

Samtal om barn och
pedagogisk dokumentation
som bedömningspraktik i
förskolan

Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan

En diskursanalys

Lise-Lotte Bjervås



© *Lise-Lotte Bjervås* 2011
ISBN 978-91-7346-710-0
ISSN 0436-1121

Fotograf: Robert Bjervås

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation
och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/25731>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2011



Abstract

The preschool, nowadays an intergral part of the educational system, is to be found within a welfare state and a knowledge economy, within a society characterized by the idea of lifelong learning. As a consequence of this, the preschool is also a part of a strong culture of assessment and measurement of children's development and learning, and for this purpose there are different tools which may be used by teachers. In Swedish preschools, it is common that teachers carry out pedagogical documentations where they try to capture what is happening in pedagogical practice by video recording, taking photos and writing down what children express during selected moments.

The overall aim of this study is to investigate how teachers talk about children during their planning meetings when they are trying to understand together the children in relation to the documentation they have made. Two different teams of teachers in preschool, in total ten teachers, have been followed during planning meetings, each team in the course of about half a year. Data has been constructed through taperecording when the teachers were talking about the children during these planning meetings. The teachers' utterances have been interpreted in the light of Mikhail Bakhtin's theory of communication, including his thoughts about the dialogical voice, and with analytical tools derived from Norman Fairclough's critical discourse analysis.

The results of the thesis show that the teachers' conversations about the preschool children are multifaceted. Discourses coexist in the utterances. Sometimes discourses are involved in hegemonic struggles, and sometimes they work together. The teachers talk about preschool children both as children with an essential identity and as children who take the subject positions which the context offers. When the teachers talk about the children they go back and forth

between these images of children's identity but in spite of this, above all the teachers talk about the preschool children in a manner which describes the children as children with a lot of competence. In the utterances the teachers primarily are discussing the competencies of the children.

The teachers look upon the pedagogical documentation as a tool which supports the children's possibilities to show themselves as competent children, a tool which may help the children to use competencies they already have but also to cross boundaries and become even more competent. In the utterances the teachers also agree with each other about the idea that preschool children may be limited by their age. The teachers seem to talk about the preschool children in a manner that show that they are searching for the point where the children's capacities reach their limit, and there is nothing in the context that may help the children to cross this border. The teachers also emphasize the responsibility they have to create favourable conditions for the children's development and learning. The children are assessed by the teachers in relation to the preschool program they take part of. The moment when the teachers document the children's activities stands out as a critical moment when the teachers may disturb the children in their processes. In the teachers' utterances they express that the use of pedagogical documentation in preschool offers many advantages for the preschool children and these advantages outweigh the disadvantages.

Title: Teachers' views of preschool children in relation to pedagogical documentation – A discourse analysis

Language: Swedish with an English summary.

ISBN: 978-91-7346-710-0

ISSN: 0436-1121

Keywords: preschool children, pedagogical documentation, speech acts, modality, assumptions, hegemonic struggle, metaphor, interdiscursivity

Innehåll

FÖRORD

KAPITEL 1: INLEDNING	15
Syfte och frågeställningar	22
Avhandlingens bidrag	23
Avhandlingens disposition	25
KAPITEL 2: FÖRSKOLAN, BARNET OCH DOKUMENTATIONEN	27
Förskolan i en kunskapsekonomi	27
Föreställningar om barn och barndom	32
Barndom som livsfas	33
Barndom som natur och kultur	34
Barn som being och becoming	36
Barn i förskolan	41
Att observera och bedöma barn i förskolan	45
Barnobservationer	45
Bedömning av utveckling och lärande	49
Pedagogisk dokumentation i förskolan	55
Pedagogisk dokumentation – ett arbetsverktyg för lärare	56
Pedagogisk dokumentation relaterat till förskolebarn	63
Sammanfattande kommentarer	70
KAPITEL 3: TEORETISKT RAMVERK	75
Ett socialkonstruktionistiskt grundantagande	75
Den dialogiska rösten – det dialogiska yttrandet	77
Språk som social handling – social praktik	83
KAPITEL 4: METOD	89
Diskursanalys	89
Val av förskolor	91
Kriteriet för val av förskolorna i studien	91

Tillträde till fältet	92
Undersökningsgrupperna	93
Datakonstruktion	94
Genomförande	94
De pedagogiska dokumentationernas form under samtalen	96
De pedagogiska dokumentationernas bidrag till samtalen	96
Erfarenhet av fältet	97
Forskarrollen under fältarbetet	98
Bearbetning av data	99
Transkribering	99
Tolkningsprocessen och val av samtalsutdrag	100
Analytiska begrepp	103
Etiska aspekter	104
Reflektioner om studiens genomförande	106
Studiens generaliserbarhet och trovärdighet	108
KAPITEL 5: SAMTAL OM FÖRSKOLEBARN	111
Förskolebarn – förmågor eller begränsningar	111
Att ha material tillgängligt	111
Att upptäcka orsakssamband	114
Att tänka bortom här och nu	115
Att bidra till andra barns upptäckter	118
Att följa instruktioner	120
Att möta utmaningar	122
Att samarbeta med andra barn	125
Att göra val	128
Sammanfattande analys	131
Förskolebarn – person eller position	132
Att bemöta barn lika eller olika	132
Sammanhangets påverkan på barnen	137
Vikten av att veta barns ålder för att förstå deras handlingar	140
Sammanhangets erbjudande	141
Barns bidrag till sammanhanget	145
Förmågor kopplade till personlighet	146

Barn som inte påverkas nämnvärt av sammanhanget	150
Sammanhanget stödjer barnens sampel	152
Sammanfattande analys	154
KAPITEL 6: SAMTAL OM PEDAGOGISK DOKUMENTATION	157
Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet	157
Hur bilder kan återkopplas till barnen	157
Att välja bilder för återkoppling till barnen	160
Barnens intresse för bilderna	164
Dokumentationerna är berättelser som barnen har nytta av	167
Dokumentationen är ett kommunikationsstöd för barnen	170
Dokumentationen visar barnen andra barns upptäckter	172
Dokumentationen bidrar till barns delaktighet och inflytande	173
Sammanfattande analys	176
Pedagogisk dokumentation – barnen och processen	178
Samspelet med barnen under dokumentationsprocessen	178
Barnet som subjekt eller objekt	185
Den dokumenterande läraren	188
Dokumentation och makt	193
Dokumentationen synliggör lärarens roll i processen	195
Sammanfattande analys	197
KAPITEL 7: DISKUSSION	201
Sammanfattning av studiens resultat	201
Talet om de dokumenterade förskolebarnen	203
Pedagogisk dokumentation – möjligheter och dilemman	209
Pedagogisk dokumentation som verktyg för bedömning	214
Att göra barnet synligt	220
De dokumenterade bedömda barnen i ett samhällsperspektiv	223
Fortsatt forskning	230
Avslutande kommentarer	231
SUMMARY	233
Introduction	233
Aim	234

Preschool in a knowledge economy	235
Different views of children and childhood	236
To observe and assess children in preschool	238
Pedagogical documentation in preschool	239
Theoretical framework	242
Method	244
Conceptions of preschool children	245
Conceptions of pedagogical documentation	247
Concluding comments	249
REFERENSER	255

Förord

Kuvertet öppnas och där ligger det, beskedet som inleder en ny period i mitt liv, beskedet om att jag är antagen till forskarutbildningen vid Göteborgs universitet.

När jag nu ett antal år senare sätter punkt för tiden som doktorand kan jag se tillbaka på en tid som till viss del kan liknas vid en tur i en berg-och-dalbana. Det har varit ett äventyr där jag många gånger ”uppe på berget” har fått vara med om åtskilliga spännande, intressanta och lärorika möten med människor som låtit mig ta del av deras klokhed, kunskap och kompetens. Jag har också befunnit mig i dalen där jag ifrågasatt min förmåga att slutföra arbetet och undrat om det var så klokt att ”kliva i vagnen”. Även om jag suttit ensam vid tangentbordet så är ni emellertid många som på olika sätt och i olika skeden av avhandlingsarbetet bidragit till att uppdraget nu är slutfört. Med dessa rader vill jag rikta ett stort tack till alla er som korsat min väg under doktorandtiden och varit med och väckt nya tankar, bjudit motstånd, inspirerat och sporrat mig att genomföra detta avhandlingsprojekt.

Det finns en del personer vars stöd jag särskilt vill nämna. Till dessa hör mina tre handledare: Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson och Per Lindqvist, den senare har varit min handledare vid Linnéuniversitetet. Med hjälp av era skarpa och granskande frågor samt uppmuntrande ord har avhandlingstexten vuxit fram. Ingrid, när jag tvivlat på min egen förmåga att slutföra avhandlingsarbetet har du fått mig att ta ett steg till. Tack för att du hela tiden har visat tilltro till mina möjligheter att ro detta i land. Det har varit betydelsefullt och gett bränsle till processen, liksom den handledning som jag har fått utifrån dina kunskaper och erfarenheter när det gäller förskolepedagogiska frågor. Maj, utifrån dina gedigna kunskaper om

avhandlingens teoretiska perspektiv har du varit ett värdefullt stöd då jag genomfört denna diskursanalys. Tack både för uppmuntran och för de utmaningar som du har gett mig under skrivprocessen, innefattande din viktiga och återkommande fråga om hur textavsnitt kan kopplas till just mitt projekt. Per, tack för att du alltid tagit dig tid att lyssna och låtit mig störa med tankar som varit förvirrade och uppgivna och med tankar som emellanåt innehållit ett embryo till en idé om en möjlig väg framåt. Tack för att du i samtal kring min text har uppmuntrat men också ifrågasatt och därmed tvingat mig att tänka en vända till, utveckla vidare och bli tydligare.

Under olika faser av avhandlingsarbetet har texten prövats av fler ögon. Här vill jag nämna Sonja Sheridan, Ann-Christine Vallberg Roth och Anders Arnqvist. Tack för att ni under planeringsseminarium, mittseminarium respektive slutseminarium har ställt mig inför viktiga och kniviga frågeställningar, som fått betydelse för det fortsatta arbetet med att färdigställa avhandlingen. Tack för att ni på olika sätt även har gett mig motivation att skriva vidare. Jag vill också tacka Eva Gannerud som var seminarieledare vid slutseminariet. Tack för de synpunkter på min text som jag fick av dig, Eva Johansson och Sven Persson, som båda tidigare har varit gästprofessorer vid dåvarande Högskolan i Kalmar, numera en del av Linnéuniversitetet, har i samband med forskningsseminarier tagit del av avhandlingstexten under processens gång. Tack för den granskning ni har gjort av delar av mitt manus. Era synpunkter har varit till stor hjälp. I Kalmar har delar av avhandlingsmanuset även granskats av doktorandkollegor i seminarier under ledning av Berit Askling. Dessa seminarier har varit tillfällen som hjälpt till att få nya perspektiv på forskningsprocessen. Detsamma gäller för andra seminarier i Kalmar inom den institution jag tillhör under vilka flera kollegor tillsammans manglat texten och kommit med relevanta synpunkter. Ett stort tack till er alla!

Bland stöttande kollegor och vänner är det några namn jag särskilt vill lyfta fram. En av dessa är min första handledare Anne-Mari Folkesson. Tack för att du skolade in mig i det akademiska skrivandet genom god handledning. Med envishet fick du mig, som kände mig

tveksam, att söka den efterföljande kursen och under fortsatt god handledning skrevs den uppsats som sedan gjorde det möjligt för mig att bli antagen till forskarutbildningen. Jag är tacksam för din ihärdighet att få mig att söka vidare för utan den är det troligt att denna avhandling aldrig blivit skriven.

En annan kollega och vän som varit ett stort stöd under dessa år är Anette Emilson. Tack för att du drog med mig på en av de forskarutbildningskurser du skulle gå och som jag hade förmånen att delta i innan jag blev antagen till forskarutbildningen. Kursen gav mersmak och väckte lust till vidare studier. Tillsammans har du och jag dryftat olika aspekter av avhandlingsprojektet men lika värdefulla har de samtal varit som berört andra sidor av livet. Tack för att du har varit en av dem som trott på mitt avhandlingsprojekt när jag har tvivlat.

Under åren som doktorand har jag ingått i en grupp av kollegor som liksom jag själv har pendlat mellan Kalmar och Göteborg. På Kust till Kust-tåget har vi livligt diskuterat både uppgifter i gemensamma kurser och våra avhandlingsprojekt. Förutom Anette, som ingått i den gruppen, vill jag tacka er alla: Lisa Frank, Marianne Holm Djurfeldt, Marianne Dahl, Maria Magnusson, Helena Ackesjö och Anna-Carin Bredmar för ett kollektivt erfarenhetsutbyte och för alla glada skratt, som tillfört energi att arbeta vidare!

Denna avhandling har inte kommit till stånd utan de lärare som varit vänliga att under en längre period låta mig ta del av de samtal som de har fört under gemensamma planeringsmöten. Jag är så tacksam över att ni valde att vara så generösa att ni öppnade er dörr för mig och lät mig spela in era samtal för att analysera dessa. Ett stort tack!

Till Lisbeth Söderberg och till min man Robert vill jag rikta mitt tack för att ni på ett förtjänstfullt sätt hjälpt mig med avhandlingens formatering. Marianne Andersson, tack för all hjälp med administrativa frågor under min tid som doktorand, alldeles särskilt nu i slutet när jag har haft många frågor. Elisabeth Elmeroth, dig vill jag tacka för noggrann korrekturläsning av texten. Susan Canali, tack för hjälp med språkgranskning av avhandlingens engelska texter. Jag vill även tacka

f.d. Höskolan i Kalmar, sedan 2010 en del av Linnéuniversitetet, som finansierat min forskarutbildning och gjort det möjligt för mig att skriva föreliggande avhandling.

Slutligen tackar jag mina föräldrar Inger och Bengt för att ni under åren av pendlade funnits till hands och på olika sätt varit ett stöd för familjen under en lång och intensiv arbetsperiod. Robert, tack för att du har stått ut med att böcker och högar av papper, och en bärbar dator, funnits lite här och där i huset under intensiva skrivperioder. Tack för att du har uppmuntrat mig att genomföra forskarutbildningen, inklusive pendlandet! Anni och Jens, tack för att ni har fått mig att lägga avhandlingsprojektet åt sidan för viktiga saker, såsom samtal om livet, se en underhållande film eller en spännande fotbollsmatch! På så sätt har ni bidragit till att ge mig energi att arbeta vidare. När avhandlingsarbetet nu är över finns det bästa kvar, min härliga familj!

Kalmar, i juli 2011

Lise-Lotte Bjervås

Kapitel 1: Inledning

Förskolan befinner sig i kunskapsekonomi¹ präglad av idén om ett livslångt lärande. Mot denna bakgrund studeras i föreliggande avhandling hur lärare i förskolan gemensamt talar om och bedömer förskolebarn samt hur de talar om dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation² i förhållande till de dokumenterade barnen.

I det senmoderna samhället framträder kunskap som en basal individuell och samhällelig resurs samt som en förutsättning för social och ekonomisk utveckling (Kap, 2008). Lärande kopplas därmed samman med ökat välbefinnande och höjd levnadsstandard. Hargreaves (2004) menar att vi lever i en kunskapsekonomi där kreativitet och initiativförmåga bidrar till framåtskridande och därmed ses som viktiga egenskaper för att en befolkning och en nation inte ska hamna på efterkälken.

Kunskapsamhället är ett samhälle som bygger på arbetstagarnas förmåga att ständigt lära, både individuellt och av varandra. Hargreaves (2004) konstaterar att ”en kunskapsekonomi inte fungerar av maskinkraft utan av hjärnkraft – kraften att tänka, lära och skapa nytt” (s 41). I en kunskapsekonomi, som handlar om produktion och service, är tilliten till intellektuell kapacitet högre än tilliten till fysiska insatser. Teknologiska och vetenskapliga framsteg accelererar, sam-

¹ I avhandlingen förekommer olika begrepp för att beskriva det nutida samhället. Dessa har i texten givits relativt liktydiga innebörder.

² ”Pedagogisk dokumentation” är en benämning på ett speciellt sätt att dokumentera som förekommer i förskolan. Ordet ”pedagogisk” är således i detta sammanhang inte ett omdöme om kvaliteten på dokumentationen. Detta arbetsverktyg har utvecklats på de kommunala förskolorna i Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 1997). Det är en form av dokumentation som innebär att lärare försöker att fånga händelser och processer i verksamheten med hjälp av att fotografera, videofilma och/eller skriva ned dessa händelser och processer. Arbetsverktyget pedagogisk dokumentation presenteras utförligare i kapitel 2.

tidigt som kunskap snabbt blir föråldrad (Powell & Snellman, 2004). Värdet av kunskap och information i alla former kommer att bli alltmer uppenbart i en kunskapsekonomi med tillgång till snabbgående informationsteknologi (Keeley, 2007).

Mänskligt kapital i form av människors förmågor, bildning, begåvning och egenskaper är i en global kunskapsekonomi nyckeln till försörjningsmöjligheter och, i en vidare bemärkelse, nyckeln till ekonomisk tillväxt. När utbildningssystemet lyckas kan det hjälpa människor att utnyttja sin potential, men om utbildningssystemet kommer till korta kan det föra med sig livslånga sociala och ekonomiska problem, påpekar Keeley (2007). Forsberg och Lindberg (2010), som har gjort en kartläggning av svensk forskning om bedömning under åren 1990 – 2009³, ser liksom Keeley ett samband mellan utbildning och livschanser.

Förskolan är en del av välfärds- och kunskapssamhällets utbildningssystem. Flytten av förskolan från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet 1996 samt bytet av myndighetsansvar från Socialstyrelsen till Skolverket 1998 innebär att förskolan är en samhällelig institution med uppdrag att vara det första steget i det svenska utbildningssystemet. Detta uppdrag betonas i skollagen (2010:800).

Vid en internationell jämförelse av verksamhet för yngre barn i OECD-länderna påvisas att barnen i allt högre grad deltar i en skolförberedande verksamhet. Framförallt i fransk- och engelskspråkiga länder betonas kognitiv utveckling liksom tillägnandet av kunskap och förmågor (OECD, 2006). Svensk förskola, som kommer ur en socialpedagogisk tradition och som av OECD lyfts fram som ett föredöme, har en läroplan som markerar vikten av att omsorg, fostran och lärande tillsammans bildar en helhet⁴. Samtidigt har förskolan till

³ Kartläggningen är genomförd på initiativ av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté i samarbete med Skolverket. Genomgången gäller forskning om bedömning i grundskola och gymnasium.

⁴ Den internationella beteckningen på den svenska modellen är "educare" (Skolverket, 2008).

uppgift ”att lägga grunden till ett livslångt lärande” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 4).

Utvärderingen *Tio år efter förskolereformen* (Skolverket, 2008) pekar på en förändring i verksamheten även i den svenska förskolan då den i ökad omfattning beskrivs som skolförberedande. Svensk förskola närmar sig därmed i vissa hänseenden den läroplanstradition som företräds av de fransk- och engelskspråkiga länderna, i vilka de yngre barnen möter ett skolliknande innehåll liksom skolans arbetsmetoder. Likväl visar utvärderingen att educare-modellen utvecklas parallellt med skolförberedande verksamhet, vilket medför att bilden av svensk förskola är ”komplex och delvis motstridig” (s 104).

En slutsats som Skolverket (2008) drar utifrån sin granskning är att ”barns utveckling, prestationer och färdigheter kartläggs och bedöms i ökad omfattning” (s 104). Det sker med utgångspunkt i föreställningar som är kopplade till vad som kan förväntas av barn i en viss ålder. I rapporten visas, med utgångspunkt i kommunenkäter och fallbeskrivningar, att det i många kommuner fattas centrala beslut om att kommunens samtliga förskolor ska använda samma bedömningsmaterial. Nästan en tredjedel av kommunerna använde exempelvis material för att diagnostisera barns läsutveckling. Även gemensamma mallar gällande innehåll i individuella utvecklingsplaner fanns vid tidpunkten⁵ för utvärderingen i en tredjedel av kommunerna (a.a.). Vallberg Roth (2010b) framhåller att den intensifierade bedömningen och kontrollen av yngre barns lärande är en följd av att förskolan befinner sig i en global kunskapsekonomi som satt ”det livslånga och livsvida lärandet i centrum för det samhällsekonomiska intresset” (s 52). I och med detta har förskolan och yngre barns lärande blivit en del av det marknadsanpassade utbildningssystemet. Bedömning och dokumentation av yngre barn kan kopplas samman med ”marknadsorientering, centralisering, decentralisering och individualisering” (s 49). Löfdahl och Pérez Prieto (2010) resonerar om den synliggjorda förskolan och

⁵ En del kommuner väljer dock numera att avveckla IUP i förskolan.

instämmer i Vallberg Roths tankegångar då de placerar bakomliggande motiv till synliggörandet i statens ökade krav på kontroll, men också i krav från föräldrar på att få insyn i verksamheten.

Mot bakgrund av att utvärdering har en förgivettagen position i samhället, beskriver Power (1999) det västerländska samhället som ett granskningssamhälle. Förskolan, som offentlig institution, är präglad av sin samtid. Dess dominerande diskurser och politiska prioriteringar påverkar vad som sker i förskolans inre liv (Seland, 2009). Enligt Lindgren (2008) är normen gällande ständig granskning synnerligen påtaglig inom utbildningsområdet. Vallberg Roth (2010a) konstaterar att granskningssamhället för med sig att barnen, deras föräldrar och lärare är omgärdade av exempelvis portfolio, observationer, utvärderingar, individuella utvecklingsplaner (IUP) och digital dokumentation. De möter material och tester för diagnostisering såsom TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling). Att använda standardiserade bedömningsunderlag, menar Vallberg Roth och Månsson (2008a), ingår i en internationell trend. Denna trend innefattar även svensk förskola (Skolverket, 2008).

Att ”barn idag synliggörs, bedöms och beskrivs som individer på ett mer genomgripande sätt än någonsin tidigare” betonar Nordin-Hultman (2004, s 178), samtidigt som Vallberg Roth (2010b, s 62) konstaterar att ”barnen placeras på en synlighetsarena”. Dessa tankar om en synlighetsarena ligger i linje med Baumans (2008) beskrivning av konsumtionssamhället som en arena där synligheten är eftersträvansvärd och dess motpol, osynligheten, är detsamma som död. Exempel på synliggörande i dagens barndom, utanför utbildningssystemet, är att barn även i massmedia och populärkultur, genom TV-program och dataspel, i stor omfattning bedöms och dokumenteras (Vallberg Roth, 2010b). Dagens barn växer således upp i ett samhälle där individen näst intill ständigt, i olika sammanhang, är föremål för synliggörande genom granskning, värdering, bedömning och dokumentation, både inom och utanför det utbildningssystem som de deltar i. Då förskolan, som en del av utbildningssystemet, omtalas som en spegel av det samtida granskningssamhället och är i

fokus för samhällsekonomiska intressen som ser individer som mänskligt kapital, är det angeläget att problematisera kring förskolan just som dokumentations- och bedömningspraktik när det gäller yngre barn.

Ett sätt att dokumentera, som omnämns i regeringens förord till läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998), är pedagogisk dokumentation. Arbete med pedagogisk dokumentation är vanligt förekommande i dagens förskola, vilket konstaterades redan i Skolverkets nationella utvärdering *Förskola i brytningstid* (2004). I utvärderingen framkom emellertid att dokumentationen i förskolan oftast inte blev en pedagogisk dokumentation i den meningen att den följdes upp genom att lärarna möttes i ett gemensamt reflektionsarbete⁶ i linje med läroplanens intention (a.a.). Den uppföljande utvärderingen *Tio år efter förskolereformen* (Skolverket, 2008) visar dock att en förändring skett, när det gäller detta, då det nu var vanligare att dokumentationerna bildade underlag för lärares gemensamma reflektioner kring verksamheten och barnen.

Sammanställningen av den kommunenkät som ligger till grund för den senare utvärderingen visar att 56 procent av landets kommuner uppger att utbildning i pedagogisk dokumentation ges som kompetensutveckling (Skolverket, 2008). Detta kan tolkas som att det finns ett utbrett intresse för pedagogisk dokumentation i förskolan bland rektorer och lärare. Arbetet med dokumentation, inspirerat av de kommunala förskolorna i Reggio Emilia⁷, har i stor omfattning spridits till Sverige och till andra länder (OECD, 2006).

Enligt förordet till läroplanstexten 1998 kan den pedagogiska dokumentationen ”bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov” (Regeringens förord, Utbildningsdepartementet, 1998, s 4). Det är

⁶ En förutsättning för att det ska bli en pedagogisk dokumentation är att den används som utgångspunkt för reflektion (Lenz Taguchi, 1997) .

⁷ På de kommunala förskolorna i Reggio Emilia använder lärarna pedagogisk dokumentation för att följa och synliggöra barns lärprocesser (Lenz Taguchi, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2001).

verksamheten som ska stå i centrum för bedömning i förskolan. Enskilda barns resultat ska inte utvärderas (a.a.). Pedagogisk dokumentation framställs även av Skolverket (2008) som ett utvärderingsinstrument för verksamhetsutveckling där barngruppen, miljön och pedagogernas förhållningssätt beaktas i relation till barns utveckling och lärande (a.a.). I många sammanhang beskrivs pedagogisk dokumentation av forskare, lärare och andra verksamma i förskolan dessutom som ett verktyg som gör barnet till subjekt och synliggör förmågor, tankar, intressen och kunskapande (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997; Dahlberg m.fl., 2001; Rinaldi, 2004; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är ett styrdokument som i högre grad än den ursprungliga läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) betonar dokumentation, uppföljning och utveckling av verksamheten. I den reviderade läroplanen poängteras tydligt de professionellas ansvar att kontinuerligt och systematiskt dokumentera, följa upp samt analysera varje barns utveckling och lärande. Motivet till detta är att möjliggöra en utvärdering av hur förskolan sörjer för att barnen har möjlighet till utveckling och lärande i överensstämmelse med de mål och intentioner som finns uttryckta i läroplanen (Skolverket, 2010). Lärarna i förskolan har följaktligen i uppdrag att främst granska och bedöma verksamheten. De ska emellertid enligt den reviderade läroplanen göra detta utifrån att analysera det enskilda barnets utveckling och lärande, vilket medför en granskning och bedömning av förskolebarnet. Samma förhållande råder när det gäller pedagogisk dokumentation som främst beskrivs som ett arbetsverktyg för verksamhetsutveckling men som även gör barnet till subjekt. Genom att barnet synliggörs som subjekt innehåller även pedagogisk dokumentation oundvikligt någon form av granskning och bedömning på individnivå. Lärare har att hantera ett uppdrag som kan uppfattas som motsägelsefullt. Det finns en svårighet i lärarnas uppdrag att utvärdera och bedöma verksamheten genom bedömningar av barn, samtidigt som det är verksamheten och inte barnen som ska vara i fokus för granskning.

I föreliggande avhandling har jag följt lärare i två arbetslag på två olika förskolor under deras planeringstid när de samtalar utifrån dokumentationer som de har gjort. Dessa lärare har sammantaget gedigen erfarenhet av att använda arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. De har också deltagit i olika former av fortbildning gällande detta dokumentationsverktyg.

Avhandlingens kunskapsintresse är delvis riktat mot hur lärare talar om barn. En kritik mot detta intresse kan vara att det riskerar att enbart bli en retorisk fråga då lärare kan tala på ett sätt och handla på ett annat sätt. Durkheim (1977[1904]) menar emellertid att våra föreställningar om människan har kapacitet att påverka hur vi handlar. En konsekvens av Durkheims resonemang är att föreställningar om barn inte kan ses som neutrala utan istället som bidragande till att lärare agerar och planerar på ett visst sätt i den pedagogiska praktiken. Dahlberg m.fl. (2001) instämmer i Durkheims tankegång då författarna hävdar att konstruktioner av barndom och barn producerar praktik, vilket enligt dem får till följd att pedagogiskt arbete är en produkt av vem vi tror det lilla barnet är. Denna tanke understödjer Sommer (1998) då han framhåller att de teorier som brukas av dem som lever och arbetar med barnet skapar barnet. Vardagspedagogiska teorier om barn rymmer en rad varierande antaganden om barn, menar Bruner (2002). När vi förstår att lärares uppfattningar om barn utformar deras sätt att undervisa är det angeläget, påpekar han, att få lärare att reflektera över de vardagsteorier som är underlag för undervisningen. Bruner framhåller att ”vardagliga uppfattningar – vare sig de uttrycks av lekmän eller av experter – behöver i grunden ‘dekonstrueras’ för att man ska inse vad de innebär och vad de kan leda till” (s 68). Vardagsteorierna kan påverka undervisningen oavsett om de är ”sanna” eller inte, understryker han (a.a.). Vuxnas uttalanden om barn kan ses som information om deras perspektiv på barn menar Sommer (2005b) och lyfter även fram att de vuxna är vardagslivets arkitekter.

Förutom hur lärare talar om förskolebarn är, som tidigare framkommit, avhandlingens kunskapsintresse riktat mot hur lärare talar om pedagogisk dokumentation som arbetsredskap i förhållande till de

dokumenterade barnen. Hur de talar om detta antas i förlängningen få betydelse för hur pedagogisk dokumentation används i verksamheten i relation till förskolebarn.

För analys av studiens empiri används begrepp hämtade från Mikhail Bakhtins och Norman Faircloughs teorier. Bakhtin bidrar med synen på yttranden som dialogiska i en vid bemärkelse och Fairclough visar på språk som social handling. Studien är en diskursanalys. Med hjälp av av de valda begreppen görs en närstudie av lärares talhandlingar gällande barn och arbetsverktyget pedagogisk dokumentation relaterat till de dokumenterade barnen i förskolan sedd som en bedömningspraktik. Genomgång av tidigare forskning⁸ visar en brist på dylika studier.

Syfte och frågeställningar

Förskolan är numera det första steget i utbildningssystemet i ett samhälle som betecknas som ett kunskapssamhälle, en kunskapsökonomi. Det har fört med sig att förskolan är en del i en bedömningspraktik. Avsikten med föreliggande studie är att granska hur lärare under gemensamma planeringssamtal talar om förskolebarn med utgångspunkt i sina egna dokumentationer. Syftet är även att undersöka hur lärare med gedigen erfarenhet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation i förskolan resonerar om detta dokumentationsverktyg i förhållande till barnen.

Preciserade frågeställningar är följande:

- Hur framträder och bedöms förskolebarn under lärarnas gemensamma planeringssamtal när pedagogisk dokumentation brukas som dokumentationsverktyg?
- Hur talar lärarna om pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i förskolan relaterat till de dokumenterade barnen?

⁸ Se vidare under rubriken *Avhandlingens bidrag*.

Avhandlingens bidrag

Avhandlingen ingår i kunskap- och forskningsfältet dokumentation och bedömning av utveckling och lärande. I lärarnas talhandlingar framkommer konstruktioner av barn som vilar på yttranden innehållande olika bedömningar av barnen i relation till det som har dokumenterats. Dessa konstruktioner antas producera praktik. Studien medverkar till att synliggöra hur lärare utifrån pedagogiska dokumentationer talar om förskolebarn, vilka befinner sig i en pedagogisk praktik där det främst är verksamheten som ska vara underlag för utvärdering och bedömningar (se exempelvis Regeringens förord, Utbildningsdepartementet, 1998).

Studien visar även hur lärare talar om arbetsverktyget pedagogisk dokumentation i relation till förskolebarn. Detta dokumentations- och bedömningsverktyg används enligt Skolverkets (2008) utvärdering i allt större omfattning i förskolan. Då pedagogisk dokumentation dessutom är ett prioriterat område när det gäller kommuners fortbildningsinsatser, för det med sig att brukandet av detta dokumentationsverktyg berör många förskolebarn på olika sätt. Genom att studien synliggör talhandlingar, vilka antas få didaktiska konsekvenser vid planeringen av verksamheten i förskolan, har studien relevans för en förskola som är en del av både ett utbildningssystem och en bedömningspraktik i ett samhälle som värnar om idén om ett livslångt lärande. Studiens resultat kan användas av lärare i förskolan för att problematisera det egna arbetet med dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation och för att problematisera kring pedagogisk dokumentation ur ett bedömningsperspektiv. Vidare bidrar studiens resultat till att väcka frågeställningar om hur arbetet med pedagogisk dokumentation i förskolan kan förstås i relation till att stödja och styra barns lärande.

Ytterligare argument för studien är att det både nationellt och internationellt sett finns en brist på empiriska studier som berör den form av pedagogisk dokumentation som föreliggande avhandling utgår från. Därmed är det brist på fördjupade kunskaper inom

området. Persson (2008) konstaterar, efter genomgång av det aktuella forskningsläget, att ett problemområde inom vilket ytterligare forskning bör bedrivas handlar om vilken betydelse dokumentation får för verksamhetsutveckling i förskola, förskoleklass och fritidshem. Föreliggande studie tillför ny kunskap inom området då den ger perspektiv på användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation och dess bidrag till lärares konstruktioner av barn. Dessa antas i förlängningen producera pedagogisk praktik och i och med det påverka verksamhetsutvecklingen i förskolan.

Bland de teorier som brukats i tidigare forskning inom det aktuella området är, enligt Vallberg Roths (2010a) kartläggning av forskningsläget, ”läroplansteoretiska, didaktiska och sociokulturella, kommunikationsteoretiska perspektiv samt foucaultinspirerad forskning framträdande” (s 216). Föreliggande avhandlings teoretiska utgångspunkter ingår i nämnda teoretiska ramverk. Tidigare forskning kring bedömning av yngre barn inriktad på IUP utgår i hög grad från textanalyser av insamlade IUP-mallar, ifyllda eller icke ifyllda (Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b; Elfström, 2005) samt av intervjuer med ledningspersoner (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Intervjuer har även genomförts med lärare (Elfström, 2005). När det gäller forskning om utvecklingssamtal i förskolan, har Markström (2005) i sin avhandling analyserat ljudupptagningar från utvecklingssamtal mellan personal och föräldrar. Underlag för Lutz (2006, 2009) studier kring bedömning av avvikande förskolebarn är ett samtal från ett möte mellan en samordnare och biträdande rektorer samt intervjuer med förskollärare. Vid genomgång av tidigare forskning har jag således främst funnit dokumentanalyser, intervjustudier samt exempel på forskning där samtal mellan personal och föräldrar studeras. Däremot är det brist på forskning som liksom föreliggande avhandling studerar när lärare i samtal med andra lärare gör bedömningar⁹. Med referens

⁹ Markström (2008) har i artikeln *Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum* med ett exempel på ett samtal som lärare i förskolan för angående ett barn, såsom förberedelse för ett utvecklingssamtal.

till Forsbergs och Lindgrens (2010) kartläggning av svensk forskning om bedömning, som till viss del även visar på internationell forskning inom området, kan slutsatsen dras att det även finns ett underskott av studier som fokuserar på bedömningens praktik inom grundskolan och gymnasieskolan.

När det gäller yngre barn, hävdar Vallberg Roth (2010a), som har gjort en genomgång över forskningsläget angående bedömning och dokumentation av barn från förskola till skolår 3, att ”det råder ett stort behov av vidare forskning rörande bedömning relaterat till yngre barn” (s 222). Föreliggande studie som utforskar bedömningens praktik i förskolan bidrar således till kunskap inom ett område där det ännu finns kunskapsluckor.

Avhandlingens disposition

Inledningen av föreliggande avhandling innehåller en redogörelse av det aktuella problemområdet samt syfte och preciserade frågeställningar. Avhandlingens vetenskapliga bidrag lyfts fram.

I det efterföljande kapitlet *Förskolan, barnet och dokumentationen* belyses förskolan som en del i kunskapsekonomi. En översikt över föreställningar kring barn och barndom presenteras, innehållande aktuell forskning. Kapitlet behandlar även förskolan som bedömningspraktik samt aktuell forskning kopplad till bedömning. Vidare innehåller kapitlet en genomgång av pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i förskolan relaterat till lärare och till förskolebarn. Aktuell forskning om pedagogisk dokumentation i förskolan presenteras.

I kapitlet *Teoretiskt ramverk* redovisas studiens valda teoretiska utgångspunkter, nämligen ett socialkonstruktionistiskt grundantagande, Mikhail Bakhtins resonemang om den dialogiska rösten och Norman Fairclough tankegångar om att se språk som en social handling.

Inledningsvis motiveras i det därpå följande kapitlet *Metod* användande av diskursanalys vid granskningen av talet om förskolebarn i förhållande till pedagogisk dokumentation. Val av förskolor i studien redovisas också i kapitlet samt datakonstruktionen och hur data har

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

bearbetats. Avhandlingens analytiska begrepp presenteras, etiska aspekter samt generaliserbarhet och trovärdighet diskuteras.

Därefter redovisas studiens resultat, indelat i kapitlena *Samtal om förskolebarn* respektive *Samtal om pedagogisk dokumentation*. I sista kapitlet med rubriken *Diskussion* problematiseras studiens slutsatser.

Kapitel 2: Förskolan, barnet och dokumentationen

För att sätta in yttranden om förskolebarn i ett sammanhang inleds kapitlet med en granskning av förskolan i en kunskapsekonomi. Därefter ges en överblick över föreställningar om barn och barndom som har figurerat och figurerar i samhället och i förskolans pedagogiska praktik. Observation och bedömning av barn i förskolan belyses och kapitlet avslutas med ett avsnitt om arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. Kapitlet innehåller även tidigare forskning relaterat till studiens forskningsfrågor.

Förskolan i en kunskapsekonomi

I en artikel som granskar idén om det livslånga lärandet framför Demirel (2009) att samhället kräver lärande individer, individer som har kunskap och som fortsätter att lära även efter den formella utbildningen så att lärandet inte endast inskränker sig till skoltiden utan blir livslångt. Berglund (2007), som i sin avhandling studerat begreppet livslångt lärande såsom det är framskrivet i policydokument från Australien, USA och Sverige, framhåller att betoningen på lärande är utmärkande för vår tid. Studien visar att lärandet genomsyrar alla dimensioner av livet, exempelvis privatlivet, arbetslivet och vårt liv som aktiva, deltagande samhällsmedborgare. Berglund menar att diskursen kring lärande är så tongivande att vi varken kan föreställa oss andra människor, samhället eller oss själva utanför lärandediskursen (a.a.).

Begreppet livslångt lärande förekommer inom många områden såsom politik, utbildning och arbetsmarknad. Trots skilda praktiker delar dessa områden samma språkbruk när det gäller livslångt lärande

(Berglund, 2007). Att se individen som någon som lär hela livet eller som någon som styr sitt eget lärande är ett framträdande tema, menar Berglund (2008). Den lärande individen beskrivs på mångahanda sätt, såsom ”active, capable, responsible, motivated, flexible, engaged, disciplined, successful, informed, experienced, passionate, cooperative, compatible, confident and autonomous” (s 119). De individer som anpassar sig till de diskursiva idealen ses av samhället som önskvärda till skillnad mot dem som är oförmögna eller ovilliga att anpassa sig. Därmed blir de senare, poängterar Berglund, ”undesirable others” (s 119). Berglund konstaterar vidare att de policytexter som hon studerat beskriver den ideala människan, som lär hela livet, men också dess motsats, dvs. den icke lärande. Den önskvärda, lärande, självstyrda individen framställs även som anställningsbar och oberoende. Det är en individ som är anpassad till ett samhälle där mänskligt kapital är av största vikt. I praktiken är livslångt lärande inte valbart i ett lärande samhälle utan en förutsättning för överlevnad (a.a.). Individen som lär hela livet, idag och i en idealisk framtid, är normen i ett samhälle som framställs som ett lärande samhälle (Berglund, 2007).

Idéer kring livslångt lärande handlar ofta om personlig utveckling och placerar dämed individen i centrum genom att fokus sätts på individens aktiva lärande potential (Tuijnman, 1999). Ansvar för det livslånga lärandet flyttas, enligt Skolverket (2000), från staten till individen i den meningen att det anses vara individens motivation och förmåga som är förutsättningarna för att det livslånga lärande ska realiseras. På staten åligger att skapa goda förutsättningar för lärande under varje period i livet, men det är individens ansvar att ta tillvara de möjligheter som erbjuds. På så sätt är staten beroende av individen för att det livslånga lärandet ska förverkligas (a.a.).

Talet om lärandet som livslångt förstärker vikten av att varje barn tidigt i livet är väl rustat att skaffa sig en bred och generell kunskapsbas. Som avgörande för framtida lärande ses erfarenheter av utbildning i tidiga år, vilket anses ha betydelse för kognitiv, social, känslomässig och fysisk utveckling (Tuijnman, 1999). Heckman (2000), som har fått nobelpriset i ekonomi, hävdar att investeringar i lärande när

det gäller förskolebarn är ekonomiskt effektivt eftersom det ger mer tillbaka än investeringar i utbildning som görs senare i livet. Han understryker att samhället inte har råd att skjuta upp dylika investeringar till dess att barnen har blivit vuxna, eller ens tills dess att barnen har uppnått skolåldern, eftersom det redan då kan vara för sent att vidta åtgärder. Utifrån perspektivet mänskligt kapital finns det enligt Heckman skäl till att investeringar bör göras innan barnen har nått vuxen ålder då frukterna av dessa insatser varar över ett längre tidsspann och då färdigheter föder färdigheter. Hans slutsats är att sett ur ett livsperspektiv bör medel för utbildning flyttas från äldre och utbildade till yngre och bildbara eftersom det ur aspekten mänskligt kapital är mer effektivt och gynnsamt i det långa loppet (a.a.).

Noterbart i Berglunds (2007) studie är att det endast är i de svenska texterna som hon har funnit att begreppet livslångt lärande används från förskolan och framåt. I Australien och USA förekommer begreppet i samband med vuxnas lärande efter den obligatoriska skolgången. Svenska policytexter innehåller föreställningar om att det livslånga lärandet börjar i förskolan, genom fostran till en lärande livsstil som fokuserar på arbetsmarknadens behov (a.a.). Enligt OECD (2006) ses förskoleåren i de nordiska och centraleuropeiska länderna som en tid då grunden för det livslånga lärandet ska läggas. Att omsorg och lärande alltid förekommer tillsammans, beskriver Halldén (2007e), som utmärkande för dagens förskolediskurs. Poängen med *educare*-begreppet är, enligt Halldén, att lyfta fram att förskoleverksamhet inte enbart handlar om omsorg, utan att omsorg ska förstås kopplat till lärande. Det framkommer dock att Halldén menar att när begreppet lärande används i relation till små barn i förskolan bör det problematiseras. Själv granskar hon begreppet genom att ifrågasätta exempelvis om det ”är samma slags lärandebegrepp som används oberoende av individens ålder” (s 179) och vad detta i så fall får för konsekvenser för barndomsbegreppet.

Synen på förskoleinstitutioner som en möjlighet och inte som något nödvändigt framhålls av Dahlberg och Moss (2005). Deras utgångspunkt är att en institutionaliserad barndom inte behöver

uppfattas som en dålig barndom. Författarna vill därför inte nostalgiskt framhålla den tid då barnen tillbringade mer tid i hemmet och fritt kunde ströva omkring i grannskapet. Däremot vill de understryka att den institutionaliserade barndomen ställer krav på vuxna att ta ansvar för och kritiskt granska de förutsättningar för barndom som de skapar. Förskoleinstitutioner, menar de, kan förstås på mer än ett sätt. Vi kan välja hur vi vill förstå dem och dessa val får olika konsekvenser för det som kommer att ske i förskolan. Förskoleinstitutioner kan, enligt Dahlberg och Moss (2005), exempelvis förstås som demokratiska och politiska platser som öppnar för olikheter och skillnader och där ”the Other is not made to the Same” (s 2). Att barn vistas på en förskoleinstitution behöver inte med automatik innebära att barndomen är institutionaliserad i den bemärkelsen att den styrs av institutionen, betonar Halldén (2007a), och lyfter frågor om barns eget handlingsutrymme i förskolan.

En annan möjlig bild, som Dahlberg och Moss (2005) anser oftast ses som förgivettagen, är förskolan som en plats där förutbestämda mål ska uppnås och fördefinierad kunskap ska föras över, vilket leder till sökandet efter de metoder och processer som möjliggör detta. Statens ökande intresse för förskoleverksamhet, påpekar författarna, hör bland annat samman med barnets framtida utveckling, utbildningsmöjligheter och anställningsbarhet, i en omgivning som i ökad utsträckning innehåller konkurrens och förändring. Intresset handlar också om att skapa förutsättningar för att undvika social misär och förbättra barns, familjers och samhällets livsvillkor. Dahlberg och Moss slår vidare fast att utmaningen blir att så kostnadseffektivt som möjligt producera vuxna som passar in i det framtida samhället (a.a.). Förskolor har en symbolisk funktion enligt Dahlberg m.fl. (2001). De anser att dessa institutioner visar vuxnas förståelse av barndomen samt barndomens relation till samhället och den privata sfären.

Vid en jämförande läsning av *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972:26), *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) samt *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) fann Månsson (2000) att begrepp som omsorg och omvårdnad gått från att i Barnstugeutred-

ningen varit frekvent förekommande till att i läroplanen endast förekomma i något sammanhang. Lära och lärande är begrepp som lyfts fram i läroplanen (a.a.). Förskolans utbildningspolitiska betydelse betonas alltmer, konstaterar Vallberg Roth (2002), och påpekar att ”det livslånga lärandet för alla är vår tids budord” (s 161). I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) återfinns ordet lärande mer frekvent än ordet omsorg.

I *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan* (Skolverket, 2009) markeras att uppdraget från regeringen inneburit att tydligare mål skulle skrivas fram för förskolans arbete med språk, matematik, naturvetenskap och teknik eftersom barnen i högre grad än tidigare ska få tidig stimulans för att utvecklas inom dessa områden. Regeringen menar att förskolan inte nyttjar sin fulla potential då det gäller att stimulera barns naturliga lust att lära samt att förstärkta insatser exempelvis inom områdena språk och matematik kan få betydelse för barns kommande skolgång (Utbildningsdepartementet, 2008). Yngre barn i OECD-länderna deltar, som nämnts inledningsvis, i ökad omfattning i en skolförberedande verksamhet (OECD, 2006). Samtidigt efterlyses i svenska regeringsdirektiv skolförberedande verksamhet i förskolan när det gäller ovan nämnda ämnesområden. I förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) är därför dessa målområden förtydligade i jämförelse med texten i den ursprungliga läroplanen.

Förskoleverksamheten förväntas resultera i att barnen är redo för att lära när de påbörjar den obligatoriska skolgången understryker Dahlberg m.fl. (2001) samtidigt som de problematiserar skolmognadsbegreppet genom att framhålla att frågan borde handla om hur väl förberedd skolan är för att ta emot barnen. Genom sin forskning konstaterar dock Rogoff (2003) att hur små barn blir bemötta i olika kulturer verkar utgå från skilda antaganden om hur barn ska bli ansvarsfulla samhällsmedlemmar. Diskursen om det socialt konstruerade barnet innebär att ”there is no essential child, but always one that is built up through constitutive practices, in either a strong or a weak sense” (James, Jenks & Prout, 1998, s 212). Vuxnas föreställ-

ningar om barns kompetenser och brister är mångfaldiga, liksom vuxnas föreställningar om barndom. I föreliggande studie ses lärarnas föreställningar om barn som diskursivt producerade med hjälp av verktyget pedagogisk dokumentation vid en tidpunkt då samhället beskrivs som en global kunskapsekonomi, genomsyrad av idén om ett livslångt lärande för alla samhällsmedborgare. Inom denna kunskapsekonomi ses förskolan som en investering och förskolebarn framstår som mänskligt kapital. Lärarnas yttranden om barnen placeras in i denna kontext.

Föreställningar om barn och barndom

Som kategori definieras barn i relation till kategorin vuxen. De olika positionerna förutsätter varandra. Hur barn definieras är beroende av hur vuxna definieras och vice versa, konstaterar både Jenks (1992 [1982]) och Alanen (2001). Egna erfarenheter av att vara barn, ha varit barn, ha barn eller att ha relaterat till barn bidrar till vad som uppfattas som normalt och naturligt när det gäller kategorin barn. Inom den vardagliga retoriken är barndom något som tas för givet. Barndomen ses som nödvändig och inbjudande och som en normal del av livet (Jenks, 1992[1982]). Halldén (2007a) lyfter fram barnet som en länk som förenar den vuxna med framtiden, men även med den vuxnas egen barndom och därmed med historien. I och med det blir ”barnet kittet i samhället och barndomen något som är djupt angeläget” (s 14).

Att barndom inte är en neutral, beskrivande term för de första åren i livet påpekar emellertid Hockey och James (1993). De menar att det är en term som används för att klassificera. De understryker att i den västerländska kulturen framhävs de skillnader som finns mellan barn och vuxna framför det som är gemensamt. Även Lee (2001) pekar på dikotomin mellan barn och vuxna då han påtalar att barndom ses som en motsats till vuxenhet. Att Prout (2005) invänder mot att förhållandet mellan barn och vuxna beskrivs på detta sätt framkommer då han slår fast att gränsen mellan barn och vuxna var stark i moderniteten, men att den gränsen i dagens samhälle förefaller otydlig.

Barndom som livsfas

Vuxna tenderar att se barndomen enbart som en period i livet när barnen förbereds för att göra entré in i samhället, menar Corsaro (2005), och hävdar att detta är felaktigt då barn redan ifrån födseln är en del av samhället. Han beskriver i likhet med Qvortrup (1990) barndomen som en bestående strukturell kategori i samhället, även om de individer som ingår i barndomen kontinuerligt byts ut. För barnen är barndomen en övergående period medan den för samhället är en permanent strukturell kategori. Som strukturell kategori är den sammanlänkad med andra strukturella kategorier såsom socialgrupp, kön och åldersgrupp (Qvortrup, 1994; James & Prout, 1997).

Alanen (2001) ser den sociala värld där barn lever sina liv som strukturerad kring generationsbegreppet. I den vardagliga retoriken omtalas barn som nästa generations vuxna och som den aktuella generationens barn. Beroende på generationstillhörighet möjliggörs olika aktiviteter, chanser, erfarenheter och identiteter, likväl som möjligheter till relationer med andra generationer (a.a.). Betydelsen av att även se barn som en egen generation lyfts fram av Qvortrup (2000), som menar att ett sådant synsätt visar det som barn har gemensamt i relation till andra generationer. Genom att fokusera på det som är utmärkande när det gäller barndom som social konstruktion, tonas skillnaderna mellan barn ned och det som är gemensamt uppmärksammas, vilket är betydelsefullt (a.a.). Generationsperspektivet är viktigt eftersom makt, resurser och rättigheter är ojämnt fördelade mellan barn och vuxna (Qvortrup, 1990). Barn som grupp utmärks av sin uppenbarligen låga ålder, vilket Lee (2001) framhåller har tagits som en indikation på att barns åsikter och önskingar kan ignoreras då de inte varit värda att lyssna på.

Enligt James och James (2004) bör barndom ses som ett särskilt kulturellt uttryck under en tidig fas i livet, utsatt för både historisk och politisk förändring och inte enbart som en naturlig biologisk fas. Gemensamt för alla barns barndom är att den är en fas i livet som präglas av både en fysisk och psykisk mognadsprocess. Hur detta

tolkas och förstås av vuxna skiftar mellan kulturer och generationer i förhållande till vuxnas engagemang i barnens vardagliga liv och handlingar (a.a.). James och Prout (1997) är emellertid tydliga med att barndom måste förstås både som en social institution som finns till oberoende av enskilda barns eller vuxnas agerande, men även som en institution inom vilken barn agerar utifrån de begränsningar och möjligheter som där skapas.

Generationsperspektivet som barndomssociologerna omnämner har anknytning till studiens forskningsfrågor då denna belyser hur lärare som tillhörande vuxengenerationen samtalar om en efterföljande generation, om förskolebarn som lever sitt vardagliga liv i en institution skapad av vuxna. Då den diskursiva praktiken, i enlighet med studiens teoretiska utgångspunkter, är en del av lärarnas arbete med barnen, ses föreställningar om förskolebarn som visar sig i samtalen som medverkande till det handlingsutrymme som barnen erbjuds. Även Prouts (2005) resonemang om att gränsen mellan barn och vuxna nuförtiden förefaller oklar, har relevans för lärares bedömningar av barn i en kunskapsekonomi.

Barndom som natur och kultur

Utifrån ett postmodernt perspektiv framhåller Dahlberg m.fl. (2001) att det inte finns ett barn och en barndom som väntar på att bli upptäckta, definierade och förverkligade. De menar att det finns många barn och många barndomar som konstrueras av vår syn på hur barn är och borde vara, och hur vi förstår barndomen (a.a.). Denna barndomsförståelse är en kontrast till talet om en barndom. Det största motståndet mot idén om barndomen som varande av en förutbestämd essentiell natur kommer från socialkonstruktionistiskt håll. Med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt är pluralformen viktig, eftersom barndomar kan konstrueras på mångahanda sätt och därmed inte existerar i en avgränsad och definierbar form (James m.fl., 1998). Den nya moderna barndomsforskningen bygger på tanken att det inte går att frikoppla förståelsen av barndom från tid och rum, vilket innebär att barndom ses som situerad och inte som universell (Halldén,

2007d). Uppfattningen om barndom som social konstruktion är en framträdande tankefigur¹⁰ i vår tid (se även exempelvis James & Prout, 1997; Lee, 2001; James & James, 2004; Sommer, 2005a; Corsaro, 2005; Prout, 2005), som dock inte undgår att ställas i relation till barndom sett ur ett biologiskt perspektiv.

I moderniteten har natur förbundits med vetenskap och producerandet av sanningar som är socialt neutrala och fria från kulturell påverkan, betonar Prout (2005). Han härleder motsatsförhållandet mellan barndom som natur och kultur till detta modernistiska tänkande¹¹, ett tänkande som kännetecknas av dikotomier och som han menar är olämpligt för att förstå barndom. Prout för emellertid fram att det även i nya studier framkommer ett motsatsförhållande mellan barndom som naturlig eller biologisk och barndom som social konstruktion. En förskjutning har skett emot en betoning av det senare. Prout påpekar att detta har inneburit att den natur/biologiska aspekten av barndomen satts inom parentes och till och med förnekats. Barndom förstådd utifrån en socialkonstruktionistisk tankevärld är således också dualistisk till sin karaktär då ambitionen här är att finna ut vad som är socialt konstruerat i det naturliga, biologiska och lämna så lite som möjligt till biologin. Argument för att se barndom ur aspekten natur/biologi möts med motargument till förmån för det kulturellt/socialt konstruktionistiska perspektivet. En ensidig betoning på natur/biologi medför dock att viktiga aspekter av barndom förbises. Då kultur/social konstruktion betonas på bekostnad av natur/biologi är detta lika reducerande. Prout understryker betydelsen av att överbrygga den dualistiska synen på barndom, då det inte är hållbart att sätta en parentes vare sig runt biologiska eller kulturella förhållanden (a.a.). ”The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made

¹⁰ Begreppet tankefigur används i avhandlingen i betydelsen föreställning.

¹¹ Förutom natur och kultur är följande exempel på det modernistiska dikotomistiska tänkandet: barndom – vuxenhet, privat – offentligt, irrationellt – rationellt, beroende – oberoende, passivt – aktivt, inkompetent – kompetent samt lek – arbete (Prout, 2005).

meaningful is a fact of culture”, fastslår James och Prout (1997, s 7). Vidare tar de upp frågan om i vilken utsträckning det är möjligt att förstå barndom utan att ställa denna i förhållande till biologisk tillväxt och mognad. Om både barndomens natur/biologiska och sociala/kulturella aspekter ska beaktas, var ska då tyngdpunkten ligga? (a.a.). Vid framtida studier av barndom, hävdar Prout (2005), bör utgångspunkt tas i en förståelse av barndom som både natur och kultur, då natur och kultur svårligen låter sig hållas åtskilda. Det kräver att talet om barndom finner vägar som kan hantera och tolerera denna dubbelhet utan att mycket raskt hamna ”into the ’purification’ that dichotomies demand” (s 64).

Tankegångar om att vuxnas förståelse av barn och barndom hör samman med en viss historisk, politisk och kulturell tidpunkt och med vuxnas engagemang i barns vardagsliv ligger i linje med föreliggande studies valda teoretiska ramverk. De konstruktioner av förskolebarn som lärarna uttrycker i talhandlingar sätts i studien i relation till en förståelse och bedömning av barn utifrån biologi/natur samt kultur/social konstruktion.

Barn som being och becoming

Sommer (2003a, 2005) framställer barnsyn som ett filter i den betydelsen att vuxnas förställningar om vad barn är och vad de bör vara styr hur de ser barn. Ett steg vidare går Halldén (2007a) genom att framhålla att vuxnas bemötande av barn styrs av föreställningar gällande deras behov och kompetens. Barnet som *being* (vara) och barnet som *becoming* (tillblivelse) är exempel på filter varigenom vuxna betraktar barn.

Barnet som *becoming* ger Durkheim (1992/1982[1911]) uttryck för genom att beskriva barndomen som en tid av tillväxt då individen i både fysisk och moralisk mening ännu inte existerar. Det är den period då individen skapas, utvecklas och formas. Den som växer upplever sig själv som instabil med ett konstant byte av jämviktsläge. Barnet växer för att det inte är komplett. Det är svagt och det finns fortfarande något som det saknar. Det växer också därför att det djupt

inne i barnets natur finns en kraft till förändring tills det når full utveckling. Läraren möter en person som inte är fullt formad eller en färdig produkt. Läraren möter en person i vardande, en begynnande människa, en person som håller på att formas (a.a.).

Jenks (1992[1982]) poängterar att de metaforer vi använder när vi talar om barn¹², metaforer som kan kopplas till en modernistiskt synsätt, handlar alla om det som ännu inte är men som ska komma. Han framhåller att ”childhood is spoken of as ’becoming’, as a *tabula rasa*, as laying the foundations, taking on, growing up, preparation, inadequacy, inexperience, immaturity and so on” (s 13). Dessa metaforer, menar Jenks, står i relation till en outtalad men starkt etablerad och rationell vuxenvärld. En värld som inte bara förutsätts vara komplett och statisk utan även önskvärd. Utifrån denna värld bedöms barnet vara mer eller mindre kompetent. Samhällets uppgift är därför att försäkra att barnet erbjuds en passande miljö där det ska få möjlighet att tillägna sig de nödvändiga kompetenser som vuxna förväntas ha (a.a.).

Moderniteten var en period som förstärkte skillnader mellan barn och vuxna. Barn framstod tydligt som *becoming*, varande under utveckling, och inne i en process för att bli vuxna (Prout, 2005). Så länge vuxenhet framstod som en fixerad säker punkt, som alla var införstådda med, kunde barndom fastställas i relation till denna utgångspunkt, påpekar Lee (2001). Detta fick till följd att barn ofta beskrevs utifrån vad de vuxna inte var. De vuxna sågs företrädesvis i det närmaste som oföränderliga och stabila över tid medan de växande barnen av naturen genomgick många förändringar, vilket medförde att barn framstod som instabila, ofullständiga, som beroende och passiva mottagare av vuxnas handlingar. Som *becoming* har människan brist på självbehärskning och självkontroll och beskrivs därmed som en kontrast till människan som *being*, dvs. den stabila, fullständiga, självbehärskade och självkontrollerande människan (a.a.). I överens-

¹² I många texter används barn och barndom som mer eller mindre synonyma begrepp.

stämmelse med hur Prout (2005) och Lee (2001) beskriver det modernistiska förhållandet mellan barn och vuxna framhåller även Kampmann (2004) hur relationer och positioner mellan barn och vuxna under 1970-talet utgick från att vuxna tillskrevs vara experter, aktiva, ansvarstagande och mogna. Barn å andra sidan ansågs vara ofullständiga, ”barnsliga” och omogna (a.a.).

Åtskillnaden mellan *being* och *becoming* kan ses som sprungen ur idén om barnet som ofullkomligt och den vuxna som färdig, en idé som kan härledas till Jean Piaget och utvecklingspsykologin samt till Talcott Parson’s socialisationsteori (Halldén, 2007b). James och Prout (1997) riktar uppmärksamheten mot Piagets texter och påpekar att singularformen av ordet barn, som förekommer genomgående i dessa texter, bygger på antagandet om en naturlig och universell barndom. ’Barnet’ representerar alla barn och kan därmed förstås som en förkroppsligad manifestation av den kognitiva utvecklingen hos människan, från det lilla barnet till den vuxna individen. James och Prout slår vidare fast att dessa utvecklingspsykologiska tankegångar är så integrerade i den vardagliga förståelsen av barn i västvärlden att det är ”difficult to think outside it” (s 12).

Enligt Lee (2001) har växande ofta setts som en process där barnet förändras till sin motsats, en vuxen, och gränsen mellan *becoming* och *being* överskrids. Kampmann (2004) understryker dock den vändning i synen på barn som skedde på 1990-talet då retoriken om det kompetenta barnet växte fram. Det är en föreställning om barn som enligt Ellegaard (2004) både bryter mot och står i ett direkt motsatsförhållande till tidigare föreställningar om barn. Det kompetenta barnet, framhåller Kampmann (2004), är ett barn som framstår som värt att lyssna på eftersom det uppfattas ha förmåga att på ett rationellt sätt ge uttryck för sina önskingar, intressen och inre sinnesstämning. Barnet tillskrivs en förmåga till socialt aktörsskap (Halldén, 2007b). Kryger (2004) placerar in det kompetenta barnet i den västerländska retoriken om det livslånga lärandet. Han menar att föreställningen om barnet som kompetent ”is a part of international as well as national movements for educational change” (s 154). Det kompetenta barnet

beskrivs, enligt Halldén (2007b), på ett sätt som kan kopplas samman med barndomssociologins framställning av barnet som *being*, vilket varit en hörnsten i den nya barndomsforskningen. Barnet som *being*, fastslår hon vidare, innebär ett avvisande av idén om ”den vuxne som den mognare slutprodukten” (s 34).

Lee (2001) för fram kritik mot distinktionen mellan *being* och *becoming* och problematiserar denna utgångspunkt för förståelse av relationen mellan barn och vuxna i vårt samtida samhälle. Han menar att under den tidsepok där det under det vuxna livet inte skedde många avgörande förändringar, utan den vuxnas liv kunde ses som stabilt och förutsägbart, fanns det goda skäl till att tänka kring vuxenlivet som en period av stabilitet och fulländning. Barns uppväxt kunde då ses som en resa mot ett känt mål. Socioekonomiska och kulturella förändringar har skett och det vuxna livet är inte längre förutsägbart. Uppnådd stabilitet kan inte förväntas vara hela livet. Därmed finns det inte längre någon grund för en uppdelning i barn som *becoming* och vuxna som *being*. Barn kan inte längre förstås som instabila föränderliga *becoming* i relation till vuxna som varande stabila oföränderliga *being*. Istället kan barn och vuxna förstås både som *being* och *becoming*, hävdar Lee, och påpekar att barn är inne i en process av *becoming*, men att det är *becoming* utan slut, vilket är något som de delar med vuxna.

Prout (2005) stöder Lees (2001) tankegångar och lyfter exempelvis fram att vuxna inte längre förväntas leva i ett livslångt äktenskap eller ha en yrkeskarriär fram till pensionen. Vuxna rekonstruerar sina familjer och livslång utbildning är en del av det vuxna livet. Detta har gjort ”the ’unfinished’ character of adult lives as visible as those of children” (s 66). Både barn och vuxna är ofullständiga och beroende och ”should be seen through a multiplicity of becomings” (s 67), vilket inte innebär ett förkastande av barn och vuxna som *being*. När *being* och *becoming* inom barndomssociologin omtalas som parallella processer är det en markering av att varken vuxna eller barn är stabila och färdiga. I och med det betonas likheten mellan barn och vuxna, enligt Halldén (2007b). Hon varnar emellertid för att strävan efter att betona likheter innebär en risk för att olikheter avfärdas. En annan

risk, som Prout (2005) för fram och kopplar samman med den nya barndomssociologin, är att betoningen på barnet som *being* kan stödja myten om en självständig och oberoende människa. Prout tar avstånd från denna ensidiga betoning genom att ifrågasätta om det är ”possible to be human without belonging to a complex web of interdependencies” (s 66). Genom att argumentet lyfts till att handla om att vara människa, och inte vara vuxen eller barn, är det likheten mellan barnet och den vuxna som betonas av Prout.

Att barn idag i allt högre grad respekteras som *beings* och inte endast som *becomings*, poängterar Kampmann (2004), samtidigt som han påpekar att idén om det kompetenta barnet har blivit en tvingande idé som inte talar om hur barnet är, utan om hur barnet bör vara. Att inte från tidig ålder vara ett kompetent barn betraktas som att vara subnormal, vilket enligt Kampmann kan skapa problem för politiker, pedagogiska experter och för de professionella (a.a.). Olsson (2009) påpekar emellertid att lärare och forskare numera kan tillstå att synen på barn som kompetenta barn kan fungera som en förutbestämd karta och vara lika kraftfullt reglerande som när barn definieras utifrån ett utvecklingspsykologiskt synsätt. Olsson anser vidare att det finns en strävan efter en mer komplex förståelse av barn i syfte att undvika att hamna i fällan att endast definiera barnet utifrån dess kompetenser.

I relation till barn som *being* och barn som *becoming* konstaterar Halldén (2007b) att ”barnet *är*, men detta varande är dynamiskt och beroende av relationer” (s 40). Hon markerar att en förutsättning för att förstå barns villkor är att beakta det relationella sammanhang som barnen erbjuds av de vuxna i sin närhet, vilket bland annat innefattar den vardagspsykologi som dessa vuxna bär med sig. Halldén (2007a) lyfter också förskolan som en plats där barn inte endast påverkas av en struktur bestämd av de vuxna och av styrsystem, utan förskolan är även en plats som påverkas av barnens aktörsskap.

Idéerna om barn som *being* och barn som *becoming* samt talet om det kompetenta barnet används i föreliggande studie för att diskutera lärarnas yttranden om förskolebarnen i förhållande till ställnings-

tagandet att se användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation som en bedömningspraktik.

Barn i förskolan

Föreställningar om barn i förskoleåldrarna har växlat genom historien. I den följande texten är nutida föreställningar i fokus. Ett exempel på en nutida föreställning om barn, som kan kopplas till en kunskapsökonomi, är ”The effective early learner”, en föreställning som inbegriper förskolebarn. Detta barn beskrivs av Pascal (2003, s 25), i en artikel i tidskriften *European Early Childhood Education Research Journal*, som ett barn med kapacitet att behålla sin förmåga att vidga sin kunskap och sin förståelse genom att på ett öppet, kritiskt, kreativt och glädjefullt sätt undersöka världen. En känsla av agentskap är väsentligt för denna förmåga, men också för att barnet ska fungera effektivt i en social gemenskap. Barnet ska kunna fatta egna beslut samt ta ansvar för dessa och för sina handlingar, påpekar Pascal.

Genom att ha videofilmade samspelet i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och 1-3-åriga förskolebarn har Emilson (2008) funnit vad som förefaller vara ett önskvärt förskolebarn. Resultatet av Emilsons studie visar tio värden som lärarna regelbundet kommunicerade i interaktionen med de yngsta förskolebarnen. Det handlar om att barnet inte ska skada andra och att det ska kunna förstå och känna med andra. Barnet förväntas hjälpa andra och komma överens med dem samt delta i gemenskapen och utöva inflytande. Att det önskvärda barnet har förmåga att förhandla, är lydigt och självständigt och kan prestera var ytterligare förväntningar som lärarna gav uttryck för i de videofilmade kommunikationshandlingarna. Vissa värden kan, menar Emilson, ses som förpliktigande för barnet då de sätter den andra i förgrunden, medan andra värden erbjuds barnet. Somliga värden riktar sig mot barngruppen och andra värden vänder sig till individen. Slutsatsen som dragits i studien är att ”det önskvärda barnet i förskolan är ett omvårdande, demokratiskt och disciplinerat barn” (s 82). I studiens resultat framkommer exempel på förväntningar från lärare som kan tolkas vara i enlighet med Pascals (2003)

beskrivning av ”The effective early learner”. ”Det önskvärda barnet” i Emilsons (2008) studie förväntas liksom ”The effective early learner” vara en social aktör som kan prestera, ta ansvar för sig själv samt skapa och upprätthålla goda relationer med andra.

I likhet med Emilson (2008) visar Markström (2005), som har studerat verbaliserade konstruktioner av förskolebarnet uttryckta av lärare i förskolan samt av barnens föräldrar¹³, att förväntningar finns på de yngsta barnen i förskolan att kunna agera självständigt inom det kollektiv de är en del av. Även Ekström (2007) drar i sin studie slutsatsen att fostran i förskolan är riktad mot att barnet ska kunna ta ansvar och visa självständighet. Dock gäller det att vara självständig på ett sätt så att det inte påverkar kollektivet negativt (Markström, 2005). Risken är annars att självständigheten kategoriseras som varande problematisk, menar Markström. Hon visar att parallellt med resonemang om vikten av att barnen anpassar sig till och klarar av att hantera förskolans normer och regler förekommer resonemanget om värdet av att barnen bjuder motstånd mot dessa. Den tolkning som Markström gör är att barnet som bjuder motstånd visar på föreställningen om ”ett aktivt reflekterande barn som kan ifrågasätta gällande normer” (s 155).

Vidare har Markström (2005) funnit utvecklingspsykologiska diskurser i utsagorna om barnen, utsagor som underförstått utgår från det universella barnet som ”mognar efter samma mönster” (s 145). Denna utveckling ses som naturlig, men påverkas enligt utsagorna av den kontext barnet befinner sig. Utvecklingen bör därför övervakas av lärarna så att den fortlöper som den bör. Här har Markström funnit exempel på tankegångar om att mognaden som sker inifrån kan påverkas utifrån av lärarna. I studiens resultat samexisterar således det essentiella barnet som utvecklas naturligt och barnet ”som behöver fostras och formas för att socialiseras till olika sammanhang” (s 150). Hon menar att motsägelsefulla föreställningar om barn verkar vara

¹³ I denna text refereras inte till föräldrars konstruktioner av barn.

kommunicerade omedvetet och brukas på ett pragmatiskt sätt av de i studien ingående aktörerna. Markströms studie innehåller verbaliserade förställningar om barn överensstämmande med barndomssociologiska tankegångar om barnet som *becoming* (se exempelvis Lee, 2001; Prout, 2005; Halldén; 2007b).

Att lärare relaterar till barn som tillhörande en speciell ålderskategori¹⁴ samt ur perspektivet kön, är ytterligare något som Markström (2005) poängterar. Detta lyfts av henne som delar i en normalitetstänke, vilken är grunden för hur verksamheten organiseras och ”av betydelse för synen på förskolebarn” (s 169). En konklusion som görs i studien kring normalitet är att gränserna för vad som betraktas som gott och normalt när det gäller förskolebarn både bör vara och är flytande i förhållande till ålder, kön och den aktuella situationen. Markström understryker att hennes forskning inte har lett fram till synliggörande av klart definierade kategorier beträffande vad som är normalt och vad som är avvikande då det handlar om förskolebarn.

En forskare som berör avvikelse är Tullgren (2003) och detta sker i relation till förskolebarns lek, då hon påpekar att barnen är förpliktigade att leka lekar med ett meningsfullt innehåll, genom vilka de framstår som aktiva och kreativa. ”I begreppet leksvårigheter finns det onormala och sjukliga inbyggt”, förklarar Tullgren (s 103), och det barn som inte leker på det sätt som av vuxna uppfattas som varande rätt sätt får ”sin person granskad och sin personlighet korrigerad” (s 103). Även Lutz (2006) riktar blicken mot barn som av lärare anses vara avvikande förskolebarn. Han menar att det finns en tendens att i ökad omfattning förlägga den aktuella problematiken hos det enskilda barnet. Problem ses som en individuell egenskap. Nordin-Hultman (2004) poängterar att ”den dominerande strävan att finna det ’typiska’ eller karakteristiska för varje barn” (s 21) innebär att det sammanhang barnen befinner sig i inte beaktas. De miljöer och de vardagliga händelser som barnen är involverade i, inom vilka barnen många

¹⁴ Att tala om barn utifrån tillhörande en specifik ålderskategori är även vanligt att både barnen själva och deras föräldrar gör (Markström, 2005).

gångar framträder på olika och stundtals motstridiga sätt, bortses det således ifrån (a.a.).

Jonsdottir (2007), som undersökt barns relationer till kamrater i förskolan, noterar att de vuxna i förskolan uppfattar barns kompetenser i relation till i vilken omfattning barnet har vänskapsrelationer. ”Mest kompetenta uppfattas de barn vara som definieras som populära vänner” (s 148), konstaterar Jonsdottir. Egenskaper som lärarna i denna studie tillskriver de barn som uppfattas som kompetenta är att de i allmänhet är självsäkra och vetgiriga. De upplevs som glada och prosociala och bedöms uppvisa god förmåga att leka och kommunicera. Dessa barn uppfattas undantagsvis vara lynniga och ensamma. I studien framkommer även att flickor av lärarna ses som mer kompetenta än pojkar. Jonsdottir hävdar att ”en viktig slutsats är att den dominerande förskolediskursen om det kompetenta barnet inte gäller alla barn” (s 149). Det senare visar även Ekström (2007) som i sin studie fann att de aktuella lärarna endast i undantagsfall talade om det kompetenta barnet. Talet om barns utveckling utifrån universella utvecklingspsykologiska tankegångar var den diskurs, som enligt Ekström, framträdde tydligast, dvs. barnet som *becoming* (se exempelvis Lee, 2001; Prout, 2005; Halldén; 2007b).

De forskare som ovan refereras till utgår i sina avhandlingar från ett brett spektra av forskningsfrågor. Metodiskt har forskarna gått tillväga på skilda sätt. Avhandlingarna representerar även olika teoretiska utgångspunkter¹⁵. Trots att studierna skiljer sig åt på mer än ett sätt finns det på ett övergripande plan beröringspunkter mellan flera av dem. Till dessa hör att det finns förväntningar att förskolebarn visar olika förmågor samt att brister företrädesvis placeras i barnet och inte i det sammanhang som barnet är en del av. Ur bedömningsperspektiv är det av intresse att se hur lärares bedömningar av barn i relation till användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation

¹⁵ Detta förhållande gäller även i relation till föreliggande studie.

förhåller sig till tidigare forskning som visar föreställningar om förskolebarn med utgångspunkt i skilda perspektiv.

Den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är ett styrdokument som betonar det ansvar som lärare i förskolan har gällande att rikta blicken mot vad varje barn gör. Enligt läroplanen har lärarna som uppdrag att ”kontinuerligt och systematiskt dokumentera, följa upp och analysera varje barns utveckling och lärande¹⁶” (s 15).

Relaterat till kompetenta barn ger Sommer (2005) tre varierande beskrivningar av hur kompetenser kan förstås: som potentialer i betydelsen stora inneboende möjligheter som ännu inte kommit i funktion, som utvecklade förmågor samt som utförande och prestation. Det senare kan observeras genom barnens handlingar och beteende. Det individuella ”barnets kompetensnivå värderas alltså mot bakgrund av ’vad det gör’” (s 45). Nästkommande avsnitt behandlar observation och bedömning i förskolan.

Att observera och bedöma barn i förskolan

Explicit och implicit i lärares tal om förskolebarn finns bedömningar av barnen. Traditionellt sett har observation och bedömning av barn varit en av arbetsuppgifterna för lärare i förskolan.

Barnobservationer

Arvidsson (1972) menar att observationer av barn är ”en integrerad del av yrkesrollen för alla som verkar i förskolan” (s 94). Från 1950-talet och framåt gjordes utvecklingspsykologiska bedömningar av barnets motoriska, språkliga, emotionella samt sociala utveckling, påverkade av Arnold Gesells teorier (Wehner-Godée, 2005). Baserat på studier av barn från födseln fram till fem års ålder, i syfte att slå fast ett genomsnittligt¹⁷ utvecklingsförlopp hos barn som grupp, konstruerade

¹⁶ Enlig läroplanstexten (Skolverket, 2010) ska detta ske kopplat till att lärarna ska ”utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner ” (s 15).

¹⁷ Hos ett barn som inte är ett verkligt barn utan en abstraktion.

den amerikanske läkaren och barnpsykologen utvecklingsskalor (Simmons-Christenson, 1997), vilka mätte barns utveckling i förhållande till ett normalt¹⁸ förskolebarn (Wehner-Godée, 2005). Bruun och Kärrby (1978) framhåller att tankegångar om att barns utveckling i hög grad sker genom mognadsstadier har haft inflytande på pedagogiken i den svenska förskolan. De betonar att ”kunskap om vad som kunde förväntas av barn i olika åldrar var viktigt” (s 19) för läraren. Ändamålet med barnobservationer var att konstatera om barnet uppvisade ett beteende som var i linje med normen för jämnåriga barn och som var ett normalt beteende inom förutbestämda gränser. Bruun och Kärrby påpekar att lärare i förskolan förklarade mindre lyckade aktiviteter med barns omognad istället för att ”analysera varför man inte lyckades fånga barnens intresse för den aktivitet man tagit upp” (s 20). Lenz Taguchi (2000) betonar att studier som görs inom områdena medicin och psykologi av hundratals enskilda barn som subjekt leder till kunskap om ett genomsnittligt barn, byggt på kunskap om ett genomsnittligt beteende och genomsnittliga färdigheter som kan betraktas som normala för barn i en viss ålder. Lenz Taguchi framhåller att när den kunskapen används som norm i relation till alla barn för att bedöma normalitet görs barnet till objekt, vilket enligt henne innebär att denna kunskap får ”en, i värsta fall, förtryckande effekt” (s 84).

Med referens till Alva Myrdals reformprogram, som innebar barnets inträde i psykologin, för Hultqvist (1990) fram att 1968 års barnstugeutredning medför att ”barnet bosätter sig i den barn- och utvecklingspsykologiska diskursen” (s 276). Den statliga *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26) förespråkar en dialogpedagogik vars teoretiska bakgrund främst har hämtats från Jean Piagets teori om kognitiv utveckling samt från Erik Homburger Erikssons psykodynamiska teori. Barnstugeutredningen avvisar dock barnobservationer eftersom dessa uppfattas som ”ett alltför tekniskt arbetssätt med barn” (Johansson,

¹⁸ Dvs. genomsnittligt.

1994, s 151). Tidigare förespråkare¹⁹ för barnobservationer, som satt med i barnstugeutredningen, gav nu istället uttryck för kritik och tveksamhet gällande barnobservationer (a.a.).

Barnstugeutredningens kritiska och tveksamma hållning till barnobservationer delas inte av författarna till boken *Barnobservationer* (Brenner m.fl., 1979). Bokens syfte är att vara en lärobok i barnobservationer. Författarna resonerar kring barnobservationens fördelar jämfört med vardagliga iakttagelser. De går till försvar mot det som de påpekar vara ett vanligt förekommande uttalande, nämligen ”att det är ’fult’ att göra barnobservationer, då detta antas sätta en stämpel eller etikett på barnet” (s 12). Värderingar görs utifrån subjektiva iakttagelser, förklarar de, men med hjälp av barnobservationer minskas subjektiviteten. Möjligheter att se en rättvis och objektiv bild av barnet ökar då ”flera observatörer kommer fram till samma sak” (s 12). Därmed ger nämnda författare uttryck för uppfattningen att det genom observation är möjligt att hitta det som skulle kunna beskrivas som det essentiella barnet. Författarna anser vidare att de jämförelser som görs mellan barn i samband med barnobservationer är nödvändiga för att läraren ska få syn på avvikande barn och därmed kunna anpassa metodiken till det aktuella barnet. Denna lärobok i barnobservationer förlägger således eventuell problematik företrädesvis i barnet. Barnobservationer framstår i texten som ett verktyg som ger goda möjligheter för lärare att få en sannare bild av barnet.

För Bruun och Kärby (1978) finns dock ingen objektiv bild av barnet. De framhåller att det är omöjligt för människor att betrakta varandra som objekt. Vi kan endast förhålla oss till varandra som subjekt, menar de, och därmed blir vår uppfattning om andra människor nödvändigtvis subjektiv. Risken för att i barnobservationer

¹⁹ Johansson (1994) nämner Karin Strömberg-Lind som arbetat med att utveckla ämnet barnobservationer vid seminarier i Örebro samt i sin verksamhet på Socialstyrelsen och på Skolöverstyrelsen. En annan som nämns av Johansson som någon som också gått från en positiv inställning till barnobservationer till att uttrycka tveksamhet för ämnet är Gertrude Schylman-Bjurman, som till viss del fått sin utbildning av Alva Myrdal, Carin Ulin och Stina Sandels (a.a.).

objektifiera den andra menar Bruun och Kärrby minskas om vi tillsammans med andra reflekterar över och tolkar observationerna för att kontrollera ”att vi beskriver och förklarar det fenomen vi observerat så rikligt och så allsidigt som möjligt” (s 47). Bruun och Kärrby lägger således stor vikt vid att tolkning och reflektion av barnobservationer bör ske tillsammans med andra. Liksom vid arbetet med pedagogisk dokumentation där de gemensamma samtalen ses som betydelsefulla anser Bruun och Kärrby att de gemensamma samtalen kring barnobservationerna är väsentliga.

Synen på barnet under 1970-talet och 1980-talet i samband med arbetet med skilda former av observation och dokumentation visar utifrån ett maktperspektiv, enligt Lenz Taguchi (2000), en komplex bild innehållande ett förändrat tal om barnet. Förändringarna rör inte främst metoder²⁰, utan de tolkningsramar som lärarna använder för att förstå det som har observerats och dokumenterats. Hon menar att ett steg har tagits från att förstå barnet ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv till en förståelse av barnet ur ett personlighets- och socialpsykologiskt perspektiv. Lenz Taguchi slår fast att oavsett förändrade tolkningsramar tycks det vara ”något som behöver göras med barnet” (s 96). Inom det modernistiska tänkandet finns inte föreställningen, menar hon, att det som barnet visar i observations- och dokumentationsprocesserna skulle kunna leda till ett förändrat arbetssätt och förhållningssätt hos läraren, eller till förändringar i den pedagogiska praktiken (a.a.).

Historiskt sett har synen på barns lärande och utveckling i förskolan genomgått en förändring, som har inneburit att istället för att tala om observation talas det numera om dokumentation, även om observation är en viktig del i dokumentation (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Vid användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation genomförs olika former av observationer av barn som en del av processen. Som framkommit ovan kan dessa observationer

²⁰ Lenz Taguchi (2000) menar att ”metoderna har inte förändrats särskilt mycket” (s 96).

förstås utifrån skilda tolkningsramar. De samtal om barn som lärarna i denna studie för under planeringsmötena förväntas visa hur lärarna tillsammans tolkar och bedömer barnens agerande med utgångspunkt i det som de har observerat som en del i dokumentationerna.

Bedömning av utveckling och lärande

Bedömning, hävdar Lundahl och Folke-Fichtelius (2010), är ”ett mycket kraftfullt pedagogiskt instrument” (s 14). Att vara den som bedömer, menar de, är detsamma som att ”göra sig till tillfällig domare över en annan människa” (s 14). I rollen som ”tillfällig domare” avgör den som bedömer vad som anses vara kunskap samt den aktuella kunskapens värde. Vallberg Roth (2010b) klargör att bedömning som begrepp är mångtydigt. Det kan handla om granskning, värdering, att göra en uppskattning och en avvägning, att lämna ett omdöme, att göra en utvärdering av något eller någon eller att sätta ett betyg. Pramling Samuelsson (2010) problematiserar syftet med att barn ska testas och kartläggas i förskolan genom att framhålla att förskolans pedagogiska uppdrag, utifrån dess läroplan och de relationella teorier som styr verksamheten, bygger på en annan förståelse av hur barn utvecklas och lär i jämförelse med den intention som finns bakom test och kartläggning av barn. Hon lyfter fram att merparten av de utvärderingsinstrument som brukas är ”inriktade på att mäta barns kognitiva kunskaper i form av små avgränsade fragment” (s 160). Detta, betonar hon, ”är något helt annat än att mäta barns förståelse för något” (s 160). Vid tester och kartläggning mäts främst barns kunnande och förmågor vid den aktuella tidpunkten. Processen utelämnas oftast, tydliggör Pramling Samuelson vidare.

Vallberg Roth (2010a) noterar angående tester och diagnostiska material att de alltid kan ses som styrande i en bestämd riktning ”med ett specifikt syfte, innehåll, konstruktion och genomförande” (s 214). Konsekvenser av uppföljning och bedömning är att resultatet kan bli normerande. Pramling Samuelsson (2010) framhåller dock att barns kunnande kan framträda på ett annat sätt vid en annan tidpunkt, om frågan ställs av någon annan, om barnet möter andra frågor och om

en annan situation har skapats kring barnet. Hon ser både lärare och barn som förlorare vid fragmentariska kunskapstester och förordar istället att barns processer bör följas för att göra det möjligt att ”se om och hur barn lär sig något nytt” (s 165).

Just bedömningens didaktik riktar Vallberg Roth och Månsson (2010) uppmärksamheten mot. De menar att lärare i förskolan har att ta ställning till ett flertal frågor gällande bedömning utifrån *varför* något eller någon ska bedömas, *vad* det är som ska bedömas och *hur* bedömningen ska genomföras (a.a.). Formativ och summativ bedömning är exempel på två olika sätt att bedöma. Pettersson (2005) beskriver formativ bedömning i termer av ”en bedömning som ska forma lärandet” (s 32) och likställer den summativa bedömningen med ”temperaturlagningar av vad en person kan vid ett visst tillfälle” (s 32). Den formativa bedömningen framställs som framåtsyftande, i avsikt att skapa förutsättningar för samt stödja ett fortsatt lärande, medan den summativa bedömningen blickar bakåt och är en summerande bedömning av lärande (Vallberg Roth, 2010a). Att all bedömning kan ses som summativ till sin karaktär, för Vallberg Roth dock fram, vilket leder till att hon drar slutsatsen att det inte existerar någon renodlad formativ bedömning (a.a.). Pettersson (2005) är emellertid tydlig med att oberoende av valet av formativ eller summativ bedömning är innehållsfrågan viktig, dvs. vad vi väljer att bedöma och utifrån det valet, vad det då är som inte kommer att bli bedömt (a.a.).

Dokumentation av barns förmågor att i tidig ålder lära ett på förhand bestämt undervisningsinnehåll, samt de åtgärder som barn är föremål för i samband med detta, kopplar Persson (2010) samman med en global kunskapsekonomi där kunskapsrelaterade värden blir alltmer viktiga och inflytelserika. I linje med Perssons resonemang visar Skolverkets (2008) utvärdering *Tio år efter förskolereformen* entydigt att bedömning av det individuella förskolebarnet har ökat i omfattning. Utvärderingen visar även på paradoxen att det finns en ökad medvetenhet på såväl ledningsnivå som på personalnivå, jämfört med

den tidigare utvärderingen²¹, både om att läroplanen inte innehåller uppnåendemål och att den inte förordar utvärdering av enskilda barns resultat.

Vallberg Roth (2010) uppmanar till vidare forskning kring bedömnings- och testmaterial utifrån ett kritiskt perspektiv. Hon lyfter frågeställningar som berör konstruktionen av dessa. Är bedömnings- och testmaterialet sammanställt utifrån vetenskapliga, forskningsbaserade grunder och belägg eller vilar det på beprövad erfarenhet, aktuella trender, ideologiska motiv eller tilltro? Ibland, påpekar hon, finns i materialet namn på författare som kan vara forskare, men hon uppfattar att den forskningsförankring som hänvisas till främst ger ett okritiskt stöd för det material som saluförs (a.a.).

Som framkommit tidigare vittnar den andra nationella utvärderingen av förskolan om att en tredjedel av kommunerna har tagit fram gemensamma mallar som tydliggör innehållet i IUP (Skolverket, 2008). Enligt de mallar som används bedöms barnet utifrån ett flertal aspekter, med tyngdpunkt på den sociala och språkliga utvecklingen (a.a.). Elfström (2005) tar upp att det i förskolans tradition finns en helhets-syn på barn och konstaterar samtidigt att vi ändå har ”delat upp det hela barnet i olika delar som ska observeras och kartläggas” (s 124). I en studie kring IUP som utvärderingsverktyg har Elfström samlat in checklistor och mallar för IUP. Vid analysen av dokumenten fann hon att de kunde delas in i två grupper. De flesta av de insamlade dokumenten hamnade i gruppen där barnet bedöms utifrån ett normalitets-tänkande, kopplat till utvecklingspsykologiska teorier om vad som förväntas vara ett ”åldersadekvat beteende” (s 126). Utgångspunkten i den här gruppen av dokument tolkades vara att ”barnet finns här och går att beskriva” (s 126) och det kan kontrolleras i förhållande till en utvecklingspsykologisk mall. I den andra gruppen, innehållande endast några få dokument, framträder ett annat barn, ett aktivt barn. Frågor ställs i dokumenten om ”hur, när och i vilka situationer” (s 126) som

²¹ Förskola i brytningstid (Skolverket, 2004).

barnets förmågor blir synliga. Det handlar här inte om att pricka av när barnet tillägnat sig vissa färdigheter och kunskaper. Elfström påpekar att det är ”en konstruktivistisk syn på barnet/människa som skapar sig själv och sin egen kunskap” (s 127). Hon konstaterar dock att även i de dokument där barn framträder som aktiva barn verkar de bedömas i förhållande till en utvecklingspsykologisk mall. Elfström gör tolkningen att IUP kan ses som ännu ett verktyg för att kontrollera att alla, om än på delvis olika sätt, når ett fastställt mål.

I likhet med Elfström (2005) har Vallberg Roth och Månsson (2006) genom sin forskning gjort synligt att flera IUP visar det som de kallar för ”modernitetens barn” (s 53), vilket de definierar som ett barn ”med en tydlig identitet och fasta hållpunkter” (s 53). Vallberg Roth och Månsson konstaterar att somliga IUP utgår från Maslows behovspyramid och därmed är kopplade till tankar där självförverkligande är ett mål. Det finns ”ett essentiellt ursprungligt själv som genom fostran och utbildning ska synliggöras och utvecklas” (s 53). Deras forskning visar att barnen genom de individuella utvecklingsplanerna vanligtvis blir bedömda i förhållande till en normalitetsmall, influerad av utvecklingspsykologiska tankegångar. Det innebär att barnet bör gå framåt i universella, monokulturella fotspår och genom naturenliga stadier då det gäller den språkliga, motoriska, sociala och emotionella utvecklingen. Nämnade forskare lyfter även fram risken med att ”cementera en västerländsk *medel-barns-norm*” (s 42) då de åsyftar att planerna inte utmanar till reflektioner kring mångfald eller visar sig vara ”mångkulturellt färgade”(s 44).

Vallberg Roth och Månsson (2006) utmanar begreppet ”individuella utvecklingsplaner” genom omskrivningen ”individorienterad normalplan”. Det senare uppfattar de vara en mer precis beskrivning av de aktuella planerna, då dessa i studien kännetecknades av bedömningar av barn utifrån det ovan beskrivna normalitetstänkandet. Begreppet normalplan kopplar Vallberg Roth och Månsson även kritiskt till mallarnas standardiserade utformning. De för fram att planerna inte är individuella utifrån aspekten ”personligt präglade och mångkulturellt färgade” (s 44). I den studie som de har genomfört

framkommer det även att det framförallt är det enskilda barnet som beskrivs och inte barnet i en lärmiljö. Beskrivningar av barnet görs snarare i bakåtblickande ordalag än framåtsyftande. Empirin innehåller även exempel på planer som de karaktäriserar som berättelser då dessa rymmer beskrivningar av barn som är bakåtblickande och nutidsorienterade. När blicken riktas mot det enskilda barnet, såsom exempelvis Vallberg Roth och Månsson beskriver gällande i IUP (a.a.), finns en benägenhet att det relationella perspektivet går förlorat (Lutz, 2006).

Tidigare har bedömningar av förskolebarn varit begränsade till bedömning av intellektuella funktioner, påpekar Nordin-Hultman (2004). Hon lyfter fram den förändring som skett som innebär att barn numera granskas och diskuteras utifrån aspekter som förut betraktades som känsliga att bedöma eftersom det ansågs höra samman med barnets karaktär eller personlighet. Samstämmigt med Nordin-Hultman hävdar Vallberg Roth (2010b), utifrån sin forskning, att det i de individuella utvecklingsplanerna återfinns både personliga omdömen om barnen och värderingar av barnens personliga egenskaper i riklig omfattning. Vissa av dessa omdömen är i sina formuleringar kränkande för barnet (a.a.). På motsvarande sätt har Markström (2005), då hon studerat utvecklingssamtal i förskolan, funnit att dessa samtal kännetecknas av kategoriseringar av barn utifrån värderande omdömen. Hon har dessutom funnit att det enskilda förskolebarnet omtalas av lärarna i relation till syskon och andra förskolebarn. I skollagen (2010:800) är det tydligt formulerat gällande utvecklingssamtal i förskolan att barn inte ska jämföras, vare sig i relation till andra barn eller i förhållande till fastställda normer. Nordin-Hultman (2004) berör bedömning utifrån barns perspektiv genom att ställa frågan om vad det kan innebära för barn att regelbundet, från tidig ålder, granska sig själva med en kritisk blick samt tala om sina starka och svaga sidor, mot bakgrund av att de alltid kan bli bättre på något än vad de är just nu.

Relaterat till begreppen barnet som *being* och barnet som *becoming* (se exempelvis Lee, 2001; Prout, 2005; Halldén; 2007b) knyter Vallberg Roth (2009) IUP ur ett ideologiskt perspektiv till barnet som

becoming, dvs. till en styrning av barnets tillblivelse. Förstått med utgångspunkt i praktiken menar hon emellertid att IUP företrädesvis positionerar barnet utifrån vad barnet har varit. Vallberg Roth lägger då till begreppet *has been*. Hon konstaterar likväl att en förståelse av barnet med utgångspunkt i *has been*, *being* och *becoming* samexisterar i IUP, då bedömningar av barn görs utifrån vad barnet har varit, hur det uppfattas vara i nuläget samt både av hur barnet förväntas bli och vad det förväntas lära sig framöver. Trots nämnda samexistens ser Vallberg Roth att barnen i IUP-materialet främst bedöms i termer av *has been* (a.a.).

Vallberg Roth och Månsson (2008a) ifrågasätter angående IUP om dessa dokument med hög grad av standardisering ”bidrar till utvecklingen av kritiskt-kreativa medborgare” (s 97). När det gäller just standardisering, såg exempelvis Asp Onsjö (2006) genom sin studie att IUP och åtgärdsprogram många gånger påminner om varandra och att dessa ofta är identiska dokument, trots att de har tilldelats olika rubriker. Genom sin forskning kan Vallberg Roth och Månsson (2008b) slå fast att de individuella utvecklingsplanerna huvudsakligen lider brist på innehåll som tar upp ”barnens egna handlingar, idéer, frågor och funderingar” (s 34). Av det skälet frågar de: ”Vart tar kreativa, nyfikna, kritiska och reflekterande barn vägen?” (s 34). Dock förenas majoriteten av bedömningsmaterialen av att bedömningen sägs ske som ett stöd för barnen och deras kompetensutveckling (Vallberg Roth & Månsson, 2010). I praktiken, betonar Vallberg Roth och Månsson, förefaller det som att det inte är verksamheten utan ”barnens färdigheter och förmågor som observeras och mäts, och eventuella åtgärder riktas också mot barnen” (s 238).

Den forskning som har genomförts angående bedömningspraktiker för yngre barn är företrädesvis inriktad på individuella utvecklingsplaner. Som tidigare nämnts finns en brist på empiriska studier gällande dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation. I föreliggande studie jämförs därför främst hur barn framträder relaterat till

dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation med hur barn framträder i tidigare forskning om IUP²².

Wehner-Godée (2005) härleder problematik förknippad med bedömning dels till en omedvetenhet om de egna teoretiska bedömningsgrunderna, dels till att det handlar om kunskapssyn. ”Det vi tar för givet – synen på barn, kunskap och lärande – blir produktivt först i den pedagogiska praktiken” (s 107), påpekar Wehner-Godée, och menar liksom Pramling Samuelsson (2010) att det för lärare handlar om att lära sig följa barnets läroprocesser för att kunna förstå och bedöma dessa. Varken Pramling Samuelsson eller Wehner-Godée tar således avstånd från bedömning i förskolan. Deras texter uppmanar istället lärare till ett kritiskt tänkande kring bedömningens praktik i förskolan. Att IUP ersätts av pedagogiska handlingsplaner och att checklistor byts ut mot pedagogiska dokumentationer förespråkas emellertid av Wehner-Godée (2005).

Pedagogisk dokumentation i förskolan

Tillsammans med portfolio²³ lyfts pedagogisk dokumentation fram i skollagen²⁴ (2010:800) som ett verktyg för lärare att använda för att utvärdera verksamheten i förskolan, men även som ett verktyg för att ”följa barnens utveckling och göra barnens läroprocesser synliga, för barnet, föräldrarna och personalen”²⁵ (s 413). Under rubrikerna *Pedagogisk dokumentation – ett arbetsverktyg för lärare* samt *Pedagogisk*

²² Jag är medveten om att de studier som redovisas i avhandlingen när det gäller IUP och föreliggande studie skiljer sig åt när det handlar om genomförande.

²³ I föreliggande studie beskrivs inte portfolio. Istället hänvisas exempelvis till *Att arbeta med portfolio: teori, förhållningssätt och praktik* (Ellmin & Ellmin, 2003) samt *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla* (Ellmin & Ellmin, 2005).

²⁴ Som framkommit tidigare i avhandlingstexten förespråkas även användandet av pedagogisk dokumentation i Lpfö 98 (Regeringens förord, Utbildningsdepartementet, 1998)

²⁵ I den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) samt i förslaget till ny lärarutbildning (SOU 2008:109) klargörs att lärare bör ha goda kunskaper angående att följa barns utveckling och lärande.

dokumentation relaterat till förskolebarn behandlas i den följande texten²⁶ aspekter av pedagogisk dokumentation i förskolan i syfte att synliggöra den förståelse av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation som studien vilar på.

Pedagogisk dokumentation – ett arbetsverktyg för lärare

Dahlberg m.fl. (2001) talar om pedagogisk dokumentation ur aspekterna innehåll och process. Innehållet definierar de som ett ”material som redogör för vad barnen säger och gör; det redogör för barnens arbete och för hur pedagogen förhåller sig till barnen och deras arbete” (s 220). Det finns flera olika sätt att gå tillväga för att samla in detta material och det kan framställas i många olika skepnader. Det kan exempelvis bestå av anteckningar skrivna för hand där lärare försökt fånga upp det som sagts och gjorts eller av bandupptagningar, videoinspelningar, fotografier, barnens teckningar och andra alster som de har skapat. Hur lärare väljer att gå tillväga för att dokumentera det som händer, får betydelse för vad som kan bli synligt eftersom de skilda tillvägagångssätten både gör att något utelämnas och att något tillförs (Gandini & Goldhaber, 2001). Dahlberg m.fl. (2001) menar dock att pedagogisk dokumentation inte gör anspråk på att vara en sann berättelse om det som har hänt, utan snarare ska uppfattas som en social konstruktion som aldrig är objektiv och därmed aldrig neutral. De beskriver denna form av dokumentation som en visualiseringsprocess som i likhet med andra utsagor om den sociala världen inte ger en sann bild av verkligheten. Författarna framhåller att ”vi med-konstruerar och med-producerar dokumentationen som aktiva subjekt och deltagare” (s 219). Utifrån en socialkonstruktionistisk kunskapssyn kan dokumentationerna ses som skildringar av kunskapsprocesser och ”den specifika dokumentationen är en av många möjliga tolkningar av kunskap på en varierande skala” (Häikiö, 2007, s 273).

²⁶ De olika aspekterna av pedagogisk dokumentation är dock inte så lätta att renodlat föra in under skilda rubriker då de är sammanflätade med varandra, vilket också kommer att bli synligt i min text.

Dahlgren m.fl. (2001) talar om pedagogisk dokumentation som en process. De åsyftar då att materialet brukas av lärare som en hjälp för att enskilt eller tillsammans med kollegor, barn, föräldrar och politiker kunna reflektera över det pedagogiska arbetet (a.a.). En förutsättning för att det ska bli en pedagogisk dokumentation är, som tidigare har framkommit, att dokumentationen används som utgångspunkt för reflektion (Lenz Taguchi, 1997).

Begreppet pedagogisk dokumentation brukas som en benämning på ett arbetsverktyg, men även på det arbetsmaterial som är eller har blivit föremål för reflektion. I föreliggande avhandling definieras pedagogisk dokumentation i linje med den ovan nämnda redogörelsen för hur Dahlgren m.fl. (2001) talar om innehåll och process, samt i enlighet med hur Lenz Taguchi (1997) lyfter fram reflektionen kring dokumentationen som ett kriterium för att det ska vara en pedagogisk dokumentation. När det handlar om pedagogisk dokumentation som arbetsmaterial, ingår således reflektion kring innehållet för att dokumentationen ska betraktas som en pedagogisk dokumentation. Ordet pedagogisk ska dock inte, som tidigare nämnts, kopplas samman med kvalitet varken på dokumentationsprocesserna som genomförs, de sammanställda dokumentationerna eller de uppföljande samtalen kring dessa. Både dokumentationsprocesserna och dokumentationerna samt de efterföljande samtalen kan vara av såväl god som mindre god eller rent utav av usel kvalitet, trots benämningen pedagogisk dokumentation.

Lenz Taguchi (2006) för fram att när lärare dokumenterar den fortlöpande undervisningspraktiken synliggörs barnens lärprocess och barnens strategier, men också hur läraren interagerar med barnen, lyssnar till dem och observerar dem. Dokumentation av barns lärande ger enligt Kocher (2008) möjlighet för lärare att få en djupare förståelse för barnens styrkor och begränsningar, för barnens intressen och kunskaper likväl som för det egna handlandet, pedagogiska beslut samt för det egna lärande. Lenz Taguchi (1997) fäster uppmärksamheten på att barnsyn och förhållningssätt är mänskliga, sociala och samhälleliga konstruktioner och betonar att *"ett syfte med pedagogisk*

dokumentation är att försöka att synliggöra och förstå dessa konstruktioner, så att man som pedagog kan öppna sig för nya konstruktioner” (s 19). Samstämmigt med Lenz Taguchis tankegångar anser Dahlberg m.fl. (2001) att den pedagogiska dokumentationen skapar gynnsamma förutsättningar för att ”se och ställa frågor om vilken bild av barnet – och vilka diskurser – vi har förkroppsligat och producerat” (s 227), men också för att ställa frågor kring barns röster, rättigheter och den ställning barn har tilldelats inom förskolan som institution. De anser vidare att de pedagogiska dokumentationerna ”säger oss något om hur vi har konstruerat såväl barnet som – oss själva som pedagoger” (s 220).

Dahlberg m.fl. (2001) ser det som angeläget att inte blanda ihop pedagogisk dokumentation med barnobservation, då de menar att barnobservationer oftast har handlat om att utvärdera barns utveckling i relation till förutbestämda kategorier utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, som fastställer vad man kan förvänta sig av ett normalt barn vid en viss ålder. Pedagogisk dokumentation innebär istället främst, enligt författarna, att se och försöka förstå det som händer i det pedagogiska arbetet och att se barns kapacitet utan att ställa det emot förutbestämda förväntningar och normer (a.a.). Det senare förefaller utmanande för lärare mot bakgrund av James och Prouts (1997) konstaterande att utvecklingspsykologiska tankegångar är en integrerad del av den vardagliga förståelsen av barn i västvärlden, tankegångar som är svåra att sätta parentes om.

Samtidigt som Dahlberg m.fl. (2001) framhåller förtjänster med denna form av dokumentation, poängterar de att pedagogisk dokumentation är ett ”riskfyllt företag” (s 231). Även vid brukandet av pedagogisk dokumentation finns enligt författarna risken att klassificeringar och kategoriseringar blir redskap för inneslutningar och uteslutningar av barn, då klassificeringar och kategoriseringar blir produktiva (a.a.). Den subjektiva sidan av pedagogisk dokumentation lyfts fram i flera texter (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997, 2000; Dahlberg m.fl. 2001; Rinaldi, 2006). Att dokumentera kan, som tidigare nämnts, aldrig betraktas som en neutral objektiv handling. I linje med detta slår Dahlgren m.fl. (2001) fast att vid återberättandet av det som doku-

menterats är framställningen ”selektiv, partisk och kontextuell” (s 219).

Lenz Taguchi (2010) tillför ytterligare en aspekt på pedagogisk dokumentation då hon, utifrån det hon benämner en intra-aktiv²⁷ pedagogik, för fram att dokumentationen inte är ett passivt material utan en aktiv agent. Materialet, i likhet med språket, ses därmed som konstituerande diskurser och själva arbetsverktyget pedagogisk dokumentation är, utifrån denna förståelse, en aktiv agent som genererar diskursiv kunskap. Lenz Taguchi karaktäriserar den pedagogiska dokumentationen som ett levande material, som med utgångspunkt i en speciell händelse möjliggör en mängd kunskap av olika slag (a.a.). Att dokumentera beskrivs inte endast som ett retrospektivt synliggörande av det som har hänt, utan dokumentationen blir enligt Lenz Taguchi (2006) en aktiv agent som gör det möjligt att analysera, dekonstruera och göra val inför kommande lärprocesser.

I observations- och dokumentationsarbetet måste lärare göra subjektiva val och tolkningar (Lenz Taguchi, 1997). Det innebär att lärare måste vara medvetna om att de därmed tar makten över sin egen praktik. Att ha makt, poängterar Lenz Taguchi vidare, ”innebär alltid att också ha och ta ansvar för alla de val som ett sådant här arbetssätt ställer pedagogen för” (s 78). Det är betydelsefullt att låta dokumentationen vara utgångspunkt för lärares gemensamma reflektioner eftersom detta kan öppna för multipla perspektiv på dokumentationen genom att flera lärares tankar uttrycks och blir uppenbara (SOU 1997:157). Gandini och Goldhaber (2001) motiverar det gemensamma reflektionsarbetet med att det som lärare ser och hör i en dokumentation är påverkat av personliga teorier och personlig syn på barndom. Av den anledningen behöver gjorda tolkningar få mötas och jämföras med kollegors tolkningar. Genom gemensamma reflektioner blir det möjligt att konstruera mångfacetterade tolkningar av det som dokumenterats (a.a.). Häikiö (2007) konstaterar att interaktionen mellan det

²⁷ Se Lenz Taguchi (2010) för en genomgång av en intra-aktiv pedagogik.

dokumenterade materialet och uttolkaren får betydelse för den tolkning som görs. Detta kan ställas i relation till Lenz Taguchis (2010) beskrivning av den pedagogiska dokumentationen som en aktiv agent. Häikiö (2007) lyfter fram att detta beroendeförhållande mellan det dokumenterade materialet och uttolkaren för med sig att dokumentationen kan avläsas på skilda sätt av olika uttolkare, vilket kan uppfattas som berikande. Häikiö anser att detta även kan vara problematiskt när det gäller att få till samsyn kring det pedagogiska innehållet.

I Kochers (2008) fallstudie av tre lärares levda erfarenheter av arbetet med pedagogisk dokumentation betonade dessa lärare värdet av mötet med andra lärare. Utifrån utsagor från de lärare i förskolan som i Buldus (2010)²⁸ studie prövade att arbeta med pedagogisk dokumentation drog forskaren slutsatsen att ”it creates a professional learning community” (s 1445). Lärarna i Buldus studie lyfte fram att de lärde av varandra då de utifrån dokumentationerna kunde hjälpa varandra att analysera den egna undervisningen och utvärdera barnens lärande. Genom återkopplingen från kollegor kunde de förändra, förstärka och utveckla sitt arbete med barnen. Exempelvis kallade en av lärarna kollegorna för sitt tredje öga (a.a.).

Lärarna i Kochers (2008) studie uppgav att arbetet med pedagogisk dokumentation gjorde dem vana vid att se och lyssna uppmärksamt när de var tillsammans med barnen, för att sedan tillsammans reflektera runt det som sker. Då lärarna studerade det som de hade dokumenterat kunde de se ”underneath the words of the children to the themes and issues under-girding them” (s 296), vilket är i överensstämmelse med det som Lenz Taguchi (2006) betonar angående ett dekonstruktivistiskt läsande av en text. Lenz Taguchi för fram att ett sådant läsande gör det möjligt att analysera hur barn och lärare förstår det som

²⁸ I forskningsprojektet (Buldu, 2010), genomfört i sex förskolor i Förenade Arabemiraten, ingick sex lärare som inte hade tidigare erfarenhet av pedagogisk dokumentation. Efter en kort introduktion prövade lärarna detta arbetsverktyg i sina respektive klassrum. I studien ingick 141 barn med olika etnisk, språklig och kulturell bakgrund. I forskningsprojektet fick även föräldrar svara på frågor kring pedagogisk dokumentation. Huvudsyftet med studien var att undersöka pedagogisk dokumentation som ett verktyg för formativ utvärdering.

händer i den pedagogiska praktiken. Detta läsande innebär, menar hon, ett synliggörande av den pedagogiska praktiken. Det kan fungera som utgångspunkt för ett fördjupat tänkande angående praktikens filosofiska och teoretiska grunder. Kocher (2008) är inne på samma tankegångar som Lenz Taguchi då hon påtalar att pedagogisk dokumentation kan vara en länk mellan teori och praktik.

Lärarna som deltog i Kochers (2008) studie angav vidare att deras planering av verksamheten grundar sig i pågående reflektioner och tolkningar av de pedagogiska dokumentationerna. De framhöll att de delade berättelser kring arbetet med varandra, berättelser som de menade var berikande för gruppen. Utmärkande för deras samtal var just att de tog avstamp i dokumentationerna, dvs. i ett material som beskrev en process och ett innehåll som barnen och lärarna varit delaktiga i. Ett forskningsprojekt, genomfört av MacDonald²⁹ (2007), visade att de deltagande lärarna ansåg att arbetet med pedagogisk dokumentation ökade deras medvetenhet om lärprocesser. En av lärarna gav uttryck för att den ökade förmågan att reflektera ”spilled over to the children who also became more reflective about their writing” (s 238).

Även i Buldus (2010) studie gav lärarna uttryck för att dokumentationerna hade betydelse för deras medvetenhet om lärprocesser. Dessa lärare framhöll att dokumentationerna hjälpte dem att fatta mer välgrundade beslut om hur de skulle gå vidare för att ytterligare stödja barnens lärande. Kocher (2008) framhåller att genom den nedskrivna dokumentationen får lärarna möjlighet att tänka högt och att deras tänkande blir transparent. På så sätt, menar hon, kan lärarna bjuda in de läsare som tar del av dokumentationen i sina reflekterande processer. I Buldus (2010) studier påpekade exempelvis lärarna att den pedagogiska dokumentationen var värdefull i relation till barnens

²⁹ I forskningsprojektet introducerades av forskaren, i fem förskolor i Kanada, pedagogisk dokumentation inspirerat av förskolorna i Reggio Emilia. Syftet var att studera pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i relation till barns lärande av skrift och hur lärandet med hjälp av pedagogisk dokumentation kan kommuniceras till barn och föräldrar. Intervjuer genomfördes med lärare och föräldrar. Lärarna följdes i klassrummet (MacDonald, 2007).

föräldrar då den hjälpte dem att visa för föräldrarna vad deras barn varit med om i förskolan. Föräldrarna uppgav att de genom att ta del av det som dokumenterats hade fått möjlighet att byta idéer med förskolan. Buldu drar slutsatsen att den pedagogiska dokumentationen gör förskolan transparent för föräldrarna.

Kocher (2008) menar att arbetet med pedagogisk dokumentation leder till en högre medvetenhet hos lärarna, vilket hon konstaterar har inneburit att dessa lärare alltid dokumenterar, även då de inte gör det som en konkret praktiskt handling. Hon gör konklusionen att deras pedagogiska dokumentationer ”represents an active, vibrant practice – the practice of deep engagement by adults in the lives of children” (s 292).

De problem med pedagogisk dokumentation som Buldu (2010) fann var att lärarna upplevde att det var svårt att hinna med att dokumentera interaktioner och samtidig själva vara aktiva i undervisningen. Lärarna upplevde även svårigheter med att hantera och analysera det som i riklig omfattning hade dokumenterats. Därutöver nämndes svårigheten med att göra val angående vad av det dokumenterade som skulle användas vidare. Lärarna beskrev arbetet med pedagogisk dokumentation som tidskrävande och ansträngande, även om de fann flera fördelar med att bruka pedagogisk dokumentation i arbetet med barnen. I MacDonalds (2007) undersökning fann lärare svårigheter såsom brist på möjlighet att utnyttja en lättillgänglig kamera och brist på tid. De saknade även möjligheten att vara två lärare under själva dokumentationsprocessen, dvs. att ha hjälp av en assisterande lärare. Lärarna som deltog i Kochers (2008) studie ansåg inledningsvis att den pedagogiska dokumentationen var något som ytterligare lades till en redan riklig mängd arbetsuppgifter. De frågade sig vad de skulle dokumentera och hur de skulle dokumentera. När denna inledningsfas var över och de hade skaffat sig erfarenhet kom dokumentationerna, enligt lärarnas utsagor, istället att bidra med engagemang och glädje i arbetet med barnen (a.a.). MacDonald (2007) fann att de lärare som deltog i hennes forskningsprojekt överlag hade en positiv inställning till pedagogisk dokumentation. Hon slog fast att vanligt förekomman-

de ord när lärarna beskrev detta arbetsverktyg var upplysande, medvetenhet, klarhet, metakognition och reflektion.³⁰

Pedagogisk dokumentation relaterat till förskolebarn

Att synliggöra barn genom användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation innebär både möjligheter och dilemman. Enligt Rinaldi (2006) är dokumentationen särskilt värdefull för barnen eftersom den möjliggör för dem att i berättelsens form möta vad de tidigare gjort. Dokumentationen kan visa barnen att det de gör är värdefullt och har en mening. Rinaldi anser att barnen genom dokumentationen kan erfara att de existerar och därmed träda ut ur anonymitet och osynlighet och se att "what they say and do is important, is listened to and is appreciated: it is valued" (s 72). Krechevsky och Mardell (2001) uttrycker detsamma som Rinaldi då även de betonar att när barnens arbete dokumenteras blir det ett kraftfullt budskap till dem om att deras ansträngningar och idéer blir tagna på allvar (a.a.).

När barnens handlingar och tankar dokumenteras beskrivs detta som att barnens röster kommer till tals. Deras förmågor blir synliga och barnen blir i och med det sedda som subjekt (se exempelvis SOU 1997:157; Dahlberg & Åsén, 2005). Rinaldi (2006) beskriver dokumentationen som ett viktigt instrument för barnen genom vilket de kan se sig själva "in a new light, and revisit and reinterpret their own experiences" (s 130). Att dokumentera barnens handlingar och tankar innebär enligt Dahlberg och Åsén (2005) att förutsättningar skapas för att upptäcka barns forskande arbete och barns kunskapande och i och med "få syn på det 'rika barnet'" (s 207). Olsson (2009) lyfter dock att pedagogisk dokumentation kan fastna i att endast berätta det uppenbara eller det sanna om barnen. Hon nämner talet om det kompetenta barnet, som hon menar kan framstå lika stereotyp och förgivettaget som tidigare representationer av barnet utifrån ett utvecklingspsykologiskt synsätt. För att komma förbi detta görs därför, enligt Olsson,

³⁰ Min översättning.

försök av lärare och forskare att förstå barnet på ett mer nyanserat sätt, inte bara utifrån dess kompetenser. Det innebär att arbetet med barnen fokuserar mer på det som händer mellan barnen än på det individuella barnet (a.a.).

Forskare såsom MacDonald (2007) och Buldu (2010) introducerade i sina forskningsprojekt pedagogisk dokumentation för lärare som inte hade tidigare erfarenhet av att arbeta med detta arbetsverktyg. I de uppföljande intervjuerna, som genomfördes i båda projekten, såg MacDonald och Buldu i sina respektive studier att de medverkande lärarna hade funnit områden där de såg möjligheter med pedagogisk dokumentation i relation till barnen. Lärarna beskrev att utfallet av detta arbete hade fått betydelse för barnen ur ett lärande perspektiv. Exempel på detta är att lärare rapporterade att de upplevde att barnens motivation och intresse för att lära hade ökat (Buldu, 2010). Bidragande till motivationen, enligt lärarna, var att barnen genom återkopplingen av dokumentationen kände att de själva ägde sitt arbete. När barnen fick ta del av dokumentationerna uppfattade lärarna att det blev möjligt för dem att reflektera över sitt lärande och att korrigera sig själva. Då barnen gemensamt tog del av en dokumentation kunde lärarna se att detta inbjöd till diskussion barnen emellan och till självreflektioner såväl som till ”peer assessment” (s 1446). En lärare beskrev det som att hon såg att barnen på ett enkelt sätt försökte ge varandra feedback och byta idéer. En annan lärare menade att arbetsverktyget pedagogisk dokumentation hade tillfört fler förhandlingar och mer kommunikation samt fler relationer mellan barnen jämfört med innan hon började använda denna form av dokumentation i sitt arbete med barnen.

I Buldus (2010) studie framförde lärare också att de upplevde att barnen ville bidra med sina tankar kring det som hade dokumenterats och att även de tysta barnen, efter att ha hört sina kamraters berättelse, ville vara med och delta. Flertalet av lärarna beskrev de tillfällen när barnen fick ta del av dokumentationerna som sammanhang där barnen respekterade och lyssnade på varandra samt diskuterade och hade ett tankeutbyte med varandra (a.a.).

Att den pedagogiska dokumentationen bidrar till att barnen ser sig själva som lärande individer lyftes som ett positivt utfall av lärare i MacDonalds (2010) forskningsprojekt. Barnen upplevdes vara stolta över sitt arbete och tog det på större allvar (a.a.). Även i de uppföljande intervjuer som Buldu (2010) genomförde framkom att de deltagande lärarna uppfattade att den pedagogiska dokumentationen medverkade till att barnen kunde se vad de åstadkommit och att barnen var stolta över detta. Dessutom framhöll dessa lärare att barnen genom samtal och diskussioner med andra barn även verkade förstå vad som ännu är kvar att lära. Detta kan kopplas till Häikiö (2007) som påpekar att barnen blir bekräftade i sitt lärande då de antas känna igen sig själva i dokumentationerna som på så sätt enligt henne är "identitets-speglande och stärkande" (s 59). Den pedagogiska dokumentationen bidrar till att samtliga barn kan få en synlig identitet, anser Dahlberg m.fl. (2001). Nämnade tankegångar väcker i sin tur frågan om vilka identiteter som speglas och stärks genom de pedagogiska dokumentationerna.

MacDonald (2007) slår fast att det i förskolan finns en ökad press på att använda standardiserade verktyg för bedömning och värdering. Liksom Buldu (2010) för hon fram pedagogisk dokumentation som ett alternativt verktyg. Buldu (2010) förespråkar brukandet av pedagogisk dokumentation som ett verktyg för formativ bedömning och värdering, utifrån att bedömning inte bara handlar om vad barn kan utan också om hur detta kunnande kan förstås i relation till barns lärprocesser. Pedagogisk dokumentation, framhåller Buldu, utgår från barns lärprocesser och speglar hur det som barn lär och vad barnen lär, tolkas av lärare samt hur dessa tolkningar stödjer barns lärande, utan att något är på förhand givet. Han anser vidare att hans studie visar att pedagogisk dokumentation passar de skilda behov som barn och lärare med olika bakgrund har. MacDonald (2007) ser pedagogisk dokumentation som ett alternativ till standardiserade verktyg, eftersom den kan visa nyanser i barnens lärprocesser och i undervisningsprocesser samt bidra till förståelse av både enskilda barns och grupper av barns lärande. Denna form av dokumentation, menar MacDonald,

gör det möjligt för lärare och föräldrar att förstå barns styrkor, intressen, nyfikenhet och läroprocesser ”beyond what is traditionally assessed” (s 241). Robertson (2006) skriver om pedagogisk dokumentation och resonerar i samband med detta kring användande av checklistor vid observationer av barn. Hon ställer frågan om dessa checklistor främst utgår från en bild av ett barn med brister och för fram synpunkten att ”checklists of skills skim the surface of what is important to know about children” (s 51). Robertson anser att observationer av individuella barn missar det rika, intellektuella, känslomässiga samspel som barnen är inblandade i tillsammans med andra barn. Löpande protokoll av enskilda barns handlande skapar enligt henne inte möjligheter för att få syn på barn som ”researchers, as philosophers and as powerful within groups” (s 51), vilket hon underförstått verkar mena skulle kunna vara möjligt med hjälp av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation.

Dahlberg och Moss (2005) problematiserar dock arbetsverktyget pedagogisk dokumentation ur bedömningssynpunkt då de framhåller risken med att alltmer av barnets personlighet, känslor, kreativitet och empatiska förmåga samt förmåga att samarbeta blir öppet för bedömning och styrning. Sett ur ett riskperspektiv kan pedagogisk dokumentation uppfattas som en potentiell makt- och kontrollhandling. Det är då endast ett nytt redskap för att bättre styra barnet. Dahlberg och Moss refererar emellertid i detta sammanhang till hur pedagogisk dokumentation brukas på förskolorna i Reggio Emilia. De menar att lärarna på dessa förskolor har visat att ett kritiskt användande av pedagogisk dokumentation kan vara ett redskap för att ifrågasätta vad som uppfattats som naturligt och sant när det gäller barn (a.a.). Lenz Taguchi (2000) tar upp att även nya föreställningar om barn och lärande kan skapa samma oreflekterade maktförhållande till barnen som de gamla förställningarna gjorde. Genom att föreliggande studie följer lärares samtal och synliggör tankemönster kan den bidra till att utmana aktuella föreställningar om barn.

Vikten av att inte endast synliggöra vad barn kan utan att även använda materialet för att möjliggöra lärande möten mellan barnen

och mellan barn och lärare lyfts fram av Elfström, Nilsson, Sterner och Wehner-Godée (2008). De ser barnens teckningar, teorier och beskrivningar som material som, då barnen får ta del av detta, kan skapa nya frågeställningar hos dem och leda till nya undersökningar. Brukat på detta sätt, hävdar Elfström m.fl., blir dokumentationen en del av lärprocessen och inte bara en utvärdering gjord i efterhand. De ger uttryck för uppfattningen att pedagogisk dokumentation till skillnad från andra dokumentationsverktyg har potential att vara en resurs för hela barngruppen, vilket då skiljer sig från individuellt inriktade dokumentationsverktyg som intresserar sig för hur enskilda barn utvecklas och lär (a.a.).

Lindgren och Sparrman (2003) menar dock att när användandet av pedagogisk dokumentation framställs som positivt i förskolans verksamhet är detta endast sett ur ett vuxenperspektiv. De efterlyser vikten av att föra in en etisk diskussion i dokumentationsprojekten. I dessa projekt, hävdar författarna, har det saknats reflektion kring det etiska i att barnen blir observerade. Sparrman (2002) visar på ett maktperspektiv då hon betonar att ögat, den betraktande blicken, är ett medel för att utöva makt. Den koppling hon gör mellan den observerande blicken och makt ligger i linje med hur Dahlberg m.fl. (2001) resonerar kring pedagogisk dokumentation ur ett maktperspektiv. Dahlberg m.fl. menar, som framkommit tidigare, till uppmärksamhet så att dokumentationen inte blir ett medel för att bruka makt och kontroll, dess syfte är tvärtemot att motverka just detta (a.a.). Lenz Taguchi (2000) konstaterar att ”det inte finns något tillstånd helt och hållet utanför ett maktproducerande” (s 25). Lärare måste vara medvetna om att de tillsammans med barnen alltid är inblandade i att producera makt (Lenz Taguchi, 1997).

Frågan om ”vilka som kan ta sig rätten att rikta blicken mot andra och vilka dessa andra är” förs fram av Lindgren och Sparrman (2003, s 65). Dahlberg m.fl. (2001) poängterar att ur ett etiskt perspektiv måste frågan ”med vilken rätt vi tolkar och dokumenterar barnens aktiviteter” (s 232) alltid ställas. Särskilt bekymmersamt menar Lindgren och Sparrman (2003) att det är att lärare analyserar och

utvärderar barns handlanden samtidigt som de ska ge barnen omsorg. Lindgren och Sparrman jämför vidare pedagogisk dokumentation i förskolan med forskning och menar att lärare i förskolan idag i allt högre grad beskrivs som forskare. De lyfter fram flera kritiska synpunkter på detta. Till skillnad från lärarna i förskolan är forskaren en person som stannar en begränsad tid på förskolan och som barnen inte står i en beroendeställning till. Lindgren och Sparrman frågar sig vilka möjligheter barn i förskolan har att inte delta i dokumentationsprojekten. Bland de skillnader som framhålls, mellan forskning och pedagogisk dokumentation, hör även att barnen i dokumentationsprojekten inte erbjuds anonymitet. Att barn som dokumenteras måste få samma etiska skydd som barn som ingår i olika forskningsprojekt är något som Lindgren och Sparrman argumenterar för med skärpa (a.a.).

Utifrån ett kritiskt perspektiv belyser Lindgren och Sparrman (2003) vidare att barn i dokumentationsprojekt tilldelas en position där de både betraktas och betraktar i förhållande till andra barn. I förhållande till vuxna blir de dock i dokumentationsprojekt enbart betraktade oavsett om det gäller lärare, föräldrar eller politiker, dvs. ”barn riktar blicken mot andra barn men inte mot vuxna” (s 62). Lindgren och Sparrman är kritiska till att detta inte framställs som något problem i den pedagogiska praktiken. De gör en jämförelse med hur det fenomenet uppfattas som negativt kopplat till populärkulturen och den kommersiella marknaden (a.a.).

Dokumenterandet medför enligt Lindgren (2006) ett nytt sätt att analysera och diskutera barn. Det nya är inte att vuxna inför barnen sätter ord på deras tankar och upplevelser. Det som är nytt är det konsekventa sättet att argumentera för pedagogisk dokumentation, synliggörande och lärande. Lindgren påpekar att det nya även ligger i att förskolans läroplan lyfter fram dokumentationen som positiv för både barn och vuxna eftersom den synliggör på många skilda sätt. När synliggörandet framstår som något som förskolebarnet och förskoleverksamheten vinner på, framställs motsatsen, poängterar Lindgren och Sparrman (2003), dvs. att inte bli eller vilja bli synliggjord som

synonymt med att ”vara eller vilja vara osedd och osynlig” (s 62). Den som inte är synliggjord är inte ett subjekt och saknar identitet (Lindgren, 2006). Sparrman och Lindgren (2010) ifrågasätter synliggörandet av barn genom pedagogisk³¹ dokumentation i förskolan då de riktar uppmärksamheten mot det som de ser blir konsekvenser för barnen, nämligen att vänja sig vid att finnas i en verksamhet där de övervakas, kontrolleras och utvärderas dagligen. De betonar att även om vuxna agerar utifrån goda grunder och inte avser att övervaka barnen är det ingen garant för att barnen inte tolkar pedagogisk dokumentation som övervakning. I Buldus (2010) studie lyfte några av lärarna fram att de upplevde att barnen uppförde sig annorlunda när lärarna dokumenterade jämfört med vad de vanligtvis gjorde. Lärarna menade att detta minskar autenticiteten i dokumentationerna. Det bör dock tilläggas att eftersom dessa lärare börjat dokumentera i samband med forskningsprojektet var dokumentationen en tämligen ny upplevelse även för barnen. Barnen var inte vana vid att lärarna dokumenterar deras handlande genom att exempelvis fotografera.

Sparrman och Lindgren (2010) menar att följderna av att det som dokumenterats sätts upp på väggarna i förskolan för alla att ta del av, är att barnen synliggörs för varandra. De försätts i positioner där de kan utvärdera varandra eller förväntas utvärdera sig själva inför andra. Detta kan enligt Sparrman och Lindgren leda till en förskolediskurs inom vilken det är acceptabelt att kommentera varandra. Författarna för fram att dokumentationsprojekten på så sätt medför att det skapas ett asymmetriskt förhållande mellan barnen. De väcker även frågeställningen om barnen genom synliggörandet i dokumentationsprojekten fostras och tränas till att okritiskt acceptera samt uppfatta de övervakningstekniker, som alltmer frekvent förekommer i det västerländska samhället, som ett normalt inslag i vardagen (a.a.). Svenning (2009) gör en liknande reflektion när hon relaterar dokumentations-

³¹ Sparrman och Lindgren (2010) använder begreppet *visual documentation* i stället för *pedagogical documentation*. De syftar emellertid på pedagogisk dokumentation då artikeln kritiskt granskar tre UR program som behandlar arbetet med pedagogisk dokumentation i förskolan.

projekten i förskolan till TV-serier som *Big Brother*³². Hon menar att jämförelsen med programmen kan bidra till reflektioner om förskolans dokumentationspraktik. Sett i ett samhällsperspektiv, konstaterar hon, är vi numera vana vid att människors privatliv dokumenteras i allt högre grad. Exempelvis filmas människor i affärer, vid bankomater, på bussar etc. Svenning ställer frågan om vuxna vant sig vid att bli dokumenterade i olika sammanhang och om detta har fört med sig att det inte förefaller så viktigt att problematisera dokumentationsprojekten i förskolan. Hon ställer vidare frågan om det i förskolan skapas en *Big Brother*-värld och framhåller att de vuxna deltar frivilligt i dessa TV-program, medan barnet i förskolan inte har något val då förskolan är vuxenstyrd (a.a.). En slutsats som kan dras är att pedagogisk dokumentation i förskolan inte kan frikopplas från etik i vardagsarbetet.

Sammanfattande kommentarer

I följande sammanfattning lyfts aspekter fram som har särskild relevans för studien.

Diskursen om det livslånga lärandet har en framträdande plats i det nutida samhället. Som en konsekvens av detta omtalas förskolan som en plats där grunden till barnens förväntade livslånga lärande bör läggas. Bilden av individen som mänskligt kapital i en kunskaps-ekonomi tonar fram. I det offentliga samtalet påtalas samtidigt vikten av att barn från tidig ålder visar förmåga att lära. Ur ett samhälls-ekonomiskt perspektiv framhålls argument för utbildningsinvesteringar i förskolan. Barns framtida utveckling, möjligheter till utbildning och möjligheter till framtida anställningar ses ha samröre med det som sker i förskolan. Från politiskt håll påpekas att förskolan har outnyttjad potential. Av den anledningen kan ökade insatser göras inom olika ämnesområden. Liksom i OECD-länderna där yngre barn allt-

³² *Big Brother* är ett TV-program, en realityserie, där människor under en längre period är instängda tillsammans i ett hus, avskilda från resten av världen, men ständigt övervakade av kameror som spelar in allt som händer i huset.

mer deltar i en skolförberedande verksamhet, är det allt vanligare även i svensk förskola att barnen möter aspekter av ett ämnesinnehåll med hjälp av arbetsmetoder som används i skolan. Sammantaget kan tolkningen göras att i en kunskapsekonomi förstås de yngsta barnen som varande mänskligt kapital.

Barndom beskrivs numera inom barndomssociologin företrädesvis som situerad och inte som universell. Användandet av pluralformen barndomar innehåller tanken att barndom måste förstås i relation till tid och rum. Den modernistiska dikotomin att se barndom som natur/biologi eller som kultur/social konstruktion ifrågasätts. Istället hävdas av barndomssociologer betydelsen av att se barndom som både och. I avhandlingen relateras talet om förskolebarn till synen på barn utifrån såväl natur/biologi som kultur/social konstruktion.

Synen på barn förändras över tid. Under moderniteten sågs barn främst som *becoming*, dvs. de uppfattades vara inne i en mognadsprocess och därmed fortfarande på många sätt ofullkomliga. Att vara vuxen däremot var detsamma som att i första hand ses som stabil och till synes oföränderlig över tid, dvs. att istället ses som *being* och därmed som den som uppnått den mognad som processen förväntas leda fram till. Utifrån socioekonomiska och kulturella förändringar i samhället över tid har bilden av den vuxna som en slutprodukt ifrågasatts. Istället har en syn på barnet och den vuxna som båda inne i parallella processer av *being* och *becoming* trätt fram.

Ett förändrat sätt att tala om barn uppstod under 1990-talet då fokus byttes från att betona barns brister till att betona barns kompetenser. Talet om det kompetenta barnet är i överensstämmelse med talet om barnet som *being*. Nyare forskning om förskolebarn visar en syn på barn utifrån ett kompetensperspektiv som kan placeras in i samhällsdiskursen om det livslånga lärandet. Förskolebarnen både uppfattas vara och förväntas vara kompetenta. Denna barnsyn innefattar även de yngsta barnen i förskolan, ett- till tvååringarna. Nyare forskning visar även att talet om det kompetenta barnet inte innefattar alla barn. Denna forskning visar att barns brister kan ses som personliga egenskaper frikopplade från det sammanhang som barnet befinner

sig i. Barnet som *becoming* framkommer i några studier där förskolebarn omtalas utifrån ett mognadstänkande.

Frågor om bedömningens didaktik har väckts i den forskning som presenterats i denna avhandling. Ska kunskap eller förståelse bedömas? Vad ska bedömas och varför ska bedömning ske? Hur ska bedömning ske? Dessa frågor kan kopplas till en kunskapsekonomi och till diskursen om det livslånga lärandet. Forskning kring IUP visar att dokument och mallar utgår från ett mognadstänkande sammankopplat med vad som kan förväntas av barn i en viss ålder. Forskning som berör utvecklingssamtal i förskolan lyfter exempelvis fram att barn kategoriseras och jämförs med syskon och andra förskolebarn. Bedömningar sker som berör barns personlighet och karaktär. Trots att bedömningar ska ske utifrån ett verksamhetsperspektiv riktas den bedömande blicken, enligt studier inom området, mot barnen. Föreliggande studie relaterar bedömningar med hjälp av dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation till resultatet från tidigare studier om bedömning.

Pedagogisk dokumentation är en benämning på ett arbetsverktyg, ett speciellt sätt att dokumentera och definieras utifrån innehåll och process, men även utifrån hur det insamlade materialet hanteras. Begreppet pedagogisk dokumentation innefattar att det dokumenterade fungerar som underlag för reflekterande samtal. Förutom att det dokumenterade gör barnens processer synliga, synliggörs hur lärare samspelar med barnen. Pedagogisk dokumentation bör inte förväxlas med den del av barnobservationer som utgår från ett mognadstänkande. Även pedagogisk dokumentation kan dock fastna i att klassificera och kategorisera barn. Det är således inte en riskfri form av dokumentation. Pedagogisk dokumentation har en subjektiv sida och kan ses som ett material som är med och konstituerar diskurser. Att mötas för gemensamma reflektioner kring det dokumenterade beskrivs som ett sätt att bemöta den subjektiva sidan av pedagogisk dokumentation. I föreliggande avhandling refereras till forskning som visar att lärare ger de gemensamma reflektionstillfällena stor betydelse för verksamhetsutveckling och att lärare menar att de lär av varandra. Forskningen

visar också att lärare har identifierat svårigheter som berör själva dokumentationsprocessen, men att de upplevde att dessa svårigheter minskade allteftersom de fick mer erfarenhet.

Pedagogisk dokumentation framställs som ett dokumentations- och bedömningsverktyg som låter barns röster bli hörda³³. Dokumentationerna skickar signaler till barnen att det som de gör tas på allvar av de vuxna. I de tidigare studier som refereras till framkommer att lärare ser positiva följder av brukandet av pedagogisk dokumentation i förhållande till barnens lärprocesser, både när det gäller det enskilda barnet och barns samlärande. Forskare menar även, utifrån empiriska studier, att pedagogisk dokumentation kan vara ett alternativt bedömningsverktyg när det gäller formativ bedömning, dvs. bedömning för lärande. Den pedagogiska dokumentationen beskrivs skapa möjlighet för lärare att få en vidgad bild av barnen i jämförelse med bilden av barnen vid användandet av checklistor. Det framhålls dock att pedagogisk dokumentation innehåller ett maktperspektiv i relation till barnen. Samtidigt betonas det att lärare måste vara medvetna om detta, dvs. att de är med och producerar makt i förhållande till barnen. Kritiska röster hörs angående synliggörandet utifrån ett etiskt perspektiv. Är synliggörande alltid positivt för den som synliggörs? Vad innebär det för barn att bli betraktade och att själva betrakta andra barn? Röster höjs som påpekar att det kan innebära att ett asymmetriskt förhållande uppstår mellan barnen. Hur kan pedagogisk dokumentation förstås i förhållande till övervakning? Kritiska röster frågar om barnen genom förskolans dokumentationsprojekt kommer att acceptera ett samhälle där olika tekniker för övervakning används, utan att ifrågasätta detta. Pedagogisk dokumentation studeras i föreliggande avhandling i relation till att betraktas som ett bedömningsverktyg, som används av lärare som är verksamma i en kunskapsökonomi som präglas av diskursen om ett livslångt lärande.

³³ Detta handlar om en jämförelse med andra verktyg som används för att testa och kartlägga barns utveckling och lärande. I det sammanhanget framstår arbetsverktyget pedagogisk dokumentation som ett verktyg som även ger barnen en röst.

Kapitel 3: Teoretiskt ramverk

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter är valda utifrån studiens övergripande syfte att granska lärares talhandlingar under gemensamma planeringssamtal och därmed finna konstruktioner och bedömningar av förskolebarn samt tankegångar om pedagogisk dokumentation i förskolan i förhållande till de dokumenterade barnen. För att möjliggöra detta används teoretiska resonemang hämtade från Mikhail Bakhtin samt Norman Fairclough.

Inledningsvis i kapitlet beskrivs dock kortfattat några karaktäristiska drag som kännetecknar ett socialkonstruktionistiskt synsätt då diskursanalys behöver en sådan utgångspunkt (Börjesson, 2003).

Ett socialkonstruktionistiskt grundantagande

Med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt ses den sociala världen, inklusive oss människor, som en konsekvens av sociala processer. Världen och därmed människan tillskrivs inte någon inneboende essens (Burr, 1995). Socialkonstruktionismen tar avstånd från synen på kunskap som en avbild av verkligheten. Kunskap ses istället som något som människor konstruerar tillsammans och som alltid utgår från det ena eller det andra perspektivet. Den historiska och den kulturella kontexten måste alltid beaktas. Språket beskrivs som en förutsättning för tanken. Människan föds in i en värld där människor redan skapat och använder begrepp och kategorier. Det innebär att språket är med och formar vårt meningsskapande i världen. Språket framställs även som en form av social handling, vilket medför att när människor talar med varandra konstruerar de världen (a.a.). Det som händer mellan människor i vardagslivet ses i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som den praktik som formar vår gemensamma konstruktion av kunskap (Burr, 2003). Socialkonstruktionismen

fokuserar på interaktion och social praktik och söker inte svar på frågor i individer eller i de sociala strukturerna utan i den interaktiva process som vanemässigt sker mellan människor (Burr, 1995).

Potter (1996) hänvisar till två metaforer för att beskriva språkets förhållande till världen: ”the mirror and the construction yard” (s 97). Spegelmetaforens problematik är att den gör beskrivningar av världen passiva då dessa beskrivningar endast är avspeglningar av världen, som i och för sig är mer eller mindre tydliga. Språket återspeglar då, enligt Potter, ”how things are in its descriptions, representations and accounts” (s 97). Byggarbetsplatsmetaforen, *the construction yard*, å andra sidan, innehåller två nivåer när det gäller förståelsen av världen. Dels rymmer den föreställningen om att språket konstruerar världen, i alla fall versioner av världen, dels finns här en idé om att själva beskrivningarna och redogörelserna av världen i sig är konstruktioner. Byggarbetsplatsmetaforen talar om att beskrivningarna är mänskliga konstruktioner och därmed skulle kunna ha sett annorlunda ut. En spegel kan putsas och bilden kan i och med det framträda mer eller mindre klart. I övrigt kan inte så mycket göras åt den bild som blir synlig. En konstruktion är påverkbar. Exempelvis kan ett hus konstrueras på flera olika sätt. Världen konstrueras utifrån hur människor talar, skriver och argumenterar fram den (a.a.). Kopplat till förskolebarnet och kopplat till pedagogisk dokumentation innebär denna ontologiska utgångspunkt att även förskolebarnet och dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation konstrueras utifrån hur lärare talar, skriver och argumenterar. Byggarbetsplatsmetaforen är fruktbar på så sätt att frågor kan ställas om konstruktionerna: Hur är dessa uppbyggda? Vilket material och vilka händelser m.m. har påverkat konstruktionen? (Potter, 1996). I föreliggande avhandling brukas byggarbetsplatsmetaforen som grund för synen på beskrivningar av och redogörelser om världen.

Ett grundantagande i denna studie är att olika fenomen kan ses som socialt och språkligt konstruerade. Hacking (1999) lyfter fram exemplet: barnet som TV-tittare. Trots att barn har tittat på TV sedan dess tillkomst uppstod konstruktionen barnet som TV-tittare, först

när detta började ses som ett problem. Hacking betonar att ”what is socially constructed in this case, is an *idea*, the idea of the child viewer” (s 26). I denna studie ses idén om förskolebarnet som socialt konstruerad i en vardagsverklighet i förskolan som lärare delar med andra lärare, en vardagsverklighet som är subjektivt tolkad.

Utifrån ett socialkonstruktionistiskt grundantagande är det i samtalet mellan lärare som föreställningar om barn formas och framträder. Genom samtal skapar lärare även föreställningar om pedagogisk dokumentation som ett verktyg för dokumentation i förskolan i förhållande till barnen. Denna studie bidrar till ny kunskap då den förutom att visa lärares konstruktioner av barn samt bedömningar av barn, till skillnad från tidigare forskning även följer dialoger och därmed visar hur dessa konstruktioner och bedömningar formas och framträder under lärares pågående samtal. I ett vidare perspektiv är det intressant att följa diskursiva processer eftersom det bidrar till att medvetandegöra hur konstruktioner är uppbyggda, vilket kan leda till alternativa konstruktioner som kan utmana rådande konstruktioner och i förlängningen få betydelse för det som händer i den pedagogiska praktiken. Dialogen är betydelsefull för hur föreställningar skapas.

Den dialogiska rösten – det dialogiska yttrandet

Bakhtin (1984) menar att det är i dialog med andra som människan existerar som social varelse. För honom är yttrandet, som han ser som den grundläggande språkliga enheten, dialogiskt (Bakhtin, 1986). Ett yttrande kan vara både muntligt och i form av en skriven text. När våra ord möts kan de inte undgå att mötas ”in a living, tension-filled interaction” (Bakhtin, 1981, s 279). I föreliggande studie ses även de pedagogiska dokumentationerna som yttranden i form av texter. Dialogen som sker mellan lärarna under planeringssamtalen samt dialogen som uppstår mellan lärarna och de pedagogiska dokumentationerna kan utifrån Bakhtins terminologi förstås som tillfällen där ord möts i levande, spänningsfyllda interaktioner.

Mening är något som människor skapar tillsammans. Förståelse realiserar sig endast i responsen. Förståelse och respons ser Bakhtin som

dialektiska och ömsesidigt beroende av varandra. Utan respons finns ingen förståelse och vice versa (Bakhtin, 1981). När vi lyssnar till ett yttrande och uppfattar dess innebörd, bemöter vi det samtidigt aktivt genom någon form av respons. Vi håller med eller förkastar yttrandet, helt eller delvis. Vi förstärker det, tillämpar det eller ger någon annan form av gensvar. Responsen behöver inte komma genast och behöver inte heller ske verbalt, utan kan även visa sig genom en handling som kan äga rum vid ett senare tillfälle. ”Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behaviour of the listener”, poängterar Bakhtin (1986, s 69). Han framhåller vidare att talaren förväntar sig en respons som inte endast är en passiv förståelse av vad denna sa, utan en respons som innebär att lyssnaren blir en talare som aktivt håller med, ifrågasätter etc. (a.a.). Med stöd av Bakhtin tolkas dialogerna som ett gemensamt meningsskapande kring förskolebarn och pedagogiska dokumentationer i relation till de dokumenterade barnen genom att lärarna på olika sätt responderar på varandras yttranden.

I *Problems of Dostoevsky's poetics* (1984) reder Bakhtin ut förhållandet mellan olika röster i den polyfona romanen. Han konstaterar i det sammanhanget att när en medlem i en språkgemenskap³⁴ använder ett ord så är det inget neutralt ord som är fritt från inflytande från andras röster. Det är istället ett ord som är bebott av andra röster från andra sammanhang, genomsyrade av andras tolkningar. Bakhtin (1986, s 143) slår fast att ”I live in a world of others' words”. Världen beskriver han som polyfon då den enligt honom är en värld fylld av många röster. Rösterna existerar inte enbart sida vid sida utan ingår i ett dialogiskt samspel (Dysthe, 1996). Röstbegreppet, såsom Bakhtin (1984) skriver fram det, innefattar inte endast ord och språkljud utan hela individen med dess världsbild förkroppsligas i rösten. Lärarnas yttranden under planeringsamtalen kan utifrån Bakhtins röstbegrepp

³⁴ I föreliggande avhandling ses arbetslaget i förskolan som en språkgemenskap.

förstås som uttryck för deras föreställningar om förskolebarn och pedagogisk dokumentation relaterat till de dokumenterade barnen.

Att människor som talar samma språk har möjlighet att förstå varandra bidrar ordets neutrala betydelse till, dvs. hur ordet definieras i en ordbok (Bakhtin, 1986). Bakhtin påpekar emellertid att hur ord brukas i en levande kommunikation alltid är både individuellt och kontextuellt. När det gäller talarens relation till ord lyfter han fram följande aspekter: ordet är ett neutralt ord i språket som inte tillhör någon, ordet tillhör en annan och är fyllt med genklanger från andras yttranden och slutligen är det talarens ord, färgat av talaren då denna använder ordet i en speciell situation och med en speciell avsikt. Våra individuella yttranden formas och utvecklas i en konstant pågående interaktion med andra människor (a.a.). I vårt vardagliga tal använder vi andra människors ord. En del ord är så sammanflätade med vår egen röst att vi inte längre minns varifrån de kommer. Andra röster upplever vi som auktoriteter och deras ord tar vi i anspråk för att förstärka våra egna ord (Bakhtin, 1984). I varje tid och i varje språkgemenskap finns auktoritativa yttranden vilka får en betydelsefull position då dessa refereras till, citeras och efterföljs. Genom språkhandlingar, formulerade i text eller verbalt, uttrycks och bevaras vissa traditioner (Bakhtin, 1986). ”There are always some verbally expressed leading ideas of the ’masters of thought, of a given epoch, some basic tasks, slogans and so forth” poängterar Bakhtin (s 89).

Utgångspunkten för Bakhtins syn på mänsklig kommunikation är att den i grunden är dialogisk då yttranden alltid förhåller sig till andra yttranden. Hans uppfattning om monologen är därmed att den i ett avseende kan ses som en illusion, om man tar i beaktande att alla yttranden skapas dialogiskt. Han ser monologen som dialogisk genom dess intertextuella dimension (Todorov, 1984). Trots det markerar han att det finns auktoritativa röster som vill trycka undan andra röster genom att det auktoritativa, hierarkiska ordet kräver ”that we acknowledge it, that we make it our own” (Bakhtin, 1981, s 342). Det auktoritativa ordet binder oss även om det inte övertygar oss, men som lyssnare förväntas vi godta det (a.a.).

Fundamentalt i Bakhtins syn på yttrandet är att det inte förekommer något yttrande som inte står i relation till andra yttranden (Holquist, 2002). Bakhtin använder kedjan som metafor och menar att varje yttrande är en länk i en komplext sammansatt kedja, som innebär att yttrandet i sig responderar på röster från det förgångna såväl som på framtida röster (Bakhtin, 1986). Det för med sig att det enligt Bakhtin är, oberoende av samtalsämne, omöjligt att undvika att komma i kontakt med det som redan sagts om detta ämne och den tidigare diskursen kring ämnet i fråga (Todorov, 1984). Bakhtin (1986) betonar dock att även om yttranden är fyllda av dialogiska övertoner som måste beaktas i meningsskapandet, återger eller uttrycker dessa inte endast något på förhand givet utan frambringar också något alldeles nytt. Orden i sig, understryker han, tillhör inte någon men de blir talarens egna när denna fyller dem med sina intentioner och sitt tonfall (Bakhtin, 1981).

Liksom det inte existerar yttranden utan relationer till andra yttranden existerar inte heller fullständigt neutrala yttranden. Yttranden kopplas alltid till värden (Bakhtin, 1986). Det handlar aldrig om objektiv information. Yttranden innehåller alltid omdömen (Holquist, 2002). I dialogen deltar inte människan enbart med sin röst utan med hela sin personlighet (Bakhtin, 1984). ”World views, trends, view points and opinions always have verbal expression” förklarar Bakhtin (1986, s 94). Följaktligen innehåller yttrandet personliga ståndpunkter och blir därmed ”en mötesplats för samspel och konfrontation mellan talande personligheter med olika värderingar” (Igländ & Dysthe, 2001, s 99).

Karakteristiskt för yttrandet är att det både har en sändare och en adressat. Det är alltid adresserat till någon. Adressaten kan vara en samtalspartner i en pågående dialog som äger rum här och nu, men yttrandet kan även vara adresserat till olika grupper av människor som befinner sig på en annan plats i tid eller rum eller både och. Yttrandet kan också vara riktat till vagt definierade mottagare men utan adressat existerar det inte (Bakhtin, 1986).

Tre utmärkande egenskaper kännetecknar yttrandet. Dessa är gränser, finalitet och genreformer. När det gäller det först nämnda, gränser för yttranden, markeras dessa genom att talaren lämnar över ordet till lyssnaren och dennas aktiva respons (Bakhtin, 1986). Adelman (2002, s 113) konstaterar att begreppet ”är besläktat med vad vi numera kallar ’turtagning’”. Ett yttrandes gränser kan enligt Bakhtin (1986) vara snäva, i form av ett enstaka ord i en vardaglig konversation, eller vida, såsom exempelvis i form av en roman eller en vetenskaplig avhandling.

Finalitet beskriver Bakhtin (1986, s 76) som ”the inner side of the change of speech subjects”. Finalitet handlar om inre gränser i den bemärkelsen att byte av talande subjekt bara kan ske när den talande talat till punkt, dvs. sagt det som han eller hon ville säga just nu eller under just dessa omständigheter. Bakhtin framhåller att det viktigaste kriteriet för finalitet är att det ger lyssnaren eller läsaren av en text möjlighet att ge någon form av respons, i ord eller i handling (a.a.).

Trots att varje yttrande är individuellt menar Bakhtin att vad vi kan säga och hur vi kan säga det hör samman med det sociala språk som finns i den kontext som vi befinner oss i, exempelvis under en epok, inom en institution eller profession, inom en skolklass eller inom en åldersgrupp. Lärarna som möts för planeringssamtal är exempel på en språkgemenskap. En språkgemenskap kan ha ett eget socialt språk (Igländ & Dysthe, 2001). Detta sociala språk färgas av ”specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views each characterized by it owns objects, meanings and values” (Bakhtin, 1981, s 291). Igländ och Dysthe (2001) slår därför fast att vi påverkas av den språkgemenskap som vi ingår i på så sätt att dess sociala språk har inflytande över hur vi tänker, agerar och talar, vilket sin tur medverkar till det meningsskapande som vi är en del av.

Bakhtin (1986) fäster uppmärksamheten på tre aspekter av yttrandet som sammanvävda ger det dess specifika karaktär, nämligen dess innehållsliga tema, dess stil och dess strukturella komposition. Han konstaterar att varje språkgemenskap utvecklar förhållandevis stabila

talgenrer. Dessa är extremt heterogena samt flexibla. I och med det medger de variation i stor omfattning. Vidare gör han en åtskillnad mellan primära och sekundära genreformer. Exempel på primära genrer är vardagliga dialoger medan skönlitterära och vetenskapliga texter är exempel på sekundära (a.a.).

Enligt Bakhtin (1986) har vi en rik repertoar av muntliga och skriftliga talgenrer som vi med förtroget och skicklighet använder oss av. Utifrån vad vi har för avsikt att säga väljer vi vissa talgenrer. Valet görs mot bakgrund av bl.a. den språkgemenskap som vi ingår i, innehållsliga överväganden, den aktuella situationen och samtalspartners. När vi väljer att använda en särskild mening gör vi det med utgångspunkt i hela yttrandet, dvs. vad vi vill ha sagt. Det kanske är tillräckligt med endast en mening för att realisera detta, men det kan också krävas flera meningar för att få fram det som vi har som intention att säga. Bakhtin lyfter fram att när vi väljer ord för att formulera yttranden brukar vi dem inte alltid i dess neutrala form, dvs. som de definieras i en ordbok. I stället tar vi dem från andra yttranden och i huvudsak sådana som är besläktade med vår egen genre när det gäller tema, komposition och stil. Han påpekar vidare att den som lyssnar försöker föreställa sig vad den som talar har för avsikt att säga. När talaren konstruerar sitt yttrande försöker denna förutse responsen. Val av talgenrer är beroende av talarens uppfattning om lyssnarens förtroget med situationen, kunskap om den aktuella kulturen, vilka eventuella fördomar som talaren ur sitt perspektiv tänker att lyssnaren kan ha samt talarens uppfattning om de eventuella sympatier eller antipatier lyssnaren kan ha till det som yttras (a.a.).

Bakhtins tankegångar om den dialogiska rösten rymmer en intressant spänning mellan individen och kollektivet. Avhandlingens empiri belyst med hjälp av Bakhtins syn på det dialogiska samspelet människor emellan innebär att lärarnas yttranden kan knytas till den enskilda läraren och dennas personliga ställningstaganden, men då till en lärare som befinner sig i ett visst kollektivt sammanhang i en viss tidsepo. Då lärarna lever i en värld fylld av andras röster, får det till följd att deras yttranden på olika sätt påverkas av det som tidigare i olika

kontexter har formulerats angående barn i förskolan i förhållande till arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. Ur detta perspektiv är lärarnas yttrande inte endast individuella uttryck utan dessa kan tolkas som kollektiva, ur aspekten att andras röster finns inneslutna i yttrandena. Sammantaget utifrån Bakhtins resonemang kan lärarnas yttranden ses som individuellt färgade uttryck, som i ett dialogiskt polyfoniskt samspel med adressater både inom och utanför denna språkgemenskap, formas och utvecklas och bidrar till att skapa något nytt, men också som yttranden som i samspelet som kan bidra till att traditioner bevaras. Detta resonemang, tillsammans med Bakhtins tankegångar om att det finns gränser för vad och hur saker kan sägas i en språkgemenskap, exempelvis i förhållande till auktoritativa röster, gör det intressant att studera planeringssamtalen i en förskola som brukar pedagogisk dokumentation för att söka efter verbaliserade idéer om förskolebarn kopplat till detta dokumentationsverktyg.

Språk som social handling – social praktik

Brukandet av språket beskriver Fairclough (1992, 2003) som en kommunikativ händelse innehållande tre dimensioner: ¹en text till vilket tal, skrift och bild räknas var för sig eller som en sammankoppling mellan det språkliga och det visuella, ²en diskursiv praktik som både producerar och konsumerar texter samt ³en social praktik. Det innebär att textens egenskaper, dess produktions- och konsumtionsprocesser samt den sociala praktiken inom vilken den kommunikativa händelsen äger rum är fokus för en diskursanalys enligt Faircloughs modell. De tre dimensionerna i modellen är sammanflätade med varandra. Den diskursiva praktiken utgör det sammanhang där texter formas, tolkas och konsumeras. I föreliggande avhandling är lärarnas planeringsmöten en diskursiv praktik. För förståelse av en text och dess relation till den sociala praktiken, i det här fallet förskolan, är den diskursiva praktiken den sammanbindande länken. Fairclough (1992) understryker att den diskursiva praktiken inte ska ses som en motsats till den sociala praktiken utan i stället som en del av denna. Den sociala praktiken består enligt Fairclough av både

diskursiva och icke diskursiva element³⁵. Den dialektiska relationen mellan diskurs och sociala strukturer framhåller Fairclough genom att betona att sociala strukturer är förutsättningar för diskurser samtidigt som de sociala strukturerna formas av diskurser. Denna dialektik ser han som viktig att ta i beaktande för att undvika att hamna i fällan att sociala strukturer överbetonas på bekostnad av diskurs och vice versa (a.a.). Diskursiva produktions- och kommunikationsprocesser rörande idéer om barn och pedagogisk dokumentation antas i föreliggande avhandling, i linje med Faircloughs argumentation, ha inflytande över de sociala strukturer som formas i förskolan, samtidigt som sociala strukturer i förskolan har inflytande över det som sker i de diskursiva produktions- och kommunikationsprocesserna lärare emellan. Baserat på Faircloughs teoretiska bidrag till studien hävdas antagandet att lärares talhandlingar påverkar det som sker i den pedagogiska praktiken, men även att det omvända förhållandet råder.

Vidare uppmanar Fairclough (1992) till att se på ”language use as a form of social practice, rather than a purely individual activity or a reflex of situational variables” (s 63). Detta synsätt, menar han, leder till en förståelse av diskurs som en form av handling, ett sätt för hur människor kan agera i världen och i synnerhet gentemot varandra. Synsättet innebär även en förståelse av diskurs som en form av representation, men inte endast en representation, utan också som ett sätt att konstituera och konstruera mening i världen. Diskurser, understryker han, medverkar till att skapa ”systems of knowledge and belief” (s 64). Fairclough (2003) ger begreppet diskurs dubbla innebörder då han talar om diskurs som en språklig social praktik men även använder begreppet avseende ett bestämt sätt att tala om något ur ett särskilt perspektiv.

Språkanvändning framställs av Fairclough (1995b) som en socialt och historiskt situerad handling i en dialektisk relation till andra sociala aspekter. De kommunikativa händelser som sker inom en viss språk-

³⁵ Exempel på icke diskursiva element är materiella och ekonomiska villkor.

gemenskap vid en institution styrs emellertid av ramar, inom vilka medlemmarna kan agera (Fairclough, 1995a). Ramarna, menar Fairclough, är en förutsättning för verbala, sociala handlingar men de är samtidigt ett hinder eftersom de sätter gränser för medlemmarnas handlingsutrymme. Detta kan jämföras med Bakhtins beskrivningar av handlingsutrymmet i det som Bakhtin benämner språkgemenskap. Fairclough påpekar vidare att institutionella ramar innehåller ideologiska representationer och lyfter fram att ”particular ways of talking are based upon particular ’ways of seeing’” (Fairclough, 1995a, s 38). De ord som väljs ”can carry ideological meaning” (Fairclough, 1995b, s 25). Han kopplar ihop ideologi med makt då han ger uttryck för att det handlar om betydelse som verkar i maktens tjänst (a.a.). Dessa betydelsekonstruktioner producerar, reproducerar och omformar dominansförhållanden. Ideologier verkar effektivt i den diskursiva praktiken när de har blivit naturaliserade, tagna för givna och uppnått en status som sunt förnuft (Fairclough, 1992). ”Ideology is most effective when its workings are least visible” påpekar Fairclough (2001, s 17). Själva medvetenheten om att något som uppfattas som sunt förnuft verkar ojämnt och till nackdel, får det att i mindre omfattning verka förnuftigt. Därmed kan möjligheten att upprätthålla ojämliga maktförhållanden minska (a.a.). Det går dock inte att utgå ifrån att människor är medvetna om den ideologiska dimensionen i den egna praktiken, inte ens i de fall de tillhör en praktik som kan ses som utmanande och bidragande till en ideologisk förändring (Fairclough, 1992). En förutsättning för medvetenhet är att människor problematiserar den praktik som de är en del av. Kunskap om hur diskurser kan verka inom en social praktik, kan emellertid leda till att människor börjar ifrågasätta och se bakom befintliga diskurser, eller dominansförhållanden (Fairclough, 2006).

Även om språkanvändning formas i sociala sammanhang betyder det inte att detta sker på ett mekaniskt och homogent sätt. Istället förekommer det i samhället, inom olika institutioner och sociala domäner, en variation av diskurser vilka samexisterar, kontrasterar och ofta konkurrerar med varandra (Fairclough, 1995a). De diskurser som

brukas inom en social institution eller inom en social domän bildar tillsammans en diskursordning. Genom att belysa relationer inom en diskursordning och mellan skilda diskursordningar, kan det synliggöras om de överlappar varandra eller är strikt avgränsade. Det kan utvecklas en särskild diskursordning inom en pedagogisk verksamhet som har en viss profil. Tillsammans upprättar lärare i en arbetsgrupp denna diskursordning, som kan vara mer eller mindre öppen i relation till andra diskursordningar.

När gränser mellan och inom diskurser ritas om, sker ofta förändringar. Den diskursiva praktiken bidrar både till att på ett konventionellt sätt reproducera samhället och till att på ett kreativt sätt skapa förändring. Hur språket används i ett visst sammanhang under vissa sociala villkor avgör om det kommer att ske en reproduktion av sociala identiteter, relationer, kunskap och trosuppfattningar eller om en förändring kan ske (Fairclough, 1995b).

Fairclough (1992) talar om intertextualitet och refererar till Bakhtin (1986) och dennes tankegångar om att alla yttranden är en länk i en kommunikationskedja och att människors tal är fyllt med andra människors ord. Intertextualitet innebär att texter utgår från andra texter, införlivar dessa och går i dialog med dem (Fairclough, 2003). En speciell form av intertextualitet är manifest intertextualitet, vilket innebär en tydlig markering av vad i en text som bygger på andra texter (Fairclough, 1992). Det är ofrånkomligt att texter innehåller antaganden, eftersom "what is 'said' in a text is 'said' against a background of what is 'unsaid', but taken as given" (Fairclough, 2003, s 40). Intertextualitet, påpekar Fairclough, öppnar upp för olikheter genom att släppa in andra röster i en text till skillnad från förgivettaganden, som i stället reducerar olikheter genom att förutsätta en gemensam utgångspunkt. En del i en textanalys är att försöka finna vad som inte uttalas men som ändå finns där som ett förgivettagande (a.a.).

Förgivettaganden ger Fairclough (2003) en särskild ideologisk innebörd eftersom maktförhållanden i hög grad drar nytta av dessa. Han fäster uppmärksamheten på att vissa värdesystem och förgivet-

taganden kan ses som hemmahörande och önskvärda inom en viss diskurs. Fairclough använder begreppet hegemoni och menar att "seeking hegemony is a matter of seeking to universalize particular meanings in the service of achieving and maintaining dominance, and this is ideological work" (s 58). Fairclough (1992) menar att det förekommer en hegemonisk kamp, vilket innebär att konsensus alltid är en gradfråga eftersom hegemonin möter motstånd. Detta för med sig att hegemonin inte är stabil utan i stället vacklande. Hegemoni handlar enligt Fairclough inte bara om dominans utan även om att skapa allianser och integrera för att vinna samtycke (a.a.) och kan till följd därav ses som en process varigenom konsensus kring betydelser förhandlas fram (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Tolkat utifrån Faircloughs syn på hur diskurser opererar kan lärarnas talhandlingar förstås som medverkande till att generera system baserade på kunskap och tro. Sådana system är med och bidrar till lärarnas meningsskapande kring förskolebarn i förhållande till pedagogisk dokumentation. Fairclough är enig med Bakhtin om språkets dialogiska funktion i människors meningsskapande, vilket kommer fram då även Fairclough ser språket som en social praktik och som socialt handlande människor emellan.

Genom att applicera Faircloughs tankegångar på avhandlingens empiri eftersträvas att följa diskursiva produktions- och kommunikationsprocesser beträffande lärares artikulera föreställningar om och bedömningar av förskolebarn i relation till dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation. Fairclough erbjuder ett flertal analytiska verktyg³⁶ att bruka för att möjliggöra detta och på så sätt göra synligt betydelsekonstruktioner i empirin. Stöd hämtas hos Fairclough för att förstå lärarnas talhandlingar som uttryck för sätt att se på förskolebarn och på pedagogisk dokumentation. Hans resonemang om att dolda ideologier och maktförhållanden sätter ramar för lärares handlingsutrymme samt naturaliseras och jämföras med sunt förnuft, har inspi-

³⁶ De verktyg som är aktuella i denna avhandling presenteras i metodkapitlet.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

rerat till att i empirin söka efter vad som sägs och vad som inte sägs och vad som i lärarnas yttranden framstår som förgivettaget angående förskolebarn och pedagogisk dokumentation i förhållande till de dokumenterade barnen. Avsikten är att med analysverktyg hämtade från Fairclough synliggöra diskursiva tankemönster i de kommunikativa händelser som utgör empirin, för att det ska bli möjligt att belysa det förgivettagna och i och med det bidra till förutsättningar för att granska och utmana dessa tankemönster.

Kapitel 4: Metod

I detta kapitel beskrivs tillvägagångssättet vid konstruktionen³⁷ av data. Min förförståelse av fältet samt den roll jag som forskare intog under fältarbetet diskuteras. Undersökningsgrupp samt kriterium för deltagande i studien presenteras. Kapitlet avslutas med en redogörelse för analysen av datamaterialet. Dessutom förs resonemang kring etiska ställningstaganden samt kring studiens trovärdighet och generaliserbarhet.

Diskursanalys

En diskursanalys³⁸ kan genomföras på ett flertal olika sätt (Fairclough, 2003) och förekommer inom många olika sociala områden samt i olika typer av studier (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det finns flera skäl till att välja ett diskursanalytiskt angreppssätt för att studera hur lärare talar om och bedömer förskolebarn samt hur de talar om pedagogisk dokumentation i förhållande till de dokumenterade barnen. Diskursanalys innebär en syn på språkanvändning som ett redskap varigenom människor konstruerar den sociala världen. Konstruktionen av den sociala världen sker genom att människan aktivt, med hjälp av befintliga lingvistiska resurser, skapar yttranden. Bland de obegränsat antal ord och meningskonstruktioner som är tänkbara väljs

³⁷ Alvesson och Sköldberg (2008) framhåller att forskare använder olika metaforer vid beskrivningar av hur de fått tillgång till forskningsmaterialet. De är kritiska mot termen datainsamling som de menar är en ofruktbar metafor att använda i forskningssammanhang då den antyder att forskningsprocessen handlar om att samla ihop något som finns därute, exempelvis likt svamplockning. Valet av metaforen konstruktion i föreliggande studie grundar sig i studiens ontologiska utgångspunkt.

³⁸ Exempel på diskursanalytiska avhandlingar är Johannes Lunneblad (2006), Lena Carlsson (2006), Sara Irisdotter (2006), Helene Båthshake (2006), Inger Assarsson (2007), Anita Eriksson (2009), Kristian Lutz (2009) och Christian Eidevald (2009).

vissa, medan andra väljs bort. De valda orden och de valda meningskonstruktionerna får konsekvenser då de har inflytande över föreställningar och frambringar responser (Alvesson & Sköldberg, 2008). Språket ses inte som neutralt och det diskursiva synsättet väver samman språk och handling (Bergström & Boréus, 2000).

Diskursanalys erbjuder redskap för att undersöka meningsskapande. Assarsson (2007) menar att studier av hur diskurser konstrueras i ett sammanhang visar vilka ställningstaganden och handlingar som är möjliga i en praktik. Ett användningsområde för diskursanalys, som lyfts av Bergström och Boréus (2000), är kartläggning av identitetskonstruktioner³⁹. Genom att diskursanalys används i föreliggande studie var det möjligt att följa hur lärare i samtal gemensamt bidrar till konstruktioner av förskolebarn i förhållande till pedagogisk dokumentation. Det var också möjligt att visa komplexiteten i dessa samtal. Valet av diskursanalys innebär att intresse finns inte bara för vad som sägs utan också för hur det sägs, dvs. den meningsskapande processen. Nyanser i utsagor, det som är motsägelsefullt och det som är vagt, är enligt Alvesson och Sköldberg (2008) av intresse vid diskursanalys. I fokus är således inte enbart otvetydiga mönster eller huvudsakliga tendenser. Av det skälet synliggörs komplexiteten i samtalen i denna studie. Alvesson och Sköldberg lyfter även fram att diskursanalytisk forskning lägger vikt vid det sociala sammanhanget där texten⁴⁰ produceras, vilket inte alltid är fallet vid annan kvalitativ forskning såsom exempelvis intervjustudier.

Det är betydelsefullt att granska konstruktioner utifrån antagandet att de konstruktioner som gemensamt skapas leder till att vissa ställningstaganden och handlingar är möjliga i den pedagogiska praktiken, medan andra ställningstaganden och handlingar är omöjliga. Därmed har konstruktioner av förskolebarn betydelse för det som sker i förskolan även när det gäller verksamhetsutveckling.

³⁹ Bergström och Boréus (2000, s 265) nämner "folket", "samiskhet" och "svensk" som exempel på identitetskonstruktioner. I föreliggande studie ses förskolebarn som ytterligare ett exempel.

⁴⁰ Text syftar i det här sammanhanget både på tal och på skrift.

Diskursanalytisk forskning har inte för avsikt att finna sanna beskrivningar av verkligheten då detta inte harmonierar med dess ontologiska utgångspunkt. Börjesson och Palmblad (2007) påpekar att ”inom diskursanalysen blir grundfrågan snarare inriktad på vad som kvalificerar sig som verkligt och sant, i en viss tid och på en viss plats” (s 10). Angelägnare än att försöka att fastlägga ”det vanliga, det genomsnittliga – eller ens det verkliga” är att försöka finna betydelsemöjligheter (Börjesson, 2003, s 18).

Val av förskolor

I studien ingår två förskolor. Under sammanlagt drygt ett år, dvs. cirka en termin på varje förskola, har jag varit närvarande under en tydligt avgränsad tidpunkt i de aktuella lärarnas vardag, nämligen det veckovisa planeringstillfället. Utöver detta har jag inte vistats på förskolorna. Hammersly och Atkinson (1995) poängterar att forskaren får kompromissa mellan bredd och djup i en undersökning eftersom fler undersökningsgrupper leder till mindre vistelsetid i respektive grupp. Som forskare prioriterade jag djup och valde därför att begränsa mig till två förskolor.

De i studien aktuella lärarna tillämpar pedagogisk dokumentation som reflektionsverktyg samt för samtal och diskussioner kring dessa. I vid bemärkelse är det således samtalen under planeringstillfällena som står i fokus för forskningen. I specifik bemärkelse undersöks dels hur lärare samtalar om och bedömer förskolebarn utifrån de pedagogiska dokumentationer som de själva har gjort, dels hur lärare talar om pedagogisk dokumentation i relation till de dokumenterade barnen.

Kriteriet för val av förskolorna i studien

Ett viktigt kriterium vid valet av undersökningsgrupp var att de förskolor som skulle ingå i studien skulle tillhöra de förskolor där ett gemensamt reflektionsarbete kring dokumentationerna genomförs. Att det förekom någon form av dokumentation på förskolan var således inte tillräckligt för att ingå i undersökningen.

Hartman (2004) betonar det genomtänkta valet av informanter utifrån den kunskap som efterfrågas. Detsamma gör Fangen (2005) när hon skriver att det viktigaste när det gäller undersökningsgrupp är att hitta exempel så att forskningsfrågorna ställs på sin spets. I de arbetslag som valdes har lärarna erfarenhet av att arbeta med pedagogisk dokumentation då de använder denna form av dokumentation som en del i det pedagogiska arbetet. Kännedom om vilka arbetslag som kunde vara aktuella för studien hade jag genom mina tidigare erfarenheter från arbetet som förskollärare samt genom mina nuvarande kontakter med förskolor som lärare på lärarutbildningen.

Tillträde till fältet

Kontakt togs via e-post med rektorer. De godkände att jag gick vidare och kontaktade lärarna. Via e-post fortsatte jag att kontakta representanter för två arbetslag på två olika förskolor som båda uppfyllde det kriterium som jag hade satt upp för att ingå i studien. Lärarna på förskolorna sa sig vara positiva till undersökningen. Jag träffade dem under deras respektive planeringar och informerade om mitt forskningsprojekt samt gav dem tillfälle att ställa frågor. Vikten av att var och en skulle ta ett personligt beslut om deltagande betonades. Efter samtycke påbörjades fältarbetet parallellt i båda arbetslagen.

Fangen (2005) understryker att förhandling om tillträde till fältet sker fortlöpande under forskningsprocessen i den mening att forskaren ständigt måste vara uppmärksam på signaler från deltagarna om hur de upplever situationen. Att som forskare ha blivit insläppt behöver inte innebära ”att det goda tillträdet till fältet fortsätter” (s 63). Efter önskemål från en av de deltagande lärarna på den ena förskolan, avbröts fältarbetet på den aktuella avdelningen efter två träffar. Detta är i linje med Vetenskapsrådets (2002) etiska principer om frivillighet när det gäller deltagande och möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande.

Att finna ytterligare ett arbetslag där lärarna var villiga att delta i studien visade sig vara en process som inte var helt enkel. Ball (1990) poängterar att när rektorer ger sitt godkännande innebär detta att det

”provides us *entry*, but perhaps not *access*” (s 159), dvs. rektors godkännande är ingen garanti för att lärarna är villiga att delta. Även om flera lärare uttryckte sitt intresse för själva studien, fanns en tveksamhet till att själv vara en av de lärare vars ord skulle spelas in och analyseras. Dessutom var antalet möjliga förskolor vid tidpunkten för fältarbetet begränsat av det kriterium för deltagande som jag satt upp, nämligen förtrogenhet med att arbeta med pedagogisk dokumentation som reflektionsverktyg till skillnad mot att endast dokumentera utan särskild uppföljning. Efter några förfrågningar där jag fick nekande svar, fann jag slutligen ett arbetslag där lärarna ställde sig positiva till deltagande. Jag träffade dem och informerade om studien, gav dem tillfälle att ställa frågor samt betonade vikten av ett personligt beslut om deltagande. Efter samtycke påbörjades datakonstruktionen. Vid denna tidpunkt hade datakonstruktionen i det första arbetslaget avslutats.

Undersökningsgrupperna

På de båda förskoleavdelningarna som ingår i undersökningen arbetar tio lärare i åldrarna 24-53 år. Medianvärdet är 48 år. Samtliga är kvinnor. I urvalet ingår två barnskötare och sju förskollärare. Eftersom avsikten inte är att belysa hur olika yrkeskategorier i arbetslaget talar om barn benämns samtliga som lärare⁴¹. Valet att inte skilja på de båda yrkeskategorierna är även ett etiskt val då det handlar om att värna om de två barnskötarnas anonymitet i lika hög grad som om övriga respondenter.

Den samlade yrkeserfarenheten vid tidpunkten för fältarbetet var mellan 6 månader och 34 år. Medianvärdet är 24 år. Vid två av samtalen deltog en rektor och vid två andra samtal deltog en pedagogisk handledare⁴². På förskolorna går sammanlagt 45 barn i åldrarna 1-5 år.

⁴¹ Jag är medveten om att detta val kan ifrågasättas då de båda utbildningarna skiljer sig åt både gällande utbildningsnivå och gällande utbildningens längd. Dock fick dessa argument stiga åt sidan för de argument som presenteras ovan i texten.

⁴² I de excerpt som finns presenterade i resultatdelen finns inget samtal där rektor eller pedagogiska handledare deltar. Dock omnämns vid ett tillfälle en pedagogisk handledare som deltagit

Fokus i studien är dock samtal om barn i åldern 1-3 år. Majoriteten av barnen i urvalet är i dessa åldrar. Lärarna på de aktuella förskolorna arbetar med inspiration från de kommunala förskolorna i Reggio Emilia, på vilka pedagogisk dokumentation är en av grundstenarna i verksamheten. Majoriteten av dem har deltagit i ett flertal fortbildningskurser och nätverksträffar kring pedagogisk dokumentation. De båda arbetslagen har, åtminstone periodvis, haft tillgång till pedagogisk handledning. Det är således två arbetslag med gedigen erfarenhet av pedagogisk dokumentation i förskolan.

Samtliga deltagare i studien har fått fiktiva namn. Detta gäller även de pedagogiska handledare som omnämns samt de barn som lärarna talar om. Mitt eget namn, Lise-Lotte, har jag dock skrivit ut i excerpten för att det ska framgå när jag gick deltog i samtalet.

Datakonstruktion

Datakonstruktionen beskrivs utifrån tillvägagångssättet för genomförande samt de pedagogiska dokumentationernas utformning och roll under samtalen. Min egen erfarenhet och förståelse av pedagogisk dokumentation och hur forskarrollen gestaltades under fältarbetet redovisas.

Genomförande

Jag valde att vara närvarande i lärarnas sammanhang, dvs. när samtalen pågick. Att fånga hur lärarna talar när de själva initierar samtal utifrån sina dokumentationer är ett val jag gjorde och som ligger i linje med mitt forskningsintresse. Fokus i studien är det tal som pågick i en avgränsad kontext, dvs. under de gemensamma planeringarna utifrån dokumentationerna, och inte hur lärarna eventuellt skulle ha talat om och bedömt barn i förhållande till pedagogisk dokumentation i en annan kontext. Av det skälet valdes intervjuer bort. Att som forskare

vid ett annat av samtalen under fältarbetet. Dessutom omnämns vid samma tillfälle en ytterligare pedagogisk handledare som dock inte deltog under något av de samtal som skedde under fältarbetet.

METOD

ha varit närvarande i situationen ger en förstahandsupplevelse som kan medföra förståelse på en djupare nivå än vid användandet av frågeformulär och intervjuer (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Fangen (2005) påpekar att människor under intervjuer vanligtvis rättar sitt sätt att uttrycka sig efter hur intervjuaren ställer sina frågor. Som kontrast till det har forskaren under fältarbete utsträckt över tid i hög grad möjlighet att observera hur människor pratar när de inte står under denna påverkan. Under ett sådant fältarbete, till skillnad från vid ett intervjutillfälle, är det möjligt för forskaren att ta del av det informanternas talar tämligen fritt om utan att ha blivit ledda i en bestämd riktning. Studien utgår från samtal förda under planeringsmöten i förskolor där pedagogisk dokumentation är en del av den pedagogiska praktiken. Jag var närvarande under lärarnas planeringsmöten då samtalen skedde och med hjälp av ljudinspelning dokumenterades dessa.

Hammersley och Atkinson (1995) understryker att de ord människor använder kan vara väldigt betydelsefulla ur ett analytiskt perspektiv. Orden förser oss med värdefull information om hur medlemmarna i en bestämd kultur organiserar sin perception av världen och hur de engagerar sig i ”the social construction of reality” (s 145). Av den anledningen har jag valt att använda bandspelare för att kunna återge deltagarnas egna formuleringar. Ljudinspelningarna innebar likväl inte att allt som skedde vid planeringstillfällena fångades in. Emerson, Fretz och Shaw (1995) poängterar att ljudinspelningar som verkar fånga och bevara nästan allt som händer i en interaktion, i själva verket endast fångar en del av det pågående sociala livet (a.a.). Blickar och gester är exempel på sådant som faller utanför vad som är möjligt att få med vid användandet av ljudinspelning.

Anteckningar fördes under samtalen. Dessa bestod av korta noteringar som rörde sådant som kunde underlätta transkriberingen vid avlyssningen av banden. I anteckningarna fanns inget av sådan karaktär att det borde ha involverats i studiens resultat däremot har anteckningarna varit ett stöd för mig som forskare för att orientera mig i

materialet. I tabellen nedan presenteras hur data har konstruerats samt omfattningen av densamma.

Tabell 1: Redovisning av studiens empiriska underlag

	Tidsperiod [från] [till]	Antal tillfällen	Tid / tillfälle [timmar]	Summa tid [timmar]	Antal A4- sidor
Arbetslag 1	2005-11-28 2006-05-22	15	1,5	22,5	350
Arbetslag 2	2006-09-01 2006-12-08	11	1	11	303
Summa				33,5	653

De pedagogiska dokumentationernas form under samtalen

De pedagogiska dokumentationer som stod i fokus på båda förskolorna under de aktuella samtalen består av bilder och text. Dokumentationerna presenterades under planeringsmötena på olika sätt, vilket gällde för båda förskolorna. En del dokumentationer presenterades som bildspel på en dator eller som bildspel projicerade på väggen med hjälp av en datorprojektor. Andra dokumentationer var utskrivna och hölls upp för kollegor att ta del av, alternativt låg utlagda på ett bord. Emellanåt redovisades dokumentationer genom att någon eller några lärare delgav sina kollegor delar ur en dokumentation som ännu inte hunnit färdigställas. Dokumentationen fanns då endast i form av anteckningar medan bilderna fortfarande fanns kvar i digitalkameran alternativt datorn. Ej färdigställda dokumentationer där endast bilderna presenterades förekom också. Ibland fanns således både text och bild tillgängliga, andra gånger endast text eller bild. Vid en del tillfällen refererades det till dokumentationer som inte fanns med i rummet.

De pedagogiska dokumentationernas bidrag till samtalen

Samtalen under planeringsmötena utgick främst från dokumentationerna. Dokumentationerna kunde även ge lärarna associationer, som ledde till vidare samtal om de aktuella barnen eller om barn generellt. Utgångspunkten är att dessa talhandlingar tolkas och förstås utifrån att de har ägt rum i förskolan, sedd som en social praktik där

pedagogisk dokumentation brukas i verksamheten. Implicit betyder detta att ett grundantagande i studien är att erfarenheter och upplevelser av pedagogisk dokumentation medverkar till hur barn framträder i lärarnas tal, även om det sagda inte är kopplat till en specifik dokumentation. Yttrandena är dock uttalade i en kontext där pedagogisk dokumentation är ett ständigt återkommande inslag i den pedagogiska praktiken. De förutsätts därför vara påverkade av det sammanhang de ingick i.

Erfarenhet av fältet

Forskare kan inte gå in i forskningsprocessen som en *tabula rasa*⁴³, utan har alltid med sig sina egna referensramar, vilka styr tolkningsprocessen (Alvesson & Skoldberg, 2008). Som forskollärare, med egen erfarenhet av pedagogisk dokumentation, har jag en förförståelse med mig som det är viktigt att jag förhåller mig till. Vid tidpunkten för fältarbetet var det drygt sex år sedan jag lämnade min tjänst som forskollärare. Trots det är förskolan fortfarande i hög grad en bekant kontext för mig då jag fortfarande har nära kontakt med denna verksamhet i mitt arbete som lärarutbildare.

I familjära forskningsmiljöer kan det vara svårare att ställa egna förgivettaganden åt sidan, oavsett om de tar sin utgångspunkt i vetenskapliga eller i vardagliga kunskaper (Hammersley & Atkinson, 1995). Som forskare är det viktigt att vara beredd på att ”fältet kan berätta någonting nytt” (Fangen, 2005, s 4). Det krävs öppenhet för att förstå vilken betydelse andra människor tillskriver det som sker. Detta innebär att forskaren måste medvetandegöra sina egna förutfattade meningar (a.a.), vilka inte är så enkla att få syn på. Under mina yrkesverksamma år som forskollärare upplevde jag att pedagogisk dokumentation tillförde arbetet positiva dimensioner genom att det gav mig möjlighet att tillsammans med mina kollegor synliggöra olika processer i det pedagogiska arbetet. Eftersom pedagogisk dokumenta-

⁴³ Latin: tom tavla.

tion förekom i mitt tidigare arbete som förskollärare och numera i min undervisning som lärarutbildare, är det särskilt viktigt att jag kritiskt prövar de tolkningar jag gör av lärarnas utsagor. Det gjordes genom att jag prövade att läsa excerpten utifrån olika förståelsehorisonter. En del excerpt valdes bort då jag upplevde att det fanns en risk för övertolkningar.

Förförståelsen kan vara en belastning men även en tillgång. Gannerud och Rönnerman (2006) lyfter exempelvis fram kunskap om begrepp, regler, rutiner samt verksamhetens innehåll och form som områden där förförståelsen blir till gagn. Denna förtrogenhet med verksamheten, menar de, kan ge forskaren legitimitet. De betonar förtrogenhet med forskningsfältet som en fördel ur en tidsbesparande aspekt, eftersom uppmärksamheten under dessa förhållanden kan riktas direkt mot studieobjektet och inte till att först sätta sig in i den aktuella verksamheten (a.a.).

Forskarrollen under fältarbetet

När Fangen (2005) resonerar kring observatörsrollen utifrån olika grader av delaktighet använder hon begreppen: delvis deltagande observatör, fullt deltagande observatör, icke-deltagande observatör samt icke-observerande deltagare/”go native”. Hon problematiserar valet mellan deltagarrollerna och menar att det inte är ett lätt val. Fangen påpekar även att forskaren kan gå in i de olika rollerna under skilda perioder i en och samma studie. Vidare menar hon att det ideala inte är att söka efter fullständigt deltagande utan att ”söka den graden av deltagande som ger bästa möjliga data” (s 140). Ball (1990) konstaterar att forskarrollen sällan är statisk eftersom forskning handlar om en interpersonell process som normalt sett är socialt dynamisk.

Under planeringsmötena var jag inte enbart en fullständig observatör men inte heller en fullständig deltagare. Den pendling som skedde i min forskarroll växlade mellan, med hjälp av Fangens (2005) terminologi, delvis deltagande observatör och icke-deltagande observatör med tonvikt på det sist nämnda. Mitt deltagande bestod i att jag intog en lyssnande roll men emellanåt ställde frågor till lärarna. Det

skedde när något var oklart för mig eller när lärarna talade om sådant som ur forskningshänseende var intressant att de utvecklade vidare. Jag samspelade emellertid inte med lärarna i en sådan omfattning att jag skulle kunna karaktäriseras som en fullt deltagande observatör. Det hade i så fall inneburit att deltagandet hade varit överordnat observerandet (Lunneblad, 2006), vilket inte var fallet. Konstateras kan emellertid att forskaren inte kan vara en osynlig fluga på väggen utan alltid är en del av scenen (Ball, 1990) och därmed påverkar situationen. En utmaning, enligt Fangen (2005), är att förena deltagande och observation i syfte att förstå som en insider men på samma gång ha förmåga att beskriva det som sker så att en utomstående begriper. Det handlar om att växla mellan de båda perspektiven.

Bearbetning av data

Utgångspunkter för hur data transkriberades, samt hur tolkningsprocessen genomfördes redovisas. Vidare berörs hur de analyserade samtalsutdragen valdes ut samt vilka ställningstaganden som ligger till grund för hur samtalsutdragen återges i resultatredovisningen. Därtill presenteras studiens analytiska begrepp.

Transkribering

Banden avlyssnades och transkriberades. Det transkriberade materialet består av allt som sades under planeringstillfället med undantag av allmän information som lärarna delgav varandra. Att förvandla tal till text är inte en okomplicerad uppgift. Fairclough (1992) påminner om att transkription innehåller tolkning av det talade språket. Enligt Emerson m.fl. (1995) är transkriptionen ett resultat av olika beslut om exempelvis var punkt ska sättas för att indikera en fullständig fras eller mening, hur överlappande tal, betoning och ohörbara ord ska synliggöras i texten (a.a.). Muntligt tal nedtecknat i skriftlig form för med sig att meningsinnehållet förändras något (Fangen, 2005). Även tal inspelat på band är en reducering av verkligheten då allt som händer inte är möjligt att transkribera, bland annat på grund av att vissa uttalanden är i det närmaste ohörbara. Emellanåt talar flera personer

samtidigt, vilket leder till att de överröstar varandra. Båda dessa aspekter av ohörbart tal finns registrerade på de inspelningar som gjordes under planeringstillfällena. Ytterligare reducering av talet består av gester och blickar, som kan ge det verbala språket en viss innebörd, inte registreras vid ljudinspelning.

Hammersley och Atkinson (1995) konstaterar att det finns val att göra när det gäller hur tal ska transkriberas. De val som görs måste ta sin sin utgångspunkt i studiens syfte. Författarna framhåller att mycket detaljerade transkriptioner kan vara svårlästa (a.a.). En viktig ledande princip, som Thomas (1993) understryker när det gäller att kommunicera forskning, är att finna vägar att kommunicera det som är betydelsefullt ”in a language understandable for our audience” (s 66). För att öka läsbarheten valdes av det skälet ett skriftspråk som ligger nära talspråket. I och med det transkriberade jag inte texten på detaljnivå. Harklingar och hostande togs bort. Avsikten har inte varit att göra en omfattande mikrolingvistisk analys. Winther Jørgensen och Phillips (2000) framhåller att forskaren då kan nöja sig med ett mindre detaljerat transkriptionssystem. Innehållet i det sagda fokuserades vid analysen och jag använde, med hänvisning till Hammersleys och Atkinsons (1995) tankar angående läsbarhet, inte många olika tecken i transkriptionerna. Överlappande tal markerades inlednings- och avslutningsvis med punkter. När något var ohörbart skrevs i texten (ohörbart) och vid längre pauser skrevs (paus). Lärarna fick i transkriptionerna fiktiva namn, även det i syfte att öka läsbarheten.

Tolkningsprocessen och val av samtalsutdrag

Forskarens tolkningsrepertoar sätter gränser för tolkningsmöjligheter eller stärker benägenheten att göra vissa tolkningar (Alvesson & Sköldeberg, 1994). Det är därför angeläget att så långt det är möjligt göra som Fangen (2005) beskriver, nämligen ”exkludera allt som kan hindra dig att förstå fältet så som det subjektivt framstår för deltagarna” (s 4). Hon fastslår emellertid att det är viktigt att granska deltagarnas perspektiv kritiskt.

METOD

Att se data som socialt konstruerad och inte som något som bara finns ”där ute” och väntar på att bli insamlad (Ball, 1990) får konsekvenser för tolkningsprocessen. Forskaren lyfts in i tolkningsprocessen som en av de aktörer som är med och konstruerar data. Thomas (1993) uttrycker det som att när forskaren hör data tala och översätter det till olika budskap, innebär det att det ”gives the researcher the power to define and transmit 'reality'” (s 45).

Samtliga 653 sidor transkriberat datamaterial lästes igenom upprepade gånger. I texterna markerades textavsnitt där det fanns en tydlig koppling till forskningsfrågorna. Inledningsvis under fältarbetet var studien inriktad på lärarens talhandlingar om förskolebarn. Den pedagogiska dokumentation sågs enbart som det material som låg till underlag för lärarnas samtal. När datamaterialet var transkriberat uppstod emellertid frågeställningen som berör talet om pedagogisk dokumentation i förhållande till de dokumenterade barnen.

Vid varje genomläsning av den transkriberade empirin tillkom nya markeringar i texten, allteftersom jag som forskare trängde djupare in i materialet. Datamaterialet delades övergripande in, utifrån de nu formulerade forskningsfrågorna, i samtal som i första hand handlar om förskolebarn och i samtal som i första hand handlar om pedagogisk dokumentation. Vid upprepade genomläsningar av de markerade delarna av texten skapades sedan olika teman. Dessa teman är *Förskolebarn – förmågor eller begränsningar*, *Förskolebarn – person eller position*, *Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet* samt *Pedagogisk dokumentation – barnen och processen*. Temana hör samman med det övergripande syftet att studera forskningsfrågorna relaterade till förskolan som en del i ett utbildningssystem som befinner sig i ett kunskapssamhälle, i en kunskapsekonomi. Avhandlingens analytiska begrepp hämtade från Fairclough fanns med från början vid dataanalysen, men dessa valdes först efter det att själva fältarbetet avslutats. De analytiska begreppen styrde därmed inte fältarbetet.

De markerade textavsnitten i datamaterialet lyftes ut ur transkriptionen från det planeringsamtal som det ingått i och placerades in i nya dokument under aktuellt tema och forskningsfråga. På så sätt

samlades alla excerpt under ett och samma tema i ett och samma dokument. Dock var det inte helt enkelt att sortera in vissa delar av datamaterialet under respektive tema då innehållet i samtalen emellanåt är gränsöverskridande. Efter upprepade genomläsningar fattades beslut om en placering men jag är medveten om att vissa excerpt skulle kunna ha placerats annorlunda utifrån en annan läsning av datamaterialet. Vid ytterligare genomläsningar valdes excerpt bort eftersom det fanns andra excerpt som bedömdes visa en aspekt på ett tydligare sätt. De kvarvarande excerpten analyserades med hjälp av de valda analysverktygen. Även under denna del av processen valdes de excerpt bort som bedömdes inte tillföra någon ny aspekt. Kvar är de samtalsutdrag som tillsammans bedöms spegla olika aspekter av empirin som helhet gällande talet om förskolebarn och pedagogisk dokumentation relaterat till förskolebarnen och till avhandlingens övergripande syfte⁴⁴. Målsättningen har varit att i resultatredovisningen visa den mångfald, polyfoni, av röster gällande talet om förskolebarn och pedagogisk dokumentation i relation till de dokumenterade barnen som datamaterialet innehåller. Den intentionen, kopplad till forskningsfrågorna, har styrt valet av samtalsutdrag.

Resultatet av tolkningsprocessen är således framskrivet så att läsaren företrädesvis får följa längre resonemang med insprängda och avslutande analyser. Avsikten är att visa hur både samstämmiga och motstridiga konstruktioner av förskolebarn och tankar om pedagogisk dokumentation dryftas under pågående samtal, men även att låta läsaren följa lärarnas resonemang. I resultatet ingår också några korta excerpt där analysen endast finns avslutningsvis. Den empiriska delen av avhandlingen blir mer omfattande när läsarna inbjuds att följa längre samtal för att därigenom undvika att komplexiteten i samtalen reduceras.

Vidare är data inte tolkade utifrån skillnader i hur lärarna på de olika avdelningarna talar om barn. De båda undersökningsgrupperna

⁴⁴ Att studera forskningsfrågorna mot bakgrund av förskolan ses som en del i ett utbildningssystem i ett kunskapssamhälle, en kunskapsekonomi.

har behandlats som en enhet. I förgrunden är talet om barn och pedagogisk dokumentation. Vem som talar är i bakgrunden. Tolkningar har därför inte heller gjorts med syftet att dra slutsatser om hur enskilda lärare talar, utan för att se hur lärarna tillsammans bidrar till diskurser kring förskolebarn och pedagogisk dokumentation relaterat till de dokumenterade barnen. Utsagorna är således inte kopplade till personer utan till lärare i förskolan som ingår i en praktik som tillämpar pedagogisk dokumentation och som därmed ses som bärare av diskurser. Intentionen har även varit att tydliggöra hur lärarna genom att respondera på varandras röster tillsammans skapar mening under det gemensamma samtalet.

Analytiska begrepp

I analysen har innehållet i de transkriberade uttagorna betonats liksom hur innehållet artikuleras. *Vad* säger lärarna om förskolebarn i förhållande till pedagogisk dokumentation och *hur* säger de detta?

Bakhtins kommunikationsteoretiska resonemang är ett värdefullt bidrag för att förstå de analyserade yttrandena som relationella. Analytiska begrepp har dock valts från Fairclough⁴⁵. Av de begrepp han erbjuder har ett urval använts för att söka efter diskurser om förskolebarn i relation till pedagogisk dokumentation i förskolan. Dessa begrepp är *interdiskursivitet*, *metaforer*, *modalitet*, *underförstådda antaganden* samt *hegemonisk kamp*.

- Interdiskursivitet innebär att en aktuell diskurs innehåller spår av yttranden som hör hemma inom en annan diskurs.
- Metaforer formar våra tankar och handlingar. Valet av metafor innebär ett val att konstruera världen på ett sätt framför ett annat. Metaforer kan bli så naturaliserade i ett visst sammanhang att människor är omedvetna om dem. Trots det är

⁴⁵ Begreppen har brukats i enlighet med Faircloughs (1992, 2001, 2003) definitioner.

metaforers inflytande över tankar och handlingar stort även när medvetenhet har väckts.

- Modalitet handlar om styrkan i ett påstående. I vilken grad instämmer talaren i sitt eget påstående? ”Bör” och ”måste” är exempel på två ord med olika grad av modalitet. Hjälperverb såsom ”kan” och ”ska” ger även yttrandena olika grad av modalitet. Utsagor som exempelvis inleds med ”jag tror” är exempel på subjektiv modalitet jämfört med att kategoriskt påstå att något är på ett visst sätt.
- Underförstådda antaganden är en form av intertextualitet genom att de länkar samman det som sägs med det som tidigare sagts eller skrivits. Det explicita förstås i relation till det implicita.
- En hegemonisk kamp är en process av förhandling som innebär att hegemonin utmanas och möter motstånd.

(Fairclough, 1992, 2001, 2003)

Begreppen *person* och *position*⁴⁶ samt begreppsdefinitioner har hämtats från Davies och Harré (1999). Enligt deras definition innebär begreppet *person* en syn på individen som någon som är en viss typ av människa, en individ som agerar enligt en fast repertoar som placeras inom individen, nästan som en personlig egendom. Begreppet *position* innebär att det alltid är en öppen fråga vem någon är. Svaren skiftar beroende på de subjektspositioner som är möjliga för individen att inta i ett visst sammanhang (a.a).

Etiska aspekter

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, när det gäller att deltagarna frivilligt ingår i studien och är informerade om studiens syfte, har beaktats. I enlighet med detta avbröt ett arbetslag sin medverkan i forskningsprojektet.

⁴⁶ "Person" och "personhood" (Davies & Harré, 1999).

METOD

Även frågan om konfidentialitet är viktigt i forskningen. Deltagarna i studien ska i resultatredovisningen förbli anonyma. Det har fått till följd att jag i resultatredovisningen uteslutit sådant som kan röja lärarnas identitet. Dock är undersökningsgruppen liten och de utvalda förskolorna ingår i studien eftersom de verkar i ett speciellt definierat pedagogiskt sammanhang. Detta ställer ett särskilt krav på uppmärksamhet från min sida när resultatet presenteras. Som nämnts i samband med beskrivningen av tolkningsprocessen ses utsagor inte som kopplade till individer utan till det sammanhang som individerna ingår i, vilket även är betydelsefullt ur ett etiskt perspektiv.

Att tolka andra människors utsagor såsom det görs i denna studie, kan vara känsligt. När undersökningsgruppen är liten, är det möjligt att deltagarna kan identifiera vem som har sagt vad. Det finns en risk för att människor känner att deras utsagor blivit misstolkade och att de därmed känner sig utlämnade. Deltagarna i föreliggande studie har på ett generöst sätt släppt in mig och låtit mig ta del av deras samtal. Det innebär ett ansvar för mig som forskare att med respekt förvalta de utsagor som jag har fått ta del av. Jag har vinnlagt mig om att läsa materialet med öppenhet upprepade gånger och försökt att förstå det lästa på mer än ett sätt. Samtidig måste jag vägledas av studiens valda teoretiska ramverk, vilket identifierar vad som är intressant i data-materialet. Med respekt som ledord har intentionen varit att söka efter föreställningar om förskolebarn knutna till pedagogisk dokumentation, utan att för den skull göra anspråk på att det skulle vara möjligt att upptäcka hela bredden av lärarnas konstruktioner av barn och tankar om pedagogisk dokumentation i förskolan. De tolkningar som skrivs fram i denna avhandling är min berättelse utifrån det som yttrades i samtalen, vilket bör framhållas även ur ett etiskt perspektiv. Det innebär att det inte går att utesluta att andra berättelser skulle kunna ha skrivits om de transkriberade texterna hade lästs utifrån en annan förståelsehorisont än min. Att tolkning av texter alltid innehåller ett möte mellan forskarens föreställningsvärld och det som möjligen kan läsas ut i den nedskrivna texten påminner Börjesson (2003) om.

Reflektioner om studiens genomförande

Urvalet består av en grupp lärare där merparten har en gedigen erfarenhet av pedagogisk dokumentation, lärare som även haft eller har tillgång till handledning. Detta är ett medvetet val, vilket kan kritiseras utifrån perspektivet att ett urval med en inte fullt så homogen lärargrupp skulle ha lett fram till ett annat resultat. En sådan kritisk synpunkt kan vara befogad. Jag har dock valt att lyssna på Fangen (2005) när hon betonar värdet av att hitta urvalsgrupper där forskningsfrågorna ställs på sin spets. Tack vare lärarnas gedigna erfarenhet finns det i empirin rikligt med yttranden som uppfyller just det som Fangen efterlyser.

Vallet av att använda bandspelare vid datakonstruktionen och inte använda videokamera är ett resultat av svårigheten att finna arbetslag som inte bara tyckte att det var en intressant studie utan även kunde tänka sig att ställa upp som deltagare i studien. Jag förstod ganska omgående, efter kontakter med lärare, att användandet av bandspelare framför videokamera skulle underlätta för mig att finna arbetslag som ville delta. Vid transkriberingen av det inspelade och vid tolkningen av det sagda har jag dock vid en del tillfällen saknat tillgång till kroppsspråk, mimik och blickar. Videoinspelning hade på så sätt tillfört ytterligare en dimension, exempelvis för att tolka modaliteten i utsagorna.

Då jag deltog i de aktuella planeringssamtalen, var jag främst inriktad på att söka efter talet om barn. De pedagogiska dokumentationerna fanns initialt i bakgrunden som lärarnas samtalsunderlag. Efter hand, dvs. efter det att samtalen transkriberats, togs beslutet att också uppmärksamma de pedagogiska dokumentationerna. Här kan det antas att jag, om jag varit tydligare förberedd på att söka även efter talet om arbetsverktyget pedagogisk dokumentation relaterat till barnen, förmodligen vid några tillfällen hade ställt frågor för att låta lärarna utveckla någon aspekt ytterligare.

När det gäller forskarrollen valde jag, som tidigare nämnts, att vara delvis deltagande och icke deltagande utifrån syftet att söka efter vad

METOD

lärarna tog initiativ till att tala om. Detta genererade den empiri som är underlag för det presenterade resultatet. Jag kunde ha valt att vara en fullt deltagande observatör. Det hade inneburit att jag i högre grad kunde ha varit med och påverkat samtalens innehåll. Om jag hade tagit en större plats i gruppen, hade det begränsat mina möjligheter att få tillgång till lärarinitierade yttranden om barn. Risker med det hade varit att samtalen under sådana förutsättningar i hög grad hade blivit annorlunda än de samtal som förs när jag som forskare inte är närvarande. Å andra sidan hade jag haft större möjlighet att söka efter djupare förståelse för möjliga innebörder i lärarnas talhandlingar. Min närvaro under samtalen och lärarnas kännedom om mig har inneburit att samtalen har förts i ett delvis annat sammanhang än vanligtvis. Hur detta kan ha påverkat samtalen är svårt att dra några slutsatser om, men utgångspunkten är att samtalen inte varit helt opåverkade av min närvaro. Troligtvis har dock medvetenheten om min närvaro haft allt mindre inflytande vartefter forskningsprocessen fortskred, då det inte går att utesluta att lärarna åtminstone till viss del efter hand vände sig vid att jag fanns med.

Den ursprungliga tanken var att datakonstruktionen skulle pågå parallellt i de båda arbetslagen. Det visade sig att det inte gick att genomföra då ett arbetslag avbröt sin medverkan i studien samtidigt som det gick en tid innan jag kunde ersätta det arbetslaget. Sannolikt har detta på något sätt påverkat datakonstruktionen. Däremot är det svårare att dra slutsatser om denna påverkan har varit till gagn eller varit mindre gynnsam för studien. Det kan ha inneburit att vissa aspekter i samtalen fått mer uppmärksamhet, vilket kan ha lett fram till en fördjupad förståelse för något. Å andra sidan kan aspekter som varit värdefulla för studien ha missats. När jag som forskare mötte det andra arbetslaget kan jag ha varit mer uppmärksam på sådant som kom fram i samtalen i det första arbetslaget som jag följde. Att som forskare under en period ha deltagit i planeringssamtal i det ena arbetslaget medför tankar och reflektioner som förmodligen har bidragit till vad jag uppmärksammade när jag deltog i det andra arbetslagets planeringssamtal. Tolkningsprocessen måste förstås som påbör-

jad i och med att datakonstruktionen inleddes. Att tolka ser jag som ett sätt att skapa mening i det upplevda. Eftersom jag höll en tämligen låg profil under samtalen, är det möjligt att anta att det endast i mindre grad har haft betydelse för studiens slutsatser att datakonstruktionen inte genomfördes parallellt i de olika arbetslagen.

Ett annat möjligt tillvägagångssätt för att söka efter talet om förskolebarn hade varit att under samtalen eller i en intervjusituation be lärarna berätta för mig om barnen utifrån dokumentationerna, i stället för att söka efter talet om förskolebarn när lärarna riktar sig till varandra. Den svaga länken i det tillvägagångssättet kunde ha varit att berättelser i en sådan kontext främst visat hur lärarna tycker att de bör tala om barn kopplat till ett ideologiskt ställningstagande. Medvetenheten om min närvaro som forskare skulle troligtvis ha varit mer påtaglig för dem under sådana förhållanden än vad den var när de var uppe i ett pågående samtal med varandra. Det är också möjligt att tänka att detta tillvägagångssätt kunde ha tillfört empirin yttranden som berikat studiens resultat.

Studiens generaliserbarhet och trovärdighet

Om den sociala världen uppfattas som en konsekvens av sociala processer och inte tillräknas en inneboende essens (Burr, 1995) och beskrivningar är konstruktioner som skulle ha kunnat se annorlunda ut (Potter, 1996), innebär det att det inte är möjligt att finna en sann/objektiv kunskap gällande hur lärare talar om förskolebarn och pedagogisk dokumentation relaterat till de dokumenterade barnen. Om kunskap och bilder av världen inte ses som spegelbilder av verkligheten utan som ett resultat av hur människor kategoriserar världen, innebär det att det resultat som förevisas i denna studie inte är en spegelbild av lärares talhandlingar utan visar hur jag som forskare har kategoriserat dessa talhandlingar. Det presenterade resultatet kan ses som *en* möjlig tolkning av yttrandena. Strävan har dock varit att underbygga de slutsatser som dragits på ett sätt så att de framstår som rimliga.

METOD

Diskursanalytisk forskning har inte undgått att bli kritiserad för att den är relativistisk. Börjesson (2003) tillstår att så kan vara fallet men poängterar att det är sällsynt att diskursanalys hamnar i att ”allt helt enkelt skulle finnas i betraktarens öga och på så vis skulle hamna i en naiv idealism där verkligheten helt enkelt skulle skapas efter eget gottfinnande och idéer” (s 54). Alvesson och Sköldberg (2008) konstaterar emellertid att diskursanalytisk forskning mer rör hur aktörer går tillväga för att utsagor ska uppfattas som sanna och trovärdiga, än att den intresserar sig för ”idén om sanning eller att olika utsagor kan ha olika bevisvärde” (s 464). I föreliggande studie har jag sökt att finna betydelsemöjligheter och inte sanningar.

Validitet handlar om bedömning av studiens slutsatser (Bryman, 2002). Kännetecknande för en valid slutsats är att den är ”riktigt härledd ur sina premisser” (Kvale, 1997, s 215). Den interna validiteten fokuserar på om det finns hållbara inre samband. Genom att jag redovisar samtalsutdrag kan läsaren självständigt bedöma huruvida de tolkningar och analyser jag har gjort är trovärdiga, vilket är något som Yin (2007) understryker betydelsen av. Thomas (1993) varnar för att göra övergeneraliseringar i den meningen att vi ”speak beyond the data, and the analysis should not exceed what data show” (s 64). Därför är det angeläget att läsaren får tillgång till samtalsutdrag och på så sätt kan pröva den interna validiteten. Det innebär inte att jag som forskare vill undvika att stå för de resultat som skrivits fram. Däremot vill jag öppet redovisa på vilka grunder de slutgiltiga tolkningarna har gjorts.

Hantverksskicklighet, som ett validitetskriterium, innebär att forskaren kontrollerar, ifrågasätter och teoretiserar under forskningsprocessen (Kvale, 1997). Den reflexiva hållningen är en sorts självdialog som forskaren för (Thomas, 1993). Reflexivitet definierar Bryman (2002) som en medvetenhet hos forskaren om vad de olika val som har gjorts får för konsekvenser och innebörder för den kunskap som har konstruerats. Forskningsprocessen innehåller flera olika moment och tillförlitliga tolkningar av datamaterialet kräver noggrannhet genom hela processen. Trots att noggrannhet har beaktats under de

olika stegen i forskningsprocessen är det sannolikt att misstag har begåtts som inte varit uppenbara för mig som forskare. En strävan efter att förstå datamaterialet på mer än ett sätt har dock funnits med hela tiden.

Pragmatisk validitet innebär, enligt Kvale (1997), att en utsaga bedöms utifrån dess praktiska konsekvenser. I samtal kring min forskning med lärare i förskolan och med studenter med utgångspunkt i deras erfarenheter från förskolans pedagogiska praktik har det framkommit att studiens resultat har beröringspunkter med nämnda grupper erfarenheter. Det innebär dock inte att avhandlingens resultat kan ses som giltigt på alla förskolor där verktyget pedagogisk dokumentation brukas. Resultatet kan emellertid utmana till diskussion om förskolan som dokumentations- och bedömningspraktik.

Kapitel 5: Samtal om förskolebarn

Utifrån lärarnas utsagor synliggörs talet om förskolebarn i de aktuella förskolekontexterna. Den form av pedagogisk dokumentation som studien fokuserar används frekvent i dessa förskolekontexter. Empirin redovisas under två övergripande teman: *Förskolebarn – förmågor eller begränsningar* samt *Förskolebarn – person eller position*. Medan talet om barn med förmågor eller begränsningar handlar om att beskriva hur barnen uppfattas ur ett kompetensperspektiv, handlar talet om barn utifrån person eller position om att ge uttryck för om förmågor och begränsningar placeras i barnen, eller i det sammanhang som barnen befinner sig i.

Förskolebarn – förmågor eller begränsningar

Temat *Förskolebarn – förmågor eller begränsningar* fokuserar på samtal som innehåller resonemang där lärarna berör barns kompetenser och brister. Det första excerptet som valts ut handlar om barnen i relation till förskolans pedagogiska miljö.

Att ha material tillgängligt

Lärarna resonerar kring sina mål angående förskolans fysiska miljö när det gäller en miljö för ett- och tvååringar. I samtalet som följer framställs den fysiska miljön som något som lärarna kan utveckla ytterligare för att ge utmaningar till barnen. Hur tillgängligt kan material finnas för barn i dessa åldrar?

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

Ljudinspelning 2006-01-23

- Stina: En miljö där samtliga utmanas i hela miljön och med det tänker jag att vi menar att barnen hittar någonting att göra som är meningsfullt.
- Pia: Ja.
- Britt: Och det tycker jag att vi behöver tänka om lite mer.
- Stina: Absolut.
- Britt: Men det handlar ju om att vi behöver hitta, alltså ännu mer hitta så att saker och ting kan stå framme, som vattenbordet som vi har tagit in. Det ska ju inte vara ett lock på det...
- Stina: ... nej...
- Britt: ... utan det ska ju vara, det behöver inte heta vattenbord, det kan ju heta aktivitetsbord likväl. Det ska vara någonting där som barnen kan gå till tycker jag, som man inte gömmer för dom.

Inledningsvis tar dialogen avstamp i uppfattningen att även de yngsta förskolebarnen kan hantera att ha material tillgängligt och det i ännu högre grad än vad dessa barn har nu. Yttrandena vilar på hög *modalitet* då ordet ”ska” används vid ett flertal tillfällen. Britt påpekar också att de som lärare ”behöver hitta, alltså, ännu mer saker och ting som kan stå framme”. Vattenbordet kan vara tillgängligt för barnen och på det ska det inte ligga något lock. Det fortsatta samtalet indikerar ändå att för ett- och tvååringarna ska utveckla förmåga att hantera ett sådant sammanhang måste lärarna skapa förutsättningar.

- Stina: Och då måste vi organisera oss, det tycker jag också, men då måste vi vara så organiserade så att det är nå'n som kan vara där hela tiden annars har man ingen möjlighet att kunna vara där hela (paus), i början.
- De andra instämmer.
- Stina: Beroende på vad man har...
- Britt: ... i början måste det ju vara det på alla nya stationer. Det är det samma med leran, alltså, det borde kunna vara så att man kan ha dom här bräderna liggande på bordet när vi inte äter och så ska det kunna stå framme, och vi kanske kan erbjuda annan lera. Vi kanske ska ha en play-doh lera också, att man kan erbjuda olika leror.
- Stina: Ja.

SAMTAL OM FÖRSKOLEBARN

- Pia: Ja, det tycker jag, absolut. Där krävs det ju också att det är nå'n så hela tiden.
- Britt: Ja, det gör ju det.
- Stina: Det beror ju på...
- Pia: ... i alla fall nu i början.
- Britt: Ja, vi vill ju i alla fall inte att dom ska springa runt med det i alla fall.
- Stina: Nej, det får dom ju inte göra. Det får dom ju inte göra med någonting.
- Pia: Så därför krävs det ju att någon är där.
- De andra instämmer.
- Stina: Det är ju oss det handlar om...
- Pia: ... och det är ju inte alltid det går.
- [...]
- Britt: ... men ändå kunna ha det mer tillgängligt än vad vi har det nu.
- Pia: Ja, det tycker jag.
- Britt: För jag tycker inte vi har det så himla tillgängligt. Jag tycker vi kan göra det mer. Vi kan bli bättre på det.
- Stina: Så fort vi har ätit frukost och så fort vi har ätit, så fort vi har använt bordet för att äta, lägger vi på lerplattorna...
- Britt: ... ja, ja...
- Stina: ... och ställer fram leran på bordet så att den står där synligt hela tiden. Det tycker jag.
- De andra instämmer.

För att det ska vara möjligt att erbjuda barnen tillgång till rikligt med material, krävs det enligt lärarna att de organiserar för detta. Stina understryker med ett yttrande innehållande hög *modalitet* att ”då måste vi vara så organiserade så att det är nå'n som kan vara där hela tiden”. Hon får medhåll av sina kollegor. Pia poängterar samtidigt med hög *modalitet*, gällande förslaget att erbjuda barnen olika leror som ”ska kunna stå framme”, att ”där krävs det ju också att det är nå'n så hela tiden”. Risken, som Britt och Pia nämner, är att annars springer barnen runt med leran och det är inte tillåtet. Stina skjuter då in att ”det är ju oss det handlar om”. I yttrandena spåras en tanke om att ansvaret för att det ska fungera är de vuxnas, även om tron på att barnen kan hantera en miljö där mycket material finns tillgängligt framkommit *underförstått* i det inledande replikskiftet.

Talet om barns begränsningar gällande hanterandet av riklig tillgång till lätt åtkomligt material, här uttryckt som en farhåga att barnen

skulle börja springa runt med det, får avslutningsvis ge vika för talet om barnens förmågor. Med hög *modalitet* ger lärarna, när det gäller materialet, uttryck för att de borde ”kunna ha det mer tillgängligt än vad vi har det nu”, dvs. en tro på att barn har en förmåga att klara av detta. I en *hegemonisk kamp* vinner yttranden om barns förmågor över yttranden om barns begränsningar.

Att upptäcka orsakssamband

Underlag för samtalet som lärarna för är en dokumentation som visar Tove 2.5 år tillsammans med Malin 2.7 år och Martin 3.1 år. Tove upptäcker något. Eftersom dokumentationen fortfarande är i fasen att den inte är färdigställd, inleder Sara med att vägleda sina kollegor i hur den ska läsas.

Ljudinspelning 2006-10-27

Sara: Det går inte att se riktigt på den här dokumentationen för texten sitter på fel ställe. Den var så slarvigt ihopjoxad. Så bry er inte om texten för det går liksom inte läsa sig till vilken bild den tillhör. Men det som hände i alla fall det var när vi gick in så upptäckte Tove att det var runt ljus på väggen där bredvid skohyllorna...

Karin: ... jaha, där på fönstrena?

Sara: Jag tror det är från runda fönstret för Martin säger ja, solen lyser där och sen håller hon (Tove) på och upptäcker skuggan av sin hand, och hon kommer också på sen att solen är där, och pekar på det runda fönstret, och det lyser där. Alltså hon gjorde den kopplingen, och sen får hon ju fatt på sin hand, att det blir skugga av handen ...//... Malin och Martin försöker göra likadant, dom...

Yvonne: ... dom sätter bara handen mot väggen...

Sara: ... och då blir det ju ingen skugga för dom, men hon har ju liksom fått fatt på det.

Agneta: Jaha, just det.

Någon: Det var ju roligt ju.

Sara: Ja, ja.

[...]

Sara: Och det var första gången jag kände att våra barn, något av våra barn fick fatt på skuggor.

Yvonne: Jaha.

Sara: Innan har det bara varit mörkret. Dom kan liksom inte förstå var det (skuggan) kommer ifrån.

Genom dokumentationen har Sara fångat Toves upptäckt av skuggan. Det är enligt Sara första tillfället som ”något av våra barn fick fatt på skuggor”. Yvonne bekräftar Saras påstående genom att svara ”Jaha”. Tove, som är yngst av barnen, visar i det som dokumenterats en förmåga att upptäcka orsakssamband som kamraterna Malin och Martin inte visar att de gör just nu. Med hög grad av *modalitet* i sitt yttrande påpekar Sara att Tove ”alltså gjorde den kopplingen”, dvs. har upptäckt hur handen ska placeras mellan ljuskälla och vägg för att fenomenet ska uppstå. Malin och Martin antas *underförstått* inte ha gjort samma upptäckt då de sätter sina händer direkt mot väggen. Tove synliggörs i denna dokumentation som ett barn med en kognitiv förmåga som leder till förståelse för fenomenet skugga, medan Malin och Martin framträder som barn som ännu är begränsade i sin förståelse av det aktuella fenomenet. Sara menar, med hög grad av *modalitet*, att barnen i den här barngruppen har svårighet att förstå det orsakssamband som resulterar i skuggor. Både barn med förmågor och barn med begränsningar omtalas dock i det aktuella samtalet. Toves visade förmåga verkar uppfattas som en positiv överraskning.

Att tänka bortom här och nu

De ett- och tvååriga barnen har suttit ute och arbetat med lera. De har förutom sina händer använt olika former. Aktiviteten har dokumenterats och lärarna för ett resonemang med utgångspunkt i dokumentationen. Lera är ett material som barnen har använt flitigt under det gångna året. Nu i slutet av vårterminen har lärarna bestämt att barnen ska få möta detta material utomhus.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

Ljudinspelning 2006-05-15

Britt: Det som jag tänkte på första dagen vi skulle ut det var att, alltså ibland blir man ju lite stolt över sig själv. Det har man ju rätt att bli. Det var att vi var så bra på att introducera det för barnen så att dom faktiskt visste exakt vad dom skulle göra när dom kom ut, och dom var sugna redan innan, och dom sprang fram till lerbordet ju som stod på ett ställe där dom aldrig har varit och arbetat innan. Dom har ju inte varit i den hörnan någonting knappt. Det märktes alltså att det var viktigt att vi hade pratat med dom och sagt att nu ska vi gå ut och vi ska, vi ska använda lera och vi ska sätta på oss förkläder och dom sakerna står ute på bordet och dom, det var direkt dit. Dom var jättesugna och det var kul. Det är ytterligare ett bevis på hur viktigt det är med förberedelser. Sen var det ju också att dom kände till materialet lera. Dom visste ju. Dom kunde ju tänka innan vad det handlar om.

När Britt återger hur aktiviteten med lera presenterades och hur barnen tog emot detta, synliggörs barnens förmågor. Introduktionen till aktiviteten bedömer hon som ”bra”. Den ledde till att barnen ”faktiskt visste exakt vad dom skulle göra när dom kom ut”. Britt ger med hög grad av *modalitet* uttryck för att de ett- och tvååriga barnen kunde sitta inne och ta emot information på ett sådant sätt att de var fullt på det klara med vad de skulle göra när de kom ut på gården. Barnen ”kunde ju tänka innan vad det handlar om”, vilket Britt med hög grad av *modalitet* kopplar samman med att de var bekanta med materialet lera sedan tidigare. De små barnen omtalas *underförstått*, genom de handlingar som Britt återberättar, som barn som har förmåga att skapa kognitiva föreställningar om vad de förväntas göra i ett nytt sammanhang, dvs. inte här och nu, utan där och sedan. Britt betonar emellertid med hög grad av *modalitet* vikten av att förbereda barnen på vad som ska ske.

SAMTAL OM FÖRSKOLEBARN

[...]

Britt: Sen tog dom sig an leran på olika sätt dom två dagarna. Första dagen så var det verkligen tryckande och dom var fascinerade över formerna som kom och dök upp, det är den dagen. Och dom tittade jättemycket på formerna och dom pratade nästan ingenting. Det var ganska tyst runt bordet och det var, precis som du sa Stina, dom höll inte på så där kanske jättelänge, en kvart eller någonting, men det var så intensivt under tiden så att det var liksom riktigt så.

[...]

Britt: ...//... Ja, andra dagen så gjorde dom ju på ett annat sätt. Då började dom ju prata. Från början tryckte dom nästan ingenting utan dom, där var dom mer i kontakt med varandra och sen var det Isa som började trycka och säga att hon tryckte mamma och hon tryckte Hildas mamma och hon tryckte olika mammor. Varje ring blev, alltså representerade en mamma i gruppen, och då gjorde alla dom andra barnen likadant. En ganska lång stund så gjorde dom mammor. Så att dom tittade ju på ringarna naturligtvis men dom symboliserade en mamma...

Stina: ... alla som...

Britt: ... på nått vis så lyfte dom in, vad ska man säga?

Stina: Så dom besjälade ringarna.

[...]

Britt: Ja, dom besjälade ringarna eller leran på nått vis.

Stina: Ja.

Britt: Och det har inte jag hört att dom har gjort innan överhuvudtaget, och det var ju Isa som började med det och dom andra blev smittade direkt och tyckte att det var intressant.

[...]

Britt: Och det som var roligt tycker jag det var ju att det var ju inte bara dom barnens mammor som satt runt bordet utan det var alla barnens mammor, även dom barnen som inte var där den dagen. Så dom liksom drog in alla barnens mammor i det.

De två dagarnas möte mellan barnen och leran gestaltade sig olika, enligt Britt. Barnen som deltog första dagen ”var fascinerade över formerna” och Britt säger att ”dom höll inte på så där jättelänge, en kvart eller någonting, men det var så intensivt under tiden”. Under aktiviteten var det ”ganska tyst runt bordet”. Utifrån Britts beskrivning av vad som hände kan tolkningen göras att den förmåga som

barnen visar i den här situationen är att stänga ute det som händer runtomkring, för att under cirka en kvart behålla koncentrationen på det material de blivit erbjudna att arbeta med. En alternativ tolkning är att barnen har begränsade möjligheter att rikta uppmärksamheten mot sitt eget hanterande av leran samtidigt som de riktar uppmärksamheten mot vad de andra barnen gör, vilket skulle kunna vara orsaken till att barnen ”pratade nästan ingenting”.

I det fortsatta samtalet sätts dock barnens förmågor i fokus genom att dokumentationen visar hur de, inspirerade av drygt tvååriga Isa, ”besjälade ringarna eller leran” genom att säga att de trycker sina egna mammor men också andra närvarande och frånvarande barns mammor. ”Dom andra barnen blev smittade direkt” av Isas agerande, slår Britt återigen fast med hög grad av *modalitet*, efter det att hon tidigare berättat att barnen som deltog i aktiviteten den andra dagen hade handlat annorlunda än de barn som deltog första dagen. *Metaforen* smitta är i detta diskursiva sammanhang ett ord fyllt med positiv laddning. Barnen förstås genom sina handlingar som kompetenta barn. Istället för begränsningar framträder hos de ett- och tvååriga barnen förmågor som möjliggör för dem att abstrahera och tala om både barn och mammor som inte är närvarande i den aktuella situationen.

Att bidra till andra barns upptäckter

Fabian 2.1 år och Nina 1.8 år samt ytterligare två barn har dokumenterats när de står vid ett vattenbord bestående av två baljor och bygger med runda platta ljusstakar av glas. I botten på baljorna ligger en spegel. Dokumentationen är utgångspunkten för lärarnas samtal. Fokus i samtalet ligger på Fabians agerande i aktiviteten. Yvonne använder *metaforiskt* det medicinska begreppet smitta för att beskriva hur hans förmåga påverkar de andra barnen.

SAMTAL OM FÖRSKOLEBARN

Ljudinspelning 2006-10-13

Yvonne: Nu har vi bara tagit bilder lite på, på smittan så att säga (skratt).
...//... Och sen började Fabian efter ett tag att bygga, och Fabian överhuvudtaget, han kommenterar högt det han gör mycket. Det är ju bra för då märker man ju att, det blir, alltså, det blir verbalt, också så att han säger, då säger han ”Fabian, bygga högt” säger han och sen så bygger han högt med dom här ja, jaha, glasrundarna, ja. Och, och sen så påkallar jag Ninas uppmärksamhet där ett tag, och frågar kan du titta på vad Fabian gör och fråga Fabian om han kan visa. Då gör han det: ”Fabian bygga högt” och sen så gör Nina likadant.

Helen: Det blir ju lite så där, för när han säger det högt så blir det ju också tydligt för dom på nått sätt därför...

Yvonne: ... ja.

Sara: Det är en väldigt bra strategi.

Helen: Ja.

Yvonne: Och det gör han ju mycket. Det är likadant när han säger ofta liksom ”äta mat”, ”hål” (ett begrepp som barnen undersökt).

Helen: Ja.

Yvonne: Han säger till dom andra.

[...]

Agneta: Så att det hör man ju när han leker också...

Yvonne: ... jaha...

Agneta: ... när man är ute. Han är ju väldigt verbal.

Yvonne: Ja, det är han ju, ja, javisst.

Sara: Dom kommentarerna är ju viktiga.

Yvonne: Ja, ja det är ju viktigt.

Sara: Om det ska bli någonting i gruppen.

Yvonne: Ja, för att det ska bli tillsammans.

Fabians strategi att begreppsliggöra sina handlingar lyfts fram av Sara, som säger att ”det är en väldigt bra strategi”. Yttrandet förstärks genom användandet av orden ”väldigt bra” och får härigenom hög *modalitet*. Dock omtalas inte Fabians verbala förmåga i detta samtal utifrån aspekten att det stödjer hans eget lärande. Fabian beskrivs istället som ett barn som ”smittar” sina kamrater med sin kunskap genom sin verbala förmåga. Denna beskrivning råder det konsensus om i den språkgemenskap som lärarna ingår i. Med hög grad av

modalitet framförs uppfattningar som medverkar till bilden av Fabian som ett verbalt barn som bidrar till det gemensamma lärandet. Agnetas beskrivning av Fabian är att ”han är ju väldigt verbal”. Sara säger att de kommentarer Fabian ger till de andra barnen är ”ju viktiga” för gruppen. Fabian är således, tolkat utifrån lärarnas yttranden som innehåller hög grad av *modalitet*, ett barn som har en förmåga som är betydelsefull, inte bara för honom som individ utan för kamraterna, dvs. för kollektivet. Den bilden av Fabian möter i samtalet inget motstånd.

Att följa instruktioner

En av lärarna har noterat att en tvåårig flicka benämnt det hon har byggt. Utifrån detta resonerar lärarna kring kommande uppgifter att ge till de ett- och tvååriga barnen. De avser att dokumentera barnens arbete med uppgifterna. I samtalet som följer funderar lärarna kring barnens förmåga att genomföra en föreskriven uppgift. Är tiden inne för att det ska vara relevant att ge barnen en sådan uppgift?

Ljudinspelning 2006-03-06

- Stina: Man kanske kan till och med kunna börja ge barnen uppgifter i Byggen...
- Britt: ... ja...
- Stina: ... att bygga om man sen samtidigt har en bild...
- Britt: ... för gjorde inte du det med bussen?
- Pia: Jo.
- Britt: Ni hade ju bussen där...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... för det såg jag ju hon byggde.
- Pia: Vi byggde bussen.
- Britt: Ja.
- [...]
- Britt: Ja, men det har ju börjat hända så otroligt mycket i Byggen nu så att, jag menar det, jag tror också att man kan variera med alltså, små uppgifter.

Lite tveksamt föreslår Stina att det kan vara läge att ge barnen uppgifter i Byggen. Ordet ”kanske” visar att uttalandet innehåller en lägre grad av *modalitet*. *Underförstått* kan det anas en tanke om att dessa barn förstås, på grund av sin ålder, ha en bristande förmåga att reda ut föreskrivna uppgifter. Stina bemöts dock av Britt som genom att hon inflikar ett ”ja”, ger uttryck för att hon uppfattar Stinas idé som möjlig att genomföra. Genom att Britt riktar uppmärksamheten mot vad Pia redan har gjort med barnen hämtas, argument för att Stinas förslag är realiserbart för barn i dessa åldrar. Med *subjektiv modalitet* säger Britt att ”jag tror också att man kan variera med alltså, små uppgifter”. Stina fortsätter nu med att utveckla sina tankegångar om uppgifter i Byggen. Hon nuddade inledningsvis vid detta då hon nämnde att barnen skulle kunna bygga utifrån en bild.

[...]

Stina: Jag skulle kunna tänka mig att göra det en liten stund...

Britt: ... ja...

Stina: ... projicera en bild (på OH) att se, och ge dom den uppgiften att bygga på bilden och se vad som händer.

Britt: Och ser vi då, då tycker jag faktiskt imorgon...

Stina: ... och det innebär inte att alla måste vara där och bygga.

Britt: Nej.

Pia: Nej.

Britt: Men någonting som jag tycker skulle vara intressant det är ju faktiskt om just Alma är kvar hemma i det (när en del av barngruppen går iväg på promenad), eftersom jag i alla fall har sett att hon har, hon har ju en kunskap i det. Då kanske hon kan hjälpa dom andra barnen på något sätt.

Stina: Jag tycker nog att Alma och dom, ja, Alma och kanske Maria också där (ohörbart).

Tillsammans har lärarna kommit fram till att barnen ska ges i uppgift att få bygga på en bild som projicerats på golvet med hjälp av en overhead. Stinas utsaga ”och se vad som händer” kan tolkas på mer än ett sätt. Menar hon att hon nyfiket undrar om barnen har förmåga att genomföra den tilldelade uppgiften eller kan utsagan förstås som att

hon tror att barnen har förmågan men nu är nyfiken på hur de löser uppgiften?

Britt stöttar Stinas förslag då hon påpekar att de ska boka in aktiviteten redan dagen efter. Alla barnen behöver inte vara med och bygga men två av barnen blir särskilt föreslagna att delta i aktiviteten. Den ena är tvååriga Alma, som Britt uppfattar och beskriver med hög grad av *modalitet*, ”har en kunskap i det” och därför kanske ”kan hjälpa dom andra barnen på något sätt”. Alma uppfattas här ha kunskap som kanske innebär att hon har förmåga att stödja sina kamrater i genomförandet av uppgiften. Alma kan således ses som pedagog i relation till sina kamrater, men användandet av ordet ”kanske” försvagar *modaliteten* i Britts utsaga rörande Almas möjligheter att hjälpa de andra barnen. Excerptet innehåller yttranden som lyfter fram barnens förmågor. Samtidigt används trots det ordet ”kanske” på ett sätt som kan tala för att lärarna genom sitt resonemang *underförstått* granskar själva tanken om att barnen inte skulle vara begränsade när det gäller den föreslagna uppgiften på grund av åldersskäl. Om så är fallet finns spår av en *hegemonisk kamp* avseende barns förmågor och begränsningar. Främst lyfts barns förmågor fram, men detta samtal innehåller företrädesvis *subjektiv modalitet* eller modalitet som inte uttrycks så starkt.

Att möta utmaningar

De ett- och tvååriga barnen har under en tid undersökt olika sorters rör i en vattenbalja, nu fylld med småsten. Utifrån sina dokumentationer av denna aktivitet resonerar lärarna om hur de ska arbeta vidare. Dokumentationerna visar hur barnen hanterar rören och de små stenarna på olika sätt. De stoppar exempelvis rören i varandra och de stoppar stenar i rören från båda håll. Britt konstaterar att de har mycket bilder på detta och att barnen är intresserade av rören. Vad ska de erbjuda barnen fortsättningsvis?

Ljudinspelning 2006-04-03

- Britt: Jamen, nej men, alltså om vi kan jobba vidare med det här, alltså, hållandet i och genom, om vi kan tänka...
- Pia: ... för jag tycker inte att man ska tillföra för mycket, för det blir bara...
- Britt: ... det tycker inte jag...
- Pia: ... nej, utan man kan hålla sig kanske till rören...
- Britt: ... och kanske några gånger till och se samma...
- Stina: ... ja, jag tror, jag tror det.
- Pia: Och att kanske inte rören ligger där hela tiden utan det är, och sen att det är sanden som är...
- Britt: ... ja...
- Pia: ... eller gruset.
- Britt: Ja
- Pia: Jag tycker det.
- Stina: Jag tycker det också.
- Pia: Att dom får hålla på med det ett tag.
- Stina: Hm, hm.

Lärarna verkar beröra frågan om barnen just nu behöver fler erbjudanden eller om det är tillräckligt som det är. Hur omfattande utmaningar har barnen förmåga att hantera i ett och samma sammanhang? I de inledande yttrandena i samtalet, uttryckta med *subjektiv modalitet*, råder samsyn hos lärarna om att de inte ska, som Pia uttrycker det, ”tillföra för mycket”. Yttrandet kan förstås som att det *underförstått* utgår från en tanke om att det finns en risk att alltför många erbjudanden på en och samma gång kan bli övermäktigt för barn i de här åldrarna, dvs. över deras förmåga. Samtidigt möts i så fall den tanken av ett vagt motstånd från lärarna själva genom att Pia undrar om de kanske ska hålla sig till rören samt genom att Britt funderar över om de kanske ytterligare några gånger ska låta det vara som det är. Kanske ska de undvika att utmana barnen för mycket genom att ta bort rören och låta barnen endast möta materialen sand eller grus. Utifrån *subjektiv modalitet* stödjer Pia och Britt det sista förslaget, medan Stinas respons genom att hon hummar kan förstås som mer återhållsam. Återigen brottas lärarna med tankegångar om huruvida barn i dessa åldrar på grund av brister i mognad kan klara av att hantera ytterligare

erbjudanden. En tendens till en *hegemonisk kamp* mellan synen på barnen som barn med förmågor och synen på barnen som barn med begränsningar kan noteras hittills i utsagorna i det här samtalet. Beslutet lärarna fattar är att inte göra några förändringar just nu utan låta det vara som det är.

- [...]
Pia: Tills dom har börjat upptäcka det (materialet) mer.
Stina: Då blir det ju, vi måste ju titta noggrant med våra ögon och se om dom upptäcker andra sätt att använda det här materialet på...
Britt: ... ja...
Stina: ... än det dom gör nu och hittar dom inga andra sätt då måste ju vi tänka kring hur vi utmanar dom vidare i detta eller hur vi tänker...
Britt: ... och vilka andra sätt finns det med rör...
Stina: ... hur tänker vi alltså...
Britt: ... vilka andra sätt finns det...
Stina: ... hur utmanar man barnen i det här?
Britt: Jamen alltså, vilka andra sätt finns?
Stina: Jaha, vilka andra sätt finns?
Britt: Det kan vi ju börja fundera på när det gäller detta...
Stina: ... jaha...
Britt: ... finns det några andra sätt?
Stina: Nej.
Pia: Men det kanske räcker med detta. Det räcker kanske med det...
Britt: ... ja.
[...]
Stina: ... //... men sen är det ju oftast våra begränsningar att vi ser hur man kan använda det här.
Britt: Javisst.
Stina: Oftast så kommer ju barnen på ytterligare sätt om vi tittar.

Formulerat med hög *modalitet* ger Stina sig själv och sina kollegor en viktig uppgift då hon säger att ”vi måste ju titta noggrant med våra ögon och se om dom upptäcker andra sätt att använda det här materialet på”. Hon blir bekräftad av Britt, som bejakar hennes påstående. Ansvar för att barnen ska göra nya upptäckter lägger Stina, även denna gång med hög *modalitet*, på lärarna genom att framhålla om barnen att ”hittar dom inga andra sätt då måste vi ju tänka kring hur vi utmanar dom vidare i detta”. Därmed tecknas bilden av en aktiv lärare

som inte passivt väntar in barnen och deras eventuella upptäckter, utan är med och skapar ett utvecklande sammanhang. När det gäller den aktuella aktiviteten verkar detta inte vara helt lätt då lärarna ifrågasätter om det finns andra sätt att utforska småstenarna och rören på. Kanske är det även så att det ”räcker med detta”, dvs. gränsen ses som nådd för denna aktivitet. Stina anmärker då att det oftast handlar om lärarnas begränsningar och Britt instämmer med hög grad av *modalitet*. Barnen, menar Stina vidare, kommer ju för det mesta på ytterligare tillvägagångssätt ”om vi tittar”. Tolkningen kan således göras att om lärarna vänder sina blickar mot barnen kommer barnen att visa dem nya strategier, som de vuxna inte upptäckt. I den *hegemoniska kampen* mellan synen på barnen som barn med förmågor och synen på barnen som barn med begränsningar har bilden av barn med förmågor nu fått övertaget.

Att samarbeta med andra barn

Följande samtal utgår från en dokumentation som visar när 2-3-åriga barn samspekar under utevistelsen på gården. På gården finns många långa tunnlar av trä som är så stora så att små bilar kan köra igenom dem. En av flickorna, Tove, 2.7 år vill bygga med dessa. Sara återberättar händelsen med hjälp av dokumentationen.

Ljudinspelning 2006-11-10

- Sara: Nu är det en massa tunnlar byggda där bak (på gården) och den lilla historien var faktiskt rolig men det ska vi berätta varför här nu. Det var på, alltså, det är väldigt små bilder men det är väldigt många bilder. Ser ni någonting? Tove säger till mig att hon vill bygga och ha hjälp av mig med tunnlarna. Då sa jag det, det är bättre att du frågar en kompis, och då frågar hon Malin, och Tove och Malin orkar inte tillsammans. Det blir liksom inget. Dom bär inte bra så det blir, det blir jobbigt, men då går hon iväg och frågar Linda ”hjälp mig” och tar henne i handen och Linda följer med och kämpar, men då är inte Tove där på rätt ställe så att Linda får det väldigt jobbigt. Här kommer Viktor och hjälper Linda. Helt plötsligt dyker det alltså upp fler, och sen kommer Olle och Martin och Hugo och

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

till slut så bygger alla och alla hjälps åt och alla bär två och två...//...

[...]

Sara: ...//... jaha, jag vet inte, dom bara dök upp där och sen helt plötsligt var dom, jag vet alltså inte riktigt, dom var ju där och sprang och hade tafattlek så plötsligt var det Viktor som upptäckte att det hände något där, och så plötsligt kom dom andra också. Dom hade samma lek. Sen, och dom har ju alltså en gemensam idé från början och det är att bygga dom på längden. Där ser man hur dom bygger på längden, men, sen kommer ju...

Yvonne: ... sätta ihop dom liksom som en...

Sara: ... en lång tunnel, men sen där borta, den här långa, den får ju inte plats mellan väggen och tunnans. Det blir alltså bara ett sånt utrymme kvar och då måste den läggas på det hållet. ”Det får vara ett stopp” säger Olle, så han är ju medveten om att det blir fel. Det får vara ett stopp på tunneln, och sen fortsätter dom och bygger på liksom längden på det hållet istället, och sen har dom byggt precis allting, och då är det bara en plank kvar, och då måste ju plankan vara med också. Så den plankan blir en bro här, och det roligaste är att när det har blivit en bro här då säger Olle precis samma sak som när han undersökte tunnarna inne ”vi måste ha bilar här”, och puff så har alla försvunnit utom Tove som var med från början. Där går hon fram och tillbaka på bron och ser väldigt nöjd ut. Sen tittar hon på mig och säger ”Titta, alla har byggt!”(skratt)...

Yvonne: ... nähä (skratt)...

Dokumentationen visar ett tillfälle när flera av barnen är inne i ett samarbetsprojekt. Sara visar att hennes intention är att stödja samarbetet mellan barnen då hon på Toves inbjudan om att få hennes hjälp istället säger med hög grad av *modalitet* att ”det är bättre att du frågar en kompis”. *Underförstått* ser Sara de jämnåriga kamraterna som hjälpare lika väl som den vuxna i den här situationen, men det som dokumentationen visar är att Tove och de kamrater som hon ber ska hjälpa henne ”får det väldigt jobbigt”. Enligt Saras återberättande förhåller hon sig avvaktande och först kommer då Viktor och hjälper till. Sedan ”helt plötsligt dyker det alltså upp fler”. Sara konstaterar att ”till slut så bygger alla och hjälps åt och alla bär två och två”.

Enligt Saras förståelse av det som sker har barnen ”ju alltså en gemensam idé från början”, en idé som går ut på att bygga samman

tunnlarna på längden. När de stöter på patrull, sker lösningen utan den vuxnas hjälp och ”sen fortsätter de och bygger på liksom längden på det hållet istället”. Genom de handlingar som Sara återberättar kan tolkningen göras att hon agerar utifrån det antagande som hon med hög grad av *modalitet* gett uttryck för inledningsvis, ”det är bättre att du frågar en kompis”. En tro på barnens förmågor att tillsammans lösa de problem som uppstår, framträder *underförstått* i Saras återberättande.

Tove, som var initiativtagare till det som skedde, kommer fram till Sara. Sara beskriver Tove som varande ”väldigt nöjd” då Tove säger ”Titta alla har byggt!”.

- Sara: (Skrott) Hon upplevde verkligen att det blev att hon fick hjälp...
- Yvonne: ... jaha...
- [...]
- Sara: ... jaha (skrott), jag menar Tove fick ju verkligen utdelning...
- Yvonne: ... jaha...
- Sara: ... att det här blir mer än om jag själv gjort något sånt, med samarbete...
- Yvonne: ... jaha, verkligen...
- Sara: ... och alla har samarbetat.
- Yvonne: Jaha.
- Sara: Det var jätteroligt
- Yvonne: Jaha, hon tyckte nog att det blev väldigt mycket och...
- Sara: ... jaha, det blev, hon tyckte faktiskt det (skrott).
- Yvonne: Jaha, det var väl roligt.

Ingen av Saras kollegor har ifrågasatt hennes beslut att förhålla sig passiv och istället låta Tove lösa sitt behov av hjälp genom att vända sig till jämnåriga kamrater. Inte heller Saras beslut att inte ingripa när barnen under samarbetet stötte på problem har ifrågasatts av övriga lärare. I denna språkgemenskap verkar samsyn råda när det gäller två- till treåriga barns förmågor att tillsammans, utan vuxnas ingripande, reda ut situationer.

Sara använder *interdiskursivt* begreppet utdelning, ett ord som är vanligt förekommande i företagsekonomiska sammanhang, när hon beskriver det som mötte Tove då hon vände sig med sitt problem till sina jämnåriga kamrater. Den insats som Tove gjorde då hon bad

kamraterna om hjälp gav henne ”verkligen utdelning”. Vinsten för hennes del, tolkat utifrån lärarnas yttranden, var att Tove fick uppleva erfarenheten av det som Sara uttrycker som ”att det här blir mer än om jag själv gjort något sånt, med samarbete”. Lärarnas utsagor visar på hög grad av *modalitet* i uttalande som berör att detta är en positiv upplevelse för Tove. Genom berättelsen i dokumentationen lyfts barnen fram som barn med förmåga att tillsammans kompensera eventuella begränsningar och komma ett steg vidare, utan den vuxnas ingripande.

Att göra val

Lärarna för ett resonemang kring små barns möjligheter att göra val. Samtalet utgår inte från en specifik dokumentation. Kan de små barnen förstå vad det innebär att välja och kan de göra val? Lärarna möter inledningsvis i samtalet en fråga.

Ljudinspelning 2006-10-13

- Lise-Lotte: ... alltså, dom är någonstans drygt ett och ett halvt år. Hur ser ni på deras förmåga att göra val? Är det ett medvetet val eller är det som att ni kunde ha sagt precis vad som helst och dom hade sagt ja?
- Karin: Vi förtydligar med rörelser. Vill ni jobba där? Så har vi gjort.
[...]
- Lise-Lotte: Dom förstår säkert att man kan göra något där och man kan göra något där men själva essensen i att välja...
- Karin: ... ja...
- Lise-Lotte: ... har dom den kompetensen att vara med...
- Sara: ... förstår dom att det finns något annat alternativ? Det gör dom.
- Lise-Lotte: Jaha, eller att man kan säga nej?
- Yvonne: Ja, det är tveksamt.

Karin besvarar frågan genom att berätta att de som lärare använder kroppsspråket för att förtydliga för barnen när de frågar barnen om de vill ”jobba där”. *Underförstått* i Karins utsaga kan kroppsspråket förstås som ett verktyg som möjliggör för de små barnen att uppfatta att de

kan välja. Med hög grad av *modalitet* menar Sara angående barnens förståelse av att det finns andra alternativ att ”det gör dom”. Hennes svar rymmer ingen tvekan utan hon tillskriver dessa små barn denna förmåga. Yvonne uttrycker emellertid tvehågsenhet då hon bemöter frågan om barnen vet om att det finns en möjlighet att säga nej. Tolkningen kan göras att hon därmed ifrågasätter Saras påstående att barnen vet om att de har alternativ, åtminstone att ett alternativ är att säga nej. Så här långt i samtalet verkar ingen samstämmighet finnas i frågan. Lisa funderar vidare kring barn och valmöjligheter.

Lisa: Då kanske dom nappar på det man erbjuder dom först, det man säger först.

Sara: Våra barn säger ju nej. Dom som är, som ska fylla två gör ju det.

Karin: Ja, Jack säger det och Amalia, och Thea. Vi har ju fyra stycken två-åringar, dom, alltså dom har ju ja och nej men inte dom andra, nej...

[...]

Yvonne: ... Fanny (1.5 år) säger ju i och för sig nej.

Karin: Ja, ja.

Underförstått reducerar Lisa barnens förmåga att välja genom att formulera en hypotes om att barnen kanske ”nappar på det man erbjuder dom först”. Det skulle i så fall egentligen innebära att något verkligt val inte görs utan endast ett omedelbart accepterande av det första erbjudandet, utan att detta ställs i relation till något. Nu påminner Sara med hög grad av *modalitet* om att de barn som är i tvåårs-åldern säger nej, de ”gör ju det”. Hon får då understöd av Karin, som uttrycker sig som om hon menar att de fyra tvååringarna i barngruppen antingen accepterar eller avvisar olika alternativ då hon säger att ”dom har ju ja och nej”. Däremot avfärdar Karin först med hög grad av *modalitet* att yngre barn än så har denna förmåga genom att slå fast att ”men inte dom andra, nej”. Yvonne inflikar då att även 1.5-åriga Fanny ”säger ju i och för sig nej”. Karin omvärderar då den uppfattning hon först gett uttryck för. Konsensus uppstår mellan Karin och Yvonne och *modaliteten* i deras utsagor är hög, då de nu lyfter fram att 1.5-åriga Fanny har förmåga att göra valet att säga nej. Här finns spår

av en *hegemonisk kamp* som i det här läget föll ut i ett bekräftande av barnens förmåga att medvetet välja bort något. Sara talar om hur det var förra året.

[...]

Sara: Jag kommer ihåg det förra året när man frågade och man gick varvet runt, alltså frågade var och en, ja, nej, ja, nej, ja, nej, ja, nej och det kom dom ju sen ihåg...

Karin: ... jaha...

Sara: ... och gjorde faktiskt det som dom hade sagt ja eller nej till.

[...]

Yvonne: Våra barn gör det, se på Nina (1.8 år), men det är också att dom, jag tror också att det har lite med rutiner att göra kanske, att vi har gått ut mycket också efter samlingen. Det är inte säkert att hon, kanske det är vanan som gör det. Det är ju inte säkert att hon är medveten om vad hon väljer bort.

Sara: Hon vet ju kanske, hon vet ju att hon har den möjligheten.

Yvonne: Jaha.

Sara: Att hon har möjligheten, att hon har möjligheten det vet hon ju.

Yvonne: Jaha, hon har ju, liksom skakar ju på huvudet.

I den sista delen av samtalet kring de små barnens förmåga att välja ger Yvonne trots allt uttryck för en ambivalens kring barnens medvetenhet om valmöjligheter. Hon använder Nina, 1.8 år, som ett exempel på ett barn som väljer. Är det verkligen så att Nina väljer? Utifrån *subjektiv modalitet* nämner Yvonne att ”jag tror också att det har med våra rutiner att göra”, dvs. när Nina väljer att gå ut istället för att delta i en aktivitet så ”kanske det är vanan som gör det”. Yvonne problematiserar ifall Nina är ”medveten om vad hon väljer bort”. Hon bemöts då först av Sara som till en början menar att Nina ”kanske” vet, men sedan i ett och samma yttrande ändå ger uttryck för att det finns en medvetenhet hos Nina. ”Hon vet ju att hon har den möjligheten”, säger Sara och får då med sig Yvonne som bekräftar detta. De två sista replikerna i samtalet betonar på olika sätt att Nina är medveten om ”möjligheten” och att hon visar det genom att hon ”skakar på huvudet”. Den *hegemoniska kampen* mellan bilden av de ett- och tvååriga barnen som ägandes förmåga att göra medvetna val och

bilden av dessa barn som barn med begränsad förmåga till detta kan märkas även fortsättningsvis i yttrandena. Dock ligger tonvikten alltså på att se barnen som kompetenta väljare.

Sammanfattande analys

Empirin, som ligger till underlag för analys och tolkning av temat *Förskolebarn – barn med förmågor eller begränsningar*, rymmer huvudsakligen yttranden där lärarna med hög grad av modalitet, alternativt med hög grad av subjektiv modalitet, lyfter fram barn med förmågor, dvs. barn som *being*. Låg eller lägre grad av modalitet används främst i yttranden om förskolebarn som barn med begränsningar, dvs. barn som *becoming*, även om exempel finns på yttranden där hög modalitet visar en förståelse av förskolebarn med begränsningar.

De underförstådda antaganden som funnits i yttrandena utgår i första hand från att barn har förmågor – barn som *being*. Under samtal förda i en förskoleverksamhet där pedagogisk dokumentation brukas berättar lärarna i studien, både explicit och underförstått, flera exempel på förmågor som barnen visar. Yttrandena om förskolebarn innehåller exempel på förmågor som fordrar en utvecklad kognitiv kapacitet. Metaforen smitta används för att positivt beskriva hur förskolebarns förmågor kommer andra barn tillgodo. Det innebär att barn ses som resurser för varandras lärande. Interdiskursivt används begreppet utdelning, ett ord som brukas i företagsekonomiska sammanhang och som visar föreställningen att det lönar sig för förskolebarn att ta del av och nyttja andra förskolebarns förmågor.

Temat innehåller dock en polyfoni av röster som bidrar till att inslag av hegemonisk kamp kan spåras i empirin gällande talet om förskolebarns förmågor och begränsningar. Det kan emellertid konstateras att även om det förekommer yttranden som explicit eller implicit talar om barns begränsningar – barn som *becoming*, vilka rubbar bilden av barn med förmågor – barn som *being*, förmår inte dessa yttranden att få bilden av barn med begränsningar att framstå som ett vinnande alternativ i en hegemonisk kamp. Diskursen om det kompetenta barnet framträder på så sätt starkt i samtalen.

Temat som följer undersöker hur lärare talar om förskolebarns förmågor och begränsningar i relation till barnen som individer samt i relation till det sammanhang som barnen befinner sig i.

Förskolebarn – person eller position

De i sammanhanget polariserade begreppen *person* och *position* bildar ett tema inom vilket möjliga innebörder angående förskolebarnet och dess subjektsskapande studeras i lärarnas tal. I analysen brukas tankefigurerna *barnet som person* och *barnet som position*. Tankefiguren ”barnet som person” används i texten för förståelse av subjektet som innehavande en sammanhållen, inringad identitet, medan tankefiguren ”barnet som position” står för möjliga subjektspositioner för barnet beroende av sammanhanget. Var förlägger lärarna barns förmågor och barns begränsningar? Kan dessa härledas till ”barnet som person” och/eller till ”barnet som position”? Det inledande excerptet fokuserar på yttranden om barn och sociala samt emotionella svårigheter, yttranden som är tolkade med hjälp av nämnda tankefigurer.

Att bemöta barn lika eller olika

En student vill komma och intervjua lärarna om hur de arbetar med barn i sociala och emotionella svårigheter. Lärarna börjar då resonera kring hur de förhåller sig till dessa barn. Följande resonemang tar inledningsvis avstamp i det ideologiska ställningstagandet att inga barn behöver särbehandlas. Britt ger uttryck för detta och bekräftas av sina kollegor Pia och Stina.

Ljudinspelning 2005-11-28

Britt: På samma sätt som vi jobbar med alla andra barn, eller hur...

Stina och Pia instämmer.

Britt: Det är vårt arbetssätt som vi har här.

[...]

Britt: Jag tänker att vi gör som med alla andra barn, det vill säga vi jobbar tematiskt, vi jobbar för möten mellan barn, hela det här...

Stina och Pia instämmer.

- Britt: ... vi har en miljö som ska gagna alla barnen och som ska ge utmaningar och så, på något vis försöka att få in att vi inte jobbar speciellt med de barnen, utan vi jobbar lika som vi jobbar med alla andra barn.
- Pia: Ja.

Enligt lärarnas utsagor möter alla barn samma förskolemiljö och samma arbetssätt. Dialogen verkar till en början *underförstått* utgå från att det finns två grupper av barn; barn som har emotionella och sociala svårigheter och barn som inte har detta. Uttryck som ”vi jobbar inte speciellt med de här barnen” visar på tankefiguren ”barnet som person”, dvs. ett barn som oavsett sammanhang har dessa problem.

Yttrandena inför intervjun med lärarstudenten visar på konsensus bland lärarna samt hög grad av *modalitet* i talet kring bemötandet av barn i emotionella och sociala svårigheter. Det framstår som om lärarna *underförstått* anser att de i sitt arbete inte gör någon skillnad mellan de här barnen och barn som inte kopplas samman med svårigheter. Utsagorna kan dock förstås som att lärarna menar att de har funnit ett sätt att arbeta och skapat en miljö som gynnar alla barn. Förskolan som miljö ska enligt dem vara ett utmanande sammanhang för samtliga barn. Av den orsaken behöver de inte arbeta på ett särskilt sätt med barn som beskrivs som barn i emotionella och sociala svårigheter. Valet av ordet ”ska” lämnar inget utrymme för ifrågasättande, utan visar på hög *modalitet*. I samtalet finns exempel på *interdiskursivitet* då talet om ”en skola för alla” kan spåras i utsagorna, här utvidgat till ”en förskola för alla”. *Underförstått* ifrågasätts här talet om förskolan som en kompensatorisk plats för vissa för barn, dvs. de barn som i olika sammanhang beskrivs som ”barn i behov av särskilt stöd”.

Ytterligare en tolkning av lärarnas utsagor är att barns olikheter får stiga åt sidan för det som barn har gemensamt. Mötet med andra barn och det tematiska arbetssättet kan uppfattas kompensera för individuella svårigheter. Detta kan i så fall kopplas till tankefiguren ”barnet som position” eftersom det sammanhang som barnet möter ges

betydelse för barns agerande. En annan förståelse av det sagda kan vara att lärarna utgår ifrån att det aktuella arbetssättet och den aktuella miljön har så vida ramar att det inom dessa finns möjligheter att möta varje barn utifrån ett individperspektiv.

Genom att påpeka att de ”på något vis” får ”försöka få in” det ger Britt *underförstått* uttryck för att det är viktigt att studenten som kommer för att intervjua uppfattar att lärarna inte arbetar kompensatoriskt med förskolebarn som kopplas ihop samman med sociala och emotionella svårigheter. Budskapet som lärarna bör föra fram under intervjun, i vilket deras ideologiska val kan spåras, är att förskolemiljön ”ska gagna alla barn” och ”ska ge utmaningar”. Att alla barn ska utmanas under sin förskolevistelse uttalas således med hög *modalitet*. Hur definierar lärarna en emotionell svårighet? Detta berörs när de samtalar vidare.

Stina: Men sedan så vet man ju inte att om det här barnet hamnar i ett annat sammanhang så är det ju inte säkert att det har några emotionella problem. Jag har tänkt jättemycket på hennes bok, Nordin-Hultman⁴⁷, som har med barn i olika sammanhang, alltså man blir på ett speciellt sätt i ett annat sammanhang, om man försätts i ett annat sammanhang så kanske man blir på ett annat sätt...

[...]

Stina: ... nu är det här med ju, det kan vara att man har väldigt emotionella problem...

Britt: ... javisst...

Stina: ... att man har någonting i sitt bagage som gör att man kanske reagerar helt olikt (paus) ja, det är jättesvårt.

Britt: Ju men det är ju klart...

Pia: ... jo, men då går vi ju in och stöttar, tycker jag...

Britt: ... ja, eller går in och stöttar, för jag menar det kan vi ju se...

Pia: ... för vi ändrar ju faktiskt lite på...

Britt: ... vi har t.ex. barn här inne hos oss som blir jätterädda när de får se en manlig person. Det är ju en emotionell svårighet, eller hur?

Pia: Ja.

⁴⁷ Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.

- Stina: Det hade jag i fredags kan jag tala om. Då var han, vi hade en manlig städare och då är det ett barn som reagerar jättemycket på det.
- Pia: Ja.
- Stina: Sedan kom den här mannen efter en liten stund som lagade ytterdörren.
- Pia: O ja, han är här ju ibland, ja.

Är emotionella svårigheter något som individen bär med sig eller är emotionella svårigheter en social konstruktion? Här utmanas det som sades inledningsvis i samtalet där det framstod som om det finns en grupp av barn som har svårigheter samt en annan grupp av barn som inte har dessa svårigheter. Stina kan här sägas beskriva emotionella svårigheter som både individuella egenskaper och som sociala konstruktioner. Dels talar hon *metaforiskt* om emotionella svårigheter som något som individen har ”i sitt bagage”, dels talar hon om emotionella svårigheter som något som uppstår i ett visst sammanhang och inte i ett annat sammanhang. Tanken att individen har emotionella svårigheter uttrycks i ordalag som innebär en låg grad av modalitet, då Stina säger att ”om det här barnet hamnar i ett annat sammanhang så är det ju inte säkert att det har några emotionella problem”. Å andra sidan kan ”man ha väldiga emotionella problem”, enligt Stina, som genom att påpeka att det är ”jättesvårt” *underförstått* ger uttryck för komplexiteten i det pågående resonemanget.

En ovanlig definition av emotionella svårigheter framförs av Britt då hon med hög grad av *modalitet* lyfter upp att rädsla för de män som ibland dyker upp i förskolans lokaler är ett exempel på en emotionell svårighet, vilket Pia och Stina instämmer i. Det sagda kan förstås som exempel på en vid syn på vad emotionella svårigheter kan innebära där även barn, som i andra sammanhang och i andra situationer inte uppfattas tillhöra den här gruppen, kan ge uttryck för dessa svårigheter.

Yttranden såsom ”om man försätts i ett annat sammanhang så kanske man blir på ett annat sätt” leder tankarna i riktning mot att se nämnda svårigheter som sociala konstruktioner. Emotionella svårigheter är något som uppstår i ett sammanhang och blir en svårighet i

just det sammanhanget. Detta kan kopplas till bilden av ”barnet som position”. Det finns dock fortfarande i samtalet *underförstått* spår av tankefiguren ”barnet som person” i utsagor som ”då går vi ju in och stöttar” och ”för jag menar det kan vi ju se”. Formuleringarna uttalades i samband med att lärarna *metaforiskt* slår fast att det i individens bagage kan finnas emotionella problem. Det kan dock konstateras att begreppet emotionella svårigheter i denna språkgemenskap har fått vidgade perspektiv.

En tvåårig flickas reaktion på vaktmästarens besök på förskolan berörs i det fortsatta samtalet.

- Britt: Var glad för att inte vaktmästaren var här samtidigt också. En dag när Vacke var här när han höll på med stjärnan och detta, herre gud säger jag bara (skratt). Nej, men jag menar att då är det ju, då får man ju gå in och stötta och kanske vara nära just då och förklara och prata.
- Pia: Så gjorde jag i torsdags innan jag försvann då. Innan jag gick hem så kom ju han då och då blev ju Siri precis förtvivlad.
- Stina: Då var det inte Siri. Hon var inte rädd ett dugg.
- Britt: Nej, jag tror nog att hon skulle ha klarat det idag.
- Stina: Ja-a.
- Pia: Ja, men då var det det. Jag skulle bara säga det. Då satt hon lite i mitt knä och så pratade vi lite med honom och då, hon blev lugn och tyst då.
- Stina: Siri reagerade ingenting...
- Britt instämmer.
- Stina: ... varken i fredags, men det var en annan som gjorde det.
- Pia: Nej, men hon gjorde det i torsdags.

Stina känner inte igen Siris reaktion och ifrågasätter om det verkligen är Siri som Pia menar, eftersom Stinas egna erfarenheter säger henne att Siri i dessa situationer inte reagerar på det sätt som Pia beskriver. I Stinas beskrivning framstår Siri som ett barn som *underförstått* inte äger dessa svårigheter. Britt för ett liknande resonemang då hon med *subjektiv modalitet* uttrycker att hon tror att nu, några dagar senare, skulle Siri inte ha reagerat på vaktmästarens besök. Britt talar om Siri på ett sätt som kan tolkas som att hon delar Stinas uppfattning att Siri inte har denna rädsla i sitt bagage. Pia står på sig och menar att Siri i

alla fall i torsdags reagerade med förtvivlan. Utsagorna ”Då var det inte Siri” och ”Nej, men hon gjorde det i torsdags” visar på hög *modalitet*, då båda är exempel på kategoriska uttalanden som påstår att det förhåller sig på ett visst sätt.

I denna del av samtalet är tanken att Siris handlingar är uttryck för hennes personlighet påfallande i Stinas och Britts uttalanden. Siri förstås av Stina och Britt utifrån tankefiguren ”barnet som person”. Sammanhanget som inkluderar ett besök av vaktmästaren ses inte som något som påverkar Siris reaktioner. Det är så uteslutet att det med hög grad av *modalitet* ifrågasätts av Stina om det verkligen är Siri som reagerat så. Pia, å andra sidan, härleder Siris reaktioner till vad som hände just den torsdagen, dvs. just då och i det sammanhanget. Pia ger således uttryck för att i denna situation uppfatta Siri ur perspektivet ”barnet som position”. I den *hegemoniska kampen* har tankefiguren ”barnet som person” övertaget just nu.

Sammanhangers påverkan på barnen

Följande samtalsutdrag härrör från samma planeringstillfälle som föregående excerpt. Lärarna fortsätter att diskutera om det som sker beror på att barn är på ett visst sätt oavsett sammanhang eller om barn blir på ett visst sätt i ett visst sammanhang. Stina refererar till hur lärarna tidigare har resonerat kring dessa frågeställningar. Olika sätt att tala kring orsakerna till det som sker framkommer även fortsättningsvis i samtalet. Tankefiguren ”barnet som position” ställs återigen mot tankefiguren ”barnet som person”.

Ljudinspelning 2005-11-28

Stina: Ja, vi har ju pratat mycket om att vi ska se till att barnen får hamna i olika sammanhang så att de kan få syn på sig själv på många olika sätt, alltså jag kan bli jag på ett sätt i den här situationen, på ett annat sätt i den här situationen och det tycker jag att jag ser ibland när jag jobbar i projektet, att man får ju en bild. ...//... Men jag tycker att jag har kunnat få se barn som har blivit någon annan när de har lyfts in i ett annat sammanhang. När man möter ett barn som aldrig överhuvudtaget skulle kunna ha tänkt sig att bygga i den

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

fria leken, om man nu säger fri lek så då, men hamnar tillsammans med andra barn i en situation som var identisk, har blivit den som har byggt mest i stället, men aldrig i ett annat sammanhang så man kan bli väldigt olik sig.

Britt: Nej, inte olik sig, tror inte jag. Jag tror att det är olika erfarenheter. Man har olika erfarenheter...

Stina: ...det tror jag också...

Britt: ... att man på något vis lär sig olika saker och jag funderade lite grand på sammanhanget.

[...]

Britt: Vad händer när man blir vuxen? Är det så att, är det så att jag blir olika eller är det så att jag har lärt mig förhålla mig olika i olika situationer och är det det våra små barn sakta men säkert lär sig, att förhålla sig? Alltså det är en tanke jag funderar på.

Stina: Nej, jag tror att man verkligen kan bli olika sig.

[...]

Stina: Det handlar mycket om möten.

Pia: Ja, ja, ja det gör det.

[...]

Stina: Är Valter samma med dig och med dig och med mig?

[...]

Britt: Men nu var det ju för att jag är den jag är. Hade det varit någon annan så hade inte samlingsen varit på det sättet. Det är det jag menar, det beror på hur (paus) nå'n kärna finns det, tror jag.

Stina: Jag tror det handlar mycket om mötet.

Stina förespråkar olikheten och sammanhangets betydelse. Hon lutar sig emot sin erfarenhet då att hon ”tycker” sig ha sett barn som förändras i mötet med andra barn även om situationen i övrigt beskrivs som vara ”identisk” med tidigare situationer som barnet befunnit sig i. Utsagan är ett exempel på *subjektiv modalitet*. Här används ett erfarenhetsbaserat argument för att se på barnet som någon som i hög grad påverkas av det som det möter här och nu, frikopplat från en mer samlad personlighet som handlar mer oberoende av det som sker i stunden. Genom att använda ett erfarenhetsbaserat argument förstärker Stina sitt uttalande och ger det därmed hög *modalitet*. Idén om identiska barn avvisas men identiska situationer kan uppstå. Därmed visas en förståelse av ”barnet som position”.

De olika tankefigurerna ”person” och ”position” möts när Britt utvecklar sina tankebanor. Dessa innebär att barnet kanske inte är olika i olika situationer, utan att det istället handlar om att baserat på erfarenhet och kunskap kunna bruka olika strategier utifrån olika sammanhang. Britt kan anses ge uttryck för ”barnet som person” då hon säger ”Nej, inte olik sig, tror inte jag”. Yttrandet präglas av *subjektiv modalitet*. Britt ”tror inte” att barnet främst påverkas av sammanhanget.

Britt gör sedan en jämförelse med vuxna då hon speglar sig själv i tanken om att bli olik sig själv. Hon formulerar sig i frågor och inte i svar. Här kopplas diskursiva utsagor om barn samman med diskursiva utsagor om vuxna i ett *interdiskursivt* möte. Då Britt uttrycker sig i frågor som inte besvaras argumenterar hon inte med samma grad av *modalitet* som Stina. Stina tar emellertid återigen ställning för olikheten genom att använda ordet ”verkligen” när hon beskriver att hon tror på olikheten. Även Pia kan sägas bejaka olikheten då hon använder ordet ”ja” tre gånger för att betona vikten av mötet och *underförstått* det som händer i dessa. Tankefiguren ”barnet som position” är i bruk.

Frågan om Valter är likadan tillsammans med alla lärarna eller om han förändras i mötet med de olika lärarna besvarar Britt genom att lyfta fokus från barnet till den vuxna. Hon påpekar att ”nu var det ju för att jag är den jag är”. *Underförstått* i uttalandet finns därmed idén om att hennes personlighet påverkade utfallet av samlingen. Med hög grad av *modalitet* konstaterar hon att ”Hade det varit någon annan så hade inte samlingen varit på det sättet”. Därmed öppnar hon för tankefiguren ”barnet som position”, men genom att samtidigt *metaforiskt* säga att ”nå'n kärna finns det” visar Britt att hon trots de tidigare samtal som lärarna har haft, vilka Stina refererar till, inte helt tar avstånd från tankefiguren ”barnet som person”. Dock är det tankefiguren ”barnet som position” som i en *hegemonisk kamp* ser ut att vara starkast.

Vikten av att veta barns ålder för att förstå deras handlingar

Lärarna sitter och tittar på några dokumentationer som visar ett- och tvååriga barn. De upptäcker då att barnens ålder inte finns utskrivna på dokumentationerna. Är det viktigt, för de adressater som är mottagare av en pedagogisk dokumentation, att veta hur gamla de aktuella barnen är? Den frågan handlar följande replikskifte om.

Ljudinspelning 2006-09-01

- Sara: Men det måste stå ålder där ju.
Helen: Jaha, det tycker jag nog det ska göra.
[...]
Helen: Men det är samma sak här. Här kanske man också ska skriva ålder.
Yvonne: Jaha, jag tror att det är en mening att kanske göra det.

Går det att förstå barns handlingar utan att känna till hur gamla de är? Sara och Helen slår fast värdet av att veta barnens ålder med hög grad av *modalitet* respektive *subjektiv modalitet*, vilket kan tolkas som att de *underförstått* menar att detta ger dokumentationen ytterligare en dimension att bygga förståelsen på. Tillsammans med Yvonne öppnar Helen emellertid upp för att ålder inte behöver skrivas ut med automatik då hon en aning modifierar sitt subjektiva påstående ”det tycker jag nog det ska göra”. Hon ger yttrandet svagare *modalitet* när hon säger att ”kanske man också ska skriva ålder”. Yvonne å sin sida uttrycker en dubbelhet i sitt svar då hon både subjektivt ger uttryck för att det är meningsfullt samtidigt som hon delvis ifrågasätter det genom att använda ordet ”kanske”. *Underförstått* i lärarnas dialog berörs tankegångar innehållande en syn på barns utveckling som varande starkt kopplad till ålder samt tankegångar om att se ålder som en social konstruktion. Ålder kan då inte kopplas samman med människors handlingar. Tankefiguren ”barnet som person” verkar dock ha störst inflytande i dessa yttranden som ingår i den *hegemoniska kamp* som framträder i samtalet, även om det också finns spår av tankefiguren ”barnet som position”.

Sammanhangets erbjudande

De pedagogiska dokumentationer som samtalet utgår ifrån visar vad som hände när vatten som fanns på en OH-projektor projicerats på ett stort papper på golvet, på vilket de ett- och tvååriga barnen har fått rita. Fokus i samtalet som följer är barnens strategier när de tilldelats en uppgift som innebär att de ska rita. Den dokumentation som lärarna tar del av visar att barnen den här gången har ritat raka streck.

Ljudinspelning 2006-01-23

- Stina: Ja, och det som hände var, om man ska få syn på någon skillnad, kom jag på sen efteråt, om man tittar hur man har gjort innan när dom har ritat vatten på golvet, så har dom ju ritat runt nästan, om man tittar på bilderna har det ju varit runt nästan uteslutande.
- Pia: Ja.
- Britt: Och då måste jag få lägga in här nu, för sen gjorde jag ju, jag satte dit en morgon, vilken morgon det nu var nu när du var sjuk, då satte jag upp runda papper på...
- Stina: ... ja, ja...
- Britt: ... på väggen...
- Stina: ... ja...
- Britt: ... därför att jag skulle, jag var också nyfiken på detta, vad händer nu? Kommer dom att rita runt, nix, dom gör precis som här, raka streck ner, och sen satte jag ju runda papper på bordet, för då pratade Pia och jag, jamen det beror säkert på att det är på väggen, alltså det är så, när man står så här så ritas man så (raka streck), då ritas man inte så (runt).

Efter att ha gått igenom tidigare dokumentationer, konstaterar Stina att de små barnen tidigare har "ritat runt nästan uteslutande" när de ritas på vattendroppar projicerade på ett stort papper med hjälp av en OH-projektor. Hos Britt har barnens ritande väckt nyfikenhet. Hon har testat hur barnen gör då ett runt papper satts upp på väggen. Vad kommer att hända? Tillsammans med Pia drar hon med hög grad av *modalitet* slutsatsen att det är sammanhanget, dvs. att rita stående som resulterar i de raka strecken. Så här i början av samtalet görs inga kopplingar till barns ritutveckling. Det är sammanhanget som är i fokus för reflekterandet. Slutsatsen som ryms i deras utsagor angående

sammanhangets betydelse är formulerad med hög *modalitet*. Britt tolkar barnens handlingar som kopplade till förutsättningarna, vilket inkluderar papprets placering, dvs. ”det beror säkert på att det sitter på väggen”. Barnen förstås nu utifrån tankefiguren ”barnet som position”.

En bit in i det fortsatta samtalet lyfter Stina upp funderingar kring hur barn som inte hunnit få en relation till vattenprojektet tar sig an denna rituppgift.

- Stina: ...//... men då tänkte jag, Isa har ju nästan aldrig, hon är ju nyin-
skolad och har nästan aldrig varit med. Hon har ju inte den rela-
tionen till vattnet som dom andra barnen har...
- Pia: ... nej...
- Stina: ... och hon började här nere rita, det är hon som har ritat här, och
sedan ställer hon sig upp och ritat dom strecken där uppe i den
ringen där, men uppifrån och ner och sen sätter hon sig ner igen,
men Felix som har varit i det här runda han ritat också streck, och
då tänkte jag att Felix som har varit så mycket i det runda han bor-
de ju inspirera henne till att rita runt, men han blir inspirerad av
henne till att rita streck, men det är ju bara en teori jag har. Det är
ju ingen sanning (skratt).
- Pia: Nej, nej.
- Stina: Det vet jag ju inte, men det var så jag började tänka.
- Britt: Eller så är det helt enkelt...
- Stina: ... eller så är det något nytt dom håller på med.
- Britt: Precis vad jag tror. Alltså det är så här att dom är i, om man nu får
säga så, i den utvecklingen i tecknandet...
- Någon: ... det tror jag med...
- Britt: ... så att dom faktiskt ritat raka saker.
- [...]
- Britt: ... men dom gjorde det ju på pappret på bordet med ju. Dom har
inte ritat runt. Dom ritat inte runt överhuvudtaget nu. Det var länge
sedan dom gjorde så.
- Stina: Jo, dom har ritat runt så. Det har jag sett barn som har ritat runt
så...
- Britt: ... ja, men inte mycket. Ja, några kanske.
- Stina: Ja, några efter jul.
- Britt: Ja, men det är ju intressant alltså...
- [...]
- Pia: Ja, jag menar ett stort papper det uppmuntrar tycker jag. Jag tycker
att det är rätt så logiskt att göra så på ett stort papper...

- Britt: ... ja, men alltså det är ju på något vis...
 Pia: ... kan jag tycka.

Felix ”borde” enligt Stina ha inspirerat Isa att rita runt. Istället blev det tvärtom. Isa ritar streck och Felix tar efter. Enligt Stina har Felix erfarenheter av att rita runt. Därmed uppfattas han av Stina vara den som borde ha varit inspiratören och *underförstått* varit den som Isa skulle ta efter. Stina påpekar att ”det är en teori jag har. Det är ju ingen sanning”. Hennes egen teori, som hon påpekar inte kan förstås vara en sanning och därmed uttrycks med låg *modalitet*, möter Britts hänvisning till en allmän teori om barns teckningsutveckling då Britt säger: ”Alltså, det är så att dom är i, om man nu får säga så, i den utvecklingen i teckandet”. Att notera är att Britt ger uttryck för att vara tveksam till om det hon kommer att säga är acceptabelt, då hon först ifrågasätter ”om man får säga så”. Vem riktar sig Britt till med denna fråga? Befinner sig adressaterna både i planeringsrummet och utanför detta rum? Ställs frågan till dem som förespråkar tankefiguren ”barnet som position” framför tankefiguren ”barnet som person”? *Modaliteten* i Britts uttalande är hög då hon konstaterar att barnen befinner sig i ett visst stadie i sin ritutveckling, men samtidigt visar en medvetenhet om att hon utmanar röster som är kritiska till stadie-teorier gällande barns utveckling.

De tvååriga barnens tillvägagångssätt när de ritar har väckt nyfikenhet inte bara hos Britt utan även hos Stina och Pia. De planerar hur de ska gå vidare.

- Britt: Vi gör det den här veckan så kollar vi om vi ser någon skillnad eller om det faktiskt är så att alla barnen...
 Stina: ... eller om varje barn har sin ritstil...
 Pia: ... ja, precis...
 Stina: ... eller om dom överhuvudtaget ser det här att vi tror att dom härmar eller inspireras av varandra och lär av varandra, om en ritar streck så kanske den som är bredvid blir inspirerad att rita streck.
 Pia: Ja.
 [...]
 Stina: Jag tror att varje barn kan ha sina strategier.
 Britt: Jag undrar så här, kan ...

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

- Pia: ... det kan vi kolla, vilka strategier...
[...]
Pia: Vilka strategier använder barnen när dom ritar?
Britt: Vilken ritutveckling är dom i helt enkelt, det är ju det.
Pia: Ja, ja.
Stina: Nu är vi inne på utvecklingspsykologi (skratt).
Pia: Jamen, det är ju så.
Britt: Jamen, det är ju så man lär (paus). Det kan vi väl aldrig komma ifrån utan att det på nått vis genomgår nå'n viss utveckling i ritandet eller tecknandet hos människor.
Stina: Ja, men sen är det liksom hur den påverkas av allt annat runtomkring.

Det resonemang som Britt, Stina och Pia för ovan antyder att de *underförstått* är intresserade av att se hur allmängiltiga de dokumentationer de har gjort är. Här förhåller de sig enligt sina egna utsagor till en utvecklingspsykologisk diskurs. Kan de genom att göra fler dokumentationer av andra barn finna argument som talar för en generell teckningsutveckling eller kommer deras dokumentationer att visa att barnen inte kan förstås utifrån generella tankegångar, utan måste förstås utifrån individuella förutsättningar? Är det så att alla barn i den här åldern gör på samma sätt eller har ”varje barn sin ritstil”? Påverkas barnens ritstil av sammanhanget så att de inspireras och lär av varandra?

Samtalet innehåller tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position”. Stina säger med *subjektiv modalitet* att hon tror ”att varje barn kan ha sina strategier”, vilket kan tolkas som ”barnet som person” i den meningen att barnet funnit sitt sätt att rita oberoende av sammanhang. När Stina vidare lyfter upp att de är inne på utvecklingspsykologi, besvarar Pia det yttrandet genom att slå fast ”jamen, det är ju så”. Detta är en utsaga med hög *modalitet*.

Även Britts konstaterande, innehållande hög grad av *modalitet*, att ”det kan vi väl aldrig komma ifrån” att människan går igenom en ”viss utveckling i ritande och tecknandet” stödjer tankefiguren ”barnet som person”. Britts uttalande möts av både accepterande och ifrågasättande av Stina då hon instämmer i det som Britt säger. Sedan bjuder

Stina, med hög grad av *modalitet*, in tankefiguren ”barnet som position” genom att påpeka att det handlar om hur utveckling ”påverkas av allt annat runt omkring”. Tankefiguren ”barnet som person” utmanas således av tankefiguren ”barnet som position”. Tolkat som en del i en *hegemonisk kamp* verkar ”barnet som person” dock ha ett visst övertag.

Barns bidrag till sammanhanget

Nedanstående excerpt kommer från ett planeringssamtal där lärarna berättar om Fabian och Amalia, som båda är två år. Båda barnen förekommer ofta i dokumentationer. Hur beskriver lärarna två två-åriga barn som de flitigt har dokumenterat och reflekterat kring?

Ljudinspelning 2006-10-20

- Yvonne: Hon (Amalia) är ju ganska mycket dragningskraft, så.
De andra lärarna instämmer.
Jenny: Drivande.
De andra lärarna instämmer igen.
[...]
Jenny: ... och Fabian, han bara...
Yvonne: ... ja, Fabian också.
Jenny: Han är likadan (som Amalia).
Yvonne: Jaha, och eftersom han pratar hela tiden bidrar han mycket.
Lisa: Som där med vattenbordet.
Yvonne: Jaha, det är en bra strategi ja, beskriva det (vad han gör) samtidigt, bygga högt...
Lisa: ... det gjorde han vid vattenbordet där, va? Han kommenterade vad han gjorde samtidigt som...
Sara: ... det smittar ju mer.
Yvonne: Jaha, det gör det ju, javisst.
Någon: Jaha.

I samtalet som återges ovan råder konsensus bland lärarna i denna språkgemenskap angående beskrivningarna av Amalia och Fabian. Ingen yttrar en avvikande åsikt. Lärarna bekräftar istället varandra och *modaliteten* i utsagorna är hög. Tankefiguren ”barnet som person” präglar omdömena om barnen.

Amalia sägs vara ”ganska mycket dragningskraft”. Båda barnen beskrivs *interdiskursivt* med begreppet drivande. Ordet är vanligt förekommande i platsannonser och där kopplat till en förväntan om att vara den som går i spetsen och för ett projekt framåt. Om Amalia används begreppet explicit och om Fabian *underförstått*, eftersom han ”är” likadan som Amalia. Tankefiguren ”barnet som position” förekommer inte i yttrandena i detta samtal.

Förmågor kopplade till personlighet

Nedanstående samtal tar avstamp i bilder från en dokumentation där de ett- och tvååriga barnen har fått se föremål som projiceras på ett stort papper på golvet med hjälp av en OH-projektor. Barnen har fått tillgång till kriter. En av flickorna, Maria som snart fyller två år, är det barn som särskilt är föremål för lärarnas reflektioner.

Ljudinspelning 2005-12-05

- Stina: Det vore spännande, i och med att hon [Maria] har varit med alla dom tre gångerna som vi har haft OH och rita och vara i bilden, och titta hur hon (ohörbart). Maria är ju den som ...
- Pia: ... ja, ja...
- Stina: ... tar till sig bilden...
- Pia: ... ja, ja...
- Stina: ... med hela kroppen.
- Pia: Ja, men Maria kan vi ju prata med också. Hon förstår ju.
- Britt: Förstår gör dom ju allihopa även om dom inte själva kan säga så mycket. Eller hur tänker du? Det tycker jag, dom förstår ju eller menar du att hon förstår mer på något sätt, eller?
- Pia: Ja, det tycker jag. Hon kan koppla det på ett annat sätt kan jag tycka. Hon kan ju göra det man säger.
- Stina: Ja, det tycker jag att de andra kan också.
- Pia: Inte lika mycket tycker jag.
- Britt: Det är möjligen för att hon är mer lydig, nej jag vet inte (skratt).
- Pia: Jag tycker att hon har en annan förståelse.
- [...]
- Pia: Hon är ju lite större.
- Britt: Hon är ju äldre.

- Stina: Hon kanske inte förstår mer men hon förstår på ett annat sätt, kan jag tänka mig, att dom förstår olika saker. Alla barn förstår inte samma, alltså...
- Pia: ... fast hon kan ju, jag tycker Maria kan ta instruktioner väldigt bra. Det tycker inte jag att dom andra kan lika mycket.

Maria beskrivs här av lärarna i enlighet med talet om det kompetenta barnet. Fokus i utsagorna är de förmågor som lärarna i denna språkgemenskap är överens om att hon besitter. Stina framhåller med hög grad av *modalitet* att ”Maria är ju den som tar till sig bilden med hela kroppen”. Användande av ordet ”den” indikerar att Maria *underförstått* uppfattas ta till sig på ett sätt som de andra barnen inte gör. Den bakomliggande orsaken till de kompetenser Maria visar, ger Pia här uttryck för att finna i Marias språkliga utveckling när hon säger att ”ja, men Maria kan vi ju prata med. Hon förstår ju”. Utsagan är formulerad med hög *modalitet* och kopplar samman språklig förmåga med förståelse. Britt å andra sidan förnekar inte Marias kompetenser, men hon ifrågasätter om Maria har en annan förståelse än de andra barnen. Kanske är hon ”mer lydig” än de andra barnen, undrar Britt skrattande.

Med *subjektiv modalitet*, då yttrandena tar stöd i ordet ”tycker”, argumenterar Pia vidare för att Maria visar en annan kompetens än de andra barnen. Pia säger om Maria att hon ”Hon kan koppla det på ett annat sätt kan jag tycka” och ”Jag tycker hon har en annan förståelse”. Pia menar vidare att hon ”tycker att Maria kan ta instruktioner väldigt bra. Det tycker jag inte dom andra kan lika mycket”. Argumentationen bygger på tankefiguren ”barnet som person”.

Pias argumentation lockar nu fram ett svagt medgivande hos Stina, grundat i låg *modalitet*. ”Kanske” Maria har en annan förståelse, menar Stina. Pia och Britt utgår *underförstått* från ett mognadstänkande då de konstaterar indirekt att Marias mer synliga kompetenser beror på hennes kronologiska ålder, dvs. det faktum att ”hon är ju äldre”. Även denna del av dialogen tar utgångspunkt i tankefiguren ”barnet som person”.

Alternativt till det åldersmässiga skälet till Marias visade kompetenser för lärarna nu fram mer personlighetsorienterade argument.

- Britt: Det kan ju också bero på att hon är, hon är mer eftertänksam.
Pia: Jaha, hon är det.
Britt: Hon är mer stillsam, eller vad ska man säga (paus), hon är inte så hastig.
Pia: Ja, hon lyssnar.
Britt: Hon liksom verkligen stannar upp och lyssnar efter.
Pia: Ja, ja.
Britt: Det kan ju bero på det.
Pia: Ja.
Britt: Det är ju hennes personlighet, menar jag.
Pia: Ja.
Britt: Det är hon som har löst hela gåtan med overheaden, att det man lägger på, det syns på väggen.
Pia: Ja.

Omdömena ”mer eftertänksam”, ”mer stillsam”, ”inte så hastig”, ”stannar upp” samt ”lyssnar efter”, används av Britt för att teckna en bild av Maria. Britt sammanfattar först med hög *modalitet* de nämnda omdömena genom att påpeka att ”Det är ju hennes personlighet, menar jag”, samtidigt som hon för fram att detta kan vara förklaringen till Marias visade förmågor. Genom att sedan använda ordet ”kan”, minskar *modaliteten* i yttrandet och öppnar för fler alternativa orsaker än den nämnda. Pia svarar genomgående Britt genom att koncist, utan invändning och därmed med hög *modalitet*, bejaka det Britt säger. Båda lärarna kan genom dessa yttranden sägas beskriva Maria i enlighet med tankefiguren ”barnet som person”. Stina, som lyssnat en stund, ställer nu en fråga:

- Stina: Men vad är det för någonting som gör att vi tycker att vi förstår Maria mer än dom andra barnen?
Britt och Pia protesterar.
Stina: Nej, men att Maria förstår mer kanske än de andra barnen.
Britt: Men jag tror att det beror på...
Pia: ... att hon är äldre, att hon är äldre.
Stina: För jag tycker inte, jag vet inte om jag tycker att jag håller med om det.

SAMTAL OM FÖRSKOLEBARN

- Pia: Nej.
Britt: Det behöver du inte göra.
Alla skrattar
Stina: Jag tycker liksom nehej, jag tänker att de kanske förstår på olika sätt.
Pia: Det gör dom ju.
Stina: Ja.
Pia: Det gör dom ju.
Stina: Ja
Lise-Lotte: Frikopplat från ålder tänker du?
Stina: Jag tänker frikopplat från ålder. Jag tänker om barnen hade varit lika gamla, hade alla förstått likadant? Det tror inte jag.
Pia: Det tror inte jag heller. Men det är inte det jag säger.
Stina: Nej, nej.
Britt: Det är ganska naturligt eftersom hon nu är äldre. Hon är ju äldst. Det är ju några som är nästan lika gamla som henne och det märks ju också. Nog märker jag stor skillnad på barnen. Alltså, ett halvår gör oerhört mycket.
Stina: Ja, det gör det.
Britt: Mycket mer än vad jag egentligen hade tänkt innan så betyder det så himla mycket.
Stina: Ja, det gör det. Det håller jag med om. Att det gör jättemycket. Det gör inte lika mycket längre när barnet är tre år.
Britt: Precis, alltså det är så himla tydligt här. Några är riktigt, om man nu får säga, små, medan några är ja, stora, nu då.

På Stinas fråga om vad som kan tänkas ligga bakom deras uppfattning att Maria är ett barn som förstår mer än de andra barnen i barngruppen, hänvisar Pia återigen till åldersargumentet. Maria ”är äldre”. Stina visar då att hon förhåller sig tveksam till det skälet genom att med låg *modalitet* påpeka att ”jag vet inte om jag tycker att jag håller med om det”. Istället menar hon att barnen ”förstår på olika sätt”, vilket hon inte sätter samman med ålder, ett yttrande som ligger närmast tankefiguren ”barnet som position”. Pia, på sin sida, deklarerar tydligt att inte heller hon tror att alla jämnåriga barn förstår på samma sätt. Här bidrar Britt med synpunkter formulerade med hög grad av *modalitet*. Synpunkterna kan tolkas som uttryck för ett mognadstänkande av det skälet att hon bedömer skillnaden mellan Maria och de andra barnen som ”ganska naturlig eftersom hon är äldre”.

Barnen följer *underförstått* en naturlig utvecklingsgång som innebär att förmågor kommer under mognadsprocessen.

Trots att Stina inte vill ta ställning för att diskrepansen mellan Marias kompetenser och de andra barnens kompetenser skulle höra samman med ålderskillnaden, så möts ändå Britt och Stina i uppfattningen att ålder har betydelse. ”Alltså, ett halvår gör oerhört mycket” fastslår Britt och *modaliteten* i yttrandet är även denna gång hög. Stina instämmer och får i sin tur medhåll av Britt då hon konstaterar att ”Det gör inte lika mycket längre när barnet är tre år”. *Underförstått* avtar ålderns betydelse efter hand. Replikskiftet mellan Britt och Stina gällande ålderns betydelse präglas av argument med hög *modalitet*. Tankefiguren ”barnet som person” kan främst spåras i yttrandena, åtminstone när det handlar om barn under tre år. Då ålderns betydelse enligt utsagorna verkar avta efter tre års ålder ryms till viss del även tankefiguren ”barnet som position” i resonemanget.

[...]

Stina: Då menar vi att Maria tar till sig bilden mer medvetet då.

Pia: Ja, jag tror ju det.

Stina: Att hon har en annan medvetenhet då eller så kring det som är på gång. Då använder vi Maria då i detta tillsammans med de andra barnen.

Oavsett bakomliggande skäl, personlighet eller ålder, enas lärarna om att Maria ”har en annan medvetenhet” som Stina med hög grad av *modalitet* uttrycker det. Därför kan lärarna använda henne i sitt arbete med de andra barnen. Maria omtalas nu utifrån tankefiguren ”barnet som person”. Samtalet innehåller en polyfoni av röster som bidrar till en *hegemonisk kamp* mellan de båda tankefigurerna. Det är emellertid tankefiguren ”barnet som person” som framför allt kommer i funktion.

Barn som inte påverkas nämnvärt av sammanhanget

De ett- och tvååriga barnen har dokumenterats när de står vid ett stort vattenbord som för tillfället är fullt med små stenar. I bordet ligger rör

som barnen undersöker. Lärarnas samtal tar utgångspunkt i det som har dokumenterats. Det barn som samtalet främst kretsar kring är Ronja 2.10 år. Hur går de ett- och tvååriga barnen tillväga när de möter rören och stenarna i vattenbordet? Hur påverkas de av varandra? Dessa frågor berörs i följande samtal.

Ljudinspelning 2006-04-24

- Stina: Och så finns det barn som håller fast vid sitt sätt. Ronja tror jag inte påverkas speciellt mycket utav dom som är runtomkring utan hon håller nog gärna på med det som hon har börjat med. Jag tror det är lite olika där också. Jag tror inte att man kan säga generellt att det är så. Jag tror att det kan vara olika.
- Pia: Jo, men hon påverkas ju av allt hon ser, ja.
- Britt: Däremot så är hon...
- Pia: ... fast hon håller på länge...
- Britt: ... har hon en starkare koncentration...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... än vad dom andra barnen, än vad många barn har så, det håller jag med dig om. Har hon väl kommit in i någonting som hon vill lösa eller vad hon nu håller på med, så håller hon himla på med det...
- Stina: ... ja, det gör hon...
- Britt: ... tills hon har nått dit.
- [...]
- Stina: Hon tittar inte så mycket kring utan hon är liksom...
- Britt: ... hon fördjupar sig eller ...
- Stina: ... ja...
- Britt: ... på nått vis skärmar av därför att hon, hon startar upp någonting som hon är jättenyfiken på, som hon måste slutföra på något sätt.

”Och så finns det barn som håller fast vid sitt sätt”, poängterar Stina i ett yttrande med hög *modalitet*. De barn som Stina har i åtanke, och som exemplifieras i samtalet med hjälp av Ronja, är barn som beskrivs med formuleringar innehållande hög grad av *modalitet*. Det är formuleringar som leder fram till tankefiguren ”barnet som person” då dessa barn ”inte påverkas speciellt av sammanhanget”. ”Jag tror” fortsätter Stina, med *subjektiv modalitet*, och radar upp några ställningstaganden som hon har gjort, såsom exempelvis att Ronja ”nog gärna håller på

med det som hon har börjat med”, dvs. oavsett sammanhang. Stina vill dock inte göra Ronja till norm utan ” tror inte att man kan säga generellt att det är så” utan ”det kan vara olika”. I och med det verkar även tankefiguren ”barnet som position” vara i bruk.

Pia rubbar nu den bild av Ronja som Stina presenterat utifrån tankefiguren ”barnet som person”. Hon svarar Stina med hög grad av *modalitet* genom att säga ”jo, men hon påverkas ju av allt hon ser, ja”. I Pias utsaga rymts tankefiguren ”barnet som position”. Britt lyfter då fram personliga egenskaper hos Ronja, egenskaper som genom lärarnas beskrivningar *underförstått* verkar få övertaget över sammanhanget. Ronja beskrivs som, tolkat utifrån lärarnas utsagor, en målmedveten och målinriktad flicka ”som har en starkare koncentration” jämfört med vad ”många andra barn har”, en flicka som inte ger sig förrän hon ”har nått dit”. Hon omtalas i formuleringar som *interdiskursivt* kan knytas till beskrivningar av företagsledare eller elitidrottare. Sammanhanget påverkar henne ringa eftersom ”hon fördjupar sig”, eller som det *metaforiskt* uttrycks ”skärmar av”. Eftersom ”hon är jättenyfiken” så måste hon ”slutföra på något sätt”. Tankefiguren ”barnet som person” verkar stå stadig i beskrivningarna av Ronja.

Sammanhanget stödjer barnens sampel

Lärarna har precis gått igenom en dokumentation som visar vad tre tvååriga barn gör med ficklampor i ett mörklagt rum. Barnen har även använt dokumentationen för att återberätta händelsen för varandra. Dokumentationen inspirerar till ett samtal om små barns sampel. Karin inleder med ett resonemang om de tvååriga barnens intentioner.

Ljudinspelning 2006-09-22

Karin: ...//... vi vet inte barnens tankar här eftersom, det här barnet som har ficklampa nu, som upplever det här, vad tänker det barnet nu? Det vet vi ju inte, men det kanske har upplevt något. Alltså så kan ju vår tolkning vara, vi har upplevt att det här är något intressant. Jag vill ge min kompis den känslan också. Jag har ju rört vid ficklampan. Så skulle man ju också kunna tolka det.

Att lärare egentligen inte kan veta barnens intentioner, utan endast kan ha hypoteser kring dessa, är en tanke som Karin ger uttryck för, då hon på sin retoriska fråga om ”vad tänker det barnet nu” själv besvarar densamma genom att med hög *modalitet* hävda att ”det vet vi ju inte”. Hon hävdar emellertid, genom formuleringarna i sin utsaga, att en relevant tolkning av barnens avsikter skulle kunna vara att de vill förmedla en känsla de själva har upplevt till sin kompis. De antas därmed *underförstått* ha förmåga att medvetet och med avsikt kunna dela med sig av sina erfarenheter.

En annan av lärarna, Sara, tar vid och riktar uppmärksamheten mot lärare och mot sammanhanget i relation till de kompetenser som Karins utsagor refererar till. Hon säger till övriga i arbetslaget:

Sara: Jag tänker mer på er pedagoger som har regisserat ett intressant sammanhang...

Karin: ... ja, det också...

Sara: ... någonting som blir intressant, att dom återberättar, att dom har ett gemensamt som är intressant, att dom har någonting ihop. Att dom inte är där som separata, ni hjälper dom att bli ihop istället för att vara separata små ettåringar som går sin egen väg ...//... hjälper ni dom att bli en grupp ju. Ni sätter ihop nått meningsfullt tillsammans.

Genom att *interdiskursivt* använda ordet regissera, ett ord som kan kopplas till filmens och teaterns värld, lyfter Sara in de vuxna som de handlande agenterna bakom det som sker. Om ettåriga barn försätts i ett av vuxna skapat ”intressant sammanhang”, stödjer de vuxna barnens gruppprocess, enligt Saras yttrande. *Underförstått* ses vuxnas stöd ha stor betydelse för barns visade förmågor och utsagan stödjer tankefiguren ”barnet som position”.

[...]

Sara: Men kontentan där är att små barn vill vara tillsammans.

Yvonne: Joho.

Sara: Det är meningsfullt att vara tillsammans i...

Yvonne: ... jaha...

Sara: ... en miljö där dom har något gemensamt. Dom har liksom...

Yvonne: ... till det så finns det också någonting som man kan undersöka tillsammans...

Sara: ... jaha...

Yvonne: ... alltså, något innehåll...

Sara: ... ett innehåll som är lite...

Yvonne: ... ja, ja, ja...

Sara ger med hög grad av *modalitet* uttryck för att barn i ettårsåldern vill vara tillsammans i ”en miljö där dom har något gemensamt”. Hon får medhåll av Yvonne som lyfter fram vikten av att barnen möter ett innehåll som de ”kan undersöka tillsammans”. I samtalet länkas ettåringarnas visade förmågor samman med de vuxnas förmåga att erbjuda ett innehåll som stimulerar till möten mellan barnen. Detta kan tolkas *underförstått* bygga på idén om att barn blir så kompetenta som det av de vuxna regisserade sammanhanget tillåter. Yttrandena ansluter sig därmed till tankefiguren ”barnet som position”.

Sammanfattande analys

Temat *Förskolebarn – person eller position* kännetecknas av att det i lärarnas yttranden finns en pendling, dvs. en hegemonisk kamp, mellan essentiella och postmoderna utsagor angående synen på förskolebarns subjektsskapande. Båda tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position” förekommer, klart uttalade eller underförstådda, i lärarnas yttranden. Denna pendling mellan tankefigurerna sker i yttranden både på individ- och gruppnivå. En polyfoni av röster, angående ”barnet som person” och ”barnet som position”, samexisterar i de språkgemenskaper som arbetslagen utgör. Vid tolkning av lärarnas yttranden kan slutsatsen dras att den hegemoniska kampen mellan de båda tankefigurer, som applicerats på empirin, synliggör komplexiteten i talet om förskolebarn. Hög grad av modalitet används både i uttalanden som kan härledas till ”barnet som person” och till ”barnet som position”. Studien visar således en hegemonisk kamp i full aktion.

Tillämpat på talet om barns förmågor kan tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position” nyttjas för att belysa huruvida

lärarna genom sina yttranden främst knyter förmågor till barnen eller främst till sammanhanget som barnen befinner sig i.

Följande figur visar olika aspekter gällande hur förskolebarn framträder i yttranden i empirin.

Figur 1. Samtal om förskolebarn

	Natur/Biologi Individ	Kultur/Social konstruktion Sammanhang
Becoming	<i>Barn med begränsningar</i> <i>Barnet som person</i> A	<i>Barn med begränsningar</i> <i>Barnet som position</i> C
Being	<i>Barn med förmågor</i> <i>Barnet som person</i> B	<i>Barn med förmågor</i> <i>Barnet som position</i> D

Då tankefigurerna brukas synliggörs att barns förmågor omtalas på ett sätt som kan sammanföras med tankefiguren ”barnet som person”, dvs. barnen framstår som kompetenta barn som äger förmågor (B). De metaforer som påträffats i empirin under temat *Förskolebarn – person eller position*, beskriver barns subjektsskapande ur aspekten ”barnet som person”. Yttranden finns som talar om att barn kan ”ha något i sitt bagage”. Metaforen kärna används också. Även interdiskursiva omdömen om barn innehåller tankefiguren ”barnet som person”. Barn jämförs i dessa omdömen exempelvis med vuxna och barnens förmågor beskrivs då i ordalag som kan härledas till förmågor som kan kopplas samman med elitidrottare och företagsledare.

Tankefiguren ”barnet som position” finns parallellt representerat i yttrandena då barnen, enligt lärarnas utsagor, kan begränsas av vuxna och det sammanhang de befinner sig i, ett sammanhang som arrangerats av vuxna (C). Dock kan sammanhanget även bidra till att barns förmågor kan komma i funktion i ännu högre grad (D). Genom användandet av metaforen regissera och därmed tala om läraren som en regissör, lägger lärarna ett stort ansvar på sig själva för att skapa ett fördelaktigt sammanhang för barnen. I samtalen hörs yttranden där andemeningen kan tolkas som att barn som äger förmågor, dvs.

”barnet som person”, är barn som också påverkas av de vuxnas förmåga att erbjuda ett sammanhang som är en arena där dessa förmågor kan komma i funktion utan att begränsas. Till följd därav aktualiseras således tankefiguren ”barnet som position”. I yttranden finns dock exempel på ett sökande efter brytpunkten där ”barnet som position” (D) måste ge vika för ”barnet som person” (A), genom att frågeställningar behandlas som berör var gränsen går för när sammanhangets utmaningar blir övermäktiga.

Vissa begränsningar, som lärarna ger uttryck för att de ser hos barnen, förläggs dock inte enbart i sammanhanget. Empirin innehåller exempel på yttranden som för samman barns begränsningar med ålder (A). Åldersadekvata begränsningar framförs som argument för barns brister. När detta görs, beskrivs barn med hjälp av tankefiguren ”barnet som person”. Yttranden som lyfter fram barns begränsningar, relaterat till vad som kan förväntas av barn i en viss ålder, är genomgående formulerade med hög grad av modalitet. Det visar på konsensus och ger i och med det, i dessa språkgemenskaper, legitimitet även åt en förståelse av barns begränsningar som kopplade till ålder. Tankefiguren ”barnet som position” kopplad till förmåga (D) utesluts i dessa resonemang. Det verkar som om lärarna underförstått vid dessa tillfällen inte tänker sig att sammanhanget kan förändra något.

Under de båda teman som presenteras har talet om barn med förmågor framför allt uttryckts med hög grad av modalitet. En tolkning som därmed är möjlig att göra, är att det finns en stor enighet bland lärarna i uppfattningen om att det förhåller sig så. Trots detta finns konsensus även de gånger som åldersadekvata begränsningar ventileras av lärarna. Diskursen om det kompetenta barnet har även i temat *Förskolebarn – person eller position* en fortsatt stark ställning.

Kapitel 6: Samtal om pedagogisk dokumentation

Även i denna del av resultatet redovisas empirin under två övergripande teman. Dessa är *Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet* samt *Pedagogisk dokumentation – barnen och processen*. Här visas hur lärarna talar om förskolebarn i förhållande till användandet av dokumentationerna samt i förhållande till olika aspekter av dokumentationsprocessen.

Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet

Temat *Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet* belyser lärarnas resonemang kring förskolebarnens möte med och handhavande av dokumentationerna. Det första samtalsutdraget under detta tema behandlar mötet mellan barnen och de i dokumentationen ingående bilderna.

Hur bilder kan återkopplas till barnen

Lärarna talar om att ge tillbaka det som de har dokumenterat till barnen som är i åldrarna 1-2 år. Hur kan de bilder de tagit användas i arbetet med barnen? Hur ska de välja bilder? Stina inleder med att konstatera hur lärarna tidigare har gjort.

Ljudinspelning 2006-01-23

- Stina: Vi har gjort det några gånger att vi har plockat ut bilder på vad som hände på förmiddagen. Men det kanske vi ska göra så att vi åtminstone tar en bild i veckan...
- Britt: ... ja...
- Stina: ... för alltså min erfarenhet är, från förra gången jag jobbade med att återberätta med hjälp av bilder på samlingen, så hade vi som mål en ny bild på någonting som hade hänt varje dag, vilket gjorde att,

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

alltså, vi kunde inte ta en ny bild att tänka kring precis varje dag. Vi ville att den bilden skulle fortsätta att leva i barngruppen, inte bara den stunden, fast vi kanske bara ska ha den bilden den stunden och sen inte ha den (paus). Eller vill man att den bilden ska finnas till så mycket, för vi hade ju bilderna för barnen att kunna gå och ta och hämta, och hämta bilderna för att kunna berätta för andra som kom in på avdelningen och så vidare. Det var ju inte bara den stunden, och då blev det så, jag tänker en bild om dagen...

Pia: ... det blir väldigt mycket bilder.

Stina: Ja, alltså barnen, om det ska bli något vettigt av bilden att berätta kring kan vi inte ha en bild varje dag.

Britt: Men två dagar i veckan skulle jag tycka det var trevligt om vi hade bilder. Då skulle man kunna ta en bild ifrån, ifrån alltså den lilla gruppen⁴⁸ en dag och den andra dagen en bild ifrån den stora gruppen⁴⁹, vad dom har varit med om, och det kanske kunde vara tisdag, torsdag då, till exempel. För att det är också viktigt att den stora gruppen får berätta om vad dom har gjort tycker jag.

Pia: Absolut.

Stina: Men så tänker jag så här, om vi bara vill ha en bild för att berätta precis detta har hänt just idag. Då kanske det inte är någon bild som ska leva hela tiden.

Britt: Då måste det vara en ny bild, alltså...

Stina: ... då måste det ju vara en ny bild och hur gör vi det då? Ska vi använda datorn och titta på bilden?

”Det blir väldigt mycket bilder”, konstaterar Pia med hög grad av *modalitet*. Tillsammans med sina kollegor ställs hon inför att göra val kring hur barnen ska möta de bilder som de har tagit från dagens händelser. I utsagorna framkommer *underförstått* att momentet att ge tillbaka bilderna till barnen kan ses som ett utvecklingsområde då Stina säger att ”vi har gjort det några gånger att vi har plockat ut bilder på vad som hände på förmiddagen”. Hon prövar sedan en tanke på sina kollegor då hon säger ”men det kanske vi ska göra så att vi åtminstone tar en bild i veckan”. Inledningsvis använder Stina ett erfarenhetsbaserat argument formulerat med hög grad av *modalitet* och menar att den målsättning hon tidigare haft, att använda en ny bild varje dag,

⁴⁸ Syftar på en mindre grupp med barn som arbetar med projektet.

⁴⁹ Syftar på den grupp av barn som inte arbetar med projektet.

inte fungerade utifrån tanken att ”bilden skulle fortsätta att leva i barngruppen, inte bara den stunden”. Genom att använda sig av *metaforen* leva, då hon talar om bilden, styrs tankar i riktning mot en bild som är närvarande hela tiden och inte ligger någonstans och tappar sin aktualitet. En ny bild varje dag bedöms inte av Stina ha den livskraften, i alla fall inte i mötet med ett- och tvååriga barn. Tolkningen kan göras att dessa barn *underförstått* inte uppfattas ha förmåga att hantera ett sådant utbud av bilder.

I lärarnas samtal framkommer betydelsen av att klargöra syftet med att visa barnen bilder. Det är dock inte oproblematiskt att fastställa detta. Stina lyfter en bakomliggande idé med bilderna, att barnen ska vara aktiva i användandet av dessa. De ska kunna gå och hämta bilderna och använda dem för att berätta för besökare på avdelningen. Här blir Stina avbruten i sitt resonemang. När Stina efter Pias inlägg, och med hög grad av *modalitet*, påpekar att ”om det ska bli något vettigt av bilden att berätta kring kan vi inte ha en bild varje dag”, ger hon *underförstått* uttryck för att en begränsning av bilder är en förutsättning för att barnen ska vara kapabla att använda bilderna utifrån den tänkta intentionen som hon just har refererat till.

Även Britt är till en början inne på att begränsa antal bilder som ges tillbaka till barnen. Två gånger i veckan är hennes förslag. De kan då visa dels en bild från en liten grupp med barn som arbetar med projektet, dels visa en bild från vad hela gruppen har gjort tillsammans. De ett- och tvååriga barnen verkar hittills förstås av lärarna som ha en begränsad förmåga att hantera ett flöde av bilder. Därför är det bättre om lärarna presenterar ett urval av dessa bilder.

En vändning i samtalet kommer när Stina lyfter ett annat syfte med bilderna, nämligen att ”ha en bild för att berätta precis detta har hänt just idag”. Detta leder till att lärarna med hög *modalitet* slår fast att ”då måste det vara en ny bild” varje dag. Genom att även fortsättningsvis bruka *metaforen* leva, ifrågasätter Stina hur länge en bild behöver vara aktuell. Om den ska syfta till ”att berätta precis detta har hänt just idag. Då kanske det inte är någon bild som ska leva hela tiden”. Det verkar här finnas tankar om olika sätt att gå tillväga. Dels skulle

barnen kunna möta en bild i taget som visar vad de har varit med om och sedan lägga den åt sidan för att möta en ny bild som visar något nytt, dels skulle barnen kunna möta en bild som hålls aktuell över tid.

Intressant att notera är emellertid den förmåga, som lärarna parallellt med talet om begränsningar, tillskriver de ett- och tvååriga barnen då de framställs som tämligen kompetenta aktörer i en multimedial värld. De yngsta förskolebarnen tillskrivs förmåga att med hjälp av bilder berätta för besökare om vad de är med om på sin förskola. De uppfattas även klara av att samlas kring en bild visad på datorn för att tillsammans med sina jämnåriga kamrater rikta uppmärksamheten mot vad de varit med om tidigare. I samtalet finns även *underförstått* en tanke om att en bild har möjlighet ”att leva i barngruppen, inte bara den stunden” utan också bortom här och nu även då barnen är 1-2 år. Å andra sidan finns i utsagorna även ett sökande efter var gränsen går för hur många bilder dessa barn kan hantera av det utbud av bilder som lärarna erbjuder dem. Här pågår en *hegemonisk kamp* mellan röster om barns förmåga och röster om barns begränsade förmåga när det gäller att hantera de bilder som barnen möter genom dokumentationerna. Lärarna verkar brottas med frågan om vad de kan bidra med för att skapa ett gynnsamt sammanhang för barnen.

Att välja bilder för återkoppling till barnen

Lärarna har tänkt sätta samman ett bildspel för att, som en del i utvärderingen av höstens verksamhet, titta på detta tillsammans med de ett- och tvååriga barnen. De resonerar nu kring vilken typ av bilder som ska finnas med i detta bildspel. Lärarna hamnar i frågeställningen huruvida barnen ska synas på bilderna så att de går att identifiera eller om endast det som barnen gör med sina händer ska finnas med på bilderna.

Ljudinspelning 2005-12-05

- Stina: Vilka bilder ska vi ha med? Ska vi ha bilder på, där inte barnen är med, ha bilder på det som händer, alltså plocka bort barnen? Dom kanske (ohörbart) sina händer med ändå, men plocka bort ansiktena på barnen så att man bara har händelsen.
- Pia: Jag har inte så mycket, jag har mer på händer.
- Stina: Jag har både och.
- Britt: Jag har både och kan jag säga. Det beror på...
- [...]
- Pia: Ja, jag tycker gott att man kan ha barnen med.
- Britt: Ja, det kan man. Det tror jag.
- [...]
- Stina: I förra ettårsgruppen så funderade jag jättemycket på detta, kring bilder, alltså bilder där barnen är med på, bilder där barnen kanske är med men där kanske ansiktet inte är så tydligt och så vidare. Alltså bilder där det händer något, där det som händer är i fokus i alla fall (paus) där blev det en annan dialog med barnen, för så fort barnen är med på bilden så står dom gärna och pekar där, å Kalle är där, å Lisa och där är jag. ...//.... Alltså får man med, vad det är för någonting som har hänt, händelsen i bilden, skulle jag vilja ha med faktiskt. Att det blir åtminstone det på bilden som fokus är på, så att det inte är barnen, för det kvittar vem det är som har gjort det egentligen.

Ska barnens ansikten finnas med på bilderna, eller ska ansiktena inte finnas med? Pia påpekar att de bilder hon har är ”mer på händer”. Både Britt och Stina konstaterar att de har tagit både bilder som visar barnens ansikten och bilder utan ansikten. Genom utsagorna kan tolkningen göras att själva fotograferingsögonblicket inte var kopplat till ett tydligt ställningstagande i frågan. Med *subjektiv modalitet* hävdar Pia dock att ”Ja, jag tycker gott att man kan ha barnen med”, *underförstått* så att barnen kan identifieras på bilderna, trots att hon själv, i det här sammanhanget, valt att främst fotografera händerna och själva görandet. Britt möter Pia med *subjektiv modalitet* då hon svarar att ”Ja, det kan man. Det tror jag”.

Stina refererar till hur hon tänkte när hon jobbade med ettåringar förra gången. Hon konstaterar att hon då ”funderade jättemycket på

detta”. Stina stärker *modaliteten* i sina yttranden genom att låta dem vila på sin erfarenhet, en erfarenhet som exempelvis säger henne att ”så fort barnen är med på bilden så står dom gärna och pekar där, å Kalle är där, å Lisa är där och där jag”. Stina framhåller vidare att hon ”faktiskt” vill att fokus i bilden inte ska ligga på barnen utan på själva händelsen. Genom att säga att ”det kvittar vem det är som egentligen har gjort det” understryker hon sitt yttrande om var fokus i bilden ska ligga. Hon framhåller vid detta tillfälle kollektivet. Vem eller vilka som handlade är inte intressant utan det är mot själva händelsen som intresset bör riktas.

Det är dock i det fortsatta resonemanget inte självklart vilken typ av bilder barnen ska få möta i bildspelet. Frågeställningen kvarstår.

[...]

Britt: Ska vi ta blandat då, både med och utan så att ibland är det barn med och ibland är det inte?

Stina: Så tittar vi väl vad som händer...

Britt: ... ja...

Stina: ... så kan vi ju se om det blir någon skillnad på bilderna.

Britt: Ja, om intresset skiljer, eller hur det är med det, och då får vi ju svar på det.

Stina: Ja.

Britt: Är det så att dom blir mer intresserade om de ser någon människa som de känner igen?

[...]

Stina: Eller om det blir personerna som det blir fokus på eller vad det är för någonting som de har jobbat med.

Även om det inledningsvis i samtalet refererades till erfarenhet från en tidigare ettårsgrupps möte med bilder, ger lärarna uttryck för att de vill pröva och se hur den aktuella barngruppen reagerar. *Underförstått* tar utsagorna avstamp i en outtalad hypotes om att den aktuella barngruppen inte behöver reagera på samma sätt som den barngrupp som Stina precis refererat till. Vilken typ av bilder kommer främst att fånga barnens uppmärksamhet? Med yttranden innehållande en hög grad av *modalitet* visar Stina och Britt att de räknar med att barnen kommer att visa dem detta. Det framkommer i Stinas jakande respons när Britt

säger ”då får vi ju svar på det”. Så här långt in i samtalet framträder en *begemonisk kamp* om vilken typ av bilder som barnen föredrar. I detta skede av samtalet verkar lärarna välja att lämna över till barnen att utse vilken typ av bilder som vinner denna kamp. Återigen refererar Stina till tidigare erfarenheter.

[...]

Stina: ...//.... Jag vet att när jag gjorde det här med tvåårsgruppen när vi startade upp nu på höstterminen, dom barnen som hade jobbat med vatten, så var det fem barn som var nya i gruppen, som inte hade varit med i vattnet mer än att vi hade introducerat lite vatten på inskolningen för att det skulle vara någon form av samma upplevelse. Och då blev det väldigt tydligt att dom barnen som hade varit med dom gick fram och pe..., alltså dom var intresserade. Alltså, dom som inte hade varit med i vattnet dom gick ju därifrån.

Britt: Nej, det var inte intressant för dom.

Stina: Nej, det var inte intressant och det var inte direkt några barn med på bilderna heller. Vi hade valt bort barnen.

I Stinas berättelse om vad som hände när höstterminen startade framkommer det att de barn som visade intresse för bilderna från mötet med vatten var de barn som hade deltagit i aktiviteten. Stina slår med hög grad av *modalitet* fast att ”då blev det väldigt tydligt” att det var just dessa barn som var intresserade av bilderna och *underförstått* hade uppfattats ha en relation till dem. Med samma höga grad av *modalitet* bekräftas hon i sina tankegångar av Britt.

De barn som inte har deltagit i aktiviteten, och därmed av det skälet har uppfattats inte kunna relatera till bilderna, stannade inte kvar utan ”dom gick ju därifrån”. Stina kopplar även samman de ointresserade barnens reaktion med att bilderna inte visade några barn då de som lärare ”hade valt bort barnen”. Stinas exempel är således ett exempel där fotograferandet eller själva urvalet av bilder bygger på ett medvetet val att inte synliggöra enskilda barn utan att istället synliggöra händelser, eller uttryckt på ett annat sätt, synliggöra verksamheten. Genom att referera till denna erfarenhet, har Stina gjort ett inlägg angående vilka bilder som främst fångar barnens intresse. Hon har konstaterat att bilder utan människor inte fångade uppmärksam-

heten hos de barn som inte hade egna erfarenheter av att delta i den dokumenterade aktiviteten. Med hög grad av *modalitet* konstaterar Stina att de som lärare har valt bort barnen från bilderna. Hon verkar mena att detta val kan resultera i att barnen väljer bort bilderna. Sammanhanget, i det här fallet bilder med respektive utan barn, uppfattas av lärarna påverka barnens visade intresse för bilderna. Möjligen kan det *underförstått* i samtalen även spåras en idé om att mötet med bilder som visar andra barn av någon anledning är betydelsefullt för barnen.

Barnens intresse för bilderna

Samtalet som lärarna för kretsar kring bildernas roll i barngruppen bestående av barn som är 1-2 år. Britt berättar för Pia om vad som hände när hon och Stina under en samling med barnen visade bilder från en dokumentation.

Ljudinspelning 2006- 02-06

- Britt: Men den här återkopplingen gjorde vi nu en dag förra veckan. Alltså, den som vi har pratat om att ta in bilder till barnen i samlingen före maten.
- Pia: Ja.
- Britt: Det gjorde vi en dag, och nej, alltså dom intresserade sig faktiskt inte för dom bilderna alls. Och det kan man fundera över, tycker jag, varför dom inte gör det, för däremot så, för det var den dagen ni hade varit på promenad, du och dom barnen. Ni hade varit alltså iväg och träffat hundarna...
- Pia: ... ja, just det...
- Britt: ... med dom där långa öronen.
- Pia: Ja.
- Britt: Det var ganska intressant för det var ju jag som satt i den samlingen och Stina var med därför hon skulle kanske ta en bild eller så...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... men bilderna som vi hade tagit fram, det var bilder utan barn, bara med, alltså görandet om man säger, en från målandet och en från vattnet.
- Pia: Ja.

Britt: Och dom brydde sig inte om dom bilderna överhuvudtaget. Vi försökte på olika sätt, oh, vad gjorde ni här och, nej, det var inget dom, dom liksom, men däremot när jag frågade om sedan, och ni då som var ute ni har ju varit på promenad och träffat en hund, och då vaknar alla barnen. Då hade vi ingen bild, men det var intressant⁵⁰ och då kunde dom tala för sig, och hade den långa öron, jaha, det hade den, och då säger Felix traktor, säger han också då, alltså att dom hade, ni hade träffat, han hade sett en traktor också och det kunde dom alltså berätta om...//...

Britt slår med hög grad av *modalitet* fast att barnen ”intresserade sig faktiskt inte för dom bilderna alls” som hon i samlingen tillsammans med Stina hade visat för dem. Utifrån att Britt fortsättningsvis säger ”men bilderna som vi hade tagit fram, det var bilder utan barn, bara med, alltså görandet om man säger, en från målandet och en från vattnet”, kan tolkningen göras att hon *underförstått* menar att detta klargör barnens reaktion när bilderna presenteras för dem. Användandet av ordet ”men” kan här uppfattas som en markör för att lägga fram en förklaring. Trots att de båda lärarna på olika sätt försökte skapa intresse för bilderna var deras försök enligt Britts berättelse inte framgångsrika. Britt påpekar med hög grad av *modalitet* att barnen ”brydde sig inte om dom bilderna överhuvudtaget”. I den här situationen hade bilderna på de båda aktiviteterna ingen som helst betydelse för barnen enligt Britts återberättande av händelsen. Istället var det något annat som väckte deras intresse, något som det inte fanns en bild på. Utifrån användandet av sömnen som *underförstådd metafor* berättar Britt att när hunden som barnen träffat kommer på tal ”då vaknar alla barnen” och ”då kunde de tala för sig”. Under visningen av bilderna på aktiviteterna måla och vatten förhöll sig barnen däremot vid detta tillfälle, enligt Britts utsaga, *underförstått* som om de sov.

I den avslutande delen av samtalet riktas uppmärksamheten mot barnens möjligheter att tolka bilder samt deras behov av bilder.

⁵⁰ Intressant syftar på att barnen kunde berätta utförligt om mötet med hunden utan tillgång till bilder.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

[...]

Britt: ...//... det är spännande det här och se så, det är som det är att dom inte är vana vid att vi tar in bilder och tittar på dom men, ja jag, eftersom det blev så himla intressant när vi pratade om hunden och inte hade en bild, vi pratar ju mycket om att barnen behöver bilder...

Pia: ... ja...

Britt: ... och det behövde dom ju inte då. Nu hade dom ju bara en tankebild.

Bilden av de sovande barnen under bildvisningen möter, genom Britts yttrande, bilden av de ovana barnen. ”Det är som det är att dom inte är vana vid att vi tar in bilder och tittar på dom”, framhåller Britt med hög grad av *modalitet*. *Underförstått* finns spår av tanken att om de som lärare erbjuder barnen fler möjligheter att möta den här typen av bilder så är det möjligt att barnens intresse för bilderna väcks. Begränsningen ligger inte i barnen och deras förmågor utan i de begränsade erbjudanden de har erhållit av lärarna när det gäller möjligheten att förhålla sig till sådana bilder i ett sammanhang såsom i samlingen.

I resonemanget ställs även reella bilder och barnens tankebilder mot varandra. Britt påpekar, och får medhåll av Pia, att ”vi pratar ju mycket om att barn behöver bilder”. Britt konstaterar vidare, med hög *modalitet*, att ”det behövde dom ju inte då. Nu hade de ju bara en tankebild”. I den aktuella samlingen var barnens egna tankebilder mer verksamma reflektionsverktyg för att återberätta mötet med hunden än de reella bilderna var. De reella bilderna skulle ha varit till hjälp i samtalen med barnen om vad de varit med om vid målandet och vattenaktiviteten. I yttrandena framstår de ett- och tvååriga barnen som barn med förmåga att utifrån ”bara” en tankebild återge ett tidigare möte med en hund, där återgivandet innehåller detaljer såsom exempelvis hundens långa öron. Förmågan hade barnen trots att sammanhanget inte erbjöd dem bilder som stöd för deras berättelser.

Dokumentationerna är berättelser som barnen har nytta av

Lärarna samtalar om hur bilderna kan vara ett redskap för att göra barnen delaktiga i syfte att barnen ska kunna välja vad de vill göra. Tankar kring vilka förutsättningar barn behöver för att kunna göra val och bildernas bidrag till detta inleder samtalet.

Ljudinspelning 2006-01-23

Stina: Men ska barnen bli delaktiga, om Kalle ska vara delaktig i det och kunna, som ett annat barn har gjort, om vi vill att barnen ska kunna göra val då måste barnen veta vad det är för någonting, det är ju också, återberättandet är ju också för göra de andra barnen nyfikna på det som de inte har varit med om....

Pia och Britt instämmer.

Stina: ... man kan ju inte välja någonting som man inte vet någonting om och så vidare...

Britt: ... nej, precis...

Stina: ... vi måste ju se till att de har upplevt...

Britt: ... //... för jag tänkte ju på att den gången, slår mig tanken precis nu, Pia, när du och jag hade leran på overheaden och pappret och alltihopa det här, när vi hade, det blev ju som en saga mer. Marias dag med leran, när hon hittade en krokodil i leran där. Alltså och det blev verkligen, nu var ju inte ens Maria med men det blev ju verkligen för dom andra barnen att dom förstod på något vis av henne, och det var ju inte bara en bild utan det blev ju som en hel berättelse, som en saga om vad som hade hänt den där dagen. Det kan man ju också berätta med bara en enda bild.

[...]

Pia: Och det blev som en saga.

Britt: Ja, det blev det (paus) med flera bilder och, jag tänkte det, dom tycker ju mycket om att höra berättelser. Det märker man ju. Dom tycker om att sitta...

Stina: ... ja...

Britt: ... dom kan ju sitta och lyssna på saga när man sitter och läser, som du gjorde någon gång Stina, det du har gjort flera gånger kanske till och med, suttit och läst saga så man sitter så och visar bilderna och läser, dom gör ju det, så jag tänkte det gäller att försöka att ta till vara den kapaciteten som dom faktiskt besitter där, alltså, att man kan berätta.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

- Stina: Och då kanske vi kan göra barnens upplevelser, alltså det som har hänt, göra barnens vardag, alltså man kan läsa sagoböcker men just i projektet så måste det ju vara det som barnen har varit med om...
- Britt: ... ja, precis...
- Stina: ... som blir berättelsen. Alltså, varje dokumentation blir egentligen en berättelse.
- Britt: Ja, ja, ja, det blir det ju, och då får det ju, som det ser ut i dag, blir det ju vår berättelse, eller hur? Det blir ju det. Det är ju vi som sätter ord på det på något sätt.
- Stina: Det blir ju min. Alltså, det bli ju alltid min. För någon annan blir det ju en annan berättelse sen.
- Britt: Tills någon protesterar eller håller med, eller vad de nu gör för någonting.

Bilderna förefaller *underförstått* vara betydelsefulla hjälpmedel för barns möjligheter att vara delaktiga, enligt lärarnas uttalanden. Återberättandet utifrån bilder fyller en viktig funktion. Det ska väcka barnens nyfikenhet på vad andra barn har varit med om men som de själva ännu inte deltagit i. Britt ger ett exempel på hur hon upplevt att barn blivit delaktiga i en kamrats upptäckt genom bilderna i en dokumentation. En bild som visade när Maria gjorde en krokodil av lera, menar Britt, med hög *modalitet*, ”blev ju verkligen för de andra barnen att dom förstod på något vis”. Hon framhåller vidare att det blev ”som en saga om vad som hade hänt den där dagen”. Britt visar här på *interdiskursivitet* då hon jämför dokumentationen med en saga, vilket är en jämförelse som hennes kollegor i denna språkgemenskap håller med om.

I lärarnas resonemang hämtas motiv till att med hjälp av dokumentationer göra barnens vardag till berättelser. Utgångspunkten är den kapacitet som lärarna har upptäckt att dessa barn har då det handlar om att sitta och lyssna på sagoböcker. Britt framhåller med hög grad av *modalitet* att ”det gäller att försöka ta tillvara den kapacitet som de faktiskt besitter”. Genom att nyttja den kapaciteten och låta ”det som barnen har varit med om” i det aktuella projektet vara innehållet i berättelsen, ges barnen möjlighet att åter möta och återberätta tidigare upplevelser. *Underförstått* kan barnen bli huvudpersoner i berättelser, som ett alternativ till sagofigurer. Här är det således inte

barns möte med bilderna i sig som är det främsta argumentet för att använda sig av dokumentationen, utan den kapacitet som de har upptäckt kommer fram vid lyssnandet på sagoböcker. En kapacitet som sedan kan användas som en resurs i projektet med hjälp av dokumentationen.

Stina lyfter med hög grad av *modalitet* fram att varje dokumentation är en subjektiv berättelse då hon säger att ”det blir ju alltid min” berättelse. Britt instämmer med samma grad av *modalitet* även om hon också talar om dokumentationen som ”vår berättelse”, i den mening- en att ”det är ju vi som sätter ord på det på något sätt”. I samtalet riktar sig Britt även till presumtiva läsare av dokumentationen, som inte finns närvarande just här och nu. Hon tänker sig att genom dessa läsare kan deras dokumenterade berättelse mötas både av instämman- den och av motstånd. Stina framhåller att hon är medveten om att för någon annan kan berättelsen uppfattas på ett annat sätt. Ett reflexivt förhållningssätt till de egna dokumentationerna kan sägas bli synligt. Lärarna går vidare till att resonera kring återberättandet med barnen.

- Stina: Men det kanske vi ska tänka kring då mer att vi ska börja återberät- ta och då kanske det blir mer naturligt att, att dom alla är delaktiga i vad som händer.
- Britt: Det tror jag för då blir dom ju nyfikna också på vad som händer, både ute och inne. Jag menar, ser man bilder utifrån när barnen, vad de nu gör för någonting, så nästa dag så, så kan man ju vara jättesugen på...
- Stina: ... ja, absolut. Jag tror barnen är så hemma i miljön så att bilder gör ju att dom känner igen. Även om dom inte har funnits med i det sammanhanget så är det en bild nånstans, så är det någonting i bil- den som gör att dom känner igen sig.

Även här framkommer att lärarna menar att de behöver återberätta med barnen i högre grad än vad de gör just nu. Återberättande om- talas som en viktig nyckel till delaktighet för barnen. Återigen visar det sig i lärarnas samtal att de *underförstått* ser barnen som relativt kompe- tenta medlemmar i det nutida samhällets bildkultur. De ett- och tvååriga barnen framstår som kapabla att mentalt bära med sig en bild

från den ena dagen till den andra, så att den inspirerar dem till att själva vilja göra det som de såg på bilden föregående dag. Britt uttrycker med hög grad av *modalitet* detta såsom att ”ser man bilder utifrån när barnen, vad de nu gör för någonting, så nästa dag så, så kan man ju vara jättesugen på”. Stina bekräftar Britt och använder även fler argument som ligger i linje med Britts antagande. Stina påpekar med hög grad av *modalitet* att ”att bilder gör ju att dom känner igen”. Trots att barnen inte har någon konkret erfarenhet av sammanhanget ”är det någonting i bilden som gör att dom känner igen sig”. Barnens kompetenser att tolka bilder omtalas i denna språkgemenskap på ett sätt som lyfter fram dessa barns förmågor.

Dokumentationen är ett kommunikationsstöd för barnen

Hur dokumentationen kan vara ett stöd för barnen behandlas även i detta samtal. Dokumentationer ställs i relation till barns kommunikationsförmåga och språkliga förmåga.

Ljudinspelning 2006-09-01

Lise-Lotte: Vilken betydelse tycker ni det har att barnen tittar på dom här bilderna när dom återberättar?

Helen: Alltså, man känner ju ett stöd för att minnas, men det är ju alltid svårt att veta vad dom egentligen har för nytta av det, men jag tror att det betyder att dom kan minnas med hjälp av bild.

Sara: Dom kan ju prata med vuxna och lägga språket på sin nivå, annars så blir det vuxna som frågar och frågar och berättar och berättar, men här kommer det in någonting nytt och då kan dom ju (ohörbart)...

Instämmande hummande hörs från övriga kollegor.

Sara: ... det skulle dom ju inte kunna göra annars.

Helen och Sara framför här två olika aspekter av nyttan med dokumentation innehållande bilder, med avstamp i dess betydelse för barnen. Helens utsaga rymmer både låg grad av *modalitet* och *subjektiv modalitet* då hon säger att det ”alltid är svårt att veta vad dom egentligen har för nytta av det, men jag tror att dom kan minnas med hjälp

av bild”. Trots att hon upplever att det är svårt att uttala sig i frågan, väljer Helen att bjuda motstånd mot denna svårighet och ge uttryck för sin personliga tanke att dokumentationen ”kan” fungera som ett stöd för barnens minne. *Underförstått* finns antagandet att bilderna bidrar till att skapa ytterligare möjlighetsrum för barnens förmågor att komma i funktion vid återberättandet av vad de har varit med om. Barn kan överskrida en begränsning med hjälp av dokumentationerna.

Sara fokuserar i sitt yttrande på relationen mellan de vuxna och barnen då hon med hög grad av *modalitet underförstått* ger uttryck för hur dokumentationen kan rubba den asymmetriska relationen mellan vuxna och barn, genom att påpeka att den medverkar till att barnen ”kan ju prata med vuxna och lägga språket på sin nivå”. Genom att fortsättningsvis även säga att ”annars så blir det vuxna som frågar och frågar och berättar och berättar”, verkar hennes uppfattning vara att dokumentationen minskar risken att barnens röster inte blir hörda. Barnen framstår genom Saras utsaga som handlande subjekt som med hjälp av bilderna i dokumentationen kan ”lägga språket på sin nivå”, *underförstått* på sin utvecklingsnivå.

[...]

Sara: Och dom kan säga där, barn som bara kan säga där visar ju ändå att dom känner igen något där.

Någon: Ja.

Sara: Det är väldigt mycket mer än om man inte hade bild.

Yvonne: Och så blir det ju en gång till, många gånger till.

De andra instämmer.

Yvonne: Alltså, det kan hända mer i relationen mellan barnen, sen så...

Någon: ... hm...

Yvonne: ... så kan dom associera vidare tillsammans.

När det gäller barn som ännu inte utvecklat sitt tal, utan endast använder enstaka ord såsom exempelvis ordet ”där”, visar Saras yttrande att hon *underförstått* uppfattar dokumentationen som ett verktyg som vidgar dessa barns möjligheter att kommunicera med andra. Bilden hjälper barnen att tillsammans med ordet ”där”, som de behärskar, kommunicera något till någon. Sara slår med hög grad av

modalitet fast att ”Det blir ju väldigt mycket mer än om man inte hade en bild”. Sara möts inte av några invändningar. Istället påpekar Helen ytterligare en aspekt av dokumentationen då hon betonar att ”det blir ju en gång till, många gånger till”. Helens yttrande inbegriper antagandet att eftersom bilden i dokumentationen finns kvar kan barnen återkomma och på nytt använda den som ett kommunikationsstöd. Att dokumentationen och dess bilder även kopplar samman barnen i en dialog, är en möjlig tolkning av Helens utsaga då hon säger ”Alltså, det kan hända mer i relationen mellan barnen, sen så kan dom associera vidare tillsammans”. *Underförstått* kan tanken finnas att de små barnen med hjälp av dokumentationen erbjuds ett verktyg för att tillsammans begreppsliggöra världen.

Dokumentationen visar barnen andra barns upptäckter

Dokumentationens betydelse för mötet mellan barn när det gäller lärande berörs i det följande samtalet. Sara talar om att vara uppmärksam på barnens upptäckter och dokumentera dessa.

Ljudinspelning 2006-09-15

Sara: Fast man är ju ändå snabb med att dokumentera just det som är matematiskt, jag menar Olle hittar tre löv. Man tar kort på de där tre löven. Man utnyttjar det ju,...

De andra instämmer.

Sara: ... tillfällena som egentligen är ganska små, men dom blir ju större tack vare att man kan använda digitalkamera ju.

Yvonne: Ja, att återberätta det och...

Sara: ... jaha...

Yvonne: ... att det blir mer i mötet mellan barnen.

De andra instämmer.

Sara: Det glöms inte bort utan det fortsätter hela tiden.

Yvonne: Någons upptäckter blir, eller det kan ju bli, till allas.

De andra instämmer.

Genom att som lärare vara observant och använda en digitalkamera för att fotografera barnens upptäckter, blir, enligt Sara, små tillfällen större. Med hög *modalitet* framhåller hon att ”man utnyttjar det ju,

tillfällena som är egentligen är ganska små”. Hennes yttrande bygger på det *underförstådda* antagandet att lärarna är uppmärksamma och observanta på barnens förehavanden för att kunna dokumentera även dessa ”små tillfällen”.

Yvonne ger exempel på de små tillfällenas betydelse, och hur dessa vidgas, då hon lyfter fram återberättandet och ”att det blir mer i mötet mellan barnen”. En tänkbar tolkning som kan göras är att Yvannes yttrande innehåller ett antagande om att dokumentationen understödjer möjligheter att lära tillsammans. Utsagan ”Någons upptäckter blir, eller det kan ju bli, till allas” visar på kopplingar till samlärande. Yttrandet innehåller först hög *modalitet*, som sedan i utsagan modifieras något genom att ”blir” korrigeras till ”kan ju bli”. Yvonne verkar dock mena att möjligheterna finns att med hjälp av dokumentationen ge barnen förutsättningar för att ta del av varandras upptäckter. Utsagorna i den aktuella språkgemenskapen verkar *underförstått* vila på uppfattningen att dokumentationen erbjuder barnen vidgade möjligheter att lära tillsammans.

Dokumentationen bidrar till barns delaktighet och inflytande

I samtalet kopplas förskolebarns möjligheter till inflytande till dokumentation som ges tillbaka till barnen. Karin inleder med att ge ett exempel på hur dokumentationen kan skapa förutsättningar för barns inflytande. Robin, 4 år, har varit frånvarande en tid och kommer åter till förskolan och tar del av dokumentation, som kommit upp på väggen under tiden som han har varit borta.

Ljudinspelning 2006-09-15

Karin: Men sen är det tack vare att vi använder dokumentation och sätter upp på väggarna, för Robin hade varit borta då i en, två veckor nästan tror jag, och när han kom tillbaka, oh, vad är det som har hänt där? Men det vill jag också göra. Han var alldeles het, oh, jag vill inte missa någonting. Det vill jag också göra här. Varför har ni gjort det, och dom andra liksom fick förklara.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

- Helen: Och det är ju liksom när man hänger upp också (på väggarna) att vad tycker du den ska va, alltså, dom är med hela tiden då också alltså, jaha.
- Yvonne: Ja, det är för att dom sökte ju på nått vis vad dom andra har varit involverad i, dom kan gå till dokumentationer och söka det också, se, dom kan läsa av väggar, att det här, det här, det vill jag också göra, det...
- Karin: ... att man då känner att man får chans att göra det och med vem vill du göra det? Vill du göra det själv eller vill du ha en kamrat med dig?

”Men sen är det ju tack vare att vi använder dokumentation och sätter upp på väggarna”, säger Karin och syftar på dokumentationens funktion för att göra de frånvarande barnen närvarande i det som hänt på förskolan under deras frånvaro. *Modaliteten* i Karins yttrande är hög. *Underförstått* ger hon uttryck för att hon uppfattar dokumentation som en förutsättning för att barn ska kunna bli delaktiga och ta del av det som sker på förskolan, även om de av någon anledning är frånvarande. Karin beskriver hur Robin mötte dokumentationen genom att *metaforiskt* tala i termer av temperatur. ”Han var alldeles het”, säger hon, vilket indikerar ett stort intresse och engagemang från Robins sida. Hon berättar vidare hur Robin ställde frågor till sina kamrater om det som dokumentationen visade.

I denna språkgemenskap bekräftar lärarna varandra när det gäller dokumentationens värde för barns inflytande och delaktighet. Helen lyfter fram barnens medverkan när dokumentationerna ska sättas upp på väggarna. ”Dom är ju med hela tiden”, konstaterar hon i en utsaga med hög grad av *modalitet*. Yvonne instämmer och responderar med att säga att ”dom sökte ju på något vis vad dom andra har varit involverade i”. Yttrandet innehåller en bild av barn som aktivt sökande efter information, *underförstått* byggd på egen motivation. ”Dom kan läsa av väggarna”, understryker Yvonne, och även det yttrandet innehåller hög grad av *modalitet*. Barnen beskrivs i utsagorna således ha förmåga att på egen hand tolka och läsa av de dokumentationer som finns uppsatta på väggarna. Avläsandet leder enligt Yvonne till att barnen kan fatta beslut om att ”det vill jag också göra” och *underförstått*

därmed få inflytande över sin dag på förskolan. Karin vidgar bilden av barnens inflytande då hon som en respons på Yvannes utsaga kommenterar känslan av inflytande. En känsla som hon verkar uppfatta att barnen har. Yttrandet ”att man då känner att man får chans att göra det”, dvs. det som barnen genom dokumentationerna har inspirerats att vilja göra, innehåller inga tveksamheter och kan därmed förstås bygga på hög grad av *modalitet*. Karin argumenterar vidare om barns inflytande genom att nämna frågor som kan ställas till barnen såsom ”med vem vill du göra det?” samt ”Vill du göra det själv eller vill du ha en kamrat med dig?”.

Ur ett vuxenperspektiv är det således konsensus kring barnens delaktighet och inflytande, men hur kan detta förstås ur barnens perspektiv? Sara problematiserar detta.

[...]

Sara: Det är svårt att liksom att veta...

Helen: ... ja, det är jättesvårt...

Sara: ... om barnen upplever att dom har inflytande eller inte.

Helen: Ja...//...

Sara: Dom kanske ändå känner att vuxna bestämmer för att...

[...]

Agneta: Man jobbar ju på det hela tiden.

Sara: Jaha.

[...]

Sara: När vi läser upp det sen nästa dag, du sa att du ville bygga, nej det ville hon inte den dagen...

Lisa: ... nej...

Sara: ... men då behöver hon ju inte göra det. Då behöver man inte göra det den dagen. Då är det någon annan som ville den dagen. Man har ju koll på vad dom ändå har uttryckt.

[...]

Sara: Så att dom får det tillbaka.

Helen: Sen är det svårt att säga om barnen själva är medvetna...

”Det är svårt att liksom veta om barnen upplever att dom har inflytande eller inte”, säger Sara. *Modaliteten* i yttrandet är hög. *Underförstått* är det problematiskt att veta hur barnen ”upplever” det utifrån sitt perspektiv. Helen styrker Saras uttalande genom att både bekräfta det

och förstärka det då hon höjer *modaliteten* något genom att säga ”ja, det är jättesvårt”. Med lägre grad av *modalitet* för Sara fram att barnen ”kanske ändå känner att vuxna bestämmer för att”, skälet uttalas aldrig eftersom Sara blir avbruten i sitt resonerande. Agneta lyfter fram ambitionen att barnen ska uppleva inflytande då hon konstaterar att ”man jobbar ju på det hela tiden”. Sara svarar jakande och det finns hög *modalitet* och konsensus i replikskiftet.

Nu går Sara vidare till att tala om hur de återkopplar dokumentationen till barnen genom att läsa upp dokumentationen kommande dag. Hon säger att de då kan berätta för barnen att ”du sa att du ville bygga”. Som ett *underförstått* exempel på barns inflytande betonar Sara med hög grad av *modalitet* att om barnet inte vill bygga nu ”då behöver hon ju inte göra det. Då behöver man inte göra det den dagen”. *Underförstått* i utsagorna ligger att barns möjlighet till inflytande även handlar om att kunna välja bort en aktivitet. Dokumentationen framstår i Saras yttrande som ett värdefullt redskap som hjälper lärarna att ha ”koll på vad dom ändå har uttryckt”, så att barnen ”får det tillbaka”.

Helen lyfter återigen fram att det är ”svårt att säga om barnen själva är medvetna” om den möjlighet till inflytande de har. Utifrån yttrandena i ovanstående excerpt framstår lärarna i denna språkgemenskap som eniga om att barnen med hjälp av dokumentation har möjlighet till inflytande över sin dag på förskolan. Karin verkar utgå från att barnen känner att de ”får en chans att göra” det som de önskar. Yvones tankar, om att barnen hela tiden söker efter information om vad de andra har gjort för att sedan själva få möjlighet att göra detsamma, innehåller *underförstått* en idé om inflytande, som ligger i linje med Karins yttrande. Samtidigt finns i excerptet motsatta yttranden som betonar svårigheten i att som vuxen uttala sig om barns känsla av delaktighet.

Sammanfattande analys

Genom yttranden, som företrädesvis är formulerade med hög grad av modalitet, uttrycker lärarna på olika sätt att dokumentationen gynnar

barnen. Under temat *Pedagogisk dokumentation – barnen och innehållet* tecknas följaktligen en bild av dokumentationen som ett värdefullt redskap, som bidrar till att vidga barns möjligheter att framträda som barn med förmågor. Temat rymmer liksom föregående teman endast ett fåtal yttranden som kan kopplas till barn med begränsningar. Orsaken till dessa begränsningar placeras framför allt hos de vuxna och deras bristande förmåga att skapa ett gynnsamt sammanhang för barnen.

Mötet mellan barnen och dokumentationen omtalas av lärarna som en hjälp för barnen, både när det gäller att göra bruk av befintliga förmågor och när det gäller att spränga eventuella begränsningar och för att ta ännu ett steg framåt. Tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position” samspelar därmed i lärarnas yttranden under detta tema. Barnen beskrivs i stor omfattning och med hög grad av modalitet genom utsagorna som ägandes förmågor. Samtidigt beskriver lärarna med hög grad av modalitet hur barnen med stöd av sammanhanget, dvs. tillgången till dokumentation, kan uppvisa och tillägna sig ytterligare förmågor och färdigheter. I detta tema framstår mötet mellan tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position” inte företrädesvis som en hegemonisk kamp utan som ett samverkansprojekt.

I många yttranden om barnens möten med dokumentationerna talar lärarna med hög grad av modalitet om hur barnen på ett mycket kompetent sätt använder dokumentationerna redan som ett- och tvååringar. Lärarna talar om hur dokumentationerna skapar mentala bilder, som även de yngsta förskolebarnen anses ha förmåga att kunna bära med sig från en dag till en annan. De ett- och tvååringa barnen omtalas även interdiskursivt visa förmågor i ett annat sammanhang, vid sagoläsning, vilket kan nyttjas av lärarna i dokumentationsprojektet.

Det kan konstateras att temat präglas av utsagor som lyfter dokumentationernas möjligheter i relation till barnen. Dilemman som framkommer i samtalet rör hur bilderna i dokumentationerna ska återkopplas till barnen samt om det är barnen eller händelserna som

ska vara i fokus på bilderna för att bilderna ska bli verktyg som utmanar barnen vidare. Här finns utsagor som med hög grad av modalitet lyfter fram att barnen visar mindre intresse för bilder utan barn, dvs. de bilder som istället fokuserar på handlingar.

Dokumentationerna framstår som verktyg som erbjuder barnen möjligheter att bruka och utveckla förmågor. Vikten av att återkoppla dokumentationerna till barnen lyfts fram både tydligt och underförstått. Modaliteten är i detta sammanhang hög. Genom lärarnas yttranden framstår, både underförstått och explicit, dokumentationerna som arbetsverktyg som kommer barnen till godo. Den höga modalitet som präglar många yttranden visar ett tydligt ställningstagande av lärarna, innefattande en stor samstämmighet, gällande dokumentationernas nyttoaspekt för barnen.

Pedagogisk dokumentation – barnen och processen

Under temat *Pedagogisk dokumentation – barnen och processen* redovisas verbaliserade tankegångar om bruket av pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg. Det handlar om hur lärarna talar om barnen i förhållande till interaktioner mellan lärare och barn under själva dokumentationsprocessen, men även något exempel på vad lärarna läser ut ur dokumentationerna angående hur de interagerar med barnen. Samtalet som redovisas inledningsvis har fokus på dokumentationsprocessen.

Samspelet med barnen under dokumentationsprocessen

Lärarna resonerar kring hur fotograferandet och dokumenterandet påverkar deras samspel med de ett- och tvååriga barnen. Hur kan dokumenterandet påverka lärarnas interaktion med barnen? Britt ger uttryck för att ha funnit ett dilemma här.

Ljudinspelning 2006-02-06

- Britt: Och sen alltså det är ju en balansgång, tycker jag, det här med dokumenterandet och fotograferandet, för alltså just detta, för så fort jag sätter igång att fotografera så blir jag ju samtidigt, i alla fall för dom här små barnen, tycker jag, ett litet orosmoment.
- Pia: Ja.
- Britt: Därför att jag har inte fokus på barnen...
- Pia: ... nej, precis...
- Britt: ... fullt ut när jag sätter kameran emellan. Jag börjar flytta runt mig...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... för jag ska ha andra vinklar...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... alltså, så att det är verkligen en balansgång att inte använda kameran för mycket...
- Pia: ... ja...
- Britt: ... tycker jag, alltså, man skärmar ju sig.

Balansgång är den *metafor* som Britt väljer för att beskriva dokumentationsprocessen i förhållande till barnen. Att gå balansgång innefattar bland annat varsamhet, koncentration och uppmärksamhet så att foten inte slinter, varken åt den ena eller den andra sidan. *Underförstått* verkar Britt se momentet med att fotografera och dokumentera som ett moment där risken för felsteg finns med. Med *subjektiv modalitet* säger hon att hon under dokumenterande blir ”i alla fall för dom här små barnen, tycker jag, ett litet orosmoment”. Kanhända tänker Britt att ett felsteg kan göra henne till ett stort orosmoment? Pia instämmer i alla fall jakande i Britts påstående om den dokumenterande vuxna som ett ”litet orosmoment”.

Britts förklaring till varför hon ser sig själv som ett orosmoment innehåller ingen tvekan. Yttranden innehåller således hög grad av *modalitet*. ”Därför att jag har inte fokus på barnen fullt ut när jag sätter kameran emellan”, klargör Britt. Hon nämner även letandet efter nya kameravinklar och därtill hörande förflyttningar så att detta *underförstått* kan förstås som vara orosmoment för barnen. Yttrandena möts på nytt av instämmanden med hög grad av *modalitet* från Pia. På grund av

instämmandena kan det nämnda antas vara erfarenheter som de båda kollegorna delar. Att barnen blir störda, kan förstås som att det beror på brister i koncentrationsförmåga hos barnen. Alternativt kan tolkningen göras att barnen blir störda av ett okoncentrerat sammanhang, dvs. det är läraren som genom dokumentationsprocessen skapar ett okoncentrerat sammanhang. Britt verkar ge uttryck för att förstå situationen utifrån det senare alternativet. Hon understryker, återigen med hög grad av *modalitet*, att ”det verkligen är en balansgång att inte använda kameran för mycket”. Med *subjektiv modalitet* framhåller hon vidare att det finns en risk för lärare att skärma av sig när de fotograferar

Hur förhåller sig barnen till fotograferandet enligt Britts och Pias erfarenheter? Resonemanget går vidare.

[...]

Britt: Och så tycker jag att dom har lättare att strunta i fotograferingen under dom stunderna när vi har iscensatt det här, när vi har plockat fram någonting, när vi säger att nu ska vi vara här. Alltså, när vi har någon, ja typ samling eller så här, ja, en sådan stund. Det är precis som att då är det mer (paus) accepterat av barnen att man fotograferar för då har dom kanske blivit vana vid det att då är det någon som fotograferar...

Pia: ... hm...

Britt: ... än om man gör det någon annan gång.

Lise-Lotte: Tycker du att det är skillnad på äldre barn?

Britt: Ja, jag tycker det.

Pia: Ja.

Britt: Jag tycker det, faktiskt. Jag tycker att äldre barn störs inte så lätt och det kan ju helt enkelt bero på att dom har blivit så vana...

Pia: ... hm...

Britt: ... alltså att dom här små barnen har ännu inte den vanan att det fotograferas överallt, men att dom i alla fall på den här förskolan lär sig det med tiden.

Pia: Ja.

Britt: För då tycker inte jag att dom överhuvudtaget reagerar, alltså att dom ens märker att man håller på att fotografera.

Lise-Lotte: Händer det att du väljer bort att ta bilder?

SAMTAL OM PEDAGOGISK DOKUMENTATION

- Britt: Ja, det händer, ja, det händer. Jag tycker att det är så, alltså av respekt för barnen tycker jag att dom ska få vara ifred ibland helt enkelt. Och sen tycker jag att jag ser alltså...
- Pia: ... vi tar ju oerhört mycket...
- Britt: ... ja, det gör vi, hur mycket som helst. ...
- [...]
- Britt: Sen tycker jag själv att, alltså det är, det är guldläge att, att vara utan att sätta upp, alltså den här muren mellan mig och barnen som jag faktiskt sätter upp. Jag gör ju det. Jag ger ju en tanke till barnen på nått sätt att, eller till vem som helst att nu alltså stör vi inte mig. Stör inte mig, kom inte till mig för jag håller ju på med någonting viktigt.

Med ett argument innehållande *subjektiv modalitet* säger Britt ”och så tycker jag att dom har lättare att strunta i fotograferingen under dom stunderna när vi har iscensatt det här”, dvs. i de situationer som lärarna har planerat en samling eller aktivitet för barnen. Hon motive-rar emellertid, med lägre grad av *modalitet*, barnens acceptans av foto-graferande under dessa moment med att de ”kanske blivit vana vid det att då är det någon som fotograferar än om man gör det någon annan gång”. Pias instämmande är lågmält då hon säger ”hm”.

”Vana” är ett ord som återkommer i det aktuella samtalet vid ett flertal tillfällen. I relation till äldre förskolebarn beskriver sig Britt inte som orosmoment när hon fotograferar och dokumenterar. Hennes hypotes angående detta är att ”det kan ju helt enkelt bero på att dom har blivit så vana”. Användandet av ordet ”kan” innebär dock att utsagan inte utesluter andra förklaringar, än den nämnda, till att de äldre förskolebarnen inte störs lika lätt som de yngre när de blir dokumenterade. De ett- och tvååriga barnen, menar Britt, ”har ännu inte den vanan att det fotograferas överallt, men att dom i alla fall på den här förskolan lär sig det med tiden”. Pia bekräftar Britt, som fortsätter med att påpeka med *subjektiv modalitet* att ”då tycker inte jag att dom överhuvudtaget reagerar, alltså att dom ens märker att man håller på att fotografera”. Så här långt in i samtalet framträder dilem-mat med den fotograferande läraren som ett orosmoment främst beträffande de yngsta ovana förskolebarnen. Tolkingen kan utifrån

utsagorna göras att den vana att bli dokumenterade som barnen utvecklar efterhand leder till att barnen ”stänger av” de dokumenterande lärarna och koncentrerar sig på den pågående aktiviteten. *Underförstått* verkar upplevelsen av att vara ett ”orosmoment” inte gå att avfärda helt. Med *subjektiv modalitet* säger Britt att det händer att hon väljer bort att fotografera. Hon berättar att ”av respekt för barnen tycker jag att dom ska få vara ifred ibland helt enkelt”. Med hög *modalitet* konstaterar både Pia och Britt att de fotograferar mycket. Pia säger att ”vi tar ju oerhört mycket” bilder och Britt konstaterar då instämmande att ”ja, det gör vi, hur mycket som helst”. Ett resonemang förs om huruvida den dokumenterade läraren är ett ”orosmoment” eller inte. Eftersom barnen enligt yttrandena kan vänja sig vid att bli dokumenterade, förefaller yttranden som eliminerar bilden av läraren som orosmoment ha tolkningsföreträde.

Då Britt vidare i samtalet flyttar fokus från barnens upplevelser av fotograferande och dokumenterande till sina egna upplevelser av detta, brukar hon vid det här tillfället *metaforerna* ”guldläge” och ”muren”. Hon säger med *subjektiv modalitet* ”sen så tycker jag själv att, alltså det är, det är guldläge, att vara utan att sätta upp, alltså den här muren mellan mig och barnen som jag faktiskt sätter upp”. *Metaforen* guldläge, använt i idrottssammanhang, är tätt kopplat till vinst. Att vara utan ”den där muren”, dvs. en vägg som avskärmar, framstår i Britts yttrande som en vinst. Som byggmästare till muren refererar Britt till sig själv då hon med hög grad av modalitet talar om muren som något ”som jag faktiskt sätter upp”. Hon menar att hon i och med det signalerar till barnen att ”Stör mig inte, kom inte till mig för jag håller ju på med något viktigt”. Guldläget, dvs. vinstchansen, är enligt Britt i ovanstående utsagor mötet med barnen utan att dokumentera. Finns det något guldläge kopplat till att dokumentera? Vad framkommer när resonemanget går vidare? Britt börjar med att lyfta fram lärarens aktiva val när det gäller att dokumentera det som händer.

[...]

Britt: ...//... jag tycker inte att jag måste, eller behöver, fotografera och dokumentera hela tiden. Alltså, jag väljer faktiskt och det gör vi ju, vi försöker välja. Vi gör aktiva val. Det här ska vi följa. Det här ska vi dokumentera. Sen ibland så händer det ju jätteintressanta saker som man gärna vill följa, någon annan stund under dagen också, men inte hela tiden, tycker inte jag. Jag tycker att man kan lägga det där åt sidan emellanåt.

Pia: Ja, absolut och det gör ju vi. Vi väljer ju.

Britt: Ja.

[...]

Britt: ...//... Jag har lärt mig att göra val.

Pia: Ja, precis.

Britt: Jag tänkte på när vi gick den här kursen. Det var väl, jag hade börjat dokumentera lite innan dess, men det var väl då det var tänket började snurra i huvudet lite mer. Alltså, då var jag ju helt galen kan jag ju säga. Alltså, man var så stressad av det på nått vis. Så var man ju tvungen att säga rätt frågor och så var man tvungen att säga rätt svar...

Pia: ... ja...

Britt: ... och sen skulle man dokumentera hela tiden. Alltså, att dokumentera på det sättet är ju så oerhört tröttsamt därför att man måste ju ta till vara det också. Man måste ju veta, tycker jag, varför jag gör det och vad jag ska ha för nytta utav det.

Pia: Ja, ja, precis.

Modaliteten är hög då Britt konstaterar att ”jag har lärt mig att göra val”. Precis innan hon säger detta har hon med *subjektiv modalitet* konstaterat att ”jag tycker inte jag måste eller behöver fotografera och dokumentera hela tiden”. Istället betonar Britt att hon tillsammans med sina kollegor ”gör aktiva val” gällande vilka processer de ska följa och dokumentera, samtidigt som hon ger uttryck för att ”man kan lägga det där åt sidan emellanåt”. Pia styrker Britts yttrande. Hon gör det med hög *modalitet* då hon svarar Britt att ”ja, absolut och det gör vi ju. Vi väljer ju”. Det händer emellertid enligt Britt ”jätteintressanta saker som man gärna vill följa”. *Underförstått* är bilderna då värdefulla. Det fortsatta samtalet kretsar kring hur valet att använda kamera för

att fotografera och dokumentera det som händer kan bli användbart. Britt och Pia lyfter då fram reflektionens betydelse.

[...]

Britt: När man sätter sig och repeterar, när man jobbar med det igen.

Pia: Ja, reflektion. Ja, precis.

Britt: Det är egentligen då det händer. Det är då, när man tar hand om det.

Pia: Och det är där vi är nu att vi ska använda oss av dokumentationerna och reflektera, vad är det egentligen som händer...

Britt: ... hm...

Pia: ... det är det vi håller på att lära oss nu.

Britt: Så tycker jag att en annan sak som har hänt genom åren, eller genom sättet hur man dokumenterar, det är ju att man har lärt sig att man behöver ha en fråga att utgå ifrån. Det hade i alla fall inte jag från början utan då dokumenterade man, alltså för dokumenterandets skull. Men nu har man en fråga och då gör det ju lite lättare, tycker jag, för då vet jag ju vad det är jag letar efter.

Pia: Ja, absolut, så utgår man ju från den då när man sitter där.

Trots de dilemman som finns under själva dokumentationsprocessen är lärarna i denna språkgemenskap eniga om att något sker när de sitter och jobbar med materialet. ”Det är egentligen då det händer. Det är då, när man tar hand om det”, säger Britt med hög *modalitet*. Pia nämner reflektion, och säger att de ”håller på att lära” sig att använda ”dokumentationerna och reflektera, vad det är egentligen som händer”. En möjlig tolkning som kan göras utifrån yttrandena är att de reflekterande samtalen kring dokumentationerna kan förstås som dynamiska mötesplatser av lärarna. De uppfattar att någonting händer under dessa samtal, vilket *underförstått* får betydelse för mötet med barnen.

Vikten av att inte dokumentera ”för dokumenterandets skull” påpekar Britt. Med hög *modalitet* poängterar hon ”att man lärt sig att man behöver en fråga att utgå från”. Behovet av en fråga motiveras av Britt utifrån att ”då vet jag ju vad jag letar efter”. Pia instämmer och påtalar att då ”utgår man från den då när man sitter där”. Det är oklart om Pia här syftar på dokumentations- eller reflektionstillfället eller både

och. Hur kan Britts yttrande ”då vet jag ju vad jag letar efter” förstås? En tolkning är att det finns ett svar att finna i dokumentationen. En annan tolkning är att frågan kan vara en hjälp att orientera sig i det mångfacetterade material som en dokumentation kan bestå av. I excerptet diskuteras användandet av kameran som ett dilemma, en balansgång mellan att störa barnen så lite som möjligt och ändå skapa dokumentationer som *underförstått* kommer barnen till godo.

Barnet som subjekt eller objekt

Lärarna samtalar om dokumentation kopplad till projektarbete och till en formulerad frågeställning. Hur ska de förhålla sig för att barnen ska vara subjekt och inte objekt för vuxnas nyfikenhet? I samtalet refereras till projektarbetet om ljus som ska starta till hösten. Stina inleder med att referera till det som sagts vid ett tidigare tillfälle.

Ljudinspelning 2006-03-20

- Stina: Vi pratade också om, eller det var Ulla⁵¹ och Anders⁵² som pratade om att vi inte får vara för snabba med dom här förgivettagna frågorna, utan vi, vi får inte ha frågor, visst vi måste ha frågor och vi måste ha hypoteser, men den här frågan som vi kanske går in på djupet med måste vi vänta lite med så att det inte blir ett projekt som blir ett vuxenprojekt, utan, alltså barnen får inte bli, barnen får inte bli objekt...
- Britt: ... nej...
- Stina: ... det får inte bli barnet som vi är ute och forskar på, utan, förstår ni hur jag tänker?
- Britt: Ja.
- Pia: Ja.
- Stina: Utan det måste bli den frågan som blir på något sätt en passionerad fråga bland barnen. Det är inte säkert att den, den kan ju inte finnas i augusti...
- Pia: ... nej...
- Britt: ... nej...

⁵¹ Ulla är pedagogisk handledare.

⁵² Anders är pedagogisk handledare.

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

Stina: ... men ändå så måste vi ha frågor och hypoteser och försätta barn i situationer då dom kan få uppleva ljus i alla fall.

Lise-Lotte: Tycker ni att det är en risk när man jobbar med pedagogisk dokumentation att barn blir objekt?

Stina: Ja, det är det.

Britt: Det är en stor risk ...//...

”Visst måste vi ha frågor och vi måste ha hypoteser”, hävdar Stina med hög grad av *modalitet* i sitt yttrande, samtidigt som hon poängterar att ”vi får inte vara för snabba med dom här förgivettagna frågorna”. Istället framhåller hon, med samma grad av *modalitet* som i föregående yttrande, ”att vi måste vänta lite”, annars blir projektet” ett vuxenprojekt”. Med fortsatt hög grad av *modalitet* påpekar Stina vidare att ”barnen får inte bli objekt, det får inte bli barnet som vi är ute och forskar på. För Stina verkar dessa påpekanden vara mycket viktiga eftersom hon frågar sina kollegor ”förstår ni hur jag tänker?”. Den fråga som de enligt Stina bör gå vidare med ”måste bli den frågan som blir en passionerad fråga bland barnen”. *Modaliteten* i yttrandet är fortsatt hög. Med hjälp av formuleringen ”passionerad fråga” tecknas en bild av barn som hängivet söker svar på en fråga, som de själva äger. En tolkning som kan göras är att ”en passionerad” fråga som ställs av barnen står i ett motsatsförhållande till ”ett vuxenprojekt”. *Underförstått* lyfts uppfattningen fram att möjligheterna till att det blir barnens projekt ökar genom dokumentationerna.

Britt och Pia bekräftar båda för Stina att de förstår hennes tankegångar. Gällande spørsmålet om det finns en risk för att barn blir objekt vid arbetet med pedagogisk dokumentation finns en samsyn i denna språkgemenskap. Med hög grad av *modalitet* konstaterar Stina att risken finns. Även Britt betonar genom sitt yttrande, och *modaliteten* är hög, att risken inte är försumbar utan att ”det är en stor risk”. Att döma av yttrandena i samtalet är det angeläget för lärare att vara medvetna om risken med att objektifiera barnen vid arbetet med pedagogisk dokumentation.

Dock behöver lärare inte hamna i den fällan när de brukar pedagogisk dokumentation. Stina förklarar.

SAMTAL OM PEDAGOGISK DOKUMENTATION

- Stina: Men utgår man från pedagogiska dokumentationer då är inte risken så, alltså, om man verkligen utgår från det som man har fått syn på händer med barnen. Alltså, det är ju det som jag tycker vi är lite dåliga på att använda oss av våra dokumentationer, egentligen, för vi dokumenterar jättemycket, men vi tittar verkligen för lite i våra dokumentationer, vi gör inte mycket.
- Britt: Nej, och det är det jag ser faran i då att, precis som du säger, vi dokumenterar jättemycket. Det vore bättre att vi dokumenterade lite och verkligen använde dokumentationerna istället för att bara dokumentera jättemycket och lägga på hög. Alltså, där är ett vågspel på något vis, faktiskt.
- [...]
- Stina: Så det tycker jag är en jättefråga och ett ansvar, och det är det svåraste tycker jag när man ska sätta sig och dokumentera och man ska samtidigt vara (paus) i relation med barnen. Alltså, hur mycket ska jag dra tillbaka och hur mycket ska jag gå in, hur mycket, alltså, att man verkligen håller sitt fokus på det som man har tänkt att dokumentera. Så det är så lätt att jag går in för tidigt. När blir det barnens upptäckter och när är det jag som har gjort upptäckten och, alltså, när blir det, när blir det barnens?

Om man tar utgångspunkt i dokumentationerna och ”verkligen utgår från det som man fått syn på händer med barnen” framstår risken, tolkat utifrån Stinas yttrande, inte som så stor. Både Stina och Britt riktar genom sina yttranden kritik mot sig själva då de båda på olika sätt lyfter fram att de dokumenterar mer än de reflekterar kring dokumentationerna. Med *subjektiv modalitet* säger Stina att ”jag tycker att vi är lite dåliga på att använda oss av våra dokumentationer, egentligen, för vi dokumenterar jättemycket, men vi tittar verkligen för lite i våra dokumentationer”. Britt instämmer och säger att ”det är det jag ser en fara i då”. Hon slår med hög grad av *modalitet* vidare fast att ”Det vore bättre om vi dokumenterade lite och verkligen använde dokumentationerna istället för att dokumentera jättemycket och lägga på hög”. *Underförstått* finns i yttrandena uppmaningen, som kan ses som riktad både till dem själva och till adressater utanför denna språkgemenskap, att dokumentera mindre och reflektera mera kring ett mindre antal dokumentationer för att undvika risken att barnen blir objektifierade. *Underförstått* kan det även spåras en tanke om att oan-

vända dokumentationer innebär outnyttjade resurser som inte kommer barnen till godo.

Den dokumenterande läraren

Vad betyder det för dokumenterandet om två lärare är närvarande samtidigt? I lärarnas samtal berörs frågan. Även i detta samtal förhåller sig lärarna till vad som händer med deras samspel med barnen när de dokumenterar dem. Pia lyfter en organisatorisk aspekt av dokumentationsprocessen.

Ljudinspelning 2006-04-24

- Pia: Och sen är det bra att en fotograferar och en är med så.
Britt: Ja, precis.
Pia: Jag kan, jag måste säga det när jag tar foto då är jag så koncentrerad så jag kan inte, jag ser inte vad dom gör då riktigt. Det gör inte jag. Jag är inte med på det sättet. Jag är mycket mer med då när liksom jag är med barnen så utan kamera.
Stina: När jag tar kort kan jag känna, för då tar man ju inte precis hela tiden, när jag tar kort, känner jag, då har jag chansen att vara med. Däremot om jag sitter och skriver finns ju ingen möjlighet att vara med barnen i dialogen om jag...
Pia: ... nähä...
Stina: ... samtidigt ska skriva. Det går inte, men däremot, och likadant när jag videofilmade har jag också svårt att finnas utan då finns, står jag där, men däremot när jag tar kort så kan jag tycka att jag, att jag känner att jag kan hinna vara delaktig med barnen...
Britt: ... hm...
Stina: ... och prata och ha en dialog med barnen. Det tycker jag att jag hinner.
Britt: Men inte alls så som om jag bara kan vara med barnen.
Pia: Nej, det märkte vi också nu.
Britt: Det är skillnad.
Pia: Det var ju skillnad.
Stina: Det var därför vi alltid var två i vattenprojektet⁵³ för att en skulle vara mer delaktig med barnen...
Britt: ... hm, hm...

⁵³ Stina syftar här på ett vattenprojekt med en annan barngrupp.

- Stina: ... och kunna hinna sätta ord på det barnen, när man ser att barnen fick syn på någonting...
- Pia: ... ja, ja...
- Stina: ... att man gav dem begreppen för det som hände. Det tror jag är viktigt.
- Britt: Hm.

Att kunna vara två under dokumentationsprocessen bedömer lärarna som värdefullt, vilket framkommer genom yttranden innehållande hög grad av *modalitet*. Pia menar att det är ”bra att en fotograferar och en är med så”. Britt visar här ett tydligt stöd för Pias uppfattning då hon svarar henne ”ja, precis”. Ett skäl till detta ställningstagande som Pia hänvisar till, är svårigheten att fotografera och samtidigt rikta uppmärksamheten mot det barnen gör. Pia betonar att ”när jag tar foto då är jag så koncentrerad så jag kan inte, jag ser inte vad dom gör riktigt då”. Hon gör med hög *modalitet* självbedömningen att ”jag är mycket mer med då när liksom jag är med barnen utan kamera”. *Underförstått* framträder i hennes yttranden upplevelsen av att kameran bidrar till att hon inte känner sig fullt närvarande i samspelet med barnen.

Stina fortsätter att reflektera kring de olika dokumentationsverktygen. Hennes erfarenhet av att fotografera under dokumentationsprocessen skiljer sig från Pias erfarenheter. För Stina är det inte problematiskt att använda kameran och ta kort ”för då tar man ju inte precis hela tiden”. Med *subjektiv modalitet* fortsätter hon att säga att ”när jag tar kort, känner jag, då har jag chansen att vara med”. Enligt Stinas yttranden ter sig skrivande och videofilmande som mer avskärmande. När hon slår fast svårigheten med att skriva och samtidigt ha en dialog med barnen, gör hon det med hög grad av *modalitet*, genom att säga att det ”finns ju ingen möjlighet att vara med barnen i dialogen om jag samtidigt ska skriva”. Pia inflikar ett ”nääh” som visar att hon stöttar Stinas utsaga.

Stinas upplevelse av förhållandet mellan henne och barnen när hon videofilmar, omtalar hon på ett sätt som *underförstått* likställer videofilmning med skrivande, då hon säger att ”likadant när jag videofilmar har jag också svårt att finnas, utan då finns, står jag där”. I utsagorna

ger Stina uttryck för att digitalkameran och videokameran ger henne olika förutsättningar när hon samspekar med barnen. När hon använder kameran och fotograferar, känner hon att hon ”kan hinna vara delaktig med barnen och prata och ha en dialog med dem”. Britt påpekar då med hög grad av *modalitet* ”men inte alls så som om jag bara kan vara med barnen”. Hennes yttrande stöts av Pia, som i sin tur med hög *modalitet* refererar till en erfarenhet hon har genom att säga ”Nej, det märkte vi ju nu också”. En möjlig tolkning som kan göras är att Stina delar deras uppfattning om att samspelet med barnen ser olika ut beroende på om läraren dokumenterar eller inte. Stinas respons att ”det är därför vi alltid var två i vattenprojektet för att en skulle vara mer delaktig med barnen” talar för att det finns en samstämmighet i denna språkgemenskap angående detta.

Kräver dokumenterandet mer än en närvarande lärare, enligt Pia, Britt och Stina?

Lise-Lotte: Behöver man vara två för att pedagogisk dokumentation inte ska vara distansnerande?

Britt: Svårt att säga. Alltså, jag tror att det är optimalt att vara två, men alltså den krassa verkligheten är ju att vi oftast ändå ute i arbetslagen är en, och då gör man sitt bästa av det, tycker jag.

Pia: Ja, för verkligheten...

Stina: ... om man kan hitta en organisation där man är två i samma situation så tror jag att det, dels så hinner man se, för man ser inte samma saker. Sitter du och jag där så ser inte du och jag samma saker för vi är inte på samma ställe. Vi finns i olika vinklar och vi har säkert fokus på olika saker vad vi väljer att se, för vi är ju olika du och jag, alltså som ett exempel. (Paus) Men du, då tänker jag, är man två så har man sett mer då...

Pia: ... ja...

Stina: ... än om en sitter och tittar. Då har vi ju sett mer tillsammans plus att man har en situation som man har varit med i båda två och sen blir det att prata om det efteråt.

Britt: Det som jag tycker som det bästa med att vara två är ändå att en har större möjlighet att vara direkt tillsammans med barnen...

Stina: ... ja, det också...

Britt: ... än vad man har när man är ensam och dokumenterar samtidigt. Sen är det olika på olika åldrar, tycker jag, för när man jobbar med sexåringar som jag gjorde förra året då är det inte så himla svårt att

vara ensam, för dom tar man en annan dialog med själv. Dom kan man till och med regissera lite höll jag på att säga, alltså, man kan ju be dom backa bandet ibland. Vad var det du sa nu och hur var det. Alltså man kan ju ta med...

- Pia: ... hm, hm...
- Britt: ... dom är ju med i dokumenterandet på ett annat sätt. Dom är delaktiga i det.
- Stina: Ettåringar är ju ögonblicksstunder som man aldrig kan återkalla...
- Britt: ... hm...
- Stina: ... man kan aldrig säga till barnen kan du göra likadant en gång till.
- Britt: Nej, nej.
- Stina: Det är skillnad.
- Britt: Ja, det är det ju så att det har med det också att göra.

Frågan om kravet på att vara två närvarande lärare under dokumentationsprocessen för att undvika ett distanserat förhållningssätt, förefaller inte vara helt enkel att besvara. Britt konstaterar just detta, med hög *modalitet*, då hon slår fast att det är ”Svårt att säga”. Hon använder sig sedan av *subjektiv modalitet* då hon dels framför att ”jag tror att det är optimalt att vara två”, dels betonar att ”den krassa verkligheten är ju att vi oftast i arbetslagen är en, och då gör man sitt bästa av det, tycker jag”. Genom sin utsaga lyfter Britt fram ett glapp mellan den verklighet som hon ger uttryck för finns på förskolorna och de ”optimala” förutsättningar, som vore önskvärda då lärare i sin verksamhet brukar pedagogisk dokumentation. En möjlig förståelse av hennes yttrande kan vara att trots icke ”optimala” förutsättningar kan pedagogisk dokumentation tillföra något i verksamheten med utgångspunkt i lärarnas förmåga att göra ”sitt bästa av det”. *Underförstått* verkar utfallet av pedagogisk dokumentation, så här långt in i samtalet, ses som mer beroende av lärares förmåga att hantera detta reflektionsverktyg än av verksamhetens förutsättningar för att kunna utöva detta på ett optimalt sätt. Att vara två under dokumentationsprocessen framstår så här långt i resonemanget som en bonus.

Vad den bonusen består i berättar Stina. Med *subjektiv modalitet* säger hon ”men du, då tänker jag, är man två har man sett mer då än om en sitter och tittar”. Stina lyfter även med hög *modalitet* att två lärare ”finns i olika synvinklar och vi har säkert fokus på olika saker

vad vi väljer ett se, för vi är ju olika du och jag, alltså som ett exempel”. Hon påpekar även att detta leder till att ”då har vi ju sett mer tillsammans plus att man har en situation där man varit med båda två och sen blir det att prata om det efteråt”. Idén om att olika synvinklar och olika lärare som gör olika val tillför något till dokumentationsprocessen, visar sig tydligt i utsagorna. Noterbart är att Stina talar om ett ”plus”, något som i matematiska termer innebär att något läggs till och därmed bidrar till förstärkning/förökning. Det som läggs till i detta sammanhang är att båda lärarna varit delaktiga i samma händelse. *Underförstått* ses det som något positivt, som något som tillför något i samtalet. I Stinas utsaga verkar uppfattningen finnas att eftersom allt inte kan dokumenteras så bidrar erfarenheten av att ha varit närvarande i situationen med ytterligare en aspekt vid tolknings- och reflektionsarbetet. *Underförstått* fångas på så sätt mer av det barnen gör och säger, vilket ger ett vidgat underlag för att skapa förståelse för barnens agerande.

Britt återvänder till värdet av att vara två i samma situation. Med *subjektiv modalitet* uttrycker hon att ”Det som jag tycker är det bästa med att vara två är ändå att en har större möjlighet att vara direkt tillsammans med barnen än vad man har när man är ensam och dokumenterar samtidigt”. Stina bejakar Britts yttrande och Britt fortsätter med att synliggöra en skillnad gällande vikten av att vara två under dokumentationsprocessen, en skillnad som hon knyter samman med barnens ålder. Utifrån *subjektiv modalitet* säger hon att ”Sen är det ju olika på olika åldrar, tycker jag, för när man jobbar med sexåringar som jag gjorde förra året då är det inte så himla svårt att vara ensam, för dom tar man ju en annan dialog med själv”. Sexåringarna kan man, enligt Britt ”regissera”. Därmed talar hon *underförstått* om sig själv i *metaforiska* termer som en regissör, vilket innebär att hon kan be barnen att på nytt säga sina repliker. På så sätt blir barnen ”delaktiga” i den föreställning, dvs. dokumentation, som växer fram.

Stina jämför då med ettåringar, vilka hon framhåller inte kan registreras på samma sätt av lärarna. ”Ettåringar är ju ögonblicksbilder som man aldrig kan återkalla, man kan aldrig säga till barnen kan du göra

likadant en gång till”, påpekar hon med hög *modalitet*. *Underförstått* talar Stina om vikten av att fånga det som sker här och nu. Det yrke som utsagan skulle kunna kopplas till är inte en regissörens utan snarare sportfotografens. En sportfotograf måste vara på pass och med på noterna för att inte missa att dokumentera det viktiga målet. I denna språkgemenskap råder emellertid konsensus om skillnaderna när det gäller att dokumentera barn i ovan nämnda åldrar. Behovet av att vara två under dokumentationsprocessen förefaller dock enligt yttrandena vara större ju yngre barn är. Små barnen ses mer som föremål för dokumentation än delaktiga i själva dokumentationsprocessen.

Dokumentation och makt

Sammanhanget som samtalet förs i handlar om att välja ut bilder från ett projektarbete att visa för de ett- och tvååriga barnen. Resonemanget innefattar makt i förhållande till barnen när det gäller arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. I excerptet som följer lyfter Stina tankar om maktfördelning mellan lärare och barn i relation till detta dokumentationsverktyg.

Ljudinspelning 2006-05-15

- Stina: När ser vi, och samtidigt har vi en sådan makt för här har vi suttit...
- Britt: ... ja, men det är ju, det är ju det...
- Stina: ... och plockat ut bilder som dom ska bli inspirerade av.
- Britt: Ja, precis.
- Stina: Det är så dubbelt.
- Britt: Ja, egentligen tycker inte jag att det är det. När vi har tagit bilder som vi vill att barnen, ja, eller som vi tror att barnen ska bli inspirerade av, utan, vi har ju försökt att välja bilder som...
- Stina: ... men vi har...
- Britt: ... vad det är dom har hållit på med.
- Stina: Och vi har tagit ställning för någonting som vi har gjort i projektet.
- Britt: Ja, det har vi ju gjort, självklart, och det är ju ingenting vi får skämmas för det är ju ändå det måste vi ju göra.
- Stina: Ja.
- Britt: Vi kan ju inte lämna ut barnen fullständigt och bara lita på deras egen...

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

- Stina: ... nej...
Britt: ... utan vi måste ju vara med också.
Stina: Absolut. Nähä, men jag tycker det är bra.
Britt: Jag tycker också det ... //...

Uppfattningarna om huruvida det ska betraktas som maktutövande när lärarna väljer ut inspirationsbilder till barnen är föremål för reflektion i samtalet mellan Stina och Britt. *Modaliteten* i Stinas yttrande är hög när hon säger att ”samtidigt har vi ju en sådan makt för vi har suttit här och plockat ut bilder som dom ska bli inspirerade av”. Hennes yttrande möts både av ett jakande svar och av en invändning av Britt, som responderar först ”ja, men det är ju...” och sedan säger ”Ja, precis”. *Modaliteten* går från att i det första yttrandet vara nedtonad, på grund av invändningen, till att i det andra yttrandet vara hög då orden ”ja” och ”precis” tillsammans bildar en utsaga. Stina sammanfattar Britts gensvar genom att konstatera att ”Det är så dubbelt”. Britt replikerar nu först genom att säga ”ja”, men invänder sedan på nytt genom att med *subjektiv modalitet* poängtera att ”egentligen tycker jag inte det är det”. Motivet till hennes invändning är att lärarna har försökt att välja bilder som visar vad barnen har gjort. Motivet förefaller *underförstått* bygga på tanken att maktförhållandet elimineras då lärarna handlat utifrån goda intentioner och ”försökt” att välja bilder som visar för barnen vad de har gjort. Stina påpekar här, med en utsaga präglad av hög *modalitet*, att ”vi har tagit ställning för någonting som vi har gjort i projektet”. *Underförstått* i utsagan kan spåras en tanke om att det finns med en maktdimension eftersom de vuxna inte har gjort barnen delaktiga.

För Britt är ställningstagandet ”självkärligt” och ”ingenting vi får skämmas för”. Hon uttrycker sig således med formuleringar som signalerar hög *modalitet*. Detta blir även tydligt då hon drar slutsatsen att ”det är ju ändå det vi måste göra”. I läraruppdraget ingår *underförstått*, enligt Britts utsagor, vissa ställningstaganden som hon inte verkar vilja knyta främst till maktutövande, utan istället förefaller koppla till att det företrädesvis är lärarens ansvar att välja vad som ska komma

barnen till del av det som har dokumenterats. Stina bejakar hennes resonemang.

Britt argumenterar vidare för uppfattningen att barnen behöver de vuxnas hjälp. Hon poängterar med fortsatt hög *modalitet* att ”vi kan ju inte lämna ut barnen fullständigt”. Som lärare kan de inte lämna över allt till barnen ”utan vi måste ju vara med också”. Återigen bekräftas Britt av Stina. *Underförstått* i Britts yttranden, som genom den jakande responsen stöds av Stina, finns här en idé om barn med begränsningar. På grund av dessa begränsningar kan barnen inte bli ”fullständigt” övergivna av de vuxna. Vuxna kan inte sätta för stor tillit till barnen. Bilden av barnen med begränsningar skymmer i dessa yttranden bilden av barn med förmågor. Det aktuella samtalet i denna språkgemenskap leder fram till konsensus angående det *underförstådda* antagandet att det är vuxnas ansvar att hjälpa barn att göra ett urval. Maktperspektivet har i resonemanget ställts lite åt sidan till förmån för andra argument för lärarnas handlingar.

Dokumentationen synliggör lärarens roll i processen

Lärarna talar om dokumentation utifrån aspekten mötet mellan lärare och barn. En av lärarna sitter med en pedagogisk dokumentation framför sig och berättar om innehållet för de andra. Samtalet som följer berör dokumentationens synliggörande utifrån aspekten lärares handlande i mötet med barnen.

Ljudinspelning 2006-10-13

- Lisa: ... //... när jag ser det här nu, oj då, vad mycket jag säger...//...
- Sara: ...//... hur styr man att det blir mer konversation emellan dom...
- Lisa: ... hm...
- [...]
- Helen: ... det brottas man ju med än idag.
- Sara: Det är ju hela tiden.
- Helen: Precis, det är ju liksom...
- Sara: ... och sen går man ju in för man vill utmana, så vill man backa.
- Helen: Javisst. Det blir man ju aldrig, nått man blir klar med så utan det är, det tänker jag ju också på...

SAMTAL OM BARN OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION I FÖRSKOLAN
SOM BEDÖMNINGSPRAKTIK – EN DISKURSANALYS

- Lisa: ... det blir ju tydligt när man säger så, det är bra, men där kanske man inte hade behövt säga någonting. Man kan se det så lite också att varje gång, varje gång man skriver ned det så ser man ju ändå att...
- Sara: ... och just det här, hur blir det, hur säger man ...
- Lisa: ... ja, precis...

Dokumentationerna synliggör inte bara barnen utan även de vuxnas agerande och talhandlingar. Lisa upptäcker när hon läser i den aktuella dokumentationen att ”när jag ser det här nu, oj då, vad mycket jag säger”. Hennes yttrande visar på hög *modalitet*, vilket den lilla passusen ”oj då” understödjer. *Underförstått* problematiseras i hennes yttrande balansen mellan den vuxnas och barnens talutrymme. Det verkar som om hon uppfattar att hon begränsat barnens talutrymme i förhållande till sitt eget. Genom att påpeka att ”jag ser det här nu” ges den pedagogiska dokumentationen erkännandet att vara det verktyg som synliggjorde något för henne, som hon *underförstått* varit blind för under själva samspelet med barnen.

Då Sara undrar hur lärare kan ”styra” så att barnen får ta plats, så att ”det blir mer konversation mellan dom”, har ingen av lärarna något svar att ge. Genom att *metaforiskt* använda begreppet ”brottas”, ett ord som kan kopplas till en kampsport, uttrycker Helen lärares upplevda kamp för att hitta balansen mellan lärarens och barnens talutrymme. Enligt Sara är det en pågående kamp, eftersom hon med hög grad av *modalitet* kommenterar Helens påstående genom att slå fast att ”Den är ju där hela tiden”. Helen instämmer med samma grad av *modalitet* i och med att hon responderar att det ”aldrig” är ”nått man blir klar med”. Kampen illustreras genom Stinas yttrande då hon säger ”och sen går man in för man vill utmana, så vill man backa”, dvs. läraren pendlar fram och tillbaka i den meningen att läraren kliver in och ut ur barnens samtal.

Utifrån yttrandena i samtalet kan tolkningen göras att lärarna uppfattar den pedagogiska dokumentationen som ett användbart verktyg i den aktuella kampen om fördelningen av handlings- och talutrymme. Lisa framhåller med hög *modalitet* den pedagogiska dokumentationens

förtjänster då det handlar om att synliggöra. Hon gör det genom att lyfta att vid varje dokumentationstillfälle, ”varje gång man skriver ned det så ser man ju ändå att...”, och här blir hon avbruten och bekräftad av Sara som fyller i ”just det här, hur det blir, och hur man säger”. De två yttrandena som hakar i varandra är båda exempel på hur de två kollegorna med hjälp av hög *modalitet* uttrycker samsyn, *underförstått* gällande hur arbetsverktyget pedagogisk dokumentation har potential att synliggöra deras egna handlingar, även om detta synliggörande inte kan ses som en garant för ett förändrat handlande.

Sammanfattande analys

Yttranden som hör hemma i temat *Pedagogisk dokumentation – barnen och processen* förnekar inte nyttoaspekten i betydelsen möjligheter med pedagogisk dokumentation men pekar dock tydligt på dilemman. Modaliteten i yttrandena angående dessa dilemman är i huvudsak hög och subjektiv modalitet används ofta.

Processen att dokumentera lyfts i lärarnas yttranden fram under de aktuella samtalen på ett sätt som belyser att just själva processen att dokumentera barnen i verksamheten till viss del kan uppfattas som ett kritiskt moment, avseende samspelet med barnen. Exempelvis framhålls risken för att störa barnen med dokumenterandet. En polyfoni av röster kan spåras i empirin angående upplevelser av fördelar och nackdelar i mötet med barnen rörande de olika redskap som används under dokumentationsprocessen. Tankefiguren ”barnet som position” får stöd i utsagorna i samband med yttranden om att barnen kan bli störda då lärare dokumenterar. Brister i koncentrationen hos barnen förstås därmed i första hand som kopplade till det sammanhang, innehållande störningsmoment, som barnen befinner sig i och inte till barnen som individer. Metaforen balansgång som förekommer bland yttrandena ger uttryck för komplexiteten i dokumentationsprocessen.

Vid sidan av utsagor om den dokumenterande läraren som ett störningsmoment berättar lärare om dokumentationens möjlighet att vara ett berikande samtalsunderlag om vad som händer i verksamheten, ett material som lärarna kan bruka då de möts under planerings-

samtalen. Yttranden angående detta finns både explicit och underförstått med hög grad av modalitet. Reflektionsprocessen som sker under dessa planeringsmöten omtalas i ordalag så att den både explicit och underförstått kan förstås som en viktig del arbetet i med pedagogisk dokumentation. Underförstått kommer den barnen till godo då lärarna tillsammans kan få syn på och tolka det som händer på fler än ett sätt. Tolkningen kan göras att det finns spår av en hegemonisk kamp mellan utsagorna som handlar om den störande dokumenterande läraren och utsagorna som handlar om det berikande samtalsunderlag som dokumentationerna kan leda fram till. Det berikande samtalsunderlaget verkar emellertid uppfattas som så betydelsefullt att risken för att den dokumenterande läraren stör barnen framstår som godtagbar. Dessutom menar lärare, uttalat med subjektiv modalitet, att barnen vänjer sig vid att bli dokumenterade.

En kritisk aspekt av pedagogisk dokumentation som synliggörs i samtalen är även risken för avskärmade lärare och risken för att barnen objektifieras. Reflektionsprocessen framstår emellertid genom utsagorna, både tydligt och underförstått, som en process som kan öppna för möjligheter att få syn på vad som sker i verksamheten. I och med det kan risken för objektifierade barn minska. En organisation med två lärare närvarande under dokumentationsprocessen förefaller dock enligt yttrandena vara fördelaktig, men omtalas inte som en absolut nödvändighet. Mer nödvändigt, uttryckt med hög grad av modalitet, framstår att begränsa dokumenterandet och istället prioritera reflektionsprocessen kring färre dokumentationer, samt att vara förberedd med en frågeställning i samband med dokumenterandet.

Valet att inte dokumentera händelser formuleras med subjektiv modalitet som ett alternativ. Användandet av metaforerna guldläge, när lärare möter barnen utan att dokumentera, samt metaforen muren, som lärare kan bygga mellan sig och barnen under dokumentationsprocessen, leder fram till tolkningen att valet att inte dokumentera kan förstås som ett tänkbart alternativ. Underförstått kan dokumenterandet även väljas bort för att inte skapa ett begränsande sammanhang

för barnen, vilket enligt yttranden kan uppstå när läraren flyttar runt och filmar eller fotograferar.

Maktperspektivet i pedagogisk dokumentation, i samband med att lärarna väljer vad som återkopplas till barnen, berörs i yttranden. Då legitimeras lärarnas makt företrädesvis. Här framträder tankefiguren ”barnet som person” då lärarnas makt motiveras, med hög grad av modalitet, med att för stort ansvar inte kan läggas på barnen och deras förmågor. Barnen framstår i detta sammanhang som begränsade.

Tolkat utifrån lärarnas yttranden är pedagogisk dokumentation i förskolan ett arbetsverktyg med många möjligheter i mötet med barn och kollegor. Det är emellertid ett arbetsverktyg som inte bör användas oreflekterat då bruket av detta arbetsverktyg innehåller kritiska aspekter för lärare att förhålla sig till.

Kapitel 7: Diskussion

Förskolan träder fram som bedömningskultur allt starkare i och med skrivningar i den reviderade läroplan (Skolverket, 2010), som innebär att lärares skyldigheter att dokumentera ökar. Vallberg Roth (2010a) lyfter fram att det inte är ett nytt fenomen att bedömningar görs av barn i förskola och skola eftersom mer eller mindre medvetna bedömningar av barn alltid har förekommit i dessa sammanhang. I stället visar hon att en förändring har skett på så sätt att bedömningspraktiker idag omfattar allt yngre barn. Bedömning sker nu genom kombinationer av formaliserad och icke formaliserad bedömning, bakåtblickande och framåtblickande bedömning. Dessutom sprids bedömningar mellan olika aktörer på skilda sätt muntligt, men också i både elektronisk och icke elektronisk form, i det som hon kallar för en förtätad kommunikation (a.a.).

Frågan som besvaras genom föreliggande studie är hur barn bedöms och omtalas av lärare som brukar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation, vilket beskrivs som ett verktyg som kopplar barns utveckling och lärande till den miljö barn vistas i, den barngrupp som barn är en del av samt till lärarnas förhållningssätt (Skolverket, 2008).

Sammanfattning av studiens resultat

Föreliggande avhandlings huvudresultat visar att:

- Diskurserna ”barnet som person”⁵⁴ och ”barnet som position”⁵⁵, samexisterar i lärarnas yttranden om barn med utgångspunkt i arbetsverktyget pedagogisk dokumentation.

⁵⁴ Dvs. barn med en essentiell identitet.

⁵⁵ Dvs. barn som tar de subjektpositioner som sammanhanget erbjuder dem.

Ibland är diskurserna inblandade i en hegemonisk kamp.
Andra gånger samverkar de.

- Diskursen om det kompetenta barnet har en stark position i samtalen. Lärarna bedömer att barnen framförallt är kompetenta barn. De placerar huvudsakligen förmågor i barnen och inte främst i sammanhanget, även om sammanhanget som lärarna erbjuder barnen beskrivs av dem som både stödjande och begränsande.
- I viss mån bedöms barnen också vara begränsade. Utsagor om åldersadekvata begränsningar hos barn har legitimitet i samtalen. Lärarna verkar söka efter brytpunkten när barns förmågor har nått en gräns och inget i sammanhanget kan hjälpa barnen att överskrida den.
- Lärarna lägger stor vikt vid sitt eget ansvar att skapa goda förutsättningar för barns utveckling och lärande i förskolans verksamhet. Bedömningar av barn görs i relation till den verksamhet lärarna bedömer att de erbjuder barnen.
- Arbetsverktyget pedagogisk dokumentation uppfattas av lärarna vara ett verktyg som genererar dokumentationer som stödjer barnens möjligheter att visa sina kompetenser. Lärarna ser dokumentationerna som verktyg som hjälper barnen att använda de kompetenser de redan har, men också som verktyg som hjälper dem att övervinna begränsningar och bli mer kompetenta.
- Själva dokumentationsmomentet framstår i samtalen som ett moment där lärarna riskerar att störa barnen i deras processer.
- Pedagogisk dokumentation är ett dokumentations- och bedömningsverktyg som inte bör användas oreflekterat, utan innehåller kritiska aspekter som lärarna har att förhålla sig till.
- Lärarna anser att användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation erbjuder barnen fördelar som överväger de nackdelar som de har identifierat.

Dessa resultat diskuteras under rubrikerna *Talet om de dokumenterade förskolebarnen*, *Pedagogisk dokumentation – möjligheter och dilemman*, *Pedagogisk dokumentation som verktyg för bedömning*, *Att göra barnet synligt* samt *De dokumenterade bedömda barnen i ett samhällsperspektiv*.

Talet om de dokumenterade förskolebarnen

Föreliggande studie visar att lärarna, som brukar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation, genom talhandlingar ger uttryck för en vid förståelse av förskolebarn. Förskolebarnet förstås både som det essentiella barnet, som kan beskrivas utifrån en stabil identitet, och som ett barn som utifrån ett mer postmodernt synsätt ses som ett barn som positioneras utifrån de möjliga subjektspositioner som sammanhanget erbjuder. Det essentiella barnet, ”barnet som person”, och det postmoderna barnet, ”barnet som position”, möts i yttrandena, samverkar och bjuder varandra motstånd. Ingen av tankefigurerna dominerar dock lärarnas talhandlingar gällande barns subjektsskapande. Detta kan jämföras med tidigare studier, såsom Elfströms (2005). Hon fann i sin undersökning om IUP en syn på barn som kan relateras till en utvecklingspsykologisk diskurs. Detta fann hon både i de dokument som sorterades in under planer präglade av ett normalitetstänkande och i de planer som innehöll frågor som även berörde sammanhanget som barnen befann sig i. Liksom i Elfströms studie angående IUP finns dock även i denna studie, där lärare brukar pedagogisk dokumentation som ett arbetsverktyg, yttranden som kan länkas samman med tidigare röster som ger uttryck för ett mognadstänkande. Även Markström (2005) och Ekström (2007) visar att lärare talar om barn utifrån ett mognadstänkande. Detta visar det som James och Prout (1997) slår fast, nämligen att en utvecklingspsykologisk diskurs är en integrerad del av den västerländska vardagsförståelsen av barn, vilket gör det svårt att tänka utanför en sådan diskurs⁵⁶.

⁵⁶ Nämnda studier skiljer sig åt gällande genomförande och teoretiska utgångspunkter. De visar dock att förskolebarn omtalas utifrån ett mognadstänkande.

Yttranden om barn som vilar på ett tänkande om barns utveckling relaterat till mognad, som förekommer i föreliggande studie samt i ovan nämnda forskning, är, tolkat utifrån Bakhtin (1986) samt Fairclough (1992, 2003), exempel på hur yttranden ingår i en intertextuell kommunikationskedja. Det innebär att olika texter införlivas med varandra och står i ett dialogiskt förhållande till varandra. I nämnda forskning bekräftar dessa yttranden varandra dialogiskt. Det bidrar på så sätt till att tankemönster bevaras i enlighet med Faircloughs (1995b) konstaterande att den diskursiva praktiken kan, förutom att bidra till förändring, bidra till reproduktion.

I likhet med föreliggande studie fann Markström (2005) i lärarnas utsagor föreställningar om barn vilka var motsägelsefulla. Resultaten gestaltar det som Fairclough (1995a) påpekar, att det inom en institution samexisterar diskurser som både kontrasterar och konkurrerar med varandra. Markström (2005) drog slutsatsen att sådana motstridiga föreställningar kommunicerades omedvetet av lärarna men samtidigt användes pragmatiskt av dem. På samma sätt kan lärarnas yttranden i denna studie tolkas. Tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position” kan förstås som pragmatiskt använda. Lärarna verkar uppfatta att sammanhanget i hög grad påverkar hur barnet framträder. Idén om att sammanhanget skulle styra fritt utan att individen har någon form av stabil identitet, tycks i praktiken vara svår att greppa. Emellertid finns även exempel på yttranden som kan tolkas som att ”barnet som position” väljs som en primär och önskvärd förståelse av barns identitet. Fairclough (1995b) tar upp att de ord som talaren väljer rymmer en ideologisk mening. Tolkat utifrån den utgångspunkten kan den hegemoniska kampen mellan de båda tankefigurerna förstås som en ideologisk kamp, genom vilken tankefiguren ”barnet som position” till slut bör bli ”herre på täppan”. Som en diskursiv möjlighet kvarstår dock tankefiguren ”barnet som person”, även om den i förhållande till ”barnet som position” just i dessa yttranden till synes ges lägre legitimitet.

Barnen verkar även agera på ett sätt som väcker igenkännande hos lärarna. Det kan kopplas till Halldén (2007b) som menar att barnet *är*

(jmf. ”barnet som person”). Hon påpekar dock samtidigt att det är ett varande som är dynamiskt och relationsberoende (jmf. ”barnet som position”). Barnet förstått på detta sätt gör att tankfigurerna som beskrivits som polariserade är möjliga att se som komplementära. Det som förefaller vara en hegemonisk kamp om dominans, kan då istället förstås som en process, likt den Fairclough (1992) samt Winther Jørgensen och Philips (2000) omtalar som ledande till samtycke och konsensus.

Nordin-Hultman (2004), Vallberg Roth (2010b), Markström (2005) samt Lutz (2006) för alla på olika sätt fram att barn genom IUP, utvecklingssamtal eller tester bedöms utifrån personliga egenskaper. Dessa forskare menar att bedömningar kan innehålla kränkande omdömen och att eventuell problematik ofta förläggs i barnet. Föreliggande studie, där bedömningar verbaliseras i förskolepraktiker inom vilka pedagogisk dokumentation används som dokumentationsverktyg, innehåller få exempel där barn omtalas i formuleringar utifrån ett bristperspektiv. Vid de fåtal tillfällen när det händer förläggs problematiken huvudsakligen inte i barnet utan i det sammanhang som barnet vistas i. I stället bedöms barnen först och främst i linje med retoriken om det kompetenta barnet, ett barn med många olika förmågor (Kampmann, 2004; Ellegaard, 2004). Modaliteten är hög i dessa yttranden.

von Wright (2000) talar om ett punktuellt perspektiv som placerar eventuella svårigheter inom barnet och ett relationellt perspektiv som placerar dessa svårigheter i den aktuella kontexten, dvs. i relationerna och sammanhanget. Om IUP, såsom tidigare refererad forskning visat, i hög grad beskrivs på ett sätt som kan kopplas till ett punktuellt perspektiv, så framstår pedagogisk dokumentation i föreliggande studie som gestaltandes ett relationellt perspektiv eftersom sammanhanget beaktas i omdömena om barnen. Rogoff (2003) argumenterar emot synen på individen som någon som existerar oberoende av sitt kulturella sammanhang. Säljö (2000) uttrycker samma grundsyn när han talar om mänskliga handlingar som situerade i sociala praktiker. Lärarnas yttranden om barns begränsningar kan företrädesvis ses som

varande i överensstämmelse med nämnda resonemang av Rogoff respektive Säljö. ”Barnet som position” kopplas starkast samman med de begränsningar som nämns. Undantaget är åldersadekvata begränsningar som det finns exempel på. Då placerar lärarna genom sina yttranden, innehållande hög grad av modalitet, begränsningen i ”barnet som person”. Det innebär att förståelsen av barnet i just dessa utsagor tar sin utgångspunkt i biologi/natur och sätter det kulturella/sociala sammanhanget inom parentes. Yttranden finns som kan tolkas som riktade till adressater som finner utsagor om barn utifrån ett mognadstänkande som utmanande. Exempelvis undrar en av lärarna ”om man nu får säga så” när hon talar om att barnen befinner sig i ett visst stadie i sin ritutveckling.

Bakhtin menar att yttranden innehåller omdömen (Holquist, 2002). När lärarna talar om åldersadekvata begränsningar, uttrycks detta på ett sätt som inte dömer barnen, utan som värderar dessa begränsningar som något som ligger utanför det som barnet har möjlighet att påverka. Med andra ord, det bara ”är” så och naturen måste få ha sin gång. Underförstått kan tanken spåras att tids nog har barnet utvecklat dessa förmågor. Barnet förstås i dessa yttranden med hjälp av tankefiguren ”barnet som person” och barnet som *becoming*. Det framstår i de här utsagorna som om det inte finns något sammanhang som gör det möjligt för barnet att i förtid, innan det är moget, träda ut ur sina åldersadekvata begränsningar. Det essentiella barnet, som nått gränsen för sin förmåga, är det barn som omtalas vid dessa tillfällen.

Vad som är möjligt att uttrycka i en språkgemenskap påverkas av ideologiska ramar, fastslår Fairclough (1995a). Pedagogisk dokumentation sammankopplas främst med retoriken om det kompetenta barnet. Empirin innehåller dock en polyfoni av röster. I de aktuella språkgemenskaperna där lärarna brukar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation rymms inom de ideologiska ramarna en förståelse av barns begränsningar utifrån ett mognadstänkande. Värt att notera är att lärarna i föreliggande studie genom olika yttranden verkar söka efter brytpunkten där ”barnet som position” måste träda tillbaka för ”barnet som person”, dvs. var gränsen går när sammanhanget utmanar

DISKUSSION

barnets förmågor på ett sätt så den nuvarande kompetensen inte längre är tillräcklig. Det innebär att barnet underförstått i dessa yttranden förstås som *becoming*, som varande i utveckling, och kanske av den anledningen ännu inte har hunnit utveckla just de kompetenser som det aktuella sammanhanget kräver. Sökandet efter gränsen, mellan tankefigurerna ”barnet som person” och ”barnet som position”, kan leda till det som Fairclough (1995b) pekar på när han talar om att den diskursiva praktiken på ett kreativt sätt kan skapa förändringar.

För att återgå till det kompetenta barnet så är det ett barn som framför allt och mycket tydligt, blir synligt i empirin. Lärarna tillskriver förskolebarn många förmågor och tankefiguren ”barnet som person” brukas då. Genom dokumentationerna beskrivs barnen exempelvis redan som ett- och tvååringar som aktivt handlande aktörer, med förmåga att samspela och bidra både till sitt eget och till kamraternas lärande. I sina yttranden ansluter sig lärarna till diskursen om det kompetenta barnet. Om beskrivningar av förskolebarn ses som konstruktioner är det möjligt, att såsom Potter (1996) framhåller, se vilka händelser som har påverkat konstruktionerna. Lärarna i denna studie använder dokumentationer som artefakter då de berättar för varandra och synliggör händelser som de har dokumenterat. Dokumentationerna visar exempelvis hur de yngsta förskolebarnen agerar och gör upptäckter som kräver god kognitiv förmåga. Sammanhanget som barnen vistas i, förefaller i många yttranden som ytterligare en resurs som möjliggör för barnen att bruka sina kompetenser och utveckla nya. På så sätt talar lärarna om barnet både som *being*, i bemärkelsen ett kompetent barn som har förmåga till aktörskap, men också som *becoming* i linje med hur Lee (2001) talar om både barn och vuxna som inne i ännu inte avslutade processer.

Lärarna i denna studie framställer barnen på ett sätt som liknar Berglunds (2008) redogörelse för den lärande individen, Pascals (2003) framställning av ”The effective early learner” och Emilsons (2008) beskrivning av det önskvärda barnet. Detta illustrerar det som Bakhtin (1986) påtalar, nämligen hur människors yttranden är sammanlänkade och hur våra yttranden är fyllda med andra människors ord samt att

andra människors ord är sammanflätade med vår egen röst på ett sätt som medför att vi inte minns ordens ursprung (Bakhtin, 1984). I reflektionsarbetet kring dokumentationerna blir det synligt hur yttranden är sammanlänkade då det exempelvis även i dessa samtal talas om barn som sociala aktörer, om barn som har förmåga att prestera, som med glädje undersöker världen, som fungerar i en gemenskap med andra barn och som är samarbetsvilliga, ansvarsfulla, självständiga, uthålliga och motiverade. Även lärarna i MacDonalds (2007) och Buldus (2010) studie såg, genom brukandet av pedagogisk dokumentation, motiverade barn som kommunicerade och samspelade med varandra och var delaktiga i sin egen och sina kamraters lärprocesser.

Ovan nämnda beskrivningar av barn är emellertid bilder som i stor utsträckning skiljer sig från de bilder som Vallberg Roth och Månsson har funnit då de har studerat hur barn beskrivs i IUP-texter (se exempelvis Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008b). Vallberg Roth och Månsson (2008b) menar att de vid studier av IUP saknar ”i princip barnens egna handlingar, idéer, frågor och funderingar” (s 34). Författarna gör tydligt att de inte kan se de kreativa, nyfikna, kritiska och reflekterande barnen. De undrar därför var dessa barn har tagit vägen. Empirin i föreliggande studie visar att en av de platser där de här barnen går att finna är i de samtal som de aktuella lärarna för med utgångspunkt i det som de har dokumenterat. Beskrivningar av barn i IUP-texter och beskrivningar av barn i samtal förda med utgångspunkt i pedagogiska dokumentationer kan utifrån de forskningsresultat som refereras till samt resultaten i föreliggande studie, ses som diskurser om barn som både samexisterar och konkurrerar i enlighet med Faircloughs (1995a) resonemang om relationer mellan diskurser.

Positiva omdömen om barnen kopplas i denna studie till individen, ”barnet som person”, medan omdömen innehållande barns begränsningar främst kopplas till sammanhanget, ”barnet som position”. Detta medför att lärarna genom utsagorna verkar bedöma sig själva både som kompetenta lärare som kan regissera för lärande och skapa utvecklande sammanhang för barnen och som lärare med bristande

förmåga att skapa sammanhang som stödjer och utmanar barnen. Slutsatsen är att barnen i högre grad än lärarna bedöms framträda som kompetenta, då barns brister företrädesvis anses bero på lärares bristande förmåga att skapa ett optimalt sammanhang. Ytterst sällan hänvisar lärarna till att barn har bristande förmågor. Den mindre kompetenta vuxna sätter ibland krokben för det kompetenta barnet. Att barn är kompetenta kan tydas som förgivettaget. Det kan förstås som ett ideologiskt ställningstagande som i enlighet med Faircloughs (1992) tankegångar angående ideologiska ställningstaganden, blivit naturaliserat och uppfattas som sunt förnuft. Trots synen på barn som kompetenta betonas ändå genomgående i samtalen lärarnas ansvar för det som händer i verksamheten.

I dialog med dokumentationerna bedömer således lärarna i denna studie inte endast barnen utan även sig själva och det sammanhang som de erbjuder barnen. Det innebär, till skillnad mot vid kartläggning och tester, att blicken vid bedömningar av barnen utifrån användandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation, inte är ensidigt riktad mot det individuella barnet, ”barnet som person”. Blicken är vidgad och inkluderar även de vuxna och därmed den lärmiljö som barnet befinner sig i, dvs. ”barnet som position”. Fairclough (1992) betonar vikten av ett dialektiskt förhållande mellan diskurser och sociala strukturer. Genom att i bedömningar av barn vidga perspektivet till att lyfta in sociala strukturer såsom barnets lärmiljö, vilken lärarna är en del av, synliggörs ett sådant dialektiskt synsätt.

Den polyfoni av röster om förskolebarn som finns i empirin är, förstått utifrån Bakhtin (1986), bebodda av röster från olika sammanhang, men ändå präglade av talaren som har valt just dessa ord och fyllt dem med sin avsikt (a.a.). Det innebär att omdömena om barnen ses som sprungna ur ett dialogiskt förhållande mellan individ och kollektiv.

Pedagogisk dokumentation – möjligheter och dilemman

Lärarna verkar uppfatta pedagogisk dokumentation som ett arbetsverktyg som är en resurs för barnen och som vidgar deras möjligheter

och hjälper dem att överskrida eventuella begränsningar. Även de allra yngsta förskolebarnen, ett- och tvååringarna, beskrivs av lärarna som aktiva användare av dokumentationerna, med förmågor att på ett kompetent sätt hantera de dokumentationer som de får ta del av. Detta förutsätter att dokumentationerna kommer barnen tillhanda på ett av lärarna genomtänkt sätt. Dokumentationerna ses som bidragande till att skapa ett lärande sammanhang genom att vara ett kommunikationsstöd för barn som ännu inte har utvecklat sin verbala förmåga. Dokumentationerna uppfattas som värdefulla för barnens lärande.

Lärarna i föreliggande studie berättar om hur ett- och tvååriga förskolebarn som aktörer kommunicerar både med varandra och med lärarna med hjälp av de dokumentationer som finns tillgängliga för dem. Empirin innehåller även yttranden om att barns röster blir hörda, inte bara genom dokumentationen utan även med hjälp av dokumentationen då den fungerar just som kommunikationsstöd. Dokumentationerna ses som artefakter som får barnen att framstå både som ”barnet som position”, då de ger barnen utökade möjligheter att utvecklas och lära, samt som ”barnet som person”, som barn som redan har förmågor som nu tillåts komma i funktion. De båda tankefigurerna kompletterar varandra relaterat till dokumentationernas värde för barns utveckling och lärande. Utsagorna om dokumentationernas nytta för barnen uttrycks med hög grad av modalitet och konsensus. Det visar en aspekt av hegemoni som Fairclough (1992) inte knyter till dominansförhållande, utan istället relaterar till allianser och samtycke.

Lenz Taguchi (2010) ger den pedagogiska dokumentationen agent-skap som innebär ett konstituerande av diskurser. Det som blir tydligt i föreliggande studie, är att pedagogisk dokumentation kan ses som ett verktyg som bidrar till att understödja diskursen om förskolebarn som barn med tillgång till många förmågor. Fairclough (1992) poängterar emellertid att hegemoni aldrig är stabil utan alltid är ostadig eftersom den ständigt stöter på motstånd. Det gäller även den hegemoni som i studien kan knytas till dokumentationernas nytta för barnen. Det framkommer i lärares yttranden att det är viktigt att inte dränka bar-

DISKUSSION

nen i dokumentationer, något som verkar uppfattas som en risk som inte kan bortses ifrån. Enligt yttranden har lärarna ansvar för att skapa ett hanterbart sammanhang gällande barns möten med dokumentationerna. Lärarna måste fatta beslut om hur det dokumenterade bör återkopplas till barnen och vad som bör återkopplas till barnen. Ur denna aspekt behöver dokumentationerna lärarnas professionella övertaganden för att vara en resurs för barnen. Annars finns risken att barnen inte kan använda dem. Det skulle i så fall betyda att nyttan för barnen uteblir. Ett utvecklingsområde som några lärare dock lyfter fram är återkoppling av dokumentationerna till barnen som en del av vardagsarbetet. Det kan tolkas som att de upplever att de har material som de antar är en resurs för barnen men som de inte använder tillräckligt. Det finns således yttranden som lyfter fram risken att dränka barnen i dokumentationer men även yttranden som pekar på motsatsen, risken att dessa inte kommer barnen tillgodo.

En kritisk aspekt av verktyget pedagogisk dokumentation är, enligt lärarna, det moment när de dokumenterar ute i verksamheten. När det gäller detta moment, för lärarna samtal som visar medvetenhet om problematik förknippad med dokumentationsmomentet. Det är något som Lindgren och Sparrman (2003) säger sig sakna och efterlyser. Medvetenheten om denna problematik gör att de deltagande lärarna ibland väljer bort att dokumentera. De problematiserar dokumenterandet med hjälp av begrepp som ”orosmoment”, ”närhet” och ”distans”. Dessa begrepp används på olika sätt i förhållande till videofilmning, fotografering och till förändring av anteckningar. Det hörs en polyfoni av röster då lärarna har olika upplevelser av de olika tillvägagångssätten. Noterbart är att även om närheten till barnen kan naggas i kanten av en avskärmd dokumenterande lärare, verkar valet att inte dokumentera inte vara något alternativ. Fördelar med att bruka pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i förskolan verkar överväga de problem som kan finnas. Tillsammans med de kritiska aspekter som framkommit angående själva dokumentationsmomentet finns yttranden som pekar på att lärarna i dessa språkgemenskaper skattar de genomförda pedagogiska dokumentationerna som betydelsefulla,

både för sin egen förståelse av barns utveckling och lärande och för barnens utveckling och lärande. Det kan tolkas som ett motiv till att prioritera arbetet med denna form av dokumentation i den pedagogiska verksamheten. Bakhtin (1986) poängterar att hur vi ser på världen, dvs. ställningstaganden och åsikter, alltid uttrycks verbalt. Därmed erbjuder han argument för tolkningen att lärarna utifrån de positiva yttrandena om de pedagogiska dokumentationerna som funnits i empirin, upplever dessa som värdefulla i det pedagogiska arbetet med barnen, trots att de ibland väljer bort att dokumentera. Med utgångspunkt i Faircloughs (1992) resonemang om hegemoni i form av allians och samtycke, verkar en sådan hegemoni råda gällande värdet av de pedagogiska dokumentationerna. Det är en hegemoni som utmanas, men som utmanas ganska svagt. Det motstånd som kommer till uttryck i empirin, är knutet till när dokumentationen ännu inte blivit en pedagogisk dokumentation, dvs. inte fungerat som underlag för reflektion. Ett alltför frekvent dokumenterande som resulterar i dokumentationer som samlas på hög och förblir oanvända framstår i yttrandena som icke meningsfullt.

Även i Buldus (2010) studie framgick att lärarna upplevde svårigheter med själva dokumentationsprocessen. Svårigheterna kopplas till närhet, då dessa lärare såg en svårighet med att vara nära och dokumentera barnens processer samtidigt som de själva skulle vara aktiva i det som hände. Både lärarna i Buldus studie och lärarna i föreliggande studie efterlyser möjligheter att kunna dela dokumentationsprocessen med en kollega. Det skulle ge dem ökade möjligheter till närhet i det som sker, utan att fokus tas från dokumentationsprocessen. Möjligheter att följa och vara närvarande i barns lärprocesser visar både Buldus studie samt föreliggande studie att lärare kopplar till sociala strukturer, till hur sammanhanget kring dokumentationsprocesserna organiseras. I den diskursiva praktiken uttrycker lärare därför ett önskemål om förändringar i den sociala praktiken, förändringar som de menar skulle komma barnen till godo gällande dokumentationsprocessen. I föreliggande studie knyts även möjligheter att följa och vara närvarande i barns lärprocesser till vilket tillvägagångssätt som an-

DISKUSSION

vänds. Digitalkamera, videokamera m.m. upplevs ha olika förtjänster och olika brister, något som Gandini och Goldhaber (2001) påpekat.

Lindgren och Sparrman (2003) jämför interdiskursivt forskning med förskolors dokumentationsprojekt. De ser ett dilemma med att dokumentationsprojekten i förskolan sammanblandas med forskning. De refererar till en föreställning som de menar finns, nämligen att forskning och dokumentationsprojekt i förskolan skulle stå nära varandra. Som respons på det dilemma som Lindgren och Sparrman lyfter fram replikerar lärarna på ett sätt som visar att de är medvetna om riskerna för att barn kan bli objekt i dokumentationsprojekten, vilka av lärarna då uppfattas bli vuxenprojekt. Lärarna lyfter fram vikten av att inte objektifiera barnen och att ”det inte får bli barnet vi är ute och forskar på”. Samtidigt som de ger uttryck för att de inte ser sig själva som forskare, finns i empirin spår av en nyfikenhet att pröva vissa aktiviteter upprepade gånger med flera barn för att exempelvis se skillnader och likheter i barns strategier. Innebär detta handlande från lärarnas sida i så fall att barn objektifieras, eller kan det ses som relevant kunskap för lärarna att använda som underlag för att ytterligare utmana barns läroprocesser?

Gemensamt för resultatet i föreliggande studie och studier genomförda av Kocher (2008), MacDonald (2007) och Buldu (2010) är de deltagande lärarnas positiva erfarenheter av att ingå i ett sammanhang, där de möter kollegor för att samtala om det som dokumenterats. I föreliggande studie menar lärarna att något händer under det gemensamma reflektionsarbetet. Detta gemensamma reflektionsarbete kan, tolkat med hjälp av Bakhtins (1981) tankegångar angående det dialektiska förhållandet mellan förståelse och respons, ses som ett forum för gemensamt meningsskapande där talaren förväntar sig någon form av aktiv respons från den som lyssnar (Bakhtin, 1986). Samtalen som är underlag för empirin kan tolkas innehålla det som lärare i Kochers (2008) forskning omtalar som berättelser berikande för det pedagogiska arbetet, samt det som Lenz Taguchi (2006) beskriver som ett dekonstruktivistiskt läsande av dokumentationer. I de aktuella språkgemenskaperna fungerar läsandet som underlag för analys av vad som

händer i den pedagogiska praktiken. Det kan jämföras med Buldus (2010) studie, där lärarna menar att de med utgångspunkt i dokumentationerna fattar mer välgrundade beslut kring det pedagogiska arbetet. Bakhtin (1986) betonar att det som vi hör och förstår förr eller senare visar sig både genom hur vi talar och hur vi handlar. Applicerat på det gemensamma reflektionsarbetet kring de pedagogiska dokumentationerna kan den förståelse som växer fram hos lärarna under det gemensamma meningsskapandet bli underlag för handling.

Lärarna i Buldus (2010) studie, som var nybörjare när det gäller pedagogisk dokumentation, upplevde en svårighet med att välja ut vad som skulle följas upp och analyseras bland det som i riklig omfattning hade dokumenterats. Erfarna lärare som ingår i föreliggande studie framhåller ransonering när det gäller att dokumentera. De menar istället att det är bättre att dokumentera mindre och analysera mera för att dokumentationerna ska komma till nytta i det praktiska arbetet med barnen. Synpunkten är betydelsefull eftersom det är analysen och reflektionen som definierar att det handlar om just pedagogisk dokumentation. Även lärarna i Kochers (2008) studie upplevde till en början en osäkerhet kring vad och hur de skulle dokumentera. Sammantaget talar erfarenheterna från nämnda studier för behovet av att organisera för erfarenhetsutbyte och gemensamma reflektioner lärare emellan. Ett sådant utbyte kan ses som en del i en pågående intern fortbildning för att utveckla och stödja arbetet med att följa barns processer med hjälp av verktyget pedagogisk dokumentation i förskolan. Att lärare aktivt granskar den dokumentationspraktik som de ingår i, förefaller angeläget för barnens utveckling och lärande, för verksamhetsutveckling samt för lärares professionella utveckling.

Pedagogisk dokumentation som verktyg för bedömning

Halldén (2007b) framhåller vikten av att ta i beaktande det relationella sammanhang som de vuxna erbjuder barnen för att förstå barns villkor, vilket Pramling Samuelsson (2010) konstaterar är något som vanligtvis utelämnas vid testning och kartläggning av barn. Här träder verktyget pedagogisk dokumentation in på arenan som ett möjligt

DISKUSSION

alternativ att använda för formativ⁵⁷ bedömning utifrån dess relationella intentioner. Det innebär att fokus inte enbart läggs på individen utan individen ses som en del i ett sammanhang, ett sammanhang som är med och formar lärande. Pedagogisk dokumentation framträder i denna studie utifrån lärarnas utsagor som ett verktyg som är med och stöder barns lärande.

Föreliggande avhandling visar att dessa lärare som arbetar med denna form av dokumentation följer, beskriver och bedömer barnets lärande och handlande i relation till dem själva som lärare, till andra barn och till den fysiska⁵⁸ miljö som barnen befinner sig i. Bedömningar av barns agerande genom denna form av dokumentation sker sålunda i ett pågående relationellt sammanhang, att jämföra med det som Pramling Samuelsson (2010) kallar för en fragmentarisk bedömning. Bakom verktyget pedagogisk dokumentation ligger teoretiska antaganden som ser lärande ur ett relationellt perspektiv medan teoretiska antaganden utifrån ett individorienterat sätt att se på lärande främst kan spåras bakom tester och kartläggning.

Lärarna i denna studie förhandlar fram förståelse för barnens agerande och gör bedömningar av barns kunskaper utifrån det som de har dokumenterat. Det är dock inte endast barns kunskaper som intresserar dem utan även hur barn förstår det som de är med om. Bland utsagorna finns exempel på yttranden där lärarna försöker att förstå ”vad tänker det barnet nu”. MacDonald (2007) framhåller att arbetsverktyget pedagogisk dokumentation kan visa sådant som bedömningsinstrument traditionellt inte synliggör. Föreliggande studie kan kopplas till MacDonalds påstående. Den visar hur lärarna i de aktuella språkgemenskaperna talar om barns styrkor och intressen samt om barns nyfikenhet och lärprocesser på ett sätt som troligtvis inte blir möjligt då standardiserade tester och kartläggningar används. Vid sådana tester och kartläggningar är det snarare förskolebarnet som

⁵⁷ Definieras som bedömning som är med och formar lärandet (Pettersson, 2005).

⁵⁸ Med fysisk miljö menas tillgång till olika material, och hur förskolans är planerad rumsligt. Här ingår även den utemiljö som erbjuds barnen.

måste anpassa sig till bedömningsinstrumentet eftersom bedömningsinstrument ofta innehåller någon form av checklista, som utgår från ett fördefinierat sätt att visa efterfrågad kunskap eller förmåga. Att barnet ska anpassas och formas om för att passa in i sammanhanget är i överensstämmelse med von Wrights (2000) beskrivning av det punktuella perspektivet gällande synen på vem eller vad barnet är. Det kan konstateras att blicken på barnet, i en praktik där barnet dokumenteras när det är inne i olika processer och där dokumentationen även innefattar det aktuella sammanhanget, inte verkar se och bedöma ett isolerat barn. Barns handlingar verkar istället förstås som relationella (jmf. ”barnet som position”). Att dokumentera processer kan antas medverka till andra möjliga förståelser av barnet jämfört med att frysa ögonblick och bedöma dessa.

Bakhtin (1981) för fram att mening är något som människor skapar tillsammans. I linje med Bakhtins syn på meningsskapande har lärarna i dialog med varandra och i dialog med de pedagogiska dokumentationerna samarbetat. De har i första hand bedömt förskolebarn som kompetenta barn. Förstått med hjälp av Bakhtins (1986) begrepp ”genre” är samtal utifrån pedagogiska dokumentationer en genre, inom vilken vissa yttranden är möjliga medan andra yttranden är utestängda. Bakhtin ser ett samband mellan genre och det meningsskapande som är möjligt att göra (a.a.). Inom en annan genre, exempelvis genren ”utvecklingspsykologiska barnobservationer”, är en del av de yttranden som är uteslutna i genren pedagogisk dokumentation möjliga att göra. Samtidigt är andra yttranden uteslutna i just genren ”utvecklingspsykologiska barnobservationer”. Olika genrer erbjuder på så sätt olika utgångspunkter för meningsskapande och därmed olika diskursiva möjligheter. Genren pedagogisk dokumentation framstår som en genre inom vilken talet om kompetenta barn får utrymme. Pedagogisk dokumentation kopplas av många samman med diskursen om det kompetenta barnet.

Kampmann (2004) problematiserar dock bilden av barn som kompetenta. Han beskriver begreppet ”det kompetenta barnet” som ett normativt begrepp, som blivit en tvingande idé som talar om hur

barnet bör vara och inte hur barnet är. Tvingande idéer uttalas enligt Bakhtin (1986) av auktoritativa röster. Bakhtin (1981) menar att vi blir bundna av dessa tvingande röster på så sätt att även om vi inte övertygas av dem så har vi förväntningar på oss att godta det auktoritativa ordet. Bakhtin (1986) påpekar vidare att det i varje tid finns en ledande idé. Idén om det kompetenta barnet är en sådan ledande idé, som präglar samtiden. Bakhtins argumentation om ledande idéer och auktoritativa ord liksom Kampmanns (2004) påpekande att begreppet ”det kompetenta barnet” talar om hur barnet bör vara och inte hur det är, är betydelsefulla och utmanande aspekter för lärare att förhålla sig till under reflektionsarbetet kring dokumentationerna.

Dahlberg m.fl. (2001) påpekar att det finns risker med pedagogisk dokumentation, nämligen att klassificeringar och kategoriseringar kan leda till inneslutningar och uteslutningar av barn. Även Olsson (2009) beskriver pedagogisk dokumentation som ett verktyg som kan fungera begränsande och endast visa på det förgivettagna. Det kan jämföras med Fairclough (1995b) som lyfter fram att vi använder ord som bär på en ideologisk innebörd. Dit kan begreppet ”det kompetenta barnet” räknas. Vidare sätter han fokus på att ideologier som blivit neutraliserade och förgivettagna samt fått status av att vara sunt förnuft opererar effektivt i den diskursiva praktiken (Fairclough, 2001). Vad innebär det att vara ett kompetent barn i vår samtid? Att barn är kompetenta kan ses som det som Bakhtin (1986) beskriver som en ledande idé och kan därför uppfattas av många lärare som just sunt förnuft. Vilken betydelse kan den starka kopplingen mellan pedagogisk dokumentation och retoriken om det kompetenta barnet få i bedömnings-sammanhang? Är risken att barn klassificeras och kategoriseras på ett sådant sätt så att det enda som synliggörs är barns kompetenser, kanske förgivettagna kompetenser, medan barns sårbarhet och behov av stöd inte får, bör eller blir möjligt att synliggöra genom pedagogisk dokumentation? Röster om barns sårbarhet och behov av stöd är svaga under just de planeringssamtal som ingår i föreliggande empiri. Fairclough (1995a) nämner ideologiska institutionella ramar som begränsar vad som är möjligt att yttra. Det kompeten-

ta barnets motbild är enligt Kampmann (2004) att betraktas som det subnormala barnet. Kan pedagogisk dokumentation uppfattas som förespråkande kompetenser i en sådan utsträckning att motsatsen inte skulle vara möjligt att yttra i samband med pedagogisk dokumentation? Skulle det kunna vara detsamma som att ge uttryck för att barnet inte ryms inom ett normalitetstänkande? Konsekvensen kan i så fall bli att lärare undviker att artikulera barnets sårbarhet och behov av stöd då detta hamnar utanför de ideologiska ramarna. Fairclough (2003) betonar att vissa förgivettaganden kan uppfattas som hemmahörande i en viss diskurs och till följd av det vara önskvärda.

Som framkommit framträder ideologin om kompetenta barn tydligt i samtalen. Med hög modalitet talar lärare i föreliggande studie om barn med många förmågor. Det är barn som både passar in i och som kan ses som hemmahörande och önskvärda i diskursen om det kompetenta barnet, men även i diskursen om det livslånga lärandet. Fairclough (1992) menar att det inte går att ta för givet att människor är uppmärksamma på ideologiska dimensioner i den egna praktiken. Vilken betydelse kan det få för förskolebarn som inte lever upp till det ideologiska idealet om röster som inte enbart talar om barn med förmågor, som inte främst talar om kompetenta barn utan även ger uttryck för barns brister och sårbarhet, blir tysta eller nedtonade? Vad kan barn gå miste om då i form av stöttning från lärare och kamrater? För Fairclough (1992, 1995b, 2001, 2003, 2006) finns ett maktperspektiv att beakta. I en förskolekontext är det ytterst de verksamma lärarna som definierar barnet, då de är de vuxna som gör val gällande hur de ser på förskolebarn. Det medför att maktperspektivet ständigt finns närvarande i den pedagogiska praktiken.

Den subjektiva aspekten av pedagogisk dokumentation är en sida av pedagogisk dokumentation som frekvent framhålls (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997, 2000; Dahlberg m.fl. 2001; Rinaldi, 2006). Tester och kartläggningar kan i jämförelse med pedagogisk dokumentation framstå som objektiva verktyg som kontrollerar vad barn kan eller inte kan utan att påverkas av subjektivitet från den som genomför testet. Förstått utifrån avhandlingens teoretiska ramverk kan inte tester och

DISKUSSION

verktyg för kartläggning av barns kunskaper helt skärma sig från hur den som genomför testet och kartläggningen samspelar med och tolkar barns agerande och talhandlingar, i relation till den kunskapsnivå som barnet förväntas ha uppnått. Dock är den subjektiva sidan vid tester och kartläggningar inte lika explicit uttalad som när det gäller arbetsverktyget pedagogisk dokumentation. För att bemöta den subjektiva sidan av pedagogisk dokumentation lyfts värdet av att lärares subjektiva tankar om dokumentationerna fram. När dessa subjektiva tankar möts och bryts mot varandra i gemensamma reflektionssamtal kan, som Gandini och Goldhaber (2001) beskriver det, personligt färgade teorier och tolkningar bidra till gemensamma mångfacetterade tolkningar.

I föreliggande studie visar sig lärarnas yttranden innehålla hög grad av konsensus. Fairclough (1995a, 1995b) talar om ideologiska ramar och ideologiska ord. Även Bakhtin (1986) resonerar om ramar som sätter gränser för vad som kan sägas i en språkgemenskap. Kan den höga grad av samstämmighet som präglar många yttranden i dessa språkgemenskaper främst knytas till det Fairclough och Bakhtin lyfter fram som ideologiska ramar? Eller kan den höga graden av konsensus främst förstås bero på att arbetsverktyget pedagogisk dokumentation synliggör barnens processer, vilket för med sig att då lärare bjuds in i dessa med hjälp av ett gemensamt samtalsunderlag kan det leda till en större samsyn, en hög grad av hegemoni, när det gäller barns förmågor och begränsningar?

Ett utvecklingsområde kan vara att i större omfattning i de reflekterande samtalen pröva att bjuda motstånd mot det som blir synligt, något som Lenz Taguchi (1997) påpekar betydelsen av. Tidigare forskning (MacDonald, 2007; Kocher, 2008; Buldu, 2010) liksom föreliggande avhandling visar att lärare ger uttryck för att de gemensamma reflektionstillfällena är berikande. I ett bedömningsperspektiv blir dessa gemensamma reflektionssamtal väsentliga då de erbjuder tillfällen för lärare att tillsammans förstå barns utveckling och lärande i ett relationellt sammanhang. Kollegor kan få vara ”det tredje ögat”, som en av lärarna i Buldus (2010) studie framhöll. Vallberg Roth och

Månsson (2010) lyfter angående bedömning dock fram frågan om vad som inte blir bedömt. Om frågan ställs i relation till barnen som aktörer i dokumentationsprojekten i förskolan, vad blir svaret då? Vad blir *inte* synliggjort och inte bedömt när något annat blir synliggjort?

Att göra barnet synligt

Lindgren och Sparrman (2003, Sparrman & Lindgren, 2010) problematiserar synliggörandet av barn i dokumentationsprojekten i förskolan. De ställer sig kritiska till att synliggörandet genomgående utmålas såsom fördelaktigt för barnen. Den etiska diskussion som de initierar i samband med arbetet med pedagogisk dokumentation, är en angelägen diskussion att gå i dialog med för varje lärare som brukar detta arbetsverktyg. Maktdimensionen i pedagogisk dokumentation, som Lindgren och Sparrman lyfter i sina texter, berörs även intertextuellt i texter som behandlar pedagogisk dokumentation (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997, 2000; Dahlberg m.fl. 2001; Dahlberg & Moss, 2005). Även i dessa texter understryks vikten av ett medvetet förhållningssätt till den asymmetriska relationen mellan barnet och den vuxna. Föreliggande studie innehåller få yttranden som explicit lyfter maktperspektivet i pedagogisk dokumentation. Det innebär inte att tolkningen kan göras att maktperspektivet ignoreras av lärarna, då dessa samtal kan tänkas ske i andra sammanhang. Lärarna verkar dock i stor utsträckning, i sina samtal, söka efter en förståelse av barnets perspektiv i det som händer. Explicit framhålls värdet av barns delaktighet. Genom att barns röster blir hörda⁵⁹, vilket är betydelsefullt för att synliggöra barns perspektiv (Halldén, 2003), kan dokumentationerna vara möjliga verktyg för att stödja barns möjligheter att bidra till och påverka det som händer i förskolans verksamhet. En förutsättning är då att det dokumenterade används av lärare som underlag för reflektioner kring verksamheten och inte bara läggs på hög eller oreflekterat sätts upp på en dokumentationsvägg.

⁵⁹ Exempelvis genom det som nedtecknats, filmats eller genom ljudupptagningar.

DISKUSSION

Vad som ska synliggöras genom dokumentationen problematiseras i lärares yttranden. Vad är det som ska synliggöras i de bilder som tas? Gällande detta innehåller empirin en polyfoni av röster. Fairclough (1995b) lägger en ideologisk aspekt på yttranden medan Bakhtin (1986) lyfter att yttranden inte är neutrala utan innehåller värden. Lärarna för fram synpunkter om att det är händelsen som ska fångas. Det innebär att det endast är barnens händer, dvs. vad de gör med sina händer, som bör finnas på bilderna. Andra röster för fram att barnen bör kunna känna igen sig själva eller känna igen andra barn för att bilderna ska väcka deras intresse. Ställningstagandena kan sägas utgå från skilda ideologier. Skilda värden finns bakom de röster som hörs. Är det handlingen eller den handlande som ska synliggöras? Är det positivt eller negativt att synliggöras så att man blir igenkänd? Här samexisterar och kontrasterar yttrandena i enlighet med Faircloughs (1995a) beskrivning av hur det kan förhålla sig inom en institution, nämligen att olika diskurser existerar sida vid sida, diskurser som ofta befinner sig i ett konkurrensförhållande.

Bilder i dokumentationerna som sätter fokus på händelserna, och där individen inte tydligt kan identifieras, ger barnen den anonymitet som Lindgren och Sparrman (2003) efterfrågar. Samtidigt konstaterar lärarna att barnen visar mindre intresse för dokumentationer innehållande sådana bilder. Det för med sig att dokumentationen i lägre grad kan användas som stöd för barnens utveckling och lärande. Rinaldi (2006) anser att dokumentationens uppgift är att vara ett instrument som möjliggör för barnen att se sig själva i ett nytt ljus och återbesöka samt återtolka sina erfarenheter. De möjligheterna minskar när enbart handlingen visas. Det blir då svårare för barnen att identifiera aktören/aktörerna på bilderna. Att se barnet som subjekt med hjälp av pedagogisk dokumentation, något som Dahlberg och Åsén (2005) tar upp, försvåras då dokumentationerna endast innehåller anonymiserade bilder där barnen svårigen känns igen. Att bli identifierad på en bild är givetvis inte det enda som gör det möjligt att bli sedd som subjekt i förskolan. Frågan som uppstår handlar om huruvida rädslan för att bli igenkänd i förskolans dokumentationsprojekt är

befogad, om inte särskilda skäl finns såsom exempelvis en skyddad identitet. En etisk aspekt på arbetet med pedagogisk dokumentation är oundviklig. Om etiska överväganden får prägla dokumentationsarbetet och bilder och texter som synliggörs på förskolors dokumentationsväggar måste passera dessa etiska kontroller, kan synliggörandet av barns handlande då ses som en möjlighet för att stödja barns utveckling och lärande? Är det i så fall tänkbart att se pedagogisk dokumentation som ett alternativt relationellt bedömningsverktyg i förskolan?

Sparrman och Lindgren (2010) samt Svenning (2009) jämför interdiskursivt pedagogisk dokumentation med övervakningskameror alternativt TV-program som Big Brother. Ideologierna bakom synliggörandet i TV-programmet eller med hjälp av övervakningskameror och synliggörandet genom pedagogisk dokumentation kan dock utifrån yttranden i föreliggande avhandling, samt yttranden i form av texter⁶⁰, ses som motsatta. Intentionen bakom pedagogisk dokumentation är varken att övervaka för att förhindra oegentligheter likt övervakningskameror, eller att övervaka för att spränga gränsen och att göra det privata offentligt, vilket förefaller vara intentionerna bakom reality-TV. Trots detta fordrar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation en hög etisk medvetenhet hos den lärare som deltar i dokumentationsprojektet.

I föreliggande studie har det framkommit att lärarnas yttranden präglas av talet om barn utifrån en icke dömande blick. Istället handlar det främst om att söka efter barns förmågor och potentialer. Dahlberg och Moss (2005) påpekar emellertid att då många olika sidor av barnets personlighet synliggörs för bedömning och styrning genom dokumentationerna, finns en risk för att arbetet med pedagogisk dokumentation kan fungera som en makt- och kontrollhandling, trots andra intentioner. Detta påpekande, tillsammans med de jämförelser Sparrman och Lindgren (2010) samt Svenning (2009) gör med övervakningskameror och TV-program som bevakar och avslöjar, sätter

⁶⁰ Med texter menas här litteratur som beskriver pedagogisk dokumentation såsom exempelvis Lenz Taguchi (1997), Dahlberg, m.fl. (2001) samt Dahlberg och Moss (2005).

indirekt fingret på betydelsen av att lärare som brukar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation granskar sin egen pedagogiska grundsyn. Grundsynen tillhandahåller de glasögon varigenom de dokumenterade barnen blir sedda. Detta får konsekvenser för hur barnen vidare blir synliggjorda av sina lärare för andra lärare, kamrater, föräldrar och politiker.

De dokumenterade bedömda barnen i ett samhällsperspektiv

I föreliggande studier refereras till forskare som för resonemang om barn sett ur ett samhällsperspektiv. En av dessa är Persson (2010) som placerar in tidiga bedömningar av barn i en global kunskapsekonomi. Andra forskare är Vallberg Roth (2010b) och Nordin-Hultman (2004) som båda lyfter fram det ökade synliggörandet och bedömandet som barn idag är föremål för. Seland (2009) skriver i sin studie att förskolan är en spegel av sin samtid. Synen på förskolan som en spegel av samtiden är intressant att relatera till Berglund (2008), som i sin studie tar upp samhällets diskursiva förväntningar som kategoriserar människor som dugliga och odugliga, samt som ideala lärande individer vars kontrast inte är önskvärd, nämligen den icke lärande individen. I linje med Berglunds slutsatser lyfter Dahlberg och Moss (2005) fram synen på förskolan som en plats som kostnadseffektivt ska få fram anställningsbara vuxna som passar in i samhället.

I förhållande till den övergripande samhällsdiskursen om ett livslångt lärande kopplat till idén om individen som mänskligt kapital, är det möjligt att se att både tankefiguren ”barnet som position” och tankefiguren ”barnet som person” kan få legitimitet utifrån beslut gällande tidiga utbildningsinvesteringar ur skilda perspektiv. ”Barnet som position” kan understödja idén om att det är möjligt att i den pedagogiska verksamheten i förskolan skapa lärandemiljöer så att de yngsta förskolebarnen tidigare, än vad som nu är fallet, kan delta i formaliserad utbildning. Begränsningarna sitter i sammanhanget som därför är i behov av att förändras så att optimala förutsättningar för barns utveckling och lärande skapas, förändringar som leder till att barnet kan inta den subjektposition som Berglund (2008) omnämner

som den ideala lärande individen. Om tankefiguren ”barnet som person” kopplas till diskursen om det kompetenta barnet, kan detta sammantaget understödja bilden av barn som mänskligt kapital. Förskolebarn kan då uppfattas just som mänskligt kapital som bör tas till vara så att deras kapacitet att tidigt vara lärande individer inte förblir outnyttjad. Med fokus på framtiden skulle det i en global kunskapsekonomi kunna ses som inkomstbortfall. OECD (2006) understryker att utbildning för barn i förskoleåldrarna på lång sikt är en vinst då sådan utbildning är effektiv avseende att forma mänskligt kapital. Konstuktionen av barn som resurser kan dock enligt Seland (2009) tolkas som en instrumentalisering av barn. De blir till objekt som ska tjäna samhällets intressen (a.a.). Båda tankefigurerna skulle med utgångspunkt i skilda infallsvinklar kunna innebära att ytterligare steg tas i den riktning som Skolverket (2008) redovisar som resultat av utvärderingen *Tio år efter förskolereformen* nämligen ”en förskjutning av förskolans uppdrag till att alltmer handla om en förberedelse för skolan” (s 103).

Fairclough (1992) talar om hur diskurser medverkar till att konstruera system av kunskap och trosuppfattningar. Tidigare forskning (Markström, 2005; Ekström, 2007; Emilson, 2008) visar att förväntningar finns på förskolebarn att prestera, vara självständiga och ta ansvar. Att vara världsmedborgare i en global kunskapsekonomi som hyllar det livslånga lärandet verkar för förskolebarn vara förknippat med förväntningar som finns på vuxna. Enligt Skolverket (2001) är det statens uppgift att under varje period i en människas liv skapa goda villkor för individens lärande för att möjliggöra ett livslångt lärande. Samtidigt betonas att staten står i ett beroendeförhållande till individen, eftersom det är individens ansvar att ta till vara de förutsättningar för lärande som erbjuds (a.a.). Det är således individen som enligt detta synsätt ytterst bär ansvaret för att passa in i diskursen om det livslånga lärandet.

I förhållande till resonemanget ovan kan användningen av standardiserade tester och IUP-mallar för att mäta och bedöma förskolebarns kunskaper, förstås såsom att ansvaret för att kunna det som

efterfrågas, även om det inte läggs helt på barnen, åtminstone delvis är barnens ansvar. Konklusionen är gjord mot bakgrund av att när det gäller standardiserade tester efterfrågas vanligtvis inte vilka möjligheter lärarna och verksamheten har erbjudit barn att lära det som bedöms. Med tanke på vad som framkommit i samtalen om barnen i föreliggande studie kan pedagogisk dokumentation vara ett alternativt verktyg för att förstå barns kunnande och handlande, i relation till verksamhetens erbjudande. I en global kunskapsekonomi, som är fokuserad på att fostra fram lärande individer, bidrar verktyget pedagogisk dokumentation till att inte endast synliggöra vad barnen har lärt sig eller vad de ännu inte har skapat förståelse kring. Pedagogisk dokumentation gör det också möjligt att få syn på hur barns meningsskapande kan ske. Ett exempel på detta är när Sara genom dokumentation har fångat när Tove 2.5 år upptäcker att handen ska placeras mellan ljuskälla och vägg för att fenomenet skugga ska uppstå. I och med dokumentationen finns ett arbetsmaterial för lärare att nyttja för att möta barnen där de är i sitt lärande och för att finna vägar för att stödja och utmana barnens meningskapande.

Lees (2001) resonemang om barnet som *being* och barnet som *becoming*, leder till att han drar slutsatsen att både barn och vuxna kan ses som både *being* och *becoming*. Han suddar därmed ut skillnader mellan barn och vuxna. Den vuxna beskrivs av Lee som lika stabil eller instabil som barnet. Vad innebär denna syn, detta ideologiska ställningstagande, för förhållandet mellan barn och vuxna? Innebär det att förskolebarn som visar större behov av vuxnas stöd än andra barn i samma åldrar ur ett samhällsperspektiv tas för givet vara mindre kompetenta? Uppfattas dessa barn vara barn som redan under förskoleåren bryter mot de diskursiva förväntningar som Berglund (2008) lyfter fram gällande den ideala lärande individen i ett samhälle genomsyrt av diskursen om ett livslångt lärande? Kommer de här barnen därmed att ses som icke önskvärda förskolebarn då de uppfattas kunna bli problematiska ur ett framtidsperspektiv angående kommande anställningsbarhet? Vad blir konsekvenserna om den ideologin, såsom Fairclough (1992) beskriver det, får operera i den diskursiva

praktiken så att den blir naturaliserad, förgivettagen och får status som varande sunt förnuft?

Tuijnman (1999) understryker vikten av att barn tidigt i livet är aktiva lärande individer och därmed förberedda för framtida lärande. Diskursen om livslångt lärande, menar Seland (2009), positionerar förskolan som ett fundament för skolan. I linje med Seland's ståndpunkt vill Heckman (2000) rikta utbildningsinvesteringar mot förskolan för att dessa ska ge optimalt utfall då han anser att det annars kan vara för sent. För det med sig att "kunskapsståget" i en global kunskapsekonomi, präglad av samhällsdiskursen om ett livslångt lärande, redan avgår i förskolan och kvar på perrongen lämnas de barn som testats och inte håller måttet? De blir barn som ständigt får försöka att lösa en biljett till nästa avgång, men som trots ihärdiga försök har svårigheter att komma med på tåget. Kan dessa barn genom pedagogisk dokumentation få syn på sig själva i ett nytt ljus, som Rinaldi (2006) framhåller, och få syn på kompetenser som kanske inte bara handlar om mätbar kunskap utan också om kunskap som är relationell? Då verktyget pedagogisk dokumentation har fokus på barns meningsskapande processer, kan det vara till hjälp för att förstå hur barn på olika sätt försöker förstå och skapa mening, inkluderat de barn som i tester och kartläggningar inte bedöms som tillräckligt kunniga. Dokumentationsverktyget besitter potential att väcka tankar hos lärare om hur barns meningsskapande skulle kunna stötta och utmanas. Exempel från denna studie är att lärarna resonerar kring hur de kan gå tillväga för att ett barns upptäckter kan komma andra barn tillgodo och i och med det stötta och utmana kamraternas lärande.

Halldén (2007e) uppmanar till problematisering av lärandebegreppet i förskolan. Det kan kopplas till Seland's (2009) poängterande att förskolan inom diskursen om livslångt lärande ses som ett fundament för skolan. Mot bakgrund av Lees (2001) resonemang om den icke relevanta gränsdragningen mellan barn och vuxna kan diskursen om det livslånga lärande ses som vidsträckt och innefatta alla individer i en kunskapsekonomi. Om den tanken utmanas och Halldén's (2007e) uppmaning till problematisering av lärandebegreppet i förskolan

beaktas, hur kan en diskurs om ett livslångt lärande då förstås och göras till praktik när det handlar om förskolebarn? Hur kan diskursen om ett livslångt lärande förstås i förskolan, som visserligen är det första steget i utbildningssystemet, utifrån förskolans egna premisser, dvs. med utgångspunkt i förskolans som en plats för meningsskapande, inte bara inför framtiden, utan även just här och nu? Tester och kartläggning av barns lärande verkar inte vara vägen att gå för att söka svar på dessa frågor. Verktuget pedagogisk dokumentation däremot, som riktar uppmärksamheten mot meningsskapande processer, förefaller kunna bidra till samtal om hur diskursen om ett livslångt lärande kan förstås i förskolan som en del i ett utbildningssystem.

Att barn blir sedda som kompetenta lärande individer, skapar även möjligheter. Det ger förutsättningar för att barns potentialer och lust att lära blir till resurser både för dem själva och för deras kamrater här och nu. Samtidigt framstår det i förlängningen som betydelsefullt för deras framtida livschanser (OECD, 2006; Keeley, 2007; Forsberg & Lindberg, 2010). De instrument som används för tester, kartläggning och bedömning av förskolebarn är emellertid inte neutrala verktyg utan rymmer föreställningar om kunskap och lärprocesser. De rymmer också ontologiska föreställningar om förskolebarn. Olika test- och bedömningsinstrument skapar olika villkor för barns lärande i den pedagogiska praktiken. Att lägga grunden för lusten till det livslånga lärandet är ett av förskolans uppdrag. Hur stöttar olika dokumentations- och bedömningsinstrument lärarna i det uppdraget? Som tidigare nämnts menar Vallberg Roth och Månsson (2008b) att de när de studerat individuella utvecklingsplaner inte kan se att barn framställs som kreativa, nyfikna och reflekterande. Det är något som det däremot finns exempel på i empirin i föreliggande studie. Det förefaller som om verktuget pedagogisk dokumentation kan tolkas som ett bedömningsverktyg som har förutsättningar att vara ett stöd för lärarna i uppdraget att uppmuntra barns lust att lära. Dokumentationerna får barn att framstå, både inför lärare och inför varandra, som barn med förmågor.

Halldén (2007c) fäster uppmärksamheten på förskolan som en plats för lärande, samtidigt som hon även lyfter fram förskolan som en plats där barn leker, vilar och blir omhändertagna. Vidare vill hon se förskolan som en plats ”där barnen får vara och inte alltid betraktas vara på väg någonstans” (s 80). Tester och kartläggning av barns lärande kan ses som av samhället återkommande kontroller av det lärande barnets väg mot ett redan utstakat mål. Kan förskolebarn genom det som synliggörs i en dokumentation få ”vara kvar” i en fördjupad lärprocess, i ett utforskande som har fångat deras intresse och få möta lärare som är intresserade av att upptäcka förskolebarns förståelse av ett fenomen, utan att ha som främsta intention att utvärdera förskolebarns kunskaper om ett fenomen? Eller medför retoriken om det kompetenta barnet, som i hög grad kopplas till arbetsverktyget pedagogisk dokumentation, att de förmågor som synliggörs genom dokumentationen ökar lärares förväntningar på det lärande barnet, vilket därmed innebär att barnet sätts under ökad press att prestera mera? Under sådana förhållanden blir pedagogisk dokumentation ett verktyg präglad av den globala kunskapsekonomins syn på den lärande individen. Att från tidig ålder genom tester och kartläggning som söker efter brister kategoriseras som en icke lärande individ, kan vara ett tungt ok för barnet att bära. Att ensidigt bli sedd för sina förmågor och sina kompetenser reducerar också barnet och kan utsätta barnet för de vuxnas högt ställda förväntningar. Vilka konsekvenser kan sådana bedömningar få för förskolebarnet just nu och i framtiden?

I en kunskapsekonomi där diskursen om ett livslångt lärande står högt på agendan hörs emellertid också yttranden som medverkar till att reproducera en syn på barn utifrån ett mognadstänkande. Om förståelsen av förskolan som bedömningspraktik tar avstamp i ett interdiskursivt möte mellan diskursen om det livslånga lärandet som även inbegriper förskolebarn (OECD, 2006; Berglund, 2007), den västerländska diskursen om barns utveckling utifrån ett mognadstänkande (James & Prout, 1997) och diskursen om det kompetenta barnet (Ellegaard, 2004; Kampmann, 2004), blir frågor gällande tester,

DISKUSSION

kartläggning och bedömning av förskolebarn utmanande och angelägna att diskutera för lärare, men även för beslutsfattare på olika nivåer. Om samtal om förskolebarn inte utgår från ett reducerat tänkande, utan beaktar samtliga av ovan nämnda diskurser kan det öppna upp för nya diskursiva möjligheter om förskolebarn. Fairclough (1995b) menar att när gränser mellan diskurser ritas om kan det leda till förändringar. Vilka förändringar kan vara möjliga angående tester, kartläggning och bedömning av förskolebarn med avstamp i samtal förda mot bakgrund av ett dylikt interdiskursivt möte?

Enligt Halldén (2007b) är talet om det kompetenta barnet att jämföra med talet om barnet som *being*. Innebär det att barnet som *becoming* står i ett motsatsförhållande till ett kompetent barn? Eller kan det kompetenta barnet vara såväl barnet som *becoming* som barnet som *being*? Tolkat med utgångspunkt i hur Lee (2001) ser *becoming*, som en oavslutad process för både barn och vuxna, kan kanske *becoming* perspektivet i relation till det kompetenta barnet bidra till att barn inte endast bli synliggjorda utifrån förmågor, utan att barn trots sina kompetenser även kan förstås som varande i utveckling.

Pedagogisk dokumentation innebär både möjligheter och dilemma och är ett arbetsverktyg som ställer brukaren inför många skilda ställningstaganden. Bakhtin (1986) hävdar att individuella yttranden både formas och utvecklas i en konstant pågående interaktion med andra. Dagligdags använder vi andra människors ord så sammanflätade med vår egen röst att vi inte längre kommer ihåg var orden kommer ifrån (Bakhtin, 1984). Bakhtins tankegångar tillsammans med Faircloughs (2001) påpekande att ideologier verkar effektivast när de är osynliga, men att kunskap om diskurser och hur de verkar kan leda till att människor börjar ifrågasätta och se bakom dessa (Fairclough, 2006), talar för vikten av att förskolan som social praktik ska vara en plats där utrymme skapas för dialoger angående bedömningens didaktik, dialoger med adressater både inom och utanför förskolan som institution.

Fortsatt forskning

Mot bakgrund av detta avhandlingsarbete har tankar väckts kring fortsatt forskning. Utifrån förskolan som bedömningspraktik i en global kunskapsekonomi vore det av intresse att genomföra en empirisk studie som följer lärare genom dokumentationsprojektens olika steg, för att vinna kunskap om bedömningens didaktik vid användandet av pedagogisk dokumentation. Vad är det som dokumenteras och därmed bedöms? Vad är det som inte dokumenteras och varför? Hur görs bedömningar, dvs. mot vilken bakgrund görs bedömningar och varför väljer lärare att dokumentera och bedöma just detta? Av intresse vore även en studie som undersöker förskolan som bedömningspraktik efter det att förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) implementerats. I denna läroplan har uppdraget att dokumentera betonats. Hur kommer denna dokumentationspraktik utifrån det förstärkta uppdraget att påverka talet om förskolebarnen och verksamheten? Kommer nya hegemoniska kamper att utvecklas?

Även en studie som söker efter förskolebarns perspektiv på att bli dokumenterade vore angeläget utifrån det ökande användandet av pedagogisk dokumentation i förskolan och det därmed ökade synliggörandet av barnen. Föräldrars perspektiv på pedagogisk dokumentation i förskolan avseende de dokumenterade barnen, men också i relation till föräldrars förståelse av och möjligheter till inflytande i verksamheten vore även det ett område som är angeläget att vinna kunskap om. Av intresse vore också en studie som relaterar klass, kön och etnicitet, dvs. ett intersektionellt perspektiv på dokumentationsprojekten i förskolan. Att under en longitudinell studie följa barn som deltar i dokumentationsprojekt för att se om och i så fall vilken betydelse mötet med pedagogisk dokumentation i förskolan kan tänkas ha för barnens fortsatta utveckling och lärande är ytterligare ett förslag på en tänkbar studie.

Avslutande kommentarer

Gällande studiens teoretiska ramverk har Bakhtin bidragit till en betydelsefull förståelse för hur individuella yttranden aldrig kan ses som enbart individuella utan alltid måste ses som en del i ett kollektivt sammanhang. Ett kollektivt sammanhang som innefattar tidigare röster och samtida röster, som även är länkade till framtida röster. Av detta följer att individers konstruktioner av något, i det här fallet lärarnas konstruktioner av barn och dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation kopplat till de dokumenterade barnen, aldrig kan förstås som enbart en produkt av ett personligt meningsskapande. Det måste förstås som en produkt av ett dialogiskt meningsskapande. Fairclough har bistått med analysverktyg som öppnat för att kunna tänka kring hur dessa dialogiska, meningsskapande talhandlingar gemensamt byggs upp. Att söka efter metaforer, interdiskursivitet, underförstådda antaganden, modalitet och hegemoniska kamper har inneburit möjligheter till förståelse för de processer som är i rörelse då lärare tillsammans skapar konstruktioner av förskolebarn samt av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation i förhållande till barnen som de möter. I och med det har förutsättningar skapats för att på olika sätt utmana och utveckla de konstruktioner som har genererats genom samtalen.

Slutligen, enligt Bakhtins (1986) definition av yttrande, är även denna avhandling ett yttrande. Bakhtin framhåller, när det gäller finalitet, att det viktigaste kriteriet för finalitet är att lyssnaren får möjlighet att respondera på något sätt (a.a.). Därför sätts nu punkt för denna avhandling och den lämnas över till lyssnarens, i det här fallet, läsarens respons.

Summary

Teachers' views of preschool children in relation to pedagogical documentation – A discourse analysis

Introduction

Today's preschool, the first step in the Swedish educational system, is to be found in a knowledge and welfare society characterized by the idea of lifelong learning. Knowledge stands out to be a basic individual and societal recourse and a condition for social and economical development (Kap, 2008). Human capital, such as human capacity, education, talents and qualities, is an important precondition for being able to earn one's living and it is also the key to economic growth according to Keeley (2007). Nowadays preschool children's development, achievement and skills are evaluated to an increasing extent (Swedish Agency for Education, 2008). Vallberg Roth (2010b) sees a strong culture of evaluation and control of children's learning as a consequence of the preschool being a part of a global knowledge economy. The preschool as an official institution is also influenced by discourses in the society, and political priorities affect what is happening in the pedagogical practice (Seland, 2009). Vallberg Roth (2010a) draws attention to the fact that children and their parents are surrounded by different tools for assessment. In the light of these circumstances this thesis focuses on how teachers in preschool talk about and assess preschool children in relation to the use of pedagogical documentation as a tool for assessment.

Working with pedagogical documentation is common in Swedish preschools today. It is confirmed by national assessments (Swedish Agency for Education, 2004, 2008). Pedagogical documentation is a mode of documentation developed at the municipal preschools in

Reggio Emilia, Italy (Lenz Taguchi, 1997), and it involves teachers trying to capture what is happening in the pedagogical practice by videotaping, taking photos and writing down what children express during selected moments. The word "pedagogical" is not used to describe the quality of the documentation. Even though pedagogical documentation in the curriculum for the Swedish preschool is described as a significant tool for making the pedagogical practice visible and available for scrutiny, and as an important tool in discussions and assessments about the quality of the pedagogical practice and its need for development, this thesis takes its departure in the basic assumption that the pedagogical documentation also contains teachers' assessments of the preschool children. In the present study two teams of teachers in two different preschools have been followed when they reflect on and try to understand documentation they have done.

Aim

Since preschool nowadays is a part of the Swedish educational system in a society which can be described as a knowledge economy and where there is a strong culture of assessment, the overall aim of this study is to investigate how teachers in preschool talk about the preschool children when they are trying to understand the children in relation to their pedagogical documentation.

Questions based on the aim are formulated as follows:

- How do teachers in preschool who use pedagogical documentation visualize and assess preschool children in conversations during their planning meetings?
- How do the teachers talk about pedagogical documentation as a tool for documentation in preschool in relation to the preschool children?

Preschool in a knowledge economy

The society requires learners: individuals who have knowledge and continue learning even after their formal education so that learning is not only confined to school but becomes lifelong (Demirel, 2009). Berglund (2008) who has written a thesis about lifelong learning points out that emphasis on learning is typical in our time. The discourse about learning is so influential that we cannot imagine other people, society, or ourselves outside this discourse (op.cit.). Berglund (2007) notes that the policy texts she studied describe both the ideal person, who learns throughout life, and also its opposite, ie. the non-learning one, and she points out that in practice, lifelong learning is not optional in the learning society, but a prerequisite for survival.

Education experiences in the early years are considered as crucial to future learning. These are considered to be important for cognitive, social, emotional and physical development (Tuijnman, 1999). Heckman (2000), who has received the Nobel Prize in economics, argues that investment in learning in preschool children is economically efficient because it gives more in return than investment in education made later in life. He emphasizes that society can not afford to delay such investment until the children become adults, or even until the children reach school age, as it may already be too late to take action. From the perspective of human capital, according to Heckman, there are reasons why investment should be made before the children reach adulthood. The fruits of these efforts will last over a longer time span and skill begets skill. His conclusion is that funds for education seen from a life perspective should be moved from the old and uneducated and should instead be invested in the young and educable because this strategy is more effective and beneficial in the long run (op.cit).

The Swedish Government (Ministry of Education and Science, 2008) argues that the preschool does not utilize its full potential when it comes to encouraging children's natural desire to learn, and stepping up efforts in the areas of language, mathematics, science and technol-

ogy can help to improve children's future schooling. Young children in OECD countries are increasingly involved in school preparatory activities (OECD, 2006), and the Swedish Government (Ministry of Education and Science, 2008) calls for school preparatory activities in preschool children's language and mathematics development. The revised curriculum (Swedish National Agency for Education, 2010) has clarified these target areas in comparison with the original curriculum.

Different views of children and childhood

Hockey and James (1993) emphasize that childhood is not a neutral, descriptive term for the first years of life, and they say that it is a term used to classify. They stress that in Western culture the differences between children and adults are emphasized. Lee (2001) too points to the dichotomy between child and adult when he remarks that childhood is seen as a contrast to adulthood. Prout (2005) agrees with Lee and objects to that description of the relationship between child and adult when he states that the line between children and adults was strong in modernity, but that this limit in today's society seems to be unclear.

For children childhood is a transient period, while for society it is a permanent structural category. As a structural category childhood is interconnected with other structural categories such as social class, gender and age group (Qvortrup, 1994; James & Prout, 1997). James and Prout (1997) make clear that childhood must be understood both as a social institution that exists independently of individual child or adult behavior, and also as an institution within which children act based on the constraints and opportunities which are created. With a social constructionist point of departure the plural is important because childhoods can be constructed in many ways and do not exist in a distinct and definable form (James et al, 1998). The perception of childhood as a social construction is a prominent figure of thought in our time (see also eg James & Prout, 1997; Lee, 2001, James & James, 2004; Sommer, 2005a; Corsaro, 2005; Prout, 2005), but this thought

SUMMARY

can not escape being put in relation to childhood from a biological perspective. Prout (2005) stresses the importance of overcoming the dualistic view of childhood, then it is not viable to put a parenthesis around either the biological or the cultural factors.

Modernity was a period which, unlike today, reinforced the differences between children and adults. Children stood out clearly as "becoming", being in development, and in the process of becoming adults (Prout, 2005), and as long as adulthood appeared to be a fixed safe point that everyone was aware of childhood was determined in relation to this point (Lee, 2001). As a result, children were often described by what the adults were not. The adults were seen primarily as almost immutable and stable over time while the growing children naturally underwent many changes, which meant that the children appeared to be unstable, incomplete, and as dependent and passive recipients of adult actions. A "becoming" man has a lack of self-restraint and selfcontrol, and is thus described as a contrast to the man as "being", ie. the stable, complete, selfcontrolled or selfcontrolling man.

According to Lee, having to grow up has often been seen as a process in which the child turns into its opposite, an adult, and the border between "becoming" and "being" is crossed. He argues that nowadays socio-cultural changes have taken place in society, which means that adult life can no longer be seen as stable and predictable. This means that there is no reason to make a distinction between children and adults. Instead, both children and adults should be seen both as "becoming" and as "being". He points out that children are going through a process of becoming, but that it is a becoming without end, which is something they share with adults (op.cit.). Kampmann (2004) emphasizes, however, the turn around in the views of children that occurred in the 1990s, when the rhetoric of the competent child emerged. It is a notion of children, which according to Ellegaard (2004), both violates and stands in direct contradiction to earlier notions of children. Kryger (2004) connects the competent child with the Western rhetoric of lifelong learning. Pascal (2003)

mentions ”The effective early learner” which is also a description of preschool children.

By having videorecorded interaction in everyday communication activities between teachers and toddlers Emilson (2008) found what appears to be a desirable preschool child. The conclusion reached in this study describes the desirable child as a caring, democratic and disciplined child. Several studies (Markström, 2005; Ekström, 2007; Emilson, 2008) show that teachers in preschool expect from the children the ability to take responsibility and show independence. Markström (2005) has also found that the teachers’ ideas about how the child matures are in accordance with universal developmental psychology stage theories. This development is seen as natural, but according to statements affected by the context in which the child is present. In his research Lutz (2006) directs attention to the children, whom the teachers consider to be deviant preschool children, and he according to him there is a tendency to locate the current problem inside the individual child to an increased extent; problems are seen as an individual characteristic.

To observe and assess children in preschool

Bruun and Kärrby (1978) point out that ideas about children’s development largely taking place through the maturation stages has had influence on education in the Swedish preschool. They emphasize that it was important that the teacher had knowledge of what could be expected of children of different ages. The view of the child in the 1970s and 1980s in connection with work on various forms of observation and documentation is taken from a power perspective, according to Lenz Taguchi (2000), which shows a complex, changed image of the child. The changes do not concern methods. It is about the frames for interpretations that teachers use to understand what is observed and documented. One step has been taken from understanding the child from a developmental psychological perspective to an understanding of the child from a personality standpoint and social-psychological perspective. Lenz Taguchi emphasizes that

regardless of the changes in how to interpret the child there seem to be something that must be done with the child. Within a modernistic way of thinking there is not a thought about what is visualized in the observation and documentation processes leading to changes in the approach and attitudes of teachers or to changes in the educational practice (op.cit.).

Vallberg Roth and Månsson (2010) draw attention to the didactics of the assessment. They argue that teachers in kindergarten have to consider several issues regarding the assessment of why anything or anyone is to be assessed, what it is to be assessed and how the assessment should be carried out (op.cit.). Formative and summative assessments are examples of two different ways to assess. The formative assessment is presented as looking forward, in order to create conditions and support continued learning, while summative assessment looks backward and is a summative assessment of the learning (Vallberg Roth, 2010a). The second national assessment (Swedish National Agency for Education, 2008) of the preschool curriculum after its introduction suggests that onethird of the municipalities have developed common templates that clarify the content of the individual development plans. According to the reported models the child is assessed from various aspects, with emphasis on the social and linguistic development. Vallberg Roth and Månsson (2006), like Elfström (2005), through their research about individual developmental plans have found what they call a child of modernity, a child with a clear identity. Those researchers have also found that assessments usually are influenced by a view of children based on developmental psychology (op.cit.).

Pedagogical documentation in preschool

Dahlberg et al (2001) speak of pedagogical documentation both as content and as process. They emphasize that it does not claim to be a true account of what happened. Although pedagogical documentation is a social construction, it is never objective and thus never neutral (op.cit.). A condition for the documentation to become a pedagogical

documentation is that it is used as the basis for reflection (Lenz Taguchi, 1997).

When teachers document the ongoing teaching practice, this makes the children's learning process and the children's strategies visible, as well as it makes visible how the teacher interacts with the children, listens to them and observes them (Lenz Taguchi, 2006). According to Kocher (2008) documentation of children's learning offers according teachers the opportunity to gain a deeper understanding of children's strengths and limitations and children's interests and skills, as well as a deeper understanding for one's own actions, educational decisions and for one's own learning. One part of child observation has often been centered on assessing children's development in relation to predetermined categories from a developmental psychology perspective, which determines what one would expect of a normal child at a certain age. Pedagogical documentation instead is spoken of as primarily being about to seeing and trying to understand what is happening in the educational activity and seeing the children's capacity without setting it against predetermined expectations and standards. Dahlberg et al. emphasize the advantages with pedagogical documentation and its pedagogical value, but they also mention its risks. Even when using pedagogical documentation there is a risk that classifications and categorizations become implements for inclusions and exclusions of children, and those classifications and categorizations can produce unwanted effects (op.cit.).

In Kocher's (2008) case study of three teachers' lived experiences of working with pedagogical documentation these teachers stressed the value of meeting with other teachers. Based on statements from teachers in preschool who tried to work with pedagogical documentation in a study conducted by Buldu (2010), this researcher concluded that this practice creates a learning community.

Studies carried out by MacDonald (2007) and Buldu (2010) show that teachers have found several areas in which they perceive that the pedagogical documentation is beneficial to the children. The teachers in these research projects describe that the outcome of this work has

SUMMARY

had an impact on children from a learning perspective. When the children have access to documentation teachers have noticed that the children's motivation and interest in learning increase, and the children have the opportunity for self-reflection as well as reflection on learning together with peers (Buldu, 2010). That the pedagogical documentation helps children to see themselves as learners was stressed as a positive outcome by the teachers in MacDonald's (2010) research. The children felt proud of their work and took their work more seriously (op.cit.).

MacDonald (2007) states that the preschool has an increased pressure to use standardized tools to assess and evaluate, and like Buldu (2010) she presents pedagogical documentation as an alternative tool. Buldu (op.cit.) advocates the use of pedagogical documentation as a tool for formative assessment and valuation, since this assessment is not just about children's knowledge. He argues that this knowledge must be understood in relation to children's learning processes. Pedagogical documentation is, according to Buldu, based on children's learning processes and reflects how children learn and what children learn, and how teachers' interpretations supports learning. Children's learning is interpreted by teachers and nothing is clear in advance. MacDonald (2007) sees pedagogical documentation as an alternative to standardized tools, since it can show the nuances in the children's learning processes and teaching processes, and it can contribute to the understanding of how of both individual children and groups of children are learning. She believes that the pedagogical documentation makes it possible for teachers and parents to understand the child's strengths, interests, curiosity and learning processes beyond what is traditionally assessed.

Dahlberg and Moss (2005) are problematizing pedagogical documentation from the assessment point of view, when they point to the increased risk with visualizing the child's personality, emotions, creativity and empathy and the ability to cooperate, as these traits becomes open for teachers' assessment and steering. From a risk perspective pedagogical documentation may be an act of power and control, and

is then only a new tool to control better children. Dahlberg and Moss refer to how the pedagogical documentation is used in the preschools of Reggio Emilia. They point out that teachers in these preschools have shown that a critical use of pedagogical documentation can be a tool to challenge what is perceived as natural and true about children (op.cit.). Even new ideas about children and learning, however, may create the same power relations with the children as did the old way of thinking (Lenz Taguchi, 2000). Lindgren and Sparrman (2003) argue that when pedagogical documentation is presented as positive in preschool, this is seen only from an adult perspective. They call for the need to include an ethical discussion in relation to documentation projects. In these projects, they argue, there has been no reflection about the fact that the children are observed. Lindgren and Sparrman pose the question of who can take the right to look at others, and Dahlberg et al (2001) point out that from an ethical perspective this question must always be posed.

Theoretical framework

Theoretical starting points are selected with the purpose of examining teachers' speech acts in order to be able to find constructions about preschool children in relation to pedagogical documentation in preschool. To make it possible theoretical arguments drawn from Mikhail Bakhtin and Norman Fairclough have been used. According to Börjesson (2003) discourse analysis requires a social constructionist point of departure.

With a social constructionist point of view the social world, including us humans, is seen as a consequence of social processes and it attributes no intrinsic essence (Burr, 1995). Social constructionism rejects the view of knowledge as an image of reality. Knowledge is seen as something that people construct together, and which always assumes one or another perspective. The historical and cultural context must always be considered. Language is described as a prerequisite for thought, and one is born into a world where people are already creating and using concepts and categories. This means that language

SUMMARY

shapes our construction of meaning in the world. Language is seen as a form of social action, which means that when people are talking to each other they are constructing the world. (op.cit.). From a social constructionist point of view it is in the conversations between the teachers that the conceptions of children are shaped and made to appear. The dialogue is therefore important for how beliefs are created.

Bakhtin's thoughts about the dialogic voice hold an interesting tension between the individual and the collective. To interpret the teachers' utterances with the help of Bakhtin's view of the dialogic interaction between people means that the teachers' views about the children can be connected to the individual teachers personal views, and also to the teacher's belonging to a certain collective context in a particular era. The teachers are living in a world filled with others' voices and can not avoid meeting what has already been uttered about preschool children in relation to pedagogical documentation, and as a consequence of this, their opinions are affected by what has been formulated previously about preschool children in different contexts (Bakhtin, 1981, 1984, 1986).

By using Fairclough's theory to interpret the data the intention is to follow discursive processes in order to visualize the teachers' articulated beliefs about preschool children in relation to pedagogical documentation. With support from Fairclough's theory the teachers' speech acts are understood as expressions for ways of viewing preschool children in relation to pedagogical documentation. His reasoning about hidden ideologies and power relations setting a framework for teachers' possibilities to act, and these frame becoming naturalized and equal with common sense has inspired to the search for what is said and what is not said and what in the teachers' utterances about preschool children appears to be taken for granted. The intention is to visualize discursive thought patterns in the communicative events that constitute the empirical data, and by showing what is taken for granted create conditions for analyzing, examining and challenging these patterns of thought (Fairclough, 1992, 1995a, 2003).

Method

Discourse analysis research does not intend to find true descriptions of reality since this is not in harmony with its ontological basis. The intention is rather to find what qualifies itself as real and as a truth in a certain time and at a certain place (Börjesson & Palmblad, 2007).

The study includes two preschools, two working team with altogether ten teachers. Data has been produced through taperecording when the teachers were talking about their forty-five children (aged 1 to 5 years) during their planning meetings, which occurred once a week. The focus in these discussions is children aged 1-3 years. These teachers work with inspiration from the municipal preschools of Reggio Emilia, Italy, where the pedagogical documentation is a key element of the education. These are two working teams with solid experience of pedagogical documentation in preschool. The pedagogical documentation in focus during the conversations consists of photos and text, all present during the planning meetings, more or less completed. Discussions during the planning meetings proceeded mainly from the documentation, but the documentation could also provide teachers with associations that led to further discussions about these children or about children in general. The premise is that these speech acts are interpreted and understood from having taken place in the preschool, seen as a social practice where pedagogical documentation is used. The role as researcher has alternated between partially participant-observer and non-participant observer with an emphasis on the latter.

Bakhtin's theoretical reasoning is a valuable contribution to understanding the analyzed utterances as relational, and is thus used in the thesis as a communication theory. The following analytical tools from Fairclough have been used to analyze the data; modality, assumptions, hegemonic struggle, metaphor and interdiscursivity. Modality refers to the strength in a claim. Assumptions are a form of intertextuality, a link between what is said or written now and what was previously said or written. The explicit is understood in relation to the implicit. A hegemonic struggle is a process of negotiation, which implies that the

hegemony is being challenged and resisted. Metaphors shape our thoughts and actions, and the choice of metaphor implies a choice to construct the world in one way over another. Interdiscursivity means that a current discourse contains traces of opinions that are part of another discourse (Fairclough, 1992, 2001, 2003).

With respect as a key word the intention has been to find representations of preschool children related to pedagogical documentation in statements, without to claiming that it would be possible to detect the whole extent of teachers' constructions of children in relation to pedagogical documentation. The interpretations which are formulated in this dissertation are my narrative about what was uttered in the conversations, which should be noted also from an ethical perspective. This means that it can not be ruled out that other narratives may be written based on these transcribed texts if read from another horizon of understanding than I have done. It is important to note that the statements are not seen as related to individuals but to the group to which that individual belongs, which is also important from an ethical perspective.

Conceptions of preschool children

In the results two overarching themes have been found in the discussions about preschool children, which are *The preschool children - abilities or limitations* and *The preschool children - person or position*. The first theme focuses on children's abilities and weaknesses and the second theme concerns thoughts regarding where the teachers primarily place abilities and weaknesses, namely, are they within the children or within the context?

In the teachers' utterances there is a high consensus about the preschool children as children with many abilities. This is expressed by the teachers, both explicitly and implicitly and is primarily based on a high degree of modality. Even implicit assumptions that exist in the utterances are primarily based on the idea that children have abilities. The metaphor "infection" is used to describe positively how preschool children's abilities will benefit other children. This means that

children are seen as resources for each other's learning. The teachers use interdiscursivity, such as, the word "dividends" from a business context, showing the idea that it pays for preschool children to take part of and use other preschool children's abilities. When teachers talk about children, one can hear a polyphony of voices, and there are traces of a hegemonic struggle when they talk about children's abilities and children's limitations. In this hegemonic struggle, however, the talk about children's abilities has the upper hand.

The results show that when teachers talk about children's identity formation, they do so based on ideas that can be connected to the thought figure "the child as person" or to the thought figure "the child as position". The thought figure "the child as person" is used in the text for an understanding of the subject as holding an established identity, while the thought figure "the child as position" is used when teachers are talking about the possible subject positions that the child can take depending on the context. In the conversations the teachers go back and forth between these figures of thought, which coexist in the utterances. In this hegemonic struggle there is no winner because both these figures of thought are used without it being possible to establish which one is used more consistently than the other. Instead, the complexity in the teacher's conceptions of preschool children is noticeable. The study therefore shows a hegemonic struggle in full action.

When the thought figures are used, they are made visible through the utterances about children's abilities being expressed in a way that can be connected to the thought figure "the child as person", i.e. the children are viewed as competent children who own abilities. The metaphors used by the teachers concerning the children's identity are also linked to the thought figure "the child as person". Utterances are found concerning the children may "have something in their luggage" and the metaphor "core" is also used. Interdiscursivity arises when the children are described in terms used in descriptions of business leaders and elite athletes. That the children are considered to be competent children may be limited by the adults' inability to create a suitable

context, but they can also become more competent when the adults succeed in doing this. When the teachers talk about the children's lack of ability relative to their young age they do this consistently with a high degree of modality. This discussion makes it legitimate to talk about the children's limitations based on maturation thinking. The statements also deals with questions concerning where "the child as person" gets the upper hand over "the child as position", i.e. where the limit lies when the challenges in the contexts becomes overpowering for the children. When the teachers talk about the preschool children's limitations from a maturation thinking perspective, it seems that they implicitly believe that the context can not change anything. Since when the teachers are together they are mainly talking about children with abilities with a high degree of modality, it is possible to make the interpretation that there is a strong consensus among the teachers in the notion that the children have many abilities, although there is also consensus about the children's limitations owing to young age. The discourse of the competent child has a strong position in the conversations.

Conceptions of pedagogical documentation

The two overarching themes that the current empirical data fall under are *Pedagogical documentation – the children and the content* and *Pedagogical documentation – the children and the process*. These themes show how teachers talk about preschool children in relation to various aspects concerning the documentation process and in relation to the pedagogical documentation.

The teachers stress the importance that they give the documentation back to the children. They emphasize with a high degree of modality that they believe that preschool children have benefited from the documentation. The meeting between the children and the pedagogical documentation is perceived by teachers as valuable for preschool children, both in terms of making use of existing capabilities and when it comes to cross any limitations and take another step forward. These utterances have a high degree of modality, and the

thought figures "the child as person" and "the child as position" notably interacts.

Even under these themes the children's limitations are primarily seen as caused by the adults' inability to create the most advantageous context. By metaphorically use the word "directing" and thereby describes the teacher as a director, the teachers place a great responsibility on themselves to create a suitable context for the children. The children are assessed in relation to how the teachers assess the pedagogical practice they offer the children.

The documentation process includes dilemma according to statements containing the high degree of modality. For example, the teachers stress that there is a risk of disturbing the preschool children when they as teachers carry out pedagogical documentations. A polyphony of voices can be traced in the empirical data concerning experiences of pros and cons about the different tools used in the meeting with the children during the documentation process. Preschool children not concentrating depends on the unfocused contexts that can occur when teachers document. Children's lack of concentration is attributed to the context and thus not to the individual. The metaphor "to balance walk" which exists among the utterances expresses the complexity of the documentation process. The reflection process that takes place during the planning meetings is mentioned in terms, both explicitly and implicitly, as an important part in work with pedagogical documentation, and it benefits the children. These enriching conversations seem to be perceived as so important that the risk with teachers disturbing the children appears to be acceptable. In addition, teachers point out with subjective modality that the children become used to being documented. There is also resistance towards to be a teacher who is constantly documenting. The use of the metaphor "position of gold", when the teacher meets the children without documenting, and the metaphor "the wall", which teachers can build between the children and themselves during the documentation process, leads to the interpretation that the choice not to document sometimes can be understood as a possible alternative. Understood

from the teachers' utterances pedagogical documentation in preschool is a tool with many possibilities in the teachers' encounter with the preschool children and with colleagues. However, it is a tool that should not be used without reflection since the use of this tool contains critical elements teachers must consider.

Concluding comments

Pedagogical documentation is an ordinary tool for documentation in preschool and financial resources are invested in this tool in many municipalities in the form of further education (Swedish National Agency for Education, 2008). Economic investments are made in preschools in the form of staff who dedicate the time for doing documentation and for reflecting on it. This means that other educational activities in preschool indirectly are elected away. The preschool will also be a stronger culture of evaluation according to formulations in the revised curriculum (Swedish National Agency for Education, 2010), which means that the teacher's obligation to document increases.

Research on the assessment of children shows that assessments are often done from a developmental psychology starting point and the assessments are based on a normality thinking (see, for example, Elfstrom, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008). Research also shows that children today are evaluated and scrutinized not only from learning perspectives. Children's personal qualities are also assessed and become public in documents, and these assessments can also be offensive to the child (see, for example, Nordin-Hultman, 2004; Markstrom, 2005; Vallberg Roth, 2010b). Most of the assessment material used today is looking towards the individual child and ignores the learning environment offered to children. Researchers, such as MacDonald (2007) and Buldu (2010), advocate pedagogical documentation as an alternative tool to be used for formative assessment. The question that arises is how children are assessed and viewed by teachers who use pedagogical documentation, which is described as a tool for documentation where children's development and learning is

understood in relation to the environment the children are occupying to, the group of children which the children are a part of and in relation to teachers' attitudes (Swedish National Agency for Education, 2008). Pedagogical documentation is presented too, such as in the Education Act (2010:800), as a tool to follow children's learning processes.

This study as well as recent research shows that an understanding of children based on maturation thinking still has a place in preschool. Understood from Bakhtin (1986) and Fairclough (1992, 2003) this is an example of how utterances are included in an intertextual chain of communication in which various texts are linked together with each other, and stand in a dialogical relation to each other. These utterances confirm each other in a dialogical way, and thus they contribute to maintaining the thinking pattern. This is in accordance with Fairclough's (1995b) finding that the discursive practice, besides contributing to changes, is even contributing to reproduction. In these working teams, which use pedagogical documentation there is within the ideological framework an understanding of children's limitations based on a maturation thinking, even if the pedagogical documentation is associated primarily with the rhetoric of the competent child.

Markström (2005) found in her study statements which were contradictory. The same is true for the present study. Markström interprets that teachers are making use of these contradictory utterances in a pragmatically and unconscious way, which may also be assumed to apply to teachers in this study. The results show what Fairclough (1995a) points out, namely that within an institution there are to be found discourses that both cooperate and compete with each other.

Researchers such as Nordin-Hultman (2004), Markström (2005), Lutz (2006) and Vallberg Roth (2010b) highlight that children are assessed through individual development plans, individual development conversations or a range of tests, in a way that locates the problems in the child. This study shows the opposite way of viewing the child. Fairclough (1992) emphasizes the importance of a dialectical relationship between discourse and social structures. By giving as-

SUMMARY

assessments of children a broader perspective and highlighting social structures such as the child's learning environment which the teachers are a part of, a dialectic approach of that kind becomes visible. When statements about the pedagogical documentation's benefits for the children are expressed with a high degree of modality and with consensus, an aspect of hegemony is demonstrated, which Fairclough (1992) does not link to a relationship of dominance, but instead connects with alliances and consent. Assessment of how the children act based on pedagogical documentation is an ongoing relational assessment thus creating other conditions for assessment, rather than identifying and testing the child's actions in a specific frozen moment.

Kampmann (2004) problematizes the image of children as competent, and describes the concept of the competent child as a normative concept. It has become a compelling idea which speaks about how the child should be and not how the child is. Bakhtin (1986) argues that in each era there is a leading idea. The idea of the competent child is such a leading idea that characterizes our time. The discourse of the competent child is associated by many with the use of pedagogical documentation. Bakhtin's argument about leading ideas and authoritative words and Kampmann's (2004) opinion that the concept of the competent child talks about how the child should be and not how she/he is, are valuable, challenging aspects for teachers to consider when they reflect on pedagogical documentation. Fairclough (1995b) states that we use words that carry an ideological meaning. The concept of the competent child may constitute such words. Moreover, he puts focus on ideologies that become neutralized, are taken for granted and are given the status of being common sense, thereby operating effectively in the discursive practice (Fairclough, 2001). It is perceived by many teachers and seen as common sense that preschool children are competent children. What impact does strongly associating the pedagogical documentation as a tool for formative assessment with the rhetoric of the competent child have? Is there a risk that the child will be classified and categorized in such a way so that the only thing that will be visible is the child's ability, skills which perhaps are

taken for granted, while the child's vulnerability and need for support can not, or are not possible to made visible with the help of pedagogical documentation? Fairclough (1995a) mentions the ideological institutional framework, which limits what can be expressed.

According to Kampmann (2004) the competent child's opposite pole is to be regarded as subnormal. Will pedagogical documentation be perceived as advocating skills to such an extent that the opposite would not be possible to comment in relation to pedagogical documentation, since it would be tantamount to giving expression to perceiving the child as not fitting in normality thinking? The consequence may then be that mentioning the child's vulnerability and need for assistance is avoided since this falls outside the ideological framework. Fairclough (1992) speaks of how discourse helps to construct systems of knowledge and beliefs. To be seen as global citizens in a global knowledge economy seems to lead to preschool children in today's society being associated with similar expectations as those placed on adults.

Tuijnman (1999) emphasizes the importance of children being active learners early in life are to prepare for future learning, and Heckman (2000) points out that investment in education already in the preschool is important. It enables optimal outcomes from the investment. Otherwise, he says, it might be too late. Tests and surveys of children's learning can be viewed by society as recurring inspection of the child's learning path towards pre-defined goals. The revised curriculum (Swedish National Agency for Education, 2010) contains more target areas than the original curriculum as the Government (Ministry of Education and Science, 2008) believes that preschool holds potentials for children's learning which is not used. After what is made visible in pedagogical documentation, may preschool children have the possibility of "remaining" in a learning process, in an exploration that captured their interest, and meet teachers who are interested in exploring preschool children's understanding of a phenomenon, and not having as their primary intention to measure the preschool children's understanding of a phenomenon? Or does the

SUMMARY

rhetoric of the competent child, which is largely linked to pedagogical documentation, and the abilities that are made visible through the documentation mean that teachers' expectations on the learning child grows, and that the child is thus put under increased pressure to accomplish more? In that case, pedagogical documentation will become a tool in the hands of the global knowledge economy. Otherwise, pedagogical documentation may be seen suitable for use in formative assessment. In a global knowledge economy, where the importance of children being learning individuals is emphasized, the tool of pedagogical documentation may not only highlight what children can do or what they do not already have an understanding of. Pedagogical documentation also makes it possible to get a glimpse of how this learning takes place, ie. children's meaning making, including those children who are considered not to be sufficiently knowledgeable based on different kinds of tests.

If the understanding of the preschool as an assessment practice builds on a meeting between the discourse on lifelong learning (OECD, 2006; Berglund, 2008), the Western discourse about child development from a maturation perspective (James & Prout, 1997) and the discourse about the competent child (Ellegaard, 2004; Kampmann, 2004), issues regarding tests and assessments of preschool children are challenging and important to discuss for teachers and policy makers at various levels. If conversations about preschool children do not assume an approach based on only one of these discourses, it can open up new discursive possibilities about preschool children. Fairclough (1995b) argues that when the boundaries between discourses begin to alter, changes can occur.

Referenser

- Adelmann, Kent. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Lund: Lunds universitet.
- Alanen, Leena. (2001). Explorations in generational analysis. In: Leena Alanen & Berry Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations*. (pp 11-22). London: Routledge.
- Alvesson, Mats. & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats. & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, Tomas. (1972). *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: LiberFörlag.
- Asp Onsjö, Lisa. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. (Gothenburg Studies in Educational Science, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, Inger. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Lund: Lunds universitet.
- Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén. SOU 1997:157. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Bakhtin, Mikhail. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. (1984). *Problems of Dostojevskys' poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Bakhtin, Mikhail. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, Stephen. J. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 3(2), 157-171.
- Bauman, Zygmunt. (2008). *Konsumtionsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Berglund, Gun. (2007). Adapt you're toast? Remodelling the individual in lifelong learning. *Nordisk pedagogik. Nordic Educational Research*, 27(7), 119-130.
- Berglund, Gun. (2008). *On lifelong learning as stories of the present*. Department of Education. Umeå: Umeå universitet.
- Bergström, Göran. & Boréus, Kristina. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Brenner, Sten-Olof., Heimdahl, Inger., Hjelmquist, Erland., Johansson, Jan-Erik., Lennar, Åke. & Nordin, Gerd. (1979). *Barnobservationer*. Stockholm: AWE/Geber.
- Bruner, Jerome. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk behysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bruun, Ulla-Britta. & Kärrby, Gunni. (1978). *Se, förstå, handla*. Lund: LiberLäromedel.
- Bryman, Alan. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Buldu, Mehmet. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teacher and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Burr, Vivian. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, Vivian. (2003). *Social constructionism: Second Edition*. London: Routledge.

REFERENSER

- Båtshake, Helene. (2006). *Lena lär lyda: fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Lund: Lunds universitet.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats. & Palmblad, Eva. (2007). Introduktion. I: Mats Börjesson & Eva Palmblad (red.), *Diskursanalys i praktiken*. (s 7-28). Malmö: Liber.
- Carlsson, Lena. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan: diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Växjö universitet.
- Dahlberg, Gunilla. & Moss, Peter. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter. & Pence, Alan. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, Gunilla. & Åsén, Gunnar. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin från Reggio Emilia. I: Anna Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*. (s 188-211). Stockholm: Liber.
- Davies, Bronwyn. & Harré, Rom. (1999). Positioning and Personhood. In: Rom Harré & Luk van Lagenhove (Eds.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. (pp 32-52). Malden, Mass.: Blackwell.
- Demirel, Melek. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 1(1), 1709-1716.
- Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet*: SFS 2010:800. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition [distributör].
- Durkheim, Émile. (1992/1982[1911]). Childhood. In: Chris Jenks (Ed.), *The sociology of childhood: essential readings*. (pp 146-150). Aldershot: Gregg Revivals.

- Durkheim, Émile. (1977[1904]). *The evolution of educational thought: lectures in the formation and development of secondary education in France*. (Peter Collins, trans.). London: Routledge & Kegan.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, Ingela. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner?: en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Elfström, Ingela., Nilsson, Bodil., Sterner, Lillemor. & Wehner-Godée, Christina. (2008). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, Christian. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping University: School of Education and Communication.
- Ekström, Kenneth. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Ellegaard, Tomas. (2004). Self-Governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". In: Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (pp 177-197). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ellmin, Roger. & Ellmin, Birgitta. (2003). *Att arbeta med portfolio: teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Gothia.
- Ellmin, Birgitta. & Ellmin, Roger. (2005). *Portfolio: att stödja lärandet i en skola för alla*. Solna: Ekelund.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press.

REFERENSER

- Emilson, Anette. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Gothenburg Studies in Educational Science, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eriksson, Anita. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Gothenburg Studies in Educational Science, 275). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, Norman. (1995a). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1995b). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, Norman. (2001). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman. (2006). Global capitalism and critical awareness. In: Adam Jaworski & Nikolas Coupland (Eds.), *The discourse reader. Second edition*. (pp 146-157). London: Routledge.
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Forsberg, Eva. & Lindberg, Viveca. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Förskolan Del 1. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. SOU 1972:26. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan*. (2004). Stockholm: Skolverket.

- Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr:2008:03000. (2009). Stockholm: Skolverket.*
- Gandini, Lella. & Goldhaber, Jeanne. (2001). Two Reflections about Documentation. In: Lella Gandini & Carolyn Pope Edwards (Eds), *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care.* (pp 124-145). NY and London: Columbia University, Teachers College.
- Gannerud, Eva. & Rönnerman, Karin. (2006). *Innebåll och innebörder i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv.* (Göteborg studies in educational sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hacking, Ian. (1999). *The social construction of what?.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Halldén, Gunilla. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodlogiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2(8)*, 12-23.
- Halldén, Gunilla. (2007a). Inledning. I: Gunilla Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* (s 9-24). Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla. (2007b). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I: Gunilla Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* (s 25-40). Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla. (2007c). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I: Gunilla Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* (s 60-80). Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla. (2007d). Barns platser och platser för barn. Platsens betydelse i en analys av barndomen. I: Gunilla Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* (s 81-96). Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla. (2007e). Barndomens innebörder och barndomens metaforik. I: Gunilla Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* (s 174-186). Stockholm: Carlssons.

REFERENSER

- Hammersley, Martyn. & Atkinson, Paul. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, Andy. (2004). *Läraren i kunskapssambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Heckman, James J. (2000). "Policies to Foster Human Capital". *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Hockey, Jenny. & James, Allison. (1993). *Growing up and growing old: ageing and dependency in the life course*. London: Sage.
- Holquist, Michael (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hultqvist, Kenneth. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Häikiö, Tarja. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. (Gothenburg studies in art and architecture). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Igland, Mari-Ann. & Dysthe, Olga. (2001). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- Irisdotter, Sara. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: Stockholms universitet.
- James, Allison. & James, Adrian L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- James, Allison. & Prout, Alan. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? In: Allison James & Alan Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. (pp 7-33). London: Falmer.
- James, Allison., Jenks, Chris. & Prout, Alan. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, Chris. (1992[1982]). Introduction: constituting the child. In: Chris Jenks (Ed.), *The sociology of childhood: essential readings*. (pp 9-24). Aldershot: Gregg Revivals.
- Johansson, Jan-Erik. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsdottir, Fanny. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Lund: Lunds universitet.
- Kap, Hrvoje. (2008). *Education and citizenship in the knowledge society – towards the comparative study of national systems of education*. Arbetsrapport/Institutet för Framtidsstudier; 2008:10.
- Kampmann, Jan. (2004). Societalization of Childhood: New opportunities? New Demands? In: Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (pp 127-152). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Keeley, Brian. (2007). *Human capital: how what you know shapes your life*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Kocher, Laura. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation. A case study*. (Early Childhood Education). The University of Southern Queensland.
- Krechevsky, Mara. & Mardell, Ben. (2001). Four Features of Learning in Groups. In: *Making learning visible: children as individual and group learners*. (pp 284-294). Reggio Children and Project Zero.

REFERENSER

- Kryger, Niels. (2004). Childhood and "New Learning" in a Nordic Context. In: Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (pp 153-176). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Lee, Nick. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2006). Reconceptualizing Early Childhood Education. In: Johanna Einarsdottir & Judith T Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. (pp 257-287). Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publishing.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lifelong learning and lifenide learning*. (2000). Stockholm: Skolverket.
- Lindgren, Anne-Li. (2006). *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000*. Lund: Arkiv.
- Lindgren, Anne-Li. & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad. Ethiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2(8), 58-69.
- Lindgren, Lena. (2006). *Utvärderingsmonstret: kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundahl, Christian. & Folke-Fichtelius, Maria. (2010). Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik. I: Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s 13-25). Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, Johannes. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietiskt område*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lutz, Kristian. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Malmö högskola.
- Lutz, Kristian. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Lund: Lunds universitet.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, Annica. & Pérez Prieto, Héctor. (2010). Den synliggjorda förskolan. I: Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- MacDonald, Margaret. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 212-242.
- Markström, Ann-Marie. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- Markström, Ann-Marie. (2008). Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *EDUCARE*, (1), 51-67.

REFERENSER

- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Lund: Lunds Universitet.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Olsson, Liselott Mariett. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Om förskolans läroplan*. (1998). Regeringens förord till läroplanen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Pascal, Christine. (2003). Effective Early Learning: An Act of Practical Theory. *European Early Childhood Education Research Journal*. 11(2), 7-28.
- Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Persson, Sven. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I: *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (s 84-120). Stockholm: Skolverket.
- Pettersson, Astrid. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän?. I: Lars Lindström & Viveca Lindberg (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s 31-42). Stockholm: HLS förlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3). 59–167.
- Prout, Alan. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Potter, Jonathan. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

- Power, Michael. (1999). *The audit society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Powell W, Walther. & Snellman, Kaisa. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199-220.
- Qvortrup, Jens. (1990). *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, Jens. (1994). Childhood Matters: An Introduction. In: Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*. (pp 1-23). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, Jens. (2000). Macro-analysis of childhood. In: Pia Christensen & Allison James (Eds.). *Research with children: perspectives and practices*. (pp 77-97). Aldershot: Avebury.
- Rinaldi, Carla. (2006). *In dialouge with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge: London and New York.
- Robertson, Janet. (2006). Reconcidering our images of children. In: Alma Fleet, Catherine Patterson & Janet Robertson (Eds.), *Insights. Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp 37-54). Baulkham Hills, NSW: Paldemelon Press.
- Rogoff, Barbara. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford.
- Seland, Monica. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En Etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Sheridan, Sonja. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

REFERENSER

- Simmons-Christenson, Gerda. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. (4:e rev upplagan). Stockholm: Natur och kultur.
- Sommer, Dion. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Sommer, Dion. (1998). The reconstruction of childhood – implications for theory and practice. *European Journal of Social Work*. 1(3), 311-326.
- Sommer, Dion. (2005a). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (2:a rev upplagan). Stockholm: Runa förlag.
- Sommer, Dion. (2005b). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sparman, Anna. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköpings universitet, Linköping studies in arts and science.
- Sparman, Anna. & Lindgren, Anne-Li. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Pre-school. *Surveillance & Society*. 7(3/4), 248-26.
- Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. (2006). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Svenning, Bente. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. Cappelen Akademisk Förlag.
- Säljö, Roger. (2006). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska förlag.
- Thomas, Jim. (1993). *Doing critical ethnography*. New Park: Sage.
- Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. (2008). Stockholm: Skolverket.
- Todorov, Tzvetan. (1984). *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press.

- Tuijnman, Albert. (1999). Research agenda for lifelong learning: a report by the Task Force of the International Academy of Education. In: Albert Tuijnman & Tom Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium*. (pp 1-22). London: Portland Press.
- Tullgren, Charlotte. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Lund: Lunds universitet.
- Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. U2008/6144/S. (2008). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utredningen om en ny lärarutbildning (SOU 2008:109). *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2009) Styrning genom bedömning av barn. *EDUCARE*, (2-3), 195-219.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010a). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: *Perspektiv på barn- och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (s 176-234). Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010b). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I: Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s 49-67). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. & Månsson, Annika. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. & Månsson, Annika. (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom – likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.

REFERENSER

- Vallberg Roth, Ann-Christine. & Månsson, Annika. (2008b). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige. Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 25–39.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. & Månsson, Annika. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. I: Bim Riddersporre & Sven Persson (red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s 229-252). Stockholm: Natur & kultur.
- von Wright, Moira. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wehner-Godée, Christina. (2005). Att bedöma små barns kunnande. I: Lars Lindström & Viveca Lindberg (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s 93-109). Stockholm: HLS förlag.
- Winther Jørgensen, Marianne. & Philips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, Robert K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Åberg, Ann. & Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lysnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Anslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarreflexioner. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRCKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevens lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
- Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptions svårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i keroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higber Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higber Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLÉNBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolerearar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdetik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelararutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDNA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCÉ MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSEN *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskkada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivnärligheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter arseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasielärares institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förtäelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG. *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST. *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN. *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON. *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND. *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG. *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN. *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND. *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO. *Skickelig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS. *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011