



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Pedagogisk dokumentation eller dokumentation av den pedagogiska verksamheten?

Frida Fälthammar  
Kajsa Ljungqvist

LAU370

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: HT07-1190-15

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Pedagogisk dokumentation eller dokumentation av den pedagogiska verksamheten?

**Författare:** Frida Fälthammar och Kajsa Ljungqvist

**Termin och år:** Ht-07

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Mats d Hermansson

**Rapportnummer:** HT07-1190-15

**Nyckelord:** Pedagogisk dokumentation, Reggio Emiliafilosofin, reflektion, utvecklingspedagogik, synliggöra, barnsyn

---

### Bakgrund

Det började med ett intresse för pedagogisk dokumentation och vilken funktion den kunde ha för verksamheten i förskolan. Utgångspunkten togs i utvecklingspedagogiken men fokus kom att ligga på Reggio Emiliafilosofin.

### Syfte, frågeställningar och metod

Syftet med studien var att undersöka vad som kan vara utmärkande för Reggio Emiliafilosofin och en Reggio Emiliainspirerad pedagog. Vidare fanns en eftersträvan att utifrån de i läroplanen för förskolan uttryckta strävandemålen, att verksamheten ska ta sin utgångspunkt i barnens intressen och erfarenheter, undersöka hur detta kunde ske i en av Reggio Emiliafilosofin inspirerad regi. Syftet avsågs att besvaras genom tre delar bestående av litteraturstudier, intervjuer och deltagande observationer och tre frågeställningar: Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda pedagogiska riktningarna *Utvecklingspedagogiken* och *Reggio Emiliafilosofins* syn på pedagogisk dokumentation? Vad utmärker en Reggio Emiliainspirerad pedagogs syn på pedagogisk dokumentation i jämförelse med en pedagog utan en uttalad pedagogisk profil? Kan barns digitala bilder ge pedagogen svar på hur man som pedagog kan ta sin utgångspunkt i deras tankar, intressen och frågor vid uppstarten av ett tema/projekt?

### Resultat och didaktiska konsekvenser

Resultatet visade på att det finns både väsentliga likheter och skillnader mellan utvecklingspedagogiken och Reggio Emiliafilosofin. Det som utmärker en Reggio Emiliainspirerad pedagogs syn på pedagogisk dokumentation är medvetenheten de får genom reflektion. Om man gav barnen ramar inom temat/projektet och en uppgift som var kopplad till det kunde man använda sig av barnens bilder och deras tankar för att utifrån reflektionen kring dessa veta hur man skulle gå vidare i temat/projektet. Dock upptäcktes stora svårigheter med att låta bilderna utgöra själva utgångspunkten vid uppstarten av ett tema/projekt. Att använda dokumentationen för reflektion är själva definitionen för pedagogisk dokumentation och det som skiljer pedagogisk dokumentation från dokumentation av den pedagogiska verksamheten.

# Innehållsförteckning

ABSTRACT .....	1
INNEHÅLLSFÖRTECKNING .....	2
<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1 PERSONLIGA UTGÅNGSPUNKTER .....	4
1.2 STUDIENS ÖVERGRIPANDE SYFTE .....	4
1.3 DISPOSITION .....	4
<b>2. VILKA LIKHETER OCH SKILLNADER FINNS MELLAN DE BÅDA PEDAGOGISKA RIKTNINGARNA UTVECKLINGSPEDAGOGIKEN OCH REGGIO EMILIAFILOSOFINS SYN PÅ PEDAGOGISK DOKUMENTATION? .....</b>	<b>6</b>
2.1 UTVECKLINGSPEDAGOGIKEN .....	6
2.2 REGGIO EMILIAFILOSOFIN .....	8
2.3 LIKHETER OCH SKILLNADER .....	10
<b>3. TEORETISK FÖRDJUPNING – REGGIO EMILIAFILOSOFINS SYN PÅ PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH DESS FUNKTION .....</b>	<b>13</b>
3.1 ATT SYNLIIGGÖRA FÖR PEDAGOGEN .....	13
3.2 ATT SYNLIIGGÖRA FÖR BARNEN .....	15
3.3 ATT SYNLIIGGÖRA FÖR FÖRÄLDRAR .....	16
3.4 ATT SYNLIIGGÖRA FÖR POLITIKER OCH ALLMÄNHET .....	17
<b>4. PRECISERAT SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....</b>	<b>18</b>
4.1 SYFTE .....	18
4.2 FRÅGESTÄLLNINGAR .....	18
<b>5. METOD .....</b>	<b>19</b>
5.1 INTERVJUER .....	19
5.1.1 Urval .....	19
5.1.2 Genomförande .....	19
5.1.3 Resultat och tolkning .....	20
5.1.4 Reliabilitet .....	21
5.1.5 Validitet .....	21
5.1.6 Generaliserbarhet .....	22
5.2 DELTAGANDE OBSERVATION .....	22
5.2.1 Urval .....	22
5.2.2 Genomförande .....	22
5.2.3 Resultat och tolkning .....	22
5.2.4 Reliabilitet .....	23
5.2.5 Validitet .....	23
5.2.6 Generaliserbarhet .....	23
5.3 ETIK .....	23
<b>6. VAD UTMÄRKER EN REGGIO EMILIAINSPIRERAD PEDAGOGS SYN PÅ PEDAGOGISK DOKUMENTATION I JÄMFÖRELSE MED EN PEDAGOG UTAN EN UTTALAD PEDAGOGISK PROFIL? .....</b>	<b>24</b>
6.1 PEDAGOG A – DEN REGGIO EMILIAINSPIRERADE PEDAGOGEN .....	24
6.2 PEDAGOG B – PEDAGOGEN UTAN EN UTTALAD PROFIL .....	25
6.3 VAD SOM UTMÄRKER PEDAGOG A I FÖRHÅLLANDE TILL PEDAGOG B .....	26
<b>7. KAN BARNES DIGITALA BILDER GE PEDAGOGEN SVAR PÅ HUR MAN SOM PEDAGOG KAN TA SIN UTGÅNGSPUNKT I DERAS TANKAR, INTRESSEN OCH FRÅGOR VID UPPSTARTEN AV ETT TEMA/PROJEKT? .....</b>	<b>29</b>
7.1 FÖRSTA DAGEN – VILL NI TA LITE KORT? .....	29
7.2 RESULTAT OCH TOLKNING .....	31
7.3 ANDRA DAGEN .....	32

7.3.1 Vill ni ta kort på saker med ström? .....	32
7.3.2 Två flickor som har fotograferat tidigare får kameran.....	33
7.4 RESULTAT OCH TOLKNING .....	33
<b>8. SLUTDISKUSSION .....</b>	<b>36</b>
8.1 SLUTSATSER.....	36
8.1.1 Barnsyn.....	36
8.1.2 Synliggörandet .....	36
8.1.3 Reflektion.....	36
8.2 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET .....	37
8.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	38
8.4 AVSLUTANDE ORD .....	38
<b>KÄLLFÖRTECKNING.....</b>	<b>39</b>
DELTAGANDE OBSERVATIONER .....	39
INTERVJUER.....	39
LITTERATUR.....	39
<b>BILAGA A: INTERVJUFRÅGOR.....</b>	<b>41</b>
<b>BILAGA B: TILLSTÅNDSLAPPAR TILL FÖRÄLDRARNA .....</b>	<b>42</b>

# 1. Inledning

## 1.1 Personliga utgångspunkter

Vi har snart avslutat vår lärarutbildning, där vi båda haft inriktningen ”Skapande verksamhet för tidigare åldrar”. Genom hela vår utbildning har pedagogisk dokumentation lyfts fram som något viktigt, ibland även självklart. Vad det innebär och varför det är så viktigt har dock inte blivit lika tydligt för oss. Vi gick in i det här ämnesområdet, inte för att vi redan visste mycket och ville fördjupa oss, utan snarare för att vi ville veta mer om ett område som ständigt nämns och där vikten av att arbeta med det betonats.

## 1.2 Studiens övergripande syfte

Läroplanen för förskolan [Lpfö 98] nämner inte pedagogisk dokumentation i just de termerna, men många av förskolans mål överrensstämmer med de mål som vi uppfattat att pedagogisk dokumentation har.

Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (”Förskolans värdegrund och uppdrag”, Lpfö 98, 2006:5).

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer skall tas till vara för att skapa mångfald i lärandet (”Mål och riktlinjer”, Lpfö 98, 2006:8-9).

Vi menar att man kan använda dokumentation utifrån två olika syften. Antingen så vill man använda dokumentationen som en form av bedömning eller också som ett sätt att synliggöra lärandet och verksamheten. För att begränsa oss har vi valt att fokusera på det senare. Detta medför att vi här inte berör någon form av utvecklingspsykologiska ansatser.

När vi planerade vårt arbete och formulerade vår förförståelse av pedagogisk dokumentation utgick vi från utvecklingspedagogiken och dess metakognitiva samtal. Vi hade hört talas om Reggio Emiliafilosofin, men mest uppfattat likheter mellan denna filosofi och utvecklingspedagogiken. Vi var från början intresserade av att pröva olika sätt att dokumentera skapande verksamhet. När vi började läsa, både böcker av författare som inspirerats av och beskriver Reggio Emiliafilosofins arbete med pedagogisk dokumentation och böcker som utgår från utvecklingspedagogiken, fastnade vi dock i frågan om vad pedagogisk dokumentation är. Vi såg en skillnad i uppfattningar som vi inte uppfattat förut och som tycktes antyda att det finns pedagogisk dokumentation och att den skiljer sig från dokumentation av den pedagogiska verksamheten. Om pedagogisk dokumentation är så viktig som man låtit oss veta i utbildningen så är det ytterst väsentligt att reda ut den här skillnaden. Vi vill därför utreda vad pedagogisk dokumentation är, vad det har för funktion och vad det finns för olika uppfattningar i frågan.

## 1.3 Disposition

Vi kommer att börja med att besvara vår inledande frågeställning:

- Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda pedagogiska riktningarna *Utvecklingspedagogiken* och *Reggio Emiliafilosofins* syn på pedagogisk dokumentation?

Där kommer vi att definiera begreppet pedagogisk dokumentation utifrån både utvecklingspedagogiken och Reggio Emiliafilosofin för att sedan göra en jämförelse dem emellan där vi belyser likheter och skillnader. Därefter vill vi klargöra vilken syn på pedagogisk dokumentation som kommer att ligga till grund för fortsättningen av det här arbetet. Efter den teoretiska fördjupningen kommer vi att precisera vårt syfte och presentera frågeställningar för den empiriska delen av studien som består av två delar, intervju och deltagande observation.

Vi kommer här att förklara hur de olika delarna i arbetet hänger samman. Vi kommer efter det preciserade syftet att presentera en mer utförlig metodgenomgång av den empiriska delen.

Vi har valt att disponera vår text på ett sådant sätt att den synliggör den process som vi i arbetet har gått igenom. Då vi kommit fram till svar kring vår första frågeställning väcktes nya frågor som ledde oss vidare till vår andra frågeställning. För att svara på den gjorde vi intervjuer och det var i kontakten med de pedagoger som vi intervjuade som vi formulerade vår sista frågeställning. Vi kommer i inledningen till varje frågeställning att förtydliga ytterligare på vilket sätt frågorna har uppkommit. Under varje frågeställning kommer vi att diskutera resultatet och i den mån det är möjligt att dra slutsatser. Detta leder senare till en sammanfattande slutdiskussion där vi synliggör vilka slutsatser som vi har dragit av arbetet som helhet.

## 2. Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda pedagogiska riktningarna *Utvecklingspedagogiken* och *Reggio Emiliafilosofins syn på pedagogisk dokumentation*?

Då vi valde ämnet för det här examensarbetet utgick vi från en syn på pedagogisk dokumentation som var kopplat till utvecklingspedagogiken. Då vi sökte litteratur kom vi i kontakt med Reggio Emiliafilosofin och dess syn på pedagogisk dokumentation. De två olika pedagogiska riktningarna framstod för oss som lika och vi vill därför utreda frågan och göra en jämförelse dem emellan där vi belyser likheter och skillnader. Slutligen vill vi därefter klargöra vilken syn på pedagogisk dokumentation som kommer att ligga till grund för fortsättningen av det här arbetet.

### 2.1 *Utvecklingspedagogiken*

Utvecklingspedagogiken har sin grund i fenomenografin och kan sammanfattas i tre punkter:

- Att skapa och fånga situationer omkring vilka barn kan tänka och tala.
- Att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sig, verbalt och på andra sätt.
- Att ta till vara mångfalden av barns idéer.

(Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997 som citerat i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:58)

Ingrid Pramling Samuelsson är en av utvecklingspedagogikens frontfigurer. Hon har bland annat forskat om barns lärande och medvetande kring sitt lärande. Hon har också forskat kring hur förskolan kan bidra till barns lärande. Pramling menar att målet med utvecklingspedagogiken är att ”påverka barns utveckling och göra dem *bättre skickade att lära sig. Vi måste då utveckla barns förståelse av deras eget lärande.*” (Pramling, 1994:25, kursivering som i originalet). Fokus i utvecklingspedagogiken är alltså att synliggöra barns sätt att tänka och lära både för sig själv och för andra. Det är pedagogens roll att se till att tillfällen skapas för barn att tänka kring ett visst fenomen, uttrycka sina tankar samt att bli medvetna om sina egna sätt att tänka. Nästa steg i denna läroprocess är när barnet kan se sitt tänkande i relation till sin egen utveckling och i relation till andras sätt att tänka och lära. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:56-58)

Pramling har tidigare sammanfattat utvecklingspedagogiken i tre andra punkter:

- 1) ta ställning till ett lämpligt innehåll utifrån mål som är adekvata för den aktuella barngruppen,
- 2) att använda vardagen och verkligheten för att ge barn förutsättningar att lära sig, och
- 3) att arbeta med barns medvetande. (Pramling, 1994:180)

Pramling poängterar här lärandets objekt. Alltså att det är viktigt att pedagogen är medveten om *vad* det är hon eller han vill att barnen ska utveckla sin förståelse för. Hon utvecklar punkterna och menar då att innehållet ska ta sin utgångspunkt i och bygga på barns erfarenheter. Det är viktigt att pedagogen har ett mål men det är barnens tankar och reflektioner som ska utgöra innehållet och inte det vetenskapliga. Den förståelse för det fenomen som pedagogen har som mål med sin verksamhet kan

vara av vetenskaplig karaktär. Men det är barnens sätt att tänka och uttrycka sig kring detta fenomen som utgör både utgångspunkt, innehåll och mål i verksamheten. Genom att göra barnen medvetna om hur de tänker och visa på mångfalden av sätt att tänka utvecklas och förändras barnens förståelse för fenomenet. (Pramling, 1994:180-184)

Utifrån dessa sammanlagt sex punkter menar vi att man kan sammanfatta utvecklingspedagogiken i fem punkter:

- Lärandets objekt, pedagogen bestämmer vad hon eller han vill att barnen ska utveckla sin förståelse för,
- Pedagogen skapar och fångar situationer då detta kan ske.
- Barnens ges möjlighet att reflektera och uttrycka sig kring innehållet.
- Man lyfter och synliggör den mångfald av och kvalitativt olika sätt det finns att tänka.
- Genom det metakognitiva samtalet strävar man efter att barnen ska tänka kring sitt tänkande och lärande.

Ann-Charlotte Mårdsjö, som har forskat om hur pedagoger bidrar till barns lärande, beskriver hur man inom utvecklingspedagogiken menar att det är viktigt att barn får veta varför man gör det man gör, eller varför de ska lära sig något. Ett sätt att få barnen medvetna om detta är genom att ställa frågor som får barnen att fundera. Viktigt då är att pedagogen visar ett intresse, en nyfikenhet och respekt för barnens svar. Det handlar med andra ord inte om att barnen ska ge de rätta svaren utan att de ska berätta om hur ett visst fenomen ter sig för dem. Genom att de verbaliserar eller synliggör hur de tänker kan pedagogen visa på den mångfald av tankar och lösningar som finns hos barngruppen. Det åligger pedagogen att peka på denna variation för att barnens ursprungliga tankar och idéer ska utmanas och för att få barnen att tänka och tänka kring sitt tänkande i nya banor. Medvetenheten om variationen och dess utmaning mot det som barnet tagit för givet väcker en nyfikenhet och upptäckarlust. Hon skriver också att barn utvecklas oavsett hur den vuxna omgivningen agerar gentemot barnen (Mårdsjö, 1998:10-16). Däremot påpekar hon att den medvetna pedagogen som ”reflekterar över hur vi förhåller oss till barn och hur vi kan utveckla deras lärande” bör göra barnet medvetet om att det har förändrat sitt sätt att tänka (Mårdsjö, 1998:16). Med utgångspunkt i sin studie om hur man genom utvecklingspedagogiken kan utveckla pedagogers kompetens förklarar Mårdsjö att reflektion är en avgörande faktor för att pedagogers kompetens ska utvecklas. Det handlar som pedagog om att reflektera kring sin egen roll och sitt förhållande till barn och deras lärande. Även om utvecklingspedagogiken i sig inte fokuserar på pedagogens självreflektion frammanar detta arbetssättet en sådan reflektion. Då pedagogen ska ta den lärandes perspektiv krävs en reflektion kring hur man bemöter barnen och hur man närmar sig en förståelse av deras livsvärld (Mårdsjö, 1998:24).

Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson, som forskat inom pedagogik, menar att det är pedagogens roll att bestämma över vilket innehåll hon vill rikta barnens intresse mot i verksamheten. Inom utvecklingspedagogiken talar man om det som lärs som lärandets objekt och om hur det i sin tur lärs som lärandets akt. Då pedagogen har bestämt riktningen kan barnen bidra med sina tankar och erfarenheter. Genom vetenskapen om hur barnens tankar och erfarenheter kring det specifika fenomenet ser ut kan pedagogen skapa situationer och utmaningar som hjälper barnen att skapa en



större förståelse, en läroprocess, kring fenomenet. Pedagogen tar sin utgångspunkt i barnens erfarenhetsvärld och tar reda på vad barnen kan, tror och hur de uppfattar det tänkta innehållet. Den reflekterande och kommunikativa delen betonas och framhålls som viktig. Här lyfter och synliggör pedagogen barnens tankar för dem själva och andra barn. Det är i det så kallade metakognitiva samtalet som pedagogen strävar efter dels att barnen ska uttrycka sina tankar och erfarenheter, dels att synliggöra dessa för att medvetandegöra barnen om hur de tänker och reflekterar. Dokumentationen i sin tur fungerar som ytterligare ett sätt att synliggöra för barnen framförallt utvecklingen, både den som skett i gruppen och hur arbetet konkret har gått framåt. Men även den individuella utvecklingen, från de första tankarna då processen startade, till där de befinner sig i nuläget. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:188-192)

Pramling Samuelsson menar att vad man som pedagog väljer att dokumentera är beroende av vilket syfte man har med dokumentationen. Det är viktigt menar hon att ställa sig frågan om man dokumenterar för att kunna bedöma barnen utifrån en utvecklingsskala eller om man gör det för att synliggöra barnens perspektiv och försöka förstå detta perspektiv. Pramling Samuelsson är förespråkare för det senare alternativet. Vidare gör hon gällande att det finns två syften med den dokumentationen som är viktigare än andra nämligen ”*arbetsprocessen* (vuxnas görande och tänkande) och *barns förståelse för sin omvärld*. I en god pedagogisk verksamhet är dessa två aspekter integrerade med och relaterade till varandra” (Pramling Samuelsson, 2001:14, kursivering som i originalet). Pramling Samuelsson poängterar också att då pedagogen vill dokumentera barns förståelse av sin omvärld handlar det om att pedagogen först måste försöka förstå barns omvärld. Dokumentationen blir en *tolkning* av den förståelsen.(2001:14-16)

## **2.2 Reggio Emiliafilosofin**

I tidskriften *Modern barndom* (1995, nr 2) som ges ut av Reggio Emilia Institutet definierar man pedagogisk dokumentation:

Dokumentation handlar om att synliggöra praktiken, vad barn säger och tänker, vad man som pedagog gör och säger tillsammans med barnen, d.v.s. de pedagogiska processerna. Det synliggör man genom: att använda fotografier, video, bandspelare, anteckningar av vad barnen säger och egna reflektioner. Syftet med dokumentationen är att nå barn, personal, politiker och allmänhet. (”Vad är dokumentation”, 1995:4)

Karin Wallin, som är en av förgrundsgestalterna för Reggio Emiliafilosofins genombrott i Sverige, menar att det finns två olika innebörder av dokumentation och jämför då pedagogisk dokumentation med något som hon kallar för ”samlade minnen”. Den senare beskriver hon i form av fotografier med text uppsatta på väggarna. Hon ger den typen av dokumentation ett värde då det hjälper barnet att bygga upp sin identitet och ger föräldrar och andra besökare en bild av vad det är som pågår eller har hänt på förskolan. Samtidigt väljer hon att göra en åtskillnad mellan den här formen av dokumentation och en annan form som hon kallar för pedagogisk. Den pedagogiska dokumentationen innebär att man försöker fånga barnens och pedagogens tänkande, handlande och lärande. Hon menar på att den här typen av dokumentation ser bortom ytan och går mer på djupet. Skillnaden är att minnesdokumentationen egentligen inte synliggör hur barnen har tänkt, gjort eller lärt. Den pedagogiska dokumentationen handlar förutom att lyfta och synliggöra just detta även om att använda sig av dokumentationen för reflektioner. Genom att man

kan se tillbaka på den vid flera olika tidpunkter, på olika sätt och med olika personer strävar man efter att försöka förstå och finna de rätta frågorna, utmaningarna och det fortsatta tillvägagångssättet (Wallin, 2003:82-83). Även Birgitta Kennedy, en förskollärare som tidigt intresserade sig för Reggio Emiliafilosofin, talar utifrån sin egen erfarenhet om skillnaden på dokumentation och pedagogisk dokumentation. Hon menar att skillnaden utgörs av vad man gör av sin dokumentation. Det handlar om att använda sig av den för att hjälpa barnen att se sitt eget lärande och att använda sig av den för att bli en bättre pedagog och inte låta den vara "bara något 'dött' att sätta upp på väggarna." (Kennedy, 1999:76)

Gunilla Dahlberg som bedrivit sin forskning inom bland annat pedagogik, förskolebarn och förskolorna i Reggio Emilia menar tillsammans med pedagogikforskarna Peter Moss och Allan Pence att pedagogisk dokumentation består av två delar "en process och ett viktigt innehåll i denna process" (1999:220). Innehållet består av ett material som visar på vad barnen säger och gör. Materialet samlas in av pedagogerna med hjälp av till exempel anteckningar, ljudupptagning, videoinspelning, fotografier och/eller barnens egenproducerade material såsom teckningar, konstruktioner eller liknande. Av det insamlade materialet går också att utläsa hur pedagogerna har förhållit sig till barnen och deras lek, kommunikation eller skapande. Genom ett sådant material gör pedagogerna verksamheten synlig och det är genom en synlig verksamhet som en process kan ske. Processen består i att använda sig av materialet för reflektion. Reflektionen kan ske enskilt eller tillsammans med barnen, arbetslaget, föräldrarna eller andra vuxna såsom till exempel andra pedagoger än de i det egna arbetslaget, ledningen eller politiker (Dahlberg, Pence & Moss, 1999:220).

Hillevi Lenz Taguchi, som har forskat inom förskoleområdet och som är delaktig i en Reggio Emiliainspirerad förskollärautbildning, beskriver pedagogisk dokumentation som ett arbetssätt där pedagogerna tar sin utgångspunkt i barnens uttryck, lek, frågor, funderingar och hypoteser för att välja hur man ska bedriva arbetet i verksamheten vidare. Precis som Dahlberg med flera menar Lenz Taguchi att det insamlade materialet ska ligga till grund för en reflekterande process även om hon använder andra ord för att beskriva detta. Men författaren framhåller också att en dokumentation blir pedagogisk först då den genom reflektion, ensam eller tillsammans med andra, ligger till grund för det fortsatta arbetet. (2000:110)

Då den Reggio Emiliainspirerade pedagogen startar ett projekt, som ett tema brukar kallas, har hon eller han inte på förhand ställt upp ett kunskapsmål. Eftersom den pedagogiska dokumentationen ligger till grund för det fortsatta arbetet är det istället barnens tankar och idéer som visar vägen. Istället för att styra mot ett mål är det lärandets process som är det viktiga. (Lenz Taguchi, 2000:110-111)

Lenz Taguchi menar att den av Reggio Emiliafilosofin inspirerade synen på barn och kunskap tillhör ett konstruktionistiskt perspektiv, inte att blanda samman med det konstruktivistiska perspektivet. Författaren gör en åtskillnad mellan dessa båda perspektiv där man i det konstruktionistiska perspektivet ser på barnet som en medkonstruktör av kultur och kunskap medan barnet i det konstruktivistiska perspektivet är kunskapsskapande. Vad är det då för skillnad mellan att vara en kunskapsskapare eller en medkonstruktör av kultur och kunskap? Lenz Taguchi menar att skillnaden ligger i synen på kunskap. Det konstruktivistiska perspektivet

medför en kunskapssyn där kunskap är något som finns naturligt och som kan förmedlas mellan människor. Man skulle kunna kalla det för att man ser på kunskap som sanningar. Trots synen på kunskap som sanningar finns det ett tolkningsutrymme som gör att varje människas syn på dessa sanningar kan skilja sig åt. Det konstruktionistiska perspektivet i sin tur där barnet är en medskapare av kultur och kunskap ger konsekvenserna att kunskap ses som något som skapas mellan människor. Detta i sin tur gör att kunskap är föränderligt och beroende av människor, kultur, tid och rum. Vad får det då för konsekvenser för pedagogen och verksamheten vilken kunskapssyn man har? Enligt Lenz Taguchi strävar den pedagog som antagit ett konstruktivistiskt perspektiv och ser kunskap som något som är överförbart i sitt arbete med barnen mot bestämda innehåll- och kunskapsmål. En pedagog som är anhängare av det konstruktionistiska perspektivet, där kunskap ses som något som skapas mellan människor och som något föränderligt, utgår från barnens tankar och ger dem lika stort värde som till exempel de vetenskapliga "sanningarna". Vilka konsekvenser för dokumentationen får de olika synsätten? Den som utgår från det konstruktivistiska perspektivet använder dokumentationen för att kartlägga var barnet befinner sig i förhållande till målet och hur verksamheten ska läggas upp för att barnet ska kunna nå dit. I det konstruktionistiska perspektivet används dokumentationen för att se, höra, lyfta och synliggöra barnens tankar, frågor och hypoteser och på så sätt låta barnen utforska och utmana sina sanningar. Här är det inte intressant om barnens tankar stämmer överens med det som är "sanningen" eller ej då man utgår från att barnens tankar kan vara lika sanna. Det är däremot intressant att ta del av varandras tankar då olika sätt att tänka vidgar barnens vyer och utmanar deras egna tankegångar (Lenz Taguchi, 1997:42-53).

### **2.3 Likheter och skillnader**

Det finns både likheter och skillnader mellan utvecklingspedagogiken och Reggio Emiliafilosofin. Både Lenz Taguchi och författarparet Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson lyfter fram dessa likheter och skillnader på olika sätt.

Vad gäller pedagogisk dokumentation finns det likheter mellan de båda riktningarna. Dock är en skillnad att man inom Reggio Emiliafilosofin talar om pedagogisk dokumentation medan man inom utvecklingspedagogiken inte har ett samlande begrepp utan talar om lärandets objekt, lärandets akt och det metakognitiva samtalet. Likheten ligger istället i vad man vill komma åt med dessa arbetssätt. Vare sig man som pedagog är utvecklingspedagog eller inspirerad av Reggio Emiliafilosofin är en förutsättning för att kunna arbeta enligt dessa riktningar att man utgår från en viss barnsyn.

Eva Johansson, som har lång yrkeserfarenhet från arbete i förskolan och som har forskat om barns lärande, etiska frågor och pedagogisk verksamhet i förskolan, visar hur viktigt det är att synliggöra pedagogers barnsyn. "Med barnsyn menas hur vuxna *uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer*" (Johansson, 2005:77, kursivering som i originalet). Barnsynen uttrycks i förhållningssättet till barnen, hur man lägger upp verksamheten och hur man handlar mot barnen. Johansson har gjort en indelning i tre olika sorters barnsyn, *barn är medmänniskor*, *vuxna vet bättre* och *barn är irrationella*. Som rubrikerna antyder finns det en hierarki mellan de olika barnsynerna vad gäller hur bra de är och där det eftersträvansvärda är den barnsyn som innebär att barn ses som medmänniskor. Signifikant för att se barn som

medmänniskor är att man förhåller sig till barnen som människor med förmågor, viljor och tankar värda att respektera. Man försöker också att ta sin utgångspunkt i barnen, möta dem där de är och försöka förstå dem. Vidare strävar man efter att ge barnen kontroll över sin tillvaro (Johansson, 2005:78).

Inom både Reggio Emiliafilosofin och inom utvecklingspedagogiken finns en syn på barnet som kompetent och att den vuxne genom observation och kommunikation försöker att komma åt, upptäcka och synliggöra barnets tankar, reflektioner, funderingar och agerande. Båda vill genom dokumentationen lyfta och synliggöra barnens läroprocesser. Båda poängterar att det är viktigt att ta del av varandras tankar för att ett ökat lärande och vidgade vyer ska uppnås. Det är också centralt inom båda riktningarna att det finns en tilltro och respekt för barnets tankar och uttryck. Man strävar efter en tillåtande atmosfär där fokus inte ligger på rätt eller fel utan på variationen i sätt att tänka och lösa problem. Det är också, inom båda riktningarna, i dessa tankar som man tar sin utgångspunkt. Visserligen skiljer de sig åt genom att man inom utvecklingspedagogiken strävar mot kunskapsmål som man inte har inom Reggio Emiliafilosofin. Men man anser inom båda riktningarna att man i starten av och under pågåendet av ett tema eller projekt behöver veta vad barnen tänker för att kunna möta dem där.

Ytterligare en likhet mellan dessa båda riktningar ligger i att de båda tar avstånd från utvecklingspsykologiska ansatser där barnet med utgångspunkt i observationer skall bedömas utifrån en mall om vad ett barn i en viss ålder bör klara av. Lenz Taguchi skriver att utvecklingspedagogiken i sitt fokus på innehåll och det metakognitiva samtalet tar ett steg bort från det traditionella arbetssättet i förskolan, där inväntandet på barnets mognad gör verksamheten passiv. Dock, menar Lenz Taguchi, handlar de utvecklingspedagogiska observationerna om ett kartläggande som liknar de utvecklingspsykologiska med den skillnaden att den tidigare fokuserar på barnet i relation till kunskapsmålen istället för, som den senare, i relation till en idé om det normala. Samtidigt menar hon att de som inspireras av Reggio Emiliafilosofin går en annan väg då de genom den pedagogiska dokumentationen arbetar för att utmana barnens tankar, det egna sättet att tänka och de i samhället för givet tagna sanningarna. (Lenz Taguchi, 2000:113)

En skillnad mellan utvecklingspedagogiken och Reggio Emiliafilosofin är hur man väljer att lyfta fram reflektionen. Inom utvecklingspedagogiken är det metakognitiva samtalet det som är viktigast. Här görs barnet medvetet, inte bara om *vad* det tänker utan även om *hur* det tänker. Vilket i sin tur synliggör för barnet hur det lär. Inom Reggio Emiliafilosofin är det reflektionen som är det viktigaste. En reflektion kan pedagogen göra ensam, med andra vuxna eller med barnen. Förutom att man väljer att namnge vad det är man gör på olika sätt finns det en liten skillnad i vad det är man gör. Medan det metakognitiva samtalet, som visserligen är en form av reflektion tillsammans med barnet, handlar om att synliggöra läroprocessen, handlar reflektionen kring den pedagogiska dokumentationen förutom om just det även om att använda sig av den för att forma verksamheten.

En annan skillnad mellan de båda riktningarna är var verksamhetens fokus ligger. I utvecklingspedagogiken betonas innehållet, då det är innehållet, lärandets objekt, som avgör hur verksamheten ser ut. Det är utifrån innehållet som pedagogen ska skapa tillfällen för barnen att erfara och reflektera kring det aktuella fenomenet. Samtidigt

poängterar man att pedagogen kan fokusera flera olika lärandets objekt vilket gör att då något spontant i omvärlden eller av barnen initierat uppstår kan hon eller han ta fasta på och lyfta detta. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:191) Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar att inom Reggio Emiliafilosofin blir formen viktigare än innehållet. Samtidigt poängterar de att även då det strävas efter att barnens tankar ska styra verksamheten så är det pedagogen som i slutänden väljer vad som ska fokuseras. Visserligen finns inget uttalat kunskapsmål men, säger författarna och klär Reggio Emiliafilosofin i utvecklingspedagogikens termer, är lärandets objekt att ”utveckla *självständiga och kreativa personer*” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:35, kursivering som i originalet). Författarna fortsätter med att visa på lärandets akt där en stor likhet mellan de båda riktningarna finns. Båda ligger inom det sociokulturella perspektivet där lärandet genom samspel och kommunikation utgör grunden. Författarna avslutar med att lyfta, det för utvecklingspedagogiken centrala begreppet, den metakognitiva aspekten och menar att trots att man inom Reggio Emiliafilosofin inte använder sig av själva begreppet ändå använder sig av innebörden av begreppet. Man syftar på att genom att synliggöra barns lärande få dem att bli medvetna om och reflektera kring just det egna lärandet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:35-36)

Lenz Taguchi menar att man inom utvecklingspedagogiken genom observationer kartlägger var barnet befinner sig i förhållande till kunskapsmålet. Hon menar att det utifrån utvecklingspedagogiken är pedagogens uppgift att leda barnet från dess tidiga idé om fenomenet, via ett djupgående utforskande av delarna för att slutligen nå målet att förstå helheten. Hon jämför med Reggio Emiliafilosofin där det inte finns några förutbestämda kunskapsmål utan där den pedagogiska dokumentationen gör att pedagogerna kan ta sin utgångspunkt i barnens livsvärldar. Den pedagogiska dokumentationen styr, genom sin utgångspunkt i barnen, hur verksamheten ser ut. Samtidigt säger hon att syftet med verksamheten är att utmana barnens och de vuxnas tankar och det förgivettagna. Trots att man har en tillåtande syn och låter barnens tankar och sanningar ha lika stort värde som de gängse uppfattningarna kommer barnen ofta i slutänden fram till en uppfattning som liknar den rådande uppfattningen om vad som är rätt, den vetenskapliga. (Lenz Taguchi, 1997:53) Det som är intressant att fråga sig här är om barnen kommer fram till det *rätta* svaret för att det är just det rätta eller för att pedagogerna genom sin reflektion och de utmaningar de väljer att ge barnen indirekt styr dem mot de rätta svaren.

Fokus i starten låg på utvecklingspedagogiken men har genom den här gjorda jämförelsen flyttats till att utgå från den pedagogiska riktning som är utmärkande för Reggio Emiliafilosofin i preciserandet av syfte och frågeställningar. Anledningen till att fokus ligger på Reggio Emiliafilosofin är att det begrepp, pedagogisk dokumentation, som ligger till grund för ämnesvalet har sitt ursprung just i Reggio Emilia. Därför följer här en fördjupning i Reggio Emiliafilosofins syn på pedagogisk dokumentation och dess funktion.

### **3. Teoretisk fördjupning – Reggio Emiliafilosofins syn på pedagogisk dokumentation och dess funktion**

Lenz Taguchi skriver att pedagogisk dokumentation handlar om att synliggöra. Med hjälp av pedagogisk dokumentation kan man som pedagog bli synlig för sig själv, göra barnen synliga för sig själva, göra barnen synliga för föräldrar och utomstående och göra förskolans kultur synlig för utomstående (Lenz Taguchi, 1997:56). Pedagogisk dokumentation har alltså en funktion för alla, då det är en utgångspunkt för samtal och möten mellan alla parter (Kennedy, 1999:11). Det blir en kommunikation i flera led. Barnen kommunicerar sina tankar och erfarenheter. Med hjälp av dokumentation kommunicerar pedagogerna tillbaka tankarna till barnen. Den pedagogiska dokumentationen utgör en grund för kommunikationen med andra pedagoger eller utomstående vuxna. Slutligen kommunicerar den pedagogiska dokumentationen pedagogens egen läroprocess, de egna tankarna och erfarenheterna kring barnen (Lenz Taguchi 1997:34-35).

#### **3.1 Att synliggöra för pedagogen**

”Den pedagogiska dokumentationen synliggör barnens och pedagogernas arbete för pedagogerna” (”Vad är dokumentation”, Modern barndom nr.2, 1995:5). Genom att den pedagogiska dokumentationen ger ett konkret material som pedagogen kan titta på och reflektera över synliggör den för pedagogen det som annars ”lätt undflyr i sin immaterialitet och osynlighet” (Lenz Taguchi, 2000:12). Den blir ett sätt för pedagogen att ta makten över sitt eget handlande. Lenz Taguchi menar att pedagoger genom den pedagogiska dokumentationen kan få syn på nya saker som gör att de blir omskakade och kan börja tänka i nya banor. De får syn på sina egna förgivet tagna föreställningar och får möta en variation av uppfattningar och skilda förståelser. Pedagoger får möjlighet att kliva ur de omedvetna mönster de hamnat i och omformulera sin egen förståelse (Lenz Taguchi, 2000:12-13). Lenz Taguchi hävdar att man alltid är en del av en ”diskursiv regim”, ett dominerande sätt att se på världen. Man förkroppsligar alltid ett visst tankesätt och detta i sin tur utesluter alternativa sätt att tolka omvärlden. Man är som pedagog dock ofta omedveten om sitt förhållningssätt och sin barnsyn och detta innebär i sin tur att man inte heller är medveten om den makt som är knuten till alla handlingar och val man gör. Den pedagogiska dokumentationen synliggör och hjälper pedagoger att förstå de förhållningssätt och den barnsyn de har så att de kan öppna sig för nya sätt att se på världen, barnen och sin egen roll som pedagog (Lenz Taguchi, 1997:18-19). Den pedagogiska dokumentationen syftar alltså enligt Lenz Taguchi till en problematisering av dominerande sätt att förstå och därmed till en förändring (2000:12-13).

Man kan dock undra om denna förändring bara är nödvändig i de förskolor där man inte har den *barnsyn* man har i Reggio Emiliafilosofin. Lenz Taguchi menar nämligen att man genom den pedagogiska dokumentationen får syn på ett kompetent barn, ett rikt och aktivt kunskapsskapande subjekt (1997:7). Det framstår för oss som att argumentationen för pedagogisk dokumentation och den förändring som den ska leda till tar sin utgångspunkt i att man inte redan har den barnsynen. I Reggio Emiliafilosofin bygger man sin verksamhet på att barn är medkonstruktörer av kultur och kunskap (Lenz Taguchi, 2000:114). Kennedy visar hur man genom pedagogisk

dokumentation får syn på barnet som en medkonstruktör av kultur och kunskap. Nyckeln ligger i att man får se processen och inte bara resultatet eller produkten. Hon skriver att det synliga resultatet kanske inte alltid är så märkvärdigt men det blir intressant när man genom dokumentationen kan förstå vad som hänt. (Kennedy, 1999:49). Hon menar att det inte blir intressant att bedöma barns skapande när man hör och kan läsa barnets berättelse om sitt verk. Då ser man inte bara resultat av hur en teknik behärskas utan en tanke och en berättelse. Barnets ord tillsammans med det som skapats kan ge en tydligare bild av vad barnet upplever, tycker och förstår (Kennedy, 1999:118).

Vi ser utifrån författarnas argumentation en möjlig tolkning som innebär att pedagogisk dokumentation är viktig för att få just denna syn på barnet, som en kompetent och utforskande varelse och egentligen inte en förändrad barnsyn. Har man redan den barnsynen så blir det inte en förändrad barnsyn man får. Kennedy skriver att hennes personliga upplevelse är att när man börjar använda observation och dokumentation som ett redskap för att förstå, finns det ingen väg tillbaka. "Om jag en gång börjat se barns upptäckande och utforskande väcks ett stort intresse för att förstå mer, att se mer. Då ser man ett forskande barn hela tiden." (Kennedy, 1999:77). Dock menar Lenz Taguchi att det inte handlar om att gå från ett arbetssätt till ett annat. Dokumentationen kan ge pedagogen fortlöpande information. Man kan då få syn på om man verkligen handlar efter den barnsyn man säger sig ha och se hur man kan göra något nytt och utmanande för både barn och vuxna. Lenz Taguchi menar alltså att pedagogisk dokumentation är ett verktyg för ett kontinuerligt förändringsarbete (Lenz Taguchi, 1997:12). Hon kallar det att "stå i en process av förvandling" (Lenz Taguchi, 2000:26). Lenz Taguchi upplever att bilderna av praktik, som dokumentationen utgör, ställer frågor till oss och att man i ett reflekterat samtal kring denna dokumenterade praktik kan ta de första stegen mot ett förändrat pedagogiskt handlande. Möjligheten till förändring finns i det tillstånd av ovisshet som öppnas upp i dessa samtal, när man möter skilda uppfattningar och andra sätt att förstå (Lenz Taguchi, 2000:13). Kennedy menar att reflekterande samtal är ett sätt att lära av varandra, pedagoger emellan. Hon menar att det är av misstagen man lär sig och att man därför måste bjuda in sig själv och sina kollegor till att reflektera kring dessa misstag (Kennedy, 1999:41). Pedagogisk dokumentation kan skapa ett reflekterat förhållningssätt som hjälper pedagogen att se vilka följder det egna agerandet får. Det syftar till en ständig beredskap för pedagogen, att ta nya steg, tänka om och få "underlag att utveckla nya teorier om barns lärande, kunskapsskapande och socialisation" ("Vad är dokumentation", *Modern barndom* nr.2, 1995:5). Den pedagogiska dokumentationen kan hjälpa pedagogen att vara den reflekterande praktikern som kopplar samman teori och praktik (Dahlberg, Gunilla, förord i Kennedy, 1999:7).

Den pedagogiska dokumentationen synliggör inte bara pedagogens tankar utan även barnets. Lenz Taguchi menar att pedagogisk dokumentation inom Reggio Emiliafilosofin i första hand är ett verktyg för att synliggöra och följa barnets läroprocesser (Lenz Taguchi, 2000:18). Christina Wehner-Godée, som har arbetat med pedagogisk dokumentation som lärarutbildare under flera år, beskriver pedagogisk dokumentation som en hjälp för pedagogen att förstå barnen bättre genom att denne får redskap att lyssna och känna av vad barnen kommunicerar (Wehner-Godée, 2000:17). Den pedagogiska dokumentationen hjälper till att synliggöra barnens sätt att se på omvärlden, deras tankar, uttryckssätt och teorier. Genom att man

utgår från den pedagogiska dokumentationen när man organiserar och planerar den pedagogiska verksamheten blir barnens egna tankar utgångspunkten för deras kunskapsskapande. Med hjälp av den pedagogiska dokumentationen kan pedagogen fatta beslut om hur man tar nästa steg för att ge barnen de bästa förutsättningarna för ett fortsatt utforskande. Lenz Taguchi betonar att det är viktigt att det är noga övervägda steg, så att man inte rusar i förväg och ger bort svaren (Lenz Taguchi, 2000:109-110). Kennedy vittnar om att hon genom den pedagogiska dokumentationen har fått syn på att man som pedagog snabbt leder fram barnen till svaren och därmed hindrar barnen i deras eget forskande och tänkande (Kennedy, 1999:23). Hon menar att dokumentationen kan hjälpa pedagogen att bli bättre på att möta barnen där de är, bättre på att lyssna på barnen och förstå hur de tänker (Kennedy, 1999:77). Karin Wallin bekräftar att pedagogisk dokumentation handlar om att lära sig lyssna mer än att tala. Hon menar att pedagogisk dokumentation behövs när man vill utgå från barnens lust och nyfikenhet. Med hjälp av den kan man diskutera det som hänt och hitta nya infallsvinklar och nya steg att ta utifrån det som barnen sagt och gjort. Hon beskriver denna pedagogroll som ny och svår, men mer spännande (Wallin, 2003:25). Wehner-Godée skriver om pedagoger som har liknande erfarenheter:

De som kämpat sig igenom de första svårigheterna berättar däremot om hur de tagits med på många upptäcktsresor in på de enskilda barnens vindlande tankestigar, uppfattat humoristiska vändningar och underfundiga problemlösningar. De lär sig själva något hela tiden. Arbetet har blivit mer lustfyllt. (2000:21)

### **3.2 Att synliggöra för barnen**

Pedagogisk dokumentation ”synliggör barnens arbete och kunskapsskapande för dem själva” (”Vad är dokumentation”, Modern barndom nr.2, 1995:5). Wallin menar att den främsta orsaken till att dokumentera är viljan att synliggöra barnens lärande (Wallin, 2003:68). Kennedy bekräftar att det viktigaste för henne är att synliggöra barnen, deras ord och tankar. Hon talar om att pedagogisk dokumentation är ett sätt att göra barnens röster hörda (Kennedy, 1999:16). Kennedy menar att pedagogisk dokumentation är en hjälp för barnen att minnas sina processer. Det ger barnen en större chans att lära av dem, genom att de får möjlighet att förtydliga händelser för sig själva. Hon hävdar att barnen får syn på sin egen inlärningsprocess genom dokumentationen. Den hjälper dem att minnas, diskutera och reflektera över vad de har gjort och det leder till en djupare förståelse (Kennedy, 1999:49-76). Genom den pedagogiska dokumentationen synliggörs och möts en mångfald av idéer och lösningar på problem och barnen får genom det utveckla sitt samarbete och sin förståelse för olika sätt att tänka (Lenz Taguchi, 1997:54). Lenz Taguchi menar att den pedagogiska dokumentationen stimulerar barns nyfikenhet, genom att de får återvända till sina frågor, erfarenheter, tankar och reflektioner och kan se dem ur nya perspektiv och tolka dem på nya sätt (1997:66). När barnen får se sina rekonstruerade tankar och teorier skapas lust, nya idéer och koncentration till att fortsätta utforska (Lenz Taguchi, 1997:50). I Reggio Emiliafilosofin har man inte alltför tydliga innehållsmålsättningar för att inte ”motverka andra pedagogiska syften, såsom delaktighet, dialog, olikhet, tilltro, tillit, fantasi och kreativitet”. Den pedagogiska dokumentationen är ett verktyg för att uppnå dessa syften (Lenz Taguchi, 2000:110-111).

Kennedy menar att barnen lär sig mer genom pedagogisk dokumentation, tack vare att



de får tänka efter själva, återse och gå vidare med sina egna tankar och inte bli erbjudna svaren hela tiden (Kennedy, 1999:67). Lenz Taguchi stryker under detta påstående. Hon menar att om man blir matad med vetenskapliga teorier hela tiden och serveras så kallade sanningar leder det till att man inte kan gå in i ett eget utforskande och utvecklande av sitt eget tänkande. Barnen kommer oundvikligen att stöta på etablerade "sanningar" men när barnen får gå vidare med egna tankar och idéer får de något att sätta i relation till dessa "sanningar". Lenz Taguchi menar att de då får en "fördjupad och mångfacetterad förståelse av den dominerande förståelsen" (1997:52). Vidare hävdar hon att det är en nödvändighet att ge utrymme för det fantasifulla och fantastiska, för att kunna skapa alternativa teorier. Genom att inte bara servera "vetenskapliga sanningar" menar hon att man ger barnen en möjlighet att utmana vetenskapen gentemot deras egna sanningar. På detta sätt kan man skapa individer som ifrågasätter och kanske i framtiden fortsätter att utmana det "sanna". Hade vetenskapsmän, bakom banbrytande upptäckter som att jorden är rund, inte tillåtit sig att tänka utanför normen, tänka sig det omöjliga, hade inte sådana upptäckter varit möjliga, enligt Lenz Taguchi (1997:52-53). Lev S Vygotskij har ett liknande resonemang då han menar att barn måste få utveckla sin fantasi eftersom fantasin inte är någon verksamhet utan mening och sammanhang utan en livsviktig funktion. Fantasin är, enligt Vygotskij, grunden för varje kreativ aktivitet och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet.

I denna mening är absolut allt som omger oss och som skapats av den mänskliga handen, hela kulturens värld, i motsats till naturens, en produkt av den mänskliga fantasin och det mänskliga skapande som bygger på denna fantasi. (Vygotskij, 1995:14).

Vidare upplever Lenz Taguchi att den observerande roll som pedagogen får genom att arbeta med pedagogisk dokumentation ger barnen utrymme att bli aktiva i ett samspel med varandra. Veà Vecchi, som är arteliarista, bildpedagog, i Reggio Emilia, brukar (enligt Lenz Taguchi, 1997:64) berätta hur barnen "smittar varandra med sitt vetande". De lär sig av varandra, är stolta över vad de kan och vänder sig till varandra istället för till pedagogen. Vecchi menar att de råd som barnen ger varandra ofta är bättre än de som pedagogen ger, för att de är närmare barnens eget sätt att förstå och uttrycka sig.

Precis som den pedagogiska dokumentationen synliggör det kompetenta barnet för pedagogerna så synliggör den också barnens kompetens för dem själva. Kennedy menar att de genom den pedagogiska dokumentationen får se sig själva och får bekräftelse på att de kan. De får en känsla av att de duger och detta leder i sin tur till att de vill lära sig mer. Genom att barnen blir synliggjorda kan de känna stolthet och förstå att det de gör är viktigt (Kennedy, 1999:10-16). "Den [pedagogiska dokumentationen] bidrar till att ge barnen en tydlig identitet" ("Vad är dokumentation", Modern barndom nr.2, 1995:5). Självkänslan stärks genom att barnen får återuppleva de problem som de löst. De får självförtroende att lita på att de också i framtiden kan lösa de svårigheter de ställs inför (Wehner-Godée 2000:51).

### **3.3 Att synliggöra för föräldrar**

Den pedagogiska dokumentationen synliggör den pedagogiska verksamheten för föräldrarna. Genom att föräldrarna får en insyn i verksamheten blir det enklare för dem att själva bli delaktiga i verksamheten och i en föräldrasamverkan ("Vad är

dokumentation”, Modern barndom nr2, 1995:5).

Kennedy skriver om det intresse för verksamheten som väckts bland föräldrar tack vare den pedagogiska dokumentationen. Föräldrar blir nyfikna och vill delta i ett samarbete med pedagogerna (1999:16). Med hjälp av den pedagogiska dokumentationen kan föräldrarna följa sitt barns arbete och veta vad som händer. Dokumentationen kan då utgöra en grund för samtal mellan barn och förälder (1999:62). Genom dokumentationen kan föräldrarna se sidor hos sitt barn som de kanske inte får se hemma. De kan bli stärkta i sin föräldraroll genom att man lyfter fram det kompetenta och nyfikna barnet. Kennedy tror att det finns mycket osäkerhet hos föräldrar som grundar sig i en förvirring kring pedagogens roll. Hennes erfarenhet är att den pedagogiska dokumentationen kan göra pedagogens roll tydlig för föräldrarna genom att den berättar om verksamheten och därmed ger föräldrar en större trygghet och ett förtroende för förskolans verksamhet och kvalitet (1999:168-169).

### **3.4 Att synliggöra för politiker och allmänhet**

Den pedagogiska dokumentationen synliggör också verksamheten för utomstående. Genom pedagogisk dokumentation får de som är delaktiga i verksamheten klara argument för varför och på vilket sätt deras verksamhet är kvalitativ. Genom att kunna påvisa verksamhetens kvalitet har man också grunder för att kunna argumentera då det gäller resurser till den (”Vad är dokumentation”, Modern barndom nr.2, 1995:5).

Lenz Taguchi menar att den pedagogiska dokumentationen ger en förändrad pedagogroll, en kompetenshöjning och en förstärkt professionalitet (2000:116). Kennedy framhåller att förskollärare behöver visa den professionaliteten mer för politiker och så kallade experter, och bli delaktiga i debatten. Pedagogisk dokumentation är ett konkret material att visa upp, för att få argument och mod att våga stå upp och visa vad man gör i förskolan och varför. På så sätt kan man undvika att behöva lämna över till dem som inte har erfarenhet av verksamheten i förskolan att föra talan. Den pedagogiska dokumentationen visar på pedagogens kompetens, hur man som praktiker ser att barn lär och utvecklas utifrån sin erfarenhet och sina kunskaper (Kennedy, 1999:172).

Lenz Taguchi menar också att den pedagogiska dokumentationen kan hjälpa politiker och allmänhet att få en förändrad barnsyn och en förändrad syn på dokumentationen. Observationer samt tolkad och utställd dokumentation kan även för omvärlden synliggöra barns frågeställningar och kan förändra föreställningar om vad barn kan. Man synliggör då också kontrasten till den tidigare användningen av observation som syftade till identifiering av barns brister (2000:112).

## 4. Preciserat syfte och frågeställningar

Vi har tidigare svarat på frågan:

- Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda pedagogiska riktningarna *Utvecklingspedagogiken* och *Reggio Emiliafilosofins* syn på pedagogisk dokumentation?

Där kom vi fram till att det var den syn på pedagogisk dokumentation som är utmärkande för Reggio Emiliafilosofin som vi ville ta vår utgångspunkt i för fortsättningen av det här examensarbetet.

### 4.1 Syfte

Vi har efter att ha fördjupat oss i den litteratur som beskriver Reggio Emiliafilosofin kommit fram till ett preciserat syfte:

Vi vill undersöka pedagogisk dokumentation och vad som där kan vara utmärkande för Reggio Emiliafilosofin och en Reggio Emiliainspirerad pedagog. Vidare vill vi utifrån de i läroplanen för förskolan uttryckta strävandemålen, att verksamheten ska ta sin utgångspunkt i barnens intressen och erfarenheter, undersöka hur detta genom pedagogisk dokumentation kan ske i en av Reggio Emiliafilosofin inspirerad regi.

### 4.2 Frågeställningar

Vårt syfte har vi konkretiserat i följande frågeställningar:

- Vad utmärker en Reggio Emiliainspirerad pedagogs syn på pedagogisk dokumentation i jämförelse med en pedagog utan en uttalad pedagogisk profil?
- Kan barns digitala bilder ge pedagogen svar på hur man som pedagog kan ta sin utgångspunkt i deras tankar, intressen och frågor vid uppstarten av ett tema/projekt?

## 5. Metod

Ett budskap i den litteratur som vi läst angående pedagogisk dokumentation är att om man är medveten om sin subjektivitet och lyfter fram alla människors subjektiva uppfattning i ett reflekterande möte mellan människor så blir den subjektiviteten berikande och positiv. Vi har därför inte upplevt det faktum att delar av vår studie är subjektiva som ett problem utan har försökt att se det, i enlighet med den pedagogiska dokumentationen, som något positivt. Vårt huvudsyfte har inte varit att göra en objektiv studie med generaliserbara kvantitativa fakta. Vi har därför valt att lägga upp vår studie som en kvalitativ studie. Fokus har varit att beskriva och förstå det enskilda fallet (Stukát, 2005:32-34).

### 5.1 Intervjuer

Vi har valt att göra intervjuer för att få svar på frågan vad det är som utmärker en pedagog som är inspirerad av Reggio Emiliafilosofin. Vi valde intervju istället för observationer eller en enkätundersökning. Enkätundersökning var inte aktuellt för oss eftersom frågeställningen är av den karaktären att en enkät inte hade kunnat ge heltäckande svar. Det var dessutom viktigt för oss att det skulle finnas utrymme för respondenterna att utveckla och ge information om det som var viktigt och karaktäristiskt för just dem. En observation hade kunnat ge oss tillfredsställande information om vi hade observerat pedagogerna då de själva ansåg att de utförde pedagogisk dokumentation. Dock ställer vi oss frågande till att pedagogerna hade agerat så som de brukar göra då de visste vad syftet med vår observation var. Vi är medvetna om att man i praktiken inte alltid kan arbeta på det sättet som man vill på grund av olika hinder såsom tid eller resurser. Vi ville därför inte göra en observation då vi ville veta vad pedagogerna *tycker* är viktigt och har som *målsättning* med sin pedagogiska dokumentation. Enligt Staffan Stukát kan det vara svårt att observera känslor och tankar (2005:49). Vi tyckte det var viktigt att ta hänsyn till hur pedagogerna tänker och känner utifrån vår frågeställning.

#### 5.1.1 Urval

Vi valde att intervjua två pedagoger varav den ena är uttalat inspirerad av Reggio Emiliafilosofin medan den andra inte är det. Vi valde pedagoger utifrån att de båda skulle vara av samma kön, ungefär lika gamla och att de skulle ha arbetat som förskollärare ungefär lika länge. Vi tyckte dessutom att det var fördelaktigt om de hade arbetat ungefär lika länge på den förskolan som de arbetar på nu. Anledningen till att vi ville ha respondenter som liknande varandra i dessa avseenden var att vi ville kunna bortse från genus, ålder, vilken typ av lärarutbildning de gått och arbetslivserfarenhet då vi analyserade svaren. Utifrån vår frågeställning var det inte intressant hur olika åldersgrupper eller personer med olika kön arbetade.

#### 5.1.2 Genomförande

Respondenterna kontaktades via telefon. De fick då bestämma var och när intervjun skulle äga rum. De önskade båda att få bli intervjuade på sina arbetsplatser, i ett rum avskilt från barngruppen. Vi intervjuade Pedagog A och B i november 2007, på sina respektive förskolor i Västsverige. Stukát menar att man kan få ut mer av intervjun

genom att vara två som intervjuar (Stukát, 2005:41). Jan Trost, som har lång erfarenhet av kvalitativa intervjuer och undervisar om intervjumetodik, menar att om de som intervjuar är samspelade så kan det få som effekt att intervjun blir bättre och får en ”större informationsmängd och förståelse” än om man är *en* intervjuare (Trost, 2005:46). Utifrån ovanstående argument valde vi att vara två intervjuare. En av författarna ansvarade för att ställa frågor medan den andre observerade hur respondenten svarade samt fyllde i med följdfrågor då något var oklart. Stukát gör gällande att respondenten då den intervjuas av två personer kan uppleva ett underläge (Stukát, 2005:41). Dock menar vi att ämnet och de frågor som var aktuella inte är av en sådan känslig karaktär. Respondenten satt på information om hur hon tyckte och tänkte och detta var intressant för oss på ett ickevärderande sätt. Därför tror vi inte att det faktum att vi var två intervjuare fick respondenterna att känna sig hotade. Vi tillfrågade respondenterna innan intervjun om de tyckte att det gick bra att vi var två intervjuare.

Vi valde att lägga upp våra intervjuer som kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Trost säger att då man med sin frågeställning vill försöka ”förstå eller hitta mönster” lämpar sig den kvalitativa intervjun bättre än en kvantitativ undersökning (Trost, 2005:14). Eftersom den strukturerade intervjun har bestämda och ganska slutna frågor som ställs i en bestämd ordningsföljd tyckte vi att en halvstrukturerad passade vårt syfte bättre. I den halvstrukturerade intervjun har man ett par övergripande frågor som ger både den intervjuade ett större utrymme och intervjuaren att ställa olika följdfrågor till olika respondenter beroende på vad den intervjuade ger för svar. Det finns också möjlighet att kasta om ordningen eller omformulera frågorna så som intervjuaren avväger skulle passa den intervjuade och den aktuella situationen bäst. Stukát menar att om man intervjuar på det här sättet kan man få ett resultat som är fylligare. (Stukát 2005:38-40).

Trost menar att de inledande frågorna kan vara avgörande för hur resten av intervjun fortskrider, han föreslår att man kan inleda med att låta den intervjuade berätta fritt kring intervjuens ämnesområde (Trost, 2005:64). Vi valde därför att inleda med ett par enkla frågor om pedagogernas yrkesbakgrund som inte krävde någon större eftertanke från respondenterna. Därefter bad vi respondenterna att berätta om sin tankar kring pedagogisk dokumentation. Vi hade förberett eventuella följdfrågor för att täcka in det som respondenterna eventuellt utelämnade då de berättade om sina tankar. Vi hade förberett olika frågor till respondenterna angående de teorier som de stödjer sig på beroende på att de arbetade utifrån olika teorier. Då vi fått reda på att båda respondenterna arbetade med att låta barnen fotografera digitalt valde vi att ägna en del av intervjun åt detta för att samla in ett underlag inför vår undersökning kring barns bilder. Vi avslutade intervjun med att ge respondenterna möjlighet att lägga till något om det var något de tyckte vi hade missat och som de kände behövde vara med. I bilaga A finns intervjufrågorna presenterade.

### **5.1.3 Resultat och tolkning**

Vi valde att spela in intervjuerna med hjälp av en bandspelare. Bandspelaren ger fördelarna att man får hela intervjun med sig ordagrant. Man kan dessutom ägna all sin uppmärksamhet mot den intervjuade eftersom man inte behöver anteckna (Trost, 2005:53-54). Kennedy menar att bandspelaren medför färre tolkningsled. Då man antecknar medför det att man omtolkar respondentens tankar både från det hon säger

till det man skriver och sedan i hur man tolkar det som man har skrivit och slutligen i hur man återger detta med andra ord. Då man använder bandspelare tolkar man bara då man återger transkriberingen med egna ord (Kennedy, 1999:63). Nackdelen att behöva transkribera intervjun, vilket är tidskrävande, tyckte vi övervägdes av den mängd fördelar bandspelaren medförde. Vi transkriberade intervjuerna ordagrant med undantag för de delar i intervjun med Pedagog A då hon visade oss sitt arbetsmaterial. Då hon visade oss detta lät hon bilderna tala mycket för sig själva vilket medförde ett ganska knappordigt material på bandspelaren. En sammanfattning av detta gav mer att utläsa än det ordagranna materialet.

Det transkriberade materialet bearbetade vi tillsammans. Vi läste igenom intervjuerna flera gånger för att sedan kunna lyfta det som är utmärkande för Pedagog A respektive B. Vi ställde sedan dessa delar mot varandra för att synliggöra de likheter och skillnader som fanns. Vi har eftersträvat att bearbeta materialet på sådant sätt att en djupare kvalitativ analys kunde uppnås, ”för att komma under eller bakom det bokstavliga innehållet” (Stukát, 2005:41).

#### **5.1.4 Reliabilitet**

Stukát menar att den halvstrukturerade intervjuens resultat är beroende av hur god intervjuarens förmåga är (Stukát, 2005:39). Vi är medvetna om att vår ovana att intervjua kan ha fått en negativ inverkan på studiens reliabilitet. Stukát låter oss också förstå att då man diskuterar studiens reliabilitet bör man bland annat ta hänsyn till om intervjuerna kunde genomföras utan störningar utifrån och hur den intervjuades dagsform var (Stukát, 2005:126). Vad gäller dagsform är det något som vi har svårt att avgöra huruvida den var bra eller ej men där vi i alla fall inte noterade att den skulle ha varit dålig. Intervjun med Pedagog A kunde genomföras utan några störningar medan intervjun med Pedagog B avbröts vid ett tillfälle av en kollega till Pedagog B. Pedagog B skojade med sin kollega i svaret på frågan men gav även ett annat ytterligare svar senare. Vad gäller reliabilitet tror vi därför inte att störningen påverkade. Genom att vi var två intervjuare menar vi att vi ökade noggrannheten i våra tolkningar. Vi var två som kunde arbeta för att misstolkningar i frågor och svar skulle uppmärksammas och undvikas. Genom att vi var två som tolkade transkriberingen minskade vi riskerna för feltolkningar även där.

#### **5.1.5 Validitet**

Innan intervjun testade vi våra frågor på en grupp lärarstudenter. De fick då möjlighet att berätta för oss hur de uppfattade frågorna och vad de skulle ha gett för typ av svar på dem. På så sätt kunde vi finjustera våra frågor så att de skulle ge svar på det som vi ville ha svar på, mäta det som vi avsåg att mäta. Vi är medvetna om att det finns en risk för att respondenterna inte var ärliga då de svarade. Då intervjun gick ut på att ta reda på hur de tyckte och tänkte menar vi att anledningen till att ljuga var liten. Dock finns risken att de svarade vad de menar att de borde tycka, vad de vet är ”rätt”. Det finns också en risk för att vad de säger inte stämmer överens med vad de gör. Det finns en svårighet med att intervjua någon som är Reggio Emiliainspirerad då det just handlar om en inspiration. I hur hög grad och på vilket sätt den här inspirationen påverkar arbetssättet är svårt att veta i förväg. Vi hade blivit rekommenderade att intervjua Pedagog A från en tillförlitlig källa, en kurskamrat som vet vad Reggio Emiliafilosofin innebär och som vet att respondenten inspireras av filosofin på ett

genomgripande sätt. Vi menar att vi på så sätt ökat noggrannheten i det som studien har för avsikt att mäta.

### **5.1.6 Generaliserbarhet**

Vi är medvetna om att endast två respondenter ger en begränsad generaliserbarhet. Då generaliserbarheten alltid är begränsad då det är fråga om människor menar vi att tillförlitligheten inte blir lidande av att vi har två respondenter istället för fyra eller fler. Det var den subjektiva uppfattningen hos respondenterna som vi var ute efter. De respondenterna vi valde var inte personer som vi kände men det var personer som vi kände till så pass väl att vi menar att de är representativa för de grupper de utgör representanter för.

## **5.2 Deltagande observation**

Vi valde att göra en observation för att söka svar på vår tredje frågeställning då det framstod för oss som den enda möjliga metoden. För att kunna göra en intervju eller enkätundersökning hade det krävts att det fanns pedagoger som arbetade utifrån vår frågeställning, vilket det såvitt vi vet inte finns. Vi har gjort en deltagande observation i den bemärkelsen att den ena av oss följde händelseförloppen på avstånd utan att störa. Samtidigt skiljer vi oss från den klassiska deltagande observationen då vi har påverkat händelserna genom att vi var med och skapade dem. Även i genomförandet påverkade vi genom att vi ställde frågor till barnen. Det som var i fokus för vår undersökning var dock resultatet av den reflektion som vi hade kring det insamlade materialet.

### **5.2.1 Urval**

Då tanken med vår undersökning var att arbetssättet skulle fungera på vilka barn som helst gjorde vi inget medvetet urval. Vi skickade ut lappar till föräldrarna där de kunde antingen ge eller neka ett medgivande till att låta sina barn delta i vår studie. Utifrån vilka barn som vi hade fått tillåtelse att samspela med frågade vi barnen och valde de barn som ville vara med.

### **5.2.2 Genomförande**

Vi besökte en förskola i Göteborg under två dagar i november. Under dessa dagar genomförde vi observationer som hade koppling till vår frågeställning. För en mer detaljerad beskrivning av genomförandet hänvisar vi till avsnitten 7.1 och 7.3.

### **5.2.3 Resultat och tolkning**

Vi jämförde anteckningarna från observationen med den upplevelse som Frida Fälthammar haft av händelsen. Därefter reflekterade vi kring materialet på ett Reggio Emiliainspirerat tillvägagångssätt för att i enlighet med vad pedagogisk dokumentation innebär synliggöra och utgå från barnen tankar och intentioner. Då vi avslutat de båda dagarnas observationer analyserade vi det insamlade materialet för att dra slutsatser.

### **5.2.4 Reliabilitet**

Naturligtvis är det mycket som påverkar reliabiliteten i en sådan här undersökning. Tolkade vi det som barnen sa och gjorde på rätt sätt? Hur var barnens dagsform? Var det något som barnen blev störda av som vi inte uppfattade? Hur påverkades deras agerande av det faktum att vi observerade dem? Dessa frågor kommer alltid att vara aktuella för den pedagog som arbetar med pedagogisk dokumentation. Under genomförandet påverkade vi barnen genom att vi ställde frågor till dem. Dock styrde vi inte resultatet mot ett färdigbestämt mål. Vi var genuint intresserade av att få ett svar på våran frågeställning. Vi hade en hypotes, eller kanske en förhoppning, om vilket resultat vi skulle få. Då det inte var detta resultat vi kom fram till tolkar vi detta som att vi inte varit självuppfyllande.

### **5.2.5 Validitet**

Vad gäller validiteten menar vi att man precis som när det gällde reliabiliteten måste ställa sig frågan om barnen påverkades i sitt agerande av vår observation. Samtidigt går vår undersökning ut på att undersöka digitala bilder som metod vilket medför att om man vill använda sig av den metoden kommer den faktorn alltid att finnas med. Förutom om man väljer att observera i hemlighet vilket istället väcker en mängd frågor av etisk karaktär. Vi anser att vi genom den deltagande observationen och den reflektion som vi hade kring materialet mätte det som vi avsåg att mäta.

### **5.2.6 Generaliserbarhet**

Vi menar att studien är generaliserbar i den bemärkelsen att metoden, att låta barnen ta digitala bilder och använda sig av dem, är användbar med nästan alla barn. Naturligtvis skulle händelseförloppet ha varit av en helt annan karaktär om det hade varit andra barn med i studien. Alla barn är olika och har olika intressen därför är det svårt att tala om huruvida de är representativa eller ej. Finns det barn som är representativa för hela gruppen barn? Frågan som är intressant att ställa här är om vi hade dragit andra slutsatser om det hade varit andra barn med i studien? Vi tror inte det men en större undersökningsgrupp hade kunnat ge ett mer tillförlitligt svar.

## **5.3 Etik**

Stukat sammanfattar Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådets [HSFR] etikregler i fyra punkter: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (2005:131-132). Vi har tagit hänsyn till dessa punkter genom att informera dem som medverkar i studien om dess syfte. Inför den deltagande observationen informerades föräldrarna genom en blankett där de kunde välja om de ville ge sin tillåtelse till att låta sitt barn medverka i studien eller ej (Bilaga B). Vi gav även barnen möjligheten att välja om de ville delta eller ej. Både de barn som medverkat och de pedagoger som vi har intervjuat är anonyma i texten.



## 6. Vad utmärker en Reggio Emiliainspirerad pedagogs syn på pedagogisk dokumentation i jämförelse med en pedagog utan en uttalad pedagogisk profil?

Lenz Taguchi menar att den av Reggio Emiliafilosofin inspirerade användningen av pedagogisk dokumentation leder till en förändrad barnsyn, en barnsyn som innebär att man ser barnen som medmänniskor och som medkonstruktörer av kultur och kunskap (Lenz Taguchi, 2000:114). Vi har genom våra tidigare erfarenheter en uppfattning om att den ovanstående beskrivna barnsynen inte är något som är utmärkande för enbart dem som inspireras av Reggio Emiliafilosofin. Det är tvärtom en syn som vi har stött på hos flera olika pedagoger i olika sammanhang. Lotta Bjervås hänvisar till Annika Månsson (2000) som gjort en jämförelse mellan dokumenten *Barnstugeutredningen*, *Pedagogiskt program för förskolan* samt *Läroplan för förskolan*. Jämförelsen visar att den nya läroplanen skiljer sig från de tidigare dokumenten i avseende på synen på barn. Hon gör gällande att bland annat stadieteorierna har försvunnit samt att synen på barnet är den av ett aktivt kunskapssökande barn (Bjervås, 2003:64-65). Eva Johansson visar i sin undersökning att hos en del arbetslag har läroplanen lett till en förändring som bland annat bidragit med synen på det kompetenta barnet. Några arbetslag menar att läroplanen medfört att "de 'tvingas' reflektera över sin verksamhet: 'Vi måste sätta oss in i läroplanen, vilket medför diskussioner och att man får tänka till om sina egna värderingar.'" (Johansson, 2005:44-45, kursivering som i originalet).

Med avseende på ovanstående motsättningar har vi därför valt att intervjua två pedagoger varav den ena är en uttalad Reggio Emiliainspirerad pedagog medan den andre är en pedagog som arbetar på en mer traditionell förskola utan en uttalad pedagogisk riktning. Genom intervjuerna vill vi undersöka om det är barnsynen eller något annat som är utmärkande för en Reggio Emiliainspirerad syn på pedagogisk dokumentation.

### 6.1 Pedagog A – Den Reggio Emiliainspirerade pedagogen

Pedagog A har arbetat som förskollärare i fem och ett halvt år varav ett och ett halvt år på den aktuella förskolan. Förskolans arbetssätt är inspirerat av Reggio Emilias filosofi. Pedagog A har även läst en 15 poängs högskoleutbildning om Reggio Emiliafilosofin.

När Pedagog A ombeds att berätta om sina tankar kring pedagogisk dokumentation börjar hon med att svara att det kan vara bra att veta att det finns olika slags dokumentation. Hon menar att det finns en skillnad mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation. Det som skiljer dokumentation från pedagogisk dokumentation är reflektionen. "...det är ju ingen pedagogisk dokumentation om man inte har fört de diskussionerna i arbetslaget, utan det blir pedagogisk dokumentation när man för diskussioner och reflektioner kring det." Vi frågar om det kan vara pedagogisk dokumentation om reflektionen sker tillsammans med barnen istället för med kollegorna. Pedagog A blir först osäker och vill diskutera saken med en kollega. Hon kommer själv fram till att eftersom det är en form av reflektion tillsammans med barnen måste det fungera som en form av pedagogisk dokumentation. Hon betonar dock att det då är viktigt att efteråt berätta för kollegorna, vad som har sagts och

gjorts. Efter intervjun diskuterar Pedagog A frågan med en kollega. Kollegan bekräftar det som Pedagog A sagt och lägger till att samtalen med barnen kring dokumentationen är en av de viktigaste delarna i pedagogisk dokumentation. Pedagog A gör gällande att pedagogisk dokumentation är ett viktigt verktyg i vardagen som personalen kan använda som ett hjälpmedel för att ta reda på hur man ska gå vidare i arbetet. Det är också ett värdefullt material som pedagogen kan gå tillbaka i och ta lärdom av för egen del. Men framförallt, menar hon, är pedagogisk dokumentation viktigt för att lyfta fram barnen, visa att de kan och utmana deras lärande.

Pedagog A får frågan hur det syns att de utgår från Reggio Emilia:

Jag skulle vilja säga att vi inspireras av filosofin, dels genom den pedagogiska dokumentationen och miljön, att miljön är föränderlig. Att vi vuxna är aktiva i vårt sätt att bemöta barnen och att vi tror på barnen, vi tror på det de kan och är intresserade av det de gör och säger.

Pedagog A ger exempel på hur ett projektarbete och dess sammankoppling med pedagogisk dokumentation kan se ut. Hon beskriver hur projektet startar genom att en pedagog snappar upp ett samtal mellan två barn. Barnen diskuterar vad en bro är för någonting och pedagogen tänker att det här kanske kan vara något att bygga vidare på. De tar upp ämnet med resten av barngruppen i samlingsen, för att ta reda på vad barnen har för tankar om broar. Detta blir uppstarten på projektet. Under projektets gång dokumenterar pedagogerna bland annat genom att skriva ner vad barnen säger och fotografera det de intresserar sig av. Det dokumenterade materialet använder pedagogerna i sina reflektioner och diskussioner. De ställer sig frågor som: Vad ser barnen?, Vad talar barnen om?, Vad gör barnen?, Hur kan vi förstå det som barnen har tittat på?, Hur kan vi utmana dem i deras tänkande? Utifrån vad pedagogerna kommer fram till under de här reflektionerna tar man beslut om vilket som blir nästa steg i projektet. På det här sättet använder sig pedagogerna av sin pedagogiska dokumentation för att låta barnens tankar och intressen styra projektets gång. Det här har fått som följd att projektet om broar sedan kom att handla om bryggor för att i nuläget handla om längd. Vilket nästa steg blir beror på vad pedagogerna med hjälp av den pedagogiska dokumentationen kommer fram till.

## **6.2 Pedagog B – Pedagogen utan en uttalad profil**

Pedagog B har arbetet som förskollärare i sex och ett halvt år, varav två år på den aktuella förskolan. Förskolan är en förskola utan en uttalad profil.

Det som pedagog B framhåller som det viktigaste med pedagogisk dokumentation är barnens delaktighet. Hon menar att barnen ska vara medvetna om vad det är man dokumenterar på förskolan, så att det inte blir något som de vuxna gör utan att få med barnen. Pedagog B tycker att det är viktigt att få med barnen i alla processer. De processer hon nämner är att barnen får vara med och ge sin bild av vad som hänt och vad de har lärt sig, genom att själva skriva, rita eller berätta med egna ord. Dokumentationen ska sedan sparas för att barnen ska kunna gå tillbaka, få bekräftat att de kan och se sin utveckling. Pedagog B menar att detta är uppmuntrande för barnen och stärker deras självkänsla. Hon säger också att dokumentationen är en hjälp för barnet att reflektera så att barnet kan få en större medvetenhet och att vardagen kan bli tydligare. Pedagog B menar att hon skulle kunna se barnens läroprocesser och dokumentera dem för sig själv. Dock hävdar hon att om hon inte visar dem för barnen

så ”spelar det ingen roll”, eftersom det är barnen som ska bli medvetna om sin utveckling.

Pedagog B menar att det finns mer eller mindre pedagogisk dokumentation. Hon ger exempel på hur en bild med text till, uppsatt i hallen, så att föräldrarna kan läsa den är en form av pedagogisk dokumentation men som skulle kunna göras ännu mer pedagogisk. Detta menar hon är något som gäller all verksamhet i förskolan. Allt som man som pedagog gör kan hela tiden göras mer eller mindre pedagogiskt. Exempel på hur man skulle kunna göra ovanstående mer pedagogiskt är genom att låta barnen vara med och sätta ord till bilderna och på så sätt förmedla sin upplevelse, säger Pedagog B. Hon tycker att det är viktigt att vara lyhörd för barnens tankar och reflektioner då man som vuxen ofta har en annan upplevelse och tolkning av situationen.

När pedagog B ger exempel på pedagogisk dokumentation så nämner hon ett flertal gånger portfolio. Hon återkommer till att barnen där kan se sin utveckling och att de även kan visa vad de har lärt sig för sina föräldrar.

För pedagogens skull menar Pedagog B att dokumentation är viktigt för att lära känna barnen på ett djupare plan. Det är också ett sätt att synliggöra och säkra verksamhetens kvalitet. Hon ger exempel på hur dokumentationen kan visa för föräldrarna att de arbetar efter en läroplan, att verksamheten handlar om mer än att passa barn och att de har en tanke med vad de gör.

När pedagog B beskriver sitt arbetssätt så talar hon om att fånga barnen där de är och se vilka intressen de har. Hon säger att hon hämtar inspiration från det som pågår i samhället och poängterar då att det är det som fångar barnen som hon tar sin utgångspunkt i. När pedagog B beskriver sitt arbete med tema så berättar hon att de inte har några förutbestämda kunskapsmål eller vet vart temat ska leda, utan låter barnens intressen visa vägen. Vetskapen om vad som fångar barnen får hon genom att vara lyhörd och sätta sig in i deras vardag. Pedagog B påpekar att det viktiga i deras temaarbete är att väcka tankar hos barnen och få dem att fundera. Barnens tankar och kommentarer antecknas och dokumenteras. På frågan hur de använder dessa dokumentationer svarar hon att de sparar dem. Hon berättar också att de sätter upp vissa bilder på väggarna för att barnen ska minnas vad de har gjort och att de slutligen får visa för föräldrarna och berätta vad de har gjort och vad de har kommit fram till.

### **6.3 Vad som utmärker Pedagog A i förhållande till pedagog B**

Det som är mest utmärkande för Pedagog A i jämförelse med Pedagog B är att Pedagog A framhäver och poängterar reflektionen som det som skiljer pedagogisk dokumentation från dokumentation. Pedagog A menar alltså att det finns både pedagogisk dokumentation och dokumentation. Exempel på dokumentation är till exempel barnens portfolios. Pedagogisk dokumentation däremot är när man tillsammans med barn eller kollegor reflekterar kring ett material för att föra verksamheten framåt. Pedagog B gör däremot inte uppdelningen mellan pedagogisk dokumentation och annan dokumentation utan menar att all dokumentation kan vara mer eller mindre pedagogisk. Det som avgör vad som gör en dokumentation pedagogisk är hur mycket man engagerar barnen. Hon framhäver även portfolio som ett exempel på pedagogisk dokumentation.

I användandet av pedagogisk dokumentation finner vi både likheter och skillnader. Båda menar att pedagogisk dokumentation är ett sätt att lyfta, synliggöra och utmana barnen och deras lärande. Däremot anser Pedagog A att det är pedagogens användning av dokumentationen som lyfter och synliggör barnen och deras lärande medan pedagog B menar att det är dokumentationen, materialet, i sig som gör detta. Detta får till följd att Pedagog A använder sitt insamlade material i reflektion med barn eller kollegor för att lyfta barnen och genom att återkoppla den pedagogiska dokumentationen till barnen föra verksamheten framåt. Pedagog B framhäver vikten av att barnen får tänka och att pedagogerna dokumenterar detta men ger som svar på vad det används till att det sparas, i till exempel portfolion eller som väggdokumentation. Dokumentationen är enligt Pedagog B där till för barnen genom att de kan se och bli medvetna om sin utveckling. Hon säger till och med att om inte barnen blir delaktiga och medvetna om dokumentationen så saknar den värde. Vidare har de olika syn på vad dokumentationen har för funktion för pedagogen. Pedagog A menar att pedagogisk dokumentation utgör ett material som pedagogerna kan gå tillbaka till och ta lärdom av samt se sin egen utveckling och läroprocess i. Pedagog B menar att dokumentationen är ett sätt att lära känna barnen på ett djupare plan samt ett sätt att synliggöra och säkra verksamhetens kvalitet.

Pedagog A menar att det som utmärker henne och hennes arbetslag som Reggio Emiliainspirerade pedagoger är förutom den pedagogiska dokumentationen och miljön deras förhållningssätt gentemot barnen. Vi ser många viktiga likheter mellan Pedagog A och Pedagog Bs förhållningssätt. Det finns en liknande barnsyn dem emellan. En syn på ett barn som är kompetent och har en vilja och förmåga att tänka, lära och reflektera. Båda tillämpar en tillåtande miljö där man strävar efter att synliggöra och lyfta barnen genom att få dem delaktiga i verksamhetens utformande. Lenz Taguchi menar att man genom den pedagogiska dokumentationen får syn på ett kompetent barn, ett rikt och aktivt kunskapsskapande subjekt (1997:7). Vi menar att pedagogerna som vi intervjuat båda har den barnsyn som Lenz Taguchi syftar på. Vi håller inte med författaren om att det är arbetssättet, med pedagogisk dokumentation, som har genererat den utan att det är en uppfattning som genom införandet av läroplanen för förskolan har blivit etablerad över lag i de svenska förskolorna. Naturligtvis i högre eller lägre grad.

Det som vi däremot utifrån jämförelsen ser utmärker Pedagog A som en Reggio Emiliainspirerad pedagog är en medvetenhet som Pedagog B saknar. Pedagog A vet vad hon menar med pedagogisk dokumentation, hur hon gör och varför, medan det för Pedagog B inte fanns något självklart svar på vad pedagogisk dokumentation är utan mer en känsla av att det är något positivt. Pedagog A ser också en innebörd i begreppet pedagogisk dokumentation som inte Pedagog B uppmärksammar. För Pedagog A är pedagogisk dokumentation just det bara då det sker en reflektion kring dokumentationen medan Pedagog B inte alls framhäver vikten av pedagogens reflektion. Medan det för Pedagog A finns en tydlig innebörd i vad det är som utmärker begreppet pedagogisk dokumentation och vad som skiljer det från dokumentation av den pedagogiska verksamheten, ser Pedagog B begreppet uppdelat i termerna dokumentation och pedagogisk. Pedagogisk dokumentation är för Pedagog B inte en metod med ett tydligt innehåll utan en del av verksamheten som precis som all annan verksamhet kan vara mer eller mindre pedagogisk.

Lotta Bjervås har arbetat som förskollärare i många år och är lärare i pedagogik inom lärarutbildningen vid högskolan i Kalmar. Hon problematiserar kring det kompetenta barnet och uppmanar pedagoger att ställa sig frågan om det kompetenta barnet bara är ett begrepp som uttrycks men inte praktiseras eller om man kan se ett samband mellan det som man säger att man gör och det som man faktiskt gör (2003:55-79). Vad som i så fall är utmärkande för Reggio Emiliafilosofin är att man som pedagog genom den pedagogiska dokumentationen får en uppdatering på vilka konsekvenser ens handlingar får, vad man kan dra lärdom om och dessutom en bekräftelse på att man praktiserar den barnsyn som man har i teorin.

## **7. Kan barns digitala bilder ge pedagogen svar på hur man som pedagog kan ta sin utgångspunkt i deras tankar, intressen och frågor vid uppstarten av ett tema/projekt?**

I samband med att vi bokade in en tid för intervju med Pedagog A respektive B fick vi reda på att båda arbetade med att låta barnen själva fotografera med digitalkamera. Under intervjun ställde vi frågor för att ta reda på hur de gick tillväga och utifrån vilket syfte de hade valt att arbeta på det sättet.

Pedagog A berättade att de lät barnen fotografera som en del av ett projekt om barnens närmiljö. De ville se hur barnen såg på sin omgivning. Under en promenad i små grupper i närmiljön fick barnen i uppgift att ta fem till sex kort på saker som de tyckte var spännande eller viktiga för dem. Därefter fick de välja ut två bilder var, varav den ena sattes in i ett album och den andra på väggen tillsammans med de andra barnens bilder. Tanken är att barnen ska diskutera kring bilderna och att varje barn ska få berätta varför de har tagit just den bilden.

Pedagog B berättade att de låter barnen fotografera sin vardag och att de därefter får göra ett bildspel. De får då välja ut ett tiotal bilder och sätta ord, musik och effekter till med hjälp av ett program på datorn. Därefter får de visa sina bildspel för de andra barnen i barngruppen. Bildspelen bränns också ut på CD och blir en del av barnens portfolio. Just nu är syftet med att låta barnen fotografera att de ska komma igång och arbeta med digitalkameran och IT tillsammans med barnen. Men också, och kanske framförallt, för att kunna se verksamheten ur barnens perspektiv och låta barnen själva välja vad de tycker är viktigt och vill dokumentera. Pedagog B tänker sig att arbetet med kamera och IT kan leda till andra saker i framtiden men kan inte i nuläget ge några konkreta exempel på vart det skulle kunna leda.

Med inspiration från Pedagog A och Bs arbete beslöt vi oss för att själva gå ut i en barngrupp för att undersöka om man genom att låta barnen fotografera, välja ut ett par bilder och motivera sina val kan ta reda på vad de är intresserade av. Detta vill vi göra utifrån Lpfö 98 och Reggio Emiliafilosofins mål att låta barnens intressen, tankar och frågor styra hur verksamheten ser ut.

### **7.1 Första dagen – vill ni ta lite kort?**

Under ett besök på en förskola i Göteborg frågade vi ett par olika barn om de ville ta kort och hittade slutligen två pojkar som var intresserade. De fick i uppgift att ta kort på vad de ville och fick veta att de sedan skulle få titta på bilderna i datorn. De fick en enkel instruktion om hur kameran fungerade. Frida Fälthammar följde pojkarna för att finnas som ett stöd och för att ställa frågor som skulle utmana deras tankar. Kajsa Ljungqvist följde Fälthammar och pojkarna för att observera och anteckna det som sades och gjordes.

I början var pojkarna väldigt försiktiga och tog inte så mycket bilder. De visade däremot ett intresse för kameran. De utforskade den genom att stänga av och sätta på den mellan varje bild och tittade samtidigt på den ur olika vinklar. När resten av

barngruppen försvann till andra aktiviteter blev pojkarna mer självsäkra och pratade högre och mer. Den ena pojken ställde sig på huvudet och bad den andre att ta kort på honom. Det gjorde han, men intresserade sig fortfarande mer för kameran som apparat än av de bilder som han tog. Han började leta efter batteriet, hittade en lucka och öppnade den. Han funderade över batteriet och den andre pojken hakade på. De var tveksamma till om det som de hade hittat var ett batteri eller inte eftersom det inte var runt. De berättade att kameran inte fungerar utan batteri eftersom den behöver ström för att fungera. Fälthammar frågade hur strömmen kom in i batteriet. Den ena pojken talade om att det behövs en sladd. Fälthammar hämtade en sladd, laddaren till batteriet och frågade om det var en sådan sladd de tänkte på. Det var det och pojkarna ville pröva den. De letade upp ett eluttag, flyttade över batteriet från kameran till laddaren och satte i den i kontakten. De konstaterade glatt att laddaren lyste.

Följande är ett utdrag från vår dokumentation av den spontana diskussion kring ström som uppstod. F: står för Fälthammar medan barnens kommentarer markeras med talstreck.

- Om man tar ut den lyser den inte.
- Imorgon är det [batteriet] nog färdigt.
- Nej det måste vara i kameran annars kan man inte ta kort.
- Om man tar ut sladden så lyser den [laddaren] inte.

F: Varför lyser den inte då?

- Den får ingen ström.
- Ström är luft.
- Kameran kan inte gå på luft, för luften flyger ut. [ut ur batteriluckan]
- Luft är osynligt, man ser den inte.
- Man ser inte laser.

F: Kan man se ström?

- Nej.

F: Men jag kan se den här [kontakten].

- Men strömmen är i. Den är under golvet, marken, under jorden och kommer ut här [ur kontakten].

F: Var kommer ström ifrån?

- Man vet inte var ström kommer ifrån.
- Det finns ström under motorvägen.
- Racerbilar får inte köra på motorvägen.
- Om man gräver 1 meter i jorden träffar man el-sladdar.
- Det är farligt att få ström i sig. Människor tål inte ström. Man kan dö. Strömmen kommer i hela kroppen, i knäna.
- Det är för att det är så varmt. Det är nästan 100 grader... Det är 99 grader.
- Nu får den [batteriet] vila sig i kameran.

Efter ytterligare resonemang kring batterier och ström tog pojkarna några bilder till. Deras bilder var experimentella. De tog på saker på nära och långt håll, extrema närbilder, på varandra när de rörde sig så att det blev suddigt och ur olika vinklar. När de verkade vara färdiga frågade Fälthammar om de ville titta på bilderna i datorn. De svarade då att de ville det men att de ville ta fyra bilder till först. De tog då på en stol, på en kudde och på en madrass. Sedan ville de kolla på bilderna i datorn.

Fälthammar frågade: ”Varför har ni tagit den här bilden?”. De svarade att de gjort det

för att de velat det. Fälthammar frågade varför de velat det och de svarade att de inte visste. Fälthammar undrade om de tyckte om bilden. ”Mm...” blev svaret. Ett liknande ”fråga och svar mönster” uppstod vid resten av bilderna.

## **7.2 Resultat och tolkning**

Vår tanke då vi gav uppgiften till barnen var att vi skulle kunna utläsa vad barnen var intresserade av genom att titta på och prata med dem om deras bilder. Under dagen var det just att ta bilder, titta på dem, och prata om dem som barnen visade minst intresse för. En fråga som vi ställde oss var om barnen var ointresserade av att prata om sina bilder därför att de var ovana vid att svara på den typen av frågor. Alternativt om det berodde på att de faktiskt inte hade någon djupare tanke bakom sina bilder eftersom de hade fått ett nytt material att experimentera med. Pedagog B menar att man kan få väldigt olika resultat beroende på vilka ramar man ger barnen och beroende på deras olika tidigare erfarenheter av fotografering. Enligt hennes erfarenheter tar barnen mycket experimentella bilder i början och väldigt många bilder över huvud taget. Det påverkar också, menar Pedagog B, vilken bild av vad det är att fotografera som de bär med sig, hur de i sin tur väljer att fotografera. Är det att ta bilder på människor som skrattar mot kameran? Eller är det kanske att fotografera saker? Lenz Taguchi problematiserar kring ett eventuellt behov hos barn att få bekanta sig med ett nytt material. Hon menar att för att barnen ska kunna använda olika uttrycksformer som språk så behöver de vara bekanta med materialets förutsättningar (2000:174-175). Vi upplevde att pojkarna skulle behöva få möjlighet att experimentera med kameran som material för att kunna vara intresserade av en uppgift. Däremot tror vi att man också kan utnyttja barnens experimenterande med materialet för att skapa samtal och se barnens tankar och intressen.

Vi tolkade det som att det som upptagit deras intresse mest var batterier och ström. Trots att vi inte kunde utläsa vad de var intresserade av genom deras bilder fick vi ändå reda på vad de var intresserade av och vad som skulle kunna bli ett intressant tema/projekt för dem genom reflektion kring observationen, upplevelsen och anteckningarna därifrån. Pedagog A säger att man skulle kunna använda barnens bilder för att diskutera dem i arbetslaget, titta efter likheter, olikheter, fundera över varför de har tagit de här bilderna och att barnens bilder i så fall skulle fungera som en del av den pedagogiska dokumentationen. Pedagog A säger att det är diskussionen och reflektionen kring barnens bilder som gör bilderna till en del av den pedagogiska dokumentationen. På samma sätt upplevde vi att det var den diskussion och reflektion som vi hade kring det som barnen sa och gjorde som blev vår pedagogiska dokumentation, alltså det som vi utgick från för att bestämma hur vi skulle gå vidare. Samtidigt framhåller Pedagog A att det är viktigt att komma ihåg att det är barnens bilder och respektera det. Då det är barnens bilder blir det extra viktigt att lyfta fram barnens tankar och ord till bilderna och på så sätt knyta an bilderna till barnen.

Vi frågade oss om kameran över huvud taget hade varit betydelsefull eller om det är genom att följa barnen som man får reda på vad de är intresserade av. En tanke var att det skulle kunna ha fungerat på liknande sätt, med vilket annat material som helst. Frågan är då om det spelar någon roll om det är ett nytt spännande material eller om man hade kunnat få ett liknande resultat om man till exempel hade suttit med dem när de målade.



Givetvis spelade det en viss roll att vi valt just digitalkameran eftersom de förmodligen inte intresserat sig för batterier och ström, om de suttit med en lerklump framför sig. Även då vi som pedagoger försöker att lämna över makten över hur verksamheten ska se ut styr vi ändå indirekt genom valet av vilket material som barnen ska få tillgång till och sedan ytterligare då vi tolkar deras tankar och agerande. Både Lenz Taguchi (1997:18-19) och Wehner-Godée (2000:108) menar att ett sätt att jämna ut maktbalansen och bli medveten om de omedvetna val man gör i egenskap av pedagog, som får ett maktutövande förhållande till barnen, är genom pedagogisk dokumentation. Lenz Taguchi menar att pedagogisk dokumentation är ett sätt för pedagogen att ta makt över sin verksamhet men också ett sätt som ”ger barnen möjlighet att ta makten över sitt eget lärande” (1997:32.). ”En aspekt av observation och dokumentation och att hitta nästa steg är att *det inte finns något val av observation eller nästa steg som är objektivt riktigt eller sant.*” (Lenz Taguchi, 1997:78, kursivering som i originalet). Lenz Taguchi hänvisar till Carla Rinaldi (1994) som menar att alla val av observation och dokumentation som vi gör är subjektiva men att vi bör se det som en styrka istället för att vi i jakten på en omöjlig objektiv metod låter oss bli hämmade. Styrkan ligger i att det subjektiva medför ett ansvar. Genom att informera andra om sina analyser av observationerna och dokumentationerna får man ta del av deras subjektiva tankar vilket även gör dem ansvariga (1997:78).

Det är viktigt, menar Pedagog A, att tänka på att det är sina vuxna värderingar som man lägger in i barnens bilder, att man ser bilderna genom vuxna ögon. Samtidigt, säger hon, är pedagogernas tankar viktiga för att leda barnen vidare. Med utgångspunkt från det som vi hade fått reda på om barnens intressen genom att analysera och reflektera kring våra upplevelser, observationer och anteckningar från dagen med pojkarna drog vi slutsatsen att de skulle vara intresserade av att fördjupa sig ytterligare i batterier och ström. Vi ville fortsätta att utforska digitalkameran som material och beslöt oss därför för att låta samma två pojkar få i uppgift dagen därpå att leta efter och fotografera saker som behövde ström, alltså sladd eller batteri för att fungera. Vår tanke med digitalkameran den här gången var att den skulle fungera som ett hjälpmedel för att ta reda på vad pojkarna hade för uppfattning kring ström. Eftersom vi kommit fram till att barnens digitala bilder inte fungerat som ett sätt att utläsa deras intressen så som vi hade tänkt oss ville vi undersöka om man genom att använda temat/projektet som ramförutsättningar ändå kunde finna ett användningsområde för barnens digitala bilder där deras intressen kan utläsas. Alltså att ge barnen i uppgift att fotografera sina tankar kring temat/projektet och på så sätt skapa ett underlagsmaterial i den pedagogiska dokumentation som visar vad som skulle kunna utgöra nästa steg i temat/projektet från barnens perspektiv. Vi ville också undersöka om det blev någon skillnad i hur barnen agerar och vilken typ av bilder de tar om vi skulle låta ett barn som använt kameran förr ta bilder.

## **7.3 Andra dagen**

### **7.3.1 Vill ni ta kort på saker med ström?**

Vi återkom dagen därpå till samma förskola och till samma två pojkar. Pojkarna tillfrågades om de ville följa med oss och prata lite. Det ville de. För att återkoppla till dagen innan började vi med att diskutera tillsammans med barnen vad de hade sagt och gjort förra gången. Därefter fick de i uppgift att leta reda på och ta kort på

föremål som behövde ström för att fungera. Vi hade återigen uppdelningen oss emellan att Fälthammar följde pojkarna medan Ljungqvist observerade och antecknade.

Det första som pojkarna tog kort på var ett eluttag. De verkade därefter osäkra. Fälthammar föreslog att de skulle gå runt och titta i fler rum. Pojkarna nappade på förslaget. I nästa rum fortsatte de att ta kort på eluttag. I ett eluttag konstaterade en av pojkarna att det satt en sladd. Fälthammar frågade vart sladden gick. Pojkarna följde sladden och upptäckte att den ledde till kylskåpet. Tillsammans med Fälthammar diskuterade de om kylskåpet behövde ström. Pojkarna konstaterade att det gjorde det eftersom det fanns en lampa i kylan. Fälthammar uppmanade dem att ta kort på kylskåpet. Pojkarna fortsatte att diskutera huruvida ett antal olika saker i omgivningen hade ström i sig eller ej. Ett par saker konstaterade de hade ström i sig men tog inte kort på alla.

När pojkarna hade utforskat alla rum satte vi oss tillsammans framför datorn. Till skillnad från föregående dag kunde de motivera varför de hade tagit bilderna genom att berätta varför föremålet på bilden behövde ström. Dessutom dök det upp ett par bilder som de hade tagit ”som bus” på saker som inte var strömförande. De tappade snabbt intresset för samtalen kring deras bilder. De började istället intressera sig för datorn och ville undersöka den.

### **7.3.2 Två flickor som har fotograferat tidigare får kameran**

Vi frågade två flickor som vi visste hade använt sig av kameran tidigare om de ville ta lite kort. Först lät vi dem ta på vad de ville. Vi upplevde en skillnad gentemot då pojkarna fick ta emot kameran. Flickorna visade en större säkerhet och kännedom om materialet. Efter en stund bad vi dem visa oss sina bilder. Det visade sig då att flickorna nästan enbart hade tagit kort på människor. De kunde inte svara på varför de hade valt att ta just de bilder som de hade tagit. Vi ville därefter pröva hur flickorna skulle reagera på att fotografera utifrån en given uppgift. Vi bad dem ta kort på det som de tyckte mest om att göra ute på gården. De tog sig an uppgiften med stor entusiasm. Då vi en stund senare bad att få titta på deras bilder kunde de vid varje bild tala om varför de hade tagit just den bilden och vad de brukade leka där, varför de tyckte mest om de sakerna och så vidare. Under de stunder som flickorna hade kameran följde vi dem inte utan väntade tills de var klara och utgick från vad de kunde berätta om sina bilder, istället för att utgå från våra upplevelser och observationer som vi gjort med pojkarna.

## **7.4 Resultat och tolkning**

Vår tanke med att låta pojkarna ta kort på föremål som behövde ström för att fungera hade varit att vi genom att titta på korten och höra hur pojkarna hade tänkt då de tog dem skulle få en uppfattning om hur de tänker kring ström. Vidare ville vi utgå från detta för att se vilka nya utmaningar och fortsatta frågor som skulle kunna ha varit intressant att fortsätta med i vårt fiktiva tema/projekt.

Det första som slog oss var att då vi hade en ram, uppgift, för pojkarna att utgå från upplevde vi att vi styrde dem i högre grad än innan. Inte bara genom att de fick en ram utan också för att vi upplevde att vi behövde gå med dem och försöka motivera

dem att hålla sig inom ramen. Anledningen till att vi tog en styrande roll var att vi upplevde en tveksamhet från pojkarna. Pedagog B menade att det kan vara svårt för ett barn som inte tagit kort innan att få en ram att hålla sig inom. Hon menar att då de tycker att det är så roligt, vill experimentera och ta väldigt många bilder kan man som pedagog få en väldigt styrande roll. Precis som Pedagog B säger upplevde vi att vi blev mer styrande än vi hade för avsikt att vara. Problemet med att vi tog en styrande roll är att då vi var ute efter att utgå från barnens intressen och tankar blev det väldigt osäkert om det var det vi fångade då vi styrde dem. I den styrande rollen upplevde vi ändå att det fanns ett utrymme för öppna samtal mellan Fälthammar och pojkarna. Dessa samtal kändes genuina och meningsfulla.

Frågan är om kameran tillförde någonting i det här fallet eller om vi hade fått liknande kvalitativa samtal även utan att använda kameran. Pojkarna hade då kunnat få samma typ av uppgift men utan att behöva ta kort på det de funnit. Vi upplevde att det var genom samtalen och inte genom kameran som utforskandet av ström fortsatte. Flera gånger frågade Fälthammar efter att hon och pojkarna diskuterat kring något strömförande föremål om pojkarna hade tagit kort på det föremålet. Det var inte viktigt för pojkarna att göra det. Ett alternativ hade varit att vi fortsatt vårt fiktiva tema/projekt med att intervjua pojkarna kring deras tankar om ström utifrån de tankar som de verbaliserat dagen innan. Ytterligare ett alternativ hade varit att vi hade givit pojkarna i uppgift att ta kort på föremål som behövde ström för att fungera och därefter lämnat dem ifred för att återvända efter en stund och låta dem visa oss vad de hade hittat genom sina bilder. Kanske hade då kameran varit mer motiverad för dem och dessutom hade det då varit mer motiverande för dem att berätta om sina tankar kring korten.

Utifrån våra problem med att bli alltför styrande valde vi att inte följa flickorna då de tog kort. Resultatet blev att samtalen kring korten blev mer intressant och motiverat för flickorna än det hade varit för pojkarna. Samtidigt upplevde vi samma svårigheter som med pojkarna med att få flickorna att motivera varför de tagit just de bilder som de tagit då de fick ta på vad de ville. Förmodligen var det så att flickorna antingen experimenterade och fick den materialkännedom som Lenz Taguchi menar att barn behöver eller att de utgick, som Pedagog B säger, från sina tidigare erfarenheter av vad det är att ta kort som till exempel att ta på människor som ler in i kameran. När flickorna fick en uppgift, en ram, visste de varför de hade tagit varje kort, de kunde motivera varför. Fälthammar har tidigare erfarenheter från de här två flickorna då barnen har fått fotografera vad de ville och därefter göra ett bildspel med utvalda bilder som barnen sätter ord till. I bildspelen fanns bilder på bland annat vad Fälthammar tolkade som de leksaker som barnen helst lekte med och personer som var viktiga för dem. Pedagog B tror att man utifrån barnens bilder kan utläsa var barnen befinner sig, vad de tycker är roligt, vad de leker med och med vilka och hur de har upplevt olika händelser. Det är då särskilt intressant vilka bilder barnen själva väljer att lyfta fram, säger Pedagog B. Genom observationen ser vi, precis som Pedagog B säger, att det går att utläsa vad just det barnet tycker är roligt, vilka personer barnet helst umgås med och vilka saker barnet helst leker med. Däremot ser vi inte att man kan utläsa barnens tankar, funderingar och frågor. Ovanstående saker kan med fördel användas som en del av barnens portfolios men ger kanske inte någon användbar information i relation till starten av ett tema/projekt.

Vi ser utifrån vår observation att om man ger barnen ramar inom temat/projektet och

en uppgift som är kopplad till det kan man använda sig av barnens bilder och deras tankar för att utifrån reflektionen kring dessa veta hur man ska gå vidare i temat/projektet. En förutsättning som vi dock tror är avgörande är att man låter kameran vara det material som det är och användas utifrån de förutsättningar som den har. Nämligen att låta barnen gå för sig själva och ta korten för att därefter visa och tala om vad de kommit fram till. Vi kan tänka oss att pojkarna upplevde det som lite meningslöst att ta kort på något som de redan diskuterat med Fälthammar och varandra för att därefter göra det igen utifrån bilderna framför datorn. För flickorna blev det däremot mer motiverat att berätta hur de hade tänkt eftersom de inte hade haft någon kommunikation kring sina bilder med oss innan.

## 8. Slutdiskussion

### 8.1 Slutsatser

Genom de tre delarna, litteratur, intervju och observation, ser vi en röd tråd i form av nyckelorden: barnsyn, synliggörandet och reflektion. Dessa tre är nära kopplade till varandra och hänger samman. I texten kommer vi ändå att göra en uppdelning för tydlighetens skull.

#### 8.1.1 Barnsyn

Återkommande i den litteratur som vi har gått igenom och hos Pedagog A är att man framhåller en viss barnsyn som signifikant för Reggio Emiliafilosofin. Vi har genom tidigare erfarenheter och intervjuer sett att den barnsyn som man menar även finns utbredd i de förskolor som inte inspireras av Reggio Emiliafilosofin. En möjlig anledning till att det ser ut så är införandet av *Läroplan för förskolan*. En anledning till att man i litteraturen talar om barnsynen som utmärkande för Reggio Emiliafilosofin är att den litteratur som vi har använt utgivits strax innan eller strax efter införandet av Lpfö 98. Samtidigt kan läroplanen i sin tur vara inspirerad av Reggio Emiliafilosofin. Hur det än hänger samman är barnsynen en nödvändighet för att kunna arbeta med pedagogisk dokumentation utifrån Reggio Emiliafilosofin. Det blir dessutom en följd av att man arbetar med pedagogisk dokumentation. Genom att arbeta med pedagogisk dokumentation utgår man från en barnsyn som ser det kompetenta barnet men man får också en möjlighet att kontinuerligt synliggöra för sig själv om man praktiserar den barnsyn man påstår sig ha.

#### 8.1.2 Synliggörandet

Den pedagogiska dokumentationen synliggör förutom vilken barnsyn man praktiserar även verksamheten vilket leder till en medvetenhet. Genom våra delar ser vi en röd tråd av medvetenhet. I litteraturen ser vi att författarna menar att den pedagogiska dokumentationen genom sitt synliggörande av det osynliga medför en medvetenhet om många led i verksamheten. Barnen blir medvetna om sin identitet och sitt lärande. Pedagogen blir medveten om sin roll, konsekvenserna av sina handlingar och sitt eget lärande. Genom intervjuerna kunde vi dra slutsatsen att det är just medvetenhet som skiljer Pedagog A och B åt. Pedagog B betonar att pedagogisk dokumentation ska göra barnen medvetna men nämner inte att hon som pedagog skulle kunna bli det med. Pedagog A däremot framhåller att hon som pedagog genom reflektionen kring den pedagogiska dokumentationen kan bli medveten om hur hon har handlat och se sitt lärande. I vår deltagande observation fick vi personligen erfara hur den pedagogiska dokumentationen ökade vår medvetenhet. Vi blev både medvetna om vårt förhållningssätt och barnens tankar genom att vi använde vår dokumentation som ett underlag för reflektion.

#### 8.1.3 Reflektion

Reflektion är det begrepp som vi genom våra tre delar ser som både centralt och dessutom som utmärkande för pedagogisk dokumentation. Genom våra litteraturstudier, intervjuer och deltagande observationer har vi kunnat se att det är

reflektionen som skiljer pedagogisk dokumentation från dokumentation av den pedagogiska verksamheten. Förutsatt att man använder sig av sin reflektion för att utveckla verksamheten. Det är här kärnan i vad pedagogisk dokumentation innebär ligger. Reflektionen är det som gör att barnens tankar kan ligga till grund för verksamheten eftersom pedagogen genom den pedagogiska dokumentationen kan få en förståelse för barnens livsvärldar och forma verksamheten därefter.

## **8.2 Relevans för läraryrket**

Resultaten av den här undersökningen är i allra högsta grad relevanta för läraryrket. I punkt 8.1 *Slutsatser* visar vi på hur det är barnsynen, synliggörandet och reflektionen som är nyckelorden i den här studien om pedagogisk dokumentation.

Barnsynen är grundläggande i läraryrket. Verksamheten formas utifrån vilken barnsyn pedagogen praktiserar. Läroplanen genomsyras av en barnsyn som erkänner barnen som medmänniskor med tankar, idéer och upplevelser värda att lyssna till och lyfta fram. Pedagogisk dokumentation är ett sätt att göra just detta. Barnsynen är både en förutsättning för att kunna arbeta med pedagogisk dokumentation men också en konsekvens av arbetat med pedagogisk dokumentation. Det är en förutsättning att man har en sådan barnsyn då man vill arbeta med pedagogisk dokumentation eftersom det innebär en önskan att låta verksamheten ta sin utgångspunkt i just barnens tankar, idéer och upplevelser. Men den pedagogiska dokumentationen medför också genom synliggörandet för pedagogen en medvetenhet om att den barnsyn man har är den barnsyn som man praktiserar. Genom att försöka synliggöra det kompetenta barnet får man också syn på det kompetenta barnet och därigenom bekräftas barnsynen.

Vidare har de slutsatser som vi har kommit fram till stor betydelse för läraryrket då pedagogisk dokumentation till exempel är ett sätt att uppnå målen i läroplanen. Då den pedagogiska dokumentationen är ett sätt att synliggöra för sig själv vad det är man har gjort blir det också ett sätt att kontrollera om verksamheten når upp till målen i läroplanen. Att arbeta med pedagogisk dokumentation hjälper pedagogen att nå den eftersträvnansvärda rollen som *den reflekterande praktikern*. Rollen uppnås genom att man använder sig av den pedagogiska dokumentationen för att se, utvärdera, reflektera över och utveckla sin verksamhet och därigenom utvecklas man i sin lärarroll.

Genom en medvetenhet om vad man gör, hur man gör det och varför man gör det har man material att utgå från då man vill synliggöra verksamheten och dess kvalitet för utomstående. I medierna idag möter man ofta en bild av en skola beskriven i negativa ordalag. För läraryrket finns det en relevans för pedagoger att själva kunna föra sin egen talan istället för att lämna över på utomstående att måla upp den bild som ska förmedlas till politiker och allmänhet. Pedagogisk dokumentation kan vara ett sätt att på ett konkret och begripligt sätt visa på för utomstående vad, hur och varför man gör det man gör och därigenom visa verksamhetens kvalitet och den egna kompetensen.

Vi har i den här studien kunnat visa på att det finns en skillnad mellan dokumentation av den pedagogiska verksamheten och pedagogisk dokumentation. Att som pedagog vara medveten om att en sådan skillnad finns kanske i sig inte är viktigt. Däremot är det av vikt att vara medveten om vilka konsekvenser det får hur man väljer att arbeta.

Här är också pedagogisk dokumentation ett sätt att synliggöra för sig själv just vilka konsekvenser valet får medan dokumentation av den pedagogiska verksamheten inte med säkerhet gör det.

### **8.3 Förslag till fortsatt forskning**

Under arbetes gång har en del frågor väckts som legat utanför vårt preciserade syfte. Vi kommer därför här att nämna några av dem som förslag på hur man kan fortsätta forskning inom vårt ämnesområde.

I det näst sista stycket i avsnitt 2.3 ställer vi oss, angående att Lenz Taguchi menar att man inom Reggio Emiliafilosofin inte har som mål att barnen ska komma fram till de "rätta" svaren, frågan: "Kommer barnen fram till det *rätta* svaret för att det är just det rätta eller för att pedagogerna genom sin reflektion och de utmaningar de väljer att ge barnen indirekt styr dem mot de rätta svaren?"

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson har tolkat sekundärkällor och skriver att man inom Reggio Emiliafilosofin inte har några läroplaner eftersom "dessa skulle driva våra skolor [i Reggio Emilia, Italien] mot en undervisning utan lärande". Det är då intressant att fråga sig hur Reggio Emiliafilosofin kan fungera i Sverige där vi har läroplanen för förskolan.

### **8.4 Avslutande ord**

För dem som är införstådda med Reggio Emilias filosofi har begreppet pedagogisk dokumentation en klar betydelse. För de som inte är insatta i Reggio Emiliafilosofin kan vi genom Pedagog B se att begreppet pedagogisk dokumentation betyder något annat. Snarare än att vara den metod som det är för dem som inspireras av Reggio Emiliafilosofin betyder det dokumentation, som används på ett pedagogiskt sätt.

Pedagogisk dokumentation eller dokumentation av den pedagogiska verksamheten? Finns det en sådan skillnad? Det vill vi genom att peka på och hänvisa till våra tre olika delar mena att det gör.

## Källförteckning

### ***Deltagande observationer***

De deltagande observationerna genomfördes på en förskola i Göteborg den 26 och 27 november 2007.

### ***Intervjuer***

Intervjuerna genomfördes på förskolor i Västsverige den 19 november 2007 med Pedagog A och den 20 november 2007 med Pedagog B. Intervjuerna finns inspelade och sparade på kassett.

### ***Litteratur***

Bjervås, Lotta (2003). "Det kompetenta barnet". I Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson (red.), *Förskolan – barns första skola!* (ss. 55-81). Lund: Studentlitteratur

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Allan (1999). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag

Johansson, Eva (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus nr 6) Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

Kennedy, Birgitta (1999). *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS förlag

Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag

Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag

Mårdsjö, Ann-Charlotte (1998). *Att utveckla pedagogers kompetens*. (Rapporter från institutionen för pedagogik, 1998:02) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid (2001). "Barns perspektiv". *Förskoletidningen*, 26(4), 13-16

Pramling, Ingrid (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. (Göteborg. Pp. 236.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes



Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. (3:e upplagan) Lund: Studentlitteratur

Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

”Vad är dokumentation” (1995). *Modern Barndom*, (2), 4-5

Wallin, Karin (2003). *Pedagogiska kullerbyttor. En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag

Wehner-Godée, Christina (2000) *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber

## Bilaga A: Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Här länge har du arbetat på den här förskolan?
- Berätta om dina tankar kring pedagogisk dokumentation.

Eventuella följdfrågor:

- Vad är pedagogisk dokumentation?
- Hur gör du?
- Finns det dokumentation som inte är pedagogisk dokumentation?
- Hur använder du den pedagogiska dokumentationen?
- Är pedagogisk dokumentation viktigt?
- Varför tycker du det i så fall?

Alternativa frågor:

Pedagog A:

- Hur syns det att ni utgår från Reggio Emilia?
- Hur har ni gjort den filosofin till er egen?

Pedagog B:

- Känner du till Reggio Emilia?
- Vilka teorier stödjer du dig på i ditt arbete?

Gemensamma frågor:

- Hur går det till när barnen fotograferar?
- Hur använder ni barnens bilder?
- Varför har ni valt att låta barnen fotografera?
- Hur ser du på barnens bilder i förhållande till pedagogisk dokumentation?
- Vi tänker oss att man kan låta barnen fotografera utifrån olika förutsättningar. Vi tänker oss att man kan göra en indelning i tre typer av ramförutsättningar. Antingen så finns kameran tillgänglig alltid som vilket material som helst, så att det bara är för barnen att gå och ta den och ta kort. Eller också att man har kameran och säger ”Varsågod, gå och ta bilder, på vad du vill”. Eller att man har framme den och säger ”Varsågod jag vill att du går och tar bilder på...” och att man ger dem någon uppgift. Hur tänker du kring en sådan indelning?
- Tycker du att det var någon fråga som saknades?
- Har du något att tillägga?

## Bilaga B: Tillståndslappar till föräldrarna

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 8 Januari. Examensarbetets syfte är att vi vill fördjupa oss i hur man kan arbeta med pedagogisk dokumentation som ett verktyg för främjat lärande och vilka konsekvenser för verksamheten olika tillvägagångssätt får. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är: Vad är pedagogisk dokumentation?, Hur främjar pedagogisk dokumentation lärandet?, Vad blir det för skillnad när det är barnen som dokumenterar mot när det är vuxna? För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med barnen och lärarna på ert barns förskola och observation av verksamheten.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden 19 November till 7 December. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt lämnar den till en lärare på ditt barns förskola. Lämna helst in lappen innan 22/11. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

.....  
vårdnadshavares underskrift/er

.....  
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående telefonnummer:  
Med vänliga hälsningar

Frida Fälthammar  
0738-449068

Kajsa Ljungqvist  
0703-091183

Handledare för undersökningen är Mats Hermansson, 0739-874855  
Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen 031-786 4792