

Lnu Licentiate No. 15, 2018

Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik

*En diskursanalys av förskollärares gemensamma tal om
dokumentation och bedömning*

Malin Virtanen



Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik

*En diskursanalys av förskollärares gemensamma
tal om dokumentation och bedömning*

Licentiatuppsats

Malin Virtanen

**FÖRSKOLANS DOKUMENTATIONS- OCH BEDÖMNINGSPRAKTIK: EN
DISKURSANALYS AV FÖRSKOLLÄRARENS GEMENSAMMA TAL OM
DOKUMENTATION OCH BEDÖMNING**

Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik, Linnaeus University, Kalmar,
2018

Lnu Licentiate No. 15, 2018

ISBN: 978-91-88761-73-6 (tryckt), 978-91-88761-74-3 (pdf)

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Copycenter, Linnaeus University, Växjö

Innehållsförteckning

Förord	4
Abstract	5
1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	9
1.2 Studiens kunskapsbidrag	9
2 Tidigare forskning	10
2.1 Forskningsfältet	10
2.2 Dokumentation	11
2.3 Bedömning	12
2.3 Förskolepersonal om dokumentation och bedömning	13
2.4 Sammanfattning	14
3 Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik	15
3.1 Barnstugeutredningen	16
3.2 Pedagogiskt program för förskolan	18
3.3 Läroplan för förskolan 1998	20
3.4 Läroplan för förskolan 2010/2016	23
3.5 Sammanfattning	28
4 Kritisk diskursanalys	29
4.1 Faircloughs modell	30
4.1.1 Textnivå	31
4.1.2 Diskursiv praktik	32
4.1.3 Social praktik	32
5 Metod	34
5.1 Projektet Små barns lärande och tillträde till fältet	34
5.2 Urval och förskollärarna i studien	34
5.3 Datakonstruktion genom fokusgrupper	36
5.3.1 Pilotstudie	37
5.3.2 Genomförande	38
5.3.3 Transkription	40
5.4 Analytiska begrepp	41
5.5 Analysprocessen	44
5.6 Reflektioner om studiens genomförande	46
5.7 Tillförlitlighet	47
5.8 Etiska ställningstaganden	48
6 Resultat	49

6.1 Talet om dokumentation.....	49
6.1.1 Läroplanen som auktoritet.....	50
6.1.2 Förskolans och professionens anseende.....	50
6.1.3 Verktyg för barns utveckling.....	51
6.1.4 Förskolans utveckling.....	52
6.1.5 Barns intresse och inflytande.....	53
6.1.6 Förskolan som en Big Brother värld.....	54
6.1.7 Bild och film.....	57
6.1.8 Barns delaktighet i dokumentationerna.....	63
6.1.9 Sammanfattning.....	70
6.2 Talet om bedömning.....	71
6.2.1 Begreppet bedömning.....	72
6.2.2 Bedömning av barn.....	75
6.2.3 Former av bedömning som är legitima.....	79
6.2.4 Bedömning för att hjälpa barnet.....	83
6.2.5 Barn i behov av särskilt stöd.....	85
6.2.6 Sammanfattning.....	86
6.3 Diskurser.....	87
6.3.1 Maktordningsdiskurs.....	87
6.3.2 Lärandediskurs.....	88
6.3.3 Professionaliseringsdiskurs.....	89
6.3.4 Digital diskurs.....	90
6.3.5 Omsorgsdiskurs.....	91
6.3.6 Diskursordningen.....	92
7 Diskussion.....	93
7.1 Det livslånga lärandet.....	93
7.2 Den dokumenterade barndomen.....	97
7.3 Den vänliga bedömningen.....	100
7.4 Det digitaliserade samhället.....	101
7.5 Några kritiska tankar om studien.....	102
Fortsatt forskning.....	103
8 English summary.....	105
8.1 Background and aim.....	105
8.2 Theory and method.....	106
8.3 Results and conclusions.....	107
Referenslista.....	108
Bilaga 1.....	116
Bilaga 2.....	117

Bilaga 3	118
Bilaga 4	119

Förord

Mina studier har finansierats av projektet *Små barns lärande*. Ett stort tack till alla 12 städer/kommuner som deltog i projektet och som gav mig chansen att gå forskarutbildningen. Tack till dig Camilla Björklund, för att du gav mig råd gällande hur man skriver en forskningsplan. Stort tack till Linnéuniversitetet för den här tiden. Ni kunde inte ha gjort det bättre. Tack Anette Emilsson för ditt enorma engagemang! Lise-Lotte Bjervås, utan dig som bihandledare hade det inte blivit en uppsats. Din noggrannhet, kunskap och kritiska granskning har varit ovärderlig. Peter Karlsudd, utan dig som huvudhandledare hade jag gett upp för länge sedan. Dina glada tillrop över hur intressant allt är har gett mig kraft när jag själv tröttnat på min text och drabbats av ”partiell depression”. Att ni som handledare, gång på gång orkat läsa min text är ett under. Tack Carl-Henrik Adolfsson för att du läste min text inför mitt mittseminarium. Du hade det otacksamma uppdraget att be mig stänga dörrar i ett skede när mitt hus fortfarande saknade väggar. Katarina Kärnebro, tack för att du tog dig an mitt manus inför mitt slutseminarium. Du satte ord på vad jag höll på med och gav mig många insikter. Det var en ära att få vara din första! Tack Stefan Lund för att du hängt med i bakgrunden på denna resa. Först som opponent på mitt planeringsseminarium och slutligen som examinator.

Mina medresenärer Frida, Katarina, Rebecka och Marita. Trots att jag inte dricker rödvin, åker skidor, löper eller stickar har ni stått ut med mig. Oscar Wilde hälsar ”Work is the curse of the drinking classes of this country”. Tack finaste ni! Finaste Rose-Marie, vilket tålamod du har. Tack för att du gjort resan möjlig för mig. ”Det ordnar vi”, har varit ditt svar varje gång jag önskat ändra schema för studier eller resor ut i världen. Kära kollegor, nu ska jag göra mitt yttersta för att bli snällare. Helena Järleskog och Naz Safideen, tack för att ni som mina närmsta chefer gjort det möjligt att genomföra forskarutbildningen. Ett stort tack till alla kvinnor i mitt liv. Älskade Mamma, du visade vägen att kvinnor kan. Mira, Sandra, Sabina, Agneta, så mycket kärlek. Anna, så mycket lugn och ro. Tack för att ni haft så intressanta liv så det alltid funnits skäl att diskutera livet framför mina studier. Pappa, du har nog det härligaste skrattet på jorden! Du har alltid haft något att berätta eller visa upp när jag behövt en paus från skrivandet. Nu är jag fri att vandra Inkaleden!

Det största tacket går till de 10 forskollärare som valde att delta i min studie. Tack för att ni modigt kastade er ut och öppnade upp er mitt i en process. Utan er hade det inte blivit någon studie!

Eskilstuna, maj 2018

Abstract

The aim of the study is to contribute with knowledge about preschool documentation and assessment practice. The focus lies on preschool teachers' mutual talk about documentation and assessment and how discourses about documentation and assessment practices are sustained, challenged or recreated.

In the study, the applied theory and method are taken from Norman Fairclough's critical discourse analysis. The starting point of the study is the way preschool teachers in their speech acts express what they consider to be *common sense* with regard to documentation and assessment. The data material was constructed by using two focus groups with a total of 10 participant preschool teachers. The teachers' speech acts were analyzed by applying the analysis concepts of modality and legitimacy.

The result shows that preschool teachers talk about documentation as something regulated by using *the curriculum as authority*, as well as something benefiting *the reputation of preschool and its profession, children's development* as well as *the development of preschool*. In addition, documentation is mentioned as a tool for working with *children's interest and influence*. These are the speech acts that legitimize documentation in preschool. In contrast, there are few speech acts that question preschool documentation practice. To legitimize challenging the current documentation practice, the question whether *preschool is like a Big Brother world* is asked. *Photographs and film* emerge as highly important documentation tools for benefiting children's development, making the organization visible to caregivers, and for pinpointing learning. *Children's participation* is legitimized by preschool teachers from various aspects, while children appear to have few possibilities to abstain from documentation. The participant teachers demonstrate both the necessity and the desirability of the assessment concept in preschool documentation and assessment practice. Their talk is of high modality both when referring to the undesirability of assessing the individual child and when admitting that this is something they are obliged to do. This is legitimized by their claim that the assessment is of benefit to the children. Assessing the relation between activities and children's actions emerges as desirable in preschool teachers' talk.

In the analysis of how preschool teachers talk about documentation and assessment, five different ways of referring to these processes can be distinguished. They comprise a *power structure discourse* as well as a *learning*, a *professionalization*, a *digital* and a *welfare discourse*. One conclusion to be drawn is that preschool teachers contribute to maintaining documentation as a natural part of preschool activities. Challenging preschool documentation and assessment practice occurs to some extent in that ethics

discussions, which have not previously been included in preschool documentation and assessment practice, now enable teachers to discuss what their documentation requirement entails for the children.

1 Inledning

Efter att ha avslutat min utbildning till barnträdgårdslärare vid Åbo Akademi i Finland började jag 1999 att arbeta på en förskola i Sverige. Året innan hade förskolan fått sin första läroplan. Som nyexaminerad barnträdgårdslärare/förskollärare kom jag ut till en praktik där det fanns mallar för utvecklingssamtal. Jag anpassade mig till normen och fyllde i blanketter som svarade på huruvida barnen exempelvis kunde klippa med saxen och hoppa jämfota. Inledningsvis ägnade jag mycket tid till att fotografera, framkalla, klippa och klistra och producera en mängd dokumentationer av förskolans aktiviteter och göra bedömningar av barnen, utan att uppfatta dokumentationerna som bedömningar. I över 10 år fyllde mitt arbetslag pärmar med dokumentationer till varje barn. Att vi orkade hålla på så länge berodde troligtvis på den feedback vi fick av vårdnadshavarna. De årliga brukarenkäterna visade oss att detta var något vårdnadshavarna uppskattade väldigt mycket.

Nu har jag snart jobbat som förskollärare i 20 år och är än idag högst delaktig i den dokumentations- och bedömningspraktik som jag studerar. Jag har tagit del av den våg av litteratur och fortbildning kring pedagogisk dokumentation som svept in över Sveriges förskolor. Skolinspektionens (2012) granskning visar att det var vanligt med pedagogisk dokumentation som kompetensutvecklingsinsats, som en del av implementeringen av den reviderade läroplanen från 2010. Samma år som Skolinspektionens granskning publicerades utkom även Skolverkets (2012) stödmaterial *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation*.

Observation och dokumentation är ingen ny företeelse inom förskolan utan har funnits sedan 1930-talet. Syftet och metoderna för dokumentation har varierat utifrån de diskurser som dominerat och dominerar i förskolan, vilket är något som förskollärare upprätthåller och förhåller sig till. Förskolan ska nu följa och dokumentera varje enskilt barns utveckling och lärande och koppla detta till förskolans systematiska kvalitetsarbete (Skolverket, 2016). En utgångspunkt i denna studie är att förskollärarna genom revidering av läroplanen som gjordes 2010 inte längre kan ställa sig utanför förskolans

dokumentations- och bedömningspraktik. Dokumentation och bedömning är något som förskollärare måste tala om. Østergaard Andersen, Hjort och Skytthe Kaarsberg Schmidt (2008) har sett att diskussionerna kring dokumentation inte längre handlar om *varför* man dokumenterar utan om *hur* man dokumenterar. Skolinspektionen (2011, s 8) lyfter fram att dokumentationsuppdraget har orsakat bekymmer för förskolepersonalen och att det på ett flertal förskolor råder osäkerhet kring *hur* man ska ”följa och dokumentera enskilda barns utveckling och förändrade kunnande”. Det framstår som att det finns en tendens att fokus ligger på den didaktiska frågan *hur*. Vallberg Roth och Månsson (2010) framhåller att förskollärare även behöver ta ställning till de didaktiska frågorna *varför* och *vad*. Detta kan förstås som särskilt viktigt då förskollärarna befinner sig en social praktik där majoriteten av den tidigare forskningen företrädesvis utgår från ett perspektiv där dokumentation och bedömning framträder som en resurs för förskolans systematiska kvalitetsarbete (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015).

I föreliggande uppsats riktas intresset mot att studera hur förskollärare gemensamt talar om dokumentation och bedömning. Studien utgår från kritisk diskursanalys, vilket innebär att förskolan i denna studie förstås som en offentlig institution som formas utifrån samtidens dominerade diskurser och de värden, idéer och prioriteringar som dessa diskurser bygger på. Dessa värden, idéer och prioriteringar antas komma till uttryck i förskollärares talhandlingar och därmed bidrar förskollärarna till att vidmakthålla, utmana och nyskapa diskurser kring dokumentation och bedömning i förskolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

I denna undersökning studeras några förskollärares *gemensamma* tal om dokumentation och bedömning i förskolan i syfte att belysa hur diskurser kring dokumentations- och bedömningspraktiker vidmakthålls, utmanas eller nyskapas.

Studiens frågeställningar är:

- Hur talar förskollärarna om användandet av dokumentation i förskolan? Vad uttrycks särskilt om användandet av bild och film samt om barns delaktighet i dokumentationsarbetet?
- Hur talar förskollärarna om bedömning i förskolan?
- Vilka diskurser om dokumentation och bedömning framträder i förskollärarnas tal, och vad kan dessa diskurser innebära för förståelsen av dokumentationsuppdraget?

1.2 Studiens kunskapsbidrag

Studiens resultat kan öppna upp för reflektion kring det tal som framstår som naturligt och dominerande inom förskolan när det gäller dokumentation och bedömning. Genom den diskursanalytiska ansatsen kan studiens resultat bidra med nya sätt att förstå och kritiskt granska den egna dokumentationspraktiken i förhållande till en bredare sociala praktik.

2 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras den tidigare forskning som bedömts vara relevant utifrån studiens kunskaps- och studieobjekt som är *förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*. Företrädesvis presenteras forskning från Norden eftersom läroplanstraditionerna, och därmed de dokumentations- och bedömningsverktyg som används, markant skiljer sig åt mellan den skandinaviska och den anglosaxiska traditionen (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). När det gäller forskning kring pedagogisk dokumentation samt dokumentationsarbetets inverkan på professionen ingår några internationella studier. Inledningsvis ges en kort överblick och därefter följer fördjupningar utifrån *dokumentation, bedömning och förskollärare om dokumentation*.

2.1 Forskningsfältet

Forskning gällande förskolans dokumentations- och bedömningspraktik är fortfarande ett relativt nytt forskningsområde. När Lenz Taguchi disputerade med sin avhandling 2000 skriver hon att det då inte fanns någon forskning som studerat observerandets och dokumenterandets praktiker i svensk förskola. Ett fåtal studier framkom mellan 2000–2010 medan det skett en markant ökning från 2010 framåt. Tidigare studier har riktat in sig på att granska individuella utvecklingsplaner och den bedömning som framkommer i dessa (Elfström, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2012a). Studier har även granskat vilka dokumentationsverktyg som används (Vallberg Roth, 2012a; Sheridan, Williams & Sandberg, 2012; Emmoth, 2014). Framför allt har dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation studerats (Lenz Taguchi, 2000; Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson & Stremmel, 2010; Buldu, 2010; Bjervås, 2011; Alnervik, 2013; Emilsson & Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren Eneflo, 2014; Elfström Petterson 2014; Lindgren, 2015; Holmberg, 2015). Samverkan mellan förskola och hem med hjälp av olika dokumentationsformer har till viss del studerats (Markström, 2011; Birbili & Tzigoga, 2014; Rintakorpi, Lipponen & Reunamo, 2014). Vårdnadshavares tankar kring dokumentation och bedömning är nästan obeforskat (Vallberg Roth, 2012b). Förskolebarns upplevelser och erfarenheter av att bli dokumenterade och bedömda har inte varit i centrum för studier¹. Nationellt har professionen studerats utifrån hur de hanterar dokumentationsuppdraget (Johansson, 2016) och internationellt hur det ökade

¹ Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2010) har sammanställt en rapport där man studerat hur 3 åriga barn reagerar på de obligatoriska språktesteterna. På basen av barns handlingar presenterar de fyra kategorier, barnet som den professionella, den upproriska, den undrande och den osäkra testtagaren.

dokumentationskravet har påverkat professionen (Grieshaber, Halliwell, Hatch & Walsh, 2000; Plum, 2011; Ahrenkiel, Schmidt, (Steen) Nielsen, Sommer & Warring, 2013). Forskning kring etiska aspekter och synliggörandet i och genom dokumentationer har till viss del studerats (Lindgren, 2012; Sparrman & Lindgren, 2010). En kunskapsöversikt från 2015 gällande forskning kring dokumentation och bedömning visar att majoriteten av de studier som gjorts, utgår från ett perspektiv där dokumentation och bedömning ses som en resurs för förskolornas systematiska kvalitetsarbete (Tallberg Broman et al., 2015). Samtidigt finns det inte någon forskning som studerat enskilda dokumentationsformers effektivitet.

2.2 Dokumentation

Den tidigare forskningen visar att det används en mängd olika dokumentationsverktyg i förskolan (Vallberg Roth, 2012a; Sheridan et al., 2012; Emmoth, 2014). Samtidigt finns det lärare som helt saknar färdigt material eller strategier och som menar att de ser vad de behöver i vardagen med barnen, utan att behöva dokumentera detta (Emmoth, 2014). En studie visar att det finns tendenser att delar av yrket blir osynligt och nedvärderat eftersom det enbart är vissa delar av verksamheten som dokumenteras. Studien indikerar att vardagliga situationer och det sociala arbete kring barnet och familjerna, som personalen både lägger mycket tid på och har mycket kunskap om, inte dokumenteras (Ahrenkiel et al., 2013). I dokumentationerna är det framför allt ”trevliga situationer” som dokumenteras och det som passar in i mallarnas struktur (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl, 2014). Studier visar att det är framför allt barn och inte vuxna som dokumenteras (Lindgren, 2016). Det framkommer i en engelsk studie att trots ambitioner att göra barnen delaktiga i dokumentationsarbetet är barns delaktighet begränsad eftersom de inte kan läsa den skrivna delen av dokumentationen samt att dokumentationen i första hand riktar sig till vuxna (Bath, 2012). En studie visar att barns delaktighet var mindre när förskollärarna var inriktade på att dokumentera. När barnen inte visar intresse för det valda innehållet för aktiviteten, används både indirekta och mer direkta metoder för att guida barnen mot det valda innehållet som samtidigt var det som låg i fokus för dokumentationen (Lindroth, 2018). Ytterligare en studie visar hur barns mera spontana och fria tolkning i dokumentationssituationer kommer i skymundan för förskolläraernas tolkning av situationen, som innebär att barnen ska genomföra en specifik uppgift (Nilfyr, 2018). Forskning har fokuserat på att granska huruvida förskolepersonalen i sin dokumentation följer de mål och intentioner som formulerats på en politisk nivå. Tidigare forskning visar att barn framträder på olika sätt i dokumentationer. Barn konstrueras som barn med brister och dokumentationerna innehåller uppnåendemål för barnen, vilket är emot läroplanens intentioner (Sheridan et al, 2012). Å andra sidan konstrueras

barnet även som kompetent i dokumentationer som granskats. Då lyfts barnet fram i dokumentationer som den goda vännen, den självständiga utforskaren och den offentliga talaren (Liljestrand & Hammarberg, 2017).

Genom forskning framträder en bild av förskolans personal som osäkra och med både bristande kunskap och samsyn gällande dokumentation (Elfström, 2005; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Emmoth, 2014; Lindgren Eneflo, 2014). Bristen på tid för att tillsammans reflektera anges som en orsak till att personalen inte kan svara på de didaktiska frågorna vad, hur, varför² gällande dokumentationsarbetet. Pedagogisk dokumentation framstår emellertid som ett verktyg med potential att förändra verksamheten. Ett flertal studier visar hur förskolors personal kan börja diskutera ontologiska och epistemologiska frågor och på så sätt reflektera över och ifrågasätta sin egen verksamhet. Några av de potentiella förtjänster som pedagogisk dokumentation tillskrivs genom forskning är nya frigörande identitetspositioner både för barn och personal, avståndstagande från den utvecklingspsykologiska diskursen, ökad medvetenhet kring läroprocesser och föräldrars möjligheter att förstå sina barns läroprocesser i förskolan. (Lenz Taguchi, 2000, Buldu, 2010; Bjervås, 2011; Alnervik, 2013; Elfström, 2013). Forskning visar att det även finns potentiella nackdelar med pedagogisk dokumentation. Det föreligger en risk för att etiska diskussioner inte förs och att barns möjligheter att avstå från att bli dokumenterade väger mindre än personalens rätt att dokumentera (Lindgren, 2012). En annan risk är att personalen endera blir tysta observatörer eller ivriga förespråkare av något särskilt de vill att barnen ska uppmärksamma (Emilsson & Pramling Samulesson, 2014). Ytterligare en studie lyfter fram att förskolepersonal istället för att dela barnens upplevelser ägnar sig åt att ”lyssna” genom att observera, tolka och dokumentera barnens upplevelser och på så sätt skapa en distans till barnen (Folkman, 2017).

2.3 Bedömning

Studier om bedömning i förskolan har främst fokuserat på individuella utvecklingsplaner som studieobjekt (Elfström, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2012a). Studier visar att förskolepersonal bedömer barn utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv samt att det förekommer prestations-, kunskaps- och betygsliknande bedömningar. Det förekommer även personlighetsbedömningar som kan vara integritetskränkande. Studier visar att det förekommer skillnader i bedömningarna i förhållande till förskolans upptagningsområde och att de individuella utvecklingsplanerna reglerar barndomen (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Ett exempel på detta är att bedömningar nästan uteslutande handlar om att utveckla det svenska språket och det finns få exempel i de

² Varförfrågan omfattar även för vem.

individuella utvecklingsplanerna som handlar om att utveckla sin kulturella identitet för barn som inte har svenska som modersmål (Vallberg Roth & Månsson, 2008).

Förutom studier av individuella utvecklingsplaner är forskningen kring bedömning i förskolan blygsam. Resultatet från en studie visar att bedömning av det enskilda barnet, är något som förskollärarna ogärna talar om. Bedömning som begrepp relateras av förskollärarna till skolans värld och krockar med de värden och diskurser som förskolan som institution står för. Bedömningar sker både i farten och som planerade bedömningar. Bedömningarna riktar in sig på barnets görande, förmågor och färdigheter och framträder ofta mellan raderna och bygger på en osynlig pedagogik. Resultatet från nämnda studie uppvisar att trots att förskollärare hade en uttalad ambition att inte bedöma enskilda barn så framkom ett bristperspektiv i de faktiska skrivningarna (Johansson, 2016). I en annan studie framkommer det att det främst är det kompetenta barnet med många förmågor som lärarna talar om på förskolor där man använder sig av pedagogisk dokumentation (Bjervås, 2011). De mer traditionella begreppen formativ och summativ bedömning är för snäva för att beskriva och fånga förskolans komplexa bedömningspraktik menar Vallberg Roth (2012a). Hon framhåller att transformativ bedömning kan användas för att beskriva hur förskolans bedömningspraktik är sammanfogat av och växelspelar mellan olika teoretiska influenser, mellan olika aktörer, former, innehåll och funktioner i komplexa nätverk.

2.3 Förskolepersonal om dokumentation och bedömning

Enligt forskning uttrycker förskolepersonal en ambivalens gällande dokumentation och bedömning i förskolan³. Dokumentationer uppfattas vara värdefulla för barn, eftersom dokumentationerna enligt förskollärare kan bidra till att barn kan visa och utveckla sina förmågor (Bjervås, 2011). Dokumentation ses som en självklar del av yrkesrollen (Plum, 2011). Samtidigt ifrågasätter förskolepersonal de nedskrivna observationernas effektivitet. Detta görs framför allt utifrån förskolepersonalens arbetsbelastning, men även i förhållande till hur de värderar det intuitiva observerandet i förhållande till det dokumenterade (Grishaber et al., 2000). Trots att förskolepersonal uttrycker att det är tidskrävande att arbeta med pedagogisk dokumentation menar de att det är ett stimulerande och meningsfullt arbete, samt att pedagogisk dokumentation hjälper dem att utveckla verksamheten (Holmberg, 2015). Vidare uttrycker förskolepersonal en oro över att förskolans dokumentationspraktik ska leda till en ökad skolifiering av förskolans verksamhet och att förskolan därmed kommer att

³ Här omfattar mitt begrepp förskolan även internationella skolformer.

förlora sin särart, där omsorg och lärande vävs samman. Å andra sidan framträder bedömning som professionshöjande. Ett ökat intresse för barns lärande och att som förskollärare behärska en mall eller form av bedömningsverktyg konstrueras som tecken på professionalitet (Johansson, 2016). Diskurser som är synliga i förskollärarnas tal när de talar om dokumentation är diskursen om barn som aktiva och medskapare i sitt eget lärande, diskursen om barnet som *being*⁴ men även diskursen om barnet som *becoming* (Bjervås, 2011). Förskollärare anammar i hög grad de idéer som kommer till uttryck i Skolverkets och forskningsbaserade texter gällande bedömning. Statens styrning har varit kraftfull eftersom förskollärare och förskolechefer anpassar sig och lever upp till de förväntade kraven. Förskollärare förstärker det pedagogiska arbetet som görs på förskolan genom att hänvisa till litteratur som är skriven av forskare inom fältet (Johansson, 2016).

2.4 Sammanfattning

Forskning kring dokumentation och bedömning är ett relativt nytt forskningsområde. På senare tid har mer forskning riktat in sig på dokumentation. Forskning kring bedömning i förskolan är mer sparsam. Studierna visar att det förekommer en mängd olika dokumentationsverktyg på förskolor. Verktuget pedagogisk dokumentation har särskilt studerats under de senaste åren. Forskningen visar att verktuget har flera dimensioner. Det kan å ena sidan fungera som verksamhetsutvecklande genom att förskolepersonalen börjar diskutera frågor som gör att de gör motstånd mot traditionella bilder av vad ett barn är, vad en förskola är och vad det innebär att vara en förskollärare. Å andra sidan visar forskning även att det finns risker i form av att verktuget kan skapa distans mellan lärare och barn.

Forskning kring bedömning har i första hand riktat in sig på individuella utvecklingsplaner och den visar att det förekommer bedömningar i dem. Dokumentationer verkar framträda som mer neutrala för förskolepersonal (Lindgren, 2016). I likhet med Vallberg Roth (2012a) utgår jag i föreliggande studie från att all dokumentation innehåller en bedömning.

⁴ Becoming och being innebär att barndomen ses som en tillblivelse eller som ett varande. Talet om barnet som becoming betonar vad barnet inte är men skall bli, nämligen vuxen. Talet om barnet som being innebär att barnet ses som en människa med tankar, känslor och handlingar.

3 Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik

Den dokumentation som idag görs på förskolor har sina rötter i den tidiga barnforskningen, som i sin tur anammade metoder från naturvetenskapen. Utgångspunkten var att skapa objektiva beskrivningar av barnet och visa på barns biologiska utveckling. Med hjälp av exempelvis kameror ansågs vetenskapen kunna åstadkomma beskrivningar som var fria från subjektiv mänsklig inblandning (Lindgren, 2016). Att dokumentera kan i vid bemärkelse betyda att samla in och sammanställa information (Vallberg Roth, 2014). I policytexter och i studiens resultat förekommer en mängd närliggande ord. Istället för orden dokumentera och dokumentation används i vissa sammanhang exempelvis observation, registrering och information. Dokumentationer kan göras med en mängd tekniker både analogt och digitalt. Decentraliseringspolitiken beskrivs ofta vara en förklaring till det ökade intresset för observation och dokumentation. Förskolan övergick då till ett resultat- och målrelaterat styrsystem, vilket medförde ett behov av externa kvalitetsbedömningar (Löfdahl, 2014).

Dokumentationer har uppfattats och uppfattas fortfarande företrädevis som neutrala bevis på hur verkligheten är (Alasuutari et al., 2014). Lindgren (2016) menar att en stor del av dokumentationspraktiken utgår ifrån en realistisk kunskapssyn. Det innebär att allt anses vara observerbart och inspelningsbart. Verket pedagogisk dokumentations inträde i förskolors dokumentationspraktik kan sägas utmana denna kunskapssyn. Pedagogisk dokumentation beskrivs utgå från en konstruktionistisk kunskapssyn där det som dokumenteras inte motsvarar en sann verklighet (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). På senare tid har aktör-nätverksteorier och posthumanistiska performativitetsteorier ytterligare utmanat synen på dokumentationsverktyg som neutrala (Alasuutari et al., 2014). Dokumentationsverktyg och dokumentationer ses som aktiva agenter som samarbetar och samhandlar⁵ med människan (Lenz Taguchi, 2012). Dokumentationer förstås då som agenter som är socialt konstruerade och som samtidigt konstruerar det sociala. Dokumentationer är normaliserande och förståelser av vad som är rätt och fel kommer till uttryck genom dem. Genom dokumentationerna kommer således föreställningar om exempelvis barn som kompetenta och ständigt lärande till uttryck. Genom dokumentationernas normerande funktion fråntas även barn alternativa sätt att tolka och förstå sig själva och andra (Lindgren, 2016). I dokumentationerna synliggörs vilka idéer, tankar och kompetenser som

⁵ Lenz Taguchi (2012, s. 22) använder begreppet samhandling i betydelsen av att ”mänskliga och icke mänskliga aktörer eller agenter tillsammans åstadkommer något eller skapar något nytt tillsammans”.

bedöms vara värdefulla och som därmed dokumenteras. Vallberg Roth och Månsson (2008) visar exempelvis i sin studie av utvecklingsplaner, att olika idéer om barn kommer till uttryck genom dessa. Forskarna kunde urskilja att det i utvecklingsplanerna exempelvis fanns idén om det normala barnet som förväntades lära sig ämneskunskaper, exempelvis svenska, och idén om barnet som behöver socialt fostras och disciplineras (a.a.).

Bedömning är i sin tur är ett föränderligt begrepp. Bedömning kan innebära att ”försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon: innebörder som delvis överlappas och flyter ihop” (Vallberg, Roth, 2014, s. 407). Den vanligaste indelningen av bedömning är *formativ* och *summativ bedömning*. Formativ bedömning är bedömning för lärande och summativ är bedömning av lärande. Dessa bedömningsbegrepp har huvudsakligen använts i verksamheter för äldre barn och i verksamheter som har mål att uppnå på individnivå, vilket den svenska förskolan inte har (a.a.). Vallberg Roth (2012a) har prövat begreppet transformativ bedömning för att beskriva förskolans bedömningspraktik. Begreppet används för att förklara hur förskolans bedömningspraktik består av en mängd olika verktyg och aktörer som möts. Bedömning i förskolan innefattar både linjär (målstyrd), icke-linjär (rhizomatisk), formativ och summativ bedömning och dessa samspelar med varandra. Begreppet transformativ bedömning inkluderar även bedömning på individ- och gruppnivå samt hur bedömning rör sig mellan olika institutioner. Förskollärarna blir därmed aktörer som måste navigera mellan olika bedömningstraditioner och de syner på kunskap som kommer till uttryck genom de olika bedömningsverktygen (a.a.).

3.1 Barnstugeutredningen

I *Barnstugeutredningen* från 1972 används begreppen barnobservationer och registrering. Vid denna tidpunkt används inte begreppet dokumentation men observation verkar rymma någon form av dokumentation. I vissa sammanhang användes ordet registrering som ett begrepp som kan motsvara dagens dokumentation medan i andra sammanhang användes observation på ett sådant sätt att det även innefattade någonting fysiskt och inte enbart en iakttagelse/mental observation. I citatet som följer används ordet observationsmaterial på ett sådant sätt: ”Avsikten med insamlandet av observationsmaterialet är att det skall ge hållpunkter för utvecklingen med tanke på hur stimulans skall sättas in och/eller andra stödåtgärder vidtagas” (SOU 1972:26, s. 113). Vidare står det att ”vid registrering av beteenden skall objektivitet eftersträvas” (SOU 1972:26, s. 113). Trots att objektivitet skrevs fram som eftersträvansvärd framkommer att ”observatören måste vara medveten om sin egen otillförlitlighet när det gäller att registrera helt objektivt och får därför inte göra vittgående generaliseringar utifrån sitt material” (SOU 1972:26, s.

114-115). Barnstugeutredningen innehöll direktiv för vad som skulle observeras och hur ofta. Ju yngre barnen var desto mer skulle barnen observeras, med motiveringen att utvecklingshastigheten är snabbare vid lägre ålder (SOU 1972:26). Fokus för observationerna och registreringen var barnets utveckling och anvisningarna var åldersrelaterade. Exempelvis gällde följande:

Hos barn i åldrarna två och fyra år bör talets symbolfunktion, som även ger utslag i leken, registreras. Kroppens balansförmåga och samordning öga-hand är viktiga områden. Lekens sociala innehåll och uttryck för självständighet är andra viktiga observationsområden. (SOU 1972: 26, s. 114)

Syftet med barnobservationerna beskrevs som ett verktyg för att kunna förstå barns beteende och som ett underlag för hur barnet bör handledas. Observationerna skulle vara möjliga att diskutera med föräldrarna (a.a.). Förutom barnobservationer lyftes även information till föräldrarna fram som en viktig aspekt för att etablera en god samverkan mellan förskolan och hemmet. Syftet med informationen var att informera föräldrar om förskolans syfte samt informera om verksamheten.

Att olika slag av information⁶ når alla föräldrar är en annan förutsättning för att ett gott samarbete etableras. Det gäller såväl information om förskolans syfte och verksamhet som föräldrarnas och personalens rättigheter och skyldigheter samt fortlöpande information om verksamheten. Förutom den information föräldrarna får under introduktionsperioden och vid kontakterna när barnen lämnas och hämtas bör de kontinuerligt informeras om förskolan och verksamheten. Informationen kan till viss del vara skriftlig för att nå alla men måste då vara enkelt och okonventionellt framställd. För belysning av vissa frågor för personal, barn och föräldrar tillsammans kunna sammanställa aktuella⁷ information på stencilerade blad e d om vad som händer i och kring förskolan. (SOU 1972:27, s. 53)

I de avsnitt i Barnstugeutredningen som rörde samverkan mellan förskola och skola framkommer det att förskolan ansågs ha god kännedom om barnet och Barnstugeutredningen föreslog att denna kunskap kunde komma skolan till godo, exempelvis genom så kallade elevvårdskonferenser. Vid denna tidpunkt

⁶ Kursiverat i originaltext.

⁷ Korrekt citerat

menade Barnstugeutredningen att lämpligheten av skriftliga utlåtanden från förskolan kunde ifrågasättas då de lätt kan feltolkas (SOU 1972:27)⁸.

Bedömning som begrepp dyker upp i Barnstugeutredningen, i form av två olika aspekter⁹. Den ena aspekten handlar om bedömning av barns utveckling. I Barnstugeutredningen skrevs det fram att varje barn har sin speciella utvecklingstakt som måste respekteras, särskilt när det gällde den sociala och känslomässiga utvecklingen. Av den anledningen kunde inte barns ålder vara helt avgörande när barnet skulle förflyttas från småbarnsavdelningen till nästa åldersgrupp. Personalen var tvungen att genom observationer ”bedöma och ta ställning till den sociala och känslomässiga utvecklingens framskridande” (SOU: 1972:26, s. 117). Genom att observera barns lek blev det även möjligt att bedöma strukturen på barnets tankeprocesser. Även om ordet bedömning förekom så gav Barnstugeutredningen också uttryck för att observationerna inte handlade om en prestationsmätning eller värdering av beteendet, utan ”som ett instrument för att kontrollera om barnet får de personella kontakterna och den fysiska stimulans det bör ha” (SOU: 1972:26, s. 114). Den andra formen av bedömning som personalen skulle göra var en bedömning av vilket material som skulle finnas tillgängligt för barnen utifrån barnens behov (a.a.).

3.2 Pedagogiskt program för förskolan

Efter Barnstugeutredningen fick förskolan allmänna råd från Socialstyrelsen år 1987. I *Pedagogiskt program för förskolan* fanns avsnitt som rörde information och dokumentation. I programmet lyftes fram att en enkel och genomtänkt informationskanal var viktig. I första hand verkar det som att det var viktigt att informationen förmedlas från ledningen till medarbetare och föräldrar. I detta sammanhang nämns för första gången användandet av film- och bildmaterial som ett komplement till skriftlig och muntlig information. Fördelar med både muntlig och skriftlig information lyftes fram.

Att informationen kan framföras muntligen innehåller fördelar när det gäller möjligheten att förtydliga och förebygga missförstånd. Samtidigt kan den skrivna informationen som komplement ge stadga och enhetlighet.(a.a., s. 80)

I det pedagogiska programmet framhölls att informationen som förvaltningen fick från förskolorna var eftersatt och att behovet av information ökat som en konsekvens av den decentraliseringspolitik som fördes. Förvaltningen och

⁸ I nuläge finns ett skriftligt stödmaterial utvecklat av Skolverket gällande övergångar mellan förskola och förskoleklass. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/miljo-och-halsa/elevhalsan/stodmaterial-om-overgangar-1.228043>

⁹ Jag har uteslutit bedömningar som rör sig på huvudmannanivå, exempelvis bedömningar av behov av utbyggnation.

beslutsfattarna behövde nu information för att kunna fatta beslut som grundande sig i en god kunskap om verksamheten. Den beskrevs även som ett sätt för personalen att ”synliggöra och stabilisera arbetet vid den egna förskolan” (a.a., s. 80). Dokumentation beskrevs också kunna skapa ökat förtroende för arbetet hos både ledningen, föräldrar och allmänheten. Dokumentationen skulle användas som underlag när kommunala beslut skulle fattas. Riktlinjerna för vad som skulle dokumenteras var knappa. Förskolans verksamhet skulle dokumenteras samt hur nya eller förändrade beslut påverkade verksamheten. För barn som behövde särskilt stöd skulle de gemensamma ställningstagandena kring målen för arbetet med barnen, samt vars och ens uppgifter och ansvar, dokumenteras i en individuell plan (a.a.).

I *Pedagogiskt program för förskolan* (1987) framkommer att ”Personalen ska kontinuerligt följa och iakttä hur verksamheten fungerar för de enskilda barnen och för hela barngruppen ”samt att ”De aktiva iakttagelserna av hur verksamheten fungerar för barnen ska ligga till grund för utvärdering och planering” (a.a., s. 53). För förskolan som institution verkar därmed utvärdering som begrepp framträda för första gången i de dokument som varit reglerande från statens sida. En del som skulle ingå i utvärderingar var ”hur barngruppen och enskilda barn reagerar och utvecklas” (a.a., s. 67). ”Regelbundna iakttagelser, observationer och viss dokumentation” var enligt policyn till stor hjälp för att kunna utvärdera den egna verksamheten, något som ansågs kräva självkritik och viss distans till verksamheten (a.a., s. 67).

Begreppet bedömning användes i *Pedagogiskt program för förskolan* (1987). Bedömning framträder i texten i första hand relaterad till en bedömning av verksamheten, men även som bedömning av barn i förhållande till en s.k. normalutveckling. Personalen hade ansvar för att i samråd med föräldrarna ”ta ställning till hur man i förskolan tillsammans kan levandegöra målen och bedöma vilka konsekvenser de får för den pedagogiska verksamheten” (a.a. s. 16). Personalen hade ansvar för att utforma den konkreta verksamheten utifrån de övergripande målen. Verksamheten skulle formas utifrån en sammanvägning av olika barns behov, föräldrars önskemål, bygga på yrkeskunskap och erfarenhet. I detta sammanhang skrevs det att det var viktigt att föräldrarna kände att de kunde ”lita på personalens kompetens och bedömningar” (a.a., s. 54). Personalen tillskrevs inneha den kunskap som behövs ”för att bedöma verksamhetens mer konkreta och realistiska mål, dess innehåll och metoder, vilket krävde goda kunskaper om barn, hur barn lär och utvecklas och hur en pedagogisk verksamhet utformas” (a.a., s. 65). Bedömning användes även i samband med utvärdering. Personalen skulle tillsammans diskutera och reflektera över och försöka¹⁰ bedöma hur arbetet och verksamheten har fungerat för barnen samt bedöma vilka insatser som behövs för förskolans utveckling. Utvärderingen skulle också inrymma barnens och föräldrarnas synpunkter på verksamheten.

¹⁰ Ursprungstexten ”söker bedöma”

Förskolan som helhet förväntades ha en planering på längre sikt (Pedagogiskt program för förskolan, 1987). Planeringen skulle omfatta en grundlig utvärdering av den tidigare verksamheten. I samband med detta skulle en bedömning göras av vad som är viktigt för barnen utifrån deras utvecklingsnivå och uppväxtmiljö. Det skulle även göras en översiktlig bedömning, av vad man ville uppnå under barnens hela förskoletid. Kommunerna tillskrevs ansvaret för personalens fortbildning gällande kunskap om barns inläring, utveckling och de betingelser som påverkar barnen. Detta för att personalen skulle kunna uppmärksamma när barn inte följde det normala utvecklingsmönstret och för att kunna bedöma vilka insatser som behövdes. Bedömning förekom även i talet om barn i behov av särskilt stöd. Kommunen förväntades ha en ledningsorganisation där någon var särskilt ansvarig för att utföra ”en bedömning av barnets behov, förskolans möjligheter och beredskap att ta emot barnet och ge det adekvat hjälp och stimulans samt bedöma behovet av speciella resurser” (a.a., s. 75).

3.3 Läroplan för förskolan 1998

År 1998 fick förskolan sin *första läroplan*. Pedagogisk dokumentation lyftes i förordet fram endast en gång och kunde enligt läroplanen synliggöra verksamheten i förskolan och ”bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 4). Utöver detta innehöll själva läroplanen inte några övriga anvisningar kring observation eller dokumentation.

I slutbetänkandet *Att erövra omvärlden - förslag till läroplan för förskolan* (SOU 1997:157) lyftes både observation och (pedagogisk) dokumentation fram. Företrädesvis framhölls pedagogisk dokumentation, även om ordet dokumentation förekom självständigt. Utifrån sammanhanget står det klart att det som benämns som pedagogisk dokumentation var det som åsyftades i texten, även där ordet dokumentation stod fristående. På ett övergripande plan beskrevs dokumentation kunna bidra till ”att ge barnen, pedagogerna och daghemmen en synlig identitet och historia” (SOU:1997, s. 105). Syftet med dokumentation var att synliggöra arbetet och lärandet för pedagogerna, barnen, föräldrarna och allmänheten. Att synliggöra och offentliggöra förskolans verksamhet framträder som något positivt och beskrevs som ett sätt att göra många olika röster hörda. Dokumentation beskrevs som ett viktigt redskap för förskolans utveckling (a.a.). Att synliggöra förskolans verksamhet genom dokumentation lyftes fram redan i *Pedagogiskt program för förskolan* (1987). Det framstår som dokumentationen som åsyftades i det sammahanget, var mer enkelriktad eftersom syftet var att genom dokumentation synliggöra och stabilisera arbetet vid den egna förskolan, vilket kan jämföras med hur synliggörandet skrevs fram i slutbetänkandet 1997. I slutbetänkandet beskrevs dokumentationen möjliggöra en kvalitetsbedömning av förskolans verk-

samhet, där så väl pedagoger som andra grupper kunde vara involverade i dialog (SOU 1997:157).

Genom att på detta sätt göra arbetet synligt och offentligt, skapar man också förutsättningar för en dialog kring verksamheten, där många olika röster kan komma till tals och där nya tankar kan tänkas. Dokumentationen blir således ett viktigt redskap för att kontinuerligt utveckla och utvärdera verksamheten¹¹ på varje förskola. (SOU 1997:157, s. 104).

Behovet av att utveckla former för utvärdering där det pedagogiska arbetet och barns lärande dokumenterades och synliggjordes ansågs vara angeläget, för att möjliggöra insyn, diskussion kring och bedömning av verksamhetens kvalitet. Offentliga utvärderingar kunde öppna upp för dialog med föräldrar, ledningsansvariga, politiker och andra (a.a.).

Genom dokumentation beskrevs föräldrarna få möjligheter att inte bara ta del av vad barnen gjorde på förskolan utan även hur barnen gjorde det och vilken innebörd barnen gav till det som gjordes. Detta skulle i sin tur gynna föräldrasamverkan och föräldrarna skulle bli delaktiga i dialog och erfarenhetsbyte kring barnens liv och lärande. Slutbetänkandet lyfte fram att pedagogisk dokumentation kunde användas för underlag för föräldrasamarbete (a.a.). I den slutliga läroplanen stod dock enbart att arbetslaget skulle "föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande" (Skolverket, 1998, s. 15).

Dokumentation på ett övergripande plan, men även konkret foton och videofilm, beskrevs ha "betydelse för barnen genom att de får möjligheter att minnas, återbesöka, känna igen och reflektera kring sina egna läroprocesser" och barnen beskrevs även bli "synliga och sedda som subjekt" (SOU 1997:157, s. 105-106). Genom dokumentation skulle barnens förmågor synliggöras och barnens röster komma till uttryck (a.a.).

Tidigare policydokument hade inte lyft fram några konkreta verktyg för dokumentationsarbetet. I slutbetänkandet *Att erövra omvärlden - förslag till läroplan för förskolan* (SOU 1997:157) beskrevs både pedagogisk dokumentation och portfolio närmare som konkreta verktyg i dokumentationsarbetet. Pedagogisk dokumentation framställdes betydligt mer djupgående än portfolio. Portfolio beskrevs ha två funktioner. Den ena funktionen var att "dokumentera det pedagogiska arbetet med hjälp av s.k. portfolios eller 'portföljmetodik'". Den andra funktionen var att portföljerna kunde innehålla "viktiga 'produkter'" eller annan dokumentation som på ett mer eller mindre systematiskt sätt ger en uppfattning om varje barns utveckling och lärande på olika områden" (SOU 1997: 157, s. 97). Exempel på vad portfolion kunde innehålla var "dokumentation av barnets försök att behärska t ex bokstäver,

¹¹ Kursiverat i originaltext.

skrivande, matematiska begrepp, bildframställning osv. från år till år” (a.a., s. 97). Innehållet i portfolion beskrevs både kunna hjälpa lärare på efterföljande stadiet, tjäna som information till föräldrar och utgöra ett minnesdokument för barnet själv när det slutar på förskolan eller skolan (a.a.).

Emedan portfolio beskrevs kunna innehålla ”produkter” så beskrevs pedagogisk dokumentation och analys av barns läroprocesser öppna upp för möjligheten att synliggöra och överskrida klassifikationer och konventioner, som graderar barnen och tingen efter förutbestämda värdeskalor. Vikten av reflektion lyftes fram och som underlag för gemensam reflektion kunde personalens observationer och dokumentation av det pedagogiska arbetet och barnens läroprocesser användas som utgångspunkt (SOU 1997:157 s. 58). Pedagogisk dokumentation beskrevs både som ett redskap för att synliggöra och granska den egna praktiken samtidigt som det beskrevs som ”ett värdefullt arbetsverktyg i det dagliga arbetet i förskolan” (a.a. s. 58). Pedagogisk dokumentation beskrevs med andra ord både som *ett* verktyg av många verktyg som kunde användas, samtidigt som det lyftes fram som ett värdefullt arbetsverktyg. Pedagogisk dokumentation kopplades samman med pedagogik från Reggio Emilia i Italien och hur dokumentationsarbetet såg ut i Reggio Emilia.

Användningen av bild och film som verktyg för dokumentation framträder som en självklar del av dokumentationsarbetet i läroplansförslaget. Användandet legitimerades dels genom en referens till forskning som visar på hur de vuxnas pedagogiska kompetens, att ta barns perspektiv, har utvecklats genom videodokumentation och analys av kommunikationen mellan barn och pedagoger. Användandet legitimerades även genom att berätta hur pedagogerna i Reggio Emilia med hjälp av bland annat kamera och videokamera följer barns och pedagogernas arbete och läroprocesser (SOU 1997:157).

I Barnstugeutredningen beskrevs observationsskrivning vara koncentrationskrävande och något personalen endast skulle ägna sig åt 2-3 minuter per gång (SOU 1972:27). Utifrån vad som skulle observeras framträder det som att observationsarbetet låg utöver det dagliga arbetet. Barn över fyra år skulle exempelvis observeras en gång per månad. I slutbetänkandet från 1997 tonade en annan syn på dokumentationsarbetet fram. Dokumentationsarbetet skulle inte vara något som ligger vid sidan av utan beskrevs som något som var en naturlig och integrerad del av det dagliga pedagogiska arbetet (SOU 1997: 157).

3.4 Läroplan för förskolan 2010/2016

År 2010 började den reviderade läroplanen gälla för förskolan¹². I denna läroplan finns ett helt nytt kapitel med namnet *Uppföljning, utvärdering och utveckling*. I detta kapitel betonas att det är förskolans kvalitet som kontinuerligt och systematiskt skulle dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att kunna utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande skrivs det fram att barns utveckling och lärande behöver följas, dokumenteras och analyseras (Skolverket, 2010). Att det ska vara möjligt att ”utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklad och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner”, framstår som syfte med dokumentationsarbetet (Skolverket, 2010, s. 15). Det är inte enbart barns utveckling och lärande som ska dokumenteras utan även ”verksamheten i sin helhet, dvs. dess förutsättningar, organisation, struktur, innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer” (Skolverket, 2010, s. 16). Vidare ska förskolan dokumentera hur ”läroplansmålen integreras med varandra i det pedagogiska arbetet” (a.a., s. 16).

I den reviderade läroplanen från 2010 gjordes en ansvarsfördelning mellan förskollärare, arbetslaget och förskolechef. Förskollärare fick ett särskilt ansvar för att ”varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras” (a.a., s. 14). Förutom begreppen utveckling och lärande används även begreppen barns förmågor och kunnande. Förskollärarna ska ansvara för att dokumentation, uppföljning och analys omfattade ”hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (Skolverket, 2010, s. 16).

Vid denna revidering av läroplanen fick förskollärarna i uppgift att granska den egna dokumentationspraktiken. Ansvaret är att kritiskt granska hur utvärderingsmetoder, dokumentation och utvärderingar används och påverkar verksamhetens innehåll och arbetssätt. Förskollärarna har ansvar för att resultat från dokumentation används för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande (Skolverket, 2010). I *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolan läroplan* (Utbildningsdepartementet, 2010) lyfts det fram att utbildningen i förskolan enligt Skollagen 2010:800 ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I bakgrundstexten till läroplanen används enbart ordet utvärderingsmetoder och det är dessa metoder som med ett vetenskapligt förhållningssätt kritiskt ska granskas ”i syfte att analysera om de omfattar de

¹² År 2016 reviderades läroplanen för förskolan ytterligare en gång. Revideringen gällde övergång och samverkan och några ändringar gällande förskolan systematiska kvalitetsarbetet skedde inte. Ytterligare en revidering pågår och i mars 2018 lämnade Skolverket sitt förslag till revidering av läroplan för förskolan till regeringen.

värderingar och intentioner som överensstämmer med förskolans läroplan och att metoderna används i detta syfte” (a.a., s. 19).

Tidigare policydokument talade om att genom dokumentation synliggöra verksamheten även för politiker och allmänheten, vilket varken är omnämnt i de revideringar som gjorts av läroplanen 2010/2016 eller i bakgrundstexterna till ändringarna. Istället framträder det som att dokumentationer och utvärderingar riktar sig mot förskolan och vårdnadshavare. Genom läroplanen för förskolan har förskolechefen som uppgift att ”erbjuda barnens vårdnadshavare möjlighet till deltagande i kvalitetsarbetet” (Skolverket, 2010, s. 16). Förskollärarna har ansvaret för att vårdnadshavare är delaktiga i utvärderingen av verksamheten (a.a.).

Barn och föräldrars delaktighet i dokumentationsarbetet står inte tydligt framskrivet i själva läroplanen men lyfts fram i *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolan* (Utbildningsdepartementet, 2010). I bakgrundstexten går att läsa att det är förskollärarnas ansvar att ”både barn och föräldrar involveras i dokumentation och utvärdering av den egna förskolans verksamhet” (a.a., s. 19). Det förekommer en variation av ordval gällande barns delaktighet i dokumentationsarbetet. Ovan användes ordet involveras, vilket kan tolkas vara mer öppet jämfört med ”barn ska vara delaktiga i dokumentationen och deras röster ska lyftas fram” som förekommer i samma avsnitt (a.a., s. 19). All form av dokumentation, uppföljning och utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Vad ett tydligt barnperspektiv innebär är något som inte är förtydligat.

År 2012 utkom Skolverkets stödmaterial *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Syftet med materialet beskrivs vara att stödja förskolor i deras arbete med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet. I materialet beskrivs pedagogisk dokumentation som ”ett exempel på hur man kan synliggöra processer i förskolan i enlighet med förskolans läroplan” (Skolverket, 2012, s. 3). Pedagogisk dokumentation syftar till att få en tydlig bild av barnen och verksamheten, samt till att utvärdera sammanhangets och miljöns betydelse för barnens lärande, lek och samarbete. Den pedagogiska dokumentationen beskrivs kunna göra det möjligt att synliggöra barnens läroprocesser och lärstrategier. Stödmaterialen syftar även till att ge arbetslaget idéer om hur de kan lösa de problem som många uttrycker när det gäller dokumentationsarbetet. Ett av dessa problem är att få in pedagogisk dokumentation som en integrerad del i verksamheten.

Stödmaterialen omfattar 70 sidor text om pedagogisk dokumentation och är indelat i nio kapitel. Ett av kapitlen syftar till att beskriva metoden för hur man dokumenterar eller för att använda Skolverkets (2012, s. 45) ord ”insamlingsmetoder”. Emedan läroplanen i sig inte ger några anvisningar för *hur* dokumenterandet ska ske nämns i materialet spaltdokumentationer, fotografering, ljudupptagning och filmning. Att dokumentera med

stillbildskamera, videokamera, ljudinspelare eller papper och penna är enligt Skolverket (2012, s. 45) ”ett hantverk som man måste öva mycket på för att bli rikligt skicklig”. Det är inte bara personalen som behöver öva på detta utan även barnen.

I det här arbetet är det viktigt att även göra barnen aktiva och delaktiga. De behöver också lära sig att fotografera, filma och observera sitt eget och andras lärande – eller vad som händer med en klump lera när den omvandlas till en lerfigur. Arbetslaget kan också lära sig mycket av att involvera barnen i att dokumentera. Barnen är ofta mycket skickliga observatörer. (a.a., s. 45).

Spaltdokumentationen är enligt Skolverket (2012) ett verktyg som kan hjälpa till att synliggöra vad som sägs, vad som görs och vilka reflektioner som uppstår hos den som dokumenterar. Fördelarna med denna dokumentationsform är att den som dokumenterar kan växla mellan olika metoder (skriva, rita, teckna, klistra in foton) och att den som dokumenterar inte behöver jobba linjärt utan kan hoppa fram och tillbaka mellan spalterna. Skolverket (2012, s. 47) rekommenderar att man använder stora papper då mindre papper med liten text kan upplevas ”som ’hemlig’ eller svåröverskådlig för barnen”. Det framträder som det huvudsakligen är de vuxna som jobbar med denna dokumentationsform och barnen är delaktiga genom att deras tankar skrivs ner, genom foton och genom att barnens teckningar klistras in.

När det gäller fotografering som ett verktyg för dokumentation, menar Skolverket (2012, s. 49) att digitalkameran är ett ”mycket användbart dokumentationsverktyg som både barn och personal kan hantera”. Skolverket lyfter fram att det är skillnad mellan att fotografera för att synliggöra lärande och utveckling i förskolan i förhållande till att fotografera hemma eller på semester. Att utforma en policy tillsammans med barnen för vad som gäller vid fotografering framträder som önskvärt utifrån Skolverkets stödmaterial. Enligt Skolverket finns det många fördelar med att arbeta med kamera och bilder tillsammans med barnen. Bilder kan synliggöra och bekräfta det som pågår och öppna upp för kommunikation och öppna upp för fortsatt kollektivt utforskande och ibland är det själva kameran som är i fokus. Den som fotograferar påverkar vad som blir dokumenterat. Fotografierna beskrivs kunna bekräfta det som pågår, vara en representation, en återgivning av det som fotograferats och ett utsnitt av en pedagogisk händelse (a.a.).

Ljudupptagning beskrivs kortfattat av Skolverket (2012) som något som kan vara ”spännande” att göra och något som kan underlätta för den som dokumenterar. Att spela in samtal framträder som ett hjälpmedel för att lyssna, när den som dokumenterar är upptagen med att iaktta det som händer, vad som

görs och hur samspelet fungerar. Att lyssna på ljud från en aktivitet gör det möjligt att minnas platser, samspel och händelser (a.a.).

Videokameran omskrivs i stödmaterialet som en central agent i ett utforskande projekt (Skolverket, 2012). Vad det innebär att vara en central agent är något som inte förtydligas. Fördelen med filmandet är att filmsekvenser snabbt kan återföras till gruppen genom en dator, tv eller projektor. Detta beskriver Skolverket som ett sätt att återlämna dokumentationen framför allt till de yngre barnen, som inte reflekterar muntligt på samma sätt som äldre barn. Förslagsvis kan personalen dessutom filma när barnen upplever film där de själva finns med. Återigen beskrivs detta som något som kan vara ”spännande” i likhet med ljudupptagning (a.a., s. 51). Skolverket menar även att den som filmar eller fotograferar aldrig är avskild från händelsen utan är delaktig och aktiv i det som händer (a.a.).

Ett kapitel i stödmaterialet rör etik och dokumentation, något som inte förekommit i tidigare policy. Skolverket (2012) presenterar de etiska överväganden som man bör göra när man arbetar med pedagogisk dokumentation. Här lyfts vuxnas lyhördhet fram som en aspekt. De vuxna behöver ta reda på om barnen vill bli dokumenterade samt uppmärksamma om de yngre barnen med sitt kroppsspråk visar att de inte vill bli dokumenterade. Barnen behöver enligt Skolverket även vara involverade i de etiska aspekterna som berör dokumentationsarbetet. Detta konkretiseras inte vidare med exempel. Sedan tidigare har det framkommit att personalen tillsammans med barnen ska skapa en policy för vad som gäller vid fotografering, vilket kan förstås som ett konkret exempel på vad Skolverket eventuellt kan mena. Barns delaktighet i dokumentationsarbetet framträder som normaliserat. Barnen ska ha möjlighet att delta och ta beslut när man dokumenterar och vara med när dokumentationer produceras, exempelvis när bilder och utdrag ur spaltdokumentationer ska väljas. I de fall barnen säger ifrån, att de inte vill bli dokumenterade eller inte vill att någon särskild bild ska vara med i dokumentationen, ska detta respekteras. I detta sammanhang lyfter Skolverket fram att det är själva läroprocessen och inte barnen själva som är i centrum och därför kan bilderna enbart visa exempelvis barnens händer som utforskar lera (a.a.).

Skolverket (2012, s. 64) beskriver vidare att arbete med pedagogisk dokumentation innebär att man ”gör etik” fortlöpande. En mängd olika beslut fattas av den som dokumenterar. I stödmaterialet uttrycks att dessa beslut handlar om att bestämma om vad man tror blir bäst för alla inblandade. I läroplanen (Skolverket, 2010) uttrycks däremot att alla former av utvärderingar och dokumentationer ska utgå från ett klart barnperspektiv. En viss nyansskillnad kan därmed urskiljas mellan läroplanstexten och stödmaterialet. I stödmaterialet poängteras även att den som dokumenterar väljer att uppmärksamma en händelse medan det givetvis finns en mängd andra händelser som också hade kunnat bli uppmärksammade.

”Dokumentationsarbetet är därmed aldrig objektivt, det är alltid subjektivt i den meningen att det är *en bild* som lyfts fram och *en persons bild* av det som skett” (a.a., s. 64).

Vidare lyfts i stödmaterialet publicering på webben som en etisk fråga som personalen bör diskutera tillsammans med föräldrarna. Skolverket förespråkar att förskolor inte publicerar bilder med ansikten. Förvaring och lagring av dokumentationer är också något som Skolverket tar upp under temat etik och dokumentation. Personalen uppmuntras till reflektion kring vilka som ska ha tillgång till dokumentationerna samtidigt som dokumentationerna inte ska hållas hemliga för barnen (a.a.).

Skolverket menar att få i personalen har minnen av att bli dokumenterade som barn. Personalen saknar minnen och erfarenheten av vad det innebär att bli dokumenterad och hur det känns ”att någon i ens dagliga närhet har visat intresse för, och engagerat sig i ens eget lärande” (a.a., s. 66). Personalen uppmuntras därför att öva och dokumentera varandra för att komma över att det kan kännas konstigt och ovant. Förväntningarna på personalen är att ”arbetet med pedagogisk dokumentation måste bli en vana och en del i den dagliga verksamheten” (a.a., s. 66). De dokumentationer som personalen gör på varandra, när de så att säga övar, kan barnen ta del av och samtala om för att barnen ska kunna utveckla sin förståelse för att lärande är något som pågår hela livet (a.a.).

Under avsnittet metoder presenteras främst tekniska hjälpmedel för dokumentation. Stödmaterialet ger ytterligare anvisningar kring hur dokumenterandet ska gå till. I jämförelse med hur personalen utifrån Barnstugeutredningen skulle observera barnet, lyfter stödmaterialet fram att arbetslagets uppgift inte är att stå utanför lärandet och iakttäta det som pågår på distans. Personalen ska istället vara en del av arbetet som pågår och samspela med barnen, samtidigt som de dokumenterar (Skolverket, 2012).

Bedömning som begrepp förekommer i läroplanen från 2010/2016 en gång. I den skrivningen handlar det om bedömning av verksamheten och huruvida arbetet på förskolan sker i enlighet med målen (Skolverket, 2010). I *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolan* förekommer begreppet några fler gånger och även där används det i ett verksamhetsperspektiv (Utbildningsdepartementet, 2010). Det handlar om att bedöma verksamhetens kvalitet utifrån ett relationellt och processinriktat perspektiv. Det förekommer även som en förmåga, en bedömningsförmåga, i de avsnitt som rör målet att utveckla barns förmåga att lyssna (a.a.). I stödmaterialet från 2012 används bedömning fortsatt i samband med bedömning av verksamheten. Det används även för att beskriva hur barnobservationer och observationsmaterial historiskt sett har använts för att bedöma barn utifrån generella normer och kriterier, vilket är något som fortfarande förekommer (Skolverket, 2012). I stödmaterialet står det att pedagogisk dokumentation även gör det ”möjligt att upptäcka de barn som tillfälligt eller varaktigt behöver särskilda stödinsatser”

(a.a., s. 3). Användningen av ordet upptäcka ger sken av att upptäckten är neutral och inte en bedömningsfråga. På liknande sätt används ordet *se* där ordet *bedöma* kunde ha använts när Skolverket diskuterar hur pedagogisk dokumentation kan synliggöra maktordningen och normer. Genom att använda sig av pedagogisk dokumentation kan förskolepersonalen få syn på exempelvis vilka barn som inte är delaktiga och vilka barn som får litet utrymme (a.a.).

3.5 Sammanfattning

Staten har genom tiderna styrt förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Förskolan har som institution fått direktiv kring vad som ska dokumenteras och i vilken form. Från att vara något som sker ibland och under korta stunder har utvecklingen via policytexter gått mot en praktik där dokumentation normaliserats och beskrivs vara en naturlig del av verksamheten. Från en utvecklingspsykologisk tradition har dokumentationsarbetet sedan förskolan fick sin första läroplan 1998 gått mot att dokumentera relationen mellan vad verksamheten erbjuder och barns utveckling och lärande. Den pedagogiska dokumentationen, som bygger på pedagogik från Reggio Emilia, har en framträdande roll i samtida policytexter. Barnens position var inledningsvis objekt som blev dokumenterade. Rådande policy utgår ifrån det kompetenta barnet som dokumenterar tillsammans med personalen.

När det gäller bedömning har förskolan däremot fått väldigt liten hjälp för att få en förståelse för innebörden i begreppet. Begreppet används sällan och företrädesvis i senare policytexter, för att beskriva vilken form av bedömning som inte ska göras.

4 Kritisk diskursanalys

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska förankring i kritisk diskursanalys. I uppsatsen används begreppet *diskurs* för att studera hur förskollärarna genom sina talhandlingar konstruerar kunskap om dokumentation och bedömning. Diskurs kan definieras olika beroende på inom vilken disciplin begreppet används. På ett övergripande plan kan diskurs definieras som "language in use" (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). En mer detaljerad definition av begreppet diskurs är att diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Begreppet dokumentation får olika innebörder beroende på i vilken diskurs det artikuleras. Talet om dokumentation får en innebörd i relation till lärares arbetsbörda och en annan innebörd i relation till Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Alla olika sätt att tala om samma företeelser, bär på normer och värderingar som kommer till uttryck genom diskurser.

Förskollärare talar inte om dokumentation och bedömning ur tomma intet. Deras yttranden står i interaktion med en social och historisk kontext (Bakhtin, 1986). När förskollärare talar om dokumentation och bedömning väver de in texter från andra sammanhang. Texters relation med andra texter benämns som *intertextualitet* av Bakhtin (1986). Intertextualitet kan förstås som en kedja som på ett komplext sätt länkar yttranden till varandra (a.a.). Det är dock svårt att urskilja vilka texter som är införlivade i talhandlingarna eftersom förskollärarna på kreativa och komplexa sätt kan kombinera texter från andra situationer. Trots att det är svårt att urskilja och identifiera texter som införlivas menar Fairclough (2003) att detta kan göras genom att studera vilka röster som är inkluderade respektive exkluderade i texten.

Ett grundantagande är att när förskollärarna möts och talar med varandra bidrar deras tal till att reproducera eller förändra olika sätt att tala om dokumentation och bedömning. I sina talhandlingar ger förskollärarna uttryck för det som i deras ögon framstår som sunt förnuft. Sunt förnuft eller det engelska uttrycket *common sense* är antaganden som vi tar förgivet (Fairclough, 2015). Gramsci kan enligt Price (2007) anses vara upphovsmannen bakom begreppet och ligga bakom definitionen av *common sense* som en form av vardagstänkande. *Common sense* omfattar både historiska element, intuitioner om framtiden och teorier från vetenskapsvärlden och är inte heller enhetlig utan har förmågan att förändras och anpassas till nya situationer och problem (Fairclough, 2015). Fairclough menar att det exempelvis råder ett förgivetta tagande, *common sense*, angående att tillväxt är ett självklart samhällsmål att sträva efter utifrån den konsumtionsideologi som präglar samtiden (a.a.).

För Fairclough (2015) är *common sense* sammankopplat med makt och ideologi. Fairclough (2003) definierar ideologier som representationer av

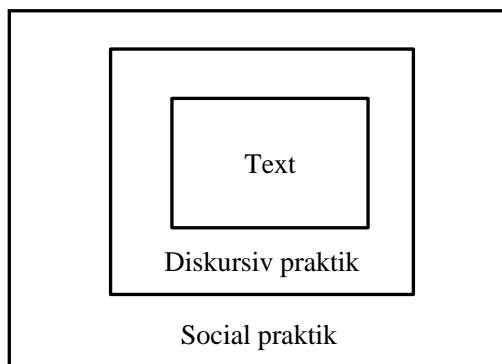
aspekter av världen, som kan bidra till att skapa, upprätthålla och förändra sociala relationer utifrån makt, dominans och utnyttjande. Bakomliggande ideologier antas bidra till upprätthållande av existerande ojämna maktrelationer (Fairclough, 2015). När det gäller common sense menar Fairclough att common sense i varierande grad bidrar till att upprätthålla ojämlika maktförhållanden. Det som uppfattas som common sense förblir enligt Fairclough för det mesta osynligt för talaren själv. Ideologiska tankar är så inkorporerade i diskurser att de inte ifrågasätts (a.a.). Kritik riktas mot detta resonemang. Exempelvis menar Habermas (1997) att den enskilda individen har en förmåga att kritiskt granska den omgivande sociala miljön. Price (2007) riktar även han kritik mot hur Fairclough argumenterar för att det i det vardagliga talet upprätthålls ojämlika maktförhållanden som förblir osynliga för den enskilda individen. Price problematiserar hur Fairclough exemplifierar hur ett samtal under ett läkarbesök bidrar till att hierarkin mellan läkare och patient upprätthålls. Detta sker genom common sense, en praktik som framträder som fullt naturlig för båda. Läkaren har mer kunskap och är den som har rätten att ställa diagnos. Price menar att även om Fairclough har identifierat skillnader i maktförhållandet mellan läkare och patient så finns det i samtalet även element av samarbete mot ett gemensamt mål. Både läkare och patient kan vara medvetna om de maktförhållanden som råder och spela med i spelet och agerar utifrån sina roller som läkare och patient (a.a.).

Min tolkning av Fairclough (1992) är att han hävdar att man inte kan ta förgivet att människor är medvetna om den ideologiska dimensionen i sin egen praktik. Kunskap om hur diskurser verkar och om diskurser som framträder i en social praktik kan bidra till att människor kan börja ifrågasätta sin egen praktik (Fairclough, 2006). I denna uppsats används kritisk diskursanalys som teori eftersom den kan bidra med ytterligare ett perspektiv på att förstå förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

4.1 Faircloughs modell

Utifrån studiens syfte och frågeställningar används Faircloughs (1992) tredimensionella modell för att studera förskollärarnas talhandlingar. Modellen utgår från att varje fall av språkbruk är en kommunikativ händelse som har tre dimensioner. Varje kommunikativ händelse är en *text*, en *diskursiv praktik* (produktion och konsumtion av texter) och en *social praktik*. Modellen utgår ifrån att det inte finns någon över- eller underliggande nivå utan det är en samtidighet, där dimensionerna belyser samma praktik och är sammanflätade. Genom modellen kan textens egenskaper, de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten samt den bredare sociala praktiken som den kommunikativa händelsen är en del av studeras (a.a.). Den diskursiva praktiken är den sammanbindande länken mellan en text och den sociala praktiken. Sociala strukturer är en förutsättning för diskurser samtidigt

som de sociala strukturerna formas av diskurs. Relationen mellan sociala strukturer och diskurs ska med andra ord förstås som dialektiskt, där ingen av dem är den andre överordnad (a.a.). Detta innebär att i denna uppsats antas förskollärarnas talhandlingar ha inflytande över de sociala strukturer som formas i förskolan, samtidigt som de redan befintliga sociala strukturerna har ett inflytande över förskollärarnas talhandlingar. I figur 1 nedan presenteras modellen.



Figur 1. Faircloughs tredimensionella modell

4.1.1 Textnivå

Text ska i detta sammanhang förstås brett och i dagens samhälle kan människan på sofistikerade sätt kombinera det talade språket med bilder och ljud (Fairclough, 2015). I den här undersökningen är det förskollärarnas talhandlingar som är text. Texter, som en aspekt av en social händelse, har enligt Fairclough (2003) kausala effekter, men eftersom de samspelar med andra aspekter inom kontexten kan de inte sägas ha en mekanisk eller regelbunden effekt. Texter kan leda till att vi får mer kunskap, att vi ändrar våra värderingar och tankar men även till att vi förändrar vårt beteende. Effekterna kan vara både kortsiktiga och långsiktiga. Exempelvis menar Fairclough att texter från reklambranschen långsiktigt har förändrat vårt beteende som konsument (a.a.). En enskild text i sig är rätt betydelselös men vinner kraft genom upprepning (Fairclough, 2015).

Förskollärarna i denna studie befinner sig i en social praktik där de genom läroplanen har ett uppdrag att dokumentera, men de deltar också i projektet *Små barns lärande* som uttryckligen fokuserar på frågor kring dokumentation. På så sätt upprepas texter kring dokumentation och bedömning i förskollärarnas sociala praktik. Med hjälp av begreppet legitimering¹³ är ambitionen att i denna studie skapa en grov bild över vilka röster som är inkluderade när förskollärarna talar om dokumentation och bedömning.

¹³ Återkommer till detta under min metodbeskrivning.

4.1.2 Diskursiv praktik

Den diskursiva praktiken är en del av den sociala praktiken och det är inom den diskursiva praktiken som produktion, distribution och konsumtion av text äger rum (Fairclough, 1992). I den här studien är den diskursiva praktiken fokusgrupperna. I analysen riktas intresset mot diskurser i förskolläraernas tal om dokumentation och bedömning samt hur dessa diskurser kan förstås och hur de är artikulera. Inom en institution finns en mängd olika diskurser, det vill säga olika sätt att tala om något utifrån ett bestämt perspektiv. Mellan dessa olika diskurser råder en kamp om att nå en dominerande ställning. Diskurserna och deras position till varandra benämner Chouliaraki och Fairclough (1999) som diskursordningen. Mellan diskurserna råder en ständigt pågående kamp om att nå eller bibehålla en dominerande ställning. Ofta etableras ett specifikt synsätt som får hegemoni på bekostnad av alternativa uppfattningar (Fairclough, 1995). En sådan dominerande föreställning inom förskolan är exempelvis synen på dokumentation som något positivt (Se Tallberg Broman et al., 2015) och bedömning som något som tillhör skolans värld (Se Johansson, 2016). Fairclough (2010) menar att det inom diskursordningen ofta är möjligt att urskilja en nodaldiskurs, även om den kan vara mer eller mindre synlig. En nodaldiskurs är den diskurs som organiserar relationerna mellan andra inflytelserika diskurser och mot vilken andra diskurser orienterar sig (Fairclough, 2003).

4.1.3 Social praktik

I föreliggande studie studeras förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. En lokal praktik förbinder abstrakta sociala strukturer med konkreta händelser, det vill säga en förbindelse mellan den sociala praktiken/samhället och människor som lever sina liv (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Sociala strukturer är exempelvis ekonomiska, köns- eller språkstrukturer (Fairclough, 2003). Den sociala verkligheten består av en mängd lokala praktiker. Varje praktik är knuten till tid och rum och människor använder invanda handlingsmönster och materiella och symboliska resurser för att interagera inom den lokala praktiken. Olika element av livet möts och knyts samman i en lokal praktik, där de olika elementen står i särskilda relationer till varandra (Chouliaraki & Fairclough, 1999). En social praktik artikulerar handling och interaktion, sociala relationer, personer (med tankar, attityder, historia), den materiella världen och diskurs. I den sociala praktiken artikuleras diskurs (därmed språk) tillsammans med icke diskursiva sociala element (Fairclough, 2003). I förskolans dokumentations- och bedömningspraktik möts således förskollärare och andra aktörer med sin särskilda kunskap i relation till de dokumentationsverktyg som finns. Aktörerna använder vissa sätt att tala om dokumentationsverktyg i förhållande till tid och rum och till varandra genom de positioner aktörerna har i förhållande till varandra.

I kapitel 3 beskrivs de policydokument som på nationell nivå har varit och är reglerande för förskolans dokumentations- och bedömningspraktik, och som kan bidra med förståelse för vad förskollärarnas ger uttryck för. Ett grundantagande i denna studie är att implementeringen av policy inte sker linjärt. Ett sådant synsätt innebär att policyproduktionen skiljs åt från den praktik policyn riktar sig till. I den här studien ses policy istället som en process. Ozga (2000) beskriver denna process som en förhandling eller kamp mellan olika grupper. Några av grupperna tillhör dem som har mandat att formellt skapa beslut medan andra befinner sig utanför det formella maskineriet (a.a.). Förskollärarna ingår i ett komplext nätverk av lagar, riktlinjer och policy på olika nivåer men är också själva skapare av policy.

5 Metod

I detta avsnitt presenteras hur studien genomförts. Inledningsvis beskrivs hur studien ingår i projektet *Små barns lärande* och deltagarurvalet. Valet av fokusgrupp som metod beskrivs samt hur studiens datamaterial konstruerades. Uppsatsens analysbegrepp förklaras och analysprocessen beskrivs samt några reflektioner om studiens genomförande. Slutligen diskuteras uppsatsens tillförlighet och några etiska ställningstaganden.

5.1 Projektet Små barns lärande och tillträde till fältet

Studien är finansierad av projekt *Små barns lärande*¹⁴ och tillträde till fältet skedde stegvis. Genom projektets finansiering kan tillträdet snarast beskrivas som en inbjudan från de deltagande kommunernas sida att genomföra studien i dessa kommuner. Projektet Små barns lärande var ett forsknings- och utvecklingssamarbete mellan 12 orter i Sverige och Linnéuniversitetet. IFOUS stod som koordinator för projektet, som pågick mellan åren 2013 och 2017. Projektet syftade till att utveckla förskolornas systematiska kvalitetsarbete och utveckla modeller för dokumentation och utvärdering¹⁵. Jag deltog i projektets konferensträffar och presenterade inledningsvis i samband med dessa träffar min forskningsplan och informerade därefter fortlöpande hur mina studier fortskred. Utöver detta intog jag en roll som en aktiv lyssnare och gjorde få egna inlägg.

5.2 Urval och förskollärarna i studien

I projektet *Små barns lärande*, som styrde urvalet, ingick 24 förskolor från 12 kommuner. Jag genomförde en kartläggning av förskolorna med hjälp av respektive förskolas förskolechef. Kartläggningen¹⁶ omfattade frågor som framställt som relevanta utifrån tidigare forskning, exempelvis vilka dokumentationsverktyg som används, lärartäthet, hemspråk och förskolans

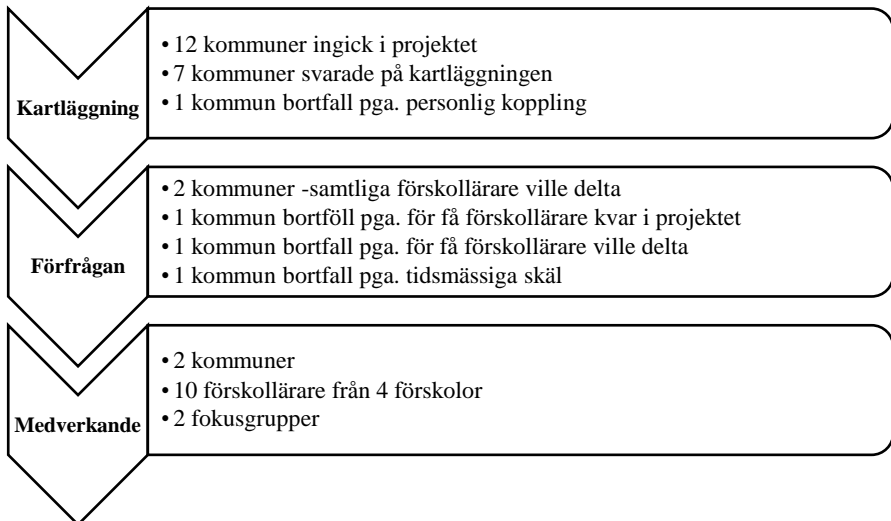
¹⁴ <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/sma-barns-larande/>

¹⁵ Projektets syfte modifierades under projektets gång. Min tolkning är att kommunerna upptäckte att det inte gick att utveckla modeller som passade alla kommuner, dels beroende på att kommunerna kom från väldigt olika dokumentationspraktiker. Utvecklandet av färdiga modeller tonades utifrån min förståelse ner.

¹⁶ I planeringsfasen av studien riktade jag mitt intresse mot professionen och hur de hanterar uppdraget. Exempelvis frågan kring lärartäthet härrör från planeringsfasen. I analyskedet var denna fråga inte längre aktuell och förskollärarna använder ordet "kollegor" och verkar inte särskilja på om kollegan är utbildad, barnskötare eller förskollärare. Förskolans inriktning/profil eller storlek är inget som förskollärarna nämner i sitt tal kring dokumentation och bedömning.

profil eller inriktning. Jag skickade kartläggningen till respektive förskolechef via mejl samt en påminnelse en dryg månad senare. I fem kommuner svarade endast en av förskolecheferna på kartläggningen. Detta innebar att dessa kommuner/stadsdelar inte längre var aktuella för att ingå i urvalsgruppen eftersom fokusgrupperna skulle bestå av förskollärare från olika förskolor och antalet förskollärare hade blivit för litet för att bilda en fokusgrupp. Jag har dessutom en personlig koppling till en av förskollärarna i projektet och valde därför bort den kommun där förskolläraren ifråga arbetar. Efter kartläggningen återstod därmed sex möjliga kommuner/stadsdelar.

Utifrån de svar som inkom gjorde jag ett urval där jag strävade efter en mångfald gällande verktyg för dokumentation, antal hemspråk på förskolan, lärartäthet och förskolans storlek. Jag sände en förfrågan om deltagande till tre av dessa kommuner. För att få variation ville jag att varje fokusgrupp skulle bestå av minst tre förskollärare och att förskollärarna dessutom skulle representera två förskolor från samma kommun. I en av kommunerna visade det sig att det inte längre fanns tillräckligt många förskollärare kvar i projektet som kunde delta i min fokusgrupp och denna kommun föll därmed bort. Jag skickade en förfrågan till ytterligare en kommun där förskolecheferna ställde sig positiva till deltagande men där inte tillräckligt många förskollärare ville delta i studien. Därefter sände jag ytterligare en förfrågan till en femte kommun där cheferna ställde sig positiva till deltagande, men av tidsmässiga skäl skulle min datakonstruktion blivit väldigt förskjuten. Eftersom jag i detta skede redan hade inlett datakonstruktionen valde jag att inte försöka få ihop flera fokusgrupper. I studien deltog slutligen därmed två kommuner av tolv med varsin fokusgrupp. Urvalsprocessen sammanfattas i figur 2 nedan.



Figur 2. Urvalsprocessen

I denna uppsats är intresset riktat mot förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Ambition är inte att jämföra dokumentations- eller bedömningspraktiker i förhållande till hur förskolorna är utformande, förskolläraernas erfarenhet, ålder eller exempelvis kön. Förskollärarna är fördelade så att de tillsammans arbetar med samtliga åldersgrupper som finns i förskolan, från de allra yngsta till de äldsta förskolebarnen. Några av förskollärarna arbetar på förskolor där det finns vårdnadshavare som inte har svenska som hemspråk. Istället för att presentera deltagarna utförligare, presenterar jag den dokumentationspraktik som framkommer i samband med fokusgrupperna. Förskollärarna talar både om observation som sker planerat och om observation som sker spontant.

De dokumentationsverktyg som förskollärarna talade om under fokusgrupperna är följande:

- Papper och penna, kamera, filmning, ljudupptagning, post-itlappar
- Ipad, appen pic collage, powerpoint/keynote, smartboard, digital fororam, digitala barnpärmar
- Intervjuer, barns egna dokumentationer, barns teckningar
- Reflektionsprotokoll, spaltdokumentation, pedagogisk dokumentation, lotusliknande dokumentation, projektmall
- Arbetsplaner, kommunövergripande system för det systematiska kvalitetsarbetet
- Väggdokumentation, dokumentation i hallen riktad mot vårdnadshavare, skärmar i hallen, processvägg
- Blogg, Facebook, månadsbrev, veckobrev
- Externa dokument exempelvis från BVC och socialtjänsten som förskollärarna fyller i och lämnar tillbaka.

Det finns även verktyg som förskollärarna talar om men som de uttrycker att de inte använder. Dessa är TRAS¹⁷ och individuella utvecklingsplaner.

5.3 Datakonstruktion genom fokusgrupper

Datamaterialet i denna studie består av transkriberade samtal från fokusgrupper. Fokusgruppen liknar en gruppintervju men skiljer sig i några hänseenden. Bryman (2008) lyfter fram skiljelinjer mellan gruppintervju och fokusgrupp. Medan gruppintervjun kan fokusera på flera olika frågeställningar är syftet med fokusgruppen att fördjupa sig i ett särskilt tema. En fördel med fokusgrupp som metod är att den genererar ett rikt och omfattande

¹⁷ TRAS är en förkortning av Tidig registrering av språkutveckling, ett arbetsmaterial för att följa varje barns enskilda språkutveckling.

datamaterial där deltagarnas egna ord och meningsskapande står i fokus (Stewart & Shamdasani, 2015). Detta menar Bryman (2008) sker genom att deltagarna för dialog med varandra. Deltagare i en fokusgrupp ber varandra förtydliga, ställer frågor och är ibland oeniga. Som intervjuare är det svårare att ifrågasätta respondentens svar. Genom fokusgrupper blir det möjligt att som forskare studera hur deltagarna i gruppen mottar, accepterar eller motsäger sig tankar och idéer som andra deltagare för fram (Stewart & Shamdasani, 2015).

Jag valde att bilda fokusgrupper med förskollärare från samma kommun/stadsdel. På så sätt deltog minst två från samma förskola, samtidigt som de mötte förskollärare från en annan förskola. Nackdelen med att ha fokusgrupper som existerar naturligt är att det finns en mängd antaganden som inte behöver uttalas (Bryman, 2008). Eidevald (2009) såg å andra sidan det som en fördel att deltagarna kände varandra väl och kunde ge exempel som var konkreta och som alla kunde förstå. Stewart och Shamdasani (2015) poängterar att när man använder sig av fokusgrupp är studiens användbarhet och validitet beroende av i vilken utsträckning deltagarna känner sig bekväma med att öppet delge sina tankar och idéer. Förskollärarna i denna studie hade varit tillsammans under projektets gång. De hade rest tillsammans och deltagit i samma utvecklingsprojekt. Min förhoppning var att de skulle se fokusgrupperna som en möjlighet att fortsätta de diskussioner som redan pågick i och med projektet.

5.3.1 Pilotstudie

Inför själva studien genomförde jag en pilotstudie för att granska fokusgruppens lämplighet som metod. I den första pilotträffen deltog tre förskollärare. Dessa förskollärare var inte aktuella för själva studien eftersom jag har personlig koppling till dem. Utifrån pilotstudien tog jag med följande lärdomar. Det är inte självklart att alla lärare vill delta om det krävs förarbete eller medtagande av färdiga dokumentationer. Detta blev viktigt för mig speciellt i förhållande till Alasuutaris et al. (2014) som lyfter fram att dokumentationsarbetet kräver nya kompetenser i form av att skriva och uttrycka sig. I den andra pilotträffen deltog fyra förskollärare och inför denna fokusgrupp hade jag modifierat upplägget. Förskollärarna fick tid att reflektera individuellt och anteckna innan jag öppnade upp för ett gemensamt samtal. På så sätt kunde de få ny fart i diskussionerna genom att titta ner i sina anteckningar. Metodmässigt fungerade fokusgruppen som Bryman (2008) beskriver det, nämligen att deltagarna håller igång samtalet genom att ställa frågor till varandra. En lärdom från den andra pilotgruppen var att jag gjorde anteckningar kring vad som sades och därmed inte fanns tillgänglig för deltagarnas ögon. På så sätt blev jag naturligt mer utanför samtalet än i den första pilotgruppen där jag enbart lyssnade och deltagarna mer sökte min

blick. Den första pilotgruppen uppfattade troligtvis mer att de behövde rikta sig mot mig och inte i första hand till varandra i samtalet.

5.3.2 Genomförande

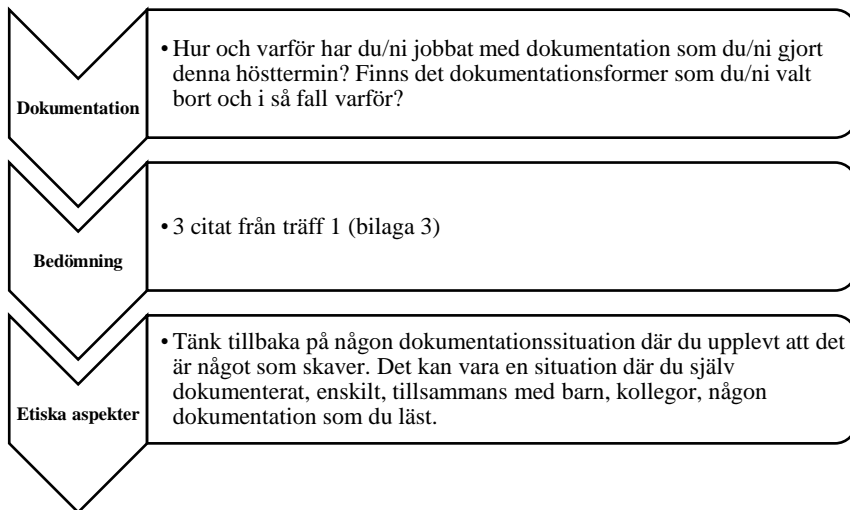
Fokusgrupperna träffades tre gånger sammanlagt, en gång under hösten 2015 och två gånger under våren 2016. I varje fokusgrupp ingick fem förskollärare. Sammanlagt deltog därmed tio förskollärare från två olika kommuner och från fyra olika förskolor. Fokusgrupperna ägde rum i avskilda lokaler på förskolor i de områden där förskollärarna jobbade. I resultatkapitel anges A och B för respektive fokusgrupp samt 1, 2 eller 3 för att visa vilken träff exemplet kommer från.

Den första träffen inleddes med att förskollärarna fick reflektera kring hur och varför de jobbat med dokumentation de senaste månaderna och om det fanns dokumentationsformer som de valt bort (bilaga 2). Därefter fick lärarna samtala med varandra. När den första fokusgruppen avslutades berättade jag att temat för nästa träff skulle vara bedömning.

Den andra träffen inleddes med att förskollärarna fick ta del av tre citat från de första träffarna där de talat om bedömning (bilaga 3). Förskollärarna fick därmed möta tankar från varandras fokusgrupper eftersom de båda grupperna pratat om bedömning under den första fokusgruppen. Citaten om bedömning fann jag genom att söka på ordet bedömning i transkriptionerna. Jag ställde citaten mot varandra och såg likheter och olikheter och valde därefter tre som representerade olika frågor kring bedömning. Detta tillfälle inleddes med att förskollärarna fick reflektera enskilt i fem minuter och därefter började själva samtalet. När den andra fokusgruppen avslutades berättade jag att temat för nästa träff skulle vara etiska aspekter.

Inför den tredje fokusgruppen gjorde jag en sökning i deltagarnas utsagor med hjälp av orden rätt, fel, etiskt, gott och ont. Detta gav väldigt få träffar. Självklara etiska aspekter framkom därmed inte med hjälp av denna sökning. Samtidigt hade förskollärarna i de båda fokusgrupperna kommit mer förberedda till den andra fokusgruppen än jag hade begärt. De hade diskuterat fokusgruppens tema, läst anteckningar från föreläsningar och artiklar och jag ville därför vara följsam och ge förskollärarna möjlighet att ha större inflytande över samtalet. Jag hade förberett en uppgift där deltagarna skulle reflektera över en dokumentationssituation där någonting skaver och introducerade denna som en möjlig samtalsöppnare (bilaga 4). Den ena fokusgruppen använde inte någon dokumentationssituation som ingång utan inledde med en fundering som en av deltagarna hade. Den här gången upplevde jag att jag flera gånger fick leda förskollärarna tillbaka till temat och halvvägs in i samtalet blev det tydligt att jag troligtvis varit otydlig. Förskollärarna hade uppfattat att de skulle prata om etiska aspekter överlag och inte uppfattat att samtalet skulle handla om etiska aspekter i förhållande till dokumentationsarbetet. I den andra gruppen inledde jag därför med

uppgiften (bilaga 4) för att samtalsinnehållet skulle bli tydligt. Att diskutera etiska aspekter kan utifrån förskollärarnas egna utsagor förstås vara något som de ansåg vara svårt. De uttryckte sig i form av att ”jag kanske är helt ute och cyklar” och ”det är väl ett etiskt dilemma, eller hur”. En annan deltagare påpekade att ”det här var helt klart det svåraste ämnet tycker jag”. Fokusgruppernas tema och upplägg sammanfattas i figur 3 nedan.



Figur 3. Tema för fokusgrupperna.

Samtliga samtal spelades in med hjälp av en smarttelefon eftersom det hade varit omöjligt att anteckna vad fem deltagare samtalade om. Utöver ljudinspelningen hade jag även papper och penna för att kunna anteckna eventuella frågor som dök upp under samtalets gång eller för att göra anteckningar som underlättade transkriberingen. Det kunde exempelvis vara anteckningar om när förskollärarna använde kroppen för att visa saker eller hade med sig fysiska dokumentationsmallar, som de tog fram för att visa varandra.

Moderatorn eller samtalsledaren kan påverka fokusgruppen på flera olika sätt och genom sin medverkan utöva inflytande över vad som blir möjligt för deltagarna att säga. Genom sitt kroppsspråk och sina yttranden kan samtalsledaren favorisera vissa uttalanden. Samtalsledaren kan exempelvis i sina summeringar utesluta åsikter som är icke önskvärda eller som uttrycks av en minoritet av gruppen (Stewart & Shamdasani, 2015). Utifrån mitt syfte samt utifrån erfarenheter från min pilotstudie valde jag att inta en passiv roll under fokusgrupperna. Jag berättade för deltagarna att jag inte kommer att ha min blick riktad mot dem och att detta inte beror på ointresse, utan syftet är att underlätta för dem så att de kan ”glömma bort mig” och vända sig till varandra. Jag berättade även att jag låter dem prata fritt och enbart avbryter om de kommer alltför långt från temat. Förskollärarna höll sig till temat. Vid

flera tillfällen var det någon av förskollärarna som ledde de andra tillbaka när hen upplevde att de pratade om något som var irrelevant för samtalet. När jag slutligen transkriberat allt kunde jag konstatera att jag har en del datamaterial som inte är relevant för mina forskningsfrågor och att jag eventuellt skulle ha gått in som moderator. Samtidigt är de frågor som deltagarna frågade varandra angående exempelvis organisation av förskolan relevanta för förskollärarna själva när de skulle samtala kring dokumentation och bedömning. Frågorna tyder närmast på att förskollärarna inte kände till varandras förskolor och verksamhet i hög grad. När deltagare i en fokusgrupp känner varandras verksamhet väl föreligger det en risk att mycket blir outtalat och taget för givet. Vid några tillfällen frågade jag deltagarna efteråt, eller under samtalets gång, vilka de personer är som de hänvisade till och som jag inte hade kännedom om. Det visade sig vara kollegor, chefer eller föreläsare.

Efter att jag avslutat fokusgruppssamtalen bad jag förskollärarna att via mejl kort beskriva sina upplevelser och/eller reflektioner av att delta i fokusgruppen. Jag bad dem även att beskriva om det fanns aspekter kring dokumentation, bedömning och etiska aspekter i förhållande till detta som de upplevt att de inte kunnat lyfta fram i gruppen, eller som tystats ned av de andra deltagarna. Fem av tio förskollärare svarade och dessa svarade att de upplevt att det varit ett öppet klimat, att det varit spännande och givande att mötas och diskutera tillsammans med andra förskollärare.

Under hösten 2016 genomförde jag en respondentvalidering där alla i studien medverkande förskollärare deltog samtidigt. Jag presenterade kort ett tentativt resultat och hade främst en fråga gällande bedömning som jag undrade om deltagarna hade kommentarer kring och jag fick svar på min fråga. Deltagarna hade möjlighet att kommentera även andra delar av det preliminära resultatet, men majoriteten av deltagarna lyssnade utan att kommentera. En av deltagarna kommenterade efteråt att det är svårt att minnas vad man sagt och tänkt för ett år sedan. Jag uppmanade deltagarna att mejla mig om de hade några frågor eller något de ville kommentera som de inte ville ta inför hela gruppen. Ingen av deltagarna gjorde det.

Sammanlagt består mitt datamaterial av ca 330 minuter inspelade samtal och 143 A4-sidor transkriberat material. Det transkriberade materialet utgör underlag för analys.

5.3.3 Transkription

Inledningsvis transkriberade jag fortlöpande samtalen inför nästa fokusgrupp. I detta skede kodade jag deltagarna med bokstäver och XX/NN stod för att en deltagare angett ett namn på en människa, stad eller verktyg som skulle kodas om. Jag transkriberade allt i detta skede och uteslöt inget medvetet. Efter det gjorde jag en mer noggrann transkribering där jag jämförde transkriberingen och ljudbandet ytterligare en gång för att på så sätt säkerställa transkriptionerna. De flesta korrigeringsarna handlar om småord som jag inte

hört under den första omgången. Deltagare, ort, namn på dokumentationsverktyg och system samt namn på projektarbeten gav jag i detta skede fingerade namn. De fingerade namnen är samma i de båda grupperna eftersom det inte är av relevans vem av deltagarna som sade vad. Deltagarna kunde fortsatt enbart haft bokstäver men för att öka läsvänligheten gav jag dem namn. Av forskningsetiska skäl ändrade jag även hon/han/flicka/pojke/mamma/pappa till hen eftersom människornas juridiska kön inte är relevant utifrån studiens forskningsfrågor. Genom att transkribera allt inledningsvis och inte utesluta något har jag haft möjlighet att ha en öppenhet gällande studiens preciserade frågeställningar och inte behövt oroa mig för att missa något på grund av transkriberingen.

Under den andra transkriptionsomgången gjorde jag en del korrigeringar gällande deltagarnas språkbruk. Jag korrigerade tempus, fyllde i ord som de så att säga svalde, ändrade från talspråk till skriftspråk, exempelvis ändrades "assa" till "alltså". Jag raderade många eh, mm. Det lilla ordet mm blev ett ord som jag fick fundera mycket på. I vissa fall fungerar det som en bekräftelse i form av "jag hör vad du säger, fortsätt prata", men i andra fall handlar det om "jag håller med dig". Av den anledningen behöll jag ordet när jag bedömde att förskollärarna talar om något som är relevant för studiens forskningsfrågor och raderade det när de talar om frågor kring exempelvis organisation. Detsamma gäller även orden, ja, ja-ah, nä-eh, vilket också är ord som fyller flera funktioner, d.v.s., jag hör dig och jag håller med/håller inte med dig. När deltagarna hakade upp sig på ord, sökte efter rätt ord eller upprepade sig raderade jag dessa från transkriptionen i de fall det inte handlar om att de upprepar sig för att befästa det de sagt som en retorisk resurs. I samband med analysen av materialet återvände jag vid ett flertal tillfällen till ljudfilen för att ytterligare jämföra ljudupptagningen med transkriptionen. I slutskedet valde jag att korrigera förskollärarnas språkbruk för att öka läsbarheten i de exempel som finns i resultatkapitlet. I de flesta fall handlade det om att fylla i prepositioner och ändelser och att radera halva meningar som inte enligt min bedömning ändrade innebörden i det förskollärarna uttryckte.

I resultatkapitlet används tecknet [...] för att markera att utdraget är avkortat.

5.4 Analytiska begrepp

Inom diskursanalys finns en mängd olika verktyg att tillgå för att studera text. Jag använder huvudsakligen två olika begrepp för att analysera hur förskollärarna talar om dokumentation och bedömning. Dessa två begrepp är *modalitet* och *legitimering*. När förskollärarna talar om bedömning använder jag mig av begreppet *genre* för att berika analysen när begreppen modalitet och legitimering inte räcker till.

Modalitet är ett begrepp som används för att analysera i vilken mån en person ställer sig bakom sitt yttrande (Fairclough, 1992). Modalitet framträder på olika sätt. En talhandling som ”vi måste dokumentera” skiljer sig från ”vi kanske ska dokumentera”. I det förstnämnda exemplet är modaliteten hög medan det senare yttrandet har låg modalitet. Modalitet kommer till uttryck i de verb som förskollärarna använder men även i de satsadverbial de använder. Verb som *måste* och *ska* har hög modalitet medan modaliteten sjunker i verben *borde*, *får* och *kan*. Andra verb som visar på modalitet är *vet*, *tror*, *gissar*, där *vet* har hög modalitet i jämförelse med *tror* och *gissar*. Satsadverbial är ord som *säkert*, *troligen*, *kanske*. ”Det är helt säkert att barn gillar att fota” har en hög modalitet jämfört med ”barn kanske gillar att fota”. Modaliteten kan även framkomma i småord, så kallade *hedges* (Fairclough, 1992). Dessa små ord kan på svenska vara exempelvis *ju*, *eller*, *typ*. I meningen ”det är ju så”, används ”ju” för att höja modaliteten medan ordet ”eller” kan användas för att sänka modaliteten när talaren är osäker på det hen säger, exempelvis ”Skolverket säger att vi ska göra så, eller något sånt”. Nackdelen med dessa småord är att de används olika lokalt och tonaliteten kan vara avgörande för innebörden.

Talhandlingar kan omfatta både *subjektiv* och *objektiv* modalitet. *Subjektiv modalitet* innebär att talaren uttrycker sin egen åsikt i frågan medan *objektiv modalitet* innebär att det inte står helt klart vems perspektiv som framträder. När en talare använder objektiv modalitet kan detta vara ett uttryckt för talarens eget perspektiv som universal men det kan också vara en talan för någon annan individ eller en grupp (Fairclough, 1992). Subjektiv modalitet framträder när talaren uttrycker sig i form av *jag*. ”Jag vet att barn gillar att fota” uttrycker subjektiv modalitet jämför med enbart ”Barn gillar att fota” som uttrycker objektiv modalitet. I denna studie ger förskollärarna uttryck för subjektiv modalitet framförallt genom att säga ”jag tror” eller ”jag tycker”.

En svårighet med begreppet modalitet är att en person kan uttrycka saker med hög modalitet utan att nödvändigtvis ställa sig bakom talhandlingen. Det kan handla om en önskan att visa solidaritet. Låg modalitet behöver å andra sidan inte innebära att talaren inte ställer sig bakom talhandlingen och saknar kunskap och övertygelse, utan om att talaren inte har den maktpositionen i gruppen som krävs för att uttrycka något med hög modalitet (Fairclough, 1992). Syftet med denna studie är inte att studera vad enskilda förskollärare ”egentligen” tycker och tänker utan att studera vad som är möjligt för dem att säga i detta sammanhang. I andra sammanhang är det utifrån studiens teoretiska utgångspunkter möjligt att säga andra saker.

Det andra analytiska begreppet som används i analysen är *legitimering*. Legitimering handlar om hur förskollärarna motiverar sina yttranden. Fairclough (2003) menar att man kan urskilja fyra former av legitimering. Talaren kan hänvisa till auktoriteter, referera till värden, använda sig av rationalisering eller övertyga genom en berättelse. Att referera till värden hör

samman med värdeantaganden och all legitimering har sin grund i ett värdeantagande (a.a.). Van Leeuwen (2007) bidrar med en fördjupning gällande dessa fyra former av legitimering. *Auktorisering* handlar om att hänvisa till olika former av auktoriteter såsom namngivna experter, men även lagar och olika policyn. Även traditioner och konformitet fungerar som en auktoritet. Följande är exempel på talhandlingar som legitimerar något genom en hänvisning till en auktoritet: ”Enligt svensk lag”, ”Enligt Margot Wallström” och ”Kunderna vill”. En moralisk värdering innebär att hänvisa till ett värde, exempelvis ”Vi vill minska på koldioxidutsläppen”. Hänvisningar till värden visar vad som är önskvärt och icke önskvärt, samtidigt som alla andra sätt att legitimera också visar vad som är önskvärt och icke önskvärt (a.a.). Att legitimera genom att hänvisa till en auktoritet, exempelvis svensk lagstiftning visar att det är önskvärt att följa svensk lag. *Rationaliseringar* innebär att talaren legitimerar något för att nå något annat, vilket är en mål- och meningsorienterad talhandling. Ett exempel på detta är talhandlingen ”vi inför en flygskatt för att minska på koldioxidutsläppen”. Införandet av en flygskatt legitimeras genom att det leder till målet, i detta fall en förväntad minskning av koldioxidutsläpp. Rationaliseringar kan även innebära att man legitimerar något genom en vetenskaplig definition, en förklaring eller en förutsägelse (a.a.). Dessa former av rationaliseringar grundar sig inte på huruvida handlingar kan rättfärdigas eller inte, eller om handlingar är meningsfulla eller effektiva. Istället bygger legitimeringen på en sanning om hur saker och ting är (Van Leeuwen, 2008). Ett exempel på detta är talhandlingen ”Upploppen startades av högerextremister”.

Slutligen kan talare legitimera genom *mythopoesis*. Denna form av legitimering handlar om det som Van Leeuwen (2007) kallar för ”storytelling”. Genom berättandet upprätthålls den sociala ordningen och visas vad som kommer hända den som inte anpassar sig till normen. I datamaterialet som rör studiens frågeställningar förekommer inte talhandlingar där någon form av mythopoesis används för att legitimera.

Begreppet *genre* används för att illustrera och analysera förskolläraernas tal om bedömning. Genre är ett begrepp som belyser olika sätt att tala om omvärlden. En akademisk text skrivs utifrån en genre, medan reklam och intervjuer omfattar andra sätt att tala och uttrycka sig. Genrer kan vara relativt stabila och nästan ritualiserade, såsom en avhandling, medan andra genrer är mer öppna och förändras snabbt (Fairclough, 2003). De flesta genrer är inte namngivna. På en hög abstraktionsnivå kan man dela in tal i berättelse, argumentation, beskrivning och konversation. Genrer ska inte förstås som knutna till en särskild praktik utan färdas från den praktik där de ursprungligen uppstod till andra sociala praktiker. I den sociala praktiken finns enligt Fairclough en mängd potentiella genrer som människor i varierande utsträckning använder sig av i den diskursiva praktiken (a.a.).

5.5 Analysprocessen

Analysprocessen har genomförts i flera stadier. Den har omfattat en övergripande innehållsanalys för överblick och analys på textnivå samt en analys på diskursiv nivå för att svara mot studiens frågeställningar. I analysen har jag inledningsvis gjort en distinktion mellan talet om dokumentation och talet om bedömning, även om jag ser dem som en helhet där varje dokumentation även är en bedömning. Anledningen till detta är att förskollärarna talade om dokumentation och bedömning på olika sätt. Förskollärarna har stor erfarenhet av dokumentation men bedömning är ett relativt nytt begrepp i förskolan.

För att få syn på vad förskollärarna talade om gjorde jag en innehållsanalys över vad de samtalade om. I det här skedet tematiserade jag talet utifrån de didaktiska frågorna, vad, hur varför samt utifrån olika aktörer som framkom i förskollärarnas tal. Talet kring bedömning och etiska frågor fördes också samman. Denna analys gav mig en överblick över vad förskollärarna talar om samt i vilken utsträckning de talade om olika delar av dokumentations- och bedömningspraktiken. Tematiseringen skedde genom att jag klippte in textutdrag i en tabell och färgmarkerade dem i originaldokumentet för att kunna kontrollera att all relevant text hade blivit tematiserad. Detta innebar att jag läste transkriptionerna ett flertal gånger. Innehållsanalysen har enbart använts för att få överblick över datamaterialet som helhet och i den fortsatta analysen utgick jag från hela datamaterialet.

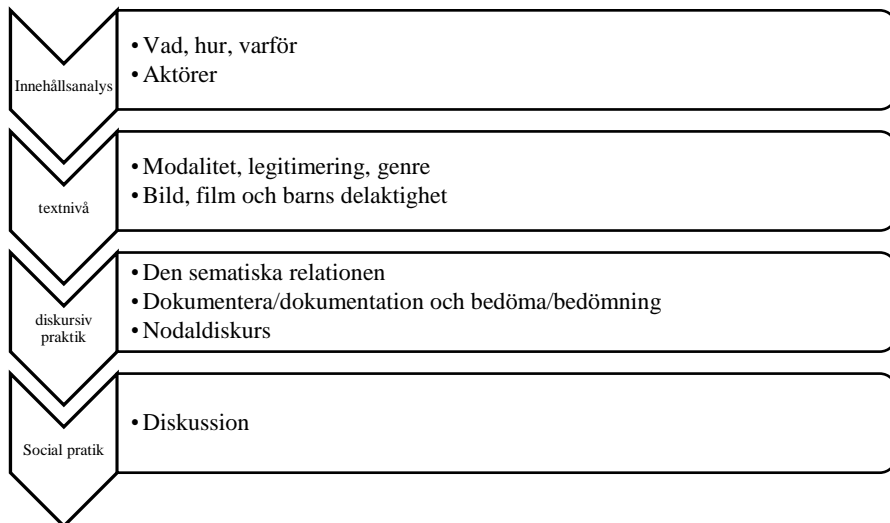
Därefter analyserades förskollärarnas talhandlingar på textnivå med hjälp av begreppen modalitet och legitimering, utifrån Faircloughs (1992) modell. Begreppet genre använde jag endast i de fall där begreppet modalitet inte räckte till för att belysa hur förskollärarna talar om dokumentation och bedömning. I samband med närläsningen av datamaterialet i syfte att få svar på studiens första frågeställning framkom resultat som gav mig skäl att titta närmare på hur förskollärarna talade om bild och film samt barns delaktighet i dokumentationsarbetet. Skälet var att förskollärarna ägnade en stor del av tiden till att tala om bilder och filmer samt om barns delaktighet i dokumentationsarbetet och dels att de saknas forskning som belyser dessa frågor. I detta skede preciserades studiens första frågeställning.

Sedan riktades uppmärksamheten mot hur förskollärarna talade om bedömning. Emedan förskollärarna inte talade om huruvida ordet dokumentation ska användas i förskolan talade de däremot om huruvida begreppet bedömning ska användas i förskolan. Av den anledningen analyserades hur förskollärarna kan legitimera att bedömning är ett begrepp som hör hemma i förskolans sociala praktik. Därefter analyserades vilka former av bedömning som legitimeras respektive inte legitimeras. Även denna analys är en analys på textnivå.

Analysen fortsatte sedan mot att urskilja och särskilja olika diskurser. I detta skede fördes talet om dokumentation och bedömning samman. Tidigare i texten har diskurs definierats som ett bestämt sätt att tala om ett fenomen. Ett sätt att urskilja olika diskurser från varandra är att studera textens vokabulär (Fairclough, 2003). Genomgången av de policytexter som varit och är en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik, och som presenteras i kapitel 3, visar att terminologin har förändrats på policynivå. I texterna och i förskollärarnas talhandlingar förekommer ord såsom dokumentation, information, observation och bedömning. Även om förskollärarna använder en mängd ord ses dokumentation och bedömning i denna studie som övergripande begrepp. Olika diskurser kan använda olika ord/begrepp men det är även vanligt att flera diskurser använder samma ord (Fairclough, 2003).

En avgränsning i denna studie är att endast analysera orden *dokumentation* och *bedömning*. Även om olika diskurser kan använda samma ord så används orden på olika sätt för att representera världen på skilda sätt. Fokus riktades mot vad Fairclough (2003, s. 129) kallar ”semantic relationships between words”. Den *semantiska relationen* studerades genom att undersöka vilka ord som används i närheten av orden dokumentation och bedömning. Analysen innebar således att studera vilka ord som används i närheten av orden dokumentation/dokumentera och bedöma/bedömning. Ett antal betydelsefulla ord var återkommande, såsom barn, bilder, lärande. Dessa ord analyserades sedan närmare för att beskriva exempelvis vilken form av lärande som förskollärarna talar om i relation till dokumentation eller bedömning.

Urskiljandet av en nodaldiskurs gjordes genom att studera främst vilken grad av modalitet som framträder i förskollärarnas talhandlingar inom respektive diskurs samt vilka legitimationsformer som kommer till uttryck. I diskussionen lyfts slutligen frågan hur de diskurser som kommer till uttryck i förskollärarnas talhandlingar bidrar till förskollärarnas förståelse av dokumentationsuppdraget. En sammanfattning av analysprocessen presenteras i figur 4 nedan.



Figur 4. Analysprocessen

5.6 Reflektioner om studiens genomförande

Valet av fokusgrupp som metod för konstruktion av datamaterial kan ifrågasättas. Diskursanalysens studieobjekt har historiskt varit befintlig text, så kallat naturligt förekommande text. Dessa texter förekommer utan inblandning av forskaren (Whetherell, Taylor & Yates, 2001). Att studera befintliga texter hade troligtvis inneburit att jag inte fått svar på hur forskollärarna legitimerar att de dokumenterar. För att återkomma till de didaktiska frågorna, som jag presenterade i inledningen, hade jag troligen företrädesvis fått svar på frågorna vad och hur, men inte på frågan varför. I forskollärarnas tal förekommer inte talhandlingar som antyder att de har någon form av lokal policy som beskriver och reglerar de enskilda förskolornas dokumentationsarbete. En sådan policy kunde exempelvis beskriva vilka dokumentationsformer som förskolan använder sig och vem eller vilka dokumentationerna riktar sig mot. Vidare kunde en lokal policy beröra frågor kring barns integritet. För att få svar på mina frågeställningar ansåg jag det därför som lämpligt att välja fokusgrupp som metod. Jag som forskare blev en del av den diskursiva praktiken genom att organisera fokusgrupperna och genom att välja teman för de olika träffarna. Samtidigt talade förskollärarna med varandra och hade relativt stor frihet att röra sig i diskussionerna utan min inblandning.

I studien deltog förskollärare som var med i projektet *Små barns lärande*. I pilotstudien deltog däremot även förskollärare som inte var delaktiga i projektet. Några av de förskollärare som inte deltog i projektet, uttryckte betydligt mer kritiska tankar om förskolans dokumentationspraktik. I samband med en av fokusgruppsträffarna med de förskollärare som ingick i studien

vände sig en av förskollärarna till mig och sade ”nu låter vi väldigt kritiska, men vi tycker ju det här (dokumentation) är bra”. Skillnaderna kan delvis bero på att de som deltog i pilotstudien visste att deras talhandlingar inte kommer ingå i studien, men jag tror skillnaden framför allt ligger i att de ingår i olika diskursiva praktiker. Deltagarna i projektet, och därmed delaktiga i studien, var del av en diskursiv praktik som handlade om att i första hand tolka dokumentationsuppdraget och bidra med modeller för dokumentation, samt att i förlängningen sprida den nyförvärvade kunskapen vidare inom den egna kommunen.

Att studera etiska aspekter i dokumentations- och bedömningsarbetet genom fokusgrupp kan diskuteras. Det kan upplevas som självutlämnande att inför kollegor tala om situationer där man som förskollärare upplevt att man själv eller en kollega agerat på ett sätt som kan upplevas som oetiskt. Dessutom kan det uppfattas som icke kollegialt att lämna ut kollegor, även om personen inte är närvarande eller namnges. Ett alternativ hade varit att följa upp fokusgruppen med enskilda intervjuer.

Fokusgrupperna ägde rum under en kort tidsperiod. De var dessutom förlagda i mitten av ett verksamhetsår, givet att de flesta kommuner driver sitt systematiska kvalitetsarbete som läsår. Om fokusgrupperna hade varit placerade tidsmässigt under våren och tidig sommar hade förskollärarnas tal eventuellt omfattat mer tal om det systematiska kvalitetsarbetet. En lösning på detta hade varit att ha längre uppehåll mellan fokusgrupperna för att få spridning på fokusgrupperna i förhållande till var förskollärarna befann sig i det systematiska kvalitetsarbetets årshjul. Samtidigt är det möjligt att det blev mer meningsfullt för förskollärarna att fokusgrupperna ägde rum med ca 4-6 veckors mellanrum. De fick större möjlighet att minnas vad de talade om senast och därmed kunde de fånga upp trådar och resonera vidare tillsammans.

5.7 Tillförlitlighet

Eftersom studiens utgångspunkt är att det kan finnas många olika beskrivningar av en social verklighet innebär trovärdighet att de beskrivningar som jag presenterar framstår som rimliga i läsarens ögon. Jag valde att genomföra en respondentvalidering för att pröva mitt tentativa resultat på de deltagande förskollärarna. Huruvida resultatet från studien kan överföras till andra kontexter är en fråga för läsaren att bedöma. Bryman (2008) hänvisar till Cuba och Lincoln (1994) som menar att genom att ge läsaren fylliga redogörelser kan läsaren göra denna bedömning. Studiens pålitlighet kan bedömas genom att läsaren får ta del av forskningsprocessens alla delar. Jag har strävat efter en tydlighet i mina beskrivningar gällande exempelvis urval och tillvägagångssätt vid bearbetning av datamaterialet. Genom att resultatkapitlet innehåller en mängd utdrag från datamaterialet kan läsaren följa mina tolkningar och slutsatser och ta ställning till och bedöma

rimligheten i dessa. För att analysen ska framträda extra tydligt har jag kursiverat de begrepp som jag använt som analysverktyg i resultatkapitlet.

5.8 Etiska ställningstaganden

Denna studie är, som tidigare framkommit, finansierad av utvecklings- och forskningsprojektet *Små barns lärande*. Finansieringen har styrt in studien mot kunskapsobjektet och varit styrande för vilka förskolor som bildade studiens möjliga urval. Det innebär att studien genomfördes med deltagare som arbetade i några av de kommuner/stadsdelar som deltog i projektet. Eftersom det därmed blir möjligt att identifiera deltagarna i projektet beaktar jag särskilt detta i min studie.

God forskning ska bygga på att deltagandet är frivilligt och att deltagarna har gett sitt samtycke skriftligt efter det att de har fått både skriftlig och muntlig information om hur studien ska genomföras¹⁸. Till god forskningssed hör att deltagarna i studien garanteras anonymitet och konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017). Av den anledningen har jag behandlat mitt datamaterial som en helhet och inte gjort jämförelser mellan de olika fokusgrupperna. Deltagare, orter och verktyg har fått fingerade namn. För att garantera deltagarna anonymitet avböjde jag att fika med dem i samband med en konferens och förklarade varför.

Jag har i min kommunikation med deltagarna strävat efter tydlighet. Detta har jag gjort genom att i förväg ge deltagarna skriftlig information kring samtalens tema samt gett deltagarna möjlighet att ställa frågor.

Studiens finansiering ledde till att jag å ena sidan genom deltagande i konferenser fick både en förståelse för och en kunskap kring vad förskollärarna talade om när de hänvisade exempelvis till föreläsare och artiklar. Samtidigt innebar det å andra sidan att jag behövde vara vaksam över vilka intryck jag gav och vilka åsikter jag uttryckte kring mitt kunskaps- och studieobjekt, men också hur min personlighet kunde påverka vad deltagarna i studien ansåg att de kunde säga utifrån deras möten med mig.

I samband med transkriberingen fattade jag många beslut utifrån min ambition att förskollärarna skulle förbli anonyma. Jag ändrade exempelvis förskollärarnas språk från talspråk till skriftspråk och har gjort mitt yttersta för att det inte ska kunna gå att härleda citat till en särskild deltagare på grund av själva språkbruket.

¹⁸ Se bilaga 1.

6 Resultat

Resultatet från studien presenteras i tre delar. I den första delen, benämnt *6.1 Talet om dokumentation*, ges svar på studiens första frågeställning om hur förskollärarna talar om användandet av dokumentation i förskolan. Dessutom presenteras vad förskollärarna särskilt uttrycker om användandet av bild och film samt barns delaktighet i dokumentationsarbetet. I den andra delen, *6.2 Talet om bedömning*, redogörs för hur förskollärarna talar om bedömning i förskolan. I del tre, som fått rubriken *6.3 Diskurser*, presenteras de diskurser som framträder i förskollärarnas tal samt vad dessa diskurser kan innebära för förståelsen av dokumentationsuppdraget.

6.1 Talet om dokumentation

Resultatet visar att förskollärarna talar om dokumentation som något som är reglerat utifrån *läroplanen som auktoritet*, som något som gynnar *förskolans och professionens anseende, barns utveckling* samt *förskolans utveckling*. Dokumentation omtalas också som ett verktyg för att arbeta med *barns intresse och inflytande*. Ovanstående talhandlingar legitimerar dokumentation i förskolan. I förskollärarnas tal finns en mängd frågor som berör *hur*-aspekten innefattande strukturella förutsättningar för dokumentationsarbetet. Några aspekter som lyfts fram som problematiska är teknik som krånglar, barn med hög frånvaro och personalens arbetsbelastning i samband med dokumentationsarbetet. Förskollärarna ägnar sig åt att tillsammans försöka lösa dessa problem snarare än att använda dem som argument för att förskolan inte ska dokumentera. Talhandlingar som ifrågasätter förskolans dokumentationspraktik är få. Som legitimerande för att ifrågasätta den rådande dokumentationspraktiken ställs frågan om *förskolan är som en Big Brother värld*¹⁹. *Bild och film* framträder som särskilt viktiga dokumentationsverktyg för att gynna barns utveckling, för att synliggöra verksamheten för vårdnadshavare²⁰ samt för att visa på lärande. Förskollärarna legitimerar *barns delaktighet* utifrån ett flertal aspekter och barns möjligheter att avstå från dokumentation framträder som få.

¹⁹ Förskollärarna i studien refererar till Svenning (2011) som undrar om förskolan riskerar att bli en Big Brother-värld i miniatyr, där barnen närmast kontinuerligt fotograferas, videofilmas och dokumenteras. Begreppet Storebrorssamhälle myntades efter George Orwells dystopi som beskrev ett samhälle där medborgarna kontrollerades bland annat genom övervakning. Big Brother är en dokusåpa som första gången sändes år 2000. Deltagarna befinner sig instängda i ett hus och är övervakade med hjälp av mikrofoner och videokameror dygnet runt.

²⁰ Förskollärarna använder ordet föräldrar men jag har valt att använda ordet vårdnadshavare i enlighet med skollagen.

6.1.1 Läroplanen som auktoritet

Läroplanen för förskolan fungerar som en auktoritet som förskollärarna använder för att legitimera dokumentation i förskolan. Förskollärarna fick, i samband med den första fokusgruppträffen, frågan om varför de valt de dokumentationsformer de använder. Isa och Liv svarar på följande sätt.

Exempel 1 ur fokusgrupp B:1

Isa: Varför är ju för att vi har ett uppdrag. Alltså vi har ju vår läroplan, så målstyrt. Att det är det här vi ska göra, dokumentera, som är nytt från det reviderade då.

[...]

Liv: mot föräldrarna också. Vi måste ju kunna påvisa vad vi gör för dem och kunna påvisa barnets utveckling, lärande, förändrade kunnande.

Isa lyfter fram att förskolan har ett uppdrag genom läroplanen. *Modaliteten är hög och objektiv* när Isa säger ”det är det vi ska göra, dokumentera” och när Liv fortsätter med ”vi måste ju kunna påvisa vad vi gör för dem”. I Isas utsaga framkommer legitimeringen genom att hon hänvisar till läroplanen som auktoritet när hon säger ”vi har ju vår läroplan”. När Liv i exemplet ovan lyfter fram att de dokumenterar ”mot föräldrarna” finns det inte någon klart uttalad legitimering. Det uttalas inte tydligt om detta exempelvis görs eftersom det står skrivet i läroplanen eller om det görs för att förskollärarna möter vårdnadshavare som exempelvis kräver eller önskar detta. I datamaterialet som helhet förekommer inte utsagor där förskollärarna talar om vårdnadshavare som vårdnadshavare som vill ha eller kräver dokumentation²¹. Utsagorna handlar snarast om att få vårdnadshavarna att ta del av dokumentationen samt att förmedla olika saker om förskolans verksamhet till dem. Däremot uttrycker sig Liv med hjälp av begrepp som finns i förskolans läroplan när hon säger att det handlar om att ”kunna påvisa barnets utveckling, lärande, förändrade kunnande”.

6.1.2 Förskolans och professionens anseende

Ett annat sätt att legitimera dokumentation i förskolan, som förskollärarna använder sig av, är att koppla dokumentation till förskolans och professionens anseende. Förskollärarna diskuterar begreppet undervisning och hur olika dokumentationsformer hjälper dem att få kollegor att förstå att det pågår undervisning, så att kollegorna inte stör undervisningen. Förskollärarna talar

²¹ Däremot förekommer tal om vårdnadshavare som reagerar på befintlig dokumentation.

om en dokumentationsmall som liknar ett lotusdiagram²². Dessa använder förskollärarna för att de hjälper deras kollegor att förmedla till vårdnadshavare vad som pågår i förskolan och gör det lättare för vårdnadshavare att fylla i brukarenkäter. I förskollärarnas talhandlingar saknas inledningsvis en uttalad legitimering. Att alla ska förstå att det pågår undervisning och att vårdnadshavare ska fylla i brukarenkäter framträder som önskvärt och normaliserat. I exemplet nedan jämför Isa förskolan med skolan.

Exempel 2 ur fokusgrupp A:1

Isa: Det är väl ingen som går in och stör en lärare som har undervisning i skolan? Vi har precis samma uppdrag.

Kia: Ah, och det är också det som vi har fajtats alltid att få, vad kan man säga, anseende, att få respekt för det vi gör. Vi måste börja med oss själva, att vi är medvetna, att vi är väldigt viktiga och innan de går till skolan då har de lärt sig massa, eller hur? Och det är vi, inte som det var, att vi är lektanter. Vi är lektanter, det är vår metodik, men det pågår lärande, via lekande, så varför sticka huvudet i sanden? Vi gör viktiga saker.

Moa: Och det är väl att vi måste visa på vad vi gör, genom dokumentation.

Kia: Dokumentation, precis.

I exemplet ovan uttrycker Kia att förskolan kämpar med att få anseende och respekt för sitt viktiga arbete, för lärandet som pågår på förskolor. Tillsammans med Moa kommer Kia fram till att de genom dokumentation måste visa vad de gör. *Modaliteten är hög och objektiv* i Moas uttalande när hon säger ”vi måste visa”. Dokumentation framträder med andra ord som ett verktyg för att öka förskolans och professionens anseende. *Legitimeringen sker genom rationalisering*. Dokumentation rättfärdigas genom att det antas leda mot ett önskvärt mål, d.v.s. att få anseende och respekt.

6.1.3 Verktyg för barns utveckling

Dokumentation legitimeras även genom att förskollärarna talar om det som ett verktyg som gynnar barns utveckling. Förskollärarnas tal berör både hur dokumentationen får barnen att agera när förskollärarna inte är delaktiga i samtalen kring dokumentationen samt hur förskollärarna använder dokumentationen när förskollärarna är delaktiga i samtalen kring dokumentationen. Detta sker exempelvis vid samlingar. I exemplet nedan berättar Kia för de andra i gruppen vad som skedde när arbetslaget hängt upp

²² I studien ingår inte de konkreta dokumentationsmallarna som förskollärarna använder sig av. Lotusdiagram förefaller bygga på idén med i förväg ifyllda rutor, exempelvis läroplansmål, samt en tom ruta i mitten där en särskild aktivitet eller situation skrivs in.

dokumentationen på barnens nivå i närheten av barnens bygg och konstruktion, och hur hon då såg förändring i barnens agerande.

Exempel 3 ur fokusgrupp A:1

Kia: Vad de pratade och man såg att direkt efter vilan sprang de och gjorde någonting nytt, så man såg verkligen att dokumentationen fungerar.

Med *hög och objektiv modalitet* säger Kia ”att dokumentationen fungerar”. Hon *legitimerar dokumentationen genom en rationalisering*. Dokumentationen fick barnen att prata och att göra någonting nytt, något som framträder som en önskvärd utveckling. Den önskvärda utvecklingen kan relateras till förskolans läroplan och de målformuleringar som gäller för barns språkutveckling och lust till lärande. Vid ett senare tillfälle återkommer Kia till betydelsen av hur dokumentationer placeras så att barnen kan ta del av dem.

Exempel 4 ur fokusgrupp A:3

Kia: Vi hade förr alltid dokumentation nära barnen i matsalen. Så när man såg barnen hur de blommar, de säger, där är jag. Då använder jag lite det för att stärka dem. Att de kunde prata, samlas där och prata, titta jag har gjort si eller så. Så gjorde vi också på samlingar. Att de fick komma med det som de har gjort eller en del av dokumentation och berätta för andra.

Med *hög och objektiv modalitet* berättar Kia att dokumentationen får barnen att blomma. Hon säger att det är något som alla kan se och det framträder som att det gäller alla barn när hon uttrycker sig i form av ”man” och ”barnen”. I detta exempel *legitimeras användandet av dokumentation genom att dokumentation kan användas som ett verktyg för att stärka barnen och göra så att barnen blommar*. Dessutom får dokumentationen barnen enligt Kia att prata med varandra och berätta för varandra. I de båda ovanstående exemplen framkommer det inte tydligt hur dokumentationen har sett ut. Kia talar i exempel 4 om att barnen med hjälp av dokumentationen kan tala om vad eller hur de har gjort något. Dokumentationer kan se olika ut. Det kan exempelvis vara barns teckningar, bilder på barnet eller bilder på något som barnet har skapat eller konstruerat.

6.1.4 Förskolans utveckling

Dokumentation i förskolan legitimeras genom att förskollärarna har sett att dokumentation har bidragit till förskolans utveckling, en utveckling som i

förskollärarnas tal framträder som positiv. Den utveckling som förskollärarna talar om handlar om att de genom dokumentation fått en större samsyn och blivit mer demokratiska. I exemplet nedan svarar Fia på frågan om varför de valt de dokumentationsformer som de har valt.

Exempel 5 ur fokusgrupp B:1

Fia: Och för oss pedagoger kan jag tycka också. Varför vi dokumenterar? För att se processen för att vi också ska vara. [...] När vi väljer ut som vi gör, vi väljer ju ut några mål till exempel, prioriterade mål. Det gör att vi blir liksom fokuserade hela arbetslaget. Alla vet vad vi ska titta på. Alla vet vad vi jobbar med. Då blir det samsynt tänker jag.

Fia lyfter med *subjektiv och låg modalitet* att hon tycker att dokumentation också är till för pedagogerna och att de dokumenterar för att arbetslagen ska se processen. Fia talar med *subjektiv och låg modalitet* när hon säger att hon tänker att det blir mer ”samsynt” när alla vet vad de ska jobba mot. *Legitimeringen sker genom en rationalisering*, dokumentation har bidragit till en önskvärd utveckling.

Förskollärarna talar om hur de organiserar den pedagogiska miljön nu jämfört med tidigare. Tidigare ändrade förskollärarna om i miljön utan barns delaktighet och inflytande. Numera utgår miljön från barnen och barnen själva ändrar om i miljön. I följande exempel kommer Isa in på dokumentationens betydelse i samband med diskussion kring miljöns betydelse.

Exempel 6 ur fokusgrupp B:1

Isa: Men det tycker jag, det här nya dokumentationssättet. Eller vad man ska säga. Har ju förändrats att man lättare kanske, ser att det måste vara process. Att det måste vara demokratiska processer och inflytande, delaktighet.

Isa uttrycker sig med *subjektiv och låg modalitet* när hon säger att hon tycker att det ”nya dokumentationssättet” har lett till att det ”kanske” blivit lättare att se att det måste vara demokratiska processer. *Legitimeringen sker genom en rationalisering*, det nya dokumentationssättet har lett mot en önskvärd utveckling, en förskola med demokratiska processer, inflytande och delaktighet.

6.1.5 Barns intresse och inflytande

Barns intresse och inflytande framträder som legitimerande för att dokumentera i förskolan. Intresset framträder både i form av att förskollärarna

talar om att barnen själva visar intresse för att bli fotograferade, att själva få fotografera och dokumentera. Förskollärarna uttrycker även att de genom att arbeta med dokumentation får reda på vad barnen är intresserade av eller vad som fångade dem i exempelvis projektarbetet. I följande exempel diskuterar förskollärarna olika sätt att filma och kommer in på användandet av iPads.

Exempel 7 ur fokusgrupp A:1

Liv: Vi får själva inte ha våra iPads så mycket nu för barnen vill också. Så visst har lite det där med att barnen är väldigt sugna på dokumentation.

Liv uttrycker detta med *objektiv och hög modalitet*, ”barnen är väldigt sugna”. Detta uttalande lämnar inte utrymme för att det finns barn som inte är sugna eller tillfällen där barnen inte är sugna på dokumentation, något som framkommer i andra sammanhang. Detta återkommer jag till längre fram då det i andra sammanhang framkommer att det finns barn som inte vill bli dokumenterade. *Legitimeringen* sker genom en *auktorisering* där barnen är auktoriteten.

När förskollärarna diskuterar dokumentationens placering kommer de in på hur barnen tittar på dokumentationerna. Kia berättar för de andra hur de äldre barnen på hennes förskola kommenterar dokumentationer.

Exempel 8 ur fokusgrupp A:3

Kia: Därför våra stora går och tittar och kommenterar och då vet man, aha den och det som fångade dem.

I exemplet lyfter Kia fram hur förskollärarna genom att dokumentera och lyssna på vad barnen pratar om får reda på vad som fångade barnen i projektarbetet. Med *objektiv och hög modalitet* berättar Kia att ”då vet man”. Dokumentation framträder genom detta uttalande som ett verktyg för att få syn på vad som fångade barnen för att kunna planera det fortsatta arbetet.

6.1.6 Förskolan som en Big Brother värld

Även om förskollärarna huvudsakligen legitimerar att dokumentation genomförs i förskolan så för de också diskussioner angående vad det innebär för barnen att bli dokumenterade. Några av deltagarna har läst boken *Vad berättas om mig?: Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation* av Svenning (2011). Som tidigare framkommit framträder dokumentation som ett verktyg som tillskrivs ett flertal egenskaper,

vilka framträder som önskvärda för förskollärarna. Svenning används som en auktoritet som legitimerar diskussioner angående synliggörandet av barn.

I förskollärarnas tal framkommer det att de har uppfattat att barnen ska berätta om sitt eget lärande, exempelvis vilka lärstrategier som de har. Förskollärarna har bland annat diskuterat övergångar mellan förskola och förskoleklass. De talar om de förväntningar som de uppfattat att det finns på barnen. En sådan förväntning är att barnen vid övergång från förskola till förskoleklass ska kunna tala om hur de bäst lär sig. Förskollärarna talar även om bedömning utifrån Vallberg Roths forskning och den självbedömning²³ som barnen ska göra, enligt förskollärarnas tolkning av Vallberg Roths studier. I följande exempel talar Isa om synliggörandet.

Exempel 9 ur fokusgrupp B:2

Isa: Men då tänker jag lite på den här, den här mittentexten²⁴, eller avsnittet, då kommer man då in på det där. Alltså hur lätt är det för ett barn att då på den här metakognitiva, berätta om sitt eget lärande och för vem och hur? Och hur etiskt är det att hålla på så här att utelämna barn? Eller om man nu ska dra det till sin spets, alltså, vad ska bedömningen vara till för? Jag tror att det är någon som har skrivit om det där också. Det finns hela böcker om det där, tror jag. "Vad berättas om mig"²⁵ och de här alltså. Jag tror att i den här skriften också så står det att någon har tittat på det här. Att man istället egentligen bara spär på det här med att vi ska synas och höras. Och man inte är synlig så är man ingen. Men att det liksom förväntas att man ändå ska utelämna vad man tycker och tänker om allting.

Isa bjuder motstånd mot idén att barn ska berätta om sitt eget lärande. Hon legitimerar sitt tal dels genom att hänvisa till Svenning (2011), som en auktoritet, och dels genom en *rationalisering* när hon ifrågasätter hur lätt det är för barnen att berätta om sitt eget lärande. *Modaliteten är subjektiv och låg* när Isa talar. Hon tror att hon i boken kan hitta stöd för det hon sedan med *objektiv och hög modalitet* uttrycker, nämligen att genom att jobba med självbedömning så underbygger alla (vi) normen att om man inte är synlig så är man ingen. Förskollärarna är i detta sammanhang inne på att tala om

²³ Här och framöver framstår det enligt förskollärarna, att Vallberg Roth skulle förespråka självbedömningar. Vallberg Roth (2014) skriver själv att självbedömningar kan tolkas vara i samstämmighet med läroplanen, men framför även kritik mot självbedömning med hjälp av forskning som ser självbedömning som en styrningsteknologi där barnen införlivas i en dokumentations- och bedömningspraktik när de fortfarande saknar förmågan att överblicka och riskbedöma.

²⁴ Mittentexten som Isa talar om är en syftning till avsnitt 2.6 i förskolans läroplan som rör det systematiska kvalitetsarbetet.

²⁵ Svenning (2011)

bedömning och Isa får inte svar på sina frågor utan samtalet tar en annan vändning.

I ett annat sammanhang läser Liv ur sina anteckningar utifrån boken av Svenning (2011).

Exempel 10 ur fokusgrupp A:3

Liv: Det står lite, det här tycker jag, när det står "förskolan som en Big Brother värld". Just att de är satta under lupp hela tiden och att vi vuxna också är det. Man vet var mobiltelefonen är. Att det liksom är lite kontrollsamhälle. Du ska låna den här och läsa den. Den är bra.

Fia: Men det är också hemma. Det är inte bara på förskolan dom lever under...

Liv: precis

Fia: lupp, även

Kia: men å andra sidan. Vi vill lämna spåret efter oss, så vad är det som är farligt? När är det farligt att vi blir dokumenterade? Det kanske är när det är mot oss, precis som det blir mot barnen på något sätt.

Liv använder Svenning (2011) som en auktoritet för att legitimera talet om förskolan som en "Big Brother värld". Med objektiv och hög modalitet berättar Liv att barn "är satta under lupp hela tiden". Modaliteten sjunker när Liv talar om samhället i stort som ett litet kontrollsamhälle. Fia bjuder på motstånd och legitimerar sitt ifrågasättande genom att hävda att samhället i stort ser ut så, det är inte bara på förskolan barnen lever under lupp. Legitimeringen sker således genom att hänvisa till konformitet som en auktoritet, det vill säga "alla andra gör det".

Tidigare i resultatredovisningen har det framkommit att förskollärarna talar om dokumentation som något barnen vill och som de är intresserade av. Då framkom det att förskollärarna talar som om alla barn alltid är intresserade av att dokumentera och alltid vill bli dokumenterade. I samband med att förskollärarna fick i uppgift att berätta för varandra om dokumentations-situationer där det funnits något som skaver, berättar Liv för de andra om en situation där ett barn sagt nej till henne. Hon tolkade det då som att barnet sa nej till att bli dokumenterat. Efter en liten stunds diskussion sammanfattar Liv det hela med att det ledde till att hon började fundera på vad det innebär för barn att vara iakttagna hela tiden.

Exempel 11 ur fokusgrupp A:3

Liv: Ja, jag kommer inte ihåg om det var en lek eller vad det var för situation. Jag reflekterade mest över att hen sa nej till skrivandet och då kände jag att det här måste jag nog faktiskt tänka efter lite på. Vad det är för roll som barnen befinner sig i att vara iakttagna på det sättet? Men vi kan släppa det, så inte jag inte tar hela talutrymmet.

[...]

Liv: Nej, inte något mera, för då har jag tänkt att jag inte behöver sitta så iögonfallande och skriva just där. Är det någonting man liksom vill lyssna in på så kanske man kan hålla sig lite mer i bakgrunden. Om det till exempel är en lek i hemvrån eller att de sitter och kommunicerar kring något ämne vid måltiden, kanske att man kan...

Liv uttrycker sig med *subjektiv och hög modalitet* när hon säger att det här är något hon faktiskt måste tänka lite mer på. Ett barns handlande har satt igång hennes tänkande och legitimerar att ifrågasätta på ett övergripande plan vad det innebär för barn att vara iakttagna. *Legitimeringen* sker genom att *barnet som sagt nej fungerar som en auktoritet*. I den fortsatta diskussionen mellan förskollärarna framträder det som att det är självklart att lyssna in barnet och respektera barnets önskemål. Liv befinner sig i en praktik där förskollärarna med hög modalitet talar om att de måste dokumentera, vilket nämnts tidigare i resultatredovisningen. Liv visar hur svårt det är att ställa sig utanför dokumentationsuppdraget när hon med *subjektiv och låg modalitet* säger att hon tänkt att hon inte behöver sitta så iögonfallande och skriva. Hon skiftar över till *objektiv och låg modalitet* när hon erbjuder följande lösning på problemet. Om ett barn skulle säga nej till att bli dokumenterad, kan man kanske hålla sig i bakgrunden. Jag återkommer till barns delaktighet i dokumentationsarbetet eftersom detta framträder som problematiskt för förskollärarna.

6.1.7 Bild och film

Förskollärarna talar om bilder och filmer som ett verktyg som gynnar *barns utveckling*, som ett verktyg för att *synliggöra verksamhet för föräldrar* samt som ett verktyg för att *visa på lärandet*. Användandet av bild och film är inte helt oproblematiskt eftersom det föreligger en risk att mottagaren tolkar bilden på ett annat sätt än den var tänkt att tolkas.

Att använda bild och film för att gynna barns utveckling

Dokumentation framträder som tidigare nämnts som ett verktyg som gynnar barns utveckling. Dokumentationer kan se väldigt olika ut och vara riktade

mot olika mottagare. I de sammanhang där både barn och dokumentation omnämns i förskollärarnas tal är det framför allt bilder och filmer de talar om. Exempelvis är barnen själva med och fotograferar och de väljer bilder. Moa och Liv berättar om den utveckling de sett över tid när de har arbetat med bild och film.

Exempel 12 ur fokusgrupp B:1

*Liv: Filmer och bilder är ju väldigt bra
[...]*

Moa: Och även i arbetet tillsammans med barnen. Runt sin dokumentation tänker jag i filmer och bild är något sådant där som blir så kul att se utvecklingen hos barnen. Första gången de får se sig själv på film, så är det mest, åh, där är jag, jag har nya byxor. Men då är det som är det relevanta. Har de varit med om det där några gånger, så upptäcker man efter ett tag att åh.

Liv: De ser vad de gjorde.

Moa: Det var ju där jag gjorde det där. Och då kan man börja prata med dem, vad gör ni för något? Jo men vi håller på vet du och Kalle hjälper. Och då börjar de plötsligt prata för då har liksom det här, första bilden, åh, häftigt, jag är på bild. Det blir något vardagligt ska man inte säga, men det blir något naturligt som inte är...

Liv: Nej, de ser vad de gör också.

Moa: De ser vad de gör och kan plötsligt börja berätta. Och då blir det plötsligt fokus på att diskutera och våga reflektera tillsammans. För då blir det inte fokus på mina nya strumpor eller jag var med men inte kompisen, som det är i början.

Strax innan samtalet kommer in på hur förskollärarna använder filmer på barnen tillsammans med barnen, har Liv konstaterat med *objektiv och hög modalitet* att filmer och bilder är väldigt bra. Moa uttrycker sedan med *subjektiv och hög modalitet* att användandet av filmer och bild tillsammans med barnen bidrar till att det ”blir så kul att se utvecklingen hos barnen”. I exemplet ovan framhålls det att genom att använda bild och film ofta, blir det till slut naturligt för barnen. Istället för att berätta om sig själva och om sina kläder så börjar barnen diskutera och vågar reflektera tillsammans. Utvecklingen går från fokus på barnets strumpor, eller vilka som är med på bilderna eller filmerna, till att ”diskutera och våga reflektera tillsammans”. *Legitimeringen sker genom en rationalisering*. Dokumentation med hjälp av bild och film legitimeras genom att det leder till en utveckling som kan relateras till läroplanen och de målformuleringar som gäller barns språk-utveckling.

Att använda bild och film för att synliggöra verksamheten för vårdnadshavare

Dokumentation legitimeras på ett övergripande plan med hjälp av läroplanen, vilket tidigare redovisats. Då presenterades hur förskollärarna talar om att de måste synliggöra verksamheten för vårdnadshavare. Bilder och filmer framstår som särskilt viktiga verktyg när förskollärarna kommunicerar med vårdnadshavarna. Detta blir exempelvis synligt när de talar om föräldramöten där de visar powerpointpresentationer samt i talet om digitala fotoramar som finns i ”hallen”. Några förskollärare lyfter fram att de arbetar på förskolor där det finns vårdnadshavare som inte kan det svenska språket så bra. På dessa förskolor framträder användandet av bild och film som särskilt fördelaktigt i förskollärarnas tal, vilket exemplet nedan visar.

Exempel 13 ur fokusgrupp B:1

Fia: och helst, filmer är ju väldigt bra. Kunna filma för oss, för att synliggöra då för föräldrar att, det här gör ditt barn. Så här fungerar det på förskolan, eftersom vi kanske inte har direkt språket utan då kan man välja att visa på.

Liv: Filmer och bilder är ju väldigt bra.

Kia: Men det har vi också använt nu på ett barn. De pratar inte svenska, då är bilder. Visa på, det här har vi gjort idag. Det har hänt och jättebra.

Fia, Liv och Kia använder alla *objektiv och hög modalitet* när de pratar om filmer och bilder som något bra och förstärker det med ordet ”väldigt”. Exemplet visar att det handlar om att synliggöra att ”det här gör ditt barn”, ”så här fungerar det på förskolan” samt att visa ”det här har vi gjort idag” och ”det har hänt”. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering*. Genom att använda film och bild i förskolan kan förskolan synliggöra verksamheten för vårdnadshavare. Att synliggöra verksamheten för vårdnadshavare framstår därmed som eftersträvansvärt.

I ett sammanhang talar förskollärarna om hur de prövat ett annat system för dokumentation än det befintliga kommunövergripande system som finns i deras kommun. Det kommunövergripande systemet beskrivs av förskollärarna som omfattande och förskollärarnas uppgift är att skapa ett system som är enklare. I detta sammanhang påpekas att syftet med dokumentation är att föräldrarna ska kunna fylla i en brukarenkät.

Exempel 14 ut fokusgrupp A:1

Isa: och då har vi lagt bilder

Fia: okey

Isa: och så har vi skrivit här, nu håller vi på med former. För föräldrarna så att de ska kunna ta del hela tiden, helt året vad vi gör, så de har lätt att fylla i vår brukarenkät.

Med *hög modalitet* uttrycker Isa att vårdnadshavarna ska kunna ta del av verksamheten fortlöpande. Användandet av bilder i kombination med text *legitimeras* genom en *rationalisering*. Om förskollärarna dokumenterar med bilder så kan vårdnadshavare lätt fylla i brukarenkäten.

Ansiktsbilder för att visa på lärande

Som tidigare visats i resultatet är bilder en del av förskolans dokumentationspraktik. Förskollärarna befinner sig i en bredare social praktik där det finns röster som talar för att det är enbart händer som ska dokumenteras, och inte barns ansikten. Denna policy kan förstås som ett skydd mot barns integritet²⁶ och policyn väcker motstånd hos några av förskollärarna. I exemplet nedan berättar Isa att på hennes förskola har de börjat pröva att dokumentera utan att visa ansikten.

Exempel 15 ur fokusgrupp A:1

Isa: Nu börjar vi ju pröva dokumentation, inte visa ansikten. Det är bara händerna.

Kia: Det tycker jag är hemskt.

Isa: Jag tycker också det är hemskt.

Kia: Därför att...

Isa: Föräldrarna tycker också det.

Kia: Det är överdrivet

Moa: Varifrån har ni fått?

Isa: Order uppifrån

[...]

Kia: Hur ska man dokumentera att barnen tycker det är intressant om vi inte visar dem de där ögonen som lyser...

Isa: Precis.

Kia: ... av nyfikenhet?

Isa: Jag känner, jag hade en bild på en pojke, lite vid sidan, här fick jag ta över ansiktet, det kändes, nä-eh.

[...]

²⁶ I datamaterialet ingår inte policydokument. Förskollärarna ställer inte följdfrågor kring varför denna policy finns, vilket föranleder mig att anta att även de har kunskap om att detta är en policy som förekommer på fler förskolor. Förutom att policyn kan förstås som ett skydd mot barns integritet kan den exempelvis även förstås som en styrning mot lärandet. I Skolverkets (2012) stödmaterial som presenterades i kapitel tre framgick att det är själva läroprocessen och inte barnen själva som är i fokus och därför kan exempelvis enbart barnens händer visas.

Moa: Men har inte ni det här pappret som föräldrarna ska skriva på?

Kia: Ja visst.

Moa: Om dokumentation. Om de vill ha, ja eller nej.

Kia: Ja visst har vi.

Liv: Det har vi.

Moa: Har de, skriver de ja då.

Kia: Precis.

Kia och Isa använder sig båda av *subjektiv och hög modalitet* när de säger att de tycker det är hemskt att inte visa ansikten. Att Isa och hennes förskola gör på detta sätt legitimeras genom hänvisning till en okänd auktoritet, ”order uppifrån”. Kia ifrågasätter denna legitimering och får medhåll av Isa. Kia undrar hur hon ska dokumentera ”att barnen tycker det är intressant om man inte visar dem de där ögonen som lyser av nyfikenhet”. För att *legitimera* motstånd mot policyn använder Moa föräldrarna som en *auktoritet*. Detta sker när Moa uttrycker med *objektiv och hög modalitet* att ”föräldrarna tycker också det”. Om föräldrarna skriver på kan förskollärarna dokumentera barns ansikten, vilket Kia håller med om. Ansvar lämnas över och rationaliseras bort till föräldrarna som fungerar som en *auktoritet*. Barns ansikten som lyser av nyfikenhet framträder som nödvändigt för att visa att barnen tycker att förskolan är intressant.

Risk för feltolkning

Samtidigt som förskollärarna legitimerar användandet av bild och film så talar de även om de risker som finns med användandet av bilder. Förutom oro för att bilder kan spridas när dessa läggs ut på sociala medier så föreligger det även en risk att mottagaren tolkar bilden på ett annat sätt än intentionen var. Nedan lyfter Kia fram hur bilder från vattenlek med halvnakna barn kan feltolkas.

Exempel 16 ur fokusgrupp B:3

Isa: Just för att då man skickar ut en bild så säger ju den bilden väldigt olika beroende på vem som tolkar bilden

Kia: Men då har vi ju som vår blogg, men vi är väldigt restriktiva med bilder där kan jag känna alltså, det, då måste bilden säga väldigt, väldigt mycket för att ett barn ska vara med på bilden. I alla fall på vår avdelning. Jag ser att man gör lite olika så men, även om man har ett medgivande kan jag känna så, nä-eh.

Moa: Fast då hamnar du också i ett sådant där, om vi kopplar till det där etiska. Jag tänker på det här vad vi lägger ut på

bloggen. Och där har ju föräldrarna skrivit på att det är okey, de barnen som vi lägger ut. Men när man lägger ut en bild på till exempel om barnen har vattenlek, fyra små ettåringar i blöja, på bloggen.

Kia: Nä-eh.

Moa: Det krockar lite i mig

Isa: Ja-ah.

Moa: Det kanske är gulligt just nu men det kanske inte är det sen.

Isa: Men det är det jag menar, att man måste tänka igenom.

Moa: Ja.

Kia: Vilka bilder man lägger ut, även om du har fått okey så liksom.

Moa: Ja, nä-eh, de ska ligga där ett tag tänker jag.

[...]

Isa: Det tänkte vi kanske inte på i början att den sa något annat än vad vi skrev längst ner. Att den skulle tolkas så att det nästan står fyra halvnakna barn.

Moa: Nej.

Isa: Och vad skickar det för signaler?

Moa: Ja.

Isa: Varför vill vi visa upp det?

I exemplet talar Kia med *objektiv och hög modalitet* om att ”man måste tänka igenom vilka bilder man lägger ut”. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering*. Eftersom förskollärarna inte har möjlighet att följa upp hur mottagaren tolkar de bilder som förskollärarna lägger ut, är de väldigt försiktiga med vad de lägger ut. Som exempel lyfts att ”nakna” småbarn i enbart blöja kan tolkas annorlunda av mottagaren än vad avsikten var. I exemplet ovan avslutar Kia med att fråga vad en bild med fyra halvnakna barn skickar för signaler och varför vill man visa upp det. Att reflektera över bilden kan förstås som en del i att värna om förskolans och professionens status.

Dokumentation utan bild och film

Förskollärarna talar huvudsakligen om bilder och filmer som en självklar del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Det förekommer rikt med talhandlingar där användandet inte längre behöver legitimeras. Förskollärarna befinner sig i en praktik där de har en mängd verktyg i sin verktygslåda. Papper och penna, post-it-lappar, trespaltare och sexspaltare går att kombinera med bilder och filmer. Dokumentationsverktygen är sammanflätade med varandra och när förskollärarna talar om olika tekniska hjälpmedel, som iPads och Powerpoint med hjälp av dator, erbjuder dessa

kombinationen av skriven text och bild eller film. I exemplet nedan talar Kia om olika former av dokumentation och vem dessa riktar sig till.

Exempel 17 ur fokusgrupp A:1

Kia: Det jag tänkte på också att sist vi diskuterade och pratade. Vi pratade också varför och vem riktar vi pedagogisk dokumentation till. Därför om det är för vår egen skull, då räcker det med anteckningar. Utan då är det som, underlag till den dokumentation som vi ska ha sen på väggarna.

Kia lyfter med *objektiv och hög modalitet* fram att om pedagogisk dokumentation är till för förskollärarna själva, ett underlag för framtida dokumentation på väggarna, så ”räcker det med anteckningar”. Detta är den enda talhandlingen i hela materialet som lyfter fram att det inte behövs bilder. Det sägs efter det att förskollärarna delgett varandra den variation och mängd av dokumentationsverktyg som de använder samt att de måste synliggöra för barnen, för sig själva och för vårdnadshavarna vad de gör. *Legitimeringen* framträder i första hand genom en *rationalisering*. Om dokumentationen enbart är ett underlag för förskollärarna själva så behöver de inte använda en mängd olika tekniker som tar tid och eventuellt krånglar.

6.1.8 Barns delaktighet i dokumentationerna

Delaktighet ska i detta sammanhang förstås som tudelat. Det handlar både om att studera hur förskollärarna legitimerar att barn dokumenteras och om hur förskollärarna legitimerar att barnen är med i det konkreta dokumentationsarbetet. Som tidigare framkommit i denna studie legitimerar förskollärarna dokumentation genom att tala om barn som intresserade av dokumentation när barnen själva vill dokumentera, och genom att tala om att barn vill bli dokumenterade. Barns delaktighet framstår således som *reglerat av barnen* själva. Delaktigheten kan även förstås som *reglerad av vårdnadshavarna*. Som nämnts tidigare legitimerar förskollärarna användandet av ansiktsbilder i dokumentationer genom att vårdnadshavarna skriver på en blankett om att de tillåter eller inte tillåter att barnet blir dokumenterat. Barnets deltagande i dokumentationer visar sig vara beroende av vad det enskilda barnets vårdnadshavare bestämmer. Delaktigheten framträder även som *reglerad av auktoriteter, en konstruktivistisk verklighetsuppfattning* och som *reglerad av strukturella faktorer*. *Barn som inte vill bli dokumenterade och att fråga barnen om lov att dokumentera är slutligen något som visar sig vara problematiskt för förskollärarna.*

Reglerat av auktoriteter

Förskollärarna diskuterar begreppet bedömning och i detta sammanhang legitimerar de barns delaktighet i dokumentationsarbetet med hjälp av auktoriteter. De uttrycker att de inte riktigt vet vad och hur de ska dokumentera. Förskollärarna säger att de förstår att det inte är utvecklingspsykologiska teorier de ska utgå från, men att de saknar kompetens för vad det är de ska göra utifrån en förändrad barnsyn. Isa hänvisar till Skolverkets (2012) publikation *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*.

Exempel 18 ur fokusgrupp B:3

Isa: Men vad är det där nya liksom då och det är det som är? Jag tänker på om man läser den där grodboken som vi brukar säga, från Skolverket. Där står det ju liksom att man ska titta på vad som, saker och ting i lärmiljön och människor liksom emellan gör med barnet. Det är ju det vi ska, processmässigt ska dokumentera men kräver ju något helt annat och då måste man ju ha med barnet.

Skolverket fungerar som en auktoritet som Isa använder för att med *objektiv och hög modalitet legitimera* att man måste ha med barnet. Barns delaktighet i dokumentationsarbetet är reglerat av policy publicerat av Skolverket.

Förskollärarna har som tidigare nämnts tagit del av forskaren Vallberg Roths tankar kring bedömning i förskolan. I exemplet återkopplar Fia till föreläsningen som förskollärarna har lyssnat till.

Exempel 19 ur fokusgrupp B:2

Fia: Enligt den här föreläsningen, åter igen kopplat, så är det ju att barnen själv ska uttrycka.

Liv: Ah, självbedömning.

Fia: Självbedömningen.

I exemplet framkommer det att självbedömning är en form av dokumentation och bedömning som förskollärarna uppfattar som önskvärd enligt Vallberg Roth. Fia uttrycker med *objektiv och hög modalitet* att barnen själva ska uttrycka sig. Vallberg Roth blir utifrån förskollärarnas förståelse av föreläsningen en auktoritet som legitimerar att barn ska vara delaktiga i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

Socialkonstruktionistisk verklighetsuppfattning

Ett annat sätt att legitimera att barnen måste vara delaktiga i dokumentationsarbetet sker genom en rationalisering. Förskollärarna talar om hur de ska strukturera sitt dokumentationsarbete och hur de ska fördela tiden mellan att leda verksamheten och dokumentera den. Moa berättar nedan varför barnen måste vara delaktiga i dokumentationsarbetet.

Exempel 20 ur fokusgrupp B:2

Moa: Det är inte bara du som ska dokumentera. Barnen måste ju vara delaktiga med på något sätt. Så det är både att jag vill ha enskild planeringstid. Sen skulle jag egentligen vilja ha planeringstid tillsammans med barnen. Nämen alltså, jag kan ju sitta på min kammare och skriva hur mycket som helst, utifrån min bedömning [...] men barnet jag skriver om kanske har en annan.

Modaliteten är objektiv och hög när Moa säger att ”barnen måste ju vara delaktiga på något sätt”. Legitimeringen sker genom en *rationalisering*. Hon säger att hon inte kan veta hur barnet har upplevt situationen och att barnet av den anledningen måste vara delaktig. Hon kan göra en bedömning, men barnet kanske har en helt annan bedömning av situationen. Tolkningen kan göras att Moa talar utifrån en syn på verkligheten som socialt konstruerad, vilket innefattar att människan upplever världen subjektivt.

Strukturella faktorer

Förskollärarna talar med hög modalitet om dokumentation som något de måste göra och som något som barnen måste vara delaktiga i. De konkretiserar inte vilka moment som barnen ska vara delaktiga i och vilka moment barnen inte är delaktiga i. Förskollärarna talar om den tid det tar att dokumentera och att det kan vara svårt att hinna med. De uttrycker en frustration över hur det blir färre personal kvar när de lämnar barngruppen för att dokumentera. Förskollärarna uttrycker även frustration över hur det känns att neka barnen att följa med när de går iväg för att dokumentera och hur dokumentationsarbetet periodvis tar mycket tid, och att de därmed går miste om det som pågår i barngruppen samt hur detta påverkar relationen till barnen. Lösningar som förskollärarna talar om är delvis att de önskar att det var som i skolan, där fritidspersonalen tar över när lärarna ”dokumenterar”. I samband med att de talar om problematiken med att lämna barngruppen för att dokumentera berättar Fia hur de kan lösa detta problem.

Exempel 21 ur fokusgrupp A:1

Kia: Det enda som oroar mig med dokumentationen och allt, att det tar verkligen tid om man vill gå på djupet. Så hela tiden fjätas jag med det, att om jag gör någonting grundligt och bra, försvinner jag en dag från barnen och förlorar jag den biten. Jag känner att barnen börjar se på mig som den person som ibland är borta, ibland är det mycket.

[...]

Fia: men, vi har också haft med barnen i dokumentationen, att de har fått berättat, vad som har hänt, under dagen eller tillfället, och det är både med bilder och deras reflektion över

Moa: Och då är Pic collage²⁷

Fia: Ja, väldigt enkelt

Moa: Bra, när de kan dels ta kort eller så hämta kort.

Fia: Att de får välja, vara med och välja, vilka bilder.

Moa: Och vad som ska skrivas.

Legitimeringen sker genom en rationalisering. Underförstått är att om förskollärare dokumenterar tillsammans med barnen blir dokumentationsarbetet utfört. Modaliteten är objektiv och låg när Fia säger "vi har haft med barnen i dokumentationen". När Fia berättar att hennes arbetslag har haft med barnen framträder den låga modaliteten. Förskollärarna kan ha barnen med om de har svårt att hitta tid att få dokumentationsarbetet gjort. Samtidigt som förskollärarna med hög modalitet, i exemplen 18,19 och 20, talar om att barnen måste vara med och dokumentera framträder det som att det finns moment där barnen kan vara med av strukturella skäl.

Barn som inte vill bli dokumenterade

Förskollärarna talar huvudsakligen om barnen som intresserade av dokumentation. Samtidigt som barnen i stor utsträckning omtalas som intresserade av att bli dokumenterade och själva dokumentera finns det barn som säger nej till att bli dokumenterade. I samband med den tredje fokusgruppsträffen fick förskollärarna i uppgift att berätta för varandra om dokumentationssituationer där det varit något som skavt. Fia berättar då för de andra om en situation där ett barn, Stella, inte ville bli dokumenterad.

Exempel 22 ur fokusgrupp A:3

Fia: Var det Stella, men det var inte dokumentation, eller, var det ta kort eller, att hon inte vill bli fotad.

²⁷ Pic collage är en applikation med vilken man kan skapa dokumentationer med hjälp av färdiga mallar.

Moa: Ja, det kommer jag inte ihåg.

Fia: Det var någon situation när, du hade varit där, och du skulle, eller du dokumenterade men hon sa att hon inte ville bli fotad. Du sa, bra.

Moa: Ja, men då får, måste man ju lyssna, om de inte vill.

Kia: Fotade.

Moa: Fotograferade, men sen blir det ju också, om man ska sätta upp. Om man har tänkt att man ska sätta upp bilderna, vad det nu kan vara. Om alla barns bilder är där men inte hon, ska man då, sätter man upp resten av gruppens bilder eller gör man ingenting alls?

Kia: Ja, men det är det med olikheter. Vi säger att olikheter är tillgång. Då kanske hon kan rita sig själv, eller, göra någonting annat.

Moa: Eller så får det vara så att hon inte, och så.

Kia: Eller precis.

Moa: Det måste ju inte vara så att alla är med heller kanske.

Kia: Eller hur?

[...]

Liv: Men jag tänker att man kan vara lika med i projektet utan att vara med i själva dokumentationen som kommer upp. För då kanske man använda sig mer av text istället liksom. Att alla inte behöver vara på bilden. För barnens röster, om man skriver i projekten, kan ju också höras ändå liksom.

[...]

Liv: Att man kanske frågar, "är det okey att vi tar med i projektet det du har berättat. Att man liksom frågar tillbaka. För ibland tycker jag det är svårt också avgöra, när ska man liksom analysera det djupare eller inte? Och vi snöade in när vi jobbade med lite yngre barn, på Elisabeth Arnér²⁸ med demokrati i förskolan. Då var det också så där. Det var så viktigt att få med alla barn men man lyssnade inte på när de inte ville vara med. Att det gav inte samma fokus och då kan man ju vända det i dokumentationsfrågor eller aktiviteter eller andra sammanhang, att själva barnsynen bakom.

Isa: Vi har ju gjort små dokumentationer bara då med några barn, alla behöver inte jämnt vara med.

Fia: Dom kan ju vara med i en annan dokumentation.

Isa: Ja, precis.

²⁸ Elisabeth Arnér (2006) har en filosofie licentiat i pedagogik och har skrivit ett antal böcker och föreläst om barns inflytande, delaktighet och demokrati i förskolan.

Inledningsvis i samtalet ovan framkommer det med *objektiv och hög modalitet* att förskollärare måste lyssna på barnen när de inte vill delta. Att lyssna på barnet framträder som värdefullt. *Legitimeringen* sker genom en *auktorisering* där barnen och Elisabeth Arnér är auktoriteterna. Det visar sig att det i första hand är möjligt för barn att välja dokumentationsform eller att välja att ibland inte delta. Barnet kanske inte vill vara med på bild och då är det möjligt att fråga barnet om att få dokumentera vad det säger genom att skriva ned det. När förskollärarna talar om att alla barn inte alltid behöver vara med, eller om att barnen kan vara med i en annan dokumentation, framstår det som omöjligt för barn att välja bort att delta i dokumentation överhuvudtaget. Barnen kan snarast ha inflytande över vilken form av dokumentation de deltar i.

Att fråga barnen om lov

När barnen uttrycker att de inte vill bli dokumenterade menar förskollärarna i föregående exempel med hög modalitet att de måste lyssna på barnen. När förskollärarna blickar tillbaka på sin egen dokumentationspraktik berättar de om hur de bemött²⁹ barn och kollegor på olika sätt när de dokumenterat och att de inte frågat barnen om de får fotografera.

Exempel 23 ur fokusgrupp B:3

Kia: Det här som vi pratade lite om med de yngsta barnen. Alltså de äldsta kan man ju fråga, "känns det här okey?". Liksom om man letar bilder tillsammans och man fotar tillsammans. Men de här allra yngsta barnen är ju liksom, tycker de det är okey, är det här okey?

Isa: Nej, det är svårt att veta och jag tycker ändå att vi är ganska försiktiga egentligen så och fråga det. För att, alltså, jag vet i början när liksom iPaden kom och vi skulle börja fota och det skulle vara liksom den här pedagogiska dokumentationen. Vi fotade ju hysteriskt, allt möjligt och for runt och vi frågade nog inte barnen. Alltså ur det här barnperspektivet, hur de upplevde det. Det pratade ju vi vuxna bara om att, "säg till när du sätter på", så man kunde rätta till eller "hmm", man kunde harkla sig.

Isa: Och liksom man försökte, alltså vi tänkte ju lite på det i början. Men vi reflekterade nog aldrig om hur barnen upplevde det.

Siv: Nä-eh.

Isa: Och sen så nu tycker jag man skyddar sig lite så här med barn, de är så medievana idag, så där.

Siv: Ja.

²⁹ I datamaterialet finns inte talhandlingar som ger anvisning om detta fortfarande sker.

Isa: Ah, fast det innebär ju inte att de vill vara med, eller vill liksom.

Kia: Och lite som, kan jag känna själv att jag kanske ställer, "att jag tar ett kort här nu, jag fotar det här, är det okey?". Liksom lite så där förbifarten. Det är ingen som protesterar men vad...

Fia: Fast du ger ändå möjligheten, du ställer faktiskt frågan.

Kia: Jo, jo, det gör jag ju.

Fia: Och det är väldigt långt i sig.

Kia: Jo.

Fia: Istället för bara ta upp och ta kort. Du har ändå kommit så pass långt. Sen kan ju också för barnet veta att säga, att...

Kia: Att det är okey att säga nej.

Fia: Att nej, att du inte blir arg eller något sådant, eller förstår du, att det är okey. Att du ställer det för att du ville veta deras åsikt, att de har möjlighet att påverka. Det är väl det man vill också få fram att de ska kunna. Fast jag kan också uppleva att de är väldigt alltså, de frågar ju många gånger också att de vill ta kort,

Kia: "Kan du hämta paddan?"

Inledningsvis talar Kia och Isa om hur de förut fotograferade i mycket större omfattning mer och Isa säger med *objektiv och hög modalitet* att de aldrig frågade barnen hur det känns. Isa fortsätter sedan med *subjektiv och låg modalitet* att säga att "nu tycker jag att man skyddar sig lite så här med barn de är så medievana idag". Hon fortsätter med *objektiv och hög modalitet* att säga att "fast det innebär ju inte att de vill vara med, eller vill liksom". Kia gör sedan ett försök till att problematisera att ingen av barnen protesterar, när hon själv frågar barnen om lov "lite så där i förbifarten". Den outtalade frågan är således om det är någon idé att fråga barnen om lov att dokumentera. Det framträder emellertid som att fråga barnen om lov är något eftersträvanvärt som *legitimeras* genom *värdet* inflytande. Med *objektiv och hög modalitet* säger Fia att det förskollärarna också vill att barnen ska förstå är att de har en möjlighet att påverka och att förskolläraren inte kommer bli arg på dem om de säger nej.

Diskussionen fortsätter när Moa erkänner att hon inte alltid frågar om lov.

Exempel 24 ur fokusgrupp B:3

Moa: Du kan även tänka dig så här, tänker jag. Om det sitter ett gäng barn runt ett bord och målar och sen är det musik på. Det är värsta stämningen, och så ser du ett barn som är djupt koncentrerat och tänker du den där bilden är ju, säger ju väldigt mycket. Då blir det ju ett störande moment. För du kan ju inte

samtidigt säga till barnet, (viskande röst), "ursäkta, får jag fota dig". "A-ah", säger den. Då förstör jag ju liksom hela men samtidigt tar jag ju mig rättighet att bara klick, för det är ju de bilderna

Kia: A-ah

Moa: För det har ju hänt mig, det kan jag säga hänt mig

Moa: Och när jag sen har visat barnen, "fotade du mig?", då

Kia: Nä-eh (av tonfall ironisk)

Moa: Ja, det gjorde, men alltså, jo men det ställer ju lite sådana där tankar i huvudet.

Kia: Ja-ah

Moa: Mm, det gjorde jag

Isa: Och jag tror vi är väldigt sällan, nystar i det då, hur kändes det att jag tog den här bilden. Eller alltså, de frågorna tror jag inte vi så ofta ställer. Utan vi ställer ju oftast, ja, du ritade den här teckningen. Alltså, vi pratar om lärandet och men kanske inte så mycket om hur det kändes att vara med på filmen eller hur tycker du om att vi fotar mycket? Eller tycker du att vi fotar mycket? Alltså, de här öppna frågorna kanske vi inte ställer så ofta till barnen.

Fia: Nä-eh, nä-eh.

Isa: Vi frågar, "vill du vara med"?

Moa: Däremot tror jag...

Isa: Dom är snälla och fogliga och litar på en.

Fia berättar att hon inte alltid frågar om lov när "det är värsta stämningen". Hon fortsätter med att berätta hur hon ser ett barn som är djupt koncentrerat och då tänker man på den potentiella bilden. Fia säger med *objektiv och hög modalitet* att bilden "säger ju väldigt mycket" och om hon då frågar om lov så förstörs det hela. *Legitimeringen* sker genom *rationalisering*, bilden bidrar till att synliggöra ett budskap. Fia uttrycker med *subjektiv och låg modalitet* att hon tror att de väldigt sällan ställer öppna frågor till barnen kring hur de upplever att bli dokumenterade. *Legitimeringen* att ifrågasätta det sätt förskollärarna tar sig "rättigheten att bara klicka" sker genom att Fia vänder blicken mot hur barnen upplever att bli dokumenterade. Barnen blir på så sätt en *auktoritet* i frågan.

6.1.9 Sammanfattning

Förskollärarna i studien använder sig av ett flertal olika sätt att legitimera dokumentation i förskolan. Företrädesvis använder sig förskollärarna av objektiv och hög modalitet när det refererar till läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) och Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2012).

Förskollärarna talar även med hög och objektiv modalitet när de talar om hur dokumentation är vägen till att höja förskolans och professionens anseende. Den fortsatt höga och objektiva modaliteten framträder även när förskollärarna talar om hur dokumentation gynnar barns utveckling. Förskollärarna exemplifierar det särskilt i förhållande till barns språkliga utveckling. Modaliteten är låg och subjektiv när förskollärarna talar om hur dokumentation kan bidra till förskolans utveckling mot en mer demokratisk förskola, där barnen har större delaktighet.

Bild och film lyfts fram med hög modalitet som betydelsefulla dokumentationsverktyg för att synliggöra för vårdnadshavare förskolans verksamhet och lärandet som pågår. Vårdnadshavarna används för att legitimera att förskolan ska fortsätta visa på lärandet genom ansiktsbilder. Bild och film framställs i förskollärarnas tal som verktyg som gynnar barns språkliga utveckling. Förskollärarna talar även om risken med att bilder kan misstolkas och sända ut andra signaler än de tänkta.

Barns roll i dokumentationsarbetet framträder som problematisk för förskollärarna. De kan å ena sidan legitimera dokumentation med hjälp av barns eget intresse för dokumentation samtidigt som det finns barn som inte vill bli dokumenterade. De befinner sig i en praktik där det finns text som med hög modalitet slår fast att barnen måste vara med i dokumentationsarbetet, samtidigt som det finns expertröster som talar för att förskollärare behöver fundera på vad det innebär för barnen att bli dokumenterade och synliggjorda. Att respektera barnets nej framträder som en självklarhet samtidigt som det vållar problem för förskollärarna, som försöker hitta en väg ut ur problemet med alternativa dokumentationsformer. Med hjälp av värdet inflytande och genom att se barnen som en auktoritet är det möjligt för förskollärarna att börja tala om vad det innebär och hur det känns för barnen att bli dokumenterade.

6.2 Talet om bedömning

Följande avsnitt svarar mot studiens andra frågeställning ”Hur talar förskollärarna om bedömning i förskolan?”. Resultatet gällande talet om bedömning presenteras i tre delar. I den första delen, benämnt *Begreppet bedömning*, presenteras hur förskollärarna legitimerar begreppet bedömning som en del av förskolans dokumentationspraktik. I den andra delen, *Bedömning av barn*, redogörs för hur förskollärarna tar avstånd från att enskilda barn ska bedömas samt hur förskollärarna legitimerar detta avståndstagande. I del tre, *Former av bedömning som är legitima*, presenteras vilka former av bedömning som förskollärarna legitimerar och hur dessa former legitimeras.

6.2.1 Begreppet bedömning

Som framkommit i tidigare forskning och i kapitel tre är bedömning ett mångfacetterat begrepp. Även om bedömning förekommit och förekommer som en del av förskolans dokumentationspraktik förefaller det vara ett begrepp som förskollärare ogärna talar om samt inte anser sig göra. Förskollärarna i denna studie söker svaret på innebörden i begreppet och kan legitimera att begreppet används i förskolan.

Professionens status

Förskollärarna diskuterar innebörden av ordet bedömning och hur de själva känner sig både obekväma och ovana med att använda ordet bedömning. De diskuterar hur ordet är laddat och de resonerar om att det kan bero på att de som förskollärare relaterar ordet till skolans värld och hur ordet används där. Förskollärarna framhåller även hur ordet bedömning kan väcka negativa associationer. De prövar en mängd olika synonymer för ordet och hur de kan använda begreppet bedömning i förskolans kontext. Fia poängterar att det är viktigt att de lär sig använda ordet.

Exempel 25 ur fokusgrupp B:2

Kia: Men jag tror att själva begreppet är så laddat på något sätt.

Isa: Det tror jag med.

Liv: Ja, det är...

Kia: Att just bedömning, att man skulle kunna använda sig av något annat ord.

Fia: Fast jag tror det är viktigt att vi lär oss.

Kia: Ja, ja.

Fia: Att använda, att det är det vi gör, för det är lite grann, som jag tycker när jag ska försöka hitta lättare ord, men varför då? Utan mer att bli bekvämare.

Liv: Nej, jag håller med.

Fia: Att vi gör det och förstår vad vi gör. Det stärker oss i professionaliteten att använda rätt, korrekt uttryck och begrepp. Det är många begrepp som jag tror vi behöver sätta oss ner och diskutera för att verkligen få klarhet.

Kia och Isa inleder med att uttrycka med *subjektiv och låg modalitet* att de tror att själva begreppet bedömning är så laddat. Fia kontrar med *subjektiv och låg modalitet* att hon tror det är viktigt att förskollärare lär sig använda och bli mer bekväma med begrepp såsom bedömning. Fia uttrycker vidare med *objektiv och hög modalitet* att en korrekt användning av uttryck och begrepp stärker förskollärarna i deras professionalitet. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering* som lyfter fram professionalism som värdefullt.

Barns bästa

När förskollärarna talar om bedömning återkommer de till att det kan vara så att många tänker på bedömning som något negativt. Fia föreslår då att bedömning är något positivt.

Exempel 26 ur fokusgrupp B:2

Fia: Ja men en bedömning är väl positivt på så sätt att du...

Liv: Ser.

Fia: Ser barnet och ser, nu är nuläget, så här är det. Det här kan jag utmana barnet med.

Kia: Ja.

Fia: Är inte det, för det, för mig är det verkligen... bedöm, alltså, se. Jag ser barnet och där kan jag ge uppgifter, som kan utmana barnet eller alltså. Bedömning är också att jag kanske förstår mig på barnet, kan jag säga så?

Liv: Ja-ah.

Fia: Jag ser ju barnet, och bedömer.

Liv: Du tolkar, ser och tolkar.

Fia: Tolkar barnen och får förståelse för barnen och kan kanske då också förstå agerandet.

Liv: Att det är trött.

Fia: Och saker och ting, tänker jag

Med *objektiv och låg modalitet* ställer sig Fia frågan om inte bedömning är positivt på så sätt att förskollärare därmed ser barnet. Ordet ”väl” visar på att Fia inte är helt säker på om så är fallet. Fia uttrycker sig med *subjektiv och låg modalitet*, då hon undrar om hon kan säga att bedömning också är att hon förstår sig på barnet. Genom att se bedömning som något som förskolläraren gör för att se, förstå och tolka barnet, och på så sätt utmana barnet, kan förskollärarna legitimera talet om bedömning som en del av förskolans praktik. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering*. Bedömningen leder till något önskvärt, nämligen att barnet blir utmanat.

Bedömningens essens

Slutligen använder förskollärarna sig av en *rationalisering* för att kunna legitimera att ordet bedömning hör hemma i förskolans dokumentationspraktik. I exemplet nedan ger Isa en beskrivning av när bedömning sker.

Exempel 27 ur fokusgrupp B:2

Isa: Man bedömer ju så fort man öppnar munnen om någon annan egentligen.

Isa uttrycker med *objektiv och hög modalitet* att bedömning är något som sker "så fort man öppnar munnen". Genom att använda ordet "man" inkluderas alla, vilket innebär att ingen kan uttrycka sig utan att samtidigt göra en bedömning om omvärlden. Kia lyfter fram samma tankar på ett annat sätt i följande exempel.

Exempel 28 ur fokusgrupp A:2

Kia: Nej men, angående bedömning, vi måste förhålla oss hela tiden till någonting, eller hur?

Isa: Läroplanen.

Kia: Läroplanen eller någonting, så vi, bedömning är inbyggt i vårt tänkande eller hur? Men du måste, jag pratar i denna stund samtidigt som jag bedömer mig själv, mina tankar. Inte mig själv, det ska jag vara väldigt noga med. Mina tankar, är de lämpliga? Är det? Säger jag på rätt? Säger jag i rätt form? Förstår ni mig? Så bedömning sitter hela tiden någonstans i någon tankecentral, eller?

Även Kia uttalar sig med *objektiv och hög modalitet* gällande hur bedömning är något som alla måste förhålla sig till. Förklaringen är att bedömning är inbyggt i vårt tänkande. Genom att ge exempel på hur hon själv under samtalets gång bedömer sina egna tankars lämplighet bygger Kia upp förklaringen som legitimerar att begreppet bedömning är en del av förskolans hela sociala praktik. Hon fortsätter med att konkretisera det ännu mer.

Exempel 29 ur fokusgrupp A:2

Kia: Jag tänkte mycket på varför vi inte ska bedöma barnen, varför, ska vi, ändra fokus, från barnen till verksamheten. Men det hör ihop med min erfarenhet som [X³⁰] där det var hemskt mycket bedömning, hela tiden och vi hade siffor. Så hela tiden var jag tvungen att tänka på det. Och så tänkte jag hur det påverkar barnen. Vad betyder det för barnen att bli underkända?

Moa: Fast vi underkänner ju aldrig någon.

Kia: Men vi kan underkänna genom att säga så här: "Åh, vad dumt, varför gör du så?". Det är också bedömning, och du bedömer, så där i farten ibland.

Moa: Fast vad tänker du på då att vara dumt?

Kia: Och det är absolut.

Moa: Om barnet har gjort någonting?

³⁰ Nämnar tidigare yrkeserfarenhet.

Kia: Att man hör ibland, någon som säger så, eller hur? Det är ganska ofta man hör. "Varför gör du så?", "Titta, vad du har gjort?". Har du aldrig hört det?

Moa: Jo, jo, så men i vilket sammanhang du tänkte.

Kia: Alla möjliga sammanhang. Och då gör man sån, kort bedömning. Man sätter inte siffran två eller underkänt, men man underkänner via, ombeskrivning, att det du har gjort.

Kia berättar hur bedömningar sker i farten i mötet med barnen. Med *objektiv och hög modalitet* uttrycker Kia att förskollärare gör en kort bedömning och underkänner barnet genom beskrivningar. Att säga till ett barn "åh, vad dumt, varför gör du så", innebär att förskolläraren gör en bedömning och visar att barnet har gjort något som inte var önskvärt. Genom att tala om för ett barn att det har gjort något dumt har personen ifråga bedömt och underkänt barnets handlande. I samtliga tre utdrag framträder bedömning som något som sker hela tiden genom det verbala språket. Att använda och tala om bedömning i förskolan *legitimeras* därmed genom *rationalisering*.

6.2.2 Bedömning av barn

I förskollärarnas tal framträder endast en form av bedömning som förskollärarna tar avstånd från, vilket är bedömning av barn. Detta tal legitimeras genom hänvisning till *experter, barns självkänsla* och *kontextuellt kunskande*. Förskollärarna talar om bedömning av barn på ett övergripande plan men även i form av bedömning av barnet i förhållande till utvecklingspsykologiska teorier, bedömning av barns personlighet och kunskapsbedömningar.

Experter talar om att barn inte ska bedömas

Med hjälp av två namngivna experter legitimerar förskollärarna varför barn inte ska bedömas. De namngivna experterna är Vallberg-Roth³¹ och Nordin-Hultman³². Tidningen Pedagogiska magasinet³³ fungerar även som en auktoritet i form av att skribenterna får en expertisroll. Förskollärarna i studien har genom projektet *Små barns lärande* tagit del av en föreläsning av Vallberg-Roth. När förskollärarna berättar för varandra vilka dokumentationsformer de har, kommer en av dem in på att de, förutom de interna dokumentationsformerna, har externa dokument som de fyller i, som exempelvis kommer från barnavårdscentralen (BVC).

³¹ Vallberg Roth disputerade 1998 och är professor i pedagogik vid Malmö högskola.

³² Elisabeth Nordin-Hultman doktorerade 2004 med sin avhandling *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*.

³³ Pedagogiska magasinet utges månatligen av Läraförbundet.

Exempel 30 ur fokusgrupp B:1

Liv: Vi har ju varit inne och jobbat med filmen. Den här om föreläsningen som vi tittade med Roth. Och just verkligen grottat ner oss i den nu för att få alla att förstå. Och vi har verkligen grottat ner oss i den filmen. De olika bedömningskriterierna. De tre som inte är förenliga med läroplanen och de som är förenliga med läroplanen. Och så vi håller ju på väldigt mycket och funderar på just de begreppen, är vi inne just och som du lyfter upp. De psykologiska är inte förenliga med läroplanen, inte personlighetsbedömningar och inte kunskapsbedömningar.

Liv talar med *objektiv och hög modalitet* i exemplet ovan om vilka former av bedömning som är och som inte är förenliga med läroplanen. Hon *legitimerar* sitt uttalande genom att hänvisa till Vallberg Roth, som en *auktoritet*, vars föreläsning fanns tillgänglig för deltagarna i projektet *Små barns lärande*. Den höga modaliteten visar att Liv har uppfattat att psykologiska bedömningar, personlighetsbedömningar och kunskapsbedömningar inte är förenliga med läroplanen.

En annan *auktoritet* som används för att *legitimera* talet om att inte bedöma barn är Nordin-Hultman. Kia citerar Nordin-Hultman i följande exempel.

Exempel 31 ur fokusgrupp A:2

Kia: Det är just det, för mig, var det Reggio Emilia-inspirerad förskola som lärde mig att vända blicken, för att vara mer konkret så var [...] Elisabeth Nordin-Hultman. Och det var hon som sa, "amen det är dags att man vänder blicken mot det man gör som vuxen och inte ständigt bedömer barnen". Och jag själv var ju då utbildad som handledare...[...] och gick runt på förskolor och gjorde sådan [x]-analys. Och då började jag fundera väldigt mycket på det och tänkte så här. Det är inte vad, bara hur man använder det att just, att tänka hela tiden, gagnar det barnet? Gör jag något för barnet eller gör jag någonting bara för oss vuxna? Att man bedömer att det barnet är si och så och sen är det. Vad ska man göra med det då? Att barnet är si och så, det är inte det som är vår grej egentligen. Vi är inte psykologer, så vi ska inte bedöma barnet, men vi behöver bedöma hur vi som vuxna pedagoger som har läroplan, hur vi hjälper barnet att få det bästa av möjliga tänkte jag.

Genom att citera Nordin-Hultman kan Kia *legitimera* genom en hänvisning till en *auktoritet*. I sitt tal fastställer Kia med *objektiv och hög modalitet* att förskollärarna inte är psykologer och därmed inte ska bedöma barnen.

Tidningen Pedagogiska magasinet används som en *auktoritet* för att *legitimera* varför man inte ska bedöma barns personlighet. Liv hänvisar i nedanstående exempel till en artikel ur tidningen, som sätter igång samtalet om hur man talat om barn förut i samband med utvecklingssamtal, det vill säga personlighetsbedömningar.

Exempel 32 ur fokusgrupp A:2

Liv: Men Siv hade en bra artikel ur Pedagogiska magasinet, som jag fick läsa. Jag har läst den förut, men den här är ju några år. Men här tyckte jag också.

Liv: När vi hade individuella utvecklingsplaner, det var ju alltså 2008 till 2012. Här står det till exempel, charmig och intelligent, yvig och okoncentrerad. Att just i bedömningen i individuella utvecklingsplaner kom det ju så mycket värdeord. Och även, och jag kan ju tänka mig bedömning. Jag tycker att positiva och negativa värdeord är lika illa för det är ju som man har pratat om det här. Siv har en artikel på väggen, eller vad heter det. Vad ska man säga, att man inte ska säga att barnen gör fint. Att man ska inte bekräfta, överbekräfta dem. Att man kan hitta andra ord och säga.

Fia: Söt och gullig.

Kia: Söt, andra ord.

Fia: Så har vi.

Moa: Men så har vi sagt.

Fia: Jag menar man har haft förr.

Moa: Utvecklingssamtal, att man skulle avsluta.

Fia: Med något positivt.

Fia: Söt och gullig, charmig, mm.

Liv läser i citatet ovan ur artikeln, som en av förskollärarna hade med sig till träffen. Hon kan genom att hänvisa till den *legitimera* att det är fel att bedöma barns personlighet. Liv berättar med *subjektiv modalitet* att hon tycker att positiva och negativa värdeord³⁴ är lika illa. Hon lämnar därmed öppet för att andra kan tycka annorlunda. Liv får medhåll av de andra, som berättar hur de haft som policy att avsluta utvecklingssamtal med något positivt om varje barn. Så här långt har begreppet modalitet visat i vilken grad förskollärarna

³⁴ Liv utvecklar inte vad positiva och negativa värdeord innebär. En tolkning är Liv syftar på de värdeord som lyfts fram i artikeln, exempelvis charmig och intelligent, som positiva värdeord, och yvig och okoncentrerad, som negativa värdeord.

ställer sig bakom sina yttranden. I exemplet ovan visar förskollärarna att de även genom att byta *genre*, d.v.s. det sätt på vilket de talar om företeelser, visar hur starkt de ställer sig bakom Livs subjektiva modalitet. De använder sig nu av ironi, något som kan ses som en del av en *humorgenre*. De leker med rösten och skrattar när de radar upp alla ”positiva värdeord” som de har sagt förut. Det står klart att personlighetsbedömningar är något som hör till det förflutna i talet om bedömning i förskolan och det är något som inte är eftersträvansvärt i förskolans rådande dokumentations- och bedömningspraktik.

Barns självkänsla

Ett annat sätt att legitimera att barn i förskolan inte ska bedömas sker genom att förskollärarna talar om sambandet mellan bedömning och barns självkänsla. En av förskollärarna har berättat om sin egen skoltid, då bedömningen i första hand var summativ. Detta får Kia att börja tala om barns självkänsla.

Exempel 33 ur fokusgrupp A:2

Kia: Men det du sa visar hur mycket bedömning har med självkänsla och göra. Det är just det att ett litet barn kan inte tänka så här, okey, jag kan inte det, men jag kan det här och jag är värd i och för sig bara för att jag finns till. Det kan vi kanske vuxna som är starka, (skrattar), ifall kan värja oss men ett barn kan inte tänka så globalt. Som du säger, för ett barn att säga, du är dålig på att rita kan vara katastrofalt, eller hur?

Kia menar att det finns ett samband mellan bedömning och barns självkänsla. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering*. Med *objektiv och hög modalitet* uttrycker Kia att ett litet barn inte har samma möjlighet att värja sig mot bedömning som en vuxen. Hon fortsätter sedan med *låg modalitet* att berätta att bedömningen kan få katastrofala följder för barnets självkänsla.

Kontextuell kunskap

Det tredje sätt som förskollärarna använder för att legitimera att barn inte ska bedömas är kopplat till en syn på kunskap som beroende av kontexten. I nedanstående samtal kommer förskollärarna in på hur man är i olika situationer.

Exempel 34 ur fokusgrupp B:2

Moa: Och sen inne på bedömningar. I det här sammanhanget du pratar om nu, då visade Kalle förmågan att klara av (ohörbart)om vi nu bedömer det.

Isa: Ja.

Moa: Men två minuter senare i en annan situation, i ett annat sammanhang, då visar man inte den.

Liv: Nej, precis, eller också, tvärtom att han, han visar inte det, att han kan det men jag vet att han kan det för han gör det ute på gården eller vad det nu kan vara.

Isa: Ja, han tröttnar väl hel enkelt på mig bara. Det kan ju vara att han har alldeles utmärkta förmågor, men han tröttnar, på ja, på det sättet som jag valde.

Liv: Eller att han inte vill uttrycka det just då eller kan uttrycka det.

Isa: Ja.

Moa: Och då blir det lite otäckt liksom, att den ena bedömer att man kan och den andra bedömer att man inte, fast man är i olika sammanhang.

I exemplet lyfter förskollärarna med *objektiv och hög modalitet* fram en syn på förmågor och kunnande som situationsbundna. När Moa, i slutet av nedanstående exempel, säger ”fast man är i olika sammanhang” så sammanfattar hon hur de tillsammans talar om hur kontextbunden en dokumentation och bedömning är. *Legitimeringen* sker utifrån en *rationalisering*. Barn ska inte bedömas i form av kan, kan inte. Det blir enligt Moa ”lite otäckt” att göra det.

6.2.3 Former av bedömning som är legitima

I detta avsnitt redovisas vilka former av bedömning som förskollärarna legitimerar och hur de legitimerar dessa former. Två former av bedömning framträder som legitima bedömningsformer. Inledningsvis visas hur förskollärarna legitimerar *bedömning av relationen mellan förskolans verksamhet och barns agerande* och därefter visas hur förskollärarna legitimerar *bedömning av det enskilda barnet för att hjälpa barnet*.

Bedömning av relationen mellan förskolans verksamhet och barns agerande

Förskollärarna talar om bedömning av relationen mellan vad förskolan erbjuder och barns agerande, som den eftersträvarsvärda formen av bedömning. Detta framträder som önskvärt genom att förskollärarna diskuterar huruvida olika verktyg för dokumentation eller bedömning innebär att det är

enskilda barn som bedöms eller verksamheten. I relationen mellan verksamheten och barns agerande lyfter förskollärarna fram miljön och pedagogerna själva som en del av verksamheten. *Legitimeringen* sker genom *auktoriseringar och rationaliseringar*.

I en av de deltagande kommunerna i projektet arbetar man med en kommunövergripande mall KSK³⁵, i det systematiska kvalitetsarbetet. De förskollärare som använder detta verktyg lyfter fram det som ett bra verktyg.

Exempel 35 ur fokusgrupp A:2

Moa: Som KSK, då bedömer vi oss själva och hur vi arbetar med pedagogisk miljö till exempel.

Kia: A-ah, precis.

Moa: Fast då är det ju inte barnen vi bedömer utan oss.

Kia: Nej, inte oss, eller barnen. Jag tror att det är mer, interaktion, hur barnet samarbetar eller hur miljö(n) samarbetar med barnet. Hur miljön hjälper eller sänker, hur miljön hjälper att koncentrera sig på vissa saker eller tvärtom, där miljön är helt kaotiskt, då är det svårt att hitta barn som inte har koncentrationssvårigheter idag därför att det, miljön säger någonting, det har jag jobbat väldigt mycket just i Reggio. Vi var på fantastisk föreläsning där de pratade hur den fysiska miljö kommunicerar.

När förskollärarna använder sig av det kommunövergripande dokumentationsverktyget säger Moa med *objektiv och hög modalitet* att de då bedömer sig själva och hur de arbetar med den pedagogiska miljön. I talet om att det är verksamheten som ska bedömas *legitimeras* detta genom hänvisning till en föreläsning. Kia uttrycker sig med *subjektiv och låg modalitet*. Hon tror, men har sedan *hög modalitet* när hon ger exempel på hur miljön hjälper eller stjälp. Talet om miljöns betydelse för barn utifrån den miljö som erbjuds *legitimeras* genom hänvisning till en *auktoritet* i form av Reggio Emilia-pedagogik.

När läroplanen reviderades år 2010 tillkom uttrycket barns förändrade kunnande. Förskollärarna söker i sina samtal efter vad detta innebär och dess relation till bedömning. Förskollärarna uttrycker med *hög modalitet* att barn inte ska bedömas och strävar i sina samtal efter att förstå vad detta innebär rent konkret. I följande exempel kommer förskollärarna in på att de gör en bedömning av barns intressen.

³⁵ Kommunens systematiska kvalitetsarbete, fingerat namn.

Exempel 36 ur fokusgrupp A:2

Moa: Men hur ser jag det hos barnen?

Kia: Genom att se vad som händer i barngruppen.

Moa: Men då gör jag ju också en bedömning.

Kia: Ah, men inte av barnen, du bedömer hur det du har gjort påverkar din barngrupp. Hur det du gjorde till exempel i projektet. Hur många nappade på att skriva sitt namn? Varför gjorde de det? Vad har jag gjort som lockade fram intresset?

Moa: Säg halva gruppen ungefär som är intresserade av växter och djur. Till exempel om det är naturvetenskap, då är det något intresse. Visar intresse för växter och djur, då har jag gjort en bedömning att...

Kia: Av vad?

Moa: I min barngrupp så är det fem barn som är intresserade.

Kia: Men vems, vem riktade slutsatsen till?

Moa: Sen ska jag ju det rikta till mig, att jag...

Kia: Ja.

Moa: Måste se till, jo, men jag bedömer, jo, självklart. Så tänker jag i alla fall när vi bedömer, att jag ser att de här barnen är intresserade av det här eller de här barnen är inte intresserade av det här och hur ska jag göra för att väcka...

Kia: Jag säger inte...

Moa: ...barnens intresse eller få dem intresserade. Sen kanske vissa som inte alls är intresserade av det som jag, eller vi vill jobba med i projektet.

Kia: Men då bedömer du inte barnen. Då bedömer du relationen mellan det du gör och reaktionen hos barnen. Du sätter inte etiketter, de är okoncentrerade.

Förskollärarna talar om hur de kan gå tillväga för att bedöma verksamheten genom att bedöma relationen mellan det de själva gör och reaktionen hos barnen. Det handlar om att bedöma vad barnen är intresserade av i relation till vad förskolan har erbjudit samt att analysera varför barnen nappade eller inte nappade på det som förskolan erbjöd. Kia säger med *objektiv och hög modalitet* att de inte bedömer barnen när förskollärare går tillväga på det här sättet. *Legitimeringen* att bedöma relationen och barns intresse sker genom en *rationalisering*, där handlingar kan framstå som icke önskvärda. Det icke önskvärda är att bedöma barn genom att sätta etiketter på barnen, exempelvis att barnen är okoncentrerade.

En annan form av bedömning som ingår i förskollärarnas tolkning av vad det innebär att bedöma verksamheten är bedömning av verksamhetens ämnesdidaktiska innehåll.

Exempel 37 ur fokusgrupp A:2

Liv: Nej men jag tänker på, vad du sa Kia också. Just det där att man ska bedöma sig själv också. För här stod det också det att man bedömer kanske, vilka mål är det vi känner att kanske på min avdelning, att vi inte har lagt tillräckligt krut på. Och vi kanske har jobbat jättemycket med språket. Och så har vi inte kommit in så mycket på naturvetenskapen. Då kanske vi gör en bedömning, nu får naturvetenskapen pausa ett tag. För snart kommer det, när vi börjar med planteringsprojekt.

Isa: Naturvård.

Liv: Och att vi tittar på årstidsväxlingar men att det blir lite mindre av det en period och något mer av något annat. Men att man ändå gör sig medveten om. Nu bedömer vi att det här området har backat ett litet tag, vi lägger mer krut på det sedan.

Liv refererar till en artikel ur Pedagogiska magasinet som hon läst och använder artikeln för att legitimera genom auktorisering att personalen på förskolan ska bedöma sig själva. Modaliteten är objektiv och hög i Livs uttalande. Det inte något som personalen kan välja bort. Den här formen av bedömning handlar om att titta på vad förskollärarna själva har gjort eller inte har gjort, utan att sätta detta i relationen till hur det bidragit till barns förändrade kunnande. Det rör sig snarast om att kvalitetsgranska den egna verksamheten och kontrollera att förskollärarna erbjudit barnen allt som förskolan ska erbjuda barnen enligt läroplanen.

Tidigare i resultatredovisningen, i citat 31³⁶, har det visats att Nordin-Hultman används som auktoritet för att legitimera att barns inte ska bedömas. I citat framkommer det att det är hur personalen hjälper barnet att få det bästa möjliga i förhållande till läroplanen, som ska bedömas. Legitimeringen sker genom en auktorisering när Kia hänvisar till Nordin-Hultman, som fått Kia att vända blicken mot verksamheten. Modaliteten är hög när Kia uttrycker att förskollärarna inte ska bedöma barnet. Kia fortsätter sedan med att säga att förskollärarna behöver bedöma sig själva. Modaliteten är objektiv och låg. Trots att Kia med stöd i Nordin-Hultman uttrycker att personalen behöver vända blicken mot sig själva framstår det som om detta inte är en del av den vardag som Kia är del av.

Exempel 38 ur fokusgrupp A:2

Kia: Jag skulle vilja ha mera av, att vi vågar bedöma oss själva också. Därför att vi pratar väldigt mycket om den fysiska miljön men vi är också en del av miljön. Hur vi bemöter varandra, hur

³⁶ Se s. 76.

vi pratar när barnen är i närheten, hur vi visar med hela kroppen. Vi pratar väldigt mycket om språkutveckling till exempel att det är genom prat men jag ser pedagoger som är helt tysta. De sitter på en pall och tittar på barnen, då har jag just sådan lust att fråga, vad gör du egentligen?

Kia fortsätter att med *subjektiv och låg modalitet* säga att hon önskar att de vågade bedöma sig själv mera. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering* med *objektiv och hög modalitet*. Personalen är en del av miljön. Även om förskollärarna lyfter fram sig själva som en del av den pedagogiska miljön samt talar om ett kontextuellt lärande så innehåller datamaterialet som helhet inte några diskussioner om hur förskollärarna dokumenterat och bedömt sig själva. Exemplet förskollärarna tar upp rör sig snarast om att dokumentera vad barnen sagt eller gjort.

6.2.4 Bedömning för att hjälpa barnet

I föreliggande studies resultat visas hur förskollärarna i sina talhandlingar med hög modalitet fördömer bedömning av barn. Trots den höga modaliteten när det gäller att inte bedöma barn kan förskollärarna legitimera bedömning av *barns styrkor*, under förutsättning att detta gagnar barnet. Kia berättar för de andra hur hon jobbat med en form av språkanalys. Hon fördömer de tidiga formerna av språktester som barn utsatts för.

Exempel 39 ur fokusgrupp A:2

Kia: För mig var det väldigt konkret, den³⁷ visade precis som blodanalys, när man går till doktorn. Visar var man måste tillsätta läkemedel eller någonting. För mig var det också det, så visade det barnens styrka väldigt ofta. Vissa trodde, det barnet har inte något språk och sen när man lyssnade på barnet och då måste man vara väldigt försiktig, vilka situationer man väljer. Därför ett barn berättar helt annorlunda om det sätter sig, du som okänd med bandspelare och barnet är i ett helt okänt rum. Och barnet börjar berätta för mig det och det. Det är helt horribelt, ett litet barn ska inte berätta som i skolan, eller hur? Så det är så många olika faktorer som påverkar om resultatet är rätt, eller rättvis. Och det vill jag säga därför om man har analyserat olika typer av språkproduktion, i spontana situationer och framför allt där barnet kände att det är barnets grej. Att de hade lust att berätta. Då kunde man märka vilka ord som kommer. Bara ett instrument och vi som använder egentligen och vi måste ha koll på oss själva och allt möjligt. Men om jag skulle

³⁷ Syftar på språkanalysverktyget som hon använt.

välja mellan dålig bedömning eller ingen bedömning alls då skulle jag välja ingen bedömning alls. Därför att det ska inte skada på något sätt. Det ska gagna barnen. Det ska vara, här har du dina styrkor. Hur ska vi planera så de utvecklas och de små grejerna som ska fixas, det ska vi fixa.

I slutet av exemplet sammanfattar Kia med *objektiv och hög modalitet* vad bedömning ska vara, nämligen bedömning av barnets styrkor samtidigt som det därmed också blir möjligt att få syn på det som behöver fixas. Fokuseringen ligger på det positiva, på styrkorna.

I likhet med exemplet ovan talar Fia i nästa exempel om hur bedömningen ska hjälpa barnet. Fia talar om sina erfarenheter av ett barn som hon upptäckt har väldigt svag handmotorik.

Exempel 40 ur fokusgrupp A:2

Fia: Jag gör ju en bedömning. Jag gör ju det varje dag med barn, men det behöver inte vara negativt. Det är för att hjälpa det här barnet. Jag säger ju inte till barnet. Jag upptäckte ett barn idag som har väldigt svag handmotorik och när hen skulle äta med gaffel, hen fixade det inte, dessutom tog hen med spagetti med händerna. Men då måste jag ju komma på att hur ska jag hjälpa hen för att få starkare, men då har jag gjort en bedömning.

Moa: Och gjort en bedömning att hen behöver...

Fia: Hen behöver mer handmotoriksträning.

Kia: Eller så skulle man kunna tänka att hen kanske kommer från en kultur där man äter med händerna.

Fia: Ah, det gör inte det här barnet, nej men...

Kia: Okey.

Fia: Jag måste ju. Jag gör ju en bedömning för hur ska jag kunna hjälpa hen att kunna äta med gaffel utan att hjälpa till med händerna? För jag märkte att handmotoriken var inte den bästa. Men då har jag gjort en bedömning och jag tycker det behöver inte vara fel för det. Jag måste ju hitta ett verktyg till hen.

Kia: Som funkar.

Fia: Som funkar och hjälpa hen att träna upp handmotoriken. Men bedömningen är redan gjord där men det behöver inte vara negativt. Det är inte så att jag säger till hen: "du kan inte äta med gaffel". Utan jag måste komma på en plan. Vad ska jag göra för att du ska få starkare liksom, eller... Hen behöver ju inte veta om det mer än att...

Moa: Nä.

Fia: Vi kör.

Moa: Och det är ju inget man gör individuellt.

Fia: Nä-eh.

Moa: Utan då får hela gruppen.

Fia: Utan då, du tar in lera.

Moa: Göra saker.

Fia: Eller vi håller på att målar, eller vi kör någonting annat med händerna så att alla får vara med. Men bedömningen har jag gjort men det behöver inte vara någonting negativt.

Fia varierar mellan *objektiv och subjektiv*, men konsekvent *låg modalitet*, när hon uttrycker att bedömning inte behöver vara fel och att det inte behöver vara negativt att bedöma. *Legitimeringen* sker genom en *rationalisering*, bedömning hjälper barnet. I jämförelse med exemplet som handlade om att bedöma barns styrkor och fixa det som behövs är modaliteten lägre när Fia talar om bedömning. Det finns en möjlighet att det kan vara negativt att bedöma barnet. Även i detta exempel träder ett bristperspektiv fram, här i form av att barnet bedöms ha en svaghet. Handmotoriken är inte den bästa och detta behöver barnet få hjälp med. Ett annat krav på bedömning som kommer fram är att barnet inte ska vara medveten om denna bedömning. Det är inget man säger rakt ut till barnet och åtgärden sker kollektivt. Det framträder som *legitimt* att tala om för barnet dess styrkor men inte dess brister. I exempel 40 säger Kia ”här är dina styrkor”, som om hon riktade sig direkt till barnet. I dessa två exempel finns en antydning till en relation mellan barnets kunnande och omvärlden. Kia nämner i exempel 39 en mängd olika faktorer som påverkar hur barnet pratar i olika situationer. I exemplet framhåller Kia att det är möjligt att det som Fia uppfattat som en brist i barnet är något som beror på att barnet kommer från en kultur där man äter med händerna.

När förskollärarna talar om bedömning av enskilda barn förekommer inte talhandlingar som visar på att bedömningarna på något sätt skulle dokumenteras.

6.2.5 Barn i behov av särskilt stöd

Studiens resultat visar att förskollärarna talar om att de inte ska bedöma enskilda barns samtidigt som de talar om att de måste bedöma barnen. Tidigare i resultatet har visats att förskollärarna pratar om barnets brister, vilket kan relateras till den utvecklingspsykologiska traditionen (Palla, 2011). I exemplet framträder att det finns en skyldighet för förskollärarna att bidra till barns utveckling och att förskollärarna har ett ansvar för att fixa det som ska fixas och hjälpa barnet att exempelvis utveckla sin handmotorik. I exempel 40 säger Fia ”jag måste ju”. Fia uttrycker sig med *hög modalitet*. Detta framstår som något som hon har en skyldighet att göra i egenskap av

förskollärare, oavsett om det uttrycks i form av hon måste bedöma, eller mer dolt, i form av att hon måste hjälpa barnet.

I samband med respondentvalideringen presenterade jag den diskursiva kampen och undrade om förskollärarna hade några tankar kring detta. Kia svarade på följande sätt:

Exempel 41 ur respondentvalidering

Kia: Det är också inskrivet i läroplanen, att vi som förskola har sådan kompenserande roll. Att vi ska hjälpa barn just från socioekonomiska svaga familjer, barn i behov av särskilt stöd. Att vi ska ha mer stöd till de barnen. Det finns också inskrivet så det, det kommer därifrån, och också känslan att de verkligen behöver oss just.

Med *objektiv och hög modalitet* berättar Kia att det står inskrivet i läroplanen att förskollärarna ska hjälpa barnen. Läroplanen blir en *auktoritet som legitimerar* att vissa barn ska få mer hjälp. Förutom ansvaret eller skyldigheten som finns inskriven finns även en känsla av att barnen behöver förskollärarna, vilket är något Kia uttrycker med *objektiv och hög modalitet*. På så sätt blir förskollärarna själva också en *auktoritet som legitimerar* att barn i förlängningen bedöms.

6.2.6 Sammanfattning

Förskollärarna i studien visar hur användningen av begreppet bedömning i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik är både nödvändigt och önskvärt. Användningen av korrekta begrepp anses höja professionens status. En positiv tolkning av innebörden av begreppet bedömning, gör det möjligt att tala om bedömning i förskolan. Den positiva tolkningen innebär att bedömningen leder till att barnet blir utmanat i sitt lärande. Slutligen talar förskollärarna om bedömning som något som sker fortlöpande och så fort man öppnar munnen och legitimerar därmed att bedömning sker på förskolan.

Förskollärarna talar med hög modalitet om bedömning av det enskilda barnet som något icke önskvärt samtidigt som de med hög modalitet talar om att det är något de måste göra. De fördömer bedömningen av enskilda barn med hjälp av olika forskare från det vetenskapliga fältet samt en facklig tidskrift. Dessutom kan barns självkänsla ta skada av bedömning enligt förskollärarna. Förskollärarna menar även att lärandet är kontextbundet och de förmågor barnet uppvisar är därmed beroende av situationen. Att förskollärarna måste bedöma barnen legitimeras genom att förskollärarna menar att bedömningen hjälper barnen. Barnet ska inte vara medvetet om de brister eller svagheter som förskollärarna sett och åtgärden ska ske kollektivt.

Bedömning av relationen mellan verksamheten och barns agerande framträder som önskvärd i förskolläraernas tal.

6.3 Diskurser

Följande avsnitt svarar mot studiens tredje frågeställning som söker svar på frågan vilka diskurser om dokumentation och bedömning som framträder i förskolläraernas tal, samt vad dessa innebär för förståelsen av dokumentationsuppdraget. I analysen av förskolläraernas tal kring dokumentation och bedömning kan fem olika sätt att tala om dokumentation och bedömning urskiljas. Dessa är en *maktordningsdiskurs*, en *lärandediskurs*, en *professionaliseringsdiskurs*, en *digital diskurs*, samt en *omsorgsdiskurs*.

6.3.1 Maktordningsdiskurs

Maktordningsdiskursen upprätthåller den rådande maktordningen i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Förskollärarna visar hur de anpassar sig till systemet när de legitimerar sina talhandlingar kring dokumentation och bedömning. Genom maktordningsdiskursens reglerande kraft blir det framförallt auktoriteter som har makt att uttala sig i frågor gällande dokumentation och bedömning. Läroplanen och skolverkstexter är de främsta *auktoriteterna* som förskollärarna refererar till. Maktordningsdiskursen framträder genom skillnader i den modalitet som kommer fram i förskolläraernas talhandlingar. När förskollärarna legitimerar sina talhandlingar med hjälp av läroplanen och Skolverkets stödmaterial sker detta med hög modalitet. När förskollärarna ger uttryck för sina egna åsikter talar de med lägre modalitet. De uttrycker sig då i form av exempelvis ”Jag tror” Deras position är att verkställa och följa läroplanen, vilket visar sig vara en svår uppgift för förskollärarna. Framför allt begreppet *bedömning* framträder som svårtolkat för dem. Även forskare refereras till med hög modalitet, framför allt när förskollärarna talar om att enskilda barn inte ska bedömas samt för att lyfta etiska frågor som en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

Maktordningsdiskursen upprätthåller även maktpositionerna mellan de vuxna och barnen. Eftersom maktordningsdiskursen reglerar att förskollärarna ska följa läroplanen och därmed måste dokumentera, blir barnens huvudsakliga position att vara objekt som blir dokumenterade och i viss mån även bedöma. Genom diskursen upprätthålls Skolverkets maktposition att bestämma vad som anses vara det bästa för barnen, vilket enligt rådande policy är att få sin utveckling och sitt lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenterat. Detta framkommer framför allt i de talhandlingar som rör etiska frågor som en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Exempelvis kommer det till uttryck i exempel 11³⁸ där

³⁸ Se s. 57.

Liv berättar om ett barn som sagt nej till att bli dokumenterat. I slutet av sitt resonemang kommer hon fram till att hon nästa gång kan sätta sig mindre iögonfallande. Uppdraget att dokumentera barn väger tyngre än barnets eventuella motstånd att bli dokumenterat. Detta framkommer även i exempel 22³⁹ där förskollärarna resonerar kring hur barnen kan välja dokumentationsform men inte kan välja bort att delta i dokumentationsarbetet. Genom de exempel som lyfts ovan framträder det att det både är *common sense* att barns åsikter respekteras och att det är *common sense* att följa läroplanen och fortsätta dokumentera. Common sense har en förmåga att ständigt förändra sig och anpassa sig till nya situationer (Fairclough, 2015), vilket förskollärarna gör när de hittar alternativa sätt att dokumentera på. Genom att common sense kan anpassa sig upprätthålls diskursen och dess styrande effekt blir inte ifrågasatt av förskollärarna.

6.3.2 Lärandediskurs

Förskollärarna visar genom sina talhandlingar att en central fråga för dem är lärande och företrädesvis barns lärande. I talhandlingarna konstrueras en lärandediskurs som har hög grad av intertextualitet med läroplanen för förskolan. Återkommande använder förskollärarna läroplanen för att med hög modalitet legitimera dokumentation som någonting som gynnar barns lärande. Talhandlingarna uttrycks med hög och objektiv modalitet. Det är framförallt barns språkliga utveckling som förskollärarna lyfter när de talar. Detta sker i exemplen 3 och 4⁴⁰ där Kia berättar om sina erfarenheter av att dokumentationen får barnen att kommunicera. Lärandediskursen omfattar en socialkonstruktionistisk syn på verkligheten, det vill säga att människor upplever världen subjektivt. Av den anledningen måste barnen vara med och uttrycka sina tankar och erfarenheter, vilket dokumenteras och används som grund för det fortsatta arbetet. Det finns ett samband mellan barns intresse och ett framgångsrikt lärande som medför att barns delaktighet i dokumentationsarbetet blir ofrånkomligt. Det kommer till uttryck när förskollärarna talar om hur de genom dokumentationen får reda på vad som intresserade och fångade barnen genom att lyssna in hur barnen talar om dokumentation som barnen kan ta del av. Samtidigt som barns inflytande och delaktighet framträder som en viktig komponent i förskollärarnas tal så verkar det som att förskollärarna företrädesvis är intresserade av vilket intresse barnen visar för det av förskollärarna utvalda lärandeobjektet. I exempel 12⁴¹ talar förskollärarna om hur barnen efter en viss tid börjar reflektera över det som enligt förskollärarna är det som barnen ska reflektera kring. Kompisar och kläder framträder som något som barnen är intresserade av, men som ett

³⁹ Se s. 66-67.

⁴⁰ Se s. 52.

⁴¹ Se s. 58.

lärandeobjekt som förskollärarna inte ser som värdefullt. Förskollärarna vill istället att barnen riktar sitt intresse mot görandet som dokumenterats.

Lärandediskursen omfattar en syn på barnet som det kompetenta barnet. Barns röster används i första hand för att legitimera den rådande dokumentationspraktiken. Förskollärarna återkommer till hur barnen ger uttryck för att de vill bli dokumenterade och själva dokumentera. I denna diskurs är barnen kompetenta subjekt som kan förstå vad det innebär att bli dokumenterade. När barnen ses som kompetenta räcker det för förskollärarna att fråga barnen om de vill bli dokumenterade. Barnen får en ansvarsposition för vad som kan anses vara barnets bästa. Diskursens kraft framträder exempelvis i exempel 23⁴² där barns uttryckta vilja att bli dokumenterade används för att legitimera att förskollärare ska fortsätta dokumentera enligt rådande praxis.

I bakgrundsmaterialet till ändringar i läroplanen går att läsa att ”läroplanen bygger på att barns utveckling och lärande är interaktivt och relationellt, dvs. sker i samspel med omgivningen” (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 18). Istället för att bedöma barnen ska bedömningen fokusera på verksamheten och hur barnen handlar i den miljö som erbjuds. Den pedagogiska miljön ges i förskollärarnas tal stor betydelse för vilka möjligheter till lärande som barnen erbjuds och vilka barnen kan bli i de olika miljöerna. Förskollärarna talar om bedömningen i termer av något som hjälper dem att förstå sig på barnet samt att bedömningen syftar till att utmana barnet. När förskollärarna talar om att de måste bedöma barnen framträder en intertextualitet med läroplanstexten där det slås fast att förskolans verksamhet ”ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande” (Skolverket, 2010, s. 9).

Diskursen bär även på spår av en utvecklingspsykologisk tradition. Det förskollärarna har kunskap om står i relation till det normala barnet, exempelvis det normala barnets förväntade språkliga utveckling. Förskollärarna talar då om barn med brister och svagheter. Diskursen omfattar även talhandlingar om barn från socio-ekonomiskt svaga familjer och barn i behov av särskilt stöd, något som kan relateras till förskolans kompensatoriska uppdrag enligt Kia i exempel 41⁴³. Talhandlingarna har intertextualitet med läroplanen som uttrycker att ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2010, s. 5). Bedömningen framträder som positiv eftersom dess syfte är att hjälpa barnet.

6.3.3 Professionaliseringsdiskurs

I professionaliseringsdiskursen är dokumentation normaliserat och uppfattas som ett verktyg som gynnar professionen. Genom att dokumentera och visa

⁴² Se s. 68-69.

⁴³ Se s. 86.

upp verksamheten kommer förskolan och förskollärarna att få anseende utifrån det arbete som utförs. I exempel 2⁴⁴ lyfter Kia fram att leken förvisso är förskolans metodik men att det pågår lärande på förskolan. I exempel 1⁴⁵ talar Kia och Liv tillsammans om hur deras uppdrag är att kunna påvisa barnets utveckling, lärande och förändrade kunnande för föräldrarna. I exempel 13⁴⁶ diskuterar Fia, Liv och Kia snarast en dokumentationspraktik som handlar om att informera om förskolans verksamhet, vad barnet gjort och hur saker fungerar på förskolan. Fokus blir därmed även på görandet och inte enbart på lärandet. Även om förskollärarna talar om dokumentation i skriftlig form är det framförallt genom bilder och film som verksamheten ska visas upp. En särskilt viktig roll får bilderna och filmerna gentemot de vårdnadshavare som inte har svenska som modersmål/hemspråk. I professionaliseringsdiskursen framträder föräldrarna som brukare som ska fylla i brukarenkäter och utvärdera förskolans verksamhet. Förskollärarna dokumenterar för att vårdnadshavarna lätt ska kunna fylla i enkäter. Inom denna diskurs är brukarenkäter normaliserade och inte ifrågasatta utan en självklar del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Barnens röster är frånvarande och deras position är att vara objekt. För att kunna visa upp att förskollärarna lyckas med sitt uppdrag fotograferar de barnens ögon som lyser av nyfikenhet. I exempel 24⁴⁷ berättar Moa hur bilden förstörs om hon frågar om lov att fotografera. Ansvaret för huruvida bilder på barns ansikten ska figurera i verksamheten, överlämnas till vårdnadshavarna. I exempel 15⁴⁸ berättar Isa att vårdnadshavarna tycker att det är hemskt att barnens ansikten inte visas. Eftersom bilden är så viktig måste förskollärarna även vara aktsamma på vilka bilder som de väljer att använda. Brukarna, dvs. vårdnadshavarna kan misstolka bilder och därmed står förskollärarnas anseende på spel. I exempel 16⁴⁹ diskuterar förskollärarna vilka signaler bilder sänder och hur olika en bild med barn i blöja från en vattenlekssituation kan tolkas. Diskursen omfattar motstridiga talhandlingar gällande huruvida bilder visar en sann verklighet eller en av många möjliga konstruktioner av verkligheten. Å ena sidan visar förskollärarnas talhandlingar att det är *en enda sann verklighet* som kan och måste visas upp genom bilder. Å andra sidan visar förskollärarnas talhandlingar att bilder kan *tolkas på flera olika sätt*.

6.3.4 Digital diskurs

Förskollärarna talar även utifrån vad jag har valt att kalla en digital diskurs. Förskollärarna nämner en mängd olika verktyg som är av digital karaktär och

⁴⁴ Se s. 51.

⁴⁵ Se s. 50.

⁴⁶ Se s. 59.

⁴⁷ Se s. 69-70.

⁴⁸ Se s. 60.

⁴⁹ Se s. 61-62.

användningen av dem är normaliserad. Detta framkommer inledningsvis i den sammanfattning av alla de verktyg som förskollärarna benämner under fokusgrupperna och som presenterats i kapitel 5. Teknikutvecklingen framställs som positiv och den har underlättat arbetet. Moa och Fia talar i exempel 21⁵⁰ om appen Pic collage och hur den förenklar dokumentationsarbetet. Att samhället i stort är digitaliserat används som argument för att tona ner etiska frågor kring dokumenterandet och synliggörandet av barn i förskolan. Den digitala diskursens kraft ligger i konformiteten. När förskollärarna berättar för varandra om alla de verktyg som de använder är det ingen av förskollärarna som genom sina talhandlingar visar att det är oförståeligt att någon förskollärare använder sig av exempelvis blogg eller Facebook. Att använda de digitala verktyg som finns framstår som *common sense*, något som förskollärarna tar förgivet och inte verkar ifrågasätta.

6.3.5 Omsorgsdiskurs

Slutligen har några av förskollärarnas talhandlingar konstruerats hemmahörande i en omsorgsdiskurs. Omsorgsdiskursen utgår från en syn på barnet som sårbart och i behov av vuxna. Diskursens kärna är att förskollärarna har ett större ansvar och mer kunskap än barnen samt att förskollärarna inte kan lämna över ansvaret till barnen. Medan läroplansdiskursen fokuserar på lärandet som barns bästa är barns bästa inom denna diskurs barns välbefinnande och att ta ett barnperspektiv. I omsorgsdiskursen används auktoriteter för att legitimera att etiska frågor lyfts, men även förskollärarnas egna erfarenheter av hur de bemött barnen i olika dokumentationssituationer används. I exempel 23⁵¹ talar Kia om sina erfarenheter av en dokumentationspraktik där man förvarnar kollegor om att videofilmning ska ske medan barnen inte blivit förvarnade, och att man därmed bemött kollegor och barn på olika sätt. Omsorgsdiskursen väcker frågor kring vad det innebär för barnen att bli dokumenterade, det vill säga hur det känns för barnen, och vad det innebär för barnen att ständigt vara iakttagna. Dessa frågor positionerar barnen som subjekt vars åsikter och erfarenheter av dokumentationsarbetet på förskolan efterfrågas. Förskollärarna talar om bedömning som något positivt i den bemärkelsen att den hjälper dem att förstå barnets handlande utifrån ett omsorgsperspektiv. I exempel 23⁵² lyfts trötthet fram som en aspekt som kan förklara ett barns agerande. Förskollärarnas uppgift är även att skydda barnen från det som uppfattas som orimliga förväntningar gällande självbedömning. Detta kommer till uttryck i exempel 9⁵³ när Kia ställer frågan om hur lätt det är för barnen att berätta om sitt lärande.

⁵⁰ Se s. 66.

⁵¹ Se s. 68-69.

⁵² Se s. 68-69.

⁵³ Se s. 55.

6.3.6 Diskursordningen

Läroplanen, skolverkstexter och forskares röster har en framträdande position i förskolläraernas talhandlingar. Förskollärarna talar med hög modalitet när de refererar till ovannämnda auktoriteter. Den höga modaliteten ses som tecken för maktordningsdiskursens hegemoniska dominans över de andra diskurserna. Maktordningsdiskursen sätter ton för hur förskollärarna talar om dokumentation och bedömning. Maktordningsdiskursen sätter fokus på barns lärande, vilket kommer till uttryck genom lärandediskursen. Dokumentation ses som *common sense* och något som gynnar barns utveckling och lärande. Professionaliseringsdiskursen är ett komplement till lärandediskursen. Även den utgår från att det är *common sense* att dokumentera men bygger på att dokumentation av lärande är något som gynnar professionen. På samma sätt fungerar den digitala diskursen som ett komplement till lärandediskursen och professionaliseringsdiskursen. Användandet av digitala verktyg ses som *common sense* och förstås som verktyg som gör det möjligt för förskollärarna att dels utmana barnen i deras lärande och dels att synliggöra lärandet för vårdnadshavare.

Till viss del utmanas diskursordningen genom den omsorgsdiskurs som kommer till uttryck i förskolläraernas tal. Det framträder som att etiska diskussioner inte tidigare varit en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik och att det nu är möjligt för förskollärarna att föra diskussioner om vad deras dokumentationsuppdrag innebär för barnen. Maktordningsdiskursen, professionaliseringsdiskursen och lärandediskursen gör motstånd mot etiska diskussioner genom att stödja varandra och tillsammans vidmakthålla dokumentation som en självklar del av förskolans verksamhet. Den digitala diskursen bidrar även till att normalisera synliggörandet genom att samhället i stort är ett samhälle där synliggörandet av verksamheten är eftersträvänsvärt. Synliggörandet genom bild och film har en framträdande position i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

7 Diskussion

I den avslutande delen lyfter jag fram och diskuterar några trådar med utgångspunkt i uppsatsens syfte och frågeställningar. Syftet med studien har varit att besvara frågan om hur förskollärare gemensamt talar om dokumentation och bedömning i förskola samt att belysa hur diskurser kring dokumentations- och bedömningspraktiker upprätthålls, utmanas eller nyskapas.

De centrala frågeställningarna har varit följande:

- Hur talar förskollärarna om användandet av dokumentation i förskolan? Vad uttrycks särskilt om användandet av bild och film samt om barns delaktighet i dokumentationsarbetet?
- Hur talar förskollärarna om bedömning i förskolan?
- Vilka diskurser om dokumentation och bedömning framträder i förskollärares tal, och vad kan dessa diskurser innebära för förståelsen av dokumentationsuppdraget?

Utifrån studiens huvudresultat följer fyra diskussioner. I del ett diskuteras det livslånga lärandet. Därefter följer ett kapitel där den dokumenterade barndomen diskuteras. I del tre diskuteras den vänliga bedömningen. I det fjärde avsnittet diskuteras förskolans dokumentations- och bedömningspraktik i relation till samhällets digitalisering. Slutligen riktas några kritiska tankar mot studien och förslag ges för fortsatt forskning.

7.1 Det livslånga lärandet

Resultatet från studien visar att förskollärarna legitimerar sina talhandlingar om dokumentation och bedömning genom att hänvisa till läroplanen för förskolan, Skolverket och forskare. Att hänvisa och citera forskare kan relateras till Skollagen som innebär att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 5 §). Förskollärarna verkar genom sina talhandlingar omfatta idén om en förskola på vetenskaplig grund. Genom sina talhandlingar bidrar förskollärarna till att upprätthålla en hierarkisk maktordning mellan förskollärarna och staten samt mellan förskollärarna och akademien. I den maktordningen är staten och akademien överordnade förskollärare. Johanssons (2016) kom i sin studie fram till ett

liknande resultat då hon såg att förskollärare i hög grad anammar de idéer gällande bedömning, som kommer till uttryck i Skolverkets texter och i litteratur med forskningsanknytning. Vidare kunde hon se att förskollärare förstärker det pedagogiska arbetet som görs på förskolan genom att hänvisa till litteratur som är skriven av forskare inom fältet. Förskolan har enligt Tallberg Broman (2010) haft en starkt praktikerdominerad kultur. En tillbakablick visar att kunskap om yrkesinnehåll och yrkeskultur vidarebefordrades till den yngre generationen genom det praktiska arbetet. Professionens erfarenheter och verksamhetsförlagd utbildning har varit högt värderade. Förskolans yrkeskår gjorde exempelvis motstånd mot förstatligandet av förskollärarytbildningarna under 1960-talet. Fram till dess karaktäriserades förskollärarytbildning av en seminarietradition (a.a.). Alla förskollärarytbildningar var år 1963 förstatligade och då inleddes enligt Tallberg Broman (2010) en period som radikalt förändrade förskollärarnas ställning och makt över förskolefältet.

Resultatet från denna uppsats tyder på att det finns skäl för förskollärare att vara uppmärksamma på hur makten och inflytande över verksamheten fördelas mellan staten, akademien och förskollärarna. Ozga (2000) framhåller att lärare behöver förstå vad policy är och hur policy opererar. Förskollärare kommer regelbundet i kontakt med olika former av policy. De måste både tolka och skapa policy. Lingard (1996) menar att lärare inte borde anta en position som de som verkställer policy, som skapats någon annanstans. Istället borde förskollärare inta en position där de kritiskt granskar policy (a.a.). Ett sådant förhållningssätt känns särskilt viktigt eftersom förskolans mål och innehåll påverkas allt mer av både lokala som nationella förhållanden (Skolverket, 2004, 2008). En påtaglig förändring som skedde i början av 2000-talet var betoningen på barns tidiga lärande och kunskapsutveckling (OECD, 2007). Folke-Fichtelius (2008) menar att det skett betydelseförskjutningar av begreppet omsorg i förskolans styrdokument. Förskjutningarna har inneburit att begreppet nu ligger närmare skolans definition. Tallberg Broman (2010) gör gällande att både omsorgen och leken har fått en försvagad position i texter kring förskolans verksamhet på bekostnad av den dominerade lärandediskursen. Enligt skollagen är utbildningens syfte att förskolan ”ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnets och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (8 kap 2 § Skollagen). Inför den pågående revideringen av läroplanen har en kunskapsöversikt sammanställts gällande undervisning i förskolan (Sheridan & Williams, 2018). I kunskapsöversikten har omsorgsbegreppet en central position. I förslaget som Skolverket överlämnade till regeringen i mars 2018 har omsorgsbegreppet en mer framskjuten position i jämförelse med nuvarande läroplan. Kapitlet om *Utveckling och lärande* föreslås byta namn till *Omsorg, utveckling och*

lärande. Dessa texter antyder att det pågår en förändring på nationell nivå (Skolverket, 2018a).

När förskollärarna i denna studie talar om dokumentation och bedömning är talhandlingar om omsorg få. En sådan talhandling är exempelvis när en av förskollärarna talar om barnets trötthet. En tolkning som kan göras är att omsorg är en så självklar del av förskolans verksamhet att det inte behöver nämnas av förskollärarna. Tidigare studier visar att förskollärare uppfattar att myndigheter är mindre intresserade av att synliggöra omsorg och de uppfattar att omsorg är lägre rankad än lärande (Berntsson, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006). Persson och Tallberg Broman (2002) visar att trygghet och omsorg anses av förskolepersonal vara förskolans viktigaste uppdrag. Forskarna menar även att forskningens fokus på lärande i förskolan inte motsvarar vårdnadshavarnas prioriteringar om vad de anser vara viktigast i förskolan (a.a.). Bristen på talhandlingar om omsorg kan förstås med hjälp av Bakhtins (1986) begrepp intertextualitet. Förskollärarnas talhandlingar kan ses som svar på det som efterfrågas i det systematiska kvalitetsarbetet. Bristen på talhandlingar som rör omsorg utgör en risk för osynliggörande av en omfattande och viktig del av förskolans verksamhet (Ahrenkiel et al., 20).

En betydligt mer framträdande roll har istället talet om lärande. Hur kommer det sig att förskollärarna i den här studien till synes varmt välkomnar lärandediskursen? Ett resultat som är samstämmigt med tidigare forskning är att förskollärarna i föreliggande studie kopplar samman dokumentation med möjligheten till en professionshöjning (Se t ex. Elfström, 2005; Lenz Taguchi, 2002; Alasuutari et al., 2014). I förskollärarnas tal framkommer att verksamheten ska visas upp för vårdnadshavare samt att förskollärarna menar att de genom dokumentation får anseende och respekt. Dessa talhandlingar har beskrivits som hemmahörande i en professionaliseringsdiskurs och en lärandediskurs. Förskollärarna i studien poängterar att det är lärandet som ska visas upp. Förskollärarna uttrycker att de måste dokumentera för vårdnadshavarna. Min tolkning att förskollärarna gör det för att det står skrivet i läroplanen. Vårdnadshavarna framträder inte i förskollärarnas tal vara de som efterfrågar dokumentation.

I datamaterialet förekommer inte talhandlingar som tyder på att de enskilda förskolorna konkurrerar om potentiella nya brukare eller behöver visa upp verksamheten för att behålla befintliga brukare. Min tolkning är att dokumentationen som riktar sig mot vårdnadshavare snarast handlar om att få befintliga vårdnadshavare att på ett mer övergripande plan förstå vilken form av verksamhet som pågår på samtliga förskolor. Majoriteten av förskolor bedrivs i kommunal regi (Skolverket, 2014). Det kan vara en förklaring till ett mindre behov av att marknadsföra sig i förhållande till andra förskolor i jämförelse med andra skolformer, där det finns betydligt fler privata aktörer involverade.

Ett i viss mån förvånande resultat är att ordet kvalitet förekommer endast en gång i hela datamaterialet. Detta trots att förskolans läroplan innehåller en formulering som innebär att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras (Skolverket, 2010). I metodkapitlet lyftes det fram att en möjlig förklaring till frånvaron av talhandlingar om det systematiska kvalitetsarbetet är tidpunkten för fokusgrupperna. En annan tolkning är att själva begreppet kvalitet har blivit så normaliserat att det inte ifrågasätts av förskollärarna. Dahlberg et al. (2011, s. 5) hävdar att ”för de flesta människor förblir kvalitet en utmaning, något att uppnå snarare än något att ifrågasättas”. Förskollärarna talar i exempel 14⁵⁴ om hur viss dokumentation görs för att vårdnadshavarna lätt ska kunna fylla i brukarenkäter, vilket kan ses som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete. Brukarenkäter formuleras ofta på en mer kommunövergripande nivå och förskollärare har därmed sällan inflytande över hur de utformas. Brukarenkäterna kan tolkas i första hand vara ett svar på hur väl vårdnadshavarna har förstått det budskap som förskollärarna försöker sälja in genom dokumentation. Budskapet som ska säljas in är budskapet om att det pågår ett lärande på förskolan.

En tolkning som kan göras är att förskollärarna i sina talhandlingar istället på en samhällsnivå genom dokumentation positionerar sig i förhållande till skolan. Det blir då viktigt att visa upp att det pågår lärande även i förskolan samt att anamma de begrepp som används i skolan och genom att göra detta få respekt och anseende. I exempel 2⁵⁵ talar förskollärarna om den undervisning som pågår på förskolan och de uttrycker en frustration över att undervisningen i förskolan störs medan ingen skulle gå in och störa en lärare i skolan när undervisning pågår. Även om förskola funnits i olika former en längre tid var det först år 1996 som förskolan gick från att tillhöra Socialdepartementet till att tillhöra Utbildningsdepartementet. Tidsmässigt har förskolan därmed betydligt längre varit en institution som i första hand stått för omsorg, än vad den varit sammankopplad med lärande. Förskollärarna bidrar genom sina talhandlingar till att reproducera diskursen om förskolan som den första instansen för det livslånga lärandet.

Lärandediskursens styrka kommer till uttryck i exempel 12⁵⁶ när förskollärarna talar om hur barnen till slut riktar sin uppmärksamhet mot det lärandeobjekt som förskollärarna anser vara värdefullt. Istället för att barnen pratar om kläder, sig själv och sina kompisar verkar det finnas lärandeobjekt som är viktigare att barnen samtalar och reflekterar över. Det lärandeobjektet har förskollärarna i förväg valt ut. Detta kan förstås som samstämmigt med Skollagens definition av undervisning. Skollagen definierar undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare

⁵⁴ Se s. 59-60.

⁵⁵ Se s. 51.

⁵⁶ Se s. 58.

syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (Skollagen, 2010:800, 1 kap. 3 §).

En potentiell risk med ett allt för starkt fokus på lärande och dokumenterandet är att barns delaktighet och inflytande minskar. Resultatet från denna studie kan jämföras med Emilssons och Pramling Samuelssons (2014) studie. Forskarna visade hur förskolepedagoger i dokumentations-situationer kunde bli väldigt inriktade på ett särskilt lärandeobjekt. Lindroth (2018) kunde även i sin studie se att barns delaktighet var mindre när förskollärarna var inriktade på att dokumentera. När barnen inte visar intresse för det valda innehållet för aktiviteten, används både indirekta och mer direkta metoder för att guida barnen mot det valda innehållet. I Emilsson och Pramling Samuelssons (2014) och Lindroths (2018) studier riktades intresset mot en praktik där pedagogisk dokumentation användes som verktyg för att dokumentera. I föreliggande studie använder förskollärarna en mängd olika dokumentationsverktyg av vilka pedagogisk dokumentation är en. Min tolkning är att förskollärarna i denna studie är del av en diskursiv praktik där pedagogisk dokumentation och Reggio Emilia-filosofin är starkt sammankopplade med barns delaktighet och inflytande (se t ex. Rinaldi, 2006; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Förskollärarna talar om hur dokumentation hjälper dem att få syn på barns intressen och förskollärarna upprätthåller genom sina talhandlingar idén om att pedagogisk dokumentation bidrar till att öka barns delaktighet. Resultatet från denna studie, tillsammans med ovan nämnda tidigare studier indikerar att förskollärare behöver bli medvetna om hur styrning tar sig uttryck i dokumentationssituationer och ifrågasätta det som tas för givet, d.v.s. att dokumentation ökar barns inflytande. Utifrån studiens resultat väcks även frågan om förskollärarna kan sägas använda barns ansikten som reklampelare för att själva få anseende och respekt genom att synliggöra lärandet. Resultatet från studien bekräftar tidigare forskning som kommit fram till att det företrädesvis är barnen som dokumenteras medan förskollärarna är osynliga.

7.2 Den dokumenterade barndomen

Resultatet från studien visar att användandet av bild och film är normaliserat i förskolan. Detta resultat är inte förvånande med tanke på hur bild och film skrivs fram i Skolverkets (2012) stödmaterial, som presenterades i kapitel 3. Användning av bilder och filmer beskrevs i positiva ordalag samt som någonting spännande. Budskapet som säljs in är att den nya goda barndomen är den dokumenterade barndomen. Rinaldi (2012), som varit involverad i pedagogisk dokumentation sedan 1970-talet i Reggio Emilia, sträcker sig så långt att hon menar att pedagogisk dokumentation är en akt av omsorg, kärlek och interaktion.

Barns röster är få i förskollärarnas tal och de används huvudsakligen för att legitimera dokumentation. Barnen vill bli dokumenterade och de vill själva dokumentera. I förskollärarnas tal är talet om det kompetenta barnet framträdande. "Det kompetenta barnet" är en av förskolans mest använda slagord (Westlund, 2010). Begreppet det kompetenta barnet kan betyda olika saker. Kompetenserna kan ses som potentialer, som förvärvade förmågor eller som utförande och prestationer (Sommer, 2008). Diskursen om det kompetenta barnet har haft en stor genomslagskraft i Sverige och har gjort motstånd mot synen på barnet som en okunnig nybörjare. Denna inriktning utgår istället från att barnet är rikt med tankar och förmågor. Diskursen gör motstånd mot synen på barnet som ett tomt blad som vuxna ska forma och fylla med innehåll (Bjervås, 2003). En risk med begreppet är att barn porträtteras som alltför kompetenta och därmed inte får det stöd de behöver (Sommer, 2008). Vuxna måste enligt Qvortrup (1999) även ta hänsyn till det sårbara barnet som behöver vuxna för omsorg och beskydd. Även Halldén (2007) poängterar att risken med att barnet ses som en fullfärdig medborgare tidigt i livet kan medföra att skillnaderna mellan barn och vuxna glöms bort. De vuxna har t ex. både tolknings- och definitionsmakt (Hällström, 2015).

Även om förskollärarna i den här studien huvudsakligen legitimerar den rådande dokumentationspraktiken finns det också talhandlingar som kan tolkas utmana den rådande dokumentationspraktiken. Förskollärarna menar att det är tid att fråga barnen hur de upplever dokumentationssituationerna. De uttrycker även att den förskollärare som frågar barnen om lov när de fotograferar har kommit långt. Min tolkning är att "kommit långt" innebär att den förskolläraren bedöms som den goda förskolläraren som agerar etiskt rätt. Här synliggörs risken med att se på barnet som fullständigt kompetent i alla situationer. Detta kan leda till att ett otillbörligt ansvar läggs på barnet. Förskollärarna ger emellertid uttryck för att det är förskollärarna som ska fundera över vad det innebär för barnen att bli dokumenterade. Att förstå barnet som kompetent eller icke-kompetent representerar ett dikotomt synsätt. Ett annat sätt att se på barns kompetens, och därmed se barns förmåga att ta ansvar och utöva inflytande, är att förstå barns kompetens som något som utvecklas succesivt och i samspel med omgivningen. Lansdown (2005) beskriver detta synsätt som en balansgång mellan barns behov att skyddas och barns rätt att fatta egna beslut.

När förskollärarna artikulerar kritik mot det som ses som normaliserat, att barndomen dokumenteras, gör de motstånd mot maktordningsdiskursens tolkning. Genom att ifrågasätta sanningsvärdet öppnar förskollärarna upp för alternativa tolkningar av den goda barndomen. När alternativa tolkningar repeteras och får fäste kan de utmana den rådande diskursordningen (Fairclough, 1992). De exempel som presenterats i resultatdelen visar att detta är en stor utmaning för förskollärarna. Genomgången av policy som presenterades i kapitel 3 visar dessutom att förskollärarna får blygsamt stöd av

läroplanen och av Skolverket för att diskutera barns integritet som en del av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. Istället är det en enskild forskare, Svenning (2011), som fungerar som en auktoritet i samtalen för att föra diskussioner om synliggörandet.

I skrivandets stund pågår en revidering eller förnyelse av förskolans läroplan. I mars 2018 omfattade förslaget en kortfattad formulering som innebar att barns rätt till personlig integritet ska respekteras bland annat i frågor kring dokumentation (Skolverket, 2018a). Den nya policyn framträder som särskilt viktigt i förhållande till studiens resultat som visar att läroplanen och Skolverkets texter används som auktoriteter för att legitimera dokumentationsarbetet. Samtidigt pågår ett arbete med att implementera den nya dataskyddsförordningen (GDPR) som trädde i kraft i maj 2018. Den nya förordningen lär förhoppningsvis väcka diskussioner kring de etiska aspekterna av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. I Skolverkets (2012) stödmaterial poängteras att förskolor behöver diskutera vilka som har tillgång till dokumentationerna och hur materialet ska lagras. Inför fortsatta diskussioner kring lagring av dokumentationer är en potentiell farhåga att de etiska diskussionerna i första hand handlar om att skydda barnen från utomstående. Det är givetvis viktigt att vara medveten om de potentiella riskerna med att utomstående eller vårdnadshavare på något sätt får tillgång till dokumentationer och missbrukar dem genom att exempelvis dela bilder på internet. Om det är *common sense* att i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik enbart rikta misstankar mot utomstående, föreligger det en risk att uppmärksamhet inte riktas mot den asymmetriska maktrelationen mellan förskollärare och barn i dokumentations- och bedömningspraktik. Nilfyr (2018) visar i sin studie hur denna asymmetri kommer till uttryck i dokumentationssituationer. Barns mera spontana och fria tolkning av en situation kommer i skymundan för förskollärarnas tolkning av situationen, som innebär att barnen ska genomföra en specifik uppgift.

En slutsats som kan dras från studiens resultat är att förskolan måste rikta mer uppmärksamhet mot de etiska frågorna som en del av sin dokumentations- och bedömningspraktik. I likhet med resultatet från Lindgrens (2012) studie visar resultatet från denna studie att förskollärarnas skyldighet att dokumentera väger tyngre än barns rätt till integritet. Medan vuxna enligt resultatet från föreliggande studie har förvarnats om att dokumentation äger rum framträder det som att barn har få möjligheter att värja sig från att bli dokumenterade. Även om förskollärarna har en skyldighet att dokumentera visar resultatet att det fortsatt är viktigt för förskollärarna att diskutera vad, hur och vem de ska dokumentera för att kunna utföra sitt arbete i enlighet med läroplanen. Måste det vara självklart att så stora delar av verksamheten dokumenteras genom bilder och filmer eller finns det andra alternativ?

7.3 Den vänliga bedömningen

Förskollärarna i den där studien talar om bedömning som en del av förskolans sociala praktik. En inledande förklaring till att de talar om bedömning kan vara att det är svårt för dem att neka att bedömning sker på förskolan efter att de tagit del av Vallberg Roths föreläsning under projektet. Utöver att Vallberg Roth fungerar som en auktoritet kan de även på andra sätt legitimera bedömning som en del av förskolans praktik. Dels talar de om användningen av ”korrekta” begrepp, vilket relaterar till förskolläraarnas positionering mot lärarna i skolan, dels använder exempelvis Isa i exempel 27⁵⁷ en rationalisering vars konsekvens är att bedömning sker överallt. Således sker det även i förskolan.

Resultatet från studien visar att förskollärarna reproducerar diskursen om ett relationellt lärande utifrån läroplanen. Fokus för förskolläraarnas bedömningar ska enligt förskollärarna vara på relationen mellan vad verksamheten erbjuder och barns förändrade kunnande. I förskolläraarnas tal kan det skönjas att det framför allt verkar vara den miljö/kontext som förskolläraarnas organiserat som blir föremål för bedömning när det gäller själva verksamheten. En förskollärare lyfter fram att hon önskade att de vände blicken mer mot sig själva eftersom personalen också är en del av miljön. Min tolkning är att den bedömning som riktas mot förskolans verksamhet är den vänliga bedömningen, där bedömningen riktas mot personalens val av material i första hand.

Resultatet från studien visar att samtidigt som förskollärarna tar avstånd från att enskilda barn ska bedömas så menar de att de måste göra det. Tidigare studier har visat att bedömning är något som förskollärare ogärna talar om och som något förskollärare menar inte pågår på förskolor (Johansson, 2016). En slutsats som kan dras är att förskollärarna i föreliggande studie uppfattar att det finns bedömning som enligt förskollärarna är positiv i den bemärkelsen att bedömningen hjälper förskollärarna att utmana barnet. Förskollärarna finner stöd i läroplanen att en viss form av bedömning måste ske utifrån förskolans kompensatoriska uppdrag. Det kompensatoriska uppdraget innefattar en strävan efter att utifrån barns behov skapa förutsättningar för att väga upp skillnader så att barn ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2013). Förskolans kompensatoriska möjligheter vidhölls redan i Barnstugeutredningen (SOU 1972:27). Det var även i Barnstugeutredningen som kategorin barn i behov av särskilt stöd introducerades. Barns svårigheter kategoriserades som beroende av fysiska, psykiska, sociala, känslomässiga eller språkliga orsaker eller orsaker i miljön som kunde leda till att barn löpte risk för att få svårigheter senare i livet (a.a.).

Bedömningen framträder med andra ord som den vänliga bedömningen för barnets bästa. Fokus för bedömning verkar utifrån studiens resultat fortsatt

⁵⁷ Se s. 73.

vara i förhållande till det normalutvecklade barnet. Fairclough (2015) menar att diskursanalysens uppgift delvis är att visa på skillnaden mellan vad något säger sig vara och mellan vad det verkligen är. Det framträder som att det är svårt för förskollärarna att frigöra sig från den utvecklingspsykologiska historiska grund som förskolan står på. Barnstugeutredningen har enligt Palla (2011) haft ett stort inflytande över förskolan och hur professionen ser på barnen.

När förskollärarna talar om bedömning generellt och att de måste bedöma barnen för att hjälpa barnet framkommer det inte om detta är något som förskollärarna även dokumenterar. I datamaterialet förekommer inte talhandlingar som innebär att barnen blir bedömda utifrån sin personlighet. Detta är något som förskollärarna tar avstånd ifrån. De exempel som lyfts fram är istället förmågor. I exemplen framkommer barns språkliga förmåga och barns motoriska förmåga. Johansson (2016) talar om den osynliga bedömningen. Hon såg i sin studie att förskollärarna bedömer barn men förväntningarna på vad barn ska kunna inte är uttalade. En tolkning som kan göras är att förskollärarna i min studie är medvetna om att det är fult och emot läroplanens intentioner att bedöma enskilda barn och att dessa bedömningar därför döljs och inte dokumenteras. Den vänliga bedömningen döljer bedömningen för barnet när barnet bedöms avvika från det normala.

På ett analytiskt plan kan en diskursiv kamp skiljas mellan två olika sätt att tala om bedömning av enskilda barn. I den sociala praktiken verkar det dock som att den diskursiva kampen är mindre problematisk. Denna diskursiva kamp exemplifierar hur *common sense* är motsägelsefullt (Fairclough, 2015). Bedömningen av det enskilda barnet kan legitimeras genom att den bytt skepnad från att tillhöra en utvecklingspsykologisk tradition till en rättighet barn har genom läroplanen. När läroplanen infördes 1998 innebar det att barnet fick rättigheter till lärande medan förskolans personal fick skyldigheter. Funktionen och maktpositionerna bibehålls men bedömningen framträder som den vänliga bedömningen. Genom talet om att se bedömningen, som någonting som inte behöver vara ont, utan något som kan hjälpa barnet att bli utmanat, bidrar förskollärarna till att nyskapa innebörden av begreppet bedömning.

7.4 Det digitaliserade samhället

Jag har valt att se delar av förskollärarnas talhandlingar som hemmahörande i en digital diskurs. Den konstruktionen kan ifrågasättas. Jag anser det vara viktigt att synliggöra hur förskollärarna befinner sig i en praktik där de är omgivna av en uppsjö av tekniker för att dokumentera och visa upp förskolans verksamhet. Förskolan står dessutom inför en digitalisering som enligt Skolverket (2018b) syftar till att förbereda morgondagens medborgare för ett

allt mer digitaliserat samhälle. Förskolläraren Kia använder i exempel 10⁵⁸ konformiteten att samhället i stort omfattar en mängd övervakningstjänster, för att legitimera att det nödvändigtvis inte är något farligt med att barnen blir dokumenterade. Även alla vuxna blir dokumenterade och registrerade hela tiden. Här menar jag att vuxna har möjlighet att stänga av platstjänster om de inte vill få dokumenterat hur många fotsteg de tagit per dag eller var de befinner sig. Barnen i förskolan verkar däremot idag inte ha tillgång till någon form av integritetsreglage som de kan slå på eller av när de inte har lust att bli övervakade. Livs tankar i exempel 11⁵⁹ visar snarare på att en väg framåt är att dokumentationen kan ske mer diskret så barnet inte ska lägga märka till den.

I förskollärarnas tal saknas talhandlingar som vittnar för att de skulle tillskriva tekniska hjälpmedel någon form av agentskap. Lenz Taguchi (2012) hävdar, med hjälp av filosofiska tankegångar från Barad och Deleuze, att dokumentationsverktyg är både materiella och diskursiva. Ett dokumentationsverktyg är materiellt konstruerat utifrån mänskliga föreställningar som omfattar tankar om vilken typ av kunskap som verktyget ska bidra till att generera. Samtidigt producerar även själva verktyget kunskap. Detta innebär att man inte kan observera verkligheten eller barn och därmed skapa kunskap om barn oberoende av vilken verktyg vi använder (a.a.). Lindgren (2016, s. 90) poängterar att förskolans dokumentationspraktiker inte är en isolerad företeelse utan ”är del av global dokumentations- och bildkultur med digital teknik som plattform”. Hon lyfter fram betydelsen av att tekniken inte ses som en neutral aktör. Diskussioner om hur tekniken påverkar de situationer och de relationer som skapas där teknik används behöver diskuteras (a.a.).

I denna studie talar förskollärarna inte om de digitala verktyg som numera finns på marknaden för att dokumentera och synliggöra verksamheten för vårdnadshavare. På marknaden finns ett antal verktyg att tillgå, såsom Pluttra, Unikum, Tyra och Förskoleappen. Utvecklingen tenderar att gå mot allt fler operatörer träder in på marknaden och erbjuder lösningar för förskolan. Med tanke på resultatet från studien som indikerar att det är andra aktörer än förskollärarna själva vars röster blir hörda i dokumentations- och bedömningsfrågor föreligger det en risk för att det i framtiden är den kommersiella marknaden som i större utsträckning styr vad och hur förskollärarna dokumenterar och vilka bedömningar som framträder genom dessa.

7.5 Några kritiska tankar om studien

I studien används Faircloughs (1992) tredimensionella modell. Fairclough framhåller att det behövs kompletterande teorier för att belysa den sociala praktik som texter produceras i. Att förstå hur produktionen av texter går till,

⁵⁸ Se s. 56.

⁵⁹ Se s. 57.

exempelvis vilka krav och funktioner texter svarar upp på, kan vara viktigt för att förstå produktionsprocessen (Fairclough, 2015). Valet att använda enbart fokusgrupp som metod för att konstruera data kan utifrån detta ifrågasättas. Genom enskilda intervjuer och/eller textanalys av dokumentationssystem samt genom en kompletterande teori hade förskolläraernas talhandlingars intertextualitet med andra texter kunnat bli tydligare och mer nyanserade.

I denna uppsats är kunskapsobjektet förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. En svårighet i studien har varit att förhålla sig till vad en dokumentation är och vem som har tolkningsföreträde att bestämma vad en dokumentation är. Detta kan ses som en validitetsfråga. Har jag studerat det jag säger mig ha studerat? Jag upptäckte att jag och förskollärarna inte inledningsvis under forskningsprocessen delade uppfattning om vad en dokumentation är. Förskollärarna talade om vad jag närmast ansåg vara information, exempelvis sjukdomar på förskolan. De talade även om material som fungerade som bildstöd till enskilda barn. Å ena sidan har jag omfamnat Ferraris (2000) tolkning av begreppet dokumentation. Han menar att man kan se allt som en dokumentation som har ett institutionellt värde. Utifrån den definitionen är lappar om sjukdomar, extrakläder och bildstöd även en del av förskolans dokumentationspraktik. Å andra sidan har jag i analysarbetet och framförallt i resultatet valt att inte använda exempel som enligt min tolkning mer handlar om information och pedagogiskt arbetsmaterial som riktar sig till barnen. Kritik kan således riktas mot mitt val att begränsa förskolläraernas dokumentationspraktik till att motsvara min egen snävare förförståelse av vad en dokumentation är.

I studien ingick förskollärare som var delaktiga i projektet *Små barns lärande*. Ett huvudresultat i studien är att förskollärarna legitimerar sitt tal om dokumentation och bedömning med hjälp av läroplanen, skolverkstexter och forskare. Eftersom förskollärarna var delaktiga i projektet kom de i kontakt med forskare. På liknande sätt antar jag att förskollärarna i projektet fick uppgifter som innebar att de studerade läroplanen och Skolverkets stödmaterial i en större utsträckning än förskollärare och barnskötare som inte deltog i projektet. Talet om policytexter och forskare kan således ses som svar texter som uttalats inom ramen för projektet. Delar av resultatet visar att förskollärarna refererar till forskare, som de mött under projektets gång, för att legitimera sina talhandlingar framförallt gällande bedömning. Utifrån följande erfarenheter kan jag se att det kunde varit fördelaktigt med deltagare som inte ingick i projektet, för att synliggöra flera sätt att tala om förskolans dokumentations- och bedömningspraktik.

Fortsatt forskning

Utifrån studiens resultat finns det skäl till att fortsätta undersöka hur förskolans dokumentations- och bedömningspraktik legitimeras. Vilka

dokumentationsverktyg används och vilka aktörer är inblandade i beslutsprocesser. Särskild uppmärksamhet kunde riktas mot användningen av de digitala verktygen som finns.

Barns röster i förskolans dokumentations- och bedömningspraktik är som framkommit i den tidigare forskningen, nästan obeforskat. Utifrån studiens resultat finns det skäl för att genomföra etnografiska studier hur förskollärare genomför dokumentationsuppdraget i relation till vilka möjligheter barn har till integritet.

8 English summary

8.1 Background and aim

Observation and documentation do in no way form a new preschool feature but have been in existence since the 1930s. The aims and methods of documentation have varied depending on the discourses that have been and still are predominant in preschool, which is something that preschool teachers maintain and relate to. Currently, preschool is expected to follow and document the development and learning of each individual child and to relate this to systematic quality work in preschool (Skolverket, 2016). One starting point of this study is that the curriculum revision made in 2010 prevents teachers in preschool from dissociating themselves from taking part in its documentation and assessment practice. Documentation and assessment constitute an obligatory matter for preschool teachers to discuss. Østergaard Andersen, Hjort and Skytthe Kaarsberg Schmidt (2008) observed that discussions about documentation no longer concern *why* documentation is done but *how*. The Swedish Schools Inspectorate (Skolinspektionen 2011, p. 8) highlights that the documentation requirement has caused problems for preschool staff as well as uncertainty in most preschools about *how* to “follow and document individual children’s development and changing knowledge”. There appears to be a tendency towards focusing on the didactic *how* question. Vallberg Roth och Månsson (2010) pinpoint that preschool teachers also need to take up a position vis-à-vis the didactic *why* and *what* questions. This appears to be highly important, as preschool teachers are part of a social practice where most previous research has chosen to start from a perspective where documentation and assessment are presented as a resource for systematic quality work in preschool (Tallberg Broman et al., 2015).

By highlighting *mutual* talk about documentation and assessment in preschool within a selected group of preschool teachers, the study aims to illustrate how discourses about documentation and assessment practices are sustained, challenged or recreated.

The issues of the study comprise:

- How do preschool teachers talk about the use of documentation in preschool? What, in particular, do they express about the use of photographs and film and about children’s participation in documentation work?
- How do preschool teachers talk about assessment in preschool?

- What discourses about documentation and assessment emerge in preschool teachers' talk, and what may these discourses entail for the understanding of the documentation requirement?

8.2 Theory and method

The focus of this essay lies on studying how preschool teachers talk among themselves about documentation and assessment. Its starting point is critical discourse analysis, which entails that preschool is understood in the study as a public institution formed by currently predominant discourses and by the values, ideas and priorities on which these discourses are based. These values, ideas and priorities are assumed to be expressed in the speech acts of preschool teachers, who hence contribute to maintaining, challenging and recreating discourses about documentation and assessment in preschool.

Preschool teachers' talk of documentation and assessment does not come out of the blue. Their utterances interact with a social and historical context (Bakhtin, 1986). In their talk about documentation and assessment, texts from other contexts are interwoven. For texts interrelating with other texts Bakhtin's term *intertextuality* (1986) is used. Intertextuality may be perceived as a chain linking utterances to one another in a complex way (ibid.)

One basic assumption is that when preschool teachers meet and talk with each other, their talk contributes to reproducing or changing various ways of talking about documentation and assessment. In their speech acts, preschool teachers express what they perceive as *common sense*, i.e., assumptions that we take for granted (Fairclough, 2015). According to Price (2007), Gramsci may be considered as the originator of the concept of common sense as well as of its definition as a form of everyday thinking. Common sense comprises both historical elements, intuitions about the future and theories from the world of science. It is not uniform but is able to change and adapt to new situations and problems (Fairclough, 2015).

The data of this study was constructed by the focus group method. The participants were 10 preschool teachers divided into two groups. The teachers met three times. Altogether, the data consists of 330 minutes' audio recorded material. Each meeting was devoted to one of the following themes: documentation, assessment and ethical aspects. The teachers' speech acts were analyzed by applying the concepts of modality and legitimization. *Modality* is used for analyzing to what extent people acknowledge their utterances (Fairclough, 1992). *Legitimacy* concerns the way preschool teachers motivate their utterances. According to Fairclough (2003), four forms of legitimacy can be discerned. The speaker may refer to authorities, relate to values, use rationalization or convince by storytelling.

8.3 Results and conclusions

The result shows that preschool teachers talk about documentation as something regulated by referring to *the curriculum as authority*, to something benefiting *the reputation of preschool and its profession*, to *children's development* and *preschool development*. Documentation is also referred to as a tool for working with *children's interest and influence*. These speech acts legitimize documentation and evince that preschool teachers conceive of preschool documentation as common sense. There are few speech acts questioning preschool documentation practice. To legitimize questioning this practice, the participants are asked whether *preschool is like a Big Brother world*. *Photographs and film* emerge as highly important documentation tools for benefiting children's development, making the organization visible to caregivers and pinpointing learning. Preschool teachers apply various aspects to give legitimacy to *children's participation*, while children's possibilities to abstain from documentation are scarcely visible. The study participants demonstrate how the use of the assessment concept in preschool documentation and assessment practice is both necessary and desirable. There is high modality in their talk about the non-desirability of assessing an individual child but also when they state that this is something they are obliged to do. The obligation of preschool teachers to assess children is given legitimacy by their opinion that assessment is of help to them. To assess the relation between activity and action on the part of the children appears desirable according to preschool teacher talk.

In analyzing preschool teachers' talk about documentation and assessment, five different ways, or discourses, of referring to these topics can be distinguished, comprising a *power structure*, a *learning*, a *professionalization*, a *digital* and a *welfare discourse*. One conclusion to be drawn is that preschool teachers contribute to maintaining documentation as a natural part of preschool activities. A good childhood is a documented childhood. To a lesser extent, preschool documentation and assessment practice is challenged. This indicates that discussions about ethics, which have not previously formed part of preschool documentation and assessment practice, now enable preschool teachers to talk about what their documentation practice entails for the children. Another conclusion is that preschool teachers need to problematize the discourse of the competent child. There is a risk that too much responsibility for preschool documentation and assessment practice is transferred to the children. Preschool teachers legitimize their documentation and assessment practice by referring to authorities like the curriculum and texts published by the National School Agency or by researchers. One conclusion that can be drawn is that preschool teachers have accepted the idea of preschool as the first institution of life-long learning, as expressed by the authorities to which they refer.

Referenslista

- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B.S., Sommer, F. & Warring, N. (2013). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic journal of working life studied*, 3(2), 79-95.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Arner, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan- problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. (Licentiatuppsats). Örebro: Örebro Universitet.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- 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 setting. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201.
- Berntsson, P. (2006). *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborg: Göteborg University, Department of Sociology.
- Birbili, M. & Tzioga, K. (2014). Involving Parents in the Child's Assessment: Lessons from the Greek Context. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 161-174. Doi: 10.1080/09575146.2014.894498.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red). *Förskolan – barns första skola!*, 55-81. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation. En diskursanalys*. (Doktorsavhandling; Gothenburg studies in educational sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59.
- Bryman, A. (2010). *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.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Danmarks evalueringsinstitut (2010). *Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner*. Hämtad 2018-05-12, från <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerns-perspektiver-paa-sprogvurderinger-daginstitutioner>.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inte några tjejbestämmare. – Att förstå kön och position i förskolans vardagrutiner och lek*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Jönköpings Universitet.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. (Licentiatuppsats). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Elfström Petterson, K. (2014). *Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 21). Linköping: Linköpings universitet.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and Communication in Swedish Preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 32(2), 157-187. Doi: 10.1080.09575146.2014.880664.
- Emmoth, K. (2014). *Grunden läggs i förskolan. Förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. (Licentiatuppsats). Umeå: Umeå universitet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Oxon: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge

- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. 2nd. Oxon: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. 3rd. Oxon: Routledge.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why It Is Necessary to Leave Traces*. Fordham University Press.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: statlig reglering 1944-2008*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 119). Uppsala: Uppsala universitet.
- 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.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola: En fallstudie ur ett genusperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 246.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Grieshaber, S., Halliwell, G., Hatch, J.A. & Walsh, K. (2000). Child Observation as Teachers' Work in Contemporary Australian Early Childhood Programmes. *International Journal of Early Years Education*, 8(1), 41-55.
- Habermas, J. (1997). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Halldén, G. (Red).(2007). *Den moderna barndomen- och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons förlag AB.
- Holmberg, C. (2015) *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolepedagogers 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. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 391). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florens: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emanicipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. (Doktorsavhandling) Lärarhögskolan i Stockholm.

- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Liljestrand, J. & Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 39-54.
- Lindgren, A. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340.
- Lindgren, A-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, T. (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. (Licentiatuppsats, Malmö Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series, 2015:37). Malmö: Malmö högskola.
- Lindgren Eneflo, E. (2014) *Dokumentationens dilemma. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. (Licentiatuppsats). Umeå Universitet.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. (Licentiatuppsats). Växjö: Linnaeus University Press.
- Lingard, B. (1996). Educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball´s education reform: A critical and post-structural approach. *The Australian Educational Researcher*, 23(1), 65-91.
- 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. Doi: 10.1080/09575140903161438
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 246-267.
- Markström, A-M. (2011). “Soft governance” i förskolans utvecklingssamtal. *Educare*, 2, 57-75.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet. En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolan dokumentations- och bedömningspraktik*. (Licentiatuppsats). Växjö: Linnaeus University Press.
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2007). *Education at a glance*. Paris: OECD.

- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings contested terrain*. Berkshire: Open University Press.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskola som diskursiv praktik*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2004). "Det är ju ett annat jobb"- förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. (Doktorsavhandling). Köpenhamn: Köpenhamns Universitet.
- Price, S. (2007). *Discourse Power Address: The Politics of Public Communication*. Hampshire: Ashgate.
- Qvortrup, J. (1999). *Sociological perspectives on childhood. International interdisciplinary course on children's rights 1999: understanding children's rights: collected papers*, s. 62-75. Ghent: Children's Rights Centre.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York: Psychology Press.
- Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. I C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Red). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation 3rd* (s. 233-246) Santa Barbara: Praeger.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with Parents and Toddlers: a Finnish Case Study. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 188-197.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2012). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45, 123-150. Doi: 10.1007/s13158-012-0076-8
- Sheridan, S. & Williams, P. (Red). (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Skolinspektionen. (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskningsrapport 2011:10*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Rapport 2012:7*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan. Rapport 138*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö98 (Rev. uppl.)*. Stockholm:
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Privata aktörer inom förskola och skola. En nationell kartläggning av enskilda huvudmän och ägare. Rapport 410*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskola*. Hämtad 2018-05-12, från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3930
- Skolverket. (2018b). *Förskolan ska förbereda barnen för ett digitaliserat samhälle*. Hämtad 2018-05-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/nyhetsarkiv/2016/forskolan-ska-forbereda-barnen-for-ett-digitaliserat-samhalle-1.256632>
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Andra reviderade utgåvan. Stockholm: Liber AB.
- SOU 1972: 26. *Förskolan: Del 1*. (Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Liber.
- SOU 1972:27. *Förskolan: Del 2*. (Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Liber
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sparrman, 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.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (2015). *Focus Groups. Theory and Practice*.^{3rd} London: Sage
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig? : barns rättighet och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola – ett kvalitetsgrepp. I B. Riddarsporre & S. Persson (red). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L. & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i förändring: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 91-112.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vallberg Roth, A-C. (2012a). Different Forms of Assessment and Documentation in Swedish Preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), 1-18.
- Vallberg Roth, A-C. (2012b). Föräldraskap i en förtätad dokumentations- och bedömningspraktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 267-283.
- Vallberg Roth, A-C. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403-437.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. I B. Riddarsporre & S. Persson.(Red). *Utbildningsvetenskap i förskolan*, 229-249. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 7 januari, 2017 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsсед/>.

- Westerlund, K. (2010). Demokrati I förskola. I B. Riddersporre & S. Persson (Red). *Utbildningsvetenskap för förskolan*, 83-99. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (2001). *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: SAGE.
- Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Østergaard Andersen, P., Hjort, K. & Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.

Bilaga 1

Informerat samtycke till deltagande i forskningsstudie

Nedan ger du ditt samtycke till att delta i studien kring hur förskollärare talar om dokumentation och bedömning i förskolan. Läs igenom detta noggrant och ge ditt samtycke genom att skriva under med din namnteckning längst ner.

- Jag har tagit del av informationen kring studien och är medveten om hur den kommer att gå till.
- Jag har fått möjlighet att ställa frågor och fått mina frågor besvarade innan studien påbörjades och jag vet vem jag ska vända mig till med frågor.
- Jag deltar i studien helt frivilligt och vet varför jag blivit tillfrågad.
- Jag är medveten om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande utan att ange orsak och vet hur jag går tillväga för att göra detta.

Jag samtycker härmed till att medverka i studien.

Ort och datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Bilaga 2

ANVISNING FOKUSGRUPP TRÄFF 1

Hur och varför har du/ni jobbat med dokumentation som du/ni gjort denna hösttermin? Finns det dokumentationsformer som du/ni valt bort och i så fall varför?

Bilaga 3

FOKUSGRUPP DEL 2 tema bedömning

Det där har vi pratat ganska mycket om, att vi ett tag var så väldigt fokuserade på att barnen själva skulle kunna uttrycka att dom hade lärt sig, samtidigt kan jag tycka att man tappar ju lite av den här delen av vår profession. För är det inte det vi gör, bedömer, tolkar, ser, alltså det måste väl också vara i vår profession, att vi har en kunskap att kunna se vad som händer, vad barn uttrycker och varför dom uttrycker och gör som dom gör. Den kunskapen får vi inte förringa.

Bedömning för mig, det måste stödja barnet, om vi bedömer bara för våran skull, och det inte ger någonting till barnets, det är fruktansvärt, vi måste vara jätte försiktiga med alla bedömningar, tycker jag. Man ska vara kritisk till allting som kommer, jag brukar säga uppifrån, att man tittar, inte bara köper allting, tittar två gånger, vad är det och protestera, ifrågasätta, våga ifrågasätta

Vi håller ju på väldigt mycket och funderar på just dom begreppen och som du lyfter upp, dom psykologiska är inte förenliga med läroplanen, inte personlighetsbedömningar och inte kunskapsbedömningar.

Bilaga 4

FOKUSGRUPP 3, ETISKA FRÅGESTÄLLNINGAR

Tänk tillbaka på någon dokumentationssituation där du upplevt att det är något som skaver. Det kan vara en situation där du själv dokumenterat, enskilt, tillsammans med barn, kollegor, någon dokumentation som du läst.