

Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan

– pedagogisk dokumentation



Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 12:1276
ISBN: 978-91-87115-35-6

Omslagfoto: Gert Olsson/Bildarkivet

Foto inlagan: Michael McLain (s 12, 20, 33, 44, 52, 57, 62),
Lina Theander (s 25, 47), Rebecca Wallin/Bildarkivet (s 50)

Grafisk produktion: AB Typoform
Tryck: Elanders Sverige AB 2012

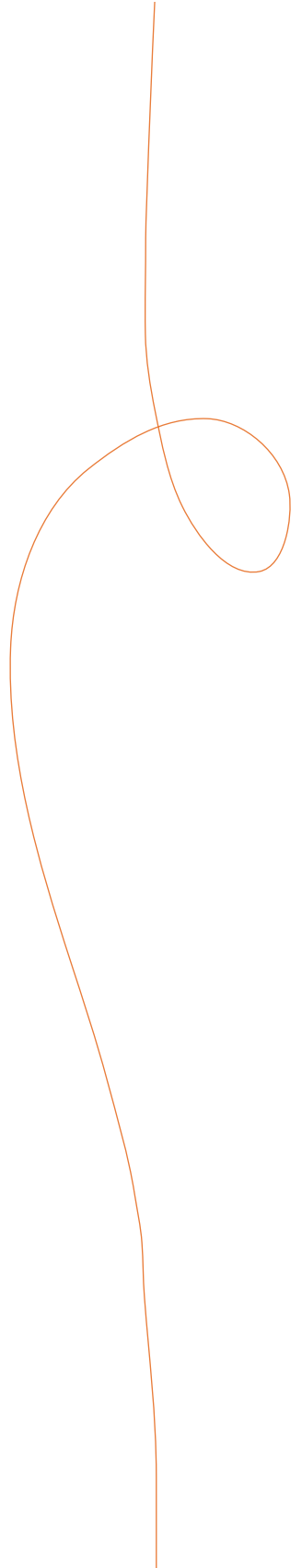
Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan

– Pedagogisk dokumentation



Innehåll

3	Förord
5	Inledning
7	Materialets disposition
9	Omgivningens betydelse för utveckling och lärande
13	Pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer
15	Vad är pedagogisk dokumentation?
21	Pedagogisk dokumentation – teoretiska utgångspunkter
29	Praktiska exempel från några förskolors arbete
45	Metoder, del 1: Att dokumentera
53	Metoder, del 2: Hur dokumentationen blir pedagogisk
63	Etik och dokumentationer
67	Avslutningsvis – att lära ihop med barnen
70	Referenser



Förord

Syftet med detta stödmaterial är att stödja förskolechefer, förskollärare och övrig personal i förskolan i deras arbete med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet.¹ Skriften är en del i Skolverkets arbete med att ge förskolor stöd i att arbeta med förskolans reviderade läroplan.

I förskolan använder man sig av en rad olika redskap för att beskriva, granska och följa upp det som sker i verksamheten. Det är angeläget att varje förskola utvecklar metoder för detta arbete. Det är också angeläget att kritiskt granska både metoderna och själva arbetet för att analysera om de överensstämmer med de värderingar och de intentioner som finns i förskolans läroplan.

Stödmaterialet beskriver hur förskolan kan arbeta med pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation är *ett* exempel på hur man kan synliggöra processerna i förskolans verksamhet i enlighet med förskolans läroplan. Dokumentationen kan användas som underlag för att bedöma verksamhetens kvalitet, måluppfyllelse och vilka utvecklingsbehov som finns.

Pedagogisk dokumentation syftar dels till att få en tydlig bild av barnen och verksamheten, dels till att utvärdera sammanhangets och miljöns betydelse för barnens lärande, lek och samarbete. Genom den pedagogiska dokumentationen blir det möjligt att göra barnens lärprocesser och lärstrategier synliga – för såväl barnet och föräldrarna som personalen. Det blir även möjligt att upptäcka de barn som tillfälligt eller varaktigt behöver särskilda stödinsatser.

Pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete och kan användas för att granska den egna praktiken. För att kunna granska praktiken krävs det att dokumentationen blir en naturlig och integrerad del av det dagliga pedagogiska arbetet och inte något som ligger vid sidan av. Detta förutsätter en kultur av samarbete, reflektion och kommunikation. Det kräver även en professionell inställning och en vilja att granska sina egna handlingar och ställa sig i dialog med andra.

¹ Enligt 4 kap. skollagen ska varje förskola systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen.

Författare till detta stödmaterial är Anna Palmer, universitetslektor vid Stockholms universitet. I arbetet har Magdalena Karlsson och Susanne Smith, Skolverket medverkat.

Materialet har också granskats och utvecklats i samråd med experter inom området från Stockholms universitet: Gunilla Dahlberg, Klara Dolk, Ingela Elfström, Karin Hultman, Hillevi Lenz Taguchi, Elisabeth Nordin-Hultman och Christina Wehner-Godée.

Ragnar Eliasson
Avdelningschef

Carina Hall
Undervisningsråd

Inledning

I läroplanen för förskolan finns ett avsnitt som handlar om uppföljning, utvärdering och utveckling. Det är ett avsnitt som har väckt många frågor och funderingar bland förskolans personal. I avsnittet anges att *verksamheten* ska dokumenteras, följas upp och utvecklas. Vidare anges att *varje barns* utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära. Många har frågat sig hur detta arbete ska gå till. I det här stödmaterialet kommer den frågan att undersökas, redas ut och tydliggöras utifrån perspektivet pedagogisk dokumentation.

Inledningsvis kan konstateras att de olika uppdrag som förskolan har enligt läroplanen är sammanflätade. Det innebär att barns utveckling och lärande inte kan skiljas från det som händer i verksamheten. All dokumentation av barns utveckling och lärande ska göras *i relation till* den pågående verksamheten. Likaså ska uppföljningen, utvärderingen och utvecklingen av verksamheten alltid göras *i relation till* de barn som vistas där. Genom arbetet med pedagogisk dokumentation kan den egna praktiken granskas och synliggöras och blir på så vis ett verktyg som gör det möjligt att följa barns utveckling och lärande, i relation till hur förskolan bidrar till barns utveckling och lärande.

Genom arbetet med pedagogisk dokumentation blir det möjligt att utgå från det som sker bland barnen; det som barnen är intresserade av och upptagna med att undersöka i den dagliga verksamheten. Det blir möjligt att ta tillvara barns utforskande och deras frågor och erfarenheter i planeringen av verksamheten. Dessutom bidrar dokumentationen till att synliggöra hur personalens förhållningssätt påverkar verksamhetens utveckling och möjligheterna för barn att lära och utvecklas.

Pedagogisk dokumentation används i dag i många av landets förskolor. Ett stort antal kommuner satsar också på att utbilda personalen och förskolecheferna i de tankesätt och de arbetsverktyg som hör ihop med detta.² Även om man som perso-

2 Enligt en sammanställning av en kommunenkät som ligger till grund för Skolverkets senaste nationella utvärdering av förskolan, *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan* (2008), satsar många av landets kommuner (56 procent) på pedagogisk dokumentation som kompetensutveckling för personalen (se också Skolverket 2004 och 2008a). Detta kan tydas som att det finns ett starkt intresse för pedagogisk dokumentation i förskolan (Bjervås, 2011).

nal i förskolan ser på pedagogisk dokumentation som något välkänt och inarbetat måste man ändå undersöka sin verksamhet noga för att se om arbetet är förenligt med de nya formuleringarna i läroplanen. I arbetslagen måste man på nytt uppmärksamma vad det egna arbetet med pedagogisk dokumentation går ut på – i teorin och praktiken – och vilka konsekvenser det får. Det är viktigt att gå igenom *varför* man väljer att arbeta med pedagogisk dokumentation och hur det arbetet går ihop med läroplanens intentioner.

Innehållet i läroplanen ska ses som en helhet, där alla delar står i relation till varandra. Likaså står läroplanen i relation till det sammanhang där den ska verka, det vill säga förskolans verksamhet. Läroplanens olika delar utgör en sammanhängande text där varje del är beroende av resten av formuleringarna. De enskilda avsnitten är omöjliga att skilja ut och läsa utan att se till helheten och sammanhanget. Som läsare av läroplanen är det alltså betydelsefullt att fundera över hur arbetet med pedagogisk dokumentation fungerar på den egna förskolan och hur det stämmer överens med det som läroplanen förordar.

Det här materialet är tänkt att fungera som ett stöd och en inspiration i arbetet med pedagogisk dokumentation. Tanken är att förskollärare, förskolechefer och den övriga personalen ska få en möjlighet att fördjupa sig i pedagogisk dokumentation och vilka metoder, innehåll och arbetssätt som arbetet för med sig. En förhoppning är att stödmaterialet även ska fungera som en hjälp i de gemensamma diskussionerna i arbetslaget om arbetssätt, barnsyn, dokumentation, synen på kunskap och lärande samt förskolans miljö.

Många förskolor som i dag arbetar aktivt med pedagogisk dokumentation, och även de som skulle vilja komma igång, ser hinder för arbetet. Det som ofta tas upp i utvärderingar är svårigheterna att få in den pedagogiska dokumentationen som en integrerad del i verksamheten. En annan svårighet som framhålls är att det finns bristande kunskaper om hur en organisation kan byggas upp för att hålla igång och fördjupa ett dokumentationsarbete.³ Ett ytterligare syfte med stödmaterialet är därför att ge idéer till hur arbetslaget kan lösa de problem som de ser.

Utgångspunkterna för det här materialet är att skapa motivation för att komma igång med pedagogisk dokumentation eller för att utveckla det dokumentationsarbete som redan pågår på förskolan.

3 Skolverket, 2008.

Materialets disposition

Stödmaterialet består av nio kapitel som är disponerade på följande sätt:

1. *Omgivningens betydelse för utveckling och lärande.*

Materialet inleds med ett kapitel som beskriver hur barns utveckling och lärande sker i samspel med de olika delarna av förskolans verksamhet.

2. *Pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer.*

I det andra kapitlet beskrivs de skillnader som finns mellan pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer i förskolan.

3. *Vad är pedagogisk dokumentation?*

Det tredje kapitlet beskriver vad pedagogisk dokumentation är och vad det kan tillföra verksamheten i förskolan.

4. *Pedagogisk dokumentation och arbetssätt – teoretiska utgångspunkter.*

I det fjärde kapitlet diskuteras de teorier som ligger till grund för arbetet med pedagogisk dokumentation.

5. *Praktiska exempel från några förskolors arbete.*

Det femte kapitlet ger praktiska exempel på hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan fungera i förskolans verksamhet. I kapitlet behandlas också vad som bör vara i blickfånget när man gör pedagogiska dokumentationer.

6. *Metoder, (del 1): Att dokumentera.*

Det sjätte kapitlet lyfter fram olika metoder för att dokumentera, till exempel fotografering och spaltdokumentation.

7. *Metoder, (del 2): Hur dokumentationen blir pedagogisk.*

I det sjunde kapitlet diskuteras olika sätt att göra så kallade ”läsningar” av dokumentationen, det vill säga hur man kan tolka och förstå dokumentationen.

8. *Etik och dokumentationer.*

Kapitel åtta lyfter fram de olika etiska överväganden man bör göra när man arbetar med pedagogisk dokumentation.

9. *Avslutning – Att lära tillsammans med barnen.*

Det nionde och sista kapitlet summerar tankegångarna i materialet och lyfter fram vikten av att personalen lär ihop med barnen.

1. Omgivningens betydelse för utveckling och lärande

I det här kapitlet beskrivs hur barns utveckling och lärande sker i samspel med de olika delarna av förskolans verksamhet. Kapitlet lyfter också fram hur det därmed är omöjligt att betrakta barnet som avskild från det som pågår i verksamheten.

Enligt läroplanen ska varje barns utveckling och lärande ses som interaktivt och relationellt, det vill säga att det sker i samspel med omgivningen. Det innebär att läroplanen utgår från att alla individer i förskolan, barn som vuxna, ständigt knyter an till och skapar relationer med varandra och med den omgivande miljön. Det här är helt i linje med aktuell forskning som visar på allt fler samband mellan människan och miljön och hur beroende hon är av sin omgivning. Människan betraktas inte som en isolerad varelse, utan snarare som ett med den omgivande världen. Forskaren *Karen Barad* skriver på följande sätt om detta:

Vi är inte utomstående iakttagare av världen. Inte heller befinner vi oss endast på särskilda platser i världen; vi är snarare en del av världen.⁴

Utifrån ett sådant synsätt går det att förstå att barnet inte är en avskild enhet som går att observera eller dokumentera utan att också ta hänsyn till allt det som barnet är beroende av och sammankopplat med. Det vill säga – barnet är en integrerad del av verksamheten under sin tid i förskolan. Den verksamhet som barnet är en del av består av barn, personal och föräldrar, och även en rad olika materiella komponenter såsom leksaker, skapande material, möbler, mat, dokumentationer, böcker, inne- och utemiljöer. Verksamheten är också uppbyggd kring rutiner, vanor, pedagogiska idéer, prat, skratt och diskussioner – vilket också har betydelse för verksamheten som helhet betraktad. Alla dessa delar samverkar i en pedagogisk verksamhet och de fungerar tillsammans nästan maskinellt.

Barnet kommunicerar på olika sätt ständigt med omvärlden och samarbetar därmed med människor, ting och företeelser som finns i förskolans värld. Det är ibland svårt att avgöra var gränsen går mellan det som barnet gör och tänker och

⁴ Barad, 2007.

det som pågår i verksamheten; det kan ses som sammanflätat. Många gånger är det svårt att i grupparbeten och i andra samspel veta vad var och en har bidragit med. Kommunikationen sker ofta blixtnabbt och idéer och lärande uppstår i komplexa relationer mellan människor och även mellan människor och ting, till exempel mellan ett barn och en dator, en leksak, ett mikroskop, en penna eller ett papper.⁵

Aktuell forskning intresserar sig mycket för betydelsen av tid och rum och för undervisningsmaterial av olika slag. Lärandet ses inte längre som en individuell, isolerad och oberoende aktivitet, utan snarare som något som är sammankopplat med den omgivande miljön och med andra människor. Inom pedagogiken och didaktiken finns det i dag ett antal forskningsgrupper som undersöker hur kunskap och identitet uppstår i olika slags pedagogiska miljöer och hur samspelet mellan omgivningen och individen kan förstås.⁶ Forskningen utgår från olika teoretiska perspektiv, men den har som gemensam nämnare att den intresserar sig för relationerna mellan individen/kroppen och omvärlden samt hur kunskap och identitet skapas relationellt. Även inom aktuell hjärnforskning ses den omgivande miljön som viktig för hur det är möjligt att förstå hjärnans kapacitet och möjligheter.⁷ I dag finns det en stor kunskap om hjärnans formbarhet och att den utvecklas på olika sätt i olika miljöer.

Vad får det här resonemanget för betydelse för uppdraget att följa upp, utvärdera och utveckla pedagogiska verksamheter? I läroplanen betonas dokumentation, uppföljning, utvärdering och utveckling *av verksamheten*. Det är en tanke som redan är etablerad inom förskolan, eftersom det i svensk förskola finns en lång tradition av att utvärdera just verksamheten – och inte de enskilda barnens förmågor eller kunskaper. Det handlar om att observera, dokumentera och följa hur den pedagogiska verksamheten svarar mot målen, vilka möjligheter det finns att utveckla verksamheten och öka kvaliteten samt hur verksamheten på bästa sätt kan bidra till barnens utveckling och lärande. I läroplanen läggs också vikt vid att förskollärare ska ansvara för att *varje barns utveckling och lärande*, det vill säga barns

5 Hultman, 2011.

6 Exempel på det är aktivitetsstudier, sociokulturella studier, multimodalanalyser och learning - lesson study. Se exempelvis: Holmqvist, 2006, Marton och Tsui, 2004, Kempe och West, 2010, Kjellander, 2011, Kress, 1997, Pramling, 2006, *Project Zero and Reggio Children*, 2001, Rostvall och Selander, 2010, Runesson, 2005, Selander och Kress, 2010, Selander och Svärde-Åberg, 2009, Smidt, 2010, Säljö, 2000 och 2005. Andra exempel är posthumanistiska, socio-materiella eller postkonstruktionistiska studier, exempelvis: Dahlberg, 2009, Hultman, 2011, Sörensen, 2009, Lenz Taguchi, 2010; 2011, Olsson, 2009, Palmer, 2010; 2010a, 2011, Åsberg, 2010; 2011, Lykke, 2009. På senare tid har också forskning utvecklats som sammanför flera olika discipliner och undersöker olika företeelser ur ett relationellt perspektiv. Se exempelvis Annmarie Mols studie (2002) som sammanför medicin, antropologi och filosofi.

7 Gärdenfors, 2010 och Klingberg, 2010.

lärprocesser och lärstrategier, kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära.⁸ Det väcker frågor om vilken dokumentationsform som ska användas och *hur* dokumentationsarbetet ska genomföras. Läroplanen beskriver att olika former av dokumentation och utvärdering ska användas i förskolan. Dokumentationen och utvärderingarna ska ge kunskap om vilka förutsättningar som finns för barns utveckling och lärande och samtidigt göra det möjligt att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden.

"Kunskapen om varje barns utveckling och lärande ska utgöra underlag för planeringen av verksamheten, för att på så sätt stödja, utmana och stimulera barnen i deras utveckling och lärande. Det övergripande syftet med uppföljningar och utvärderingar är att de ska bidra till att verksamheten utvecklas och därmed varje barns förutsättningar för utveckling och lärande."

Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan⁹

Med tanke på alla de relationer som dagligen upprättas mellan barnen i förskolan och mellan barnen och omgivningen blir det en nästintill omöjlig uppgift att skilja barnet från den pågående verksamheten. Den genomgående innebörden i läroplanen är också att barns utveckling och lärande alltid ska sättas i relation till de förutsättningar som förskolan bidrar med. Barnet är en del av den pågående verksamheten och världen runt omkring och det är svårt att dra exakta gränser däremellan. Det som påverkar verksamheten och omvärlden påverkar också barnet, och omvänt.

Genom att uppmärksamma och dokumentera relationerna mellan barnet och allt det som pågår runt omkring henne eller honom blir det möjligt att på allvar ta in barnets behov, frågor, erfarenheter och engagemang i verksamheten. Då kan man forma och omforma verksamheten på ett sätt som gör den dagliga tillvaron i förskolan stimulerande, utvecklande, intressant, rolig och meningsfull för alla barn.¹⁰

8 Utbildningsdepartementet, 2010.

9 Ibid.

10 Läroplan för förskolan.



2. Pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer

I det här kapitlet beskrivs skillnaderna mellan pedagogisk dokumentation och traditionella barnobservationer. Skillnaderna är värdefulla att känna till när man ska välja verktyg för att utvärdera verksamheten.

Pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg är en relativt ny företeelse i svensk förskola. I drygt tjugo år har förskolans personal intresserat sig för pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg. Men ända sedan 1930-talet har det funnits ett starkt intresse för att observera och dokumentera barns lek, lärande och utveckling i förskolan. Syftet med dessa barnobservationer skiljer sig dock från pedagogisk dokumentation på några avgörande sätt.

Avsikten med barnobservationerna var främst att undersöka och bedöma barns utveckling i förhållande till det som uppfattades som normalt för deras åldersgrupp. Man upprättade scheman över barns utveckling utifrån vad som ansågs normalt för deras ålder, och dessa scheman betraktades som en vägledning för förskollärare när de planerade sin verksamhet. Avsikten var att på bästa möjliga sätt forma en verksamhet där barn blev bemötta utifrån sin ålder och sin utvecklingsnivå. Barnen grupperades efter åldrar och man köpte in material som skulle passa deras aktuella utvecklingsfas. Arbetet med barnobservationerna förde därmed med sig ett särskilt arbetssätt och arbetet formade en praktik där observerandet och dokumenterandet – i enlighet med färdiga mallar – blev en del av den dagliga verksamheten.¹¹

Vid den här tiden och en bit in på 1950- och 1960-talen, tänkte man sig att den som observerade inte skulle vara synlig för barnen, utan vara som ”en fluga på väggen”. Man byggde bland annat in särskilda observationsboxar i förskolorna där förskollärarna kunde observera verksamheten genom en glastruta där de inte syntes från utsidan, en så kallad *one way screen*.¹² Barnobservationerna sattes in i pärmar och observationsböcker och ställdes undan på förskolans kontor eller i personal-

¹¹ I många anglosaxiska länder använder man ett slags rapportkort där man kontinuerligt för in information om barnen, se Ingela Elfströms kommande doktorsavhandling, 2012.

¹² Lenz Taguchi, 2000.

"Läroplanen innehåller inga mål för vad enskilda barn ska ha uppnått vid olika tidpunkter eller i olika åldrar. Det finns inte heller fastställda normer eller nivåer för barns förmågor eller kunskaper. Kunskapen om varje barns lärande och utveckling ska heller inte användas för att kategorisera, sortera eller jämföra barnen, utan utgöra underlag för planeringen av den fortsatta verksamheten med barnen."

*Förskola i utveckling
– bakgrund till ändringar i förskolans läroplan¹⁵*

rummet. Barnobservationerna skickades också till läkare och vetenskapsmän som gjorde utredningar och drog slutsatser i relation till rådande utvecklingspsykologiska teorier.¹³ Ofta låstes de in, eftersom barnobservationerna föll under sekretesslagen. Inför föräldrasamtal och utvärderingar tog man sedan fram och sammanställde böckerna.

Den här typen av observationer av barns lek och utveckling förekommer än idag och det finns flera olika sorters observationsunderlag som fokuserar på just detta.¹⁴ Underlagen utvärderar barns utveckling i relation till fastställda normer, kriterier och nivåer, till exempel när det gäller matematiskt tänkande, språkutveckling och samarbetsförmåga. De här observationsunderlagen har helt andra teoretiska utgångspunkter än de som ligger till grund för pedagogisk dokumentation. De bygger ofta på ett tänkande som utgår från att barn utvecklas enligt ett på förhand bestämt sätt, där de bedöms utifrån generella normer och kriterier.

Man kan konstatera att den här formen av underlag inte är förenliga med läroplanens intentioner. I läroplanen står det att förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande dokumenteras, följs upp och analyseras för att skapa goda villkor för lärande och utveckling.

Skrivningarna i läroplanen innebär att det blir mycket betydelsefullt vilka utvärderingsmetoder man väljer. För att kunna välja utvärderingsmetoder måste förskollärare kritiskt granska vilka arbetssätt som olika utvärderings- och dokumentationsverktyg för med sig och vilken kunskap de kan bidra med. Det verktyg som man väljer i sin pedagogiska praktik för med sig ett arbetssätt, ett visst tänkande om barn och lärande och ett särskilt sätt att arrangera sin verksamhet på. Det kan få avgörande betydelse både för vilka möjligheter som finns att förstå det som händer bland barnen och för hur man kan utvärdera och förbättra kvaliteten i förskolan.

¹³ Lenz Taguchi, 2000.

¹⁴ Jämför med individuella utvecklingsplaner (Elfström, kommande 2012).

¹⁵ Utbildningsdepartementet, 2010.

3. Vad är pedagogisk dokumentation?

Det här kapitlet behandlar vad pedagogisk dokumentation¹⁶ egentligen är och vilket arbetssätt som det medför. Resonemangen i kapitlet lyfter också fram hur dokumentationerna kan fungera som en motor i verksamheten.

Pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som hänger ihop med ett särskilt arbetssätt och pedagogiskt tänkande. Det handlar om att försöka se och förstå vad som pågår i verksamheten, utan en på förhand bestämd ram av förväntningar och normer.¹⁷

En utgångspunkt för arbetet med pedagogisk dokumentation är att "lyssna in" det som pågår bland barnen och synliggöra det genom att dokumentera det. Det handlar om att lyssna noga till det som sägs, omsorgsfullt iaktta det som händer och fånga barnens läroprocesser och lärstrategier genom att fotografera, anteckna och filma det som sker.¹⁸ Men – vilket är viktigt – det är inte bara de vuxna som dokumenterar barnens aktiviteter i förskolan. Barnen är också delaktiga i arbetet med att dokumentera och resonera kring det som samlas in. I läroplanen framhålls det genomgående att barns delaktighet och inflytande är mycket viktigt, vilket också tydligt skrivs fram i det här stödmaterialet.

Barnens frågor och resonemang blir betydelsefulla för hur personalen senare väljer att gå vidare. Vad tycker barnen att man har missat att ta med i dokumentationen? Vad upplever de som det viktigaste? Vad vill de pröva nästa gång? Genom att föra samtal med barnen om texterna, filmsekvenserna och fotografierna blir det möjligt att ta ut en riktning för kommande moment. Samtalen och reflektionerna tillsammans med alla inblandade – både med barnen och med arbetslaget – är avgörande för att arbetet med pedagogisk dokumentation ska kunna bidra till att utveckla verksamheten. Man skulle kunna säga att det är just *diskussionerna* och *dialogerna* som gör en dokumentation till en pedagogisk dokumentation.¹⁹

16 Pedagogisk dokumentation som förhållningssätt och arbetsform har sitt ursprung i den Italienska staden Reggio Emiliaskolor. Dahlberg, Moss och Pence, 2001, Dahlberg och Moss, 2005, Elfström m.fl., 2008, Kennedy, 1999, Lenz Taguchi, 1997; 2010; 2011, Olsson, 2009, Åberg och Lenz Taguchi, 2005, m.fl.

17 Dahlberg, Moss och Pence, 2001.

18 Wehner-Godée, 2010; 2011.

19 Åberg och Lenz Taguchi, 2005, Lenz Taguchi, 1997, Dahlberg, Moss och Pence m.fl., 2001.

Genom arbetet med pedagogisk dokumentation blir det möjligt att få fatt i och gestalta både barnens och de vuxnas pågående lärande. De fotografier, teckningar, anteckningar, och annat som man samlar in blir på ett mycket tydligt sätt materiella och möjliga att ta i. Man kan till exempel lägga dem på ett bord eller på en samlingsmatta och diskutera dem med barnen och arbetslaget, i en samling eller vid ett projektmöte. På det här sättet blir tankar och idéer – och även tolkningar – materiella och gripbara och därmed möjliga att diskutera.²⁰ Så fort dokumentationen är insamlad blir det möjligt att interagera med den, ”läsa” (det vill säga tolka) den, och diskutera den ihop med barnen och kollegorna. I ett reflektionsarbete som involverar barnen händer det ofta att sådant som kanske framstår som självklart och vardagligt för de vuxna blir till något brännande och betydelsefullt som väljs ut och fördjupas. Barnens intressen och fascination för olika fenomen kan fångas upp och undersökas, och även utmanas vidare av de vuxna.

Arbetet med pedagogisk dokumentation utgår från det som sker bland barnen; det som barnen är upptagna med här och nu och det som intresserar dem i den dagliga verksamheten. Något förenklat kan man säga att det handlar om att fånga barnens pågående aktiviteter och relationer för att få en möjlighet att diskutera dessa och utmana dem vidare. Genom att göra barnen delaktiga i att själva dokumentera sitt arbete medan det pågår, eller genom att dokumentationen görs bland barnen så att de kan se den och interagera med den (till exempel genom att personalen dokumenterar processen på stora papper), blir barnen involverade i ett reflekterande över det som pågår *medan* det pågår.

Detta innebär också att de vuxna får förståelse för vad det är för frågor som är angelägna för barnen att få svar på. Personalens uppgift blir här att få barnen att själva få syn på vad de är intresserade av. I detta arbete är dokumentationen nödvändig, eftersom den fångar upp inte bara konversationer och sociala samspel utan också annat som pågår i lärandet. Den pedagogiska miljön och barns intresse för olika material blir också synliga i dokumentationerna. Likaså hur barn förflyttar sig mellan olika rum och aktiviteter och deras relationer till olika platser och saker i förskolan.

I en verksamhet som utgår från att personalen fortlöpande involverar barnen i insamlingen av och diskussionerna om dokumentationen blir barnen delaktiga i

20 Project Zero and Reggio Children, 2001.

det gemensamma arbetet.²¹ När man involverar barnen kommer det som pågår i verksamheten att påverkas av själva dokumentationsarbetet. Dokumentationerna kommer också att utgöra en central utgångspunkt för de val som arbetslaget gör tillsammans med barnen inför kommande aktiviteter. De vuxna använder alltså i första hand dokumentationen ihop med barnen; det är barnens reflektioner som ska ligga till grund för hur man väljer att gå vidare. I andra hand träffas arbetslaget för att undersöka dokumentationerna mer på djupet, för att förstå mer om hur barnen tänker och gör. De vuxna kan då identifiera övergripande frågor och problemområden, ta ställning till vad kommande projekt ska handla om och vilket område som man ska fokusera på.²² På så sätt kan arbetslaget lyfta barnens frågor och funderingar om olika fenomen i deras omvärld och föra tillbaka detta till barnen med hjälp av de bilder och texter som man har samlat in. Det är också viktigt att arbetslaget funderar över vilka målsättningar som arbetet ska ha på ett mer allmänt plan. Man behöver ha mål som är flexibla och inte stänger för de infall och idéer som kanske kommer under arbetets gång.

När dokumentationerna har bearbetats ihop med barnen och i arbetslaget ska de finnas tillgängliga bland barnen i verksamheten. Dokumentationerna upprättar en slags förbindelse mellan barnen och de frågor som de arbetar med, liksom med arbetslaget och föräldrarna. Bilderna och andra dokumentationer kan till exempel sättas upp på väggarna eller förvaras i mappar som finns lätt åtkomliga i verksamheten, till exempel i en dator som barnen själva kan ta fram när som helst och titta på. Dokumentationerna ska alltså *användas* av både barn och vuxna, den ska finnas tillgänglig i verksamheten och vara en del i det pågående pedagogiska arbetet. Pedagogisk dokumentation blir därmed, som Gunilla Dahlberg beskriver det, en *transformativ kraft* i arbetet, eller som Hillevi Lenz Taguchi uttrycker det, en *aktiv agent*.²³ Dokumentationerna kan vara en agent eller en kraft som förbinder och skapar relationer mellan dokumentationen och barnen, mellan barnen sinsemellan när de diskuterar dokumentationen, och mellan barnen, personalen och föräldrarna.

21 Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi (1994) har beskrivit det här synsättet som att barn ses som *medkonstruktörer av kultur och kunskap* i ett ömsesidigt förhållande till vuxna, familjen och resten av världen.

22 Projekt är en arbetsform som ofta används i arbetet med pedagogisk dokumentation. Se exempelvis Ann Åbergs beskrivning av "Kråkprojektet", Lenz Taguchi och Åberg (2005, s. 94–126) eller andra exempel i Colliander, Stråhle och Godée (2010). Se också de exempel från ett projekt om lera som finns med i det här stödmaterialet.

23 Dahlberg, 2010, Lenz Taguchi, 2010; 2012.

När dokumentationen har bearbetats i verksamheten av både barnen och personalen kan den vara en utgångspunkt för fortsatt lärande och utforskande. Genom dokumentationen blir det möjligt för alla som har varit med om en upplevelse, barn som vuxna, att vara delaktiga i och ”återbesöka” händelsen. Genom bilder, ljudupptagningar och liknande kan man återuppleva och arbeta vidare med situationen. Pedagogisk dokumentation skapar på så sätt förbindelser mellan det som hänt, nuet och det som är på väg att hända – den sätter saker i rörelse mot framtiden samtidigt som den innebär en reflektion över det som varit.²⁴ Det innebär att den skapar en rörelse som driver arbetet med barnen framåt, likt en motor, vidare mot nästa händelse. Därför är pedagogisk dokumentation inte bara en agent eller kraft i arbetet med barnen, utan den kan också förstås som en del i den *kunskapsapparat* som driver arbetet i förskolan – en kunskapsapparat som både barnen och personalen är delar av. Barnen och personalen gör dokumentationen aktiv i lärandearbetet, men dokumentationen gör också både barnen och personalen aktiva och på så sätt drivs lärandearbetet vidare.²⁵

Det teoretiska synsätt och det praktiska tillvägagångssätt och förhållningssätt som skisserats ovan, utgör tillsammans en kunskapsapparat som fungerar på sitt särskilda sätt. Läroplanen är en del i den här kunskapsapparaten. Den ger målsättningar för arbetet som får motorn att fungera och hålla igång. Det är viktigt att personalen på förskolan tar reda på hur apparaten fungerar och vilka delar av den som de behöver utveckla för att den ska fungera ännu bättre. Är det så att det behövs mer kunskap om lärandeteori? Eller behövs mer kunskap om teknik och metoder? Mer kunskap om reflektionsarbete? Ökad kunskap om olika målområden? Behöver barnen lära sig att hantera kameror och ljudinspelare så att de kan fotografera eller intervjua varandra? Vad krävs sammantaget för att den här kunskapsapparaten ska fungera på bästa möjliga vis, så att barnens lärande, undersökande, kreativa skapande och delaktighet kan utvecklas på bästa sätt?

Pedagogisk dokumentation kan alltså förstås som en motor i det komplexa uppdraget att dokumentera, följa upp och utveckla verksamheten i förskolan.

Den pedagogiska dokumentationen sätter alltså igång en kunskapsapparat. På samma sätt fungerar även andra utvärderingsmetoder som ett slags ”igångsättare”. Därför är det viktigt att ta reda på, och kritiskt granska, vilken kunskap som produceras genom olika utvärderingsmetoder och hur de påverkar innehåll

24 Lenz Taguchi, 2010; 2012.

25 Ibid.

och arbetssätt i förskolan. Det innebär bland annat att utvärderingsmetoderna ska granskas i syfte att analysera om de omfattar de värderingar och intentioner som överensstämmer med förskolans läroplan och att metoderna används i det syftet.²⁶ Dessa kritiska granskningar ska förskollärare ansvara för.

Vid analysen av olika arbetsverktyg måste man uppmärksamma att varje utvärderingsmetod för med sig ett särskilt arbetssätt, ett sätt att tala och göra, ett sätt att arrangera verksamheten på och en egen dokumentationspraktik. Därför är det angeläget att kritiskt granska och fråga sig vad det verktyg som används egentligen ger svar på.

26 Utbildningsdepartementet, 2010.



4. Pedagogisk dokumentation – teoretiska utgångspunkter

Det här kapitlet beskriver de teoretiska utgångspunkterna för arbetet med pedagogisk dokumentation.

Pedagogisk dokumentation hör ihop med ett specifikt arbetssätt, vilket i det här materialet benämns som *ett utforskande arbetssätt*. Det kan beskrivas som ett kollektivt arbetssätt där personalen förhåller sig öppna till barnens utforskande och är nyfikna på de olika fenomen som de undersöker och de frågor som väcks under arbetets gång. De vuxna ses inte som guider eller ledsagare som lotsar barnen, utan de är först och främst *medskapare av kunskap*.²⁷ Personalen är en del i samspelet och de är därför också delaktiga i att skapa kunskap *tillsammans* med barnen.

Idén med ett kollektivt utforskande arbetssätt är att ta tillvara olikheterna som finns i enskilda barns sätt att tänka och göra, och att utforska konsekvenserna av olika sätt att tänka och göra.²⁸ När barn och vuxna ses som medkonstruktörer av kunskap blir kreativitet och fantasi centrala aspekter av det utforskande arbetet.

KONSTRUKTIONISTISK TEORI

Det här sättet att tänka om lärande och kunskap utgår från så kallad *konstruktionistisk teori*²⁹ och har på senare år utvecklats med hjälp av *postkonstruktionistisk teori*.³⁰ I förskolan innebär detta synsätt att målet inte är att personalen på förhand bestämmer exakt vilken kunskap som ska uppstå i barnens utforskande. Men givetvis finns det alltid övergripande mål att sträva mot i en pedagogisk verksamhet. All pedagogisk verksamhet har mål och det är viktigt att ta ut en riktning i det

Ett konstruktionistiskt synsätt utgår från att kunskap, liksom verkligheten – världen, människorna och samhället – är något föränderligt och i ständig tillblivelse, något som vi alla är delaktiga i att omskapa.³¹

Kunskap ses som något som med nödvändighet är skiftande och föränderligt som uppstår och förändras i möten med andra människor och miljöer och som något som förhandlas fram gemensamt i olika lokala *diskursiva* sammanhang.³²

27 Dahlberg och Lenz Taguchi, 1994.

28 Åberg och Lenz Taguchi, 2005.

29 Dahlberg, Moss och Pence, 1999, Dahlberg och Moss, 2005, Elfström m.fl., 2008, Lenz Taguchi, 1997; 2000, Nordin-Hultman, 2004, Åberg och Lenz Taguchi, 2005.

30 Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2012, Palmer, 2011a, Åsberg, 2010; 2011, Lykke, 2009.

31 Dahlberg, Moss och Pence, 1999, Dahlberg och Moss, 2005, Elfström m.fl., 2008, Lenz Taguchi, 1997; 2000, Lind, 2010, Åberg och Lenz Taguchi, 2005.

32 En diskurs är en specifik praktik som producerar en viss typ av uttalanden (Foucault 1987, 1993). Diskursen begränsar och bestämmer vilken kunskap – och även identitet – som är möjlig att skapa just där vi befinner oss.

pedagogiska arbetet med barnen. Det kommer att se olika ut beroende på vilka barn och vuxna som deltar, hur den pedagogiska miljön är anordnad och hur de relationella samspelet utvecklas.

Den konstruktionistiska teorin betonar språkets betydelse för produktionen av kunskap. Likaså ses de mellanmännsliga relationerna som mycket viktiga. Ett stort intresse riktas mot hur det går till då kunskap uppstår, det vill säga hur man talar och kommunicerar och därigenom skapar kunskap i sociala sammanhang. I detta perspektiv får språket stor betydelse, eftersom det ses som det huvudsakliga verktyget för att producera kunskap. Kunskapen uppstår i de dialoger, möten och relationer som ständigt pågår i verksamheten och språket ses som något som kan användas för att så exakt som möjligt beskriva och representera världen "där utanför". I ett konstruktionistiskt perspektiv menar man att språket är med och *skapar* tillvaron; vi "talar fram" världen och kunskapen.³³

Det kan beskrivas som att företeelser och ting i förskolan får sin betydelse genom språket, genom hur barn och personal talar om dem samt hur de fungerar och används. Leksaker, skapande material och annat material på förskolan kan därför både förstås och användas på väldigt olika sätt i olika förskolor. Det är personalens sätt att tala om och språkligt beskriva den pedagogiska verksamheten och de material som används där som avgör hur verksamheten kommer att gestalta sig för barnen.

"Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera."

Läroplan för förskolan

Om man tänker att kunskap skapas på olika sätt i olika sammanhang blir de pedagogiska miljöerna extra betydelsefulla. Det är väsentligt för förskolechefen och förskolans personal att ställa sig frågor som: I vilka miljöer uppstår frågor om naturvetenskapliga fenomen? Vad behöver finnas i termer av utforskande material för att kunna undersöka volym och andra matematiska begrepp? Vilka miljöer och material väcker lust att utforska skriftspråket och lusten att läsa texter? Vilka miljöer och material främjar barns lek och skapande?

33 Se en mer djupgående beskrivning av detta i Nordin-Hultman (2004).

"Förskolan ska erbjuda en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande."

Läroplan för förskolan

En viktig del av ett utforskande arbetssätt är alltså att organisera miljöer som, tillsammans med olika frågor som barnen ställer sig, bjuder in till ett kollaborativt undersökande av olika frågor. Det handlar om att erbjuda barnen en mängd olika möjligheter att pröva med händerna och olika redskap, att iaktta noga, lukta, känna och uppleva.³⁴ Det blir också väsentligt att involvera fler aspekter av lärande än det skrivna eller talade språket, att inkludera flera uttrycksformer. Att ta in olika kreativa uttrycksformer som dans och rörelse kan ge nya dimensioner till lärandet när man undersöker ett fenomen ihop med barnen.

"Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång, och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta innebär också att forma, konstruera och nyttja material och tekniker."

Läroplan för förskolan

De estetiska "språken" och uttrycksformerna är viktiga för att kunna bredda, spänna ut och intensifiera det område som man undersöker.³⁵ I varje översättning från ett språk eller ett uttryck till ett annat skapas en ny form av medvetenhet kring det fenomen som utforskas: ett träd som ritas, görs i lera eller ståltråd och papier-maché gör att barnen förstår nya aspekter av vad ett träd kan vara. Kunskap uppstår tillsammans med de olika materialen och i översättningarna mellan materialen. Materialets olika uttryck bidrar till att skapa nya kunskaper, både om träd och om materialet självt. På så sätt blir det möjligt att pröva olika sätt att tänka och göra och därmed flyttas gränserna för det som utforskas.

³⁴ Elfström m.fl., 2008, Åberg och Lenz Taguchi, 2005.

³⁵ Elfström och Furness, 2010. Se också Lind, 2010, om bildspråk och estetiska läroprocesser.

I ett utforskande arbetssätt blir den pedagogiska dokumentationen oumbärlig som en agent eller en kraft. Dokumentationen synliggör de frågor och de problem som barnen är intresserade av och den kunskap som *uppstår* i olika situationer. Dokumentationen finns kvar som ett fysiskt ting till exempel som ett foto, en tecknad observation eller en film, långt efter att ögonblicket i barngruppen är över. De reflekterande samtalen med barnen om vad som just hänt utgör även de en central del av dokumentationen. De kan avgöra hur arbetet kan fortsätta och vilka möjligheter som finns att gå vidare.

När personalen tittar på och tolkar dokumentationen blir det möjligt att urskilja barnens upptäckter, det sociala samspelet, leken, och skapandet. Detta kan sedan bli en del av både samtalen med barnen och de pågående diskussionerna i planeringssamtalen. Det innebär att dokumentationen på så sätt återförs till verksamheten och på olika sätt kommer att påverka denna. Det är i samtalen med barnen om dokumentationen som de vuxna förstår vilka nya frågor och material som det gemensamma utforskandet behöver kretsa kring.

Det finns många likheter mellan innehållet i läroplanen och de konstruktionistiska lärandeteorier som arbetet med pedagogisk dokumentation utgår från. Läroplanen beskriver förskolan som en plats där barnen ska bli inspirerade att utforska omvärlden, iakttä och reflektera, få möjlighet att söka ny kunskap, samarbeta med andra, få fördjupa sig i frågor och söka svar samt möta vuxna som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen. Kunskap beskrivs i läroplanen som något som kommer till uttryck i olika former, *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet*, vilka förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten i förskolan ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper och detta ska ske genom lek, socialt samspel, undersökande och skapande samt genom att iakttä, samtala och reflektera.

Läroplanen beskriver och betonar det relationella samspelet dels mellan barnen, dels mellan barnen och de vuxna. Barnens nyfikenhet, lust och kreativitet, liksom deras utforskande är centrala begrepp i beskrivningen av den verksamhet som ska bedrivas i förskolan.

"Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet."

Läroplan för förskolan



Om barnens utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska kunna utgöra grunden för förskolans verksamhet ger arbetet med pedagogisk dokumentation goda förutsättningar att lyckas. Dokumentationen är viktig för förståelsen av barnens erfarenheter och vad de visar intresse för, samt för utvärderingen av verksamheten. Att använda pedagogisk dokumentation gör det möjligt att arbeta utforskande och ta tillvara barns nyfikenhet och lust att lära.

I och med att nyare forskning i allt högre utsträckning betonar människors relationer till den omgivande fysiska världen, har ett relationellt och interaktivt lärande fått en delvis ny innebörd. Det är inte längre enbart de sociala, interpersonella relationerna som står i centrum, utan även relationerna mellan människan

och den fysiska omvärlden. Det vill säga förbindelserna och relationerna mellan olika materialiteter, människor och miljöer, de intra-aktiva relationerna. Detta tanke sätt har kommit att spela stor roll för förståelsen av lärande, arbetssätt och dokumentationsarbete.³⁶ Nästa avsnitt handlar om hur det här kan förstås teoretiskt.

POSTKONSTRUKTIONISM

I dag har ett flertal utbildningsforskare uppmärksammat att konstruktionismens starka intresse för sociala samspel och mellanmännsliga relationer inte alltid räcker till för att förstå barns lärande i förskolan. Inom konstruktionistisk teoribildning har miljöerna, leksakerna och den fysiska kroppen betraktats som något som får betydelse genom språket och människors föreställningar. Även om material och miljöer självklart alltid har haft en betydelse i pedagogiska sammanhang så har det funnits en stark tendens att i första hand fokusera på det som sägs och görs mellan människor. Det är lätt att glömma bort att lägga märke till det som händer *mellan* barnet och materialen.

Med inspiration från den forskning som just nu pågår inom andra områden som fysik, biologi, hållbar utveckling och ny hjärnforskning är det möjligt att betrakta relationer, och relationellt lärande, som något mer än det som sker mellan människor. Precis som aktuell hjärnforskning visar så upprättar kroppen ständigt nya relationer med omgivningen: med luftens partiklar, värme, kyla, regn, snö, dofter och de föremål som används i vardagen – med datorer, cyklar, verktyg och mobiltelefoner. Det är ibland svårt att dra en gräns mellan vad som tillhör kroppen och vad som räknas som yttre påverkansfaktorer.³⁸ Individen är beroende av omvärlden för att kunna existera. Relationellt och interaktivt lärande får i detta perspektiv en annan betydelse. Det blir möjligt att rikta blicken mot alla de typer av relationer som människan upprättar med miljön, omgivningen och det materiella och vad som sker mellan individen och omgivningen.

Ett flertal forskare har undersökt vad ett relationellt lärande kan innebära om man utgår från det som ibland benämns som *postkonstruktionistisk teori*.³⁹ Hur är det möjligt att förstå barns lärande och utveckling genom att uppmärksamma den myriad av relationer som pågår mellan barnen, materialen och miljön i en

En utgångspunkt för postkonstruktionistisk teori är att tingen ses som aktiva *i sig själva*, som något som får saker att ske även utan människors inblandning³⁷. Material och miljöer ses som *agentiska*, det vill säga att de är aktiva igångsättare som får saker att hända i verksamheten.

36 Lenz Taguchi, 2012.

37 Hultman, 2011.

38 Åsberg, 2010.

39 Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2010; 2012, Olsson, 2009, Palmer, 2011a, Åsberg, 2010; 2011, Lykke, 2009.

förskola? Det som framträder är att barnen ständigt tycks vara upptagna med att upprätta relationer till sin omgivning, såväl till andra människor som till böcker, pennor, färger, leror, vatten och papper. Ljus, ljud, kyla, värme, regn och solsken är också involverade i lärandet. Saker och ting som löv, pinnar och sand, *gör* något med barnen, det får dem att vilja titta noga på, känna på och undersöka. Materialet får en betydelse för barnens engagemang och intresse.⁴⁰

Meningen med detta synsätt är givetvis inte att bortse från det sociala. Det handlar snarare om att vidga blicken till att *också* omfatta det materiella och den fysiska omvärlden, det vill säga att omfatta både det materiella och sociala samtidigt.⁴¹ Den här bilden av lärande kan förstås som ”utplattad” och ickehierarkisk; det mänskliga och det sociala har inte ett högre värde än det som pågår i relationerna mellan människan och miljöerna. Alla relationer ses som betydelsefulla för människans existens.

Det är ett alternativt sätt att tänka där man inte kan skilja *den som lär* något från *det som lärs*, eller från *den fysiska miljön* där lärandet sker.⁴² Allt förstås som sammanflätat och relationellt. Det här sättet att tänka beskrivs också utförligt i postmodern filosofi. En rad forskare har influerats av bland andra *Gilles Deleuzes* och *Félix Guattaris* texter för att kunna utveckla tanken om förskolan som ett relationellt fält i vid bemärkelse.⁴³ Med utgångspunkt i deras filosofiska idéer är det möjligt att förstå att i ett relationellt fält upprättas ständigt relationer, på nytt och på nytt, dels mellan barnen sinsemellan, dels mellan barnen, de vuxna och den omgivande miljön.

Det här kan förstås som ett ickeinjärt sätt att tänka där barns lärande tar sig nya vägar och sker sammanflätat med omvärlden, likt ett slingrande rhizom.⁴⁴

De här teorierna kan få stor betydelse för både ett utforskande arbetssätt och för pedagogisk dokumentation. De tydliggör att det inte bara är det sociala samspelet och samtalen mellan människor i förskolan som är viktiga för lärande, lek och utveckling. Även relationerna mellan *människor* och *material* är betydelsefulla. Pedagogisk dokumentation blir i det här perspektivet ett centralt redskap i och med att dokumentationerna, och ”läsningarna” av dokumentationerna, kan synliggöra många olika typer av relationer. Genom att studera den pedagogiska doku-

Begreppet rhizom är hämtat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Systemet kan växa och breda ut sig åt olika håll, till skillnad från till exempel en trädrot som alltid förgrenar sig i ändarna. Ett rhizomatiskt tänkande gör det möjligt att beskriva hur lärandet, likt rhizomer, går i oförutsägbara banor, och inte på något sätt är linjärt eller progressivt. Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor. Utifrån ett sådant synsätt kan kunskap förstås som något som uppstår i alla de olika slags förbindelser som upprättas i ett barns tillvaro.

40 Se Hultman, 2011 för ett vidare resonemang.

41 Sörensen, 2009.

42 Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2012.

43 Dahlberg och Bloch, 2006, Dahlberg, 2003; 2005, Olsson 2009, Lenz Taguchi, 2010; 2011, Lind, 2010.

44 Deleuze och Guattari, 1987, s. 3–26.

mentationen tillsammans med kollegor kan man få syn på den materiella konkreta verksamheten, hur den är uppbyggd, vilka material som barnen tycks attraheras av och vad man skulle kunna tillföra för att ytterligare utveckla och förbättra verksamheten. Pedagogisk dokumentation kan, som redan nämnts, förstås som en aktiv agent eller en kraft som gör något med verksamheten. Den sätter igång saker, väcker frågor och får ting att hända.

5. Praktiska exempel från några förskolors arbete

Det här kapitlet lyfter fram några exempel från förskolor som arbetar med pedagogisk dokumentation. Exempelen visar hur pedagogisk dokumentation kan användas för att urskilja de relationer som uppstår inom verksamheten.

Ett resonemang som säger att barnet är en del av världen och att världen inte går att stänga ute från barnet, gör det möjligt att se hur utvärderingen av verksamheten och dokumentationen av barns utveckling och lärande är ett sammanflätat uppdrag. När personalen dokumenterar, följer upp och analyserar det enskilda barnets utveckling och lärande blir det *samtidigt* ett sätt att dokumentera, följa upp och analysera verksamheten och personalens förhållningssätt. Och när de dokumenterar, följer upp och analyserar den pågående verksamheten blir det *samtidigt* ett sätt att dokumentera och följa de enskilda barnens pågående utveckling och lärande. Just för att barnen är en del av den pågående verksamheten och därmed inte kan skiljas från densamma.

Dokumentation, uppföljning och utvärdering i förskolan handlar därmed alltid om att urskilja de relationer som uppstår inom verksamheten. Genom dessa relationer blir det möjligt att följa barns utveckling och lärande. Det följande exemplet från en förskola visar hur pedagogisk dokumentation i filmad form kan användas för att få syn på de relationella nätverk som en aktivitet alltid innehåller.

EXEMPEL – Tratten

(I exemplet deltar tre tvååringar och en förskollärare)

Tre barn står vid ett vattenbord där vattnet har ersatts med sand. De redskap som finns tillgängliga vid bordet är bland annat olika typer av skålar och bunkar, ett litermått, skedar, rör och en tratt. Barnen undersöker vad som händer när man håller sand i de olika föremålen.

Ett av barnen tar upp en tratt och börjar hålla i sand, men hon märker inte att sanden gradvis försvinner ut genom hålet i botten på tratten. När hon tittar dit nästa gång är

tratten tom. Hon börjar skratta, *samtidigt som hon ser lite förvånad ut och tittar upp på förskolläraren.*

Förskolläraren: Men är den tom? Försvann sanden?

Flickan skrattar ännu mer och nickar. Hon vänder på tratten för att titta var sanden tagit vägen. Hon håller i mera sand och upptäcker nu att sanden försvinner efter ett tag, hon håller i ny sand och samtidigt som hon gör det har hon flyttat på handen. Nu håller hon för själva röret till tratten. Hon tittar på sanden i tratten, sanden ligger kvar eftersom hon blockerar hålet med handen. Hon flyttar lite på handen och upptäcker att hon har fått sanden i handen. Hon ler.

Förskolläraren: Har du sand i handen nu? Var kom den ifrån?

Flickan tittar på handen och håller i mer sand i tratten för att visa hur sanden hamnade i handen. Bredvid flickan står en pojke som håller sand i en bunke med en av skedarna. Efter ett tag slutar han att hålla sand i bunken och tar upp ett rör som han försöker fylla med sand.

Dokumentationen ovan fokuserar på ett enskilt barn. Hon utforskar sand som finns i ett vattenbord på ben som står inne i förskolans stora allrum. Dokumentationen synliggör hur barnet upptäcker den tekniska och fysikaliska funktionen som en tratt har. Den visar också att barnet håller på att skapa en förståelse för det matematiska begreppet volym samt för begreppen ”tungt”, ”lätt”, ”fullt” och ”tomt”. Barnet fyller tratten, ser hur den fylls, låter sanden rinna ut och upplever att den är tom. Hon känner först tyngden i handen och sedan lättheten då sanden rinner ut.

Men det är också möjligt att se den här situationen som ett ”samarbete” mellan flickan och de fysiska ting som ”deltar” i utforskandet. Det blir tydligt att det uppstår en relation mellan barnet och förskolläraren, men också mellan sanden och tingen i sandbordet och flickans händer. Genom att pröva de olika föremålen uppstår en ökad förståelse för vad som händer när tingen och händerna möter sanden. Språket och tanken aktiveras också när hon provar att utforska sanden och föremålen på olika sätt: hon skrattar och samspelar med förskolläraren med hjälp av ansiktsuttryck och kroppens rörelser. Hon kan inte uttala sig om det hon lärt sig (än), men dokumentationen gör hennes lärande tydligt. Flickan skrattar, nickar och samspelar med sanden, tingen och förskolläraren på ett sätt som tydligt visar vad som är på gång i just i den här situationen. I ett relationellt perspektiv upprättas en rad relationer i den här sekvensen och förskollärarens uppgift blir i

detta perspektiv att aktivera än fler. Genom att tillföra andra material och språkliga benämningar kan förskolläraren utmana det som händer. Genom att hon filmat händelsen blir det möjligt för henne att följa upp, analysera och förstå *just det här barnets* utvecklig och lärande. Om den här sortens utforskande återkommer blir det möjligt att urskilja förändringar som sker över tid. Vilka upptäckter gör flickan i dag? I morgon? Nästa vecka? Om en månad? Om ett år? Hur reagerar hon på de utmaningar som hon får till exempel av nya material, nya begrepp och de dokumentationer som hon får ta del av, och vilka nya oväntade kunskaper utvecklar hon? Dokumentationen handlar om att synliggöra vad som uppstår *mellan* flickan och omgivningen inte om att synliggöra hur hon agerar i relation till färdiga teorier om hur barn i den här åldern borde göra, tänka och tala. Det blir möjligt att dokumentera hur flickan omvandlas *i sig själv* – blir annorlunda sig själv – i olika möten med material, vuxna och andra barn.⁴⁵

Det här tänkandet stämmer väl överens med läroplanens formulering om att arbetslaget ska följa barns förändrade kunnande i förhållande till de förutsättningar som förskolan bidrar med. Den pedagogiska dokumentationen blir ett verktyg som visar förändringarna, de små förskjutningarna i kunnandet; hur flickan ändrar strategier för att än mer effektivt fylla tratten med sand, och hur hon använder tratten för att mer effektivt fylla sand i andra kärl. Den visar också hur barnen inspirerar varandra med idéer runt sandbordet. Över tid kommer flickan kanske att pröva nya sätt att göra detta på och nya sätt att språkligt pröva de ord som personalen i förskolan använder för att utmana barnens lärande: ”tom”, ”sand” och ”försvann”. Senare kanske hon kommer att använda ord som: ”volym”, ”tung”, ”lätt” ”mer än”, ”mindre än” och ”mycket” och ”lite”. Den matematiska begreppsvärlden kan på sikt tränga sig på och sakta få mer utrymme i den här flickans värld. Kanske kan också fysikaliska fenomen som ljud, hastighet och flöden bli brännande och intressanta områden för henne. Då kan hon försöka få sanden att rinna snabbt, från hög höjd och från låg höjd och så vidare.

INTE SKILLNAD MELLAN BARN – UTAN SKILLNAD I SIG SJÄLV

Att bli annorlunda i sig själv, i en varaktig och pågående lärprocess över tid, handlar om att det uppstår små skillnader i mötet med såväl begrepp som andra människor och material. Skillnad *i sig själv* är alltså något annat än skillnad *från något*

⁴⁵ Lenz Taguchi, 2012, Lenz Taguchi, Bodén och Ohrlander, 2011.

annat eller någon annan – eller skillnad *från fasta kategorier*.⁴⁶ Den pedagogiska dokumentationen gör det möjligt att identifiera och diskutera de här små skillnaderna och att förstå hur kunskap uppstår. Förskolläraren, flickan och de andra barnen kan tillsammans se bildsekvenser eller filmavsnitt och barnen kan diskutera med varandra och omedelbart pröva det som visas på bilden eller i filmen – direkt i sanden. Därmed kan dokumentationen sätta igång nya frågor och svar eller lösningar bland barnen och på så sätt kan den fungera som en pådrivande kraft i barnens lärande.

I de samarbeten som pågår i förskolan innebär lärandet att barnen blir annorlunda i sig själva genom varje ny kunskap, insikt eller erfarenhet som de gör. Ibland går det snabbt och ibland är processerna tröga, eller nästan orörliga. I varje möte med omgivningen och andra människor, eller i mötet med dokumentationen finns en möjlighet för barnet att bli annorlunda i sig själv – att det sker ett förändrat kunnande. Förändringar sker över tid och lärandet fortskrider på olika sätt för olika barn. Inte i jämförelse med andra, utan i förhållande till sig själva – i mycket nära samspel med andra barn, ting, miljöer, dokumentationer och personal i förskolan.

DOKUMENTATION FÖR ATT GÖRA VERKSAMHETEN SYNLIIG

Låt oss nu ta ett steg tillbaka och ställa frågor om verksamheten som helhet på förskolan i anslutning till dokumentationen av flickan och sanden ovan. Kan den här dokumentationen säga något om verksamheten i stort? Hur kan dokumentationen av den här händelsen bli en del i uppföljningen och utvecklingen *av förskolans verksamhet*? På vilket sätt kan förskolans miljö utformas så att barnen får tillgång till material för utveckling och lärande? Genom att studera dokumentationen blir det möjligt att se vad i verksamheten som tycks intressera barnen, vilka material och frågor som de är involverade i just nu.

Det går att fundera på vilka andra material som skulle kunna tillföras för att öka möjligheterna för just det här barnet att få utlopp för sitt kunskapsskapande och sin nyfikenhet. Vad mer kan barnet skapa relationer till för att ytterligare fördjupa sitt utforskande? Vilka skillnader i sig själv kan uppstå hos barnet om nya material tillförs?

Den korta dokumentationen med flickan och sanden säger en hel del om verksamheten. Den visar vad som redan finns tillgängligt i förskolans verksamhet

⁴⁶ Lenz Taguchi, 2012, Lenz Taguchi, Bodén och Orhlander, 2011.



och den öppnar för vad som skulle kunna läggas till i form av fysiska ting, andra samarbetspartners eller ord och begrepp. Om flickan och de andra barnen verkar intresserade av att utforska trattar och sand, att fylla på, se flöden eller ösa, och därmed utforska både matematiska och tekniska problem: vilka andra material skulle man då kunna tillföra? Om det är volym som intresserar flickan så kanske andra föremål med hål vore intressanta att utforska, liksom föremål utan hål. Kanske andra trattar i olika form och storlek? Finns det andra följsamma material att hålla i trattarna såsom vatten, okokt ris eller finkornigt grus? Behöver man flera trattar så att många barn kan undersöka de olika fenomenen samtidigt? Vilka begrepp behöver arbetslaget göra sig bekanta med för att ytterligare kunna utmana barnens läroprocesser? Vad gynnar eller hindrar olika undersökningar?

Kanske behöver personalen läsa på om matematiska begrepp såsom volym. Då kan de upptäcka att barnen inte bara undersöker ”fullt” och ”tomt”, utan att volym också kan handla om att jämföra olika slags bunkar, litermått, hinkar, kannor och muggar. Det är även möjligt att mäta upp mängder – och att använda sitt ögonmått och kroppens egna mått, handens längd och bredd och kanske se hur väl den passar in i en cylinderformad bunke. Genom att göra förändringar och erbjuda barnen möjligheter att utforska olika material vidare – till exempel se det rinna och försvinna och öva på att mäta med ögonmått – så kan det bidra till att verksamheten utvecklas och därmed påverkar barnens möjligheter att förändras i sig själva, vilket kan dokumenteras och diskuteras i arbetslaget och med barnen.

EN VIDGAD BLICK TAR IN HELHETEN

Dokumentationen gör verksamheten synlig i den meningen att omgivningen blir möjlig att iaktta och utvärdera. Relationerna mellan barnen och verksamheten träder fram. Genom barnens lek och utforskanden kan man lättare få syn på om miljöerna är utmanande och stimulerande och vilka möjligheter i form av tid och rum som erbjuds barnen. Fotografier och filmsekvenser visar inte bara barnen. En vidgad ”mjuk blick” tar även in bakgrunden och miljöerna och synliggör hela den apparat som en förskolesituation bygger upp och aktiverar.⁴⁷ En vidgad blick ser att även de materiella förutsättningarna har betydelse för det som sker.

Pedagogiska idéer och tankar blir synliga och materialiserade genom dokumentationen. Frågor som kan diskuteras är till exempel: Varför har just dessa material valts ut? Hur har arbetslaget tänkt med just den här miljön med vattenbord med

⁴⁷ Hultman, 2011.

sand i? Hur kan barnen nå materialen? Vad finns tillgängligt och vad finns inte? Vilka materiella möjligheter finns för barnens egna infall och idéer att få utlopp? Och kanske viktigast: Vilka pedagogiska ställningstaganden ligger till grund för beslutet om att ha sand i ett vattenbord inomhus?

Det arbetslag som arrangerat just den här verksamheten där barnen får utforska sand med olika kärl inomhus – och där aktiviteten dokumenteras så här noga – tar sin utgångspunkt i ett utforskande synsätt. Det ger barnen en möjlighet att undersöka och skapa relationer med en mängd olika material och andra barn i nätverksliknande *rhizomatiska* projekt. Detta sätt att lägga upp sitt arbete på stämmer väl med läroplanens intention att förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som utmanar och lockar till lek och aktivitet, och som inspirerar barnen att utforska omvärlden.

Genom att studera dokumentationen noga tillsammans med kollegor och även ihop med barnen blir det möjligt att identifiera vad som pågår. Såväl det som pågår med enskilda barn: *vad* de säger och gör, *hur* de pratar och agerar, *hur* de utvecklas och lär, och *vad* de lär och *tillsammans med vilka*, som vad som pågår *i verksamheten* som helhet. Relationerna däremellan blir synliga och möjliga att undersöka vidare. Dokumentationerna möjliggör att föra diskussioner om hur verksamheten kan utvecklas och hur kvaliteten på det pedagogiska arbetet kan förbättras för att ytterligare möta, utmana och stimulera varje barns nyfikenhet och lust att lära. Personalens förhållningssätt, tänkande och inställning till barnens lärande blir även det synligt genom dokumentationen och därmed möjligt att diskutera och förändra.

"Dokumentation, uppföljning och utvärdering handlar om att urskilja de aspekter i förskolans verksamhet som kan ha betydelse för barns välbefinnande, lek, utveckling, lärande och förändrade kunnande."

Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan⁴⁸

Följande exempel kommer från en förskoleavdelning med lite äldre barn: tre- och fyraåringar. Låt oss titta på hur det är möjligt att förstå barns utveckling och lärande som relationellt och sammanflätat med omgivningen i detta exempel.

48 Utbildningsdepartementet, 2010.

EXEMPEL – Leran

(I exemplet deltar tre barn i tre- och fyraårsåldern och en förskollärare)

Fokus i den här dokumentationen ligger på hur barnen upprättar relationer till andra barn, men också till de ting och material som finns tillgängliga och åtkomliga för dem i verksamheten. Dokumentationen visar verksamheten, platsen och materialen och det som barnen är delaktiga i. Men den hjälper också till att synliggöra förskollärarens pedagogiska förhållningssätt. Eftersom dokumentationen är skriven i jagform blir det också möjligt att följa förskollärarens fortlöpande reflektioner och ställningstaganden.⁴⁹

Dokumentationen är skriven ett par dagar efter händelseförloppet. Den består av en serie små ”mikrohändelser” och erfarenheter. Genom att sätta ord på det som hänt blir det tydligt för förskolläraren att hon har lärt sig mycket om hur barnen interagerar med leran: vad lera ”gör” med barnen och vad barnen gör med leran. Dokumentationen är skriven i det anteckningsblock som förskolläraren alltid har i sin ficka. Även om förskolläraren också gör andra dokumentationer under arbetets gång kan man säga att denna korta dokumentation kommer att bli mycket aktivt pådrivande i förhållande till hur arbetslaget tänker om barns arbete med lera på den här förskoleavdelningen. Den blir en betydelsefull sammanfattande berättelse om barn, lera och ett lekfullt och fantasirikt lärande. Här följer dokumentationen:

”Jag älskar lera!” säger en flicka på treårsavdelningen till sina två vänner. När jag hör vad som sägs vill jag genast plocka fram lera åt barnen. Jag går till förrådet där leran förvaras och säger samtidigt till barnen att de ska följa med. I förrådet ligger leran i en stor klump. Den känns kall och hård. Jag tar fram leran och lägger den som en stor klump på ett bord. Barnen petar på den och känner försiktigt på den hårda spruckna ytan. Ganska snart går de därifrån – utan att visa intresse för att utforska leran vidare. Jag skyndar mig att anteckna det som hänt i en trespalt och diskuterar det som hänt med en kollega. Jag förstår nu att lerans hårda kvalitet har spelat in och hindrat barnen från att interagera närmare med den.

Nästa dag tar jag nya tag och förbereder leran innan jag hämtar barnen. Jag mjukar upp den och delar den i mindre delar. Varje del rullar jag till en korv. Till slut har jag en massa lerkorvar som jag lägger på ett bord. Jag bjuder in de barn som pratade

⁴⁹ Lagerros, 2010.

om lera i går. De tar på sig förkläden och rusar mot bordet där leran ligger. De tar de smala rullarna av lera och prövar hur de kan sättas ihop med andra rullar, hur de kan byggas på varandra till höga rull-torn, hur de kan prata och möta de andra barnens lerkorvar. En pojke försöker ställa en korv rakt upp, men den faller ihop. En flicka lägger flera korvar på en rad och börjar räkna: "Ett, två, tre, fyra". Ett intensivt utforskande pågår och jag har fullt sjå att hinna med att dokumentera det som händer och sker. Jag använder digitalkamera och trespalt.

Efter ett tag börjar barnen att sätta samman sina korvar till en stor cirkel. "Vill lägga den lilla i!" säger en av flickorna. Hon börjar lyfta in lerringar innantill och räkna. De andra barnen följer med och fortsätter fylla cirkeln med små lercirklar. En gemensam bild växer fram med små cirklar inuti den stora. De samarbetar för att fylla i och "täcka" den yta som bildats inuti den stora cirkeln. En lerbild växer fram.

Efter händelsen läser jag i mina anteckningar och diskuterar det som hänt med en kollega. Jag skriver ut ett par av bilderna och förbereder mig inför nästa träff med barnen. Jag beslutar mig för att gå vidare med idén om att göra en gemensam "lerbild". Vid nästa träff ska jag visa bilderna från dokumentationen för barnen och läsa upp vad de sagt. Sedan ska jag se om vi kan göra en ännu större och mer detaljerad bild av cirklar. Barnen verkar väldigt intresserade av just begreppet "inuti" (lägga den lilla i) och att "täcka".

Den här sammanfattande dokumentationen om två efterföljande händelser visar en grupp barns gemensamma undersökande av lera. Den visar vad barnen gör och vad de säger. Den visar också den starka kraft som leran skapar i de här händelserna. När leran är hård och svår att möta och omskapa sker inget utforskande. När leran har förberetts som mjuka korvar vill barnen knappt sluta arbeta med leran.

Dokumentationen ger också en god bild av hur förskolläraren agerar och hur hon förhåller sig till såväl barnen och materialet som planeringen av själva verksamheten. Hon försöker lyssna in barnen och ta tillvara det flöde av tankar och idéer som pågår i barnens värld, lyssnar in deras intressen, motivation och drivkraft, precis som läroplanen föreskriver. Men dokumentationen visar också hur förskollärarens förberedelser samspelar med barnen och det konkreta materialet i ett växelspel där var och en är en lika kraftfull del i vad som kommer att hända.

Vid det första tillfället är det inte möjligt att möta barnens idéer. Eftersom leran är hård och kall uppstår inte heller något utforskande lärande att gå vidare med. Detta konstaterande kan ses som en del i en utvärdering av verksamheten. Resultatet av det första tillfället är att det inte blev möjligt för barnen att bli aktiva, när

inte lera var i ordning på ett sådant sätt att den kunde bli en del i ett lärande för barnen.

Vad behöver förskolläraren göra för att förändra verksamheten? Förskolläraren ser på sin dokumentation och diskuterar med sin kollega och inser att hon måste förbereda lera för att det ska kunna ske ett utforskande lärande. Förskollärarens slutsats illustrerar att ett professionellt arbete i förskolan behöver ta hänsyn till det relationella samspelet mellan individer och material och att personalen har ansvar för att detta samspel kan bli möjligt. Förskolläraren förstår att barnens ointresse för lera vid det första tillfället inte beror på barnen, utan att det beror på hur hon har förberett det hela. Hon förstår att hon måste bearbeta lera på något sätt. Hon väljer denna gång att mjuka upp lera och forma den till korvar för att presenterar den på detta sätt för barnen.

I hennes avväganden ingår att hon vet något om barnens tidigare möten med lera. Om dessa barn inte har arbetat med lera tidigare vet de inte att de kan utmana den hårda lera själva. Ju mer kunskap barnen har om lera – desto lättare är det för dem att samspele med lera. Den vuxnes uppgift är att ordna verksamheten så att barn *tillsammans* med lera kan skapa ny kunskap i den utforskande leken.

Den här dokumentationen är möjlig att förstå dels som en utvärdering av barnens lärande, dels som en kunskapsapparat som gör det möjligt för förskolläraren att lära sig något om hur varje barn blir *annorlunda i sig själv* i mötet med lera. Det vill säga att den kan visa hur barnets lärande utvecklas och hur barnet förändras när det blir ett kompetent ”lerutforskande” barn tillsammans med lera och de andra barnen i händelsen. Jämför vi det första tillfället med det andra kan vi även i denna sammanfattande berättelse tydligt se att barnen inte var ”lerutforskande” barn i den första sekvensen trots att ett av barnen säger att hon ”älskar lera”, men snabbt blev annorlunda i sig själva – blev ”lerutforskare” – när verksamheten förändrades vid det andra tillfället.

Dokumentationen visar även tydligt hur verksamheten kan utvecklas och förbättras. Efter det andra tillfället arrangerade arbetslaget en lerhörna som barnen kunde gå till när de ville. Där fanns mjuk lera i mindre bitar, kavlar, plastknivar och små brickor att arbeta på. Man satte upp gemensamma regler för hur lera skulle skötas och personalen och barnen lärde sig mer om hur lera ska förvaras och behandlas för att hålla länge. Den pedagogiska dokumentationen bidrog till att utvärdera och förstärka kvaliteten på verksamheten. Dokumentationen fungerade därmed som ett stöd för läroplanens uppdrag att utvärdera, följa upp och utveckla förskolans kvalitet.

I nästa skede av projektet kring lera på den här förskolan ville förskolläraren och hennes kollegor ordna ytterligare en situation. Personalen hade diskuterat leran som material och uttrycksform vid ett arbetslagsmöte och noga studerat de dokumentationer som de hade gjort i de tidigare situationerna.⁵⁰ De såg i dokumentationerna att leran kunde vara ett givande verktyg för barnen och något som de kunde använda för att uttrycka sig och skapa olika typer av kunskap tillsammans med.

Leran – om den presenteras på ett genomtänkt sätt – kan förstås som ett inbjudande skapande material och en aktiv kraft som bjuder in och tilltalar barnen och väcker deras nyfikenhet och lust att utforska.⁵¹ Leran bidrar med att sätta igång händelseförlopp, tankar och idéer och konkreta handlingar. Vissa sätt att arrangera materialen på styr barnen åt ett visst håll, medan andra sätt är friare och mer associativa. Lerkorvar inbjuder till en viss typ av lerkonstruktioner medan utkavlad lera inbjuder till något annat. Barn som har kunskap om lera kan arbeta direkt med en lerklump och dela upp den i mindre bitar, forma och foga ihop till större delar.

Efter att de har gjort dokumentationen diskuterar personalen vad de sett i dokumentationerna ihop med barnen. De förstår att barnen är intresserade av att forma leran, omskapa den, och berätta och leka tillsammans med leran. Det är händelseförloppen som verkar vara viktiga för barnen, att det händer saker i leran. Barnen går in och ut ur olika lekfulla berättelser tillsammans med leran och även ihop med dokumentationerna. De återkommande begrepp som barnen använder i mötet med lerkorvarna är ”inuti” och ”utanför”, ”täcka över”, ”fylla”, ”hål” och ”rum”.

Hur kan man arrangera ett nytt skede av projektet där barnen ska få möjlighet att gå vidare med det som tycks intressera dem? Barnen pratar om ”världar” och ”lekrum” och olika sätt att leka vidare med leran. Hur skulle man tillsammans kunna göra ett föränderligt landskap i lera att utforska och leka i? Efter ett tag föreslår någon i arbetslaget att de skulle kunna pröva att täcka ljusbordet med ett lager av lera för att undersöka vad som händer om man skapar ett landskap där. Skulle barnen vilja pröva det? Eftersom barnen älskar sitt ljusbord blir de exalterade och går med på det. Alla är nöjda med det och planeringen av nästa moment kan börja.

Inför nästa ”lerträff” klär personalen med hjälp av ett par barn in ett ljusbord i barnens höjd med plastfilm för att skydda bordet. Sedan täcker de bordet med

⁵⁰ Lagerros, 2010.

⁵¹ Project Zero & Reggio Children, 2001/2006.

en utkavlad platta av lera. De täcker hela ljusbordets yta med lera så att det inte sipprar fram ljus någonstans. Barnen ger sig sedan i kast med att utforska vad som händer om de kratsar lite försiktigt i leran och låter ljuset springa fram. Här följer dokumentationen:

EXEMPEL – Leran (andra tillfället)

Det var släckt i taket och en intim och förväntansfull stämning i rummet. Så här sa barnen då de började krasa fram långa gånger i leran med sina fingrar:

- Titta, ett hål!*
- Ett till!*
- Jag gör en bro!*
- Jag gör ett hus.*

Så småningom börjar barnen krasa fram längre streck och sträckor som de förbinder med varandra. En pojke använder sina händer och "går" med fingrarna i sträckorna som bildats. Det ser ut som om han gör vägar i leran. Ett annat barn "kör" lite senare i sträckan och gör ett motorliknande ljud med munnen. Leran som de krasar bort använder de för att bygga med på ljusbordet. Det uppstår ett gemensamt samtal vid bordet där alla bidrar, med delar av det som kan uppfattas som en gemensam berättelse. Pratet blandar sig med leran, händerna, ljuset och värmen från ljusbordet. En pojke blir så ivrig att han puttar undan stolen han sitter på och när förskolläraren ser det föreslår hon barnen att de ska ta bort stolarna. Nu blir arbetet ännu mer intensivt. Barnen rör sig nu ledigt runt bordet och krasar i de gånger de tidigare inte nått.

En flicka gräver fram en stor rund ring som hon benämner som "bassäng". Barnen har en plats på sin naturpromenad som de kallar för bassängen och som de brukar kasta stenar i. Nu tar flickan upp små lerbitar och kastar mot ljusringen och säger:

- Vi kastar stenar!*

De andra barnen gör genast likadant och så kastas lerbitar mot bassängen.

Hur kan man förstå det som händer i den här sekvensen? Vad uppstår här som inte skedde i de tidigare arrangemangen med lera? Vid det här tillfället får barnen möta leran på ett nytt sätt. Det gör också att barnen och verksamheten sammanflätas på

ett nytt sätt. Det uppstår en annan kunskap om lerans formbarhet, om handens och tankens kompetenser och om samarbetet mellan barnen. Det aktiveras andra intensiteter i rummet än i tidigare situationer och barnen tycks *dras* mot ljusbordet, leran och ljuset. Det mörka rummet, ljusbordet och leran liksom *för* barnen *till sig*.

Barnen är ivriga och uppspelade och tar itu med att göra gångar i leran och de ser hur ljuset tränger fram. Men det är inte bara barnen som är aktiva. Tankar och idéer från naturpromenaderna med förskolan är också delaktiga och verksamma i rummet. Man kan se det som att tankarna och idéerna *samarbetar* med leran, barnen och omgivningen. Barnen är som uppslukade av händelsen. De "är" leran, "är" stigarna som de ritar med fingrarna. De blir närmast *ett* med leran, ljuset och gångarna som växer fram på ljusbordet. Känslan av koncentration och närvaro ackompanjeras av stundens intensitet. Barnen samarbetar – inte bara med varandra utan med ljusbordet, leran, ljuset och kring idéerna som växer fram. Det skapas relationer, både mellan barnen och mellan barnen och materialen i den här situationen. Leran blir begriplig för barnen på andra sätt än när de har arbetat med den tidigare. Tillsammans med leran föds nya samtal och fantasier om både deras gemensamma upplevelser och nya fantasirika och möjliga äventyr. Allt är sammansmält i den här händelsen. Barnen är en del av det som sker – vid ett särskilt klockslag, vid just det här ljusbordet, på just den här förskolan. Tillsammans med deras tankar och berättelser omvandlas varje barn och blir annorlunda i sig självt, som en effekt av detta fantasifulla utforskande.

Vid nästa händelse blir dokumentationen en kraftfull agent för barnen. Barnen får se bilderna som personalen tagit med digitalkameran och de börjar genast samtala om och diskutera det som hänt. Personalen är närvarande och lyssnar, iakttar, och dokumenterar ihop med barnen. På så sätt får de underlag för hur de kan utveckla verksamheten vidare i nästa skede. Dokumentationsarbetet pågår mitt i verksamheten och driver processerna vidare. Det uppstår frågor som personalen diskuterar både med barnen och i arbetslaget. Barnens delaktighet i lerprojektet är påtaglig och deras engagemang och intresse styr arbetet. De pekar på dokumentationen och vill att de vuxna ska läsa högt. De lägger till och vill ändra formuleringar. De ställer frågor och vill fortsätta jobba med leran. Det går inte att på förhand säga exakt vad som kommer att hända i nästa moment – det uppstår ständigt nya möjligheter.

Personalen tar hänsyn till allas olika förslag och man diskuterar sig fram till ett bra upplägg för hur lerprojektet kan utvecklas. Ska stolarna runt ljusbordet tas bort

för att på så sätt underlätta för barnen att röra sig och samarbeta? Vilka moment verkar mest intressanta? Är det kratsandet med fingrarna eller samtalen och berättandet? Eller både och samtidigt? Vilka relationer upprättas runt ljusbordet? Vilket kunnande uppstår? Hur är det möjligt att förstå att barnen blir annorlunda i sig själva?

Det här sättet att arbeta med dokumentation kan liknas vid att skapa en brokig väv av olika tankar och idéer som sammanflätas, breder ut sig och tar plats. Idéerna vävs ihop och utvecklas, både ihop med andra i förskolan, men också i relation till själva dokumentationen som materialet, foton, texter och spaltdokumentationer. Dokumentationerna är därmed också betydelsefulla som fysiska objekt till exempel i form av foton, observationer, anteckningsböcker, filmer och ljudinspelningar. Det behövs något gripbart och konkret att samlas kring och utgå från i samtalen om den konkreta verksamheten och vad den producerar ihop med barnen och personalen. Det kräver att det finns ett material att hålla i, peka på, lyssna på och diskutera tillsammans med barnen. Då kan det bli synligt att vars och ens tänkande hakar i någon annans och då kan reflektionsarbetet bli dynamiskt och produktivt. Barnen, personalen, bilderna och observationerna: allt ingår i den kunskapsapparat som pedagogisk dokumentation utgör – allt detta producerar *tillsammans* kunskap om barns lärande, lek och utveckling. Men allt detta ingår också i det som en pedagogisk verksamhet som helhet utgör.

DET ÄR INTE MÖJLIGT ATT FÅNGA ALLT

Målsättningen med pedagogisk dokumentation är inte att förstå vad eller vem ett barn ”innerst inne är”, eller att måla upp en fullständig bild av hela verksamheten. Det är helt enkelt inte möjligt att fånga allt. Verksamheten kan istället ses som ett myller av möten och pågående relationer där både barns och vuxnas livslånga lärande pågår – dagligen och i nuet. Även om personalen utgår från ett helhetsperspektiv, som läroplanen anger att de ska göra, är det inte möjligt att se allt hela tiden och därmed inte heller att dokumentera allt det som händer i verksamheten. Det är inte heller meningen. Att arbeta med pedagogisk dokumentation kan istället liknas vid att skära tunna skivor, eller att göra ett ”tvärsnitt”, i den pågående verksamheten. Den som dokumenterar gör nedslag som visar vad som pågår i specifika situationer, på särskilda platser, här och nu. Istället för att slå fast sanningar och se hur något är försöker man gemensamt förstå hur något *på väg att bli*.⁵²

52 Lenz Taguchi, 2012.

Vad håller barnen på att bli i just den här situationen? Vad håller verksamheten på att omvandlas till i just det här läget? Vad säger det om förskolans gemensamma förhållningssätt och utveckling? De tvärsnitt som dokumentationerna utgör säger något om vad som pågår *just nu*.⁵³ Genom de skivor som skärs, det vill säga de pedagogiska dokumentationerna, blir det möjligt att få syn på både brister och möjligheter, vilket gör det möjligt att förändra och utveckla verksamheten. På så sätt kan verksamheten i sin helhet, det vill säga dess förutsättningar, organisation, struktur, innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer, utvärderas och utvecklas.⁵⁴ Dokumentationsarbetet gör det därmed möjligt att kritiskt granska och kontinuerligt utvärdera den egna verksamheten, för att på sikt kunna utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande.

53 Lenz Taguchi, 2012.

54 Läroplan för förskolan.



6. Metoder, del 1: Att dokumentera

Det här kapitlet handlar om olika metoder för att dokumentera. Nästa kapitel handlar om hur dokumentationen blir pedagogisk.

Metoder för pedagogisk dokumentation kan delas upp i två olika delar. Dels metoder för *insamling*, dels metoder för *bearbetning och analys* av det man samlat in. Det senare kallas ofta för ”läsningar” av pedagogisk dokumentation, alltså den del av arbetet som gör dokumentation till just pedagogisk dokumentation. Men det här kapitlet handlar om den första delen: insamlingsmetoder.

HUR SAMLAR MAN IN DOKUMENTATIONERNA?

Att dokumentera med stillbildskamera, videokamera, ljudinspelare eller papper och penna är ett hantverk som man måste öva mycket på för att bli riktigt skicklig. I det här arbetet är det viktigt att även göra barnen aktiva och delaktiga. De behöver också lära sig att fotografera, filma och observera sitt eget och andras lärande – eller vad som händer med en klump lera när den omvandlas till en lerfigur. Arbetslaget kan också lära sig mycket av att involvera barnen i att dokumentera. Barnen är ofta mycket skickliga observatörer. När de ”läser” dokumentationer från utforskande projekt blir det ofta tydligt att barnen är väldigt bra på att lyssna in varandra.⁵⁵ De tittar noga på hur andra gör, de prövar andra barns strategier och de frågar varandra hur de tänker och varför de gör som de gör.

Det kanske verkar enkelt, men det är en konst att som vuxen verkligen lyssna på barns konversationer och uppmärksamma och fånga in det som de gör och funderar på. Det är också en konst att sedan kunna använda det som man samlat in för att föra läroprocesserna bland barnen vidare. Konkret handlar det om att fånga ögonblicken då något händer. Det kan gå väldigt fort och det är inte alltid lätt att hinna med. Det gäller att block och penna eller kamera ständigt finns tillgängliga i verksamheten.

I de fall då man planerar en aktivitet i förväg måste man också planera in att dokumentera. Vem i personalen och vilka barn ska dokumentera? Vilken teknik ska man använda? Vilka frågor ska man fokusera på? Ett annat sätt att dokumen-

⁵⁵ Se Åberg och Lenz Taguchi, 2005, för fler beskrivningar.

tera kan innebära att man bestämmer sig för att undersöka vad som händer under en viss period, i ett visst rum eller omkring ett visst material. Att dokumentera innebär alltid att ta ställning till en rad olika val.

För att lyckas med dokumentationen behöver både barn och personal få skaffa sig kunskap om tekniken och tillfälle att öva. Om man är bekant med kameran går det lättare att hinna med att fotografera, anteckna och spela in de ofta snabbt förbipasserande ögonblicken. Till en början kan det kännas ovant att arbeta med nya former av teknik, men som med allt nytt går det lättare efter ett tag. Att arbeta med penna och papper är en metod som många underskattar, men den kan synliggöra att det händer väldigt mycket på kort tid. Med anteckningar går det att uppmärksamma vad som sägs men också vad som görs, *hur* det görs samt vilka relationer som uppstår.

ATT GÖRA SPALTDOKUMENTATIONER

Spaltdokumentation är ett verktyg som kan hjälpa till att synliggöra *vad som sägs* och *vad som görs* i en situation och *vilka reflektioner* som uppstår hos den som dokumenterar. En spaltdokumentation är ett enkelt schema med tre spalter som har varsin rubrik.⁵⁶ Rubrikerna kan se lite olika ut men vanliga rubriker är ”gör”, ”säger” och ”reflektioner”.

I den första spalten kan den som dokumenterar skriva ned eller rita det som görs och även *hur* det görs. Här finns det utrymme för att beskriva handlingar, samspel med ting och andra barn. I den andra spalten finns utrymme för att skriva ned så mycket man hinner av vad som sägs. I den tredje spalten finns plats för att reflektera och fundera vidare över det som sker bland barnen och vilka relationer som verkar uppstå. Här kan man utveckla tankar, problemställningar, diskussioner och frågor som dyker upp under dokumentationstillfället, så mycket som man hinner med. Mycket av det som skrivs i den här spalten kan man diskutera med barnen direkt. Genom att prata med barnen och visa dem vad man har skrivit och fråga hur de tänker om det som man fångat in blir dokumentationerna fylligare. Barnen får då en chans att förtydliga och föra fram fler frågor som kan föras in i spaltdokumentationen. Den tredje spalten går också att fylla på senare, när det finns mer tid för eftertanke och när nya frågor kanske dyker upp.

Den här metoden har flera fördelar. Till exempel styr den inte den som dokumenterar mot att skriva linjärt och följa skeenden från A till B. I stället blir det

⁵⁶ Wehner-Godée, 2010; 2011, Modern barndom, 1995.



möjligt att hoppa fram och tillbaka mellan spalterna och följa det som sker på andra sätt. Beroende på vad det är som man uppmärksammar för tillfället kommer spaltdokumentationerna att utvecklas olika.

En annan fördel med metoden är att det blir möjligt för den som dokumenterar att använda flera olika uttrycksformer. Det är möjligt att rita i mittenspalten, skissa fram händelseförlopp som är svåra att beskriva i löpande text och även (efter att dokumentationen är renskriven) klistra in foton och delar av barnens teckningar i dokumentet. Man kan också jobba kollaborativt och flera personer kan skriva och rita på samma dokument. Det kan vara bra att använda stora papper, till exempel A3, för att få plats med mycket och för att dokumentationen ska bli tydlig och tillgänglig även för barnen. Det blir något annat än med mindre papper med liten text som kan upplevas som ”hemliga” eller svåröverskådliga för barnen.

EXEMPEL – Spaltdokumentation

Det här exemplet är hämtat från en vinterdag då två pojkar, nedan kallade L och N, kommer på att de kan åka snowboard med pulkor på förskolans gård. Detta utvecklades senare till ett matematikprojekt om rotationer; 180° och 360°. ⁵⁷

GÖR	SÄGER	REFLEKTIONER
L: Halvsitter på pulkan med ena benet fram och andra bak. L: Sätter fast pulkan under stake- tet och ställer sig i snowboard- position. Pulkan rör sig inte. N: Lyfter på grinden så att pulkan kan glida ner. L: Står och balanserar hela backen. BILD N: Gör som L. L: Ställer sig på pulkan, den börjar glida, han tappar balansen, men lyckas resa sig och stå och åka ned för backen. A: Kommer. A: Börjar också åka. L: Börjar hoppa av i farten. A: Prövar att styra pulkan genom att stå längst ut på fören. SKISS A: Åker med baksidan fram. A: Åker på mage. A: Åker på sidan.	L: Titta jag åker snowboard! L: N, släpp loss den. L: Titta på min snowboard! N: Kolla på mig. L: Wow! L: A, vi åker snowboard! L: Kolla på mig! L: Hoppa av i farten! A: Stå längst ut och gör så här! A: Jag åker så hära! N: Det ska jag prova! A: Titta på min skateboard!	Kopplar ihop 1+1, snowboard- åkning + bilden av det egna agerandet. Kooperativt lärande Här bränner det till. Nu vet han att han kan. Nu äger han tekniken. Det smittar. De tre utmanar och inspirerar varandra till att utforska snowboardåkning. Fart, balans, riktning, styrning, rumsuppfatt- ning, kroppsuppfattning, argumen- tation. Utforskar pulkans alla möjligheter. Drar paralleller till andra sporter.

Spaltdokumentationer är utmärkta utgångspunkter för diskussioner med barnen. De kan också diskuteras i arbetslaget och vid nätverksträffar. Det är viktigt att all-
tid berätta för barnen var dokumentationerna ska läsas och att de får vara delaktiga
i beslutet om att föra dokumentationerna vidare. Spaltdokumentationerna kan
ligga till grund för en diskussion om vad som har skett och vilka möjligheter som
finns att gå vidare.

⁵⁷ Dokumentationen och det tillhörande matematik- och genusprojektet är genomfört av *Annelie Letfors* under utbildningen till förskollärare.

ATT FOTOGRAFERA

Digitalkameran är ett mycket användbart dokumentationsverktyg som både barn och personal kan hantera. Det finns många fördelar med att arbeta med kamera och bilder tillsammans med barnen. Ett fotografi kan lyfta fram, synliggöra och bekräfta det som pågår och öppna för kommunikation. En bild utlöser ofta samtal och det blir möjligt att berätta och sätta ord på tankar och funderingar.

Själva fotograferandet är också ett sätt att bli delaktig i det pågående arbetet. Den som håller i kameran – ett barn eller en vuxen – är nyfiken på det som händer och riktar sin blick mot det som fångar just hennes eller hans uppmärksamhet. Dokumentation kommer på så sätt att få olika fokus beroende på vem som för tillfället dokumenterar. Genom att man turas om att fotografera och ibland provar att växla fokus blir det möjligt att fånga olika slags skeenden och händelser.⁵⁸ I diskussionerna om bilderna blir det ofta tydligt att valet av plats, perspektiv och fokus har betydelse för hur bilderna kan ”läsas” och förstås. Det kan vara roligt att leka med kamerans vinkel och position, att fotografera uppifrån eller från sidan för att se vad som händer med bilden och vår förståelse. Nya vinklar kan bidra till att bakgrunden blir mer synlig och därmed en mer framträdande aktör eller att blicken dras till sådant vi först inte tänkt på eller lagt märke till.

Kameran kan ses som en agent som får saker att hända.⁵⁹ Ibland blir barnen mycket intresserade av kameran och vill prata med den, röra sig framför den och agera tillsammans med den som deltagare i det nätverk som skapas runt det som utforskas. Kameran får då en central position.

Ett fotografi kan säga något om vad som pågår just nu och vad barnet just nu håller på att bli.⁶⁰ Fotografierna – i pappersform, på en datorskärm eller i en digital fotoram – säger något om det som har hänt och de kan öppna för olika sätt att gå vidare.⁶¹ Ett foto blir därmed inte enbart en representation och en återgivning av det som fotograferas, utan snarare ett utsnitt av en pedagogisk händelse.⁶² När barn möter ett fotografi kan det uppstå nya förbindelser och helt nya frågor. Det kan bli starten till något nytt i det kollektiva utforskandet.

När man fotograferar i syfte att dokumentera skiljer det sig från andra former av fotograferande, till exempel vid lucia eller vid det årliga besöket av fotografen. Här

58 Wehner-Godée, 2010.

59 Hultman, 2011.

60 Lenz Taguchi, 2012.

61 Dackeus, 2003.

62 Ibid.



handlar det om det att finna en gemensam hållning till fotograferandet och tillsammans med barnen forma en policy för vad som gäller. När digitalkameran eller filmkameran används inom ramen för pedagogisk dokumentation handlar det om att synliggöra lärande och utveckling i förskolan. Det är något annat att fotografera på semestern eller hemma. Men om barn och personal är överens om vad kameran ska ha för funktion kan det bli väldigt intressant att gemensamt fotografera och sedan resonera om sådant som händer.

ATT TA UPP LJUD

Det kan vara spännande att spela in samtal och ljud som uppstår i olika situationer. Med hjälp av en diktafon, en mobiltelefon eller en dator är det lätt att fånga upp samtal och meningsutbyten, men också ramsor och nonsensverser som ackompanjerar andra moment i en lärande situation. Att gå i en trappa är exempelvis ofta ihopkopplat med en viss rytm, en puls eller ett ljud. Detsamma gäller att gunga, göra kullerbyttor eller hoppa hopprep.

Ibland är den som dokumenterar så upptagen med att iaktta det som händer, vad som görs och hur samspelen pågår att hon eller han glömmer att lyssna. Men med enkel teknik går det att fånga in även ljud. Barnen kan också spela in själva.⁶³ Att sedan spela upp ljud såsom nynnande, skrammel och sång i högtalare väcker ofta minnen av de aktiviteter som skedde när ljuden togs upp och det blir möjligt att minnas platser, samspel och händelser. Sinnena skärps och även ljuden kan bidra till att ett projekt utvecklas och förs vidare.

ATT FILMA

Filmkameran kan också förstås som en central agent i ett utforskande projekt. På samma sätt som det är möjligt att "samtala" med en digitalkamera så är det givande att "kommunicera" med en filmkamera. Den som filmar eller fotograferar är aldrig avskild från händelsen utan delaktig och aktiv i det som händer. Ofta vänder sig barnen till både kameran och den som filmar för att ställa frågor, be dem rikta sig mot något särskilt eller för att berätta något för dem.⁶⁴ Filmande innebär ett särskilt slags seende där det blir möjligt att fånga sekvenser och flöden, rörelser, ljud och kroppsspråk. Filmsekvenser kan snabbt återföras till gruppen genom en dator, en TV eller en projektor. Om filmen projiceras på en vägg kan barnen *vara i sin dokumentation*, "simma" i den och leka vidare i sin upplevelse (detsamma gäller naturligtvis med bildspel).

Det här är ett sätt att återlämna dokumentationen till små barn som inte reflekterar muntligt över dokumentation på samma sätt som äldre barn. Det kan vara spännande att filma även denna händelse – alltså att filma när barnen upplever sin film. Då kan många nya frågor uppstå och utforskandet kan ta sig nya vägar.

63 Se exempel på det i projektet "Snurr och virvlande upptäckter" i Kjellander och Kärnebro, 2010, där barnen själva spelade in ljudet av en tvättmaskin, en elvisp och en toalett för att kunna jämföra dem.

64 Se exempel i Wehner-Godée, 2011.



7. Metoder, del 2: Hur dokumentationen blir pedagogisk

Följande kapitel handlar om hur man kan bearbeta dokumentationerna, både tillsammans med barnen och arbetslaget. Hur kan man på olika sätt förstå det som skett och hur kan man komma vidare?

De första avsnitten i kapitlet handlar om vad det innebär att göra så kallade ”läsningar” tillsammans med barnen och med personalen. Sedan följer ett avsnitt om de olika kunskapsområden, matematik och språk, som går att identifiera i dokumentationerna. Efter det kommer ett avsnitt om hur pedagogisk dokumentation kan användas som en utgångspunkt i förskolans värdegrundsarbete.

VAD MENAS MED ATT GÖRA EN LÄSNING?

En läsning kan ses som ett *inledande moment* i en analys, eller som en insamling av många olika perspektiv. Den väcker frågor som senare kan utvecklas till en analys. Läsningar genomförs både bland barnen och i arbetslaget och de handlar om att skapa nya frågor och problemställningar. I en läsning bör fokus ligga på just de egna reflektionerna. Det handlar om att våga se och lyssna till det som sker och ställa sig undrande, frågande, fascinerad eller förbryllad inför en händelse.

Detta är något annat än att känna att man förväntas sitta inne med alla svar eller att man kan förklara vad som skett och varför. Det handlar alltså inte om att redogöra för eller se orsak och verkan i ett förlopp, utan om att börja öppna upp och fundera över det som sker i dokumentationen. Syftet med att göra olika läsningar är att försöka synliggöra och reflektera över det som pågår och genom det skärpa sitt lyssnande och seende.⁶⁵ Ofta är det möjligt att göra en rad olika läsningar ihop med barnen och i arbetslaget. Därefter måste man fatta ett beslut om vad man ska gå vidare med i arbetet tillsammans med barnen. Det är inte alltid lätta val. Ibland blir det fel och barnen visar inget intresse alls för det som man har valt ut som det mest intressanta. Då får man backa och på nytt involvera barnen och fråga dem om vad de anser är det mest fascinerande. Läsningarna utgör underlag för de val som man gör och de bidrar till att hålla arbetet igång.

65 Wehner Godée, 2011.

ATT GÖRA LÄSNINGAR IHOP MED BARNEN

Det viktigaste momentet i ett dokumentationsarbete är att i så stor utsträckning som möjligt göra barnen delaktiga och föra en tät dialog med dem om innehållet i det som man utforskar. Även de allra minsta barnen som inte pratar reagerar på de bilder som de får se direkt efter en händelse. Att få se, diskutera och reagera på dokumentationen under arbetets gång kan inspirera barnen till att direkt pröva de strategier eller material som andra barn har prövat.⁶⁶ Barn har en stor förmåga att observera och komma ihåg vad de själva och andra barn har gjort. Tillsammans med reflektioner, upptäckter och frågor ger dokumentationerna en möjlighet att stanna upp och fördjupa sig i det som sker. Dessa möten är en ousinlig källa att ösa ur, för att tillsammans med barnen göra det utforskande arbetet så utmanande och roligt som möjligt.⁶⁷

Dokumentationen kan visas för barnen efter en aktivitet, vid ett möte, eller under själva utforskandet. Vid de tillfällen när man diskuterar dokumentationerna är det barnens frågor som är i fokus. Personalen tar del av de funderingar som kommer upp och iakttar noga vilka problem barnen verkar vara upptagna med att lösa. Vilka material, fenomen och ämnen verkar attrahera barnen? Ofta dyker det upp sådant som arbetslaget i sin vildaste fantasi inte kunnat tänka ut på förhand.

Ett exempel på hur det oväntade och otänkbara blir föremål för en barngrupps utforskande är beskrivet av Malin Kjellander, Helen Kärnebro och Anna Wallström i boken *Om världen och omvärlden*.⁶⁸ Barnen, som var i tvåårsåldern, hade efter ett besök i skogen fått en möjlighet att återuppleva sin utflykt genom fotografier projicerade på en vägg inne i förskolan. På bilderna syntes en sten som barnen kallade för "dansstenen". Samma dans som de genomfört ute i skogen utförde de vid det här tillfället inne i förskolan och de lekte livligt i sin dokumentation. De rörde sig in och ut ur bilderna och fortsatte det utforskande som de påbörjat i skogen. Barnen tog sina dockor och lät dem hoppa upp och ned på stenen som visades på väggen. Personalen visade fler bilder och samtalade med barnen om dokumentationen. De frågade om barnen kunde rita hur de rörde sig? Arbetet ledde till att barnen växlade mellan att dansa "snurr", rita "snurr" och göra "snurr" i lera.

I resonemangen med barnen om dokumentationerna började personalen att använda ordet "virvel". Det fungerade som en aktiv agent i utforskandet och

66 Se exempel om vattenutforskande ettåringar i Lenz Taguchi, 2012.

67 Se exempel i Åberg och Lenz Taguchi, 2005, Colliander m.fl. 2010.

68 Exemplet finns utförligt beskrivet i Colliander m.fl. 2010.

snabbt kom projektet att handla om virvlar. Barnen deltog i att dokumentera, de ritade bilder med spiraler och andra snurrande former och bad personalen att skriva "virvel" på deras papper. De undersökte virvlar på olika sätt, de rörde med en pinne i en vattenskål, rörde sina kroppar som virvlar, snurrade långa band, rep och tygremsor i virvelformer. När de diskuterade dokumentationen med varandra och med personalen uppstod hela tiden fler frågor. När de fick se bilder på spiraler och virvlar sa ett av barnen: "När jag ser det här, gör jag så här!" De började genast gestalta bilderna med kroppen.

Arbetet ledde till att barnen iakttog "snurr" och virvlar överallt och ville dokumentera det med kamera och papper och penna. De sprang och hämtade en vuxen för att de tillsammans skulle fånga de virvlar och "snurr" som de hittat. Barnen upptäckte att det snurrade i tvättmaskinen, att elvispen snurrade och att det uppstod virvlar i toaletten när man spolade. Barnens delaktighet i såväl utforskandet som dokumenterandet och diskussionerna om bilder och nedskrivna texter var påtaglig. Projektet hade aldrig utvecklats som det gjorde utan dokumentationerna. Det var avgörande att läsa dokumentationerna tillsammans med barnen för att personalen skulle förstå vad som intresserade dem och vilka frågor de ville undersöka. Kjellander och Kärnebro uttrycker detta så här:

Genom att studera dokumentationerna tvingas man lämna sina uppgjorda föreställningar om hur projektet ska utvecklas. Det är ett sätt att lära känna individerna och den unika gruppen och det de faktiskt kreerar i de olika situationerna.⁶⁹

I projektet blev det möjligt att få syn på det oväntade och tillsammans med barnen hitta en riktning för att undersöka och fördjupa det som intresserade dem.

ATT GÖRA LÄSNINGAR IHOP MED ARBETSLAGET

Det är betydelsefullt att arbetslaget får träna på att lyssna och läsa dokumentationer utan barnen. Då blir det möjligt att diskutera hur man skulle kunna förändra och utveckla planeringen och organisationen av verksamheten. Att läsa i arbetslaget handlar om att stanna upp och reflektera över det som händer och sker i barngruppen. Vad gör barnen? Vilka frågor och problem är de intresserade av? Vad skulle de kunna bli intresserade av i ett fortsatt utforskande? Hur kan man utmana barnen att våga pröva nya tankegångar, strategier, ord och begrepp? Vad behöver

⁶⁹ Colliander m.fl., 2010.

personalen ta reda på mer om genom att diskutera med barnen? När arbetslagen studerar det som barnen verkar intresserade av och dokumentera det som sker kan kvaliteten i lärandet öka. Då kan man också utvidga innehållet i verksamheten och ta in fler aspekter.

Läsningar av pedagogisk dokumentation handlar om att utmana det man upplever som uppenbart och "sant". Men vad innebär det i praktiken? *När* ska man gå bortom det som tas för givet och *hur* kan man utmana sina egna föreställningar om barn och lärande och hur en verksamhet ska se ut?

Ett reflektionsarbete i arbetslaget kan börja när dokumentationen är insamlad och bearbetad tillsammans med barnen. Efter att man diskuterat den grundligt ihop med barnen och de har fått ställa frågor och lägga till idéer och tankar kan man lyfta in den i arbetslaget. Den kan läggas på "på bordet" och undersökas vidare.

Att läsa en dokumentation handlar om att förflytta sig mellan olika perspektiv och öva på att försöka förstå det som man ser utifrån en rad olika betraktelsesätt. En betydelsefull del i detta är att först synliggöra det man själv tycker är uppenbart och tar för givet. Det handlar alltså om att bli medveten om vad det är man själv först ser i dokumentationen och de föreställningar som tycks styra det egna tänkandet.

De tankar som dyker upp först är oftast sådant som vi sedan länge uppfattat som sant och självklart. Detta kan också förstås som dominerande diskurser, det vill säga vissa sätt att tala och agera på som alla gör utan att tänka på det och som på ett osynligt sätt styr verksamheten. Vad vi upplever som självklart beror på vår utbildning, vår kultur och på vår uppväxt och vad som uppfattas som det rätta att tänka på arbetsplatsen. Det är ofta gemensamma uppfattningar som kommit att bli en naturlig del av verksamheten. Genom att få fatt i sina egna föreställningar om pedagogik och barns utveckling och lärande och förstå varifrån dessa föreställningar kommer, blir det möjligt att göra motstånd mot tanken på att det bara skulle finnas *ett rätt sätt* att förstå det upplevda.

Då blir det också möjligt att tänka på barn som situationellt och kontextuellt skapade.⁷⁰ Det innebär att uppmärksamma att barn inte är på ett visst sätt, utan att de *blir* olika i olika sammanhang, och då blir det också möjligt att förstå att

70 Dahlberg, Moss och Pence, 2001, Lenz Taguchi 1997, Nordin-Hultman 2004. Se också Lenz Taguchi m.fl., 2011.



det finns många olika sätt att förstå dokumentationen på.⁷¹ Genom att göra olika läsningar, olika tolkningar, blir det möjligt att se på samma dokumentation flera gånger och varje gång inta ett nytt perspektiv. Då framträder flera olika bilder av barnet och av verksamheten och det blir möjligt att förstå dokumentationen på flera olika sätt.

71 Dahlberg, Moss och Pence, 2001, Lenz Taguchi 1997, Nordin-Hultman 2004. Se också Lenz Taguchi m.fl., 2011.

ATT HITTA KUNSKAPSOMRÅDEN I DOKUMENTATIONEN

Läroplanen betonar att barn ska ha möjlighet att inhämta och utveckla kunskaper. Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. De ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att använda matematik, sin förståelse för naturvetenskap och för samband i naturen. De ska få utforska hur enkel teknik fungerar, utveckla sitt ordförråd och sina begrepp och sin förmåga att leka med ord. Detta och mycket mer är något som alla barn i förskolan ska få en möjlighet att utveckla. Det innebär att man måste föra in ett rikt innehåll i förskolans verksamhet och erbjuda många möjligheter att lära tillsammans med andra i stimulerande pedagogiska miljöer.

När man läser dokumentationen och vill förstå vad för slags lärande barnen är involverade i kan man pröva att inta olika perspektiv. Genom att göra läsningar av en och samma dokumentation med fokus på olika kunskapsområden, blir det möjligt att uppmärksamma och utmana barnens intresse för och frågor om de olika områdena. Det kan också leda till att arbetslaget får en ökad förståelse för hur verksamheten kan utvecklas för att bättre utmana och stimulera barnens intresse för exempelvis teknik eller matematik. Att göra läsningar med fokus på olika kunskapsområden kan alltså väcka frågor. Dels frågor om vad som sker just nu, dels om vad som skulle kunna ske i framtiden – om man ändrade verksamheten och tillförde nya material, begrepp och redskap.

Pedagogisk dokumentation kan bidra till att synliggöra de olika kunskapsområdena i de kollektiva utforskandena som pågår i verksamheten. Genom att studera dokumentationen noga och länka beskrivningen av de olika situationerna till exempelvis matematiska eller naturvetenskapliga resonemang blir det möjligt att förstå mer av vad barnen är upptagna med att undersöka.⁷² Då blir det också möjligt att använda ett matematiskt eller naturvetenskapligt språk för att samtala med barnen om det som sker i deras utforskande.

Ibland kan det vara svårt att komma igång. Det kan kännas som om det inte finns något alls av till exempel matematik, språk, naturvetenskap eller teknik i den dokumentation som man undersöker. Ju mer ämneskunskaper arbetslaget skaffar sig, desto mer kan de dock få syn på i barnens lek och undersökanden. Genom att studera litteratur, gå kurser, lyssna till föreläsningar och söka på internet efter

72 Se Palmer, 2010 och Elfström m.fl., 2008, för exempel på hur man kan jobba utforskande och med pedagogisk dokumentation när man arbetar med matematik och naturvetenskap.

ämneskunskaper blir det möjligt att fördjupa sina kunskaper och därmed ökar möjligheterna till att utmana och stimulera barnen vidare.

Lika svårt som det kan vara att få syn på olika kunskapsområden i dokumentationerna, lika enkelt är det ibland. I synnerhet om man själv har aktuella kunskaper i ämnet eller om barnen för in kunskap om något specifikt ämnesområde. Om personalen nyligen har gått en kurs i matematikdidaktik urskiljer de förmodligen matematik överallt i barnens olika aktiviteter. Om barnen just har sett en film som handlar om skalbaggar så kretsar troligtvis allt för dem kring det. Barn skapar ofta många förbindelser mellan olika uttrycksformer och ämnesinnehåll. Istället för att arrangera material i avskilda hörnor med specifikt innehåll kan man föra samman oväntade material och konstruera platser där nya saker kan hända.

Läroplanen anger att förskolan ska erbjuda barn möjlighet att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse. Där står också att med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande och att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära ska balanseras och bilda en helhet. Att arbeta mångsidigt och att sammanföra kunskapsformer med olika uttrycksformer gör det möjligt att expandera lärandet. Det handlar därmed om att inte begränsa det utforskande arbetet – att smalna av mot ett på förhand bestämt mål – utan tvärtom om att vidga lärandet och ta in flera aspekter, till exempel rörelse, måleri, musicerande, sinnesintryck och lekfullhet. Det vill säga att på ett *rhizomatiskt* sätt utvidga och breda ut lärandet och ta in flera kunskapsområden och aspekter av tillvaron i lärandet. Verksamheten kan därmed ses som en integrerad del av barnens tillvaro där olika ämnesområden, lek, projektarbeten, välbefinnande och omsorg bildar en helhet. Arbetslagets uppgift blir då, bland annat, att diskutera med barnen och föreslå förbindelser mellan olika kunskapsområden, uttrycksformer och material och att tillsammans med barnen pröva vad som händer när man kopplar ihop olika infallsvinklar.

ATT UTGÅ FRÅN DOKUMENTATIONEN I VÄRDEGRUNDSARBETET

När man arbetar med pedagogisk dokumentation kan det sätta igång diskussioner och reflektioner om etik och etiskt förhållningssätt och om innehållet i förskolans värdegrund. Att "läsa" dokumentationen i arbetslaget med utgångspunkt i värdegrundsarbetet kan öppna för en vidare diskussion om uppdraget i läroplanen. Då

kan det bli möjligt att få syn på hur både personalens och barnens föreställningar påverkar förhållningssätten och relationerna i förskolan.⁷³

Kritiska läsningar av pedagogiska dokumentationer visar att alla projekt, oavsett om de är inriktade på naturvetenskap, matematik, teknik eller språk, går att förstå utifrån ett maktperspektiv. I det dagliga arbetet i förskolan pågår det en ständig produktion eller ett upprätthållande av maktrelationer: mellan barnen sinsemellan, mellan de vuxna och barnen och även mellan de vuxna. Makt är inte möjligt att identifiera frikopplat från den övriga verksamheten, utan den uppstår alltid i relation till ett innehåll, till konkreta händelser och de faktiska situationer som pågår i verksamheten. När man jobbar aktivt med att göra läsningar utifrån ett maktperspektiv kan det bidra till att synliggöra vilka dominerande föreställningar eller normer som finns på förskolan och öppna för möjligheter att förändra. Genom att knyta värdegrundsarbetet till de olika exemplen som pedagogisk dokumentation innehåller blir det möjligt att knyta arbetet närmare vardagen och på så sätt skapa en större förståelse för hur maktrelationer spelar roll i förskolans dagliga praktik.

Makt är dock inget enkelt och entydigt begrepp. Ett sätt att betrakta makt är ur ett traditionellt ”uppifrån och ner”-perspektiv. I ett sådant perspektiv utövar vissa personer makt över andra, exempelvis en chef över sina anställda eller en vuxen över ett barn. Men i ett postmodernt, relationellt tänkande blir makt inte något som utövas av någon mot någon annan, utan något som *produceras* av oss i de sammanhang vi deltar i.⁷⁴ När vi talar och agerar i enlighet med de föreställningar och idéer som råder – alltså det vi tänker är sant och rätt just där vi befinner oss – så *producerar* vi också makt. Genom att göra som alla andra gör i olika situationer och följa det som gäller just där vi är, så ser vi med andra ord också till att det som gäller fortsätter att uppfattas som sant, rätt och riktigt. Vi upprätthåller därmed rådande sätt att göra och tänka, dominerande föreställningar eller normer, utan att fundera så mycket på om det går att göra på andra sätt.

Inte förrän någon bryter mot invanda föreställningar och gör tvärtom eller ”fel” blir det möjligt att se och förstå att det kan vara möjligt att göra annorlunda. Genom att då bryta ned och noga granska det som görs och fråga sig ”varför?” eller ”hur kan det göras på andra sätt?” kan man bryta fasta föreställningar och göra annorlunda. Ett kritiskt användande av pedagogisk dokumentation gör det alltså möjligt att ifrågasätta vad som uppfattats som naturligt och sant när det gäller olika företeelser.

73 Lenz Taguchi, 2000; 2008; 2010, Palmer, 2009; 2010.

74 Lenz Taguchi m.fl., 2011.

Ett sådant kritiskt arbete med pedagogisk dokumentation är också förenligt med uppdraget i läroplanen att motverka diskriminering och kränkande behandling. Det är också i linje med de lagar som reglerar förskolan.

Både diskrimineringslagen och skollagen förordar ett aktivt arbete med att identifiera och motverka diskriminering och kränkande behandling av barn i förskolan.

Genom att studera olika exempel från pedagogiska dokumentationer och diskutera dessa i relation till värdegrund och makt kan det bli möjligt att fokusera på, och ha ett kritiskt förhållningssätt till, det egna pedagogiska arbetet. Detta kan bidra till att främja det förebyggande arbetet mot diskriminering och kränkningar i den egna förskolan. Det blir möjligt att uppmärksamma hur *kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder* och ålder inverkar i ett pedagogiskt arbete.

Genom dokumentationen blir det även möjligt att överblicka vilka barn som är delaktiga i verksamheten, vilka som får stort inflytande, liksom hur demokrati uppstår i förskolans verksamhet.⁷⁵ Det blir därmed också möjligt att se vilka barn som *inte* är delaktiga, som får *litet* inflytande och vilka tillfällen som *inte* upplevs som demokratiska. Jämlikhet och jämställdhet blir på så sätt begrepp som är möjliga att arbeta konkret med i värdegrundsarbetet.

Ett förebyggande arbete mot diskriminering och kränkningar är inget som bara angår de vuxna i förskolan.⁷⁶ Barnen ska också involveras i det arbetet och då kan den pedagogiska dokumentationen vara ett bra redskap. Den kan synliggöra hur maktrelationer uppstår, och hur barn och vuxna är med och skapar dominerande synsätt och normer.⁷⁷ Pedagogiska dokumentationer kan även i detta avseende användas för att diskutera tillsammans med barnen och för att utmana deras förståelse och tankar liksom deras förståelse och tankar kan utmana de vuxnas.

Vad kan man då göra efter att ha gjort den här typen av läsningar? Hur kommer man vidare? Genom att tänka på barnet som en del av

Med utgångspunkt i FN:s konvention om barnets rättigheter har det sedan 2006 funnits lagar i Sverige som ska motverka diskriminering och kränkande behandling av barn i förskolan. Diskrimineringslagens (2008:567) syfte är att motverka diskriminering samt främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. 6 kap. skollagen (2010:800) har till syfte att skydda alla barn i förskolan från det som faller in under kränkande behandling. Exempel på kränkande behandling är kränkningar som har att göra med social bakgrund eller utseende, det vill säga sådant som faller utanför de sju diskrimineringsgrunderna.

Alla förskolor ska bedriva ett främjande, förebyggande och åtgärdande arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Detta arbete ska beskrivas i en likabehandlingsplan enligt diskrimineringslagen (2008:567) och en plan mot kränkande behandling enligt skollagen (2010:800). Dessa planer kan med fördel slås ihop.

⁷⁵ Dahlberg och Bloch, 2006.

⁷⁶ Skolverket 2009, Se även Svenning, 2011.

⁷⁷ Läs vidare i Dolk, Lenz Taguchi m.fl., 2011.

verksamheten och på verksamheten som oskiljaktig från barnet kan det som blir synligt i läsningarna bearbetas som en helhet. Genom att göra små förändringar i verksamheten kan maktrelationer om- och nybildas. Förändringar tar tid – men pedagogisk dokumentation är ett verktyg som gör det möjligt att få syn på och prata om de här frågorna med både barn och personal. Genom dokumentationerna kan man notera de små skillnaderna över tid.



8. Etik och dokumentationer

I det här kapitlet diskuteras de etiska överväganden som man bör göra när man arbetar med pedagogisk dokumentation.

Läroplanen beskriver förskolans värdegrund och uttrycker det etiska förhållningssätt som ska prägla verksamheten. I arbetet är det viktigt att personalen i förskolan tar beslut utifrån vad som är det bästa för varje barn. Det är också viktigt att personalen alltid tar ansvar för att alla barns trivs och känner sig tillfreds i alla situationer.

Innan arbetet påbörjas är det viktigt att personalen pratar ihop sig och kommer överens om vilka arbetsmetoder och vilket förhållningssätt man bör ha i dokumentationsarbetet. Man behöver diskutera hur det insamlade materialet ska förvaras. Barnen behöver också bli involverade i de etiska aspekterna av dokumentationsarbetet. De vuxna måste vara lyhörda och ta reda på om barnen är med på att bli dokumenterade.⁷⁸ Om barnen är små och med sitt kroppsspråk visar att de inte vill bli fotograferade eller filmade måste personalen träda in i barnets ställe och agera som dess ställföreträdare. Då får den vuxne låta bli att dokumentera eller, i de fall andra barn dokumenterar, säga nej i barnets ställe och ta barnets röst. Barnen ska också ha en möjlighet att delta och ta beslut både när man dokumenterar och färdigställer dokumentationerna. I möjligaste mån bör man också välja bilder och utdrag ur spaltdokumentationerna ihop med barnen. Om barnen uttrycker att de inte vill att vissa bilder visas ska man givetvis också följa det. Det är ofta lärprocesserna som står i fokus vid arbetet med pedagogisk dokumentation – inte barnen själva. Därför behöver bara händer som modellerar lera eller barns pågående byggen visas. Dokumentationsarbetet ska ske med glädje, lust och nyfikenhet. Om det inte upplevs så i arbetslaget och barngruppen måste personalen utvärdera och resonera om hur arbetet har lagts upp och återigen kritiskt granska den egna verksamheten.

Om man vill lägga ut fotografier från den pedagogiska dokumentationen på en webbplats för att marknadsföra förskolan måste föräldrarna ta ställning till om de tillåter det och ge sitt skriftliga tillstånd. Innan personal och föräldrar fattar ett beslut om en eventuell webbpublicering behöver flera etiska frågor tänkas igenom.

⁷⁸ För mer om barns delaktighet i dokumentationsarbetet, se Svenning, 2011.

Vi lever i ett medialt samhälle där förskolan står i ständig relation till omvärlden. Så fort bilderna hamnar på nätet finns det begränsade möjligheter att ta bort dem. Något att tänka på är att inte visa ansikten på bild.

ETIK I STUNDEN

När man arbetar med pedagogisk dokumentation handlar det om att befinna sig mitt i praktiken och oupphörligen ta många etiska beslut och göra många olika val. Vad ska man filma? Hur ska man hantera dokumentationerna? När ska man tillföra nytt material? När är det bäst att stå tillbaka, lyssna och iakttä? I ständiga relationer med omvärlden gör personalen, liksom barnen, etiska val som får konsekvenser. Man behöver ”göra etik”, dag för dag och stund för stund, och om och om igen fatta de beslut som man tror blir bäst för alla inblandade.⁷⁹ Det finns inga färdiga mallar för hur valen ska göras, de måste göras fortlöpande och på plats – alltså där man just nu befinner sig i verksamheten.⁸⁰ Varje dokumentation som man genomför innehåller en rad valsituationer. Den som dokumenterar – ett barn eller en vuxen – väljer att uppmärksamma en händelse och därmed visa en bild av det som skett. Men det finns givetvis också alltid en rad andra bilder att lyfta fram. Dokumentationsarbetet är därmed aldrig objektivt, det är alltid subjektivt i den meningen att det är *en bild* som lyfts fram och *en persons bild* av det som skett. Om man sedan väljer att göra gemensamma läsningar kan flera bilder tillföras, vilket kan bidra till att vidga och utmana förståelsen av det som skett. Men arbetet med pedagogisk dokumentation innebär ändå alltid att alla i personalen i varje moment måste ta etiskt ansvar för sina egna val, både vid själva dokumenterandet och vid läsningarna.

ATT LÄRA AV MISSTAGEN

Dokumentationerna, tvärsnitten ur den pedagogiska verksamheten, säger något om barnens pågående lärande och om verksamhetens utveckling just nu. Men den säger också något om den vuxnes förhållningssätt, synsätt och om de etiska ställningstaganden som arbetslaget har gjort. Dokumentationerna synliggör därmed inte endast barnens lärande, utan även hur personalen medverkar i de relationella nätverken i förskolan. De visar att personalens ställningstaganden och förhållnings-

79 Dahlberg, Moss och Pence, 1999.

80 Bodil Halvars-Franzéns, 2009.

sätt alltid står i stark relation till barnens utveckling och lärande.⁸¹ Vad personalen gör och hur de pratar med barnen har betydelse för hur arbetet fortskrider.

Genom diskussionerna om den pedagogiska dokumentationen blir det, som nämnts ovan, också möjligt att diskutera de maktrelationer som uppstår i förskolan, till exempel mellan barn och vuxna. För att ha möjlighet att använda den pedagogiska dokumentationen på ett kritiskt sätt är det givetvis mycket betydelsefullt att det upprättas ett tillåtande klimat bland personalen på förskolan. Det är ingen lätt uppgift att våga diskutera sitt eget arbetssätt och förhållningssätt och sin egen del i den kunskapsapparat som förskolan bildar. Det behöver skapas ett klimat där även ”misslyckanden” och ”misstag” kan användas som verktyg för att komma vidare i det pedagogiska arbetet. Här har förskolchefen ett stort ansvar för att arrangera möten och innehåll och att med utgångspunkt i de pedagogiska dokumentationerna starta samtal som synliggör relationerna mellan personalen, barnen och de konkreta förskolemiljöerna.

HUR SKA DOKUMENTATIONERNA FÖRVARAS?

Ett arbete med pedagogisk dokumentation kan generera en stor mängd foton, filmsekvenser och spaltdokumentationer. Hur ska alla dessa dokumentationer förvaras? I början av ett projekt när arbetet dokumenteras mer förutsättningslöst kan bilderna och textmaterialet förvaras i en särskild mapp på en dator eller i pärmar (till exempel de handskrivna spaltdokumentationerna). Men när arbetet kommit igång och projektet fått en riktning kan det vara bra att sortera bilderna mer medvetet. Det kan vara värdefullt att hitta en struktur så att det blir lätt att hitta bland bilderna och texterna och lätt att komma åt dem. Det kan också vara bra att radera och kasta sådant som inte ska användas. I annat fall riskerar arbetslaget att mer eller mindre drunkna i dokumentation.

Den struktur för förvaring av dokumentation som ska vara mer långsiktig kan byggas upp på olika sätt.⁸² Man kan göra mappar i datorn (eller i pärmar) för olika grupper av barn och deras pågående projekt. Det kan finnas mappar för varje barn och även för olika ämnesområden (till exempel en matematikrelaterad mapp).

Det är bra att arbetslaget tänker igenom och diskuterar hur dokumentationerna förvaras, vilka eventuella lösenord som gäller och vilka som har tillgång till materialet. Men – som tidigare nämnts – dokumentationen är inget som ska vara hemligt

81 Skolverket, 2008.

82 Se exempel på det i Kjellander och Kärnebro, i Colliander m.fl., 2010.

eller dolt för barnen. Allt dokumentationsmaterial som används för tillfället ska finnas tillgängligt för alla som deltar. Detta kan lösas på olika sätt. Vissa delar kan skrivas ut, andra kan förvaras på en särskild dator eller visas på en digital fotoram som är tillgänglig för barnen. Samtidigt som det ska vara öppet och tillgängligt är det, som tidigare nämnts, av största vikt att som personal ha kontroll över dokumentationerna.

ÖVA PÅ VARANDRA I ARBETSLAGET

Hur många av dem som arbetar i en förskola har minnen av att själva ha blivit dokumenterade som barn? Hur många vet hur det känns att få möjlighet att diskutera en dokumentation där någon nogsamt har skrivit ned vad som sagts och gjorts? Hur känns det egentligen att någon i ens dagliga närhet har visat intresse för, och engagerat sig i ens eget lärande? Troligtvis är det inte så många som har sådana minnen i dag, men i framtiden kommer allt fler i en personalgrupp att ha egna upplevelser och minnen av att ha blivit dokumenterade på detta sätt som barn.

Ett sätt att få fatt i hur det känns att bli dokumenterad kan vara att dokumentera varandra i arbetslagen, till exempel när man genomför någon kreativ syssla. Ofta är det väldigt givande att jobba med till exempel lera eller något annat material i grupper på ett personalmöte och då turas om att dokumentera varandras göranden med spaltdokumentation, stillbildskamera eller filmkamera. Det som ofta framkommer är att det känns ovant och lite konstigt. Det blir lättare att förstå att arbetet med pedagogisk dokumentation måste bli en vana och en del i den dagliga verksamheten. Först när alla är vana vid det arbetssätt som pedagogisk dokumentation tillhör kan det bli ett verktyg för reflektion och utvärdering. Alla måste "vara med på tåget" och dra åt samma håll. Att öva på att dokumentera varandra i arbetslaget kan vara ett led på vägen mot ett sådant förhållningssätt i förskolan.

Ofta blir man förvånad när man får tillbaka en dokumentation av sitt eget agerande i en aktivitet, eftersom en dokumentation innehåller så mycket. Det ökar medvetenheten om hur "omfångsrik" en kreativ process ofta är; allt sker i flöden, i intensiva relationer med materialen och med de andra deltagarna. Dokumentationen synliggör det som hänt och sätter igång tankar om vad som skulle kunna hända framöver. Den väcker frågor och samtal. Det är också bra om barnen får se och samtala om de vuxnas dokumentationer efter arbetslagsmötet. Då får de se personalens lärprocesser och kan på så sätt utveckla förståelse för att lärande är något man sysslar med hela livet. Då kan relationer uppstå mellan personalens dokumentationer av varandra och det arbete som pågår bland barnen.

9. Avslutningsvis – att lära ihop med barnen

Ett relationellt lärande som uppmärksammar sambanden mellan människan och miljön och betonar hur beroende människan är av sin omgivning är fascinerande att ta del av. Förskolans personal har ett spännande uppdrag; de får vara en del av barns relationella lärande och samspela med dem i gemensamma lärprocesser. Detta kan ses som ett exempel på det livslånga lärande som läroplanen beskriver. Upplevelsen av att faktiskt inte veta var det egna tänkandet slutar och andras börjar är stark och beroendeframkallande.⁸³

De kickar som det kan ge att lära kollaborativt och få syn på hur andras idéer och tankar vävs ihop med de egna kan rent biologiskt – enligt de senaste forskningsrönen – likna de som uppstår vid en förälskelse.⁸⁴ Många som prövat menar att det är svårt att gå tillbaka till att observera och dokumentera enskilda barn, utan att sätta det relationella lärandet i centrum. Att ”dela hjärna” med andra gör att vi känner oss smartare och mer kompetenta: det är en stark upplevelse som sätter spår.⁸⁵

Ett exempel på detta från det här materialet är barnen som jobbade med lera vid ljusbordet och som gång på gång ville göra om aktiviteten. De fann något som drog och brände – de ville göra detsamma på nytt och på nytt. Och vid varje nytt tillfälle hände det annorlunda saker. Ny kunskap uppstod och genom dokumentationerna blev det möjligt att se och prata om vad som skett och hur det var möjligt att gå vidare. Barnen gick runt med dokumentationerna i händerna och diskuterade dem med varandra. De visade dem för föräldrar, syskon och andra som besökte förskolan. Det pedagogiska arbetet kretsade under en lång tid kring lera, ljus och värme, berättelser om naturen och bassänger, stigar och berg. Detta är ett exempel på hur kunskap *uppstår*, i mötet med andra människor, miljöer och material. Det blev möjligt att förstå hur barnen blev annorlunda i sig själva – de små nyanserna och skiftningarna i lärandet – under projektets gång och även möjligt att se hur verksamheten utvecklades och förändrades. Inte i jämförelse med andra barn, barngrupper och verksamheter, utan i relation till dem själva.

83 Hadley-Kamptz, 2010.

84 Ibid.

85 Ibid.

Ett lärande som utgår från att inte bara barn och personal, utan även tingen, miljöerna och omgivningarna ses som aktiva och ibland maktproducerande får effekter i en verksamhet. Då blir böckerna, färgerna, musiken, tecknen och symbolerna, de pedagogiska dokumentationerna, datorerna och teknologin – ja, lärandrummets alla ting – än mer betydelsefulla för hur lärandet och verksamheten kan utvecklas. Det väcker frågor som - vad är det som sker *mellan* barnen och materialen? Hur kan man arrangera och omorganisera de pedagogiska *miljöerna*? Vad kommer att hända när dessa har förändrats?

Därmed blir det möjligt att pröva alternativa sammansättningar av undervisningsmetoder, material och frågeställningar i lärandet. Det blir betydelsefullt att fundera på vad för material som väljs ut och hur det är möjligt att sätta samman olika slags material och frågeställningar och därmed iscensätta andra sorters kunskapsapparater. Dokumentationerna vidgar bilden av vad en verksamhet i förskolan är, och vad den kan bli, och tar in mycket mer än de individuella barnens lärande och utveckling.

Arbetslagets uppgift är *inte* att stå utanför lärandet och iakttäta det som pågår, utan att gå in i och vara en del i det komplexa och dynamiska arbete som pågår i förskolans verksamhet. Det handlar alltså *inte* om att endast följa barnens läroprocesser på distans, vilket ibland förs fram som en kritik mot arbetet med pedagogisk dokumentation.⁸⁶ Tvärtom har de vuxna mycket viktiga uppgifter i att dokumentera och *samspele med barnen*. Personalen ska diskutera med barnen, ställa intressväckande frågor, ifrågasätta och ibland störa och bråka med, barnens läroprocesser. De ska delta aktivt i barnens aktiviteter och lära ihop med barnen precis som i projektet om virvlarna, vilket beskrevs tidigare. För vad är egentligen en virvel? Det krävs mycket undersökande och faktakunskaper för att på djupet förstå de processer som barnen i virvelprojektet undersökte. I arbetslagets uppdrag ligger också att ordna miljöerna, tillföra oväntade material och se till att barnens intress tas tillvara, väcks, hålls kvar och utmanas. Hjärnan är formbar och kan utvecklas och förändras hela livet. Men den behöver retas, stimuleras och överraskas för att förändringsprocesser ska starta. Att det är viktigt att överraska och utmana barns läroprocesser och tillföra oväntade vinklar, begrepp och material beskrivs utförligt inom hjärnforskning.⁸⁷ Lärande som retas och i viss mån provoceras tar fart och ger sig ofta i väg hit och dit i oväntade rhizomatiska banor. Det skiftar kurs och ger

86 Vallberg Roth och Månsson, 2009; 2010.

87 Gärdenfors, 2010, Klingberg, 2011.

sig iväg från det förväntade och förutsägbara, vilket gör det intressant och spännande för både barnen och personalen.

Det är här pedagogisk dokumentation kommer in som en viktig agent. Dokumentation för det pedagogiska arbetet vidare och öppnar för möjligheter att uppmärksamma hur lärandet breder ut sig. Att dokumentera handlar om att synliggöra vad som uppstår i relationella möten mellan barn, barn och vuxna samt mellan barnen och omvärlden och att pröva många olika sätt att förstå det som skett. Det blir möjligt att reflektera över dokumentationen och föra samtal ihop med barnen och kollegorna. I möten med andra uppstår möjligheter att tänka om och tänka nytt och föreställa sig olika scenarier för fortsatt utforskande. Både barn och personal får möjlighet att vidga sin egen lärandepotential och ta aktiv del av det svindlande, spännande och livslånga lärande som en förskola erbjuder.

Referenser

- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Doktorsavhandling. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Colliander, M. Strähle, L. & Wehner-Godée, C (2010). *Om världen och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Dackeus, C. (2003). "Foto som redskap". I: *Faktisk fantasi. Barns språkutveckling genom skapande*. Stockholm: Fritzes.
- Dahlberg, G. (2010). "Something in the world forces us to think". *Paper presenterat vid 20th EECERA: European Early Childhood Education Research Association*. Birmingham.
- Dahlberg, G. (2009). "Hope as desiring to become otherwise". *Paper presenterat vid: The 17th reconceptualising early childhood education conference*. Bethlehem.
- Dahlberg, G. och Bloch, M. (2006). "Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control?" I: T.S. Popkewitz, (red.). *"The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology: in honour and in memory of Kenneth Hultqvist*, Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G. och Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London/New York: Routledge/Falmer.
- Dahlberg, G. (2003). "Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter". I Bloch, M. m.fl. (red.) *Governing children, families and education: restructuring the welfare state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. London/New York: Routledge/Falmer Press.
- Dahlberg, G. och Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Diskrimineringslagen (2008:567)

- Dolk, K. (2011). "Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik." I: H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (red.). *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Dolk, K. (2011a). "Olikhet, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan. Nedslag i Australien och Sverige". I: H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (red.). *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. s. 60–74. Stockholm: Liber.
- Elfström, I. & Furness, K. (2010). "Solmasken och Signaljärnmasken. Att dyka ned i och genomlysa praktiken". I: Colliander, M. Strähle, L. & Wehner-Godée, C. (red.). *Om världen och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia* s. Stockholms universitets förlag: Stockholm.
- Elfström, I. (kommande). *Pedagogisk dokumentation och individuella utvecklingsplaner. Hur olika utvärderingsformer styr förskolans innehåll och möjlighetsvillkor för barns lärande*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L. & Wehner-Godée, C. (2008). *Barn och naturvetenskap*. Stockholm: Liber.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hadley-Kamptz, I. (2010). "Outsourcad människa", *Arena*, nr 1.
- Halvars-Franzén (2010). *Barn och etik. Möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Doktorsavhandling i pedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholms universitet.
- Kennedy, B. (1999). *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kjellander, M & Kärnebro, H. (2010). *Snurr och virvlande upptäckter*. I: Colliander, M. Strähle, L. & Wehner-Godée, C. (red.). *Om världen och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lagerros, Sara (2010). *En undersökning av barns lärande i arbete med lera*. Examensarbete på avancerad nivå. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.

- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Stockholm: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi H, Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011). *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling i pedagogik. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms Universitet.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning. En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98 (Reviderad 2010)
- McNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies*. London: Routledge.
- Modern barndom* (1995). *Att skärpa ögat. Om pedagogisk dokumentation*. Nr 2. Reggio Emilia institutet, Stockholm.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and a Virtual Child*. London och New York: Routledge.
- Palmer, A. (2011a). "How many sums can I do? Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity". *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, nr 1, vol. 1.
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Doktorsavhandling i pedagogik vid institutionen för pedagogik. Stockholms Universitet.

- Palmer, A. (2010a). "Let's Dance.' Theorizing Feminist and Aesthetic Mathematical Learning Practices". *Contemporary Issues in Early Childhood*, nr 2, vol. 11.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Rostvall, A.-L. och Selander, S. (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). "Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?". *Nordisk barnehageforskning*, nr 3, vol. 3.
- Project Zero & Reggio Children (2006). *Att göra lärande synligt. Barns lärande – individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. och Kress, G. (2010). *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Selander, S. och Svärdemo-Åberg, E. (2009). *Didaktisk design i digital miljö*. Stockholm: Liber.
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Rapport 326. Stockholm.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 318. Stockholm.
- Skolverket (2008a). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag*. Dnr: 2008:03000. Stockholm.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Steffe, L.P. (red.) *Constructivism in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Sörensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Wallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2010). "Individual development plans from a critical didactic perspective: Focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden". *Journal of Early Childhood Research*, nr 1, vol. 30.

Wallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2009). "Regulated childhood: equivalence with variation". *Early Years*, nr 1, vol. 29.

Wehner-Godée, C. (2011). *Lyssnandets och seendets villkor. Pedagogisk dokumentation – DVD bok*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Wehner-Godée, C. (2010). *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Åsberg, C. (2010). "Vi har aldrig varit människor". *Arena*, nr 1.



Det här stödmaterialet är tänkt att stödja förskolechefer, förskollärare och övrig personal i förskolan i arbetet med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet – allt i enlighet med förskolans läroplan.

Materialet beskriver hur förskolan kan arbeta med pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation är ett exempel på hur man kan synliggöra processerna i förskolans verksamhet och kan användas för att bedöma verksamhetens kvalitet, måluppfyllelse och vilka utvecklingsbehov som finns.

En förhoppning är att stödmaterialet även ska fungera som en hjälp för diskussionerna i arbetslaget om arbetssätt, dokumentation, barnsyn, kunskap och lärande samt förskolans miljö.

Stödmaterialet är en del i Skolverkets arbete för att stödja förskolornas arbete med förskolans reviderade läroplan.

Skolverket

www.skolverket.se