet av detta arbete likaledes ska kunna visas upp i olika

sammanhang, blir det viktigt att de facto få till stånd någon form av dokumentation. Att pedagogens definition 'att utföra en specifik uppgift' förefaller ges företräde barnets innebörd av situationen, kan också förstås i kölvattnet av en synliggörandekontext. Pedagogernas behärskade anpassningsstrategi i form av en som om praktik får på så vis ytterligare en innebörd. Likaledes skulle därmed en eventuell pseudo dokumentation kunna förstås som en involvering i dokumentations- och bedömningspraktiken. Då sekundär anpassning också kan uppfattas som ett handlingssätt som utgör "sociala inrättningars dolda liv" (Goffman, 1961/2014. s.143), så kan möjligen pedagogernas och barnens agerande som tycks mynna ut i en tyst överenskommelse, och som måhända slutar i en *pseudo dokumentation*, tolkas som blivande en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktiks dolda liv. Denna praktik antas behöva problematiseras, då en allt för okomplicerad bild av en tämligen komplex aktivitet kan vara vilseledande för de som är och verkar i förskolan.

## 6 Diskussion och avslutande kommentarer

I denna studie har intresse riktats mot hur dokumentationssituationer inom institutionen förskola definieras och inramas utifrån de interaktionsmönster som utspelar sig. Resultatet från de tre analysnivåerna syftar till att ge ytterligare perspektiv på förskolans dokumentations- och bedömningspraktik och genom detta även bidra med kunskap om densamma. Kapitlet inleds med en kort summering av resultatet från de olika analysnivåerna och huvudsakliga resultat i studien pekas ut. Därefter förs en diskussion kring hur resultatet i den här studien förhåller sig till tidigare forskning gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik samt skrivningar och riktlinjer gällande institutionens verksamhet. Resultatet kommer främst att diskuteras utifrån att pedagogerna och barnen, baserat på skilda erfarenheter och förväntningar, tycks inrama dokumentationssituationerna olika. Därtill hur förskolan som en utbildningsinstitution med målstyrning förstås kunna vara vägledande och villkorande för dokumentations- och bedömningspraktiken. Dessutom kommer pedagogernas och barnens anpassningsstrategier och efterföljande fördelar att diskuteras. Resultatet kommer också diskuteras utifrån studiens teoretiska antaganden och metodologiska ansats samt dessa perspektivs möjligheter och begränsningar. Avslutningsvis presenteras vilka pedagogiska implikationer resultatet möjligen kan bidra med till förskolans praktik och dess aktörer samt behov av fortsatt forskning.

### 6.1 Resultatsyntes utifrån de skilda analysnivåerna

Den inledande analys- och tolkningsnivån är, som tidigare nämnts, av deskriptiv karaktär. I denna del har de identifierade interaktionsmönstren beskrivits. Analyser och tolkningar som har ett mer beskrivande uttryck benämns av Reed (2011) som minimal tolkning. I steg två har teoretiska begrepp fått utgöra underlag och öppnat upp för teoretisering för att kunna få grepp om företeelser i materialet samt hur de framkomna mönstren kan tolkas och förstås. Den andra analysnivå liksom den tredje och sista är en variant av det som Reed (a.a.) kallar för maximal tolkning. Tillägget i den tredje analysnivån är en utopisk referent som i den här studien, utifrån Reeds (2011) beskrivning, uttrycks som någon form av idealtillstånd eller det önskvärda.

Resultatet från analysnivåerna pekar på att pedagogerna och barnen utifrån skilda interaktionsmönster (se figur 1 s. 55) definierar och ramar in dokumentationssituationerna på olika vis. Pedagogerna förefaller i sin definition vara uppgiftsstyrda och målorienterade samt försöker få barnen till att dela den av pedagoggen definierade situationen genom att *tala i frågor*. Karaktäristiskt för samtliga situationer är också att pedagogerna genomgående har ett

förutbestämt och förväntat resultat med aktiviteten. Barnen syns vara mer spontanstyrda och verkar handla utifrån att aktiviteten vore flexibel och föränderlig. Resultatet indikerar att både barnen och pedagogerna tycks ha underförstådda, eller för givet tagna, definitioner av dokumentationssituationerna. Pedagogerna och barnen tycks inte ha klargjort och kommit överens om den specifika situationens innebörd, vilket medför att det uppstår svårigheter i att nå en gemensam inramning. Likaså framkommer det i resultatet, att även om det råder osäkerhet över hur situationen ska definieras, så är pedagogernas övergripande definition av situationen 'att utföra en specifik uppgift' starkare än att tillvarata barnens mer spontana och flexibla definition. Att upprätthålla den givna aktiviteten och därmed definitionen av densamma verkar vara överordnat för pedagogerna. Betydelsen av att vidmakthålla den innebörd pedagogerna tycks se i situationen visar sig också genom att det sker nyansförskjutningar (Goffman, 1974/1986) d.v.s. att något som från början var tänkt som något blir genom transformering något annat. Exempelvis blir Elofs tomte, i observationsbeskrivning A, efter samtal med pedagogerna ett träd. I observationsbeskrivning C anpassas Sveas glassar till något som sjunker eller flyter efter inrådan från pedagogerna. Då tänkt utfall av aktiviteten inte harmonierar med det faktiska uppstår ett så kallat framträdande gap. Vad som också framgår i resultatet är att både pedagogerna och barnen tycks anpassa sig till rådande institutionella förväntningar och krav gällande dokumentations- och bedömningspraktiken. Pedagogernas anpassning kommer till uttryck genom att de agerar som om det inte fanns något framträdande gap mellan det i förväg tilltänkta utfallet av aktiviteten och det som blir det faktiska. Det uppstår en som om praktik, d.v.s. 'vi förstår att det som producerats inte är ett träd eller något som sjunker och flyter, men vi låtsas som om det är det barnet har gjort'. Barnen å sin sida anpassar sig genom att registrera sitt framträdande så att det harmonierar med det som förefaller vara det förväntade utifrån pedagogens perspektiv.

Rimliga förklaringar till att anpassningar i form av som om praktiker och registrerade framträdanden sker, kan förstås genom resultatet av den maximala tolkningen (Reed, 2011) utifrån utopisk referent. I och med att den maximala tolkningen också speglas i hur, när och var det goda kommer till uttryck inom förskolans dokumentations- och bedömningspraktik skapas möjligen ytterligare kunskap om och förståelse för pedagogernas och barnens interaktionsmönster och därmed olika inramningar i de studerade dokumentationssituationerna. Likaså är begreppet inramning (Goffman 1974/1986) behjälpligt i sökandet efter härskande preferenser i så motto att detta begrepp relaterar till det nu gällande. Att pedagogerna och barnen ägnar sig åt sekundär anpassning (Goffman, 1961/2014) kan förstås som institutionella

upprätthållanden av den, på ett mer övergripande plan, nutida inramningen av 'att göra förskola'. Det är en förskola som karaktäriseras av stark betoning på lärande inom specifika områden och dokumentation gällande både enskilda barn och verksamhet. Resultatet av den maximala tolkningen kan förstås som en strävan från både pedagogerna och barnen att leva upp till och vidmakthålla de institutionella förväntningarna gällande dokumentationskraven och bilden av förskolan som en utbildningsinstans. Resultatet indikerar att dylika sekundära anpassningar (Goffman, 1961/2014) ger olika fördelar. Genom att pedagogerna fullföljer sitt dokumentationsuppdrag och får till stånd den dokumentation som eftersträvas, om än med viss modifikation, lever hon upp till idén om den professionella pedagogen som kan visa upp bilden av en utbildningsverksamhet. Därmed har också möjligen behovet av att dokumentera för barns bästa tillgodosetts. Barnen å sin sida tillskansar sig, genom att anpassa sig till pedagogernas förväntningar och krav, tid för egeninitierade aktiviteter. Genom att regissera sitt framträdande så att resultatet av deras alster blir i paritet med institutionens syfte av desamma, lämnas utrymme för den av barn så eftertraktade leken. Genom som om praktiker och tillsynes implicita överenskommelser om utfall av tilltänkt aktivitet kan den dokumentation som kommer till stånd i de undersökta dokumentationssituationerna liknas vid en pseudo dokumentation.

Resultatet i denna studie visar således att pedagogerna och barnen förefaller ge aktiviteterna olika innebörd och därmed förmodas också dokumentationssituationerna ges olika betydelse. Därtill tycks både pedagoger och barn ägna sig sekundär anpassning. Av denna anledning antas det vara väsentligt att problematisera huruvida de dokumentationer som producerats i den här studiens analysunderlag kan symbolisera lärande (och i så fall vilket lärande) och lärprocesser eller kan vara kompetensstärkande för barn och pedagoger. Därtill kommer även frågan om huruvida förskolans dokumentations- och bedömningspraktik främjar eller hämmar barns livslånga lust att lära. Den här studien indikerar att barnens egen kreativitet och fantasi hamnar i skymundan i och med att pedagogernas övergripande definition av situationen i någon mån ges tolkningsföreträde. Om förskolan, i och med ett förstärkt utbildnings- och dokumentationsuppdrag, tenderar att fokusera mer och mer på styrda och förutbestämda aktiviteter kan detta kanske medföra ytterligare grogrund för, och bevarande av, sekundär anpassning. Frågan är om detta förfarande medför en barnanpassad förskola eller förskoleanpassade barn.

## 6.2 Inramningens sårbarhet

Som framgått i resultatet förefaller pedagogerna ha en uppgiftsorienterad definition. Likaledes ges situationerna sken av att även inbegripa någon form av kontrollfunktion, då pedagogen i situationen eventuellt ges möjlighet att checka av att barnet kan eller har lärt sig det som verksamheten genom olika aktiviteter har erbjudit. Värt att notera är att denna kontroll aspekt inte uttrycks explicit av pedagogerna. Försök görs istället att med hjälp av frågor (*tala i frågor*) styra situationen mot ett tänkt resultat, men det är inte klart uttalat att detta kan vara ett tillfälle för barnet att visa upp sin förmåga eller sitt kunnande inom det särskilda området. Pedagogernas agerande ligger i paritet med riktlinjerna i förskolans läroplan (Skolverket, 2010), av vilken det framkommer att barn i förskolan inte har några mål att sträva mot utan att det endast är verksamheten som ska vara målstyrd. I analysen kan en viss problematik skönjas i så motto att, trots att barn inte har några strävansmål ska ändå deras förändrande kunnande inom de specifika läroplansmålen dokumenteras. Denna dokumentation ska sen ligga till grund för verksamhetens fortsatta utveckling. Dock utifrån resultatet i denna studie, förefaller syftet med dokumentationen och pedagogens övergripande definition av situationen inte tydliggjord för barnen. Barnen syns inte dela pedagogernas definition.

Att gemensamt klargöra den specifika aktivitetens innebörd för att på så vis kunna nå en gemensam förståelse av vad det är som kommer till uttryck, eller förmodas komma till uttryck, i situationen låter sig svårligen göras i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. I relation till den här studiens dokumentationssituationer torde ett förtydligande av aktivitetens betydelse medföra att pedagogen och barnet gemensamt kom överens om vad den pågående aktiviteten innebär eller förmodas innebära och på så vis kan förstås. Alltjämt ter sig i praktiken ett klargörande av en dokumentationssituations eventuella innebörd som själv motsägande, eftersom barn i förskolan inte har några strävansmål och bedömning av barns förmågor och kunskaper inte heller ska ske. Resultatet i studien indikerar att ett tydliggörande gällande inramningen i just de här dokumentationssituationerna inte heller har gjorts av deltagarna. Likafullt medför det då svårigheter för pedagogerna och barnen att komma fram till en gemensam definition och inramning. Möjligen råder det även en osäkerhet gällande vilken innebörd pedagogerna i praktiken ska ge förskolans dokumentationsuppdrag. Resultatet kan ge en indikation på dokumentationsuppdragets komplexitet.

Barnen och pedagogerna i studien tycks ge aktiviteterna olika betydelse, vilket möjligen också medför att utsagor och handlingar i den pågående situationen ges olika förståelse. Det torde därmed råda otydlighet kring vilket lärande, förändrat kunnande eller vad de analyserade situationerna och den dokumentation som blir det faktiska utfallet kan synliggöra. Vad kan, vet eller har barnen egentligen lärt sig gällande trädens beståndsdelar och färg eller om sakers flytförmåga? Dokumentation beskrivs bland annat som ett sätt ”att få syn på” (Lindgren, 2016, s. 15) olika företeelser och att, genom dokumentationerna förmodas också barns lärprocesser och lärande på ett självklart sätt visa sig. Därtill förutses att dokumentationer som skapats i form av exempelvis texter, foton eller barns egna alster kan hjälpa till att synliggöra kunskaper, lärprocesser och idéer (SOU 1997:157). Emellertid är det intressant att fundera över vad som är möjligt att få syn på genom dokumentation och vad en dokumentation i själva verket visar eller för den delen är i stånd att visa. Uppfattningen om att barns lärprocesser och lärande på ett givet sätt blir synligt genom dokumentationerna behöver måhända utmanas. En aktivitets inramning sker inte sällan genom en underförstådd eller för givet tagen definition, vilket också gör den sårbar (Goffman, 1974/1986). Denna studie indikerar hur svårt det kan vara att nå fram till en gemensam definition av hur det som tar sig uttryck i dokumentationssituationen ska förstås. Pedagogerna och barnen tycks inrama dokumentationssituationerna olika, vilket eventuellt försvåra ett dokumentationsarbete.

Det råder även en uppfattning bland pedagoger att dokumentation kan ses som ett verktyg att fånga och stödja barns perspektiv och lärande (Vallberg Roth, 2015). Därtill förmodas dokumentation vara behjälpligt för pedagogerna att utveckla sin förmåga till att ta barns perspektiv (SOU 1997:157). Resultatet i den här studien visar att barnens perspektiv förefaller komma i skymundan. Barnens innebörder av hur situationer inom vilka det förekommer papper, pennor, penslar och lera kan förstås, får stå tillbaka för pedagogernas definition ’att utföra en specifik uppgift’. Att tillsynes komma överens om inramningen av handlingar och händelser i aktiviteten och genom detta stödja hur situationen ska definieras d.v.s., som att ’utföra en specifik uppgift’, verkar vara det huvudsakliga för pedagogerna. Barnen å sin sida ger sken av att tillfälligt överge sin övergripande definition för att istället, tillsynes gå med på pedagogens. I en tidigare studie av dokumentationssituationer och kommunikation (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014) framkom att pedagogerna sällan tog utgångspunkt i barns perspektiv och att kommunikationen vid dokumentationssituationerna var av strategisk karaktär d.v.s. styrande mot specifika mål. Resultatet i den här studien stöder detta och pekar på hur pedagogen genom att *tala i frågor* försöker styra barns handlande mot specifika mål.

Följaktligen visar resultatet att de interagerande ger situationerna olika mening och därmed förefaller inte en heller en gemensam inramning komma till stånd. Emellertid kan inte en utebliven gemensam inramning ses som en konsekvens av att det i dessa situationer utförs någon form av dokumentation. Social interaktion kan definieras på skilda sätt. De olika uppfattningarna om vad det är som pågår är ofta både sårbara och flyktiga (Goffman, 1974/1986). Utifrån den sociala interaktionens sårbarhet och med hänsyn till den osäkerhet gällande vad som pågår eller förväntas pågå i de dokumentationssituationer som har analyserats i den här studien kan det vara värdefullt att fundera kring inramningens tvetydigheter och sårbarhet, inte minst i relation till dokumentations- och bedömningspraktiken. Möjligen föreligger det en risk i att dokumentationsuppdraget retoriskt framstår i förenklade versioner och med en överskattad potential, i så motto att, det både ska visa på lärande och förändrat kunnande samt öppna upp för att se barns perspektiv. Frågan är vad Elof erfar när hans egenproducerade tomte med tillhörande luva plötsligt genom samtal med pedagogen blir ett träd. Vilka lärdomar kan han tänkas dra av detta? Frågan är kanske också vilka lärdomar pedagogen kan tänkas dra av situationen? Möjligen blir en gemensam lärdom att anpassning till de institutionella förväntningar som förskolan lyder under kan vara ett framgångsrecept inom förskolan. Likafullt kvarstår frågetecken gällande vad, eller vilket/vems lärande, det är som synliggörs i de analyserade observationerna. Utifrån resultatet i den här studien antas det vara viktigt att reflektera över på vilket vis dokumentations- och bedömningspraktiken kan verka främjande eller hämmande för barns utveckling och lärande.

### 6.3 Inramningen 'Att göra förskola'

I resultatet framkommer att pedagogerna och barnen förefaller ägna sig åt sekundär anpassning (Goffman, 1961/2014), vilket kan förstås som institutionella upprätthållanden, och kanske också för givet taganden, kring den mer övergripande, nutida inramningen av 'att göra förskola'. Dokumentationskravet kan ses som en styrande faktor över vad förskolan bör göra. Andra centrala element är att, genom omsorg och lek, möjliggöra för barns utveckling och lärande samt synliggörande av både verksamhetsutveckling och barns förmågor. Då faktorer som bland annat kunskap, mening och godhet styr hur individen bör tycka, säga och göra har de en normativ dimension och därmed också en viss ofrånkomlighet (Korsgaard, 1992). För att dokumentation och bedömning ska realiseras behöver pedagogen organisera verksamheten så att den ger möjlighet för henne/honom att observera och värdera de förmågor och tecken på förändrat kunnande inom de specifika målområdena som formulerats i läroplanen. Detta ger

vid handen att pedagoger och barn lyder under ett villkorande uppdrag och är styrda i sitt handlande. Sett ur detta perspektiv förefaller primär anpassning (Goffman, 1961/2014) framstå som enklare om syftet är att få den dagliga verksamheten inom förskolan att fungera friktionsfritt och vara tillmötesgående mot institutionella förväntningar och krav. Det kan vara värdefullt att fundera över hur inramningen 'att göra förskola' begripliggörs och villkoras av pedagoger och barn inom förskolan. Analysen i den här studien indikerar att barnens egen kreativitet och fantasi hamnar i skymundan i och med att pedagogens övergripande definition av situationen 'att utföra en specifik uppgift' tillfälligt får råda. Inramning är beroende av hur tidigare erfarenheter organiseras och vad som är ett förväntat agerande, vilket blir intressant att relatera till att barns och pedagogers uppfattningar, enligt Folkman (2017), förefaller gå isär beträffande vad som är essensen i förskolans verksamhet. Barn tycks värdesätta leken främst och hos pedagogerna förefaller leken hamna i bakgrunden medan istället projekt och ämnen lyfts fram (a.a.). Att pedagoger pekar ut ämnen och projekt kan förstås utifrån den utveckling, och i viss mån, kursändring som förskolan genomgått i och med läroplanens tillblivelse och förnyelse. Läroplanen (Skolverket, 2010) är ett av verksamhetens styrdokument och därmed villkorande för hur denna ska utformas. Att erövra omvärlden och livslång lust att lära samt målstyrd verksamhet kan därmed ses som en del av förskolans övergripande inramning och villkorande för pedagoger och barn. Möjligen kan pedagogernas uppgiftsorientering som resultatet i den här studien pekar på förstås utifrån denna målstyrning. En intressant reflektion är huruvida en målstyrd förskola får till följd att, givetvis ska lusten att lära stimuleras, men den ska även korrigeras så att det barnen har lust att lära sammanfaller med läroplansmålen.

Pedagogernas vilja till att hålla kvar den uppgiftsdefinierade situationen är även intressant att relatera till Jonssons m.fl. (2017) studie angående pedagogers förhållande till begreppet undervisning, gällande de yngre barnen i förskolan. Studien lyfter fram att pedagogers tolkningar av vad undervisning innebär förefaller ha fört med sig ett mer specificerat syfte mot det stoff som de vill rikta barns lärande mot. Pedagogerna beskriver att kraven på aktiviteterna och dess innebörd har ökat (a.a.). Genom innehållet i dokumentationerna pekar även dokumentationspraktiken på vad som är eller blir prioriterad kunskap och genom denna praktik utvecklas också en kollektiv syn på vad som kommer att kategoriseras som lärande inom förskoleverksamheten (Schultz, 2015). I den här studien verkar det överordnat för pedagogerna att vidmakthålla den uppgiftsorienterade definitionen av situationen och detta blir på sitt sätt fingervisande för hur barnen i sin tur ska definiera situationen. Resultatet visar att barnen och pedagogerna likafullt tycks ge dokumentationssituationerna olika innebörder. Kontentan tycks

bli att både barnen och pedagogerna får ägna sig åt anpassning i form av regisserade framträdanden, som om praktiker och pseudo dokumentation.

Kraven i läroplanen har gradvis tydliggjorts och kunskapsuppdraget har fått en framskjuten position (Utbildningsdepartementet, 2017). Därtill finns det ett uttryckt dokumentationsuppdrag i förskolans styrdokument (Skolverket, 2010). Ett spörsmål att fundera över är måhända huruvida dokumentationsuppdraget och undervisningsuppdraget är eller kommer att bli varandras förutsättningar. I Jonssons m.fl. (2017) studie beskriver pedagogerna att undervisning i förskolan har medfört att barns lärande måste ses, mätas och förstås och detta utförs med hjälp av dokumentation. Samtidigt uttrycks undervisning som ökade krav för pedagogerna men också som en möjlighet till kvalitetshöjning i förskolans verksamhet och som en professionaliseringspotential för yrkeskåren samt som en rättighet för barnen (a.a.). Terminologin liknar i stort den som används i skildringen av förskolans dokumentationspraktik. Med tanke på att pedagogerna i den här studien förefaller ha ett fastställt mål med aktiviteterna i dokumentationssituationerna och utifrån pedagogernas tolkning i Jonssons m.fl. (2017) studie av att undervisningsbegreppet fört med sig ett mer riktat lärande, kan man fundera över om denna kunskapspositionering kommer att medföra mer förutbestämd tid i form av uppgiftsorienterad och styrd verksamhet. Goffman (1961/2014) menar att ju mer tid som tas i anspråk av institutionen desto mer förekomst av sekundär anpassning och dolt liv samt att denna förutbestämda tid sannolikt inte genererar önskat utfall. Om nu dokumentation och undervisning är närbesläktade, och i någon mån varandras förutsättningar, så föreligger det kanske en risk i att verksamheten i praktiken kommer att bli mer styrd med fler styrda aktiviteter med förutbestämt innehåll och utfall. Det blir i sammanhanget intressant att fundera över om ett förstärkt kunskapsuppdrag kommer att ge ytterliga näring till sekundär anpassning och dolt liv inom institutionen förskola. Dessutom i så fall hur väl kommer då förskolan lyckas i sitt utbildningsuppdrag?

#### 6.4 Det välregisserade barnet

I studien åskådliggörs att barnen anpassar sig primärt genom att tillmötesgå den institutionella ordningen, eller sekundärt genom att tillsynes ha läst av systemet och regisserat sitt framträdande. Den primära anpassningen, som är den minst framträdande i datamaterialet, exemplifieras i observationsbeskrivning D. I denna situation gör Carl det som tycks vara, av pedagogen det bestämda och förväntade, nämligen att måla ett träd. Likaledes visar analysen att det ställs en rad ledande frågor av pedagogen gällande innehållet i det Carl producerar.

Paralleller kan dras till Emilsons och Pramling Samuelssons (2014) studie i vilken det framkom att barnen var tillmötesgående gentemot pedagogernas styrning mot det förväntade och på hur barnen ansträngde sig för att vara till lags. Att barnen i deras undersökning försökte möta upp pedagogernas förväntningar skulle, med utgångspunkt av resultatet i den här studien, kunna förstås som att de anpassade sig primärt.

I föreliggande studie är barnens sekundära anpassning påfallande. Den sekundär anpassning kan, till skillnad från den primära, förstås som en form av motstånd mot den institutionella ordningen (Goffman, 1961/2014). Att barnen i studien gör något annat än det som syns vara planerat, kan förstås som ett visst motstånd mot de institutionella förväntningar som kommer till uttryck genom den av pedagogen definierade aktiviteten. Regisseringen av framträdande visar sig således i materialet genom att barnen initialt gör något annat än det som var planerat för att sedan, antingen göra det förväntade eller uttrycka att de gjort det som förväntas. Det är värt att fundera över om det redan i tidig ålder sker en sekundär anpassning i form av regissering av framträdande till det som tycks vara det förväntade, med föresatsen att systemet är avläst. Pedagog, och därmed institutionen, får den dokumentation som eftersträvas och barnet får tid till egeninitierade aktiviteter i form av den eftertraktade leken. Att läsa av ett system är också ett lärande. Är det möjligen den form av lärande som blir synligt i de observerade situationerna?

Schultz (2015) menar i sin studie av dokumentation och bedömning i tyska förskolor att barnen kände av när det var något som pedagogerna förknippade med lärande och som då också borde bli föremål för dokumentation. Barnen lärde sig på så vis vad som förväntades av dem inom institutionen förskola (a.a.). Att barn lär sig tolka institutionella förväntningar och krav är intressant att relatera till att barn idag inte sällan framställs från ett kompetensperspektiv (se ex. Eilard & Tallberg Broman, 2011; Kaufman, 2004). Ett par studier har också visat att pedagogerna talar om barn som kompetenta (se ex. Bjervås, 2011; Elfström, 2013). Frågan är om regissering av framträdande och systemavläsning också i viss mån är, eller kommer att bli, en del av barns kompetenser. Dock menar Goffman (1959/2014) att det kan finnas risker med att i allt för stor utsträckning fokusera på välregisserade och väl genomförda framträdande. Han uttrycker att:

...kan själva förpliktelsen och lönsamheten av att alltid framträda i en stabil moralisk dager, av att vara en socialt välanpassad person, tvinga en att bli en förfaren skådespelare (Goffman, 1959/2014, s. 217).

Utifrån resultatet i den här studien kan det vara värt att fundera över barnens tillvägagångssätt i form av sekundära anpassningar och medföljande fördelar i relation till rådande dokumentations- och bedömningspraktik. Möjligen skapas *det välregisserade barnet* som lär sig, genom skilda anpassningsstrategier, att navigera i kunskaps- och dokumentationspraktikens landskap.

Sekundär anpassning som tar sig uttryck i regisserade framträdanden kan också kopplas till Goffmans (1959/2014) analytiska uppdelning av samspelets arenorna i främre och bakre regioner. De undersökta dokumentationssituationerna utspelas i en främre region innehållande institutionella förväntningar och krav. Sekundär anpassning är förknippat med att vinna någon form av fördel (Goffman, 1961/2014). I den här studien tolkas och förstås barnens fördelar som att bli färdig med den planerade aktiviteten för att få utrymme för egeninitierad lek. Som tidigare nämnts måste tillgången inom förskolan till egen sfär och bakre regioner i någon mån anses som begränsad. Likväl, utifrån att regionuppdelningen är av analytisk karaktär, skulle möjligen barns egeninitierade lek kunna förstås som varande en del av barns bakre regioner. Kan då barns fördelar och vinster genom sekundär anpassning förknippas med att få tillbringa mer tid i de mer kravlösa bakre regionerna?

#### 6.5 Dokumentationssyndromet *eller* pseudo dokumentationens logik

I inledningen av uppsatsen lyfts att kunskapsuppdraget i förskolan har fått en mer framträdande roll och att kraven i läroplanen succesivt har blivit tydligare (Utbildningsdepartementet, 2017). Likaså har betydelsen av dokumentationsuppdraget framhållits och betonats som ett viktigt redskap i arbetet med att synliggöra barns förmågor och förskolans verksamhet samt dess kvalitet (SOU 1997:157; Skolverket, 2009). Samtidigt framkommer det i forskning att dokumentation och bedömning både har ökat och genomgått en snabb spridning (Vallberg Roth, 2010 b). Detta sammantaget kan ses som kännetecknande för förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Begrepp som kunskap, lärande, dokumentation och synliggörande kan också förstås som *en kombination av fenomen eller symtom som är typiska för denna praktik*. Dessa *samtidigt framträdande fenomen* skulle kunna ses som *ett bakomliggande förlopp* till den dokumentations- och bedömningspraktik som antas råda i förskolan. Således är det utifrån denna landskapsbeskrivning som den här studien har tagit spjärn och inom vilken resultat har analyserats och tolkats. De ovan beskrivna förutsättningarna kan också ses som en del av institutionens övergripande inramning och blir därmed i någon mån villkorande för aktörerna inom verksamheten. På samma gång kan de ses som en utopisk beskrivning av det goda

samhället. Som tidigare nämnts menar dock Reed (2011) att det egentligen inte handlar om vad som är det goda samhället utan snarare om hur, när och var det goda aktualiseras och tar sig uttryck inom sociala institutioner. Enligt Vallberg Roth (2013) framställs förskolans dokumentations- och bedömningspraktik inte sällan retoriskt som kopplad till hög kvalitet och barns bästa. Resultatet i den här studien behöver förhållas till de, genom förskolans styrdokument uttryckta riktlinjerna, men också till den utopiska skildringen av dokumentations- och bedömningspraktiken.

Resultatet pekar på att pedagogerna tycks definiera dokumentationssituationerna som 'att utföra en specifik uppgift'. Pedagogerna *talar i frågor* för att på så vis försöka styra barnets intryck mot sin definition, att barnets innebörd och betydelse av situation skulle ges företräde indikeras inte. Därtill framkommer att innehållet i de analyserade dokumentationssituationerna drar åt det naturvetenskapliga hållet, vilket kan förhållas till att det syns råda ett visst mått av selektion gällande *vad* som synliggörs. Att marknadsföra förskolan genom institutionella berättelser fokuserade på barns lärande och kunskaper framstår i flera studier som väsentligt i vår samtid (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014). De framträdande gap som uppkommer då det tycks råda disharmoni mellan planerat utfall och faktiskt och de till synes gjorda transformeringarna och omtolkningarna i form av tomter som blir till träd och glassar som får symbolisera sakers flytförmåga kan också förstås utifrån dessa så kallade institutionella berättelser om förskolan. I sammanhanget blir det möjligen betydelsefullt att även få till stånd "rätt" dokumentation.

En intressant reflektion är att pedagogerna verkar hantera framträdande gap som om de egentligen inte existerade. Denna behärskade anpassning förstås som en form av som om praktik, där det viktigaste verkar vara att få till stånd något som i möjligaste mån kan tolkas som det ursprungligen var tänkt att tolkas. Att pedagogernas anpassningsstrategi förstås som en behärskad variant av sekundär anpassning grundas i att denna typ av anpassning, enligt Goffman (1961/2014), inte innehåller något direkt synbart motstånd mot den institutionella organisationen. Utifrån analysen av den här studiens empiri går det inte att utläsa någon uttryckt motvilja från pedagogerna mot denna praktik, vilket absolut inte behöver tyda på att motstånd inte existerar. Pedagogernas interaktionsmönster kan mer liknas vid en form av involvering i institutionens dokumentations- och bedömningspraktik, vilket utifrån både gällande styrdokument och skildringen av förskolans dokumentationspraktik ter sig tämligen logiskt. Det viktigaste är måhända inte att det är som det var tänkt utan att man får det till att se ut som

om det är det. Utifrån denna aspekt är möjligen *pseudo dokumentation* en logisk strategi genom att den kan transformeras och anpassas efter institutionens förväntningar och krav. *Pseudo dokumentationens logik* kan ses sprungen ur barns och pedagogers skilda anpassningsstrategier med efterföljande minsta motståndens lag och diverse fördelar. Institutionella förväntningar och krav tycks tillgodoses samt upprätthållas och till synes ”Alla vinner”!

#### 6.6 Att förstå förskolan som en total institution, anpassning och inramning

Studieobjektet i den här uppsatsen är den interaktion som tar sig uttryck i de dokumentationssituationer som sker inom förskolans dagliga verksamhet. Kunskapsobjektet är att bidra med ytterligare kunskap gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Uppsatsen har tillika ett socialkritiskt perspektiv. För att tolka och förstå vad som händer i dessa dokumentationssituationer inom förskolan har Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) teori om interaktionen mellan individer och deras förhållande till institutioner och dess regleringar öppnat upp för ytterligare förståelse för förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Teorin har även möjliggjort för en problematisering av samtidens inverkan på denna praktik.

Att tänka i termer av förskolan som en social inrättning med drag av den totala institutionens karaktär har varit till hjälp i analysen. Att se förskolan som en del av en total institution har skapat en möjlighet att förstå den utveckling som förskolan som institution genomgått, liksom uppdragets ändrade innehåll. Lite tillspetsat kan det tolkas som att förskolans uppdrag har gått från omsorg via erövring och livslång lust att lära till kunskaps(re)producering och utbildning. I relation till kategoriseringen av totala institutioner har förskolan också i och med denna förskjutning närmast sig en total institution. Initialt kan verksamheten förstås ha kommit till för att barn inte kunde ta hand om sig själva under tiden vårdnadshavarna antingen arbetade eller studerade. I dag är förskolan en målstyrd institution med ett utbildningsuppdrag som, enligt Skolverket (2017), 84 procent av samtliga barn i åldern 1–5 år är inskrivna i. I och med att förskolan, i den här studien, förstås vara en del av en total institution har också begreppen primär och sekundär anpassning varit användbara i analysen och tolkningen av interaktionsmönster i dokumentationssituationerna. De har fått utgöra teoretiska begreppsliggöranden av hur den interaktion som undersökts kan förstås och på så vis förmodas möjliggöra för ytterligare kunskap om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

Att använda begreppet inramning som visar på sårbarheten i att komma fram till en gemensam definition av dokumentationssituationerna, har hjälpt till att belysa dokumentationspraktikens komplexitet. Utifrån att inramningen begripliggör, begränsar eller villkorar situationen, har analysverktyget således varit behjälpligt i förståelsen av den interaktion som framträder i de undersökta situationerna. Begreppet är sammankopplat med förväntningar på hur aktörerna brukar och bör interagera, vilket har möjliggjort en förståelse för vikten att få till stånd den egna definitionen av situationen. Därtill har användningen av inramning öppnat upp för en förståelse för hur institutionella förväntningar och krav kan villkora den interaktion som uppstår i dessa situationer, vilket även antas villkora barnens och pedagogernas interaktion.

Att analysera och tolka empirin med hjälp av Goffmans (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) teoretiska begrepp som primär anpassning, sekundär anpassning och inramning har varit till hjälp för att skapa insikt och förståelse för förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Således har de teoretiska analysenheterna och teoretiseringen varit vägledande för att dels få syn på, och dels namnge, de företeelser som visar sig i de studerade situationerna. Det teoretiska perspektivet i samarbete med den metodologiska ansatsen har gjort det möjligt att tolka och förstå förskolans dokumentations- och bedömningspraktik ur ett perspektiv som inte tidigare har belysts. Begreppet inramning svarar på frågan om vad det är som gäller i den aktuella praktiken, och den maximala tolkningen utifrån en utopisk ansats reflekterar tillbaka på hur härskande preferenser kommer till uttryck inom en institution. Inramning och maximal tolkning med utopisk referent anses i den här studien tangera varandra och har på så vis också tillsammans gett ett generöst tolkningsutrymme. Goffmans (a.a.) teoretiska ramverk belyser individers interaktion i förhållande till institutioner och dess reglering och tillsammans med Reeds (2011) metodologiska ansats ges en öppning för ett socialkritiskt perspektiv.

Enligt Walzer (1987) behöver ett samhälle en kritisk blick och kritiska berättelser. Institutionell reglering är förknippat med normativa krav, vilket bidrar till att det blir väsentligt att tolka pedagogernas och barnens interaktion i dokumentationssituationerna med hänsyn till samtidens preferens och krav gällande dokumentation och bedömning samt det eventuellt ofrånkomliga i detta. Denna tolkningsdimension skapar möjligen en vidare berättelse och en djupare förståelse för barnens och pedagogernas definitioner och inramningar av de undersökta dokumentationssituationerna.

Utifrån aspekten av att den metodologiska ansatsen tillsammans med det teoretiska perspektivet upplevs ge ett generöst tolkningsutrymme kan det också finnas risk för övertolkning. Dock har jag i studien valt att presentera observationsbeskrivningarna med hjälp av fylliga berättelser som ska kunna öppna upp för läsaren att värdera gjorda tolkningar och analyser. Därtill valdes fyra dokumentationssituationer för att illustrera resultatet, vilket ger läsaren möjlighet att bedöma tolkningarnas trovärdighet. Dessutom har försök gjorts till en noggrann genomgång och beskrivning av både det teoretiska anslaget såväl som det metodologiska för att genom detta också underlätta läsarens förståelse och värdering av gjorda tolkningar.

Att använda videoobservationer som metod för datakonstruktion innebär att inspelningen representerar en del av situationen, eller det som tar sig uttryck där, och inga anspråk kan göras på att ge en fullständig bild av vad som sker. Samtidigt genom att inspelat materialet överförs till text förloras en del av interaktionens komplexitet (Plowman & Stephen, 2008). Likaså är det inte heller görbart att överföra allt som sker i en inspelad situation till text. Följaktligen förekommer det en viss selektionsaspekt vid transkription. Att enbart använda videoobservationer och fältanteckningar som datakonstruktion lämnar inget utrymme för deltagarnas egna röster. Emellertid görs inga anspråk på att i den här studien öppna upp för deltagarnas röster.

### 6.7 Pedagogiska implikationer

Resultatet i studien signalerar dokumentations- och bedömningspraktikens komplexitet, vilket kan sättas i relation till att föreställningarna om dokumentationens fördelar är tongivande inom forskningen såväl som i styrdokument. I och med den framställningen kan det finnas en risk i att bilden av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik simplificeras. Av den anledning kan det vara betydelsefullt att också studera förskolans dokumentations- och bedömningspraktik med hjälp av metoder som har generösa tolkningsutrymmen för att på så vis hjälpa till att vidga bilden av denna praktik. Av samma anledning kan empiriska resultat som visas i denna studie måhända bli betydelsefulla som kontrast till betoningen på dokumentationspraktikens förtjänster. De interaktionsmönster och de anpassningar som barnen och pedagogerna i den här studien gör för att hantera dokumentations- och bedömningspraktiken kan vara viktiga att ta på allvar och beakta. Att pedagoger och barn har olika erfarenheter och förväntningar på förskolans verksamhet ter sig tämligen självklart. Däremot kan vetskapen om att skilda erfarenheter och förväntningar inverkar på hur interaktionssituationer definieras och inramas och att social interaktion är förenat med sårbarhet

och flyktighet bli betydelsefull. Insikten om att en aktivitets innebörd behöver klargöras av deltagarna för att en gemensam inramning ska komma till stånd och att det inte sällan råder för givet tagande kring situationers inramningar, kan vara viktig att reflektera över i förskolan dokumentations- och bedömningspraktik såväl som i annan social interaktion.

Förhoppningsvis kan pedagoger i förskolan med hjälp av de teoretiska analysverktyg som använts i den här studien tolka och analysera den egna dokumentations- och bedömningspraktiken, men även annan social interaktion som sker inom verksamheten. Vetskap om den sociala interaktionens sårbarhet kan vara betydelsefull att förhålla sig till, både för de som fysiskt verkar i förskolan men även för de som verkar på andra nivåer inom organisationen. Möjligen kan de observationsbeskrivningar som presenteras i den här studien utgöra underlag för reflektion och samtal kring dokumentations- och bedömningspraktiken, men även undervisningspraktiken i förskolan. Pedagoger kan måhända ges tillfälle till att fundera över hur olika erfarenheter och förväntningar inverkar på det som händer i situationen och på hur dessa kan tolkas och förstås samt vems eller vilkas definition som tillfälligt får råda. Likaledes kan eventuellt observationsbeskrivningarna öppna upp för funderingar kring anpassningsstrategier i form av regisserade framträdande och som om praktiker.

Sekundär anpassning är en form av motstånd och förenat med att skapa sig fördelar. I den här studien indikeras att fördelarna för barnen tycks vara att få tid och utrymme till den egeninitierade leken, vilket i studien tolkas som en möjlighet för barnen att skapa bakre regioner. Regioner och regionbeteende skulle kunna vara värdefullt att reflektera över i förhållande till dokumentation såväl som undervisning och betydelsen av dessa i förskolan. Jonsson m.fl. (2017) visar i sin studie att undervisning uttrycks både i termer av rättigheter för barnen men också i termer av att skydda dem från för mycket undervisning. Anledningen är att barn ska ges möjlighet att leka och vara kreativa på egen hand. Pedagogerna talar om undervisning i relation till ”*begränsning* och *prestation*” (s.103) och att barn möjligen ibland också ska få vara ifred från det. Möjligen kan dokumentationspraktiken också beskrivas i termer av begränsningar och prestationer, vilket medför att det kan vara intressant att fundera över vilket utrymme barn i samtidens förskola ges till bakre regioner. Goffman (1961/2014) uppmanar till att fundera över hur de sociala relationer ser ut som tycks kräva tillblivelse och upprätthållande av sekundär anpassning.

Likaså kan måhända den metodologiska ingången ligga till grund för vidare reflektion inom förskolan. Det antas i den här studien att då tolkningsutrymmet utökas kan intressanta företeelser bli synliga, och den egna institutionens förväntningar och krav kan problematiseras och ifrågasättas. Det blir då möjligt att tränga in på djupet för att på så vis få vetskap om hur förväntningar och krav kan beröra både verksamheten och de som är och verkar där.

#### 6.8 Fortsatt forskning

Förskolan och dess aktörer står inför en pågående revidering av läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2017, U2016/05591/S U2017 01929/S) i vilken bland annat begreppet undervisning ska förtydligas och ges innebörd. I studien har tankar och intresse väckts angående relationen mellan dokumentation, bedömning och undervisning. Då terminologin kring dessa begrepp tenderar att gränsa till varandra och att de möjligen kan uppfattas som varandras förutsättningar skulle en eventuella inbördes relation vara intressant att studera vidare. Med hänsyn till att dokumentationssituationer (inte alla) såväl som undervisningssituationer i stor utsträckning är förenade med social interaktion, kan det vara av intresse att studera hur dokumentation, bedömning och undervisning i praktiken, utifrån den förnyade läroplanen, kommer att ges innebörd av pedagoger och barn i förskolans utbildning. Vilka möjligheter och begränsningar medför direktiven i förskolans styrdokument gällande pedagoger och barns förutsättningar för att klargöra, och i vis mån, komma överens om dokumentations- och undervisningssituationernas inramning? Likaså, hur kommer dokumentations- och bedömningspraktiken såväl som undervisningspraktiken fortsättningsvis att ta sig uttryck inom institutionen förskola? På vilka vis kan dessa praktiker främja eller hämma barns möjligheter att vara kreativa på egen hand?

## Summary

### Background and aim

Ever since 1996, when the preschool was included in the educational system, its knowledge mission has achieved a prominent position and its curriculum requirements have been gradually clarified (Utbildningsdepartementet, 2017). In a comparative analysis of preschool guidelines in the Nordic countries, Vallberg Roth (2013) observed the expectation expressed in the curricula to strengthen the nations' competitiveness and economic growth by emphasizing fields like language, mathematics and natural sciences. Allowing children to develop their abilities in these particular fields may be perceived as something requested by society. At the same time, documentation has been emphasized in preschool policy documents as an important tool for making children's abilities and preschool activities visible (SOU 1997:157; Skolverket, 2009). A knowledge survey of research on preschool and early school year documentation and assessment indicates the increase and rapid dissemination of these areas (Vallberg Roth, 2010 b). Consequently, this has led to a stronger emphasis on preschool documentation and assessment (Tallberg Broman, 2011). This includes extensive documentation and assessment linked to high quality and to the benefit of children (Vallberg Roth, 2013). Thus, documentation activities in preschool are quite frequently associated with benefits, including the necessity of also reflecting on the complexity of the documentation task (Alasuutari & Kelle, 2015; Kalliala & Pramling Samuelsson, 2014). In sum, there are now more studies directed towards documentation and assessment as a resource and support for learning and development as well as in preschool quality work than studies of documentation and assessment from a norm-critical perspective (Vallberg Roth, 2015).

The focus of this study lies on the documentation and assessment practice of which preschool is now part. More precisely, the study concerns situations where, in an everyday context, some form of documentation and interaction takes place between teacher and child. The emerging interaction patterns are interpreted in relation to the expectations and demands expressed in the policy documents that the preschool has to conform to, which can in turn be perceived as one of the ambitions behind the preschool as an institution.

The aim of the study is to contribute with knowledge about preschool documentation and assessment practice by examining this practice on an everyday basis from an interpretative and socio-critical perspective with the focus on situations where teachers and/or children produce

some sort of documentation simultaneously with an interaction between the two. The research questions guiding the study include:

- What interaction patterns emerge in these situations?
- How can these be understood from a social interactionist and socio-critical perspective?

#### Theory and method

In order to interpret and understand what happens in everyday preschool documentation situations, Goffman's (1959/2014, 1961/2014, 1974/1986) sociological theory of interaction between individuals and their relation to institutions and institutional regulations is supposed to open for a further understanding of preschool documentation and assessment practice. The theory is also assumed to enable a problematization of contemporary influences on this practice. In analyzing the empirics, Goffman's concepts of *definition of situations*, *framing* and *secondary adaptation* have been primarily used.

Goffman's (1959/2014, 1974/1986) sociological perspective is based on the idea that social interplay involves several parallel perceptions of what is going on, which makes such interplay vulnerable. Interplay depends on creating mutual situation definitions by the interactants on the basis of previous experiences and shared situations (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012). The focus on how an activity or situation is perceived by the participants is fundamental in Goffman's perspective on social interaction (Goffman, 1974/1986). The concept of *framing* can be viewed as a metaphor of how individuals define a situation and hence also create meaning to what is said and done and what is going on (Goffman, 1974/1986; Lindroth, 2004). The meaning of statements, actions or events depends on the way they have been framed in the current situation (Lantz-Andersson, 2009; Lindroth, 2004). Still, the participants have to achieve a mutual perception of the framing to make what is expressed in the situation understandable, which also involves needing to know whether it might involve jokes, irony, play or seriousness (Goffman, 1974/1986; Lantz-Andersson, 2009). In the present study, the framing concept forms the foundation of the analysis and the interpretation of how teachers and children integrate in the studied documentation situations on the basis of their experiences and expectations.

Within social establishments there is some agreement on what characterizes welfare, joint values, rewards and punishments. These implicit notions form an important part of the values that each institution maintains (Goffman, 1961/2014). Those involved in social institutions will also in various ways try to resist the general notion of what they should offer to and receive from the organization (Goffman, 1961/2014). Individual relations to institutional regulations thus take the form of resistance or adaptation (Goffman, 1961/2014). Adaptation entails restricting the individual's right to choose among different action alternatives, since everyone is expected to cooperate along the lines of what is taken for granted within the institution. Still, by resisting through secondary adaptation, individuals can explore how the institution functions to enable them to later use the system to curry favour for themselves. In this study, secondary adaptation forms the theoretical conceptualization of how the interaction and interaction patterns that are expressed in the documentation situations under study can be interpreted and understood.

The methodological starting point of the essay is taken from Reed's (2011) understanding and interpretation aspect of empirical material, i.e., a so-called *maximal interpretation* with a utopian referent. Following Reed's (2011) description, utopian referent is in this study interpreted as some form of ideal or desirable state. Relating the analyses to a utopian approach to preschool documentation and assessment practice implies relating the empirics to the emergence or expressions of what is good or desirable within the institution.

The data gathering process has comprised video observations conducted in two preschools. During altogether five weeks' field work, situations involving some form of documentation simultaneously with an interaction between teacher and child were filmed.

#### Results and conclusions

The result indicates that teachers and children use different interaction patterns (see Figure 1 p. 55) to define and frame the documentation situations in different ways. Teachers appear in their definition to be task-driven and goal-oriented as well as trying to make the children share the situation defined by the teacher by *speaking in questions*. What characterizes all situations is also that teachers consistently assume that the activity will lead to a predetermined and expected result. The children appear to be more spontaneously driven, seemingly acting on the assumption that the activity is flexible and likely to change. This indicates that both children and teachers seem to have implicit or taken-for-granted definitions of the documentation

situations and that difficulties arise in arriving at a mutual definition and framing. It also emerges from the result that, even if there is uncertainty about how to define the situation, teachers' overarching definition of the situation as 'performing a specific task' is stronger than making use of children's more spontaneous and flexible definition. Maintaining the activity in question and hence its definition appears to have priority among the teachers. In cases where the expected outcome does not harmonize with the actual one and a performance gap occurs, a transformation takes place in that something is reinterpreted into something else. What also emerges from the result is that both teachers and children seem to adapt to current institutional expectations and demands made on the documentation and assessment practice. Teachers' adaptation is expressed by acting as though there is no performance gap between the preplanned and the actual result. This takes the form of an *as if practice*. The children, on their part, adapt by directing their performance to harmonize with what seems to be what the teacher expects.

Teachers' and children's seeming tendency towards secondary adaptation (Goffman, 1961/2014) can be seen as an attempt to maintain the current institutional framing of 'doing preschool' on an overarching level. It is a preschool characterized by a strong emphasis on learning within specific fields and on documentation applying to both activities and individual children as well as demonstrating the confidence that this guarantees keeping a high quality and doing what is best for children. Due to the vulnerability in the framing of the analyzed situations and different adaptations, it is assumed to be necessary to problematize and discuss how the documentation produced in the preschool can make learning (and, if so, what learning?) and learning processes visible or strengthen the competencies of children, teachers and organization. Added to this is the question whether preschool documentation and assessment practices promote or restrain children's lifelong urge to learn. If preschool, as a result of an increasing education and documentation mission, tends to focus more and more on controlled and predetermined activities, this might create a further breeding ground for and preservation of secondary adaptation. The question may then arise whether this procedure will entail a more child-adapted preschool or preschool-adapted children.

## REFERENSER

Alasuutari, M & Kelle, H. (2015). Documentation in Childhood. *Children & Society*, vol. 29, 169-173.

Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. London: Sage Publications.

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. (2014). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvestad, T. & Scheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, vol. 185, no. 3, 377-392.

Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS förlag.

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.

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. *Teaching and Teacher Education*, 26:7, 1439-1449.

Carleheden, M. (2016). What conception of the theoretical does 'theorizing' presuppose? Comment on Richard Swedberg's 'Before theory comes theorizing or how to make social science more interesting'. *The British Journal of Sociology*, 67:1, 37-42.

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

Di Cesare, D. (2007). *Gadamer: A Philosophical Portrait*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press

Eidevald, C. (2013). – *Hallå, hur gör man? Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber.

Eilard, A. & Tallberg Broman, I. (2011). Barn- och barndomsforskning – några inledande begrepp och centrala teman. I I. Tallberg Broman, (red.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

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

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 förskolan: förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå: Umeå universitet.

Esser, F. (2015). Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. *Children & Society*, vol. 29, 174-183.

Flannery Quinn, S. & Schwartz, K. (2011). Preservice Teacher's Perceptions of Pedagogic Documentation Techniques in Early Childhood Teacher Preparation. *Journal of early childhood Education*, 32, 39-54.

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

Gillberg, N. (2014). *Uppmärksamhetssamhället*. Lund: Studentlitteratur.

Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11:2, 94 – 115.

Goffman, E. (1974/1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.

Goffman, E. (2014). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. (S. Bergström, övers.). Lund: Studentlitteratur. (originalarbete publicerat 1959).

Goffman, E. (2014). *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. (G. Fredriksson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (originalarbete publicerat 1961).

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*, 2:1, 24-41.

Holmberg, C. (2015). *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskollärares arbete med pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

Hällström, C. (2015). Etiska reflektioner kring vuxnas dokumentation av barn I B. Qvarsell, C. Hällström & A. Wallin, (red.) *Den problematiska etiken – om barnsyn i forskning och praktik*. Göteborg: Daidalos.

Johansson, E M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1, vol. 5, 90-109.

Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation. *Early Years: An International Research Journal*, 34:2, 116-118.

Kaufmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*. 25, 516-536.

Korsgaard, C. (1992). The Sources of Normativity, *Cambridge: Cambridge University Press*. 21-112.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz-Andersson, A. (2009). *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Linderöth, J. (2004). *Datorspelandets mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lindgren, A-L. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood* 4:3, 327-340.

Lindgren, A-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups

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.

Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2014). ”Blogging family-like relations when visiting theme and amusement parks: The use of children in display online”. *Culture Unbound* 6: 997-1013.

Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå: Umeå universitet.

Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Licentiatuppsats. Malmö: Malmö högskola.

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

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: An International Research Journal*. 29:3, 261-270.

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

Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktors avhandling. Malmö: Malmö högskola.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Doktors avhandling. Malmö: Malmö högskola.

Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskolan. Tidig intervention förskola. I Vetenskapsrådets rapporter *Forskning och skola i samverkan – Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet och Skolforskningsinstitutet

Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.

Persson, A. (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I A. Persson & R. Johansson (Eds.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* 391–412. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Petersson, K., Olsson, U. & Krejsler, J.B. (2014). Den sociala frågans återkomst. I T. Axelsson, J. Balldin, & J. Qvarsebo, (red.) *Styrningskonst på utbildningsarenan; Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. Lund: Studentlitteratur.

Plowman, L. & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*. 1-23.

Reed, I. A. (2011). *Interpretation and social knowledge: On the use of theory in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.

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

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

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

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

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

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

Skolverket. (2017). *Barn och personal i förskolan hösten 2016 (5.1.1 - 2017:671)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Förslag till reviderad läroplan för förskolan*. Hämtad 21 januari, 2018, från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/remiss-forslag-till-reviderad-laroplan-for-forskolan-1.263158>

Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan: Allmänna råd*. Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sparman, A. & Lindgren, A-L. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 7, 3/4, 248-261.

Svenska akademien. (2015). *Svenska akademins ordlista över svenska språket*. Stockholm: Svenska akademien. <https://svenska.se/>.

Swedberg, R. (2014). *The Art of Social Theory*. New Jersey: Princeton University Press.

Swedberg, R. (2016). Before theory comes theorizing or how to make social science more interesting. *The British Journal of Sociology*, 67:1, 6-22.

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

Trondman, M. (2016). "Taking Normative Sense Seriously: Ethnography in the Light of Utopian Referent", *Ethnography* (electronic publication).

Udovic, A. (2014). *Generation ego - att fostras i en narcissistisk kultur*. Stockholm: Ordfront förlag.

Utbildningsdepartementet. (2008). *Uppdrag till Statens Skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan (U2008/6144/S)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2009). *Promemoria – Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan (U2008/6144/S)*. Stockholm: Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn över läroplan för förskolan (U2016/05591/S U2017 01929/S)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vallberg Roth, A-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE 2-3*, 195-218. Malmö: Malmö högskola.

Vallberg Roth, A-C. (2010a). Bedömning av barn i förtätd kommunikation. I J. Qvarsebo & I. Tallberg Broman (red.) *Från storslagna visioner till professionell bedömning*, Rapporter om utbildning, 2/2010. 93-107. Malmö: Malmö högskola.

Vallberg Roth, A-C. (2010b). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Vallberg Roth, A-C. (2013). Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskolan. NA2013:927. Nordiska ministerrådet.

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Styrning genom dokumentation och bedömning. I T. Axelsson, J. Balldin & J. Qvarsebo (red.), *Styrningskonst på utbildningsarenan: Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A-C. (2015). Bedömning och dokumentation i förskolan. Tidig intervention förskola I Vetenskapsrådets rapporter 2015 *Forskning och skola i samverkan – Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet och Skolforskningsinstitutet.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13:2, 81-102.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

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.

Walzer, M. (1987). *Interpretation and social criticism*. Cambridge: Harvard University Press.

Informationsbrev till pedagog på förskolan xxx avdelning xxx

Hej,

Jag heter Katarina Nilfyr och är antagen som licentiand i forskningsprojektet *Små barns lärande* som xxx kommun tillsammans med 11 andra kommuner, Ifous (innovation, forskning och utveckling i skolan) och Linnéuniversitetet, deltar i. Jag är utbildad specialpedagog och har arbetat inom skola och förskola i nära nog 16 år. Sedan januari 2014 går jag nu en forskarutbildning och inom ramen för denna kommer jag att genomföra en studie på din arbetsplats/förskola.

Projektets övergripande syfte är att undersöka förskolans dokumentation- och kvalitetsarbete. Det finns förhållandevis lite forskning om detta och dess betydelse för förskolans verksamhetsutveckling. Min studie kommer att handla om dokumentation och samspel och för att få syn på detta kommer jag att närvara på förskolan sammanlagt ca.10 dagar under perioden mitten av april till början av maj månad. Jag kommer vid dessa tillfällen att filma situationer då du som pedagogen samspelar med barnen samtidigt som du eller någon av dina kollegor dokumenterar situationen. Genom att spela in dessa dokumentationssituationer vill jag studera hur interaktionsprocessen under dessa tillfällen tar sig uttryck. Filmens fokus kommer att vara på själva samspelet och inte på enskilda pedagoger eller barn.

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 filmmaterialet är jag och mina handledare. All film kommer att förvaras inlåst i ett dokumentskåp och inga personuppgifter kommer att arkiveras. Inför bearbetningen av materialet kommer filmerna att göras om till text och i och med detta anonymiseras. Detta textunderlag kommer att diskuteras i forskarkollegiet under processens gång.

Studiens resultat kommer att presenteras i en licentiatuppsats som beräknas vara klar vid årsskiftet 2017-2018 och vid forskningskonferenser. Om intresse finns kommer resultatet även att presenteras inom projektet "Små barns lärande".

Hänsyn kommer, under hela forskningsprocessen, att tas till Vetenskapsrådets etiska principer. Dessa innebär bl.a. att medverkan i studien är frivilligt och att du närsomhelst, utan särskild förklaring, kan avbryta deltagandet.

Jag har för avsikt att besöka din förskola fredagen den 4 mars och du har då möjlighet till att ställa frågor om studien. Du kommer vid detta tillfälle även att få en samtyckesblankett där du ombeds fylla i om du vill delta i studien eller ej.

Ta gärna kontakt med mig om det är något som är oklart eller om det finns några frågor! (se kontaktuppgifter nedan).

Huvudansvaret för forskningsprojektet har Linnéuniversitetet och huvudhandledare är *Docent Anette Emilson*. Biträdande handledare är *Professor Peter Karlsudd*. Anette Emilson nås via mail på [anette.emilson@lnu.se](mailto:anette.emilson@lnu.se) eller per telefon 0480 – 44 67 63 för ytterligare frågor

Vänliga hälsningar

Katarina Nilfyr

Linnéuniversitetet

0733 – 56 09 05

[katarina.nilfyr@gmail.com](mailto:katarina.nilfyr@gmail.com)

## Till vårdnadshavare och barn vid xxx förskola avdelning xxx

Hej,

Jag heter Katarina Nilfyr och är antagen som licentiand i forskningsprojektet *Små barns lärande* som xxx kommun tillsammans med 11 andra kommuner, Ifous (innovation, forskning och utveckling i skolan) och Linnéuniversitetet, deltar i. Jag är utbildad specialpedagog och har arbetat inom skola och förskola i nära nog 16 år. Sedan januari 2014 går jag en forskarutbildning och inom ramen för denna kommer jag att genomföra en studie på ditt/ert/era barns förskola.

Projektets övergripande syfte är att undersöka förskolans dokumentations- och kvalitetsarbete. Det finns förhållandevis lite forskning om detta och dess betydelse för förskolans verksamhetsutveckling. Min avsikt är att vara på förskolan sammanlagt ca.10 dagar under perioden slutet av mars och hela april månad. Jag kommer då att studera dokumentationssituationer, dvs. situationer då pedagoger och barn samspekar samtidigt som pedagogen på något sätt dokumenterar situationen t.ex. med hjälp av anteckningar, fotografering, observationer etc. För att kunna undersöka vad som händer i dessa situationer kommer jag att videofilma. Filmens fokus kommer att vara på själva samspelet mellan pedagog och barn och inte på enskilda barn eller pedagoger. Min fråga till dig/er som vårdnadshavare är om du/ni godkänner att ditt/dina barn kan komma att förekomma på denna filmupptagning.

Materialet kommer endast att användas i arbetet med min uppsats och då behandlas under strikt konfidentiella former. All film kommer att göras om till text och det är sedan denna text som kommer att bearbetas, analyseras och utgöra underlag för resultatpresentationen. Det kommer i den färdiga uppsatsen inte att vara möjligt att identifiera deltagande barn eller pedagoger. Det kommer heller inte finnas möjlighet att koppla materialet till någon specifik förskola. Det är bara jag och mina handledare som har tillgång till det filmade materialet. Filmerna kommer att förvaras inlåsta i dokumentskåp och inga personuppgifter kommer att arkivera. Hänsyn kommer, under hela forskningsprocessen, att tas till Vetenskapsrådets etiska principer. Dessa innebär bl.a. att medverkan i studien är frivilligt och att du/ni eller barnet närsomhelst, utan särskild förklaring, kan avbryta deltagandet. Inför varje filmupptagning kommer jag att vara lyhörd för barnens reaktioner på att bli filmade. Finns det något som kan tyda på motstånd mot detta kommer självklart ingen filmupptagning ske.

Med denna information kommer du/ni att få en samtyckesblankett där du/ni ombeds fylla i om du/ni godkänner om ditt/ert/era barn får förekomma på filmen eller inte. Vänligen fyll i samtyckesblanketten och lämna den till personalen på förskolan senast x.

Ta gärna kontakt med mig om det är något som är oklart eller om det finns några frågor! (se kontaktuppgifter nedan).

Huvudansvaret för forskningsprojektet har Linnéuniversitetet och huvudhandledare är *Docent Anette Emilson*. Biträdande handledare är *Professor Peter Karlsudd*. Anette Emilson nås via mail på [anette.emilson@lnu.se](mailto:anette.emilson@lnu.se) eller per telefon 0480 – 44 67 63 för ytterligare frågor

Vänliga hälsningar

Katarina Nilfyr

Linnéuniversitetet

0733 – 56 09 05

[katarina.nilfyr@gmail.com](mailto:katarina.nilfyr@gmail.com)

## Samtyckesblankett gällande deltagande i studien inom ramen för projektet små barns lärande.

Jag/vi har fått information om studien och att deltagandet är frivilligt och närsomhelst, utan någon förklaring, kan avbrytas.

Jag/vi ger härmed mitt/vårt samtycke till att mitt/mina barn får förekomma på filmade upptagningar av tillfälle då pedagogen i någon form dokumenterar (antecknar, fotograferar, observerar, etc) i mötet med barnen. Samtycket gäller under förutsättning att mitt/mina barn själv ställer sig positiv till att delta.

Mitt/mina barn får inte förekomma på filmade upptagningar av tillfälle då pedagogen i någon form dokumenterar (antecknar, fotograferar, observerar, etc) i mötet med barnen.

Datum \_\_\_\_\_ Förskola \_\_\_\_\_

Barnets namn \_\_\_\_\_

Barnets namn \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

# Samtyckesblankett gällande deltagande i studien inom ramen för projektet små barns lärande. (pedagoger)

Jag har fått information om studien och att deltagandet är frivilligt och närsomhelst, utan någon förklaring, kan avbrytas

Jag **vill** delta i studien

Jag **vill inte** delta i studien

Namn

.....

Ort och datum

.....