

Lnu Licentiate No. 22, 2018

Att synliggöra det förväntade

– förskolans dokumentation i en performativ kultur

Rebecka Lindberg



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Att synliggöra det förväntade

*– förskolans dokumentation
i en performativ kultur*

Licentiatuppsats
Rebecka Lindberg

**ATT SYNLI GGÖRA DET FÖRVÄNTADE – FÖRSKOLANS DOKUMENTA-
TION I EN PERFORMATIV KULTUR**

Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitet,
Växjö, 2018

Lnu Licentiate No. 22, 2018

ISBN: 978-91-88898-08-1 (tryckt), 978-91-88898-09-8 (pdf)

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Copycenter, Linnéuniversitetet

Att synliggöra det förväntade – förskolans dokumentation i en performativ kultur

Rebecka Lindberg

Abstract

The aim of the study is to use the documentation produced and made public in preschool to contribute with knowledge about values in preschool performative documentation practice. The study focuses on seemingly valuable actions in the documentations studied.

Ball's performativity concept has been applied to analyze the documentations that form the basis of the study. The theoretical concepts of fabrication and second-order activity have been used in the analysis of the material. In addition, core actions within a performative culture characterized by displays, judgements and comparisons form the basis of the analysis. The empirical material consists of documentation produced and made public in preschool by being posted on walls and in children's files.

Eight categories of valuable actions emerge from the material: actions related to learning and knowledge, social actions, self-control and obedience, independence, creativity and curiosity, ethical actions, participation and influence, as well as joy and wellbeing.

The result shows that actions related to learning and knowledge form the core in preschool documentation practice. Besides representing an overwhelming majority of the documentation studied, they are also included in other valuable action categories. Actions playing a minor role in the material include ethical actions as well as participation and influence. The focus of learning and knowledge lies mainly on particular subjects or curriculum areas, such as language, mathematics and science. Most documentation also demonstrates a goal and result orientation which indicates the importance of learning and knowledge. The children are the ones made visible in preschool documentation, while teachers are relatively invisible. The documentation focuses on the knowledge and skills of the children. The assessments are made both implicitly, by highlighting certain actions as valued, and explicitly, by testing children's knowledge and abilities by check-up tasks or interviews. Comparisons are not normally made between children, but rather by comparing children's current knowledge and skills with what they have demonstrated previously. The majority of the documents lack information on preschool contributions to improvements in children's knowledge.

Performative elements like performance, examination, evaluation, check-ups, goal orientation, result orientation and focus on the individual are most distinctly linked to the category of learning and knowledge. This indicates a connection that may contribute to primarily highlighting learning and knowledge in the documentation. This category includes all the analysis

concepts that are used in the study and are relevant in a performative culture. Hence, a strong focus on learning and knowledge is in itself an indication that the documentation practice should be characterized as performative.

Innehållsförteckning

Förord	7
Kap 1 Inledning	9
1.1 Syfte och frågeställningar	13
Kap 2 Teoretiskt perspektiv	14
2.1 Andrahandsaktiviteter	16
2.2 Fabrikation	16
Kap 3 Tidigare forskning	20
3.1 Förskolan som performativ kultur.....	20
3.1.1 Synlighet och mätbarhet	21
3.1.2 Omsorg.....	22
3.1.3 Disciplin.....	24
3.1.4 Det performativa barnet	25
3.2 Sammanfattning	26
Kap 4 Dokumentation	28
4.1 Synliggörande	28
4.2 Jämförelse och bedömning	33
4.3 Dokumentation som andrahandsaktivitet.....	35
4.4 Sammanfattning	37
Kap 5 Värderna	39
5.1 Demokratiska värden	41
5.1.1 Delaktighet och inflytande	41
5.1.2 Rättigheter.....	43
5.2 Omsorgsetiska värden.....	44
5.3 Disciplinerande värden	45
5.4 Kompetensvärden	48
5.4.1 Individuella kontra kollektiva värden	48
5.5 Sammanfattning	50
Kap 6 Metod	51
6.1 Val av förskolor och undersökningsgrupper.....	51
6.2 Datainsamling	54
6.2.1 Pilotstudie	54
6.2.2 Studiens datamaterial.....	56
6.3 Databearbetning och analys	58
6.4 Etiska överväganden	61
6.4.1 Tillförlitlighet.....	63
Kap 7 Resultat och analys	65
7.1 Dokumentationerna.....	66
7.2 Kategorier av värdefulla handlingar	68
7.3 Lärande och kunskap	70
7.3.1 Beskrivning av kategorin	70

7.3.2	Analys av exempel från kategorin lärande och kunskap	71
7.3.3	Sammanfattning	80
7.4	Sociala handlingar	82
7.4.1	Beskrivning av kategorin	82
7.4.2	Analys av exempel från kategorin sociala handlingar	82
7.4.3	Sammanfattning	86
7.5	Självkontroll och lydnad	87
7.5.1	Beskrivning av kategorin	87
7.5.2	Analys av exempel från kategorin självkontroll och lydnad	87
7.5.3	Sammanfattning	91
7.6	Självständighet	92
7.6.1	Beskrivning av kategorin	92
7.6.2	Analys av exempel från kategorin självständighet	93
7.6.3	Sammanfattning	96
7.7	Kreativitet och nyfikenhet	98
7.7.1	Beskrivning av kategorin	98
7.7.2	Analys av exempel från kategorin kreativitet och nyfikenhet	98
7.7.3	Sammanfattning	105
7.8	Etik	106
7.8.1	Beskrivning av kategorin	106
7.8.2	Analys av exempel inom kategorin etik	106
7.8.3	Sammanfattning	111
7.9	Delaktighet och inflytande	112
7.9.1	Beskrivning av kategorin	112
7.9.2	Analys av exempel inom kategorin delaktighet och inflytande	113
7.9.3	Sammanfattning	118
7.10	Glädje och välbefinnande	118
7.10.1	Beskrivning av kategorin	118
7.10.2	Analys av exempel inom kategorin glädje och välbefinnande	119
7.10.3	Sammanfattning	117
Kap 8	Diskussion	125
8.1	Metoddiskussion	126
8.2	Dokumentation i den performativa kulturen	127
8.2.1	Det synliga lärandet	128
8.2.2	Det synliggjorda barnet och den osynliga pedagogen	132
8.2.3	Den tystade omsorgen	134
8.2.4	Den komplexa demokratin	136
8.3	Pedagogiska implikationer och studiens bidrag	138
8.4	Fortsatt forskning	138
Summary	.....	140
Referenser	.....	149
Bilaga 1	.....	155
Bilaga 2	.....	158
Bilaga 3	.....	160

Förord

Det första som slår mig när jag sitter här är hur övertygad jag var om att den här dagen aldrig skulle komma. Steget från en första idé till färdig uppsats har inte bara varit en tuff, utmanande och givande uppgift, utan även en källa till personlig utveckling. När jag sätter punkt här vet jag att rädsla aldrig mer behöver vara ett hinder för att uppnå det jag vill.

Innan sista ordet är skrivet vill jag passa på att tacka alla som bidragit till att studien kommit till stånd.

Jag vill inleda med att tacka de 12 kommuner/stadsdelar som genom sitt deltagande i projektet ”Små barns lärande” gjort att denna studie kunnat genomföras.

Tack även till min chef Laila Petersén, som inte bara gjort det möjligt att kombinera arbete med studier, utan även varit avgörande för att jag överhuvudtaget tog steget att söka till forskarutbildningen.

Mina licentiandkolleger Frida Lindroth, Marita Davidsson, Malin Virtanen och Katarina Nilfyr förtjänar ett särskilt tack. Ni har delat liknande svårigheter och varit till ovärderlig hjälp när det gällt att navigera rätt i den akademiska djungeln. Vi har diskuterat allt från teorival och dokumentation i förskolan till Netflix-serier och senaste utlandsresan.

Tack till mina handledare Peter Karlsudd och Lise-Lotte Bjervås som till slut kom på att jag måste ha regelbundna deadlines för att producera text. Utan er hade uppsatsen varit 20 sidor lång. Eller 200. Tack till Peter för stöd, uppmuntran, utanför boxen-tänkande samt värdefulla synpunkter och kommentarer på texten. Tack till Lise-Lotte för tilltro till min förmåga, din kritiska blick och dina noggranna genomläsningar. Tack vare er blev uppsatsen till sist färdig. Jag vill även tacka Anne-Marie Folkesson, som var min handledare i inledningsskedet av uppsatsarbetet. Tack också till Anette Emilson som följt arbetet med uppsatsen ända från början och givit värdefulla synpunkter längs vägen.

Under färden från idé till färdig uppsats genomfördes tre seminarier där texten lades fram för granskning. Tack till Susanne Linnér som tog sig an texten vid planeringsseminariet, Marianne Dahl som granskade den vid mellanseminariet och Thorgeir Alvestad som gick igenom texten och gav värdefulla synpunkter vid slutseminariet. Tack för era viktiga bidrag. Tack också till alla som bidrog med synpunkter och frågor under dessa seminarier.

Ett stort tack till de medverkande i studien. Förskollärare, barnskötare och barn (vårdnadshavare) som generöst delat med sig av de dokumentationer som ligger till grund för studien.

Slutligen tack till familjen; mamma och pappa som alltid stöttat och trott på mig och som hjälpt till att ta hand om barnen då jag behövt arbeta. Tack till Mats, som jobbat extra hemma, då jag inte kunnat göra min del till fullo. Tack även till språkpolis Mats, som korrekturläst manus och även varit behjälplig med teknisk support. Ett avslutande tack till Freja och Vigrid, som förutom att ha varit underbara och härliga, så att jag kunnat lägga jobbet åt sidan då det behövts, även motiverat mig med tillrop som ”Mamma, är inte boken klar snart?”

Svedala september 2018

Kap 1 Inledning

Förskolan utgör numera första steget i utbildningssystemet, vilket har ställt högre krav på att förskollärare ägnar sig åt utbildning, samt även lett till att kunskap och barns lärande i ökad omfattning har hamnat i fokus. Det har också kommit att innebära att barn i förskolan i allt större utsträckning och från allt lägre åldrar möts av olika former av bedömning och dokumentation (Vallberg Roth, 2014), vilket är något som jag själv har märkt i mitt arbete som förskollärare. När jag som nyutexaminerad började arbeta i förskolan 2007 var dokumentation en arbetsuppgift som genomfördes i mån av tid och som främst handlade om att visa upp förskolans aktiviteter, i första hand för föräldrar. Idag har dokumentationspraktiken en starkare förankring i förskolan och fokuserar på barns kunskaper och färdigheter. Dokumentationen ligger i många fall till grund för en bedömning av barns kunskaper och en bedömning av hur förskolans arbete med detta kunskaper har utvecklats. Dokumentation som en del av förskolans praktik har funnits sedan 1930-talet. I början observerades och dokumenterades barn med hjälp av tekniker som utvecklats för psykologisk forskning. Det var först i slutet av 1980-talet som förskollärare själva började utforma sina dokumentationsverktyg i någon större utsträckning (Lenz Taguchi, 2000). Idag är dokumentation en pedagogisk metod som integrerats i förskolan (Lindgren, 2016). Sedan 2000-talets början har dokumentation fått en allt större utbredning i förskolan. Ett ökat antal bilder framställs och den digitala tekniken gör att dessa blir lättillgängliga. Metoderna för dokumentation har också ökat, genom att digitaliseringen av förskolan fortskridit snabbt. Nya verktyg, som surfplatta och digitala skärmar gör att det blir enklare att dokumentera och synliggöra det som sker i förskolan. Samtidigt har frågor om etik och barns integritet inte lyfts på samma sätt (a.a). Tester för att bedöma barn individuellt, särskilt då det gäller språkförmåga, har ökat i förskolan. Samtidigt har förskollärares professionalisering kopplats till dokumentation (Löfgren, 2016). Forskningsintresset för föreliggande uppsats riktar sig mot förskolans dokumentationspraktik i en performativ kultur och de värden och värdefulla

handlingar som framträder i dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan. Studiens syfte är att utifrån de dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan bidra med kunskap om värden i förskolans performativa dokumentationspraktik. Värden ses här som principer och övertygelser som styr vårt handlande och som kan betraktas som goda och önskvärda (Halstead & Taylor, 2000).

Samhället karaktäriseras numera av globalisering, decentralisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering, vilket kräver nya typer av styrning och reglering, i form av dokumentation, utvärdering och standardisering (Sahlin Andersson, 2000). Detta har också fått genomslag i förskolan, vilket blivit synligt genom att ett avsnitt om utvärdering och dokumentation av verksamheten lagts till i läroplanen (Skolverket, 2010). En reviderad läroplan för förskolan kommer att börja gälla den 1 juli 2019. Denna syftar till att öka förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Revideringen avser att förtydliga undervisningsbegreppet, dels genom att peka på skillnaderna mellan undervisning och utbildning och dels genom att definiera vad undervisning innebär och vem som kan bedriva den. För att förbättra förskolans måluppfyllelse har avsnittet om utvärdering även fått en översyn och förtydligats (Utbildningsdepartementet, 2017).

Kvalitet och marknaden är två centrala begrepp internationellt, i uppfattningar och tal om förskolan (Moss, 2014). Både kvalitet och marknaden lovar god avkastning på insatserna om de rätta, nyliberala, metoderna används. Risken är emellertid att andra värden hamnar i skymundan och betraktas som utopiska. I ett marknadsstyrt system där kvalitet är i fokus anses att för att skapa framgångsrika elever och medborgare krävs ett mål- och resultatinriktat arbetssätt, där den enda möjligheten att förbättra verksamhetens kvalitet är genom att dokumentera den. Detta leder till en förskola där det mångfacetterade och svårgripbara marginaliseras och kunskap som är förutbestämd och mätbar hamnar i fokus (a.a). Vi lever i en kunskapsekonomi där begreppet livslångt lärande blivit centralt. Berglund (2007) granskar detta begrepp i policytexter från Sverige, USA och Australien och finner att vår tids fokus på lärande är så genomgripande att det är svårt för oss att betrakta människan och samhället utanför lärandediskursen. Det livslånga lärandet manifesterar sig på olika områden i samhället, såsom politik, arbetsmarknad och utbildning, som trots att de skiljer sig från varandra, ändå delar samma språk kring begreppet. Berglund konstaterar också att det endast är i svenska policytexter som begreppet livslångt lärande relateras till förskolan (a.a.). Tilltron till det livslånga lärandet kan ses som en anpassning till marknadens krav (Liedman, 2011) och ett sätt att hävda sig i konkurrensen mot andra länder (Biesta, 2008). Det livslånga lärandet handlar inte bara om att utveckla kunskaper och färdigheter, utan hela personligheten ska utvecklas (Fjellström,

2004). Vallberg Roths (2009) studie om individuella utvecklingsplaner (IUP) i förskolan visar på detta då hon finner olika typer av bedömningar i IUP som är prestationsorienterade, personinriktade och i vissa fall även integritetskränkande. Vallberg Roth, som gjort flera studier av dokumentation och bedömning i förskolan, menar att barn konstruerar sin identitet mot bakgrund av den dokumentation och bedömning som försiggår (a.a).

Att förskolan är en del i ett nyliberalt samhälle och formas av detta samhälle framkommer i forskning. Individualism är ett värde som i stor utsträckning blir synligt i ett nordiskt förskolesammanhang (Berge, 2015). Individuellt kommunicerade rättigheter tycks vara mer framträdande än kollektivt kommunicerade rättigheter i förskolan (Johansson et al. 2014). Även i de nordiska läroplanerna betonas individuella rättigheter tydligare och oftare än kollektiva rättigheter (Einarsdottir et al. 2015). Samhällets utveckling mot en ökad individualisering har också lett till att ansvaret för det livslånga lärandet har hamnat på individen, snarare än på samhället (Biesta, 2008). Utbildning har blivit ett ansvar istället för, som tidigare, en rättighet. Denna utveckling, menar Biesta, kan inte enbart förklaras med en nyliberal samhällsutveckling. Den har också sin grund i nya teorier om lärande, som lägger fokus på den lärandes aktiva roll samt postmodern kritik mot lärares kontroll av och möjlighet att kontrollera lärprocesser. Även den lavinartade ökningen av möjligheter till informellt lärande kan förstås som bidragande till denna utveckling. Biesta problematiserar utbildningens individualisering genom att framhålla att det utvecklats ett nytt sätt att uttrycka sig kring utbildning och lärande, ett "lärandets språk" (s. 38). Det är ett språk som översätter allt som har med utbildning att göra till lärande. Lärande är ett individualistiskt begrepp som fokuserar på vad individer gör, medan utbildning alltid förutsätter en relation, någon som utbildar någon annan och som har en tanke med denna utbildning (a.a).

Det finns flera studier som visar att lärande har blivit centralt även i förskolan och att förskolebarn i allt större utsträckning förväntas ta ansvar för det egna lärandet. Elfström (2005) visar i sin studie att individuella utvecklingsplaner från förskolan till årskurs tre verkar bygga på nyliberala idéer om kontroll och individens frihet till ansvar. Utvecklingsplanerna lämnar inte utrymme för att ta hänsyn till hur relationer och samband samspelar och utövar inflytande på individen. Barnet, som förväntas vara delaktigt i att lägga upp den egna utvecklingsplanen, tränas i att bli självständig och flexibel och ansvara för sitt eget liv (a.a). Två olika studier om IUP i förskolan antyder att dessa dokument lämnar till barnen att ta ansvar för det egna lärandet (Vallberg Roth, 2009, Vallberg Roth & Månsson, 2008). En del i att ta ansvar för det egna lärandet handlar om att göra självbedömningar. Vallberg Roth (2014) har undersökt dokumentation i förskolan och identifierat olika typer av bedömningar, varav

självbedömning är en. Hon menar att dokumentation som bygger på denna typ av bedömning utgör en dold läroplan, som handlar om självreflektion och kunskapsutveckling där barn lär sig att tala om och dela med sig av privata sidor av sig själva (a.a.).

Genom dokumentation i förskolan blir barn synliggjorda och betraktade av lärare och andra barn, men även av föräldrar och politiker. Att dokumentationen är offentliggjord i förskolan gör att barn både får tillfälle samt uppmanas att göra bedömningar av sig själva och varandra. Det kan bidra till ett klimat där det är tillåtet att kritisera varandra (Sparrman & Lindgren, 2010). Sparrman och Lindgren menar att synliggörandet av barn framställs som enbart positivt och som en möjlighet för barn. I deras studie framkommer dock att barnen hamnar i en position där de betraktas av vuxna och andra barn, medan vuxna placeras i en maktposition av att vara de som betraktar. Barn får inte möjlighet att välja om de vill bli dokumenterade eller inte och ges inte heller rätten att reflektera över att de blir fotograferade eller filmade, vilket bidrar till att försätta dem i en ojämlig position i förhållande till de vuxna som dokumenterar dem. Trots goda intentioner kan barn uppleva dokumentationen som övervakning. Dokumentationspraktiken kan ses som ett uttryck för blickens makt, som fungerar som en granskande och normaliserande kraft inom institutioner. Förskolans dokumentationspraktik bidrar till en kultur av synliggörande där barn blir vana vid att bli betraktade och bedömda. Det kan leda till att de inte ifrågasätter den ökade övervakningen i samhället (a.a.). Barn blir inte bara dokumenterade i förskolan, utan även på sin fritid. I en studie som följer föräldrar som är med sina barn på tema- och nöjesparker och som bloggar om det framkommer det att föräldrar använder bilder av barn som ett led i att visa upp sig själva som goda föräldrar (Lindgren & Sparrman, 2014). Det finns en parallell till detta i förskolans dokumentationspraktik där lärare använder dokumentation av barn för att visa upp en verksamhet med hög kvalitet. Dokumentationen bidrar till att ge uttryck för lärares professionalitet (Sheridan, Williams & Sandberg, 2012). Samtidigt råder en positiv bild av dokumentation i förskolan och det synliggörande som dokumentationen innebär beskrivs ibland som en förutsättning för barns delaktighet, lärande och möjlighet att förstå (Lindgren, 2016). Löfdahl och Pérez Prieto (2009b) undersöker institutionella berättelser (narratives) och menar att dessa berättelser fyller syftet att beskriva verksamheten, samtidigt som de är normativa verktyg som formar densamma. På samma sätt kan man betrakta de dokumentationer som ligger till grund för föreliggande studie. Dokumentationerna säger något om verksamheten, men ligger också till grund för verksamhetens utformning samt fyller en normativ funktion genom att de visar vägen mot ett önskat tillstånd.

I det performativa samhället har värden och värdeundervisning hamnat i bakgrunden. Värden kommer till uttryck i vardagen, mellan människor och värdeundervisning är ett relationellt fenomen (Thornberg, 2016). Trots att värden utgör en viktig bas för utbildning och att alla nordiska läroplaner samt lagstiftning inom förskoleområdet innehåller ett värdeperspektiv har fokus på ämneslärande och akademiskt lärande samt prioriteringen av ett lärande som är mätbart gjort att värdeundervisningen blivit förbisedd (Bae, 2009, Biesta, 2009, Östrem et al. 2009, Jensen et al. 2010). Studier har också visat att lärare har svårigheter att identifiera och samtala kring värden. De saknar ett professionellt språk kring värden och värdeundervisning (Colnerud, 2014), vilket kan resultera i att värden blir outtalade och således blir en del av den dolda läroplanen (Thornberg, 2008). Denna studie är ett försök att synliggöra värden som kan ingå i en sådan dold läroplan.

I ett samhälle präglad av individualitet, prestation och konkurrens tvingas lärare tänka på sig själva som personer som ständigt arbetar med att förbättra sig själva, öka sin produktivitet, sträva efter topprestationer och presentera sig med beräkning. I denna kultur får ”värde ersätta värden” (Ball, 2003, s. 217), medan övertygelse och hängivenhet blir överflödiga. Detta så kallade performativa samhälle styrs av ett antal mekanismer som beskrivs närmare i ett senare kapitel, i vilket även denna studies teoretiska perspektiv presenteras.

1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att utifrån de dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan bidra med kunskap om värden i förskolans performativa dokumentationspraktik. Följande frågor är centrala i studien:

- Vilka handlingar framstår som värdefulla i förskolans performativa dokumentationspraktik?
- Hur knyts dessa värdefulla handlingar till barn och pedagoger i förskolans performativa dokumentationspraktik?
- Vad synliggörs som värdefullt i förskolans verksamhet?

Kap 2 Teoretiskt perspektiv

För att få en ökad förståelse för de värden och värdefulla handlingar som framkommer i dokumentationerna används begreppet performativitet. Balls (2003) performativitetsbegrepp relaterar till styrning av institutioner. Detta begrepp har han hämtat från Lyotard (1984) och vidareutvecklat. Lyotard menar att ett performativt samhälle styrs enligt principen att genom maximal prestation få ut så stor vinst som möjligt till så låg kostnad som möjligt (a.a.). Ball (2008) intresserar sig mer för performativiteten som ett mätsystem och ett system av relationer än dess betydelse för samhällsekonomin och det sociala systemet.

Performativitetsbegreppet beskriver en styrningsmekanism som kännetecknar det moderna nyliberala samhället (Ball, 2003). Performativitet är ett sätt att omforma den offentliga sektorn och få den att bli mer lik den privata sektorn. Ball menar att denna styrningsform är rådande i skolan och förskolan. Skolan, vars styrningsform tidigare kännetecknades av professionalism och byråkrati, leds nu av marknadslogiker, där självstyrning, ansvarsskyldighet, entreprenörskap och målstyrning är ledord. Performativiteten beskrivs av Ball som:

” ...en teknologi, en kultur och ett sätt att styra, eller ett system av ’terror’ med Lyotards ord, som begagnar sig av bedömningar, jämförelser och uppvisande som ett medel för kontroll, bekännelse och förändring. Individens och organisationers prestationer tjänstgör som mått på produktivitet eller avkastning, eller uppvisande av ’kvalitet’, eller ’tillfällen’ till marknadsföring/.../eller inspektion. De står för, innesluter eller representerar värdet, kvaliteten eller vikten av en individ eller organisation inom ett bedömningsområde.” (a.a s. 216). (Min översättning.)

Ball (2003) betraktar således performativiteten som en teknologi, en specifik kultur och en styrningsmodell där jämförelse, bedömning och synliggörande (uppvisande) är centrala aktiviteter. Dessa tekniker syftar till att mäta kvalitet, produktivitet och resultat (måluppfyllelse). Performativitet präglas av

jämförande, bedömande och synliggörande av handlingar. Individens och organisationens prestationer betraktas som ett sätt att kontrollera och förändra och kan förstås mot bakgrund av att ständigt bli bedömd på olika sätt, med olika medel och mot olika kriterier (Ball, 2003). Ball menar att framförandet har blivit ett moraliskt system där vi, om vi inte presterar, ses som oansvariga (2012a). Att förskolan är performativ handlar om att den blivit synliggjord, genom att den är öppen för insyn och ständigt måste producera dokument för kontroll och jämförelse (Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). Dessa dokument och andra förevisningar ger insyn både ovanifrån: kommunen och staten och utifrån: föräldrar och möjliga framtida kunder. Kommun och stat använder denna insyn för att kontrollera huruvida förskolan sköter de uppgifter den fått i uppdrag, medan föräldrar och spekulanter kan granska om förskolan verkar vara god nog åt deras barn (Löfdahl & Pérez Prieto, 2014). Ball (2003) menar att performativitet inte bara är kännetecknande för ett nytt sätt att styra, utan att den även förändrar människor inom institutionen och i samhället. Han anser att performativiteten påverkar vårt sätt att se på oss själva och vårt arbete och formar våra relationer till andra (Ball, 2012b). Synen på den professionella har förändrats i riktning mot att hon blivit en resurs, vars arbete måste granskas och utvärderas för att ständigt förbättras (Shore & Wright, 1999). Det har lett till en ny typ av synlighet och en beräkning där vi jämför oss med varandra för att finna vårt värde (Ball, 2012b). Ball (2003) beskriver performativiteten som pragmatisk, så till vida att det är resultaten som räknas och inte övertygelse eller värden. Inom denna styrningsform är mätbarhet avgörande, vilket kan leda till att det är det som är lätt att mäta som värderas. Det har argumenterats för att detta nya sätt att styra ger mer frihet åt individen, då verksamheten inte är detaljstyrd. Denna frihet, menar Ball (2003) är illusorisk då allt fler handlingar numera blir föremål för mätning och utvärdering. Enligt Ball pressas lärare och elever (barn) ständigt att prestera bättre och bli mer framgångsrika. Han menar att jaget blir ett projekt, som individen hela tiden måste förbättra och att jämförelse och konkurrens är verktyg i denna styrningsform. Elever och skolor ställs mot varandra (a.a). Det är av intresse att undersöka om detta gäller även i förskolan, där föräldraenkäter och graderingssystem ställer olika förskolor mot varandra. Dokumentationen kan betraktas som ett sätt att visa upp en förskola med hög kvalitet. Inom en performativ kultur efterfrågas en självständig och kreativ entreprenör som skapar sina egna möjligheter och ständigt utvecklas och förbättrar sig själv och sin organisation (Dovemark, & Holm, 2017).

Ball (2003) menar att de performativa styrningsteknikerna inte enbart innebär ett nytt sätt att göra saker på, att handla, utan han anser att de även förändrar organisationer och de människor som arbetar där samt relationerna mellan dem. Människor och organisationer får ett pragmatiskt värde, där de värderas utifrån förmågan att utföra vissa uppgifter eller fylla vissa funktioner (a.a). Det

är ett styrningssätt som, enligt Ball, skapar osäkerhet, självtvivel och känslor av otillräcklighet och falskhet hos de som arbetar i organisationen. Svårigheten ligger i att veta vad det är som värderas, då det finns en otydlighet i detta, som skapar en stress kring att allt måste bedömas. Om man valt rätt och gjort rätt är frågor som ständigt ställs. Systemet bygger på synlighet, mätbarhet och bedömning. Ball (2003) menar att resultaten är det som räknas. Han beskriver att det leder till att lärare upplever att det skapar en situation där de känner sig oäkta och att de tvingas gå ifrån sina principer för att nå resultat (a.a).

2.1 Andrahandsaktiviteter

För att kunna mäta, utvärdera och kontrollera resultat och måluppfyllelse måste lärare ägna sig åt så kallade *andrahandsaktiviteter* ("second order activities") (Ball, 2012a). Dessa andrahandsaktiviteter syftar till att öka verksamhetens kvalitet. För att detta ska ske måste lärarna lägga mycket energi på de *förstahandsaktiviteter* ("first order activities") som ska mätas, såsom undervisning. Det sker alltså parallellt ett ökat fokus på undervisning och på andrahandsaktiviteter som utvärderingar och tester. Ball menar att andrahandsaktiviteterna tar tid och energi från de förstahandsaktiviteter som de ska mäta. Risken är då, enligt honom, att de aktiviteter som syftar till att förbättra undervisningen istället tar tid från densamma och gör undervisningen sämre (Ball, 2012a). Ball menar att det inte finns något självklart samband mellan första- och andrahandsaktiviteter, utan att andrahandsaktiviteterna kan ses som en ansträngning för att skapa en idealbild av organisationen, så kallad *fabrikation* (a.a.). Dokumentation är ett viktigt inslag i performativitetens kultur (Ball, 2003). Förskolans dokumentation kan betraktas som en andrahandsaktivitet, som syftar till att mäta kvaliteten på de förstahandsaktiviteter som dokumenteras, det vill säga lärande, omsorg och fostran.

2.2 Fabrikation

Enligt Ball (2012b) sammanlänkar performativiteten värden, mål och ansträngningar med mätbarhet och jämförelser. Han menar att det i den performativa kulturen ägnas allt mer tid åt att redovisa det man gör, snarare än att göra det. Av de professionella krävs då nya kompetenser, såsom att kunna presentera och marknadsföra sig samt att göra det mesta och bästa av sig själv. Erfarenheten har med detta synsätt lämnat plats åt effektiviteten (a.a).

Ball (2003) menar att performativitetens kultur ger upphov till ett särskilt sätt att uppträda. Lärare och elever ägnar sig åt aktiviteter som de vet kommer att granskas. De anpassar sitt agerande till de kriterier som är uppsatta, gör och

skriver sådant som förväntas av dem, istället för att följa sin egen inre övertygelse. Enligt Ball väljer lärare ut och manipulerar data för att ge sken av att de gör det som förväntas av dem. Även elever lägger tid på att ta reda på vad lärare förväntar sig av dem och agerar i enlighet med detta. Eleverna uttrycker sig på ett sätt som ger en bild av dem som duktiga elever, utan att kanske göra det jobb som förväntas (a.a). Ball (2003) kallar detta beteende för fabrikation. I en studie där högstadiel elever intervjuas om sin skolgång uttrycker eleverna själva att de presenterar sig på ett sätt som får lärare att tro att de är flitiga studenter (Asp Onsjö & Holm, 2014). En fabrikation är ett urval av en mängd olika sätt att presentera en individ eller en organisation (Ball, 2012a). Detta urval styrs av de krav som ställs på organisationen. De bilder som framträder har medvetet valts ut i syfte att göra verksamheten möjlig att utvärdera och sätter således, enligt Ball, i effektivitetens tjänst en mer komplex bild av sanningen inom parentes (a.a). Detta ger upphov till en paradox i så mån att medan performativiteten ålägger lärare att synliggöra, utvärdera och mäta sin egen och elevers och barns prestationer, gör dessa synliggörande aktiviteter att praktiken blir mer ogenomskinlig. Lärarna lägger mycket tid på att dokumentera verksamheten samt barns lärande och på att skriva utvärderingar och planer. I dessa dokument skapas en bild av skolan och förskolan som stämmer överens med läroplanens mål och hur lärare vet att man bör framträda. Vissa delar av verksamheten osynliggörs medan andra lyfts fram. Det innebär också att det som visas upp är bearbetat och presenterat på ett sätt så att det visar upp en framgångsrik verksamhet. Genom fabrikationen gör lärarna samtidigt motstånd mot och underkastar sig performativiteten (Ball, 2006). De underkastar sig genom att utföra de uppgifter de åläggs, samtidigt som de gör motstånd genom att presentera verksamheten på ett sätt som kanske inte överensstämmer med vad som verkligen skett (a.a). Denna typ av motstånd finns även i förskolan, där lärare visar upp en viss form av professionalitet för att leva upp till vad som åläggs dem (Osgood, 2010). Lärarna talar om dessa uppvisningar som "bli sedd att göra" och "marknadsföra en särskild sorts professionalism" (s.126), Samtidigt motsätter de sig denna syn på det egna arbetet som bygger på nyliberala idéer om individualism, standardisering och effektivitet (a.a). En följd av skapandet av fabrikationer är att dessa ger en bild av den verksamhet de representerar, en bild som individerna i organisationen och organisationen i stort sedan måste leva upp till och som framtida handlingar kommer att jämföras med (Ball, 2012a).

Ball (2012a) beskriver olika typer av fabrikation: representativ fabrikation, konstituerande fabrikation och individuell fabrikation. Den *representativa fabrikationen* handlar om att framställa något i bästa möjliga dager, till exempel hur statistik kan presenteras så att den ger sken av bästa möjliga resultat. Det kan också handla om att så tidigt som möjligt testa barn för att få

ett resultat som står som utgångspunkt för en utveckling som sedan kan tillskrivas skolan (a.a.). Detta kan man även se i förskolans dokumentationer där man visar upp barn som saknar vissa kunskaper eller färdigheter. Dessa dokumentationer kan man sedan jämföra med senare gjorda där barnet erövrat de kunskaper och färdigheter som de tidigare saknat. Ball (2012a) ger fler exempel på representativ fabrikation, vilken också kan handla om att tillrättalägga en miljö inför ”öppet hus”. Representerande fabrikationer kan också hamna i konflikt med elevers och barns rätt till en likvärdig utbildning. Ett exempel på detta är när skolor sätter upp föreställningar för att locka föräldrar att välja deras skola till sina barn. Till dessa uppsättningar väljs de barn som har förmåga att agera och andra barn, som kunde haft nytta och glädje av att få delta väljs bort, då de inte har vad som krävs för att visa upp skolan från dess bästa sida. Det som är mest intressant för min studie när det gäller representativa fabrikationer handlar om framställandet av dokument. Dessa dokument kan vara av olika karaktär, till exempel utvecklingsplaner, utvärderingar, presentationer eller handlingsplaner. De dokumentationer jag undersöker i studien följer barns utveckling, utvärderar verksamheten och barns kunnande samt presenterar verksamheten för föräldrar och andra intresserade.¹ Dokumenten ger en bild av organisationen som enig och med gemensamma mål (Ball, 2012a). De medverkar till att skapa konsensus. Organisationens verksamhet koncentreras kring gemensamt överenskomna aktiviteter. Samtidigt är dokumenten skapade för en extern publik och syftar till att visa upp organisationens förträfflighet, vilket kan förstås som att organisationen skrivs fram genom dessa dokument (a.a.).

Konstituerande fabrikationer kan vara sådana som baseras på en skolas testresultat, vilka om de är framgångsrika kan locka till sig resursstarka elever. Dessa högrepresterande elever fortsätter att ge skolorna goda resultat, samtidigt som eleverna är billiga att undervisa och lätta att hantera. Det enklaste sättet att förändra en skolas resultat är att få in elever som är högrepresterande. Det handlar inte längre om att skolan ska hjälpa eleverna, utan om att eleverna ska hjälpa skolan. På detta sätt, menar Ball (2012a) att kunskap har blivit en handelsvara.

Individuella fabrikationer handlar om att individen i organisationen måste framställa och marknadsföra sig själv på bästa möjliga sätt (Ball, 2012a). Nu måste individen prestera något utöver det som krävs för att räknas. Denna typ av fabrikation bygger på att det är det som syns, snarare än det som görs, som har betydelse. Individen förväntas ständigt arbeta på och förbättra sig själv. Enligt Ball (2003) presenterar (fabricerar), bedömer och jämför lärare sig själva och andra. Ball menar att i en performativ kultur kommer effektivitet att

¹ Varje dokumentation möter oftast inte alla dessa mål, men de finns representerade i materialet i olika utsträckning

stå fram som ett värde som överskuggar ärlighet. Fabrikation, som ju är mest synlig i snygga broschyrer och orkestrerade events eller stora årsutvärderingar, är något som man ägnar sig åt i vardagen, i relationer med andra människor. På detta sätt beskriver Ball hur lärare väljer ut och finslipar data och bestämmer sig för vad som är värt att lägga ner arbete på. Denna performativitet, som i tidigare forskning främst relaterar till lärare och deras professionella roll, verkar vara något som även innefattar barn och kommer till uttryck i de dokumentationer som lärarna gör. Här handlar det mer om att barns handlingar bedöms utifrån performativa mål, än att barn handlar performativt, även om det också förekommer. Ett exempel på detta kan vara att barn svarar på frågor utifrån vad de förväntar sig att läraren vill att de ska svara. Barn och elever bedöms utifrån de performativa måttstockar som lärarna har att förhålla sig till.

Det teoretiska perspektiv som beskrivs ovan är ett bland många andra sätt att betrakta verksamheten. Det tas till utgångspunkt för att undersöka förskolans publika dokumentationer och huruvida de kan förstås utifrån ett dylikt performativt perspektiv.

Kap 3 Tidigare forskning

3.1 Förskolan som performativ kultur

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning om förskolan som tar sin utgångspunkt i att förskolan påverkats av performativa tekniker. Denna forskning visar på att det i förskolan finns inslag av en performativ kultur, där synlighet, konkurrens och ansvarsskyldighet är framträdande. Detta ligger sedan till grund för att jag i min studie undersöker om och i så fall hur denna performativa kultur tar sig uttryck i förskolans dokumentationspraktik och i de värden som framträder i den.

Ball betraktar nyliberalismen som ”en uppsättning komplexa och motsägelsefulla praktiker som organiseras kring en särskild uppfattning om ”marknaden” som utgångspunkt för marknadsrelaterade sociala relationer, som tränger in i nästan alla aspekter av våra liv” (2012b, s.18). Inom nyliberalismen är förhållandet till staten klivet. Staten behövs för att skapa förutsättningar för marknaden, till exempel genom lagar och institutioner. Staten står som garant för att den egennyttiga individ som är liberalismens grundpelare inte hemfaller åt lättja, utan blir en handlingskraftig entreprenör som ständigt är mottaglig för förändring och förbättring. För att åstadkomma detta måste individen oavbrutet kontrolleras. I dagens välfärdssamhälle går det inte längre att ge individen frihet att sköta sig själv utan att staten lägger sig i (Olssen, 1996). Kombinationen av nyliberala storheter som marknadsanpassning, fria val och konkurrens går hand i hand med mer disciplinerande tekniker för kontroll av skolor, lärare och elever såsom ansvarsskyldighet, utvärdering, måttstockar och nationella tester (Apple, 2004). Vissa ämnen är mer attraktiva än andra, exempelvis språk och matematik. Det är ämnen som är enkla att testa, utvärdera och mäta. Performativiteten hos lärare och elever kan tolkas som mest meningsfull när den ses som en del i statens performativitet i konkurrens med andra stater. Larsson et. al (2010) menar att i detta sammanhang bildar performativitet och

disciplin en fullt begriplig allians. Disciplin står alltså inte i motställning till performativitet, utan är snarare dess följeslagare.

Sedan 1990-talet har förskolan blivit föremål för omfattande reformarbete. Förskolan blev en del av utbildningsväsendet 1996 och fick sin första läroplan 1998. Antalet förskoleplatser ökades och även barn till studerande och arbetslösa fick rätt till förskoleplats (Skolverket, 2007). Samhället i stort, och så även skolan och förskolan, kom att påverkas av ett nytt styrningssätt med marknadsanpassning, decentralisering och privatisering som kännetecken (Lindblad et al, 2002). Lindblad et. al menar att marknadsbaserade reformer har förändrat den svenska skolan och förskolan. Föräldrars möjligheter att välja skola till sina barn och möjligheten att starta vinstdrivande skolor och förskolor har skapat en konkurrenssituation mellan olika utbildningsinstitutioner (Beach et al, 2003). Nyliberala tankesätt och värderingar har kommit att påverka förskolan (Cannella & Viruru, 2004). Decentralisering och lokal styrning reser nya krav på inspektion och kontroll. Verksamheten måste ständigt presenteras på nytt. Performativiteten, som är ett centralt inslag i ett nyliberalt samhälle, innebär att verksamhetens kvalitet mäts utifrån hur organisationer och individer framträder (Ball, 2007). Det har skapat nya krav på synlighet och transparens. Det har också fört med sig en ny bild av barnet som aktivt, kompetent och självständigt, med en förmåga att ta ansvar för sin egen vardag på förskolan (Kampmann, 2004), vilket är en barnsyn som passar väl i en tid där resurserna minskar och antal barn på förskolorna ökar (Larsson et.al, 2010). Läroplanens krav på dokumentation har resulterat i ett ökat fokus på lärande, ett lärande som får utgöra mått på förskolans kvalitet. I en performativ kultur vinner förskollärare på att tala lärande. På detta sätt framhävs lärarnas professionalitet (Löfdahl-Hultman, 2015).

3.1.1 Synlighet och mätbarhet

I en studie av planerings- och utvärderingstexter från tio olika förskolor framgår att förskollärarna förhåller sig till de krav som ställs på dem genom att arbeta med de mål som ålagts dem, samtidigt som de gör motstånd mot kraven genom att utforma aktiviteterna i en riktning som gör arbetet mer hanterbart för dem. Förskollärarna väljer aktiviteter som är enkla att dokumentera och som visar upp ett tydligt resultat (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a). Det kan tolkas som att performativiteten, med dess krav på synlighet och mätbarhet, styr vilka aktiviteter lärarna väljer. Barns perspektiv saknas nästan helt i planerings- och utvärderingstexterna. Löfdahl och Pérez Prieto menar att texterna signalerar att lärarnas behov av planerade aktiviteter för att framställa sig själva som professionella är viktigare än aktiviteternas nytta för barnen. I alla aktiviteter som beskrivs fokuseras lärarnas kompetens och

professionalitet. Texterna har som syfte att visa upp förskolläraernas syn på vad förskolan bör vara, men de är också instrument för den kontroll och styrning som lärarna försöker leva upp till (a.a). Läroplanens krav på dokumentation har resulterat i ett ökat fokus på lärande, ett lärande som får utgöra mått på förskolans kvalitet (Löfdahl-Hultman, 2015). I en annan studie som baseras på intervjuer med förskollärare och skolledare om hur innehållet i förskolans verksamhet och förskolans kvalitet visas upp framkommer några teman, som ger en bild av förskolan som påverkad av performativitet (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009b). Dessa teman är flexibilitet, anpassning, prioriteringar och marknaden. I resultatet framstår förskolans synliggörande som ett hinder för viktiga aspekter av verksamheten. Forskarna menar att förskollärarna tvingas att fokusera på pedagogiska aktiviteter som är lätta att beskriva, mäta och utvärdera. Denna ”synliggörandets politik” kan då få som konsekvens att andra delar av verksamheten blir osynliga, genom att förskollärarna skapar dokument med blicken riktad mot vad som är önskvärt att visa upp. Vissa delar av verksamheten blir viktiga att synliggöra, medan andra är omöjliga. Genom att inte visa upp det man misslyckats med och genom att anpassa sina redogörelser till de krav som ställs kan performativitet och konkurrens komma att bli styrande för lärares handlingar (a.a). En del av lärares arbete som riskerar att bli osynliggjort är omsorgsarbete, vilket jag återkommer till i nästa avsnitt. Det finns även en risk att arbetet med barn i behov av särskilt stöd inte synliggörs, eftersom det är ett arbete som trots stort engagemang och stor ansträngning riskerar att resultera i små, eller inga mätbara, framsteg (Ball, 2003). I en performativ kultur kan detta arbete inte bara bli osynligt, utan det riskerar också att marginaliseras. Ball menar att det istället är på de områden där det är möjligt att få ett mätbart resultat och tydliga framsteg som det satsas pengar och andra resurser (a.a).

Ovan beskrivna resultat gör det rimligt att tala om förskolan som en performativ arena, där förskolans aktiviteter, lärarnas kompetens och kvalitetsredogörelser måste göras synliga för allmänheten för att förskolan ska kunna överleva på en marknad präglad av konkurrens (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009b).

3.1.2 Omsorg

Ball (2003) menar att performativiteten, i ett vidare perspektiv, inte lämnar något utrymme för omsorg. Relationer mellan lärare och elever eller barn samt lärare emellan omformas i en performativ kultur. Enligt Ball gör trycket på individen att prestera att hon värderas för sin effektivitet och produktivitet, och förlorar sitt värde som människa. Han menar att de mänskliga relationerna blir tömda på känsla och omsorg blir överflödigt.

Ett resultat i den tidigare nämnda studien om planerings- och utvärderingstexter i förskolan (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a) är att de studerade texterna fokuserar på aktiviteter där lärande står i fokus och att omsorg förbises. Det kan tolkas antingen som ett uttryck för omsorgens låga status i förhållande till ämneslärande, men det kan också vara ett tecken på att förskolan är på väg att lämna omsorgsperspektivet och bli en mer renodlad utbildningsverksamhet (a.a). Att omsorg är ett värde som hamnat i bakgrunden i förskolans dokumentationspraktik visar även en studie där förskollärare intervjuats om hur de dokumenterar kvalitet i förskolan (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). I denna studie framgår att det är lärande som hamnat i fokus och inte omsorg. Lärare har en ökad medvetenhet kring kravet att visa upp sin verksamhet i termer av lärande (Löfdahl-Hultman et al, 2015). Omsorg är sällan en del i en planerad aktivitet och den styrs inte av tidigare uppsatta mål. Förskollärarna uttrycker att det inte finns något intresse för dokumentation som handlar om omsorg. Omsorg står i motställning till bilden av förskolläraren som professionell utbildare, då den främst handlar om barns hygien, skydd och känslomässiga välbefinnande. Att ge barn omsorg betraktas som en syssla underlägsen utbildning och något som även föräldrar och utbildad personal kan ge barnen (a.a). Att omsorg ses som underordnat lärande framkommer också i en studie av barnskötarens (assistenters) roll i förskolan i 15 europeiska länder (Van Laere et al, 2012). Fokus i omsorgsarbetet är barns fysiska behov, vilket det främst är barnskötare (assistenter) med sin lägre utbildning som står för i syfte att frigöra tid för förskollärare att ägna sig åt undervisning. Hierarkin mellan omsorg och undervisning pekar mot en skolifiering av förskolan och gör att omsorg och lärande riskerar att separeras från varandra, snarare än att utgöra en helhet (a.a). När förskollärare talar om dokumentation nämns omsorg mycket sällan (Löfgren, 2016). När det tas upp görs kopplingar till lärande och det som dokumenteras är hur man lär barn att ta hand om varandra. Omsorg lyfts dessutom som något tungt och besvärligt som ibland kommer i vägen för förskollärares arbete med barns lärande och dokumentation av det (a.a).

För att hantera omsorgens låga status använder sig förskollärare av olika strategier: *undvikande* och *transformation* (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Undvikande går ut på att skifta till mindre betungande aktiviteter eller att arbeta med äldre barn under en period. Transformation handlar om att paketera om omsorgssituationer till att bli lärandesituationer, exempelvis ha massagestunder som är enkla att dokumentera och visa upp. Detta kan också innebära att vid dokumentation av situationer som karaktäriseras av omsorg, såsom måltider, hygien och påklädning, flyttas fokus från hur pedagogen hanterar dessa situationer till att visa hur barnen lär sig att äta, tvätta sig, gå på toaletten och själv klä av och på sig. Det som i grunden är en omsorgssituation görs om till en lärandesituation, där det enskilda barnets process eller

utveckling fokuseras. Pedagogerna betraktar den egna omsorgen gentemot barnen som ett förhållningssätt, vilket gör det svårt att dokumentera. Barnens lärande och framsteg ses däremot som processer som kan följas genom dokumentation (a.a). Omsorgens låga status samt det faktum att den sällan dokumenteras, eftersom lärande framstår som ett överlägset dokumentationsobjekt i en tid av marknadsanpassning och konkurrens, medför att en stor del av lärares viktiga arbete blir osynligt (a.a). I och med förskolläraryrketens ökade synliggörande menar Löfdahl Hultman et. al. (2015) att det således också har blivit svårt för förskollärare att arbeta med omsorg. Vid bedömning av kvaliteten på det omsorgsarbete som utförs i förskolan fokuseras det snarare på barnen och på huruvida barnen uppvisar trygghet, trivsel och välbefinnande, än på personalens sätt att agera (a.a). En konsekvens av att omsorg sällan diskuteras, dokumenteras eller reflekteras kring kan vara att förskollärares kompetens urholkas, vilket kan skapa brister i professionaliteten och öppna upp för att andra aktörer kan komma in och besluta om hur man bör arbeta och vad som bör fokuseras (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). I den nya läroplanen för förskolan lyfts omsorgsbegreppet på flera ställen och det förs in i rubriken tillsammans med utveckling och lärande (Skolverket, 2018).

3.1.3 Disciplin

Disciplin är ett värde som kan tänkas stå i motsats till performativitet och entreprenörsanda, men som ändå kan kopplas till en nyliberal agenda (Larsson et.al, 2010, Apple, 2004). I en studie av texter kring utbildningspolitik (debattartiklar, politiska manifest, propositioner, officiella rapporter och pressmeddelanden) framträder ett fokus på tvång och kontroll, som verkar stå i motsats till ett nyliberalt styrningssätt (Larsson et. al, 2010). I de studerade texterna blir även det performativa barnet synligt, vilket är ett barn som beskrivs som hårt arbetande och motiverat. Forskarna förstår de ingripande och disciplinerande handlingar som förordas i texterna mot bakgrund av internationell konkurrens, såsom tester som PISA² och TIMSS³. I texterna fokuseras mätbarhet och möjligheten att eliminera osäkerhet och tvetydigheter. Ämnen som matematik och språk lyfts fram framför andra ”onödiga” ämnen, eller ämnen som är svårare att mäta. Larsson et. al (2010) menar att disciplin och performativitet ingått förbund i svensk utbildningspolitik och det kan förstås utifrån att det inte är den enskilda elevens kunskaper som är i fokus, utan ”kunskapen som en kollektiv framställning, som en handelsvara” (s.190f). Den individuella performativiteten är ett bidrag till statens performativitet. I det sammanhanget blir sambandet mellan disciplin och performativitet fullt logiskt. Larsson et. al.

² Programme for International Student Assessment

³ Trends in International Mathematics and Science Study

menar att produktionen av kunskap går smidigare om ingen ifrågasätter eller problematiserar. Utvärderingen av eleven och läraren blir i förlängningen en utvärdering av hela staten (a.a). Behovet av statlig kontroll kan också förklaras av skillnaderna mellan den klassiska liberalismen där staten ska vara så liten som möjligt och individens frihet att göra egna val så stor som möjligt och nyliberalismen, där staten står som garant för att den fria och företagsamma individen verkligen är just företagsam och presterar (Apple, 2004).

Även i förskolan görs kopplingar mellan barns lärande och internationell konkurrens. Förskollärare som har deltagit i en forskningscirkel om pedagogisk dokumentation lyfter frågor och funderingar kring kunskapsinnehåll i förskolan (Lindgren Eneflo, 2014). Förskollärarna ger uttryck för att de uppfattar att både förskolans och skolans läroplaner ska vara styrande för förskolans kunskapsinnehåll. Lindgren Eneflo menar att detta kunskapsinnehåll relaterar till vilka kunskaper barn och ungdomar behöver för att kunna hävda sig i en global konkurrens. Förskollärarna uttrycker att förskolans arbete syftar till att lägga en grund för barns fortsatta lärande i skolan och att de som förskollärare måste sikta mot de kunskapskrav som gäller i årskurs tre då de första nationella proven genomförs (a.a).

3.1.4 Det performativa barnet

Dagens ökade fokus på dokumentation kan betraktas som en följd av performativitetens och det nya styrningssätt som kommer till uttryck i skola och förskola (Asp-Onsjö & Holm, 2014). En betydande del av skolans dokumentation är instrumentell och fokuserar på det mätbara, vilket får konsekvenser för elevers sätt att handla (Andreasson et. al, 2013). Den fabrikation som förskollärare och lärare ägnar sig åt som en följd av performativitetens kultur (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a, 2009b, Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015) blir också synlig hos elever och barn när de försöker anpassa sig till och visa upp vad de uppfattar att förskollärare och lärare efterfrågar. I en studie av två högstadieskolor visar det sig att eleverna är medvetna om de krav som ställs på dem och försöker anpassa sig till dessa (Asp-Onsjö & Holm, 2014). Eleverna gör inte motstånd mot performativitetens krav, utan utnyttjar sina kunskaper om skolans mål och krav och försöker ta reda på hur de förväntas agera. De ägnar mycket tid åt att ta reda på vilka förväntningar lärarna har på dem och hur de ska bete sig. Eleverna ägnar sig åt att försöka uppfylla betygskriterier och leta fram det rätta svaret. Flera av dem uttrycker hur de genom att vara aktiva på lektionerna kan dölja att de inte genomfört vissa moment. För eleverna verkar skolgången handla om att få bra betyg och omdömen och inte om att uppnå förståelse eller tillägna sig kunskaper som de kan ha nytta av i livet. Kunskapen verkar för dem inte ha något värde i sig, utan används som ett

medel för att uppnå målet att få bra betyg. Lärarnas agerande uppmuntrar ett sådant tänkande hos eleverna, då lärarna tydligt talar om målen för lektionen eller kursen och visar eleverna vad de behöver göra. Istället för att koncentrera sig på lärande uppmanas eleverna att visa upp och marknadsföra sig själva och vad de har lyckats med. Lärarna berömmar också sådant beteende som ligger i linje med målen. När lärarna informerar eleverna om vilka kriterier som gäller för olika betyg ger de samtidigt eleverna i uppdrag att bestämma sig för vilket betyg de vill ha. Eleverna ses således till viss del som ansvariga för sin egen utbildning, eller åtminstone utfallet av den. I intervjuer med lärare och elever läggs båda grupperna ansvaret på eleven för hur bra de ska lyckas med sin utbildning (a.a).

Den ansvarsskyldighet som performativiteten ålägger lärarna hamnar således även på eleverna. På samma sätt kan barn i förskolan antas svara upp mot den performativa kulturens tendenser till fabrikation. I en studie av barns delaktighet i förskolan och hur delaktighet relateras till lärarkontroll återges ett skeende där en pojke uppmanas att rita en buss. Pojken, som inte vet hur han ska klara av uppgiften på ett för läraren tillfredsställande sätt, försöker med ett antal olika strategier innan han ger upp och säger att han har ritat en buss (Emilson & Folkesson, 2006). En liknande situation uppstår i en annan studie av dokumentationssituationer i förskolan (Nilfyr, 2018). En grupp barn får i uppgift att rita ett träd. Då ett av barnen får frågan vad han ritat säger han att det är en tomt. Efter frågor och påtryckningar från läraren går barnet med på att han också ritat ett träd.

3.2 Sammanfattning

I en performativ kultur är individen i fokus. Det är en individ som är företagsam och uppvisar engagemang och entreprenörsanda. En självständig individ, som dock måste kontrolleras för att fortsätta prestera. Med olika medel, såsom utvärderingar, måttstockar och tester görs organisationer transparenta och individer synliggörs. Hand i hand med detta fokuseras det egna ansvaret och initiativförmågan. Talet om det kompetenta barnet som är självständigt och kan ta ansvar för det egna lärandet framträder i detta sammanhang. Spänningen mellan disciplin och individens frihet accentueras i internationella tester, där individers prestationer ligger till grund för jämförelser mellan länder. Omsorg är ett värde som verkar få stå tillbaka i en performativ kultur och det är något som blir synligt i förskolan. Det är ovanligt att omsorg dokumenteras och i de fall den gör det är det i form av barns lärande, exempelvis barn som lär sig äta och klä av och på sig själva. Omsorg utförs av barnskötare, så att förskollärare får tid att ägna sig åt undervisning och barns lärande. I performativa kulturer uppstår motstånd som bland annat kan ta sig uttryck som *fabrikation*, det vill säga att individer visar

upp det som de tror förväntas av dem, oavsett om bilden representerar det som skett eller inte. Även barn anpassar sig till detta, vilket kan komma till uttryck som att de fokuserar på att ta reda på vad lärare förväntar sig av dem och visar upp en bild av att leva upp till detta. Performativiteten kan sägas vara ett inslag i svensk förskola, vilket bland annat får till följd att verksamheten paradoxalt nog blir mer ogenomskinlig och att förskollärarna har mindre tid att arbeta direkt med barnen (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a, 2009b).

Mot bakgrund av vad som presenterats i kapitlet kan den svenska förskolan betraktas som påverkad av en performativ kultur. Förskolan är öppen för inspektion och kontroll och utsatt för konkurrens (Löfdahl Hultman et al 2015). Förskollärarna är dock noga med att separera den typ av lärande de ägnar sig åt i förskolan från det som de ser som skolbaserat. De tar avstånd från lärande i form av tester av enskilda individers förmågor och framställer sig själva som lärande och delaktiga i en process (Löfdahl & Perez Prieto 2009a).

Kap 4 Dokumentation

Följande kapitel beskriver tidigare forskning om dokumentation i förskolan och här relateras detta till centrala performativa aktiviteter som synliggörande, jämförelse och bedömning. Dokumentation som andrahandsaktivitet lyfts också i kapitlet. Forskning om dokumentation i förskolan fokuserar på lärares upplevelser av arbete med verktyget. Det har även gjorts studier av dokument, såsom IUP⁴ (ifyllda och ej ifyllda) samt andra typer av dokumentation, exempelvis pedagogisk dokumentation, TRAS⁵ och liknande, vilket presenteras i kapitlet.

4.1 Synliggörande

I några studier om pedagogisk dokumentation⁶ lyfts frågor om synlighet, makt och att bli betraktad (Lindgren & Sparrman 2003, Lindgren 2012, Sparrman & Lindgren 2010, Lindgren, 2016). Dessa studier, som undersökt dokumentation i förskolan, visar att det är barn som dokumenteras och lärare som dokumenterar. I studierna kan man se att barn ibland dokumenterar sig själva eller andra barn, men lärare dokumenteras inte (Lindgren & Sparrman 2003, 2010, Vallberg Roth 2012). Det är lärarna som väljer vad som ska dokumenteras och hur (Vallberg Roth 2012). Barn blir betraktade, av lärare och andra barn. Det leder till att barnen hamnar i en underordnad position som betraktade, medan lärarna befinner sig i en överordnad position som betraktare (Lindgren & Sparrman 2003, Sparrman & Lindgren 2010). Även Emilson och Pramling Samuelsson (2012) finner när de tittar på dokumentationssituationer i förskolan att barn blir fokus för vuxnas blickar. När dokumentation utförs i de studerade situationerna saknas ömsesidighet i kontakten mellan lärare och barn. Barnen blir till studieobjekt för lärarna. I flertalet av dessa situationer saknas dialog mellan lärare och barn. Lärarna blir tysta betraktare av det som

⁴ Individuella utvecklingsplaner

⁵ Tidig registrering av språkutveckling

⁶ Här åsyftas den typ av dokumentation som har sitt ursprung i förskolorna i Reggio Emilia

barn gör. Lindgren och Sparrman (2003, 2010) problematiserar det synliggörande som pedagogisk dokumentationen medför. Som framkommit har studier visat att dokumentation leder till att barn betraktas av andra barn (Lindgren & Sparrman 2003, Sparrman & Lindgren 2010, Vallberg-Roth 2012), vilket kan bidra till att det skapas en kultur i förskolan där det är accepterat att kommentera varandra. Vidare finns en risk att barn vänjer sig vid att bli betraktade, synliggjorda och utvärderade i förskolan och att de därmed okritiskt kan komma att acceptera den ökade övervakningen i samhället (Sparrman & Lindgren 2010). Förskollärare som samtalar om dokumentation anger att det finns en risk för att förskolan blir en "Big Brother-värld" (Virtanen, 2018, s. 49), där barn ständigt synliggörs och betraktas. Lindgren (2016) menar att det skapats en "seendenorm" (s. 54) som bygger på tidigare barnforskning, där den som observerar inte själv blir synlig. Denna seendenorm bygger på en positivistisk kunskapssyn där den kunskap som dokumentationen ger betraktas som neutral och objektiv. Den påverkan på det dokumenterade som valda verktyg samt dokumentatören har på det som dokumenteras diskuteras mycket lite. Hur de som blir dokumenterade påverkas av detta är inte heller i fokus (a.a). Dahlberg, Moss och Pence (2014) menar tvärtom att det som lyfts i dokumentationerna är en berättelse av många möjliga och aldrig en sanning. Dokumentationspraktiken syftar till ett meningsskapande, där strävan efter att se och förstå vad som pågår i det pedagogiska arbetet är i fokus (a.a). Holmberg (2015) uppmärksammar barns vilja att kontrollera vad vuxna dokumenterar, så att det blir rätt och barnen verkar också anpassa sitt beteende när de märker att de blir dokumenterade (Holmberg, 2015). Dessa beteenden ger vid handen att barnen är medvetna om det "seendevetande" som skapas omkring dem och att det har betydelse för dem (Lindgren, 2016 s. 87).

Vanligast är dock att synliggörandet lyfts fram som något positivt och att det är något som gagnar barnen. Forskning har visat att pedagogisk dokumentation uppfattas av lärare som ett verktyg som hjälper barn att visa, använda och utveckla sina kompetenser (Bjervås, 2011). Dokumentationen ger barn möjligheter att konstruera sin egen kunskap och hjälper dem till ett bättre och mer meningsfullt lärande (Buldu 2010, Goldhaber & Smith 1997). Pedagogisk dokumentation låter barnen återvända till, reflektera kring och få en ny förståelse för sitt arbete (Buldu 2010, Kroeger & Cardy 2006). Den bidrar också till att ge barnet en röst (Goldhaber & Smith 1997), ge barnet stöd i sitt lärande (Buldu 2010), samt ge barn möjligheter att se hur de kan lära av varandra (Buldu, 2010, Kroeger & Cardy 2006). Pedagogisk dokumentation som relationell agent fokuserar på relationerna mellan barn och mellan barn och vuxna, där dokumentationen används i samspelet mellan barnen och mellan barn och vuxna och den kan därmed bidra till dessa relationer. I detta arbete blir barngruppen en resurs för lärande och dokumentationspraktiken

bidrar till barns inflytande (Bjervås & Emilson, 2017). Barnen engageras i och ges även i viss mån ansvar för det egna lärandet. Det finns även exempel på att barn själva efterfrågar att deras alster eller aktiviteter dokumenteras (Holmberg, 2015). Barns intresse för att bli dokumenterade, eller att få sina aktiviteter/produkter dokumenterade, tolkas som att de upplever att de blir sedda och lyssnade på. Det uppfattas som att barnen känner sig stolta och växer av att uppmärksammas på detta sätt (a.a). Barns önskan om att dokumentera och bli dokumenterade kommer också till uttryck i förskollärares tal om dokumentation i förskolan (Virtanen, 2018). Förskollärarna talar om att barngruppen som helhet visar stort intresse för att dokumentera samt att bli dokumenterade. I studien framkommer också röster som ifrågasätter alla barns önskan om att bli dokumenterade genom att förskollärare berättar om barn som inte velat bli dokumenterade. Som framkommit talar förskollärarna också om dokumentation i termer av förskolan som en ”Big Brother-värld.” Samtidigt finns röster som försvarar förskolans dokumentationspraktik med att samhället i stort ser ut så och att betraktandet av individen sker överallt (a.a). Denna produktion av uppmärksamhet kan således också betraktas som ett utslag av en ny sorts samhälle med långtgående digitalisering, medialisering och individualisering, där brist på uppmärksamhet och konkurrens om uppmärksamhet upptar individen (Gillberg, 2016).

Några studier har även undersökt föräldrars upplevelser av förskolans arbete med pedagogisk dokumentation (Buldu, 2010, MacDonald, 2007). Föräldrarna anser att dokumentationen bidrar till en bättre dialog mellan dem och deras barn samt mellan föräldrar och förskolepersonal (Buldu, 2010). De menar också att de får en bättre inblick i barns lärande i förskolans verksamhet (Buldu, 2010, MacDonald, 2007) samt att pedagogisk dokumentation hjälper dem som föräldrar att förstå hur de själva kan stötta barnens lärande (Buldu, 2010). Även lärare upplever att pedagogisk dokumentation ger möjligheter för bättre samarbete och kommunikation med föräldrar (Buldu 2010, Parnell 2011).

Resultatet i en studie om förskollärares perspektiv på planering och dokumentation av verksamheten visar att det finns två huvudsakliga skäl till att de dokumenterar verksamheten och således två olika typer av dokumentation: dokumentation som information och dokumentation som verktyg för lärande (Alvestad & Sheridan 2015). Dokumentation som verktyg för lärande syftar till att visa på barns lärprocesser samt att informera lärare om barns intressen och vad de uppmärksammar. Denna typ av dokumentation ligger till grund för förskollärares reflektioner kring och utveckling av verksamheten. Förskollärarna strävar efter att få kunskap om barns lärprocesser och hur de relaterar till hur barn får kunskap om något. Alvestad och Sheridan talar om dokumentation utifrån tre olika perspektiv: begränsad

dokumentation (som kan liknas vid ett fotoalbum och som exempelvis kan fokusera på barns brister inom olika ämnesområden), barncentrerad dokumentation (som visar upp aktiviteter som barn ägnar sig åt och som främst vänder sig till föräldrar och barnen själva) och dokumentation som fokuserar på lärande (barns lärande i relation till ett särskilt lärandeobjekt). Begränsad dokumentation och barncentrerad dokumentation benämns informationsdokumentation och denna typ av dokumentation ger ingen tillräcklig grund för att utveckla barns lärande (a.a).

Synliggörandet av barnen och verksamheten kan också bidra till bedömning och utveckling av lärares kompetens och verksamheten i stort. Utifrån lärares upplevelser av den egna nyttan av pedagogisk dokumentation visar flera studier att den bidrar till lärares professionella utveckling (Buldu 2010, Elfström 2013, Goldhaber & Smith 1997, Kocher, 2008, Kroeger & Cardy 2006, Parnell 2011). Det sker genom att pedagogisk dokumentation leder till ett utökat samarbete mellan lärare i arbetslaget (Goldhaber & Smith 1997, Kocher, 2008) och i ett utvidgat arbetslag (Alnervik 2013). Pedagogisk dokumentation bidrar till lärares möjligheter att få syn på barns lärprocesser (Elfström 2013, Kocher, 2008, MacDonald, 2007), behov och kompetenser (Bjervås, 2011, Parnell 2011). Lärare upplever också att pedagogisk dokumentation ger upphov till kommunikation och meningsfull dialog med barn (Goldhaber & Smith 1997, Parnell 2011). Den öppnar möjligheter för lärare att se, lyssna, motivera och ge barn stöd i deras arbete (a.a), ökar lärares medvetenhet i arbetet med barnen (Kocher, 2008) samt bidrar till att skapa ett utforskande klimat i förskolan (Goldhaber & Smith 1997). Pedagogisk dokumentation hjälper lärare att fokusera på barns frågor och intressen (Elfström 2013). Förskollärare anser även att barns delaktighet och inflytande gynnas av dokumentation (Virtanen, 2018). Lärarna i Kochers (2008) och MacDonalds (2007) studier beskriver hur de utgick från de reflektioner de haft kring dokumentationen när de planerade sin verksamhet.

Pedagogisk dokumentation är ett verktyg som kan fungera som kontinuerlig utvärdering och bedömning av lärares arbete och den pedagogiska praktiken (Elfström 2013). Verktøget kan bidra till ett förändrat arbetssätt som i sin tur leder till en förändrad verksamhet, både på enhets- och avdelningsnivå (Alnervik 2013). Utifrån sin studie drar Lenz Taguchi (2000) slutsatsen att analys av reflektioner utifrån pedagogisk dokumentation kan bidra till synliggörande och omförhandling av dominerande normer i förskolan, vilket i förlängningen kan leda till verksamhetsutveckling. Resultatet visar att pedagogisk dokumentation kan bli ett verktyg för att synliggöra utvecklingspsykologiskt stadietänkande och ge upphov till andra bilder av barn som motverkar det normativa (a.a). I en studie om hur lärare gemensamt samtalar om pedagogisk dokumentation beskrivs barnen som kompetenta

(Bjervås, 2011). Lärarna uttrycker att barns förmågor i huvudsak är relaterade till barnen själva, snarare än den kontext de befinner sig i, även om denna diskuteras i termer av stöd och hinder. I samtalen framträder bilden av barn som person (barn som bärare av en inneboende identitet) och barn som position (barn som tar de positioner som erbjuds av sammanhanget) parallellt. Lärarna betraktar även barnen som i viss mån begränsade i relation till sin ålder. De identifierar situationer där barnen nått gränsen för sin förmåga och det inte finns något i sammanhanget som kan hjälpa dem att ta sig över begränsningen (a.a). Lärarna i en studie genomförd av Emmoth (2014) har olika skäl till att dokumentera verksamheten och barnen. Flera av förskollärarna menar att dokumentationerna görs för barnens skull, för att de ska få syn på sitt eget lärande. Andra förskollärare anser att dokumentationen hjälper dem i arbetet med att stödja barns utveckling och lärande samt skapa en bättre verksamhet. En tredje grupp förskollärare menar att dokumentationen främst är till för föräldrar, för att de ska få en inblick i förskolans verksamhet (a.a). Dokumentation anses också bidra till förskolans och förskolläraryrket anseende (Virtanen, 2018). Förskollärare beskriver dokumentation som ett viktigt verktyg för att informera föräldrar om verksamheten (Löfgren, 2015). I deras tal får dokumentationen rollen att undervisa föräldrar om förskolans pedagogiska uppdrag och att visa på att man inte bara tar hand om barn. Förskollärarna understryker även vikten av att dokumentationerna visar på barns lärande även för barn själva och förskollärare (a.a).

I forskning som undersöker dokumentationspaneler⁷ i förskolan framträder tre bilder av barnet: barnet som en god kamrat, barnet som en självständig utforskare och barnet som offentlig talare (Liljestrand & Hammarberg, 2017). Samtliga bilder vilar på synen på barnet som kompetent och självreglerande. Barnet som god kamrat är ett barn som hjälper ett annat barn att hålla upp mjölk. Handlingen visas upp som en konkretisering av läroplanens mål kring normer och värden, mer specifikt att visa respekt för varandra och vara goda kamrater. Dokumentationen visar och beskriver denna vardagshandling mellan barnen som ett resultat av förskolans arbete med normer och värden, men den visar inte upp detta arbete eller huruvida det har någon koppling till den handling som dokumenterats. Dokumentationerna visar alltså inte hur förskolan arbetat med barnen för att de ska bli hjälpsamma. Barnet som självständig utforskare dokumenterar en aktivitet där andra barn undersöker vatten. Aktiviteten beskrivs som att den fötts ur barns intresse för vatten och att barn och lärare planerat aktiviteten tillsammans. Barnen har också varit delaktiga i skapandet av dokumentationen genom att de i efterhand ombetts reflektera kring aktiviteten (och bilderna) tillsammans med en lärare. Läroplansmålet som fokuseras i denna dokumentationspanel är att ”barnen ska

⁷ Panelerna är fristående väggar där dokumentationer satts upp.

få möjlighet att utveckla sin förmåga att observera och reflektera” (Skolverket, 2010 s.6). I denna dokumentation är lärandet i fokus. I dialogen med barnen fokuserar lärarna på lärande och använder även ordet lärande i samtalet med barnen. Barnen ombeds att reflektera kring sitt eget lärande och användningen av begreppet lärande kan således ses som ett sätt att tala som barnen socialiseras in i. I barnet som offentlig talare dokumenterar förskollärarna barn som berättar om ett föremål som de tagit med hemifrån. Dokumentationspanelen fokuserar på läroplanens mål för kommunikativa färdigheter och samarbete med hemmet, och utgår från ett projekt som det arbetats med i förskolan. I denna dokumentation visas ingen tydlig koppling till de uppsatta målen och det är inte klart huruvida de har uppnåtts eller ej (a.a).

4.2 Jämförelse och bedömning

Några studier som har granskat individuella utvecklingsplaner i förskolan, IUP, visar att dessa dokument innehåller betygslänkande omdömen om enskilda barn och att barn jämförs i förhållande till en utvecklingspsykologisk måttstock (Vallberg Roth, 2009, Elfström, 2005, Vallberg Roth & Månsson, 2008). I en studie om individuella utvecklingsplaner studeras ej ifyllda planer och lärare intervjuas om användandet av planerna (Elfström, 2005). Resultatet visar att de individuella utvecklingsplanerna i stor utsträckning bygger på utvecklingspsykologisk grund och syftar till att individer ska anpassas till en normal utveckling. Samtidigt som utvecklingsplanerna är kopplade till individuella barn syftar de till att alla individer ska uppnå samma mål, om än inte i samma takt. Lärarna beskriver i intervjuer de fördelar som de anser att arbetsverktyget ger. De menar att arbete med IUP ger ett ökat samarbete i arbetslaget, att de får en bättre bild av varje enskilt barn, att det leder till att barns behov blir styrande för verksamheten samt att lärarnas medvetenhet om det egna arbetssättet ökar. Lärarna upplever också att det finns svårigheter med arbetet med IUP, exempelvis att det är tidskrävande. De risker som lärarna ser med dokumentationsverktyget är att det ger upphov till ett fokus på det som är negativt och att vissa barn blir stämplade. Då utvecklingsplanerna fylls i tillsammans med föräldrar anser lärarna att föräldrar ibland fokuserar på fel saker i barnens utveckling och att detta sedan kan bli styrande för arbetet med barnen. I sin granskning av de individuella utvecklingsplanerna finner Elfström att de blir ett verktyg för kontroll, genom att de värderar, bedömer och ingår i ett normaliserande av barnen. IUP lämnar också åt barnen att själva ta ansvar för sitt lärande. I två studier har individuella utvecklingsplaner undersökts i tre olika kommuner och resultaten visar att IUP innehåller bedömningar som är prestationsorienterade med betygslänkande, personinriktade och i vissa fall även integritetskränkande bedömningar (Vallberg Roth, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Resultatet av Vallberg Roths och Månssons (2008) studie visar att vad som fokuseras i IUP

kan vara beroende av var barnen bor. När det gäller barn som bor i en relativt homogen stadsdelskommun fokuserar IUP på ämneskunskaper, i synnerhet språk, svenska och matematik. För barn som bor i en relativt heterogen stadsdelskommun fokuserar IUP fostran (disciplin och gränser) och att barnen ska lära sig det svenska språket. IUP för barn som bor i landsbygdskommun fokuserar på omsorg och på att barn ska lära sig självständighet när det gäller att ta hand om sina primära behov, såsom att gå på toaletten, äta själv och klä av och på sig. Trots att förskolan ska arbeta med strävansmål innehåller IUP en mängd uppnåendemål (a.a). Resultaten av de ovan nämnda studierna visar att IUP i stor utsträckning ger barnen ansvar för det egna lärandet (Vallberg-Roth, 2009, Vallberg-Roth & Månsson, 2008).

I forskning om dokumentation och bedömning har olika former av dokumentation undersökts. Sheridan, Williams och Sandberg (2012) har intervjuat lärare om systematiskt kvalitetsarbete i förskolan och funnit att dokumentation och utvärdering är centralt. Innehållet i dokumentationerna berör främst utvecklingen av sociala färdigheter samt språk och matematik. Studien visar att dokumentationspraktiken har rört sig från att titta på vad barn gör till att titta på vad barn lär. Lärare använder sig av många olika metoder för dokumentation av verksamheten och barns utveckling och lärande. Det rör sig om foton, film, anteckningar, barnintervjuer och olika tester. Många av dokumentationerna och dokumentationsverktygen fokuserar på barns brister och innehåller uppnåendemål. Vallberg Roth (2012) har undersökt vilka olika typer av dokumentation som förekommer i svenska förskolor och funnit att alla förskolor i studien använder sig av flera olika typer av dokumentation. Även de förskolor som riktar in sig på arbete med en viss typ av dokumentation, till exempel pedagogisk dokumentation, använder sig av en mängd andra dokumentationsverktyg vid sidan av, exempelvis TRAS⁸ eller SET.⁹ Emmoth (2014) har likt Vallberg Roth granskat olika typer av dokumentation. De dokumentationsverktyg som används i de studerade förskolorna delas in i tre olika kategorier: strukturerade material som TRAS och MIO¹⁰, friare material, såsom sagodokumentationer och portfolio samt pedagogisk dokumentation. Det fanns även förskollärare som hävdade att de inte använde något dokumentationsverktyg, utan ansåg att de kunde följa och stödja barns utveckling utan att dokumentera den.

Vallberg Roth (2014) undersöker även bedömning i förskolors dokumentation. Fokus är här på vilka olika typer av bedömning som framkommer i dokumentationerna samt vilken teoretisk grund de olika bedömningsformerna har. Sju olika typer av bedömningar framträder utifrån de

⁸ Tidig registrering av språkutveckling

⁹ Social och emotionell träning

¹⁰ Matematik i omvärlden

dokumentationsverktyg som används på förskolorna. Det är utvecklingspsykologiska bedömningar, betygslänkande (graderade) bedömningar, kunskapsbedömningar, personbedömningar, självbedömningar (där barn bedömer sitt eget lärande), narrativa bedömningar och verksamhetsrelaterade bedömningar. Kunskapsbedömningar, självbedömningar, narrativa bedömningar och verksamhetsinriktade bedömningar kan anses vara förenliga med hur svensk förskola regleras, medan utvecklingspsykologiska bedömningar, graderade bedömningar och personbedömningar kan anses stå i strid mot detta (a a).

4.3 Dokumentation som andrahandsaktivitet

Så som Ball (2012a) definierar andrahandsaktiviteter kan en stor del av förskolans dokumentationer betraktas som sådana. Problem uppstår först då andrahandsaktiviteter tar alltför mycket tid och resurser från de förstahandsaktiviteter som verksamheten är menad att ägna sig åt. Även i studier där dokumentation betraktas som något positivt och berikande för lärare och barn kan det ges uttryck för att det kan finnas en risk att dokumentationspraktiken skulle kunna ta för mycket tid och fokus från förskolans förstahandsaktiviteter. I andra studier framstår dokumentationspraktiken som mer problematisk.

Lärare anser att det finns en risk att de i dokumentationsögonblicket stör barnen i deras aktiviteter (Bjervås 2011) samt att barnen betar sig annorlunda då de märker att de blir dokumenterade (Buldu, 2010). För lärare finns också svårigheter med att dokumentera samtidigt som de undervisar (Buldu 2010). Dokumentationsarbetet upplevs som ansträngande av många lärare (Buldu 2010, Goldhaber & Smith 1997) och de upplever också att det är tidskrävande (Buldu 2010). Förskollärare anser att arbetet med dokumentation skapar hög arbetsbelastning för dem (Virtanen, 2018). Arbetet med pedagogisk dokumentation kräver ett fokuserat lyssnande som lärarna endast kan ägna sig åt under kortare stunder (Parnell 2011). Det kräver också en organisation som ger utrymme för diskussion, reflektion och analys i arbetslaget (Elfström 2013). Kroeger och Cardy (2006) finner dock att de svårigheter som lärarna upplever med pedagogisk dokumentation: tidsbrist, barns behov av omvårdnad och lek och andra arbetsuppgifter lyckas de lösa när de fått en djupare förståelse för syftet med pedagogisk dokumentation. De skäl som gör arbetet med dokumentation krävande används inte av förskollärarna som skäl för att inte arbeta med verktyget, utan de försöker istället lösa problemen (Virtanen, 2018).

I intervjuer med förskollärare som arbetar med de yngsta barnen i förskolan (1-3 år) berättar lärarna att de främst dokumenterar i bild, eftersom skrivandet

tar tid från annat arbete med barnen (Alvestad & Sheridan, 2015). Bilderna används som underlag för reflektion bland lärarna, i syfte att utveckla verksamheten och som ett sätt att få syn på barns läroprocesser, intressen och vad barnen uppmärksammar. Samtidigt som lärarnas tal om dokumentation kan tolkas som att de ser den som en andrahandsaktivitet¹¹ anser de också att dokumentationspraktiken skänker deras arbete mening genom att de får en ökad förståelse för sina handlingar och vilka effekter handlingarna får. Lärarna menar att dokumentationen hjälper dem att se om de uppnått läroplanens mål, detta trots att deras planering av verksamheten är av öppen och flexibel karaktär. Dokumentationen fokuserar också mer på lärarnas planering av verksamheten än på barnens läroprocesser. Lärarna verkar inte ha någon djupare förståelse för sambanden mellan planering, dokumentation och barns läroprocesser. Förskollärare uttrycker vikten av att dokumentera arbetet med barns lärande utifrån läroplanens mål. Samtidigt finner de svårigheter med detta arbete, då de upplever att det kommer i konflikt med arbetssättet att utgå från barns intresse i verksamheten. De finner det också besvärligt att dokumentera barns lärande utan att göra bedömningar av enskilda barn (a.a).

En studie om barns upplevelser av pedagogisk dokumentation visar att barnen inte känner sig delaktiga i dokumentationen och inte ser den som sin egen. Barnen upplever det som ett problem att inte kunna läsa texten i dokumentationerna (Bath, 2012). Här framstår dokumentationen inte bara som en andrahandsaktivitet, utan även som något som varken är begripligt eller användbart för barnen. Bristande delaktighet framkommer även i en studie av dokumentationssituationer i förskolan (Lindroth, 2018). Lärares målinriktade fokus på ett visst fenomen gör att de styr och leder barns intresse mot just detta då barnen själva inte visar intresse för det lärarna undervisar om. Detta strategiska handlande uppkommer i situationer då lärare dokumenterar, medan de visar prov på kommunikativt handlande i situationer då ingen dokumentation sker. Det kan tolkas som att själva dokumentationssituationen bidrar till barns brist på delaktighet (a.a).

Att dokumentationen är en andrahandsaktivitet i syfte att främja ett performativt mål antyds också i en studie som undersöker dokumentationspaneler i förskolan (Liljestrand & Hammarberg, 2017). Dokumentationerna verkar fylla funktionen att visa upp förskolornas måluppfyllelse i förhållande till läroplanen, genom att barns handlingar redovisas i förhållande till läroplansmål och tillsammans med sammanfattande texter såsom ”Hur vet vi att vi har uppnått vårt mål?”. Studien visar på dokumentationer där barnen framstår som kompetenta genom sina handlingar genom att det är barnen själva som tar initiativ till positiva handlingar och aktiviteter i linje med läroplanens mål. Barn som inte visar respekt,

¹¹ Alvestad & Sheridan använder inte begreppet andrahandsaktivitet, utan det är min tolkning.

nyfikenhet, vilja att lära, kompetens eller intresse för det aktuella läroplansmålet exkluderas från dokumentationen. Hinder och mål som inte uppfylls är också frånvarande i pandedokumentationerna. I studien framträder dokumentationspraktiken som en praktik av ansvarsskyldighet (a.a). Dokumentation som ett verktyg i en performativ kultur framträder i en studie som undersöker dokumentationssituationer i förskolan (Nilfyr, 2018). I aktiviteter som dokumenteras är lärare målinriktade och har ett särskilt resultat för ögonen, medan barnen förhåller sig mera spontana och öppna för att aktiviteten kan förändras. Genom att tala i frågor försöker lärare påverka barn att utföra uppgiften så som det var tänkt för att erhålla det förväntade resultatet. Då slutresultatet inte överensstämmer med lärarens mål omtolkas det till att bli det som åsyftades. Både lärare och barn anpassar sig till de förväntningar och krav som den rådande dokumentations- och bedömningspraktiken kräver av dem. Lärarna gör det genom att agera som om det inte finns någon skillnad mellan det faktiska och det förväntade resultatet och barnen gör det genom att anpassa det som de har skapat till vad de tror att läraren önskar (a.a). Detta kan ses som ett utslag av fabrikation, där både lärare och barn agerar som om det som gjorts är något annat än det verkligen är.

Samtidigt som dokumentationspraktiken är att betrakta som en andrahandsaktivitet finns det studier där man funnit att arbetet med dokumentation är en del i arbetet med barns lärande och utveckling (förstahandsaktivitet) och där dokumentationspraktiken lämnar ett viktigt bidrag till framgången med detta arbete, exempelvis Bjervås (2011), Alnervik (2013) och Elfström (2013).

4.4 Sammanfattning

Tidigare forskning om dokumentation och bedömning rör främst individuella utvecklingsplaner och pedagogisk dokumentation. Det finns också studier där man undersöker olika dokumentationsverktyg. Individuella utvecklingsplaner innehåller betygslänkande omdömen om enskilda barn samt uppnåendemål. Utvecklingen ska följa samma steg för alla barn och bedömningarna görs ofta utifrån en utvecklingspsykologisk grund. Barnen lämnas att ta ansvar för det egna lärandet. I de individuella utvecklingsplanerna är det barnet som är i fokus och inte verksamheten. Studier visar att IUP fokuserar olika mål för barns lärande beroende på var de bor och skapar därmed olika möjligheter för identitetsskapande. Inom forskning som studerar olika typer av dokumentation har man kommit fram till att det i förskolan används många olika dokumentationsverktyg, vilka leder till olika typer av bedömningar. En studie har identifierat fem olika typer av bedömning: utvecklingspsykologiska bedömningar, betygslänkande bedömningar, personbedömningar,

självbedömningar och verksamhetsrelaterade bedömningar. Dokumentation i förskolan fokuserar alltmer på vad barn lär sig, jämfört med tidigare då dokumentationen visade vad barn gör. Flera av de dokumentationsverktyg som används innehåller uppnåendemål och fokuserar på brister. Forskning om pedagogisk dokumentation utgår främst från lärares perspektiv. Lärare finner fördelar både för barn och för dem själva samt svårigheter med verktyget. Fördelar som kommer till uttryck är exempelvis att barns läroprocesser blir synliga både för lärare och barn. En av svårigheterna med verktyget är att lärare finner det besvärligt att samtidigt dokumentera och undervisa. Forskning som problematiserar arbetsverktyget pedagogisk dokumentation lyfter frågor om synliggörande, som ofta upplevs som odelat positivt, samt betraktande och makt. Barn dokumenteras av vuxna eller i undantagsfall av andra barn. De betraktas och bedöms av vuxna och andra barn, men får inte själva chansen att reflektera kring att de dokumenteras eller möjlighet att välja bort att bli dokumenterade. Barnen blir betraktade, medan de vuxna blir betraktare. Lärare kan ha värt att vara närvarande med barnen samtidigt som de dokumenterar och de blir snarare tysta betraktare av barns lek och utforskande.

Kap 5 Värden

I det här avsnittet redogörs för tidigare forskning om värden i förskola och skola. Det ger en bild av värden som kommer till uttryck i verksamheten, i lärares förhållningsätt och agerande gentemot barn, i barns relationer till varandra samt i läroplaner och andra styrdokument. Den tidigare forskning som redovisas utgör en viktig utgångspunkt när jag studerar vilka värden som framträder i förskolans publika dokumentationer.

Värden ses här som principer och övertygelser som styr vårt handlande och som kan betraktas som goda och önskvärda (Halstead & Taylor, 2000). Värden kommer till uttryck i vardagen, mellan människor, och värdeundervisning är ett relationellt fenomen (Thornberg, 2016). Ett sätt att se på värden som även ligger till grund för denna studie kan betecknas kvalificerad relativism. Värden betraktas varken som relativa eller absoluta, utan som beroende av att olika perspektiv möter varandra för att en djupare förståelse ska kunna ske (pluralism). Detta synsätt bygger på att vi aldrig kan uppnå säker kunskap, eftersom vi är felbara, begränsade och bundna till vårt sammanhang. Kunskap ses som något kulturbundet, som kommer ur sociala processer och som hela tiden kräver justeringar, rättelser och återuppbyggnad (Thayer-Bacon, 2001).

Värdefält som framträder inom värdeforskningen är *demokratiska värden*, *etiska värden*, *disciplinerande värden* och *kompetensvärden*. Dessa värdefält är inte skarpt avgränsade utan går ibland in i varandra. Demokratiska värden, omsorgsvärden och kompetensvärden blir synliga i läroplaner och andra policytexter i alla nordiska länder (Einarsdóttir et al. 2015, Vallberg Roth, 2014). Disciplinerande värden kommer inte till uttryck i texterna, men syns istället i den dagliga interaktionen mellan pedagoger och barn i förskolan (Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes et al. 2013). I en studie om vilka värden förskolan fostrar (Emilson, 2009) synliggörs värden som relaterar till omsorg; inte skada andra, att förstå och visa medkänsla, hjälpa varandra och komma överens, disciplin; lydnad, självständighet, prestation samt demokrati;

delaktighet, förhandling och inflytande. Emilson och Johansson kategoriserar de omsorgsetiska värdena som kollektiva, medan de disciplinerande värdena betraktas som individualistiska. Delaktighet är ett kollektivt värde, medan inflytande och förhandling är individualistiska. Omsorgsvärden och disciplinerande värden är tvingande för barnen, men de demokratiska värdena läggs fram som erbjudanden. Pedagogernas sätt att kommunicera värdena har betydelse för hur värdena kommer till uttryck. Om demokratiska värden kommuniceras strategiskt förlorar de sin demokratiska dimension och blir något annat, ofta disciplinerande värden (a.a). Det fjärde värdefält som jag förhåller mig till i föreliggande studie är kompetensvärden och dessa lyfts fram i en studie som undersöker de nordiska läroplanerna utifrån demokratiska, omsorgsetiska och kompetensvärden (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström och Emilson, 2014). Studien visar att demokratiska värden kommer till uttryck i alla läroplaner, även om ordet demokrati inte nämns i den finska läroplanen. Kompetensvärdena kommer till uttryck som sociala färdigheter och ämneskunskaper i läroplanerna. Det framkommer att sociala färdigheter fortfarande är mer framträdande i nordiska läroplaner än akademiska färdigheter (a.a.). Förskolans värdepraktik blir synlig i det systematiska kvalitetsarbetet (Davidsson, 2018). I utvärderingar av förskolans verksamhet framträder värdena kompetens, demokrati, etik, effektivitet och disciplin. Det systematiska kvalitetsarbetet framstår också som en diskursiv praktik. Följande diskurser framträder i utvärderingarna: målrationell, marknadsorienterad, relationell, moraliskt orienterad och utvecklingspsykologisk. Den målrationella diskursen och den marknadsorienterade diskursen framstår som dominerande (a.a).

Värden som kommer till uttryck i skolan är ofta dolda och oartikulerade, delvis beroende på att de är inneslutna i skolans verksamhet och lärares förgivettagna uppfattningar om vad som är rätt och fel, och delvis beroende på lärares arbete som innebär att ta många snabba beslut, utan tid för eftertanke (Thornberg, 2009). Thornberg menar att värden även i förskolan, som en del av den dolda läroplanen, är outtalade och mångfacetterade (Thornberg, 2016). Resultatet i en studie som undersöker lärares (förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger) uppfattningar om den egna värdeundervisningen visar att värdeundervisning ofta är oplanerad och kommer till uttryck i form av en reaktion på något som händer. Värdeundervisningen tycks finnas innesluten i skolans och förskolans vardag och rör barns och elevers beteende i stunden (Thornberg, 2008). Värdeundervisning reduceras ofta till disciplin och blir ett sätt att hantera eleverna och skapa struktur i klassrummet. Lärarna har ett ofta oreflekterat förhållningssätt till värdeundervisning och kan ha svårt att svara på varför de lär ut vissa värden och varifrån de fått uppfattningen att just detta värde är viktigt. Lärarna refererar inte till forskning, utan skälen till varför ett visst värde betraktas som viktigt är som regel personliga eller handlar om sunt

förnuft. Värdeundervisningen blir således en del av den dolda läroplanen, vilket kan få till följd att lärarna förmedlar värden som kanske inte stämmer överens med de värden förskolan eller skolan har som ambition att fostra (a.a).

5.1 Demokratiska värden

Forskning om demokratiska värden handlar främst om barns *delaktighet, inflytande* och *rättigheter* samt *vilka möjligheter till detta som förskolan erbjuder*. I den tidigare forskningen undersöks värden som uttrycks av pedagoger, värden som framträder i samspel mellan pedagoger och barn, värden som framträder i samspel mellan barn och värden som framträder i läroplaner och andra styrdokument.

5.1.1 Delaktighet och inflytande

Kvaliteten på samspelet mellan förskollärare och barn verkar vara avgörande för barns möjligheter till delaktighet (Bae, 2009a). Bae fann två typer av samspelelmönster, rymliga och trånga mönster. De rymliga mönstren kännetecknas av att barnen får möjlighet att uttrycka sig och mötas av en vuxen. Förskolläraren lyssnar och är förstående samt tolkar barnets utsagor välvilligt. En dialog uppstår mellan barn och vuxen, där både barnet och den vuxne ställer frågor. Förskolläraren delar med sig av sin egen upplevelse och riktar uppmärksamheten mot barnet. I en rymlig samspelelsituation kan förskolläraren upptäcka och rätta till missförstånd. I en trång samspelelsituation är barns och vuxnas roller mer låsta och man tar inte varandras perspektiv. Det är den vuxna som styr samspelet och barnen får inte utrymme att ta initiativ, föra fram sina tankar eller få sina känslor beaktade. Trånga samspelelsituationer kan vara när en vuxen ställer slutna frågor, betonar regler eller tillrättavisar barn. Trånga samspelelsituationer leder ofta till att barn tystnar och sådana situationer begränsar således barnens delaktighet (a.a). Handlingsmönster som framstår som särskilt viktiga för barns möjlighet till delaktighet verkar vara: att följa upp barns initiativ, att vara emotionellt uttrycksfull och mottaglig, att ha en lekfull attityd samt förmågan att byta perspektiv och försöka se saker ur barns synvinkel (Bae, 2009b). Detta resultat överensstämmer med resultatet i en tidigare svensk studie av barns möjligheter till delaktighet i förskolan, där lärares emotionella närvaro, lekfullhet och förmåga att närma sig barns perspektiv verkar vara avgörande för barns delaktighet (Emilson & Folkesson, 2006). Bae (2009b) menar också att barns delaktighet begränsas om den blir en fråga om individuella val, något som å andra sidan är ett enkelt sätt att visa upp en verksamhet som arbetar med barns delaktighet (a.a). Detta kan tolkas som ett utslag av en performativ kultur i förskolan. Löfdahl och Pérez Prieto (2009a) kommer fram till att krav på mätbarhet och synliggörande styr vilka aktiviteter lärare väljer att

dokumentera (a.a). Som tidigare nämnts kan själva dokumentationssituationen också bidra till att barns delaktighet begränsas (Lindroth, 2018). I de studerade situationer då lärare dokumenterar barns lärande inom naturvetenskap visar det sig att lärarna agerar strategiskt. Dokumentationerna presenteras som om de fokuserar på barns intressen, nyfikenhet och engagemang, men i de dokumenterade situationerna är det snarare lärarna som styr barnen mot att uppmärksamma ett särskilt fenomen, då barnen inte själva visar intresse för det. Det är viktigt för lärarna att barnens intresse fokuseras mot ett särskilt innehåll. I andra situationer agerar lärarna mer kommunikativt. Det kan tolkas som att dokumentationssituationen begränsar, snarare än främjar, barns delaktighet (a.a). Presentationen av dokumentationerna som ett uttryck för barns intresse och nyfikenhet kan ses som ett utslag av fabrikation, då lärarna i dokumentationssituationerna styr barnen mot innehåll som de har velat fokusera på. I en annan studie av barns delaktighet i dokumentationssituationer framkommer det att det som har betydelse för delaktighet är hur lärare möter barns initiativ (Elfström Petterson, 2015). Även här finns tecken på att dokumentationen i sig kan verka begränsande på barns delaktighet. Att dokumentationen visade på barnens tankar om aktiviteten var viktigt för läraren. Det fick till följd att dokumentationen i sig satte upp gränser för vad det var möjligt för barnen att rita. Läraren styrde barnen mot detta innehåll och det kan tolkas som att läraren styrdes av dokumentationen, eller av vad dokumentationen var tänkt att visa (a.a).

Barns delaktighet och inflytande i förhållande till lärarkontroll undersöktes i två studier av samspel mellan pedagoger och barn (Emilson & Folkesson, 2006, Emilson, 2007). Resultatet visar att situationer som karaktäriseras av stark klassificering och inramning begränsar barns möjligheter till delaktighet, medan situationer med svag klassificering och inramning ger barn tillfällen att bli delaktiga (Emilson & Folkesson, 2006). Viktiga faktorer för att barns delaktighet ska kunna realiseras är att pedagogen skapar meningsfulla sammanhang och är känslomässigt närvarande, stöttande och mottaglig. I studien analyserades en situation som karaktäriseras av stark klassificering och inramning där barnen lär sig att inte ställa frågor, utan göra som de blir tillsagda utan stöd av någon annan. Om demokratisk fostran sker på detta sätt kan det skapa individer som inte ifrågasätter eller litar på sitt eget omdöme. Den andra situation som analyserades kännetecknades av svag klassificering och inramning. Här fick barnen uppleva att deras kommunikationsförsök togs emot och att de kunde ta egna initiativ. Deras egna försök till meningsskapande möttes positivt av pedagogen. Barnen fick erfarenheter av att vara delaktiga tillsammans med vuxna och andra barn (a.a).

Barns inflytande har också studerats i förhållande till lärarkontroll (Emilson, 2007). Resultatet visade att det som har betydelse för barns inflytande i

förhållande till lärarkontroll är barns möjligheter att göra egna val och ta initiativ samt lärares attityder och regler. Fyra olika situationer analyserades, där lärares kontroll visade sig ha stor betydelse för barns inflytande. Studien fann exempel på olika typer av kontroll, dels i form av stark inramning, vilket var hindrande för barns inflytande, och dels i form av att närma sig barns perspektiv, vilket gav barn möjlighet till inflytande. De olika situationerna visade prov på olika grad av barns möjligheter att göra egna val och ta initiativ. I en situation kunde de inte göra detta alls, i en annan fick de möjlighet att göra val utifrån begränsade alternativ och i en tredje fick de välja fritt. I några situationer fick barnen inte sina initiativ hörda, medan de i andra situationer i ökande grad kunde ta initiativ och i en situation fick barnen möjlighet att själva ta initiativ till och leda en samling. När regler är underförstådda snarare än uttalade öppnar det upp för ökat inflytande för barnen. Slutsatsen är att stark lärarkontroll inte är ett hinder för barns inflytande, men det är avhängigt typen av kontroll. När läraren kontrollerar vad som kommuniceras och hur det görs begränsas barns inflytande, men när lärarkontrollen upprätthålls genom att läraren närmar sig barnens perspektiv och har en lekfull attityd lämnar det utrymme för barns initiativ och möjligheter att utöva inflytande över situationen (a.a).

5.1.2 Rättigheter

Rättigheter, rättvisa och andras väl är värden som är centrala i barns samspel, både bland yngre (1-3 år) och äldre (3-6 år) förskolebarn. Johansson (1999, 2007) har i två studier undersökt barns interaktioner med varandra i förskolan med fokus på värden. Rättigheter handlar för barnen om att ha rätt till saker och att dela varandras världar. Barnen försvarade inte bara egna rättigheter, utan gick även in och stöttade andra barn som inte fick sina rättigheter beaktade. Johansson (2007, 2009) menar att rättigheter är ett värde som är i förgrunden i förskolan, både i interaktioner mellan barn och mellan barn och vuxna. Förskolan är en kollektiv miljö där barn delar saker, lek och gemensamma världar. Förskolans organisation och sammanhang utgör ramar för barns möjligheter att agera och medverka till att rättigheter kommer i fokus. Barns samspel med varandra är således sammanflätat med de förutsättningar som förskolan erbjuder. Utifrån detta kan de värden som framkommer i barns samspel med varandra förstås som ett uttryck för värden som är av betydelse i förskolan (a.a). Individuella rättigheter kommer till uttryck i förskolan i större utsträckning än kollektiva rättigheter (Johansson et al, 2014). Barns tankar om att dela lika uppmuntras inte av pedagogerna, som istället prioriterar äganderätt: den som har saken först har rätt till den. I förhandling uppmuntras och premieras logiska resonemang framför sådana som relaterar till känslor (a.a). Motsatt resultat framträder i en studie om rättvisa i en svensk förskola (Bjervås, 2018). I studien uppmannas en grupp av

barn att komma på ett sätt att öppna ett paket, så att det känns rättvist för alla. Förskolläraren uppmanar alltså barnen att fokusera på sina egna känslor, snarare än förhandling, när de ska bestämma vad som är rättvist. Förskolläraren avvisar även barns försök till förhandling och lösningar på problemet, genom att hänvisa till att det inte känns rätt för något av barnen (a.a). Rättigheter ställs mot solidaritet i en tidigare studie genomförd av Test (2006). I studien indikeras att individuella rättigheter betraktas som mindre viktiga än solidaritet i en svensk förskola, vilket är ett resultat som framträder i en jämförelse med en förskola i USA, där individuella rättigheter är starkare betonade (a.a). Individuella rättigheter framstår dock som viktiga även då barn undervisas om rättvisa i en svensk förskola (Bjervås, 2018). I studien, som beskrivits ovan, får barnen inte öppna paketet förrän de kommit på ett sätt att göra detta så att det känns rättvist för var och en. Förskolläraren fokuserar här på individen snarare än på gruppen.

5.2 Omsorgsetiska värden

Forskning om omsorgsetiska värden berör omsorg mellan barn och mellan lärare och barn. I en studie där barn mellan fyra och åtta år har intervjuats om värden i förskola och skola fann man att barnen främst lyfter fram moraliska respektive konventionella värden (Johansson et al. 2014). Ömsesidighet framstår i studien som ett viktigt värde för barnen. Barnen nämner att det är viktigt att inte skada andra, varken fysiskt eller känslomässigt, samt att hjälpa andra och att dela med sig (a.a). Omsorgsetiska värden studeras även i förhållande till hur de kommer till uttryck i nordiska läroplaner (Einarsdóttir et al. 2015). I studien framträder omsorgsetiska värden som lärares förmåga att visa empati, se till barns behov och att skapa etiska relationer till barnen (a.a). Förskollärare ger också uttryck för att omsorg är det värde som de tycker är viktigast (Johansson, 2002). Trots detta kommer rättigheter ofta i fokus i förskollärares handlingar, exempelvis när de hänvisar till äganderätt i konflikter mellan barn. Det händer även att lärare inte stödjer eller rent av motarbetar barns försök att visa omsorg gentemot varandra (a.a). Detta framträder även i en studie av barns delaktighet i finsk förskola (Hännikäinen & Rasku Puttonen, 2010). Barnen i studien tar egna initiativ till att hjälpa varandra, vilket inte alltid uppmärksammas av lärarna. Det finns också tillfällen då barn uppmanas av lärare att inte hjälpa varandra (a.a). I en annan studie om värden i förskolan framstår dock omsorg som ett centralt värde i samspel mellan lärare och barn (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland, & Zachrisen, 2014). Omsorgen kan dock komma i kläm på grund av tidspress och att andra värden, som effektivitet, framstår som viktigare (a.a). När nordiska pedagoger reflekterade kring en påklädningssituation i en svensk förskola framträdde omsorg som ett centralt värde (Puroila, 2016). Pedagogerna upplevde att det saknades ett tillmötesgående och empatiskt

förhållningssätt till barnen och upplevde att barnens behov inte blev tillgodosedda. Särskilt de yngsta barnen upplevdes inte få den hjälp de behövde (a.a).

Pedagogers betoning av omsorg på bekostnad av demokrati och rättigheter framkom i en australiensisk studie kring förskollärares arbete med värdeundervisning (Johansson et al 2011). Förskollärarna beskrev fem olika strategier för att undervisa om värden: 1) Överföra moraliska värden. Lärarna visade, gav direkta instruktioner eller agerade förebilder för barnen. 2) Engagera barn i aktiviteter där de fick lära sig om moraliska ställningstaganden. Barnen deltog i olika situationer som pedagogerna arrangerade, exempelvis rollspel. Dessa aktiviteter byggde ofta på situationer som barnen upplevt, men det saknades i regel reflektion kring situationerna. 3) Engagera barn i att skapa mening. Här fokuserades barns eget meningsskapande och förståelse kring värden genom problemlösning, förhandling och reflektion. Förskollärarna beskriver sig själva som medlärande snarare än experter. 4) Engagera barn i deltagande lärande. Här tar man ett steg till och uppmuntrar barnen att agera i enlighet med sin nyvunna moraliska uppfattning. De två första strategierna var de överlägset vanligaste, medan den sista endast nämndes av fyra¹² förskollärare. Resultatet indikerar att förskollärarna ser regler och styrning som viktiga i värdeundervisning, medan de inte i någon större utsträckning litar till barns kompetens och agens eller värdesätter barns kunskap och förståelse. Lärares undervisning kan ses som ett hinder för barns agens och möjligheter att bestämma över sin egen framtid (a.a). Samtidigt som dessa studier lyfter fram lärares betoning på vikten av omsorg visar, som tidigare nämnts, flera studier att omsorg betraktas och behandlas som mindre viktigt än lärande i förskola (och skola) (Ball, 2003, Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a, Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015, Löfdahl Hultman et al, 2015, van Laere et al, 2012). Det kan handla om att omsorg beskrivs i termer av lärande (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015), att barnskötare ägnar sig åt omsorg, för att frigöra tid för förskollärare att ägna sig åt undervisning (van Laere et al, 2012), att man i dokumentation fokuserar på lärande och förbiser omsorg (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a) eller att omsorg marginaliseras i en performativ kultur (Ball, 2003).

5.3 Disciplinerande värden

I forskning om disciplinerande värden framträder *regler*, *lydnad* och *självkontroll*, men även *självständighet* och *prestation*, som viktiga områden i förskolans arbete med barn. Exempelvis visar en aktionsforskningsstudie att disciplin är ett viktigt värde för förskollärarna, trots att de tycker att det är det

¹² I studien ingick 379 lärare.

svåraste värdet att arbeta med (Sigurdadottir & Einarsdottir, 2016). Ingen av de nordiska läroplanerna innehåller värden som kan betraktas som disciplinerande (Einarsdottir et al, 2015). När förskollärare talar om eftersträvansvärda handlingar framkommer inga handlingar som kan betecknas som disciplinerande (Bjervås, 2016). Förskollärarna i aktionsforskningsstudien upplever i enlighet med detta att disciplin betraktas som negativt och att det är svårt att samtala om (Sigurdadottir & Einarsdottir, 2016). I studien framkom att förskollärarna ser disciplin som regler och självkontroll. Reglerna ses som ett stöd för barnen att kontrollera sig själva (a.a). Disciplinerande värden framträder även i en tvärkulturell studie om hur förskollärare från de nordiska länderna tolkar en påklädningssituation i en svensk förskola (Puroila et al, 2016). Dessa lärare uttryckte att de tyckte att det saknades disciplin i den analyserade situationen. De efterfrågade högre grad av kontroll och flera menade att situationen var kaosartad. Här var det personalens brist på kontroll som blev föremål för kritik (a.a).

Handlingar som syftar till att införa disciplin kan också öppna upp för att andra värden blir gällande (Juutinen & Viljamaa, 2016). Ett trafikljus tillverkas för att barnen ska veta när de kan leka i ett rum och när det är dags att städa undan. Trafikljuset fungerar som en disciplinär åtgärd, men barnen tar till sig trafikljusets funktion, lär sina kamrater om hur det ska användas och nyttjar det i sin lek. Trafikljusets disciplinära funktion tas således över av den funktion det får i barnens vardag, nämligen att skapa delaktighet (a.a). Det motsatta sker också: att andra värden omformas till disciplinära värden. Disciplin framträder på detta sätt som en del av den dolda läroplan som kommer till uttryck i skolans regler (Thornberg, 2009). I studien fokuseras bilden av den goda eleven och hur denna konstrueras. Lärarna som deltar i studien är överens om att de regler som har med relationer att göra är viktigast i skolan. Dessa regler kommer till uttryck i konstruktionerna av eleven som god kamrat och den skötsamma eleven. Här handlar det om hur man förhåller sig till andra, att vara trevlig, inte slåss, retas eller mobba någon, men också om regler som syftar till att upprätthålla ordning, lugn och disciplin i klassrummet eller på gården. Thornberg (2009) menar att den typ av regler som både lärare och elever framhåller inte hjälper eleverna att utvecklas som medborgare. Eleverna får ingen möjlighet att diskutera eller reflektera kring de regler som finns och har heller inget inflytande när det gäller att utforma eller revidera reglerna. Det är vuxna som sätter reglerna och eleverna förväntas lyda. Under konstruktionen av eleverna som goda kamrater och skötsamma elever ligger en moralisk implikation som kan betecknas lydnad gentemot auktoriteter (a.a).

Även barnen själva uttrycker att regler och disciplin är viktiga i förskola och skola. I en studie där man intervjuat barn mellan fyra och åtta år finner man att

konventionella värden är centrala för barnen. Dessa värden handlar om att lyssna på lärare och att lyda. Det handlar också om att vara en duktig och flitig elev. Studien visar också att barn inte ger uttryck för kritiskt tänkande, ifrågasättande och möjligheten att genom diskussion förändra regler. (Johansson et al. 2014). Denna brist på barns möjligheter att ifrågasätta regler framkommer också i en studie av värden som kommer till uttryck i kommunikation mellan förskollärare och barn (Emilson & Johansson, 2008). Disciplinerande värden som lydnad, självständighet och prestation framträder i studien. Dessa värden uttrycks av lärare och när de kommuniceras görs det strategiskt. Barnen ges ingen möjlighet att ifrågasätta eller förhandla om dessa värden. I ett exempel där lydnad är i fokus förväntas barnen lyda utan att ställa frågor. De får ingen förklaring till varför de ska göra som de blir tillsagda, vilket skapar förvirring. Lärarens behov av kontroll kan ses som styrande i situationen. Självständighet handlar om att barn ska klara av saker på egen hand, till exempel att äta och klä på sig själva. Kraven på barns förmåga att klara av sin vardag kan ses som ett uttryck för att barn ses som kompetenta och som att målet med handlingarna är att skapa oberoende individer (a.a). Denna bild av ett kompetent barn kan kopplas till en performativ kultur (Kampmann, 2004), där kvalitet mäts utifrån organisationers och individers prestationer (Ball, 2007) och där barn är aktiva, självständiga och kan ta ansvar för sin egen vardag i förskolan (Kampmann, 2004). I Emilsons och Johanssons (2008) studie formuleras målet för barnets aktivitet av den vuxna, utan hänsyn till barnets perspektiv. Den vuxna går också in och talar om för barnet hur barnet ska göra, vilket begränsar barnets egen initiativförmåga. Barnet kan inte själv välja om det vill klä på sig själv eller inte, utan detta är något hen förväntas göra. Prestation är också ett disciplinärt värde som kommuniceras strategiskt. Barnet får en uppgift att utföra. Innehållet och utförandet bestäms av pedagogen utan hänsyn till barnets perspektiv. Pedagogen ger ingen uppmuntran eller några vägledande riktlinjer, trots att barnet verkar behöva det. Att uppgiften utförs självständigt och utan vidare inflytande från pedagogen tycks vara viktigt (a.a).

Disciplinerande värden kan förmedlas på ett ”mjukare” sätt präglat av omsorg. Exempelvis framkommer det i en isländsk studie att även disciplinära värden kan uttryckas med kommunikativa snarare än strategiska handlingar (Sigurdadottir & Einarsdottir, 2016). Här undersöks förskollärares uppfattning om vilka värden som är viktiga att förmedla och hur de ser på sin egen roll i värdeundervisning. Förskollärarna uttrycker att de anser att förskolans centrala värden är omsorg, respekt och disciplin, som de menar vara viktiga för att barnen ska lyckas socialt. Resultatet visar att förskollärarna väljer att kommunicera värdena på fem olika sätt: att vara en positiv förebild, att använda rätt ord, att förskollärarna uttrycker värdena genom ord som barnen kan ta till sig, till exempel självkontroll istället för disciplin, genom att

diskutera värden med barnen, vägleda och vara nära samt genom att styra och använda regler. Demokratiska värden kom till uttryck, även om förskollärarna inte valde att fokusera på det. Förskollärarna strävade efter att barn skulle ha inflytande och känna sig delaktiga. De arbetade för att uppnå förståelse som delades av barn och vuxna. För att kommunicera värden använde förskollärarna sig av kommunikativa snarare än strategiska handlingar. Det gjordes även när de kommunicerade disciplinära värden. Förskollärarna upplevde att de hjälpte barnen att uppnå självkontroll, snarare än att framtvunga regelbundenhet (a.a).

5.4 Kompetensvärden

Kompetensvärden framträder i forskning i form av ämneskunskap (läroplansmål) och social kompetens. I en studie av de nordiska läroplanerna för förskolan framkommer att kompetensvärden kommer till uttryck som sociala färdigheter och ämneskunskaper i läroplanerna (Einarsdottir et al. 2015). Vid en jämförelse av nordiska läroplaner för förskolan framträder kompetensvärden starkast i den svenska läroplanen (Vallberg Roth, 2013). Även pedagogers kompetens diskuteras i en tidigare nämnd studie där pedagoger från alla de nordiska länderna fick reflektera kring en påklädningssituation i en svensk förskola (Puroila et al, 2016). Några pedagoger upplevde att personalens kompetens var bristande, medan andra menade att pedagogerna i situationen snarare skapade ett tillfälle för barnen att träna på sin egen kompetens och självständighet (a.a). Kompetensvärden framträder även i förskolans arbete med barn som social träning och arbete med att utveckla barns kunskaper (Ekström, 2007). Språk och färdigheter framstår som viktiga kompetenser i en studie om värden i norsk förskola (Johansson et al. 2014).

5.4.1 Individuella kontra kollektiva värden

I en förskola som präglas av värden som är framträdande i en performativ kultur uppstår spänningar mellan individuella och kollektiva värden. Den performativa kulturens fokus på individuella värden kan hamna i konflikt med förskolans traditionella betoning på kollektiva värden. Detta framträder i forskning om värden som rör förskolan. Ett exempel är när eftersträvarvärda handlingar som lärare lyfter fram krockar med varandra (Bjervås, 2016). I lärares tal om värden i förskolan framträder handlingar som kan relateras till värdefälten omsorgsetiska värden, demokratiska värden och kompetensvärden. De handlingar som lyfts fram är lärares handlingar. Handlingar som relateras till omsorgsetiska värden är: att uppmärksamma varje barn, att bemöta individen rättvist, att värna om barns relationer samt att stödja samarbete. Att bidra till barns inflytande, att organisera för delaktighet och att bemöta

gruppen rättvist hänvisas till fältet demokratiska värden. Handlingar som att fostra till oberoende betraktas som hemmahörande inom kompetensvärden. I studien lyfts olika handlingar som i praktiken kan hamna i konflikt med varandra. Flera av dessa exempel betonar en underliggande spänning mellan individuella och kollektiva värden. Ett exempel handlar om rättvisa och de eftersträvsvärda handlingarna ”att bemöta individen rättvist” (omsorgsvärde) och ”att bemöta gruppen rättvist” (demokratiskt värde). Det handlar här om balansgången mellan att tillgodose individens behov och att behandla alla lika (a.a).

Att individuella värden framstår som viktigare än kollektiva värden framkommer av en studie om värden i norsk förskola (Johansson et al. 2014). En israelisk studie av förskollärares val av böcker för värdeundervisning visar dock att lärare lägger vikt vid både individuella och kollektiva värden. De vanligast förekommande värdena i böckerna är respekt och vänskap, som betraktas som kollektiva värden och individualism och att acceptera sig själv, som är individuella värden (Court & Rosental, 2007). I en jämförande studie mellan Sverige och USA verkar den svenska förskolan uppvisa en kombination av individuella och kollektiva värden. I Sverige och i den svenska förskolan är solidaritet ett viktigt värde, som ibland går före rättigheter (Test, 2006). Rättigheter undersöktes även i en studie om genus i samspel mellan pedagoger och barn i nordiska förskolor (Johansson, Emilson, Röthle, Puroila, Broström & Einarsdottir, 2016). Två typer av rättigheter framstod i materialet: individuella och kollektiva, där de individuella var vanligast förekommande. Barnen åberopade främst individuella rättigheter, medan pedagogerna fokuserade mest på de kollektiva rättigheterna. Förhandling var viktigt för pedagogerna och de uppmuntrade barnen att diskutera med varandra. Trots pedagogernas fokus på kollektiva värden visade barnen genom sina handlingar att de ansåg att rätten till det man har var viktigare än att dela lika. Barns argument för detta togs inte i beaktning. Flickor förväntades kompromissa i högre utsträckning än pojkar, som uppmuntrades att uttrycka sin åsikt, göra egna val och på så vis få inflytande (a.a).

Att ett individualistiskt arbetssätt kan hindra barn att lära sig om och uppleva demokratiska värden framkommer i en norsk studie av barns möjligheter att utveckla en känsla av tillhörighet och få erfarenheter av gemenskap (community) i förskolan (Zachrisen, 2016). Studien fokuserar på pedagogernas interaktion med barnen och visade att dyadiska interaktioner, det vill säga interaktioner där pedagogen vänder sig till ett barn i taget och barnens uppmärksamhet är riktad mot pedagogen snarare än mot varandra, motverkar barnens möjligheter att uppleva tillhörighet i gruppen och gemenskap med varandra. Sådana interaktioner bidrog snarare till att barnen

blev konkurrenter om pedagogens uppmärksamhet. När pedagogen interagerade med barnen i grupp, till exempel genom att stötta gruppinteraktioner från en roll vid sidan av, leda en lek eller delta i en lek, stärkte hen barnens upplevelser av tillhörighet och gemenskap. I alla dessa interaktioner fokuserar pedagogen på samspelet mellan barnen, snarare än samspelet mellan henne själv och barnen (a.a).

5.5 Sammanfattning

Forskning om värden i förskolan handlar främst om värden som kan betraktas som demokratiska, etiska, disciplinerande och kunskapsinriktade. Flera studier visar att en kombination av kollektiva och individualistiska värden kommer till uttryck i förskolans praktik. I forskningen har intresset riktats mot värden uttryckta av lärare, av barn, i samspel mellan lärare och barn samt värden som kommer till uttryck i policytexter. Denna studie fokuserar på värden som kommer till uttryck i förskolans dokumentationer och då i form av värdefulla handlingar som framträder i dokumentationerna.

Rättigheter är ett värde som framträder i förskolans verksamhet och som manifesterar sig i samspel mellan barn och mellan barn och lärare. Lärare uttrycker att omsorg är ett centralt värde för dem. Det är ett värde som ibland kommer i konflikt med rättigheter. Samtidigt som lärarna säger sig fokusera på omsorg visar flera studier att omsorg är ett värde som kommer i skymundan av lärande. Det är också vanligt att lärare inte uppmärksammar barns försök till omsorg eller till och med hindrar dem. Trots att forskning visar att lärande är i fokus i förskolans dokumentation finns det ganska lite forskning kring kompetensvärden. Forskning om värden i förskolan rör främst demokratiska värden, även om detta värde inte är det som är mest framträdande i förskolans verksamhet. Flera studier som undersöker värden i förskola och skola pekar på att lydnad och regler framstår som viktigare än barns möjligheter att ifrågasätta, problematisera och ha inflytande över vad som ska gälla. Barn ges inte möjlighet att förhandla kring de regler som gäller i förskola och skola, utan förväntas lyda utan att ifrågasätta. Disciplinerande värden verkar hindrande för demokratiska värden. Det verkar även som om dokumentationspraktiken i sig kan innebära en begränsning i barns möjligheter till delaktighet. Disciplin har relevans i en performativ kultur, då den kan kopplas till den kontroll av kunskap och kompetens som syftar till att skapa konkurrenskraftiga medborgare.

Detta kapitel utgör utgångspunkt för att undersöka vilka värdefulla handlingar som framträder i förskolans publika dokumentation och huruvida värdefälten är relevanta för de värdefulla handlingar som framträder.

Kap 6 Metod

I detta kapitel presenteras det material som ligger till grund för uppsatsen. Här finns information om bakgrunden till uppsatsen och de förskolor och grupper varifrån materialet hämtats. I kapitlet redovisas även pilotstudien och en beskrivning av hur analysarbetet gått till. Kapitlet avslutas med några etiska överväganden rörande studien.

Sedan 2007 och fram till att jag påbörjade min forskarutbildning 2014 har jag arbetat som förskollärare. Jag arbetar fortfarande inom förskolan på deltid, men med utvecklingsarbete, vilket innebär att jag även under arbetet med uppsatsen haft kontakt med verksamheten. En fördel är att jag har god kunskap om förskolans värld och inte behöver ta tid och ansträngning till att sätta mig in i förskolans verksamhet. Det kan också vara en fördel att ha samma bakgrund som de som arbetar i förskolan då det kan ge legitimitet. En svårighet kan vara att lägga sina egna erfarenheter och förförståelse åt sidan. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det är viktigt att förhålla sig till sin förförståelse för att undvika att göra fynd i det empiriska materialet som stödjer ens personliga uppfattningar. När jag har gått igenom materialet har jag till exempel varit noga med att skriva ner alla handlingar som framträtt i bild och text.

6.1 Val av förskolor och undersökningsgrupper

Studien ingår som en del i ett forsknings- och utvecklingsprojekt kallat *Små barns lärande* där 12 kommuner med 24 deltagande förskolor har ingått. Det är på någon av dessa förskolor som empirin till studien konstruerats. Fem licentiander från någon av de deltagande kommunerna antogs till forskarutbildningen, för att undersöka förskolans systematiska kvalitetsarbete. I och med projektet gavs tillträde till deltagande förskolor.

Inför val av förskolor och undersökningsgrupper gjordes besök på fem förskolor i tre kommuner. Samtliga förskolor deltog i forsknings- och utvecklingsprojektet *Små barns lärande*. I en av kommunerna fanns ytterligare en förskola som deltog i projektet. Denna förskola fick jag tyvärr inte möjlighet att besöka. Däremot fick jag träffa förskollärare från förskolan och ta del av dokumentation som de producerat. Studien syftar till att, utifrån förskolan som performativ kultur, bidra med kunskap om förskolans dokumentationspraktik med fokus på handlingar som framstår som värdefulla. Det som studeras är dokumentation som är producerad och har gjorts publik i förskolan, det vill säga att den finns tillgänglig för barn, vårdnadshavare och de som av andra skäl besöker förskolan. Det material jag fann av detta slag var dokumentationer som var uppsatta på väggar eller i barns pärmar. Några av de dokumentationer som finns i barns pärmar har tidigare varit uppsatta på väggen, medan andra har hamnat direkt i pärmen. Det kan också finnas dokumentation som ännu inte hamnat i barns pärmar eller som aldrig kommer att hamna där. Jag har inte kunskap om exakt vilka dokumentationer som hör till vilken kategori, utom i enstaka fall, till exempel då dokumentation jag funnit på väggen även återfunnits i barns pärmar. Det kan finnas skillnader mellan dokumentation som hamnar på väggen och de som hamnar direkt i pärmen. Den dokumentation som hamnar direkt i pärmen kan till exempel visa upp barn i mer utsatta situationer (exempelvis barn som sover eller sitter på pottan¹³). Dokumentationerna består av text och bild, samt i några fall endast av text. Den aktuella dokumentationen är skapad av lärare i förskolan, utan någon föreliggande mall. Dokumentationerna fokuserar på barn samt på den verksamhet som barn ingår i. Majoriteten av dokumentationerna är nedslag i en verksamhet eller fokuserar ett (eller flera) barns lärande och utveckling, men det finns även dokumentationer som följer ett projekt eller ett (eller flera) barns lärande och utveckling över tid. Dokumentationer som visar på en händelse avskild i tid och rum benämner jag produktokumentationer medan dokumentationer som skildrar ett skeende benämns processdokumentationer. Processdokumentationer kan både skildra kortare skeenden, exempelvis visa ett barn som lägger ett pussel, och längre skeenden, till exempel ett projektarbete om vulkaner som sträcker sig över en hel termin. Dokumentationerna har antingen fokus på individen, på gruppen eller på verksamheten (pedagogerna). Mot bakgrund av att studiens intresse är att undersöka förskolans performativa kultur har jag studerat publikt presenterade dokumentationer. I detta inkluderas både sådana dokumentationer som sitter på väggarna och sådana som finns i barns pärmar. Valet har också fallit på att hämta in olika typer av dokumentationer, då studiens fokus även handlar om vilka värden som framträder i dokumentationerna. Detta är av intresse då andra värden kan framträda i dokumentationer som riktar sig till i första hand föräldrar eller barn, än i de dokumentationer som pedagoger använder som

¹³ Dessa dokumentationer fanns i barns pärmar på en av de förskolor där jag inhämtat mitt material.

underlag för utveckling av verksamheten.¹⁴ Det kan också vara olika värden som framträder i dokumentationer som placeras på väggen än i de som är insatta i pärmar. Att jag utgått från värdefulla handlingar beror på att det är handlingarna som blir synliga i dokumentationerna, det vill säga det som pedagoger och barn gör och säger. Ur dessa handlingar framträder sedan värden. Jag kommer att använda mig av benämningen pedagoger, innefattande både förskollärare och barnskötare, eftersom det inte framgår av dokumentationerna vilken yrkestitel personerna har.

En förutsättning för deltagande i studien är att de förskolor som valts ut arbetar kontinuerligt med dokumentation. I och med deltagande i projektet gör alla medverkande förskolor det. Dessutom har jag träffat representanter för kommunerna och fått mer information om den dokumentationspraktik som finns i respektive kommun. Mot bakgrund av detta har jag hämtat in dokumentationer från tre förskolor, en förskola i varje kommun. Vid ett andra besök på en av förskolorna hade barnens pärmar tagits bort och ersatts av digital dokumentation, som endast var tillgänglig för förskolans personal. Med anledning av det valde jag att enbart samla in den dokumentation som satt uppsatt på väggarna på denna förskola. På en annan förskola hade det mesta av dokumentation som varit uppsatt på väggarna tagits bort och allt material fanns i barnens pärmar. Här var det alltså innehållet i pärmarna som fokuserades. Trots dessa begränsningar kunde ett gediget material samlas in.

Datainsamlingen inför föreliggande arbete har gjorts på tre förskolor i tre olika kommuner. Valet föll på att undersöka samtliga avdelningar på tre olika förskolor¹⁵, snarare än att välja två avdelningar på sex olika förskolor. De tre olika förskolorna representerar olika typer av samhällen med olika befolkningsstruktur (stad/landsbygd, lågutbildade/högutbildade, etniskt homogen/heterogen). Nedan följer en tabell över förskolorna och det insamlade materialet samt en kort beskrivning av de tre förskolorna:

¹⁴ Det finns inga vattentäta skott mellan dessa olika typer av dokumentationer. Gemensamt för alla är dock att de jag undersökt alla är tillgängliga för den som kommer in på förskolan, antingen i barns pärmar eller på väggar. Dokumentationer som endast utgör arbetsmaterial för pedagoger och som inte är publika har jag inte tittat på.

¹⁵ Från en av förskolorna har dokumentation hämtats endast från en avdelning. Anledningen till detta är att jag tilldelades en avdelning vid besök på aktuell förskola.

Tabell 1: Fördelning av barn och pedagoger på de olika avdelningar, typ av dokumentation som samlats in från respektive förskola och antal föräldrar som godkänt sina barns medverkan.

	Förskola 1	Förskola 2	Förskola 3
Antal avdelningar	4	4	1 (förskolan har tre avdelningar, men endast en är representerad, med barn 1-3 år)
Antal barn	75	72	15
Antal pedagoger	16	11	3
Antal barn vars vårdnadshavare godkänt medverkan	68	59	9
Dokumentation hämtad från	Förskolans väggar	Barns pärmar	Förskolans väggar och barns pärmar

6.2 Datainsamling

6.2.1 Pilotstudie

För att få en bild av förskolornas dokumentationspraktik gjordes en pilotstudie i form av intervjuer med förskollärare vid de aktuella förskolorna. Syftet var att få en förståelse för hur de uppfattar dokumentation och bedömning, vilka dokumentationsformer som de använder sig av (vad, hur och varför man dokumenterar). Åtta intervjuer har gjorts med förskollärare som representerar avdelningarna på de utvalda förskolorna. Sju av dessa är enskilda intervjuer och den åttonde är, utifrån deltagarnas önskemål, en parintervju. Intervjuerna är semi-strukturerade, vilket innebär att en intervjuguide med ett antal öppna frågor har använts under intervjuerna (se Bilaga 3). (Kvale, 1997). Dessa frågor har varit utgångspunkt för intervjuerna, men de har inte varit bindande. Utifrån de svar och den respons som jag har fått, till exempel utifrån hur bekväm intervjupersonen verkat vara, har jag modifierat frågorna inför nästa intervjutillfälle. Frågorna har inte alltid ställts i samma ordning och följdfrågor har ställts när något varit oklart eller särskilt intressant. Intervjuerna är dokumenterade med hjälp av ljudinspelningar, vilka sedan har transkriberats. Vid transkribering av ljudinspelningarna framgår det att talspråk och skriftspråk är två helt olika uttrycksformer (Kvale, 1997). Kvale påpekar att i

skriftspråket saknas det sammanhang i vilket talet skapas. Det går inte att se gester, miner eller andra former av kroppsspråk, som skänker förklaring och fördjupning åt det som sägs. En annan svårighet som uppstår vid transkribering, och som har med skillnaden mellan tal- och skriftspråk att göra, är att det inte är självklart var en mening börjar och slutar. Det blir en fråga om tolkning. Kvale poängterar att själva transkriberingen av en intervju i sig innebär ett tolkningsförfarande (a.a). Vid en genomlysning av intervjuerna finns dessutom ord och partier som är ohörbara. Parintervjun innebar särskilda svårigheter, då intervjupersonerna ibland pratade samtidigt och av det skälet gick det inte att höra vad de sade. I transkribering av intervjuerna markeras sådana partier med ("ohörbart"). Jag har valt att ligga ganska nära det talade språket, men inte registrerat alla ljud, till exempel harklingar. Längre pauser har markerats med ("paus"). För att öka tydligheten har intervjupersonerna fått fiktiva namn. Då endast en av de intervjuade förskollärarna är man har jag av för att undvika att han ska kunna identifieras valt att ge även honom ett kvinnonamn. Några av intervjupersonerna har annat modersmål än svenska och i de fall då detta har blivit tydligt under intervjun, exempelvis för att någon har uttryckt sig på ett sätt som inte överensstämmer med svenska språkregler, har jag skrivit om uttalandet till korrekt svenska. Detta dels för att göra utskriften mer begriplig, och dels för att undvika att någon skall kunna identifiera intervjupersonen.

Pilotstudien visade att förskollärarna var positiva till dokumentation. Flertalet hade krav på att en dokumentation skulle vara genomtänkt och visa på ett lärande hos barnen. Att bara ta en bild för att den var gullig tyckte de inte var tillräckligt. Processdokumentationer värderades högre av förskollärarna än produktdokumentationer. Den typen av enklare dokumentationer som enbart visar en ögonblicksbild gjordes också, men förskollärarna menade att det var mer för att informera föräldrar om vad som skett på förskolan. På några avdelningar arbetade de mycket med text, för att förklara arbetet och göra det tydligare och lättare att följa barns lärande samt verksamhetens utveckling. Detta sätt att dokumentera var till hjälp för förskollärarna när de skulle planera verksamheten och hjälpa barnen att utvecklas. På andra avdelningar koncentrerade man sig mest på bilder, med en kortare eller ingen text, för att barnen skulle kunna ta till sig dokumentationerna och själva kunna se och prata om vad de hade varit med om. Att lärande och lärprocesser var det som i huvudsak dokumenterades framhöll alla förskollärare. Några lyfte att barns intresse var ett annat dokumentationsområde. Detta för att kunna göra verksamheten fängslande och lärorik för barnen. De använde sig av en mängd olika sätt att dokumentera: fotografi, film, spaltdokumentationer, anteckningar, dagböcker, observationsmaterial som TRAS, utvärderingsmaterial som ECERS och BRUK. På två av förskolorna låg de i

startgroparna till att gå över till att använda sig av digitala plattformar där dokumentationen lades ut.

Vad gäller bedömning hade förskollärarna ett klivet förhållande till det. De flesta ansåg att de inte skulle bedöma enskilda barn, utan verksamheten var det som skulle bedömas. Några av förskollärarna lyfte att bedömning är något som görs hela tiden och att det är viktigt att vara öppen med att det är något man gör varje dag. Några menade att det var ordet bedömning som gjorde att det var svårt att ta det till sig, eftersom det kommer ur ordet döma. Om bedömningarna låg till grund för att hjälpa ett barn att utvecklas och klara av något som det inte kunnat tidigare tyckte förskollärarna att det var något positivt. Majoriteten av förskollärarna ansåg att det fanns en tydlig koppling mellan dokumentation och bedömning, medan en av förskollärarna tyckte att det var två skilda fenomen.

6.2.2 Studiens datamaterial

Med utgångspunkt i pilotstudien valde jag att samla in dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan. Med detta menar jag dokumentationer som pedagogerna själva gjort, utan föreliggande mall och som finns tillgängliga för vem som helst som vistas i eller kommer in på förskolan. Jag har alltså inte tittat på dokumentationer som enbart fungerar som lärares arbetsmaterial, används uteslutande för att utvärdera verksamheten eller som består av mallar som pedagogerna fyller i. Mer specifikt är det dokumentationer som finns uppsatta på väggar och/eller i barns pärmar. Dokumentationerna består av text och bild, samt i några fall endast av text. Valet att inte titta på enbart bilder gjordes för att få ett fylligare material och därmed få möjlighet att fånga lärares tankar/barns ord eller vad någon tänker kring den bild som presenteras. De bilder som finns i dokumentationerna är huvudsakligen fotografier, men det kan också vara bilder som barn själva ritat. Både process- och produktokumentationer finns representerade i materialet. Av de dokumentationer som matchar kriterierna ovan valde jag sådana där någon typ av handling framträder, barns eller pedagogers. En bild med påklistrade höstlöv och texten "Lisas höstbild" är ett exempel på dokumentationer som inte tagits med i studien. 441 dokumentationer med olika omfång har samlats in. Det är allt från en halv A4-sida till 47 A4-sidor. De mer omfattande dokumentationerna är projektdokumentationer som följer ett projekt som arbetats med under en längre tid, ofta en termin.

Insamlat material förskola 1

På denna förskola skiljer sig dokumentationen åt mellan avdelningar med yngre respektive äldre barn. De avdelningar där de yngre barnen går har störst representation av barns alster och foton uppsatta på väggarna. Några

dokumentationer skildrar en aktivitet som man genomfört med barnen, foto och/eller text. Sådana dokumentationer återfinns också på avdelningarna där de äldre barnen går, men här finns även dokumentationer som skildrar olika projekt som de har arbetat med. Innehållet i barnens pärmar skiljer sig också åt när det gäller yngre respektive äldre barn. De yngre barnens pärmar bestod huvudsakligen av bilder, collage och kortare texter, medan de äldre barnens pärmar även innehöll längre texter. I dessa pärmar fanns även bilder. De yngre barnens pärmar innehöll mest ögonblicksbilder av aktiviteter eller sådant som barnen upptäckt (produktokumentationer). I de äldre barnens pärmar kunde det även finnas dokumentationer som beskrev ett skeende över tid (processdokumentationer). På avdelningarna med äldre barn hade personalen projektdokumentationer, där man följde ett projekt från början till slut. Materialet användes av pedagoger för att följa barns lärande och utveckla verksamheten. En del av denna dokumentation var uppsatt på väggarna och andra delar hade tidigare suttit uppe. Syftet med processdokumentationerna var dels att vara ett stöd i det vidare arbetet/planeringen, dels att visa upp (kvalitetsredovisning, utvecklingssamtal, andra kolleger). Denna dokumentation diskuterades i arbetslaget och ibland även med barnen. Pärmarna var placerade i golvhöjd tillgängligt för barnen. Vid mitt första besök satt några barn och tittade i sina pärmar. Som tidigare nämnts var barnens pärmar borttagna och hade ersatts av digital dokumentation då jag återkom för att samla in materialet. Den digitala dokumentationen har jag inte tagit del av, utan från denna förskola har jag endast hämtat in dokumentation som varit uppsatt på väggarna. Alla avdelningar på förskolan har dokumentationer som riktar sig till föräldrar och som består av information om vad man gjort i form av text och/eller foton.

Insamlat material förskola 2

Den dokumentation som fanns på väggarna var främst barns egna alster, ibland utifrån en uppgift med en beskrivning av vad de gjort, som resultat i alstren. På alla avdelningar fanns pärmar till varje barn. Dessa pärmar var placerade på hyllor högt upp och var inte tillgängliga för barnen. När jag återkom till förskolan för att intervjua förskollärarna hade de flyttat ned pärmarna så att de nu var tillgängliga för barnen. Innehållet i pärmarna är observationer/dokumentationer i text och ibland med foto av barns utveckling inom olika områden (till exempel matematik, språk, motorik). Här har pedagogerna gjort nedslag vid olika tidpunkter och beskriver kort var barnet befinner sig, det vill säga vad barnet kan inom området vid den aktuella tidpunkten. Det finns även material som pedagogerna har använt för att se vad barnen kan, till exempel cirklar barnet ska färglägga.

Insamlat material förskola 3

Från denna förskola har endast material från en avdelning hämtats. Skälet till detta var ett missförstånd, vilket ledde till att jag tilldelades endast en avdelning. Valet av avdelning gjordes av förskolechefen utifrån personalens intresse av att delta¹⁶. Jag har hämtat dokumentationer från de nio barnens pärmars vars föräldrar godkänt deras deltagande. Det relativt stora bortfallet¹⁷ beror på att vårdnadshavare inte lämnat in sitt godkännande till förskolan. Endast i två fall har vårdnadshavare tackat nej till deltagande för sitt barn. Vid mitt besök fanns nästan inga dokumentationer på väggarna, men förskollärarna hade en pärm där de samlat dokumentation från ett matematikprojekt som tidigare suttit uppe. Denna dokumentation har jag också använt mig av under förutsättning att endast barn vars vårdnadshavare godkänt deras deltagande fanns representerade i dokumentationerna.

Viss dokumentation fanns uppsatt på väggarna. Det mesta av denna dokumentation är informativ och riktar sig till föräldrar, till exempel om en utflykt man gjort i närområdet eller om ett tema man arbetat med. Barns teckningar/målningar fanns också uppsatta på väggarna. Varje barn har sin egen pärm med dokumentation som rör dem. Denna pärm innehåller olika typer av dokumentation, både enbart bilder (foton, barns alster) och bilder (foton) och text. Det är dokumentationer som beskriver förskolans verksamhet, en aktivitet, något som barnet gör, något som barnet kan eller behärskar (produktokumentation) samt dokumentationer som följer ett skeende över tid (processdokumentation).

6.3 Databearbetning och analys

I analysen av dokumentationerna har jag koncentrerat mig på att leta efter handlingar som värderas. Sådana handlingar blir synliga i materialet genom att de fokuseras i dokumentationerna genom rubriker eller läroplansutdrag eller beskrivningar. När jag funnit dessa handlingar har jag sammanfört dem i kategorier av handlingar. Dessa kategorier av värdefulla handlingar kan sedan kopplas till de värdefulla som framkommit i tidigare forskning: kompetensvärden, disciplinerande värden, etiska värden och demokratiska värden. Det finns även kategorier av värdefulla handlingar som inte lika enkelt kan placeras inom dessa värdefält.

¹⁶ Huruvida deras intresse för deltagande har någon koppling till mängden dokumentation eller kvaliteten på denna har inte undersökts.

¹⁷ Vårdnadshavare till sex av femton barn godkänner inte att deras barn deltar i studien.

I studien, som undersöker värdefulla handlingar i förskolans publika dokumentation, använder jag mig av kvalitativa metoder. Jag har dock valt att kvantifiera kvalitativa data genom att presentera antal och procentandel dokumentationer inom varje kategori av värdefulla handlingar. Detta har gjorts för att ge en bild av frekvensen av de olika kategorier av handlingar som återfinns i materialet. Därigenom vill jag peka på i vilken omfattning en kategori förekommer i förhållande till andra kategorier. De antal och procentsatser som anges överskrider vid summering det sammanlagda antalet dokumentationer samt 100 procent. Anledningen är att jag funnit att flertalet dokumentationer ger uttryck för värdefulla handlingar som kan hänföras till olika kategorier. Då mitt datamaterial är dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan har jag gjort en dokumentanalys. Bryman (2011) definierar ett dokument som "något som kan läsas, inte har skapats i speciellt samhällsvetenskapligt syfte, finns bevarat och tillgängligt för en analys samt är av relevans för samhällsvetare" (s. 488f). Enligt denna definition kan förskolans dokumentationer betraktas som dokument.

I analysarbetets inledningsskede har jag gått igenom varje dokumentation och skrivit ned vilka handlingar, utförda av barn och pedagoger, som framträder i dokumentationen. För att hitta dessa handlingar har jag granskat bild, bildtext och eventuella läroplansutdrag. Några exempel på handlingar som blivit synliga i dokumentationerna är: samspela, leka, räkna, sortera och berätta. Genom att se på hur dessa handlingar beskrivs har jag sedan bedömt vilka handlingar som framstår som värdefulla. Det är handlingar som ofta återkommer i dokumentationerna och som beskrivs i positiva ordalag eller förstärks med rubriker eller läroplansutdrag. Dessa olika handlingar har grupperats i kategorier av värdefulla handlingar. I exemplen ovan har jag grupperat samspela och leka, samt flera andra handlingar, under kategorin sociala handlingar, medan räkna, sortera och berätta hamnat under kategorin handlingar som uttrycker kunskap och lärande. Handlingarna har sorterats under åtta kategorier, vilka presenteras i resultatkapitlet. De vanligast förekommande enskilda handlingar som utgör varje kategori presenteras i beskrivningen av respektive kategori och exemplifieras i de dokumentationsutdrag som återges i resultatkapitlet. De exempel på dokumentationer som presenteras i resultatkapitlet är i de flesta fall representativa för materialet. Om så inte är fallet anges detta i anslutning till det aktuella exemplet. Tillvägagångssättet är tematisk analys. Bryman (2002) beskriver detta sätt att arbeta med materialet som att man söker efter teman i texten. Det kan göras genom att börja med att leta efter koder, som sedan sammanförs i teman. Ett annat sätt kan vara att utgå från de teman man finner och sedan leta fram subteman (a.a). Då jag gått igenom materialet har jag i första hand sökt efter handlingar. Dessa handlingar har jag beskrivit med ett eller ett fåtal ord, exempelvis leka, förklara eller visa vad man kan.

Handlingarna kan i detta fall betraktas som koder. Kodning är ett sätt att klassificera sitt material och innebär att man delar upp sitt material i mindre delar utifrån ett särskilt tillvägagångssätt (Watt Boolsen, 2007). Material kan kodas utifrån induktiva eller deduktiva principer. Med induktivt tillvägagångssätt kodas materialet mer öppet och utan att man utgår från teori. Med ett deduktivt tillvägagångssätt kodas materialet utifrån orsaker och samband som tyder på redan bestämda förhållanden (a.a). När jag kodat mitt material har jag arbetat mer öppet och således induktivt. I några dokumentationer framträder koderna mellan raderna. Ett exempel kan vara då en pedagog frågar ett barn: "Hur gjorde du?" och barnet svarar: "Eh, jag tänkte att det skulle vara en skalle där fram, men det gick inte. Istället byggde jag olika färger¹⁸." Utifrån detta har jag fått fram handlingen "förklara." I andra dokumentationer finns handlingar redan utskrivna. Ett exempel på det kan vara en bildtext som lyder "Utforskar flaskan med färg och glitter," då handlingen "utforska" får stå för det som sker i dokumentationen. I den fortsatta analysen används koderna för att skapa teman (Watt Boolsen, 2007). När jag listat alla handlingar som framträtt i dokumentationerna grupperade jag dem som tycktes höra ihop i teman, exempelvis alla ord som beskrev handlingar som hade med lärande att göra. De teman som jag fick ihop kallar jag kategorier av värdefulla handlingar. Alla dokumentationer sorterades sedan utifrån de kategorier av värdefulla handlingar som de tolkades tillhöra. Majoriteten av de undersökta dokumentationerna gav uttryck för flera handlingar. Dessa handlingar kunde inte alltid sorteras under samma kategori av värdefulla handlingar, varför många dokumentationer ingick i mer än en kategori.

Då jag började bearbeta datamaterialet sökte jag endast efter handlingar utförda av barn, men under arbetets gång väcktes intresset för pedagogers handlingar. Att så skedde beror på att jag i arbetet med dokumentationerna noterade att pedagoger och pedagogers handlingar inte framträdde i samma utsträckning som barns. Med anledning av det gick jag igenom dokumentationerna igen och valde ut de där pedagoger i någon mån blev synliga. Därefter gick jag igenom dokumentationerna på samma sätt som beskrivits ovan. Dessa kategorier av värdefulla handlingar står som rubriker för redovisning av resultatet. Rubrikerna i resultatkapitlet beskriver de handlingar som betraktas som övergripande. I beskrivningen av kategorierna framgår att pedagogers handlingar behöver förtydligas då de inte alltid sammanfaller med barns. I stycket om pedagogerna namnges dessa handlingar. Samtidigt som barns handlingar som berörs i exempelvis kapitlet "kunskap och lärande" ses som ett uttryck för kunskap och lärande berör hela framställningen den typen av handlingar. I pedagogernas fall tar detta sig uttryck huvudsakligen i form av handlingar som är undervisande och bedömande. I just denna kategori (kunskap och lärande) finns även

¹⁸Utdrag ur exempel 1 i kategorin "Självständighet".

underkategorier (subteman), nämligen handlingar som uttrycker ämneskunskap eller lärandets objekt (räkna, sortera, skriva med mera), handlingar som uttrycker lärandets form eller handlingar som krävs för att kunna lära sig om något. En tredje underkategori är metalärande, att kunna se, förstå och reflektera kring det egna lärandet.

Den analys och de begrepp som framkommer utifrån arbetet med kodning och tematisering ska sedan sättas in i en teoretisk ram (Miles & Huberman, 1994). Här har jag utgått från teorier kring performativitet och arbetat med några teoretiska begrepp som anknyter till performativitet och en performativ kultur. Jag har undersökt huruvida förskolans dokumentationspraktik visar spår av denna performativa kultur. De teoretiska begrepp jag använt mig av när jag undersökt dokumentationerna är *fabrikation* och *andrahandsaktivitet* (se s. 16 för definition av begreppen). Jag har även analyserat dokumentationerna utifrån några begrepp som beskriver centrala aktiviteter inom en performativ kultur, nämligen *synliggörande*, *bedömning* och *jämförelse* (se s. 16). *Synliggörande* handlar om att framträda på olika sätt, till exempel genom att bli synlig i bild, med sitt namn eller genom vad man säger. Det kan också handla om att bli sedd utifrån vad man gör, genom att individens handlingar granskas och visas upp. *Synliggörandet* kan dels ligga till grund för en bedömning av individens eller gruppens prestationer, men kan dels handla om att marknadsföra verksamheten för potentiella kunder eller att visa upp den för chefer och politiker. *Bedömning* avser ett antal olika handlingar och kan till exempel innebära att värdera, uppskatta, granska, utvärdera, göra en avvägning, ge ett omdöme eller betygsätta någon (Vallberg Roth, 2010). *Jämförelse* kan handla om att man tittar på olika individers handlingar eller prestationer och ställer dem mot varandra, men det kan också innebära att man granskar en individs handlingar eller prestationer över tid och ser hur de förändras.

6.4 Etiska överväganden

Forskningsetiska principer anger att de som omfattas av forskning ska skyddas genom kraven på *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* och *nyttjande* (Vetenskapsrådet, 2017).

Deltagande förskollärare och föräldrar till de barn som deltar i studien har självständigt tagit ställning till sin respektive till barnets medverkan. Som deltagare i projektet har jag inte varit ute på förskolorna för att presentera mig själv och min studie, då denna presentation skett på de konferenser som projektet anordnat. Deltagande pedagoger har också fått skriftlig information. Vårdnadshavare har informerats via ett dokument, som delats ut till dem av pedagoger på förskolan. Detta dokument innehöll, förutom information om

studien, även en samtyckesblankett som samlats in av pedagoger på respektive förskola. Varje licentiand tilldelades två eller tre kontaktkommuner, vilka dock inte nödvändigtvis är de kommuner där respektive licentiands studie genomförs. Av etiska skäl, för att enskilda inte ska kunna identifieras, måste studien kunna genomföras i vilka av de tolv kommunerna som helst. Om tilldelningen av kommuner skulle vara styrande för var studien genomförts hade det inneburit att *konfidentialitetskravet* inte kunnat uppfyllas, då deltagarna kan ha kännedom om vilka kommuner varje licentiand tilldelats. Då forskningsfrågorna är styrande för valet av förskolor har inte tilldelningen av kommuner varit avgörande för var studien genomförts.

Utifrån att de förskolor där studien genomförts är delaktiga i projektet *Små barns lärande* finns en risk att de som arbetar där kan känna sig pressade att delta i studien. Jag har varit tydlig med vilka regler som gäller för deltagande i forskning. Var och en som deltar har fått *information* om planen för forskningen, vilka metoder som skulle komma att användas, syftet med forskningen samt att deltagande i forskning är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Enligt god forskningssed skall forskning inte genomföras utan att den som deltar har *samtyckt* till det (Vetenskapsrådet, 2017).

En annan svårighet som hänger samman med att studien gjorts inom ramen för ett projekt är möjligheten att garantera forskningspersonernas *konfidentialitet*. Medverkande förskolor begränsas till förskolor i de tolv deltagande kommunerna. Resultat från studien har presenterats under en konferens med deltagare från förskolor i dessa kommuner. Det har alltså funnits en risk att konferensdeltagarna kunnat identifiera förskolor och pedagoger som deltagit i studien. I analysen av resultaten redovisas inte de deltagande förskolorna enskilt. Förskolor, pedagoger och barn nämns inte vid sina riktiga namn, utan alla namn har bytts ut. Risken att någon känner igen en förskola eller förskollärare kommer dock inte helt att kunna elimineras. Då intervjuer gjorts kan intervjupersonerna känna igen egna eller andras yttranden. Det finns en risk att de kan känna sig missuppfattade eller feltolkade. Det är viktigt att vara tydlig med att den tolkning som görs är en möjlig tolkning av flera och att det är omöjligt att täcka in alla tolkningar som kan göras. *Nyttjandekravet* innebär att det material som samlats in endast används i forskningssyfte.

Barns deltagande i studien sker i form av fotografier av och utsagor från barn som finns representerade i förskolans dokumentationer. Studien innebär därför ett mindre ingrepp i barnens vardag än om observationer genomförts på förskolorna. Det innebär samtidigt att de barn som deltagit i studien inte varit delaktiga i den. Arbetet med studien var inte heller synligt för dem. I förskolans dokumentation är det främst vuxna som synliggör och betraktar barn (Lindgren & Sparrman 2003, Lindgren 2012, Sparrman & Lindgren

2010, Vallberg Roth 2012). Studien har genomförts på ett liknande sätt. Jag som genomfört studien betraktar och analyserar dokumentationer där barn avbildas och uttrycker sig, samtidigt som jag är osynlig för barnen. Syftet med studien är dock inte att bedöma barn, varken enskilt eller i grupp, varför min ingång är något annorlunda jämfört med när dokumentationerna görs. Informerat *samtycke* har inhämtats från föräldrar till de aktuella barnen. Svårigheter med att inhämta informerat samtycke från barnen är att de på grund av sin låga ålder (1-5 år) kan ha svårt att förstå vad studien innebär och vad det är de samtycker till. Det är också svårt för barnen att ta ställning till medverkan över tid. Eftersom jag inte kommer att vara närvarande i förskolan kan jag inte heller ta hjälp av barns reaktioner på min närvaro och se detta som ett tecken på att barnet inte vill delta. Jag har valt att inte lämna någon information direkt till barnen då det är svårt för dem att förstå syftet med studien och innehållet i deras medverkan. Barnens förståelse för vad de medverkar i försvåras av att de inte haft möjlighet att följa arbetet med studien. Då jag presenterar utdrag ur materialet i resultatkapitlet har jag av etiska skäl valt att inte publicera fotografier som ingår i dokumentationerna. Istället gör jag en beskrivning av de foton som eventuellt ingår.

Då jag tolkat och analyserat de dokumentationer som utgör studiens datamaterial har jag valt att inte diskutera mitt resultat med pedagogerna som ingår i studien. De har alltså inte fått möjlighet att kommentera mina tolkningar. Denna typ av respondentvalidering har som mål att klargöra att de tolkningar som görs stämmer överens med vad undersökningspersonerna har för erfarenheter och uppfattningar (Bryman, 2002). Valet att inte göra detta hänger ihop med att tillkomsten av de dokumentationer som samlats in sträcker sig över en längre tidsperiod (2013-16), varför det kan vara svårt att veta vem som gjort en viss dokumentation, även för pedagogerna själva. Då studien undersöker värden i form av värdefulla handlingar kan värden som pedagogerna inte själva avsett att förmedla framträda i dokumentationerna. Thornberg (2009) framhåller att pedagoger inte alltid är medvetna om de värden de förmedlar genom sina handlingar och att detta kan bli en del av en dold läroplan. Med detta sagt har delar av resultatet presenterats vid en konferens inom projektet *Små barns lärande*. Vid detta tillfälle fanns möjlighet för deltagande förskollärare att ställa frågor och kommentera vad som presenterades.

6.4.1 Tillförlitlighet

Det finns olika kriterier för en kvalitativ studies tillförlitlighet. *Trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* samt *möjlighet att styrka och konfirmera* motsvarar den validitet och reliabilitet med vilka kvantitativa studier bedöms (Guba & Lincoln, 1994). Då det finns flera olika möjligheter att beskriva den sociala

verkligheten är det av betydelse att den tolkning som läggs fram är *trovärdig*. För att skapa trovärdiga resultat behöver man dels följa de regler som finns, dels delge de personer som ingår i den sociala miljö man har studerat resultaten av forskningen för att de ska kunna bedöma om man beskrivit den på ett riktigt sätt (a.a). Här gäller det att vara uppmärksam på att ett fenomen kan uppfattas på olika sätt, även av de som ingår i situationen och att det då handlar om att bestämma sig för vem som ska få avgöra vilken kunskap som är relevant (Kvale, 1997). *Överförbarhet* handlar om att ge djupa och fylliga beskrivningar av empirin, så att det finns möjlighet för andra att bedöma huruvida resultaten kan vara överförbara till en annan miljö (Guba & Lincoln, 1994). I studien ges flera ingående utdrag från de dokumentationer som har studerats. *Pålitlighet* innebär att forskningsprocessens alla delar redovisas. Det kan också innebära att kolleger granskar materialet och ger sin bedömning av resultatet (a.a). Processen har noggrant beskrivits och empiriskt material sparats för eventuell granskning. *Möjlighet att styrka och konfirmera* handlar om att den som genomfört studien inte medvetet låtit de personliga åsikterna eller den teoretiska inriktningen få styra resultatet (Guba & Lincoln, 1994). Tolkningarna har gått igenom flera gånger samt diskuterats med handledare och övriga licentiander.

Kap 7 Resultat och analys

I analysen av dokumentationerna har jag koncentrerat mig på att leta efter handlingar som framstår som värdefulla. När jag funnit dessa handlingar har jag sammanfört dem i åtta kategorier. Flera av dessa värdefulla handlingar har beröringspunkter med de värdefält som framkommit i tidigare forskning: *kompetensvärden*, *disciplinerande värden*, *etiska värden* och *demokratiska värden*, medan andra värdefulla handlingar inte kan knytas till dessa värdefält. Resultatet presenteras utifrån de kategorier av värdefulla handlingar som framträder i materialet. Analysen görs dels utifrån de centrala aktiviteter som man ägnar sig åt i en performativ kultur, såsom *synliggörande*, *bedömning* och *jämförelse* och dels utifrån begrepp som hör till det teoretiska perspektivet, som *fabrikation* och *andrahandsaktivitet*. Dessa fem analysbegrepp används inom de kategorier där de är relevanta. Nedan visas en tabell över de kategorier av värdefulla handlingar som urskilts i datamaterialet samt vilka begrepp som använts vid analysen av respektive kategori. Pedagogers handlingar skiljer sig ofta från barns inom en kategori. För att förtydliga det presenteras pedagogers handlingar inom respektive kategori inom parentes:

Tabell 2: Kategorier av värdefulla handlingar samt analysbegrepp som används inom respektive kategori.

	<i>synliggörande</i>	<i>bedömning</i>	<i>jämförelse</i>	<i>fabrikation</i>	<i>andrahands-aktiviteter</i>
Lärande och kunskap (undervisande och bedömande)	x	x	x	x	x
Sociala handlingar	x	x	x	x	
Självkontroll och lydnad (fostrande och disciplinerande)	x	x		x	
Självständighet	x	x	x		
Kreativitet och nyfikenhet (underlättande och möjliggörande)	x	x		x	x
Etiska handlingar	x	x		x	
Delaktighet och inflytande (underlättande och möjliggörande)	x	x	x	x	
Glädje och välbefinnande	x	x		x	

I de dokumentationsutdrag som presenteras längre fram kommer de dokumentationer som fokuserar på individen först, då sådana dokumentationer är vanligast förekommande i materialet. Därefter följer dokumentationer som fokuserar på gruppen.

7.1 Dokumentationerna

Som tidigare nämnts har 441 dokumentationer med olika omfång samlats in. Det är allt från en halv A4-sida till 47 A4-sidor. De mer omfattande dokumentationerna är projektdokumentationer som följer ett projekt som man

arbetat med under en längre tid (ofta en termin). Dokumentationerna fördelar sig enligt följande:

	process	produkt
individ	155	224
grupp	48	14

Figur 1: Antal dokumentationer fördelat på process (totalt 203, 46 %) respektive - produkt (totalt 238, 54 %) samt individ (totalt 379, 86 %) respektive – grupp (totalt 62, 14 %).

Ovanstående figur visar hur dokumentationerna fördelar sig vad det gäller process och produkt, individ och grupp med fokus på barnen. Resultatet visar en jämn fördelning mellan process och produktdokumentationer, 203 (46 procent) respektive 238 (54 procent). Att det finns något fler produktdokumentationer kan ha att göra med att de är korta och kan göras snabbt, medan processdokumentationerna kräver mer arbete av pedagogen. Barns ålder verkar ha betydelse här, då det finns fler produktdokumentationer då yngre barn dokumenteras och fler processdokumentationer då pedagoger dokumenterar äldre barn. Att antalet processdokumentationer ändå är relativt högt kan förklaras med den vikt pedagogerna lägger vid att kunna följa ett skeende över tid för att på så sätt få syn på och skaffa sig kunskap om barns lärande, vilket framkommer i de intervjuer med förskollärare som genomförts inom pilotstudien:

” ...vi försöker att fånga barnens lärprocesser, att dokumentera inte bara för... Jag upplever att förr så var de mer foto kanske och så någon mening eller så och så bara något kort vad som händer och så nu går vi ett steg vidare och vill gärna fånga lärprocesser och se också barnens lärande, så att man till exempel också har dokumenterat med jämna mellanrum, om det är en lärprocess. Det beror på vad det är, men jag upplever att vi har gått ett steg vidare

och går också in mer och jobbar när det gäller våra dokumentationer.” (Helen, förskollärare¹⁹)

Figur 1 visar att det råder stor övervikt av dokumentationer som fokuserar på individen jämfört med gruppen, 379 (86 procent) respektive 62 (14 procent). Dokumentationer med individfokus är dels sådana där endast ett barn är i blickpunkten och dels sådana där flera barn är synliga i bild, men där ett av barnen är i fokus. Den individorientering som är central i en performativ kultur är alltså synlig i förskolans dokumentationer.

Innehållet i dokumentationerna visar också att vissa aspekter av verksamheten och vissa handlingar eller värden betraktas som viktigare än andra. Av de 441 dokumentationerna fokuserar 317 (72 procent) i huvudsak på lärande och kunskap, antingen som något som visar sig hos barnen eller som något som pedagogerna undervisar om. Det ger en indikation om att dokumentationer som visar på lärande och kunskap värderas högst och att pedagogerna arbetar mot mål som är enkla att mäta, exempelvis barns förmåga att sortera.

7.2 Kategorier av värdefulla handlingar

I den inledande analysen av dokumentationerna sökte jag efter värdefulla handlingar utförda av barn. I arbetet med det blev det tydligt att dokumentationerna fokuserar starkt på barn och barns handlingar. Det gav upphov till funderingar kring pedagogers frånvaro i dokumentationerna. Mot bakgrund av performativitet, som ju främst fokuserar på lärare och hur de synliggörs, bedöms och jämförs (se kap.2) blev det relevant att undersöka hur pedagogerna framställer eller väljer att inte framställa sig själva och varandra i dokumentationerna. För att ta reda på något om hur pedagoger framställs har jag även tittat på dokumentationer där pedagoger blir synliga. Ambitionen var att välja ut dokumentationer där pedagogen är i fokus och där barnen mer agerar statister. Sådana dokumentationer finns det väldigt få av, nio stycken (två procent). Av den anledningen har jag valt att plocka ut dokumentationer där pedagoger är närvarande i text och/eller bild. På ett sätt är pedagogen alltid närvarande, eftersom det är hen som tar bilderna, väljer ut vad som ska fokuseras och skriver texten. Här har jag tolkat det mer bokstavligt, i den bemärkelsen att pedagogen syns i bild eller skriver ut i texten att hon gör eller säger något till barnen. Endast i 50 (11 procent) av de 441 dokumentationerna är pedagoger närvarande på detta sätt. Av dessa dokumentationer är den överväldigande majoriteten processdokumentationer, 44 stycken (88 procent). Pedagogens roll synes ofta vara att komma in och sätta igång eller driva en process. Dokumentationerna är dels kortare processdokumentationer som

¹⁹ De personer som intervjuas är alla förskollärare

skildrar ett avgränsat skeende, dels projektdokumentationer där pedagogerna dokumenterar ett projekt som pågått under en viss tid. Materialet innehåller också ett antal intervjuer med barn där ju pedagogen blir synlig genom de frågor hen ställer. Av de dokumentationer där pedagoger framträder finns det ungefär lika många dokumentationer där pedagogen vänder sig till en individ som till en grupp, 27 respektive 23 stycken. Genomgående är pedagogens roll nedtonad och ofta benämns hen inte vid namn, utan endast som ”pedagogen” eller ”jag.” Det finns några undantag från denna regel. På en avdelning på en förskola har man till exempel valt att endast använda begynnelsebokstaven i barnets namn, medan pedagogens namn skrivs ut. Samtidigt finns väldigt få bilder på pedagoger. De flesta dokumentationerna innehåller bilder på barn. Det skulle kunna tolkas som att pedagogen ser sig själv som representant för ett kollektiv och gör motstånd mot att individualiseras och synliggöras. Det kan förstås som att hen gömmer sig bakom kollektivet. Det *synliggörande* av barnen som sker i dokumentationerna motsvaras inte av ett *synliggörande* av pedagogerna. Det faktum att det endast är 50 av 441 dokumentationer där pedagogen är synlig, samtidigt som i princip alla visar fram barn, tyder också på att det är barn som synliggörs och inte pedagoger. Det performativa inslaget verkar främst komma till uttryck genom barns handlingar. Pedagogerna visar upp sig själva och sin verksamhet genom att *synliggöra* barnen, deras handlingar och lärande. Det finns dock dokumentationer där pedagogerna är i fokus som ledare av en aktivitet eller där de visar upp sig själva genom att sätta upp en föreställning för barnen. Tidigare forskning som har redovisats handlar om pedagoger och hur de hanterar och formas av den performativa kulturen i förskolan. I föreliggande studie granskas hur performativiteten blir synlig i dokumentationer av verksamheten och på detta sätt också blir en del i barnens vardag och det som visas upp om dem.

I materialet fann jag åtta kategorier av värdefulla handlingar. Dessa handlingar uttrycks olika när de utförs av barn respektive pedagoger. Samtidigt betraktar jag pedagogers och barns handlingar som tillhörande samma kategori och de presenteras också på detta sätt i resultatet. Huruvida dessa handlingar är relevanta när det gäller att förstå förskolan som en del i en performativ kultur undersöks inom respektive kategori. Här följer en uppräknig av de kategorier av handlingar som kan betraktas som värdefulla utifrån de undersökta dokumentationerna:

- handlingar som uttrycker lärande och kunskap (barn) samt undervisande och bedömande handlingar (pedagoger)
- sociala handlingar (barn och pedagoger)
- handlingar som uttrycker självkontroll och lydnad (barn) samt fostrande och disciplinerande handlingar (pedagoger)
- handlingar som uttrycker självständighet (barn och pedagoger)

- handlingar som uttrycker kreativitet och nyfikenhet (barn) samt underlättande och möjliggörande handlingar (pedagoger)
- etiska handlingar (barn och pedagoger)
- handlingar som uttrycker delaktighet och inflytande (barn) samt underlättande och möjliggörande handlingar (pedagoger)
- handlingar som uttrycker glädje och välbefinnande (barn och pedagoger)

De kategorier av handlingar som betraktas som värdefulla och som pedagoger utför sammanfaller i alltså i stort med de kategorier av handlingar som barn utför. Barnens och pedagogernas handlingar redovisas därför gemensamt under aktuell rubrik. Handlingarna inom kategorierna kan dock, som sagt, skilja sig mellan barn och vuxna. Inom kategorin lärande och kunskap utför barnen till exempel handlingar som går ut på att de ska lära sig något eller visa upp sin kunskap, medan det för pedagoger innebär att undervisa eller göra bedömningar. Jag inleder med att redovisa dokumentationer som visar på barns värdefulla handlingar, följt av dokumentationer som visar på pedagogers värdefulla handlingar. Flera av dokumentationerna är sådana att både barns och vuxnas handlingar är i fokus och i dessa fall redovisas båda.

7.3 Lärande och kunskap

7.3.1 Beskrivning av kategorin

Som tidigare nämnts är handlingar kopplade till *lärande och kunskap* starka i förskolans dokumentation och det är också denna typ av dokumentation som är vanligast förekommande i materialet. 72 procent (317 stycken) av dokumentationerna visar handlingar som har med lärande och kunskap att göra. Att detta är ett viktigt område kommer även till uttryck i intervjuer med förskollärarna. Kunskap och lärande är knutna till ämneskunskaper och då främst språk, matematik och naturvetenskap och kommer ofta till konkret uttryck i dokumentationerna, exempelvis i form av en rubrik "Vi arbetar med matematik" eller i form av ett utdrag ur läroplanen. Dokumentationer som är inriktade på lärande och kunskap visar dels vad barn kan i ett givet ögonblick och dels vad de lärt sig under en process. Inledningsvis kan barnet lekskriva, efter ett tag har det lärt sig att skriva sitt namn och i slutet av processen kan barnet skriva flera olika ord. Denna typ av dokumentationer visar också vad verksamheten (pedagogerna) erbjuder barnen i form av undervisning. Här hamnar fokus på vad pedagogerna gör för att lära barnen saker, snarare än vad barn kan eller lär sig. Handlingar som uttrycker lärande och kunskap fokuserar alltså på olika ämnen eller läroplansmål såsom att räkna, skriva, sortera, berätta etcetera. Dokumentationerna lyfter också fram lärandehandlingar eller verktyg för lärande såsom att förstå, förklara, lösa problem, ställa upp

hypoteser, testa, utforska och svara på frågor samt metalärande som att visa upp sitt lärande och att se och samtala kring det egna lärandet.

Värdefulla handlingar utförda av pedagoger som faller inom kategorin lärande och kunskap fokuserar på *undervisande och bedömande* handlingar, som kommer till uttryck i dokumentationerna. Exempel på sådana handlingar är att förklara, fråga, hjälpa barn att se samband, instruera, berätta, diskutera, introducera, lösa problem, fokusera på resultat, agera förebilder, kontrollera, ge uppgifter. Dessa undervisande handlingar är planerade och har krävt någon form av förberedelse från pedagogens sida. Med två undantag görs inga bedömningar av pedagogers prestationer. Däremot fungerar pedagoger ofta som kontrollanter av vad barn minns eller kan i de dokumentationer där pedagogerna själva förekommer. Denna typ av kontroll kan ske genom regelrätta intervjuer, genom dialog i dokumentationer som skildrar en process, eller ett projekt, samt genom att ett barn ombeds lösa en specifik uppgift. I dokumentationer där pedagoger inte är direkt närvarande finns ofta inslag av bedömning, exempelvis genom att pedagoger visar upp vad ett barn kan eller lär sig, antingen i ett visst ögonblick (produkt) eller över tid (process). Däremot öppnar pedagogerna upp för bedömning av sina handlingar när de synliggör sin verksamhet och det egna agerandet. Av de dokumentationer där pedagoger är synliga är det 20 av 50 (40 procent) som rör lärande och kunskap. I nästan alla är det en pedagog som undervisar en grupp barn. De undantag som finns är intervjuer där pedagogen intervjuar ett barn i taget. Alla dokumentationer inom kategorin är processdokumentationer.

7.3.2 Analys av exempel från kategorin lärande och kunskap

Exempel 1: "Jag lär mig skriva"

I detta exempel blir barns insikter i det egna lärandet föremål för dokumentation. Dokumentationen består av följande text. Den innehåller inga bilder och det barnet skrivit står inte heller att läsa i dokumentationen:

- Nu lär jag mig något.
- Vad lär du dig?
- Jag lär mig skriva.

Dokumentationen är ett exempel på metalärande, där barn och pedagog samtalar kring barnets lärande. Barnet har tagit till sig förskolans språk och uttrycker sig om sitt eget lärande. Pedagogen uppmuntrar barnet att förklara vad det är det lär, att sätta ord på det egna lärandet. Att veta vad och hur man lär och i förlängningen att ta ansvar för det egna lärandet är förmågor som denna dokumentation kan sägas indikera. Här kan man se hur barn tar till sig pedagogers sätt att tala om sin verksamhet, där ordet lärande blivit centralt.

Barnet konstaterar att det lärt sig något och gör det dessutom, som det verkar, på eget initiativ. Att barnets uttalande uppfattas som viktig framgår utifrån att en pedagog valt att dokumentera det. Det finns en tendens att tala om utbildning i termer av lärande. Biesta (2009) kallar detta "learnification" och menar att även om det finns positiva aspekter på detta sätt att se på utbildning får det negativa konsekvenser. Lärande är ett individualistiskt begrepp. Att lära är något en individ gör, även om individen kan göra det tillsammans med andra. Undervisning däremot innebär en relation mellan någon som undervisar någon annan. I detta ligger också att den som undervisar har ett syfte med undervisningen. Biesta menar vidare att lärande fokuserar just processer och aktiviteter snarare än innehåll och mening. Liljestrand och Hammarberg (2017) beskriver hur barn får reflektera kring dokumentationer av aktiviteter de deltagit i och får frågan om huruvida de har lärt sig något. De betraktar dessa dokumentationer och samtalen kring dem som ett exempel på "learnification". Lärandet är centralt och det är med hjälp av detta begrepp man talar om utbildning. I deras studie blir dokumentationerna exempel på hur barn socialiseras in i ett lärandespråk (a.a). Exemplet ovan kan betraktas som ett utslag av barns socialisering in i en kultur där lärandebegreppet är centralt då barnet själv presenterar sina kunskaper med ordet lära. Ett skiftat fokus från barns görande till barns lärande verkar ha skett i förskolans dokumentationspraktik (Sheridan et.al, 2012). Förskollärarna i studien understryker vikten av att dokumentera på ett sätt så att barns lärande blir synligt för dem själva, för barn och för barnens vårdnadshavare (a.a).

Exempel 2: "Jag skriver"

Följande exempel visar på barns bristande kunskaper och färdigheter. Syftet är att visa ett utgångsläge, så att pedagogerna ska kunna följa barns utveckling över tid och synliggöra förskolans arbete med barns lärande. Det kan till exempel handla om dokumentationer som visar ett barn som lekskriver eller inte kan räkna fem pärlor. Som regel följs dessa dokumentationer upp som exemplet nedan visar:

Dokumentationen "Jag²⁰ skriver" är ett foto av ett papper där barnet försökt skriva/skrivit sitt namn. Högst upp på sidan finns en spiral ritad med blyerts. Vid sidan står skrivet: 12/11-13 "Jag skriver Liana". Nästa notering är gjord december – 15 och här har barnet skrivit Lim och Lin med n:et bakvänt. Under Lim har en vuxen skrivit Liam och under Lin Liana. Sista noteringen är gjord 30/12-15. Här har barnet skrivit Liana och undertill har en vuxen skrivit "Hela namnet".

²⁰ Syftar på barnet

I denna typ av dokumentation visas oftast inte hur förskolan arbetat med att utveckla barns kunnande, utan man kan bara se resultatet. Det innebär att det är oklart huruvida barnet lärt sig att skriva sitt namn som ett resultat av förskolans arbete med detta eller om hon lärt sig det i något annat sammanhang. Samtidigt framställs barnets skrivutveckling i en förskolekontext, vilket indikerar att lärandet skett i förskolan. Fokus på barns lärande och att synliggöra barns lärande är centralt i förskolans dokumentationspraktik. Förskollärare säger att ett av skälen till att dokumentera är att barnen ska få syn på sitt eget lärande (Emmoth, 2014). Lärare anger att de dokumenterar barns lärande i större utsträckning än barns aktiviteter (Sheridan et.al, 2012). Att synliggöra barns lärande för barnen själva är viktigt för lärarna (a.a). I samtal mellan förskollärare om dokumentation återkommer de ofta till vikten av att synliggöra barns läroprocesser (Lindgren Eneflo, 2014). I ovan beskrivna dokumentation *synliggörs* barnet, genom att hennes förmåga (och oförmåga) visas upp i olika led. Dokumentationen är ett exempel på en *jämförelse* av ett barns kunnande vid olika tidpunkter. När första kontrollen görs kan barnet ännu inte skriva, men säger ändå att hon skrivit sitt namn. Utgångsläget jämförs sedan med efterföljande dokumentationstillfällen, där barnets förmåga att skriva sitt namn utvecklas så att hon till slut kan skriva det korrekt. Dokumentationen kan betraktas som en *bedömning* av barnets förmåga att skriva sitt namn. Exemplet visar tydliga drag av performativitet genom att det är tydligt målinriktat, barnets färdigheter kontrolleras och bedöms kontinuerligt. Dokumentationen visar också ett starkt fokus på individen och individens förmåga. Flertalet barn har denna typ av dokumentation i sina pärmar. Att skapa en dokumentation som visar ett utgångsläge där barn saknar kunskaper eller färdigheter, som ju den första noteringen i ovan beskrivna dokumentation kan ses som ett exempel på, kan också vara ett led i en *fabrikation*. Ball (2012a) beskriver hur skolbarn testas tidigt i olika ämnen för att man ska få ett lågt resultat, vilket sedan används som utgångsläge för en utveckling som ska visa på skolans framgångsrika arbete med barnen. Exemplet ovan kan vara ett exempel på en sådan *fabrikation*.

Några dokumentationer fokuserar enbart på en färdighet, som barnen inte uppmanas att reflektera kring. Följande dokumentation är ett exempel på en aktivitet som verkar ha initierats av barnet själv, vilket är ovanligt inom kategorin.

Exempel 3: "Arvid tränar teknik"

Tre bilder visar en pojke som koncentrerat klipper småbitar ur ett papper. Han arbetar vidare med att jämna till småbitarna med saxen. Pojken är upptagen med vad han gör och varken tittar på eller kommunicerar med den som tar bilder av honom. Nedan presenteras bildtexten:

Arvid tränar teknik. Det tar lite tid att komma på hur saxen fungerar, men sen är det jätteroligt att träna på att klippa. Hur gör man när man klipper? Och hur får man in fingrarna i saxens hål?

Lpfö-98 säger:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att urskilja teknik i vardagen och utforska hur enkel teknik fungerar.

Pojken ägnar sig åt att klippa bitar ur ett papper. Han har ingen kommunikation med den pedagog som fotograferar honom. Barnet *synliggörs* utan att han verkar vara medveten om att detta sker, vilket gör att man kan dra slutsatsen att barnet inte har tillfrågats om han velat bli fotograferad. Lindgren (2016) diskuterar barns möjligheter till integritet i dokumentations-arbete i förskolan och menar att de är begränsade. Barnen tillfrågas som regel inte om de vill bli fotograferade eller filmade (a.a). Förskollärare legitimerar att de fotograferar barn utan att fråga utifrån att det som barnet sysslar med och är koncentrerat på blir förstört om de ber om lov (Virtanen, 2018). Smygfotograferingen rättfärdigas genom att man menar att bilderna visar väldigt mycket som man annars inte kan få fatt i (a.a). Ett sådant resonemang ger sken av att bilder ger en objektiv och sann bild av verkligheten. Lindgren (2016) lyfter hur förskolepersonal ofta talar om fotografier och film på detta sätt och inte reflekterat kring hur den teknik som används eller den individ som dokumenterar påverkar det som dokumenteras.

Vad gäller teknikperspektivet finns det goda skäl att tro att pedagogen som gjort dokumentationen har lagt på det i efterhand, för att visa att man arbetar mot läroplanens mål. Det som i texten framstår som pojkens prövande, frågor och funderingar är varken citat eller synligt i de bilder som ingår i dokumentationen, utan skulle kunna misstänkas komma från pedagogen. Det enda man kan se är att barnet koncentrerar sig på att klippa. Huruvida barnet tycker att det är ”jätteroligt” verkar också vara en tolkning. En parallell kan dras till en studie av dokumentationssituationer där barn uppmanas att utföra en uppgift men gör något annat istället (Nilfyr, 2018). Då uppgiften är slutförd resonerar pedagogen *som om* det inte fanns någon skillnad mellan det som barnet gjort och pedagogens intentioner (a.a). När det gäller föreliggande dokumentation kan man säga att pedagogen gjort en dokumentation *som om* den handlar om teknik, medan den egentligen visar ett barn som klipper. Dokumentationen som beskrivs ovan är ett tydligt exempel på *fabrikation*, vilket blir synligt på flera olika sätt. För det första verkar dokumentationens titel inte ha något att göra med det som barnet faktiskt gör. Citatet ur läroplanen förstärker detta intryck. För det andra tolkar pedagogen barnets tankar och känslor kring aktiviteten, utan att veta något om vad barnet verkligen tänker eller känner. En liknande tolkning blir synlig i ett UR-

program om pedagogisk dokumentation som blivit föremål för en studie (Lindgren & Sparrman, 2003). I programmet visar förskollärare upp filmsnuttar där de dokumenterat barn. I samband med detta berättar förskollärarna vad barnen gör, tänker och känner medan de filmas. Det berättas inget om hur förskolläraren gjort för att få reda på vad barnen tänkt och känt under filmsekvensen (a.a).

Exempel 4: "Ljusa upptäckter under mellanmålet"

I denna dokumentation fokuseras ämnet naturvetenskap, men även språk. Dokumentationen består av två bilder. Den första visar en barnhand som pekar på en solkatt på väggen. Den andra bilden visar skuggan av en stjärna och en CD-skiva som hänger i fönstret, samt tre flaskor som står i fönsterkarmen. Följande text står att läsa:

Alice, Helen, Nova, Erik och Johanna äter mellanmål. - Titta, en solkatt"! utbrister ett barn. - Hur kan det bli en solkatt på väggen?

Barnen förklarar: - För att solen kommer in och det skiner in här. - Det är bara för att solen är här på denna sidan. - För där är väggar i de andra rummen, så solen kan inte komma in där. CD-skivorna snurrar. - Skivorna snurrar runt så det kommer på väggarna.

Vi lär oss ett svårt ord: reflektera.

När vi senare tittar på andra väggen ser vi skuggor av det vi har i fönsterkarmen. Till höger såg vi en regnbåge på väggen. Barnen förklarar att det blir en regnbåge av de flaskorna med färgat vatten i som vi har i fönsterkarmen. - För det är samma färger röd, grön och gul. Solen lyser på flaskorna. - Vi kan kalla detta vårt ljusrum, säger barnen.

Samtalet, som initieras av ett av barnen, rör sig kring naturvetenskapliga fenomen som ljus och skugga, reflektioner och regnbågar. Pedagogerna fångar upp det som intresserar barnen och ställer frågor samt tar tillfället i akt att lära barnen ett nytt ord. Huruvida pedagogerna berättar något mer om de naturvetenskapliga fenomen som barnen upplever framgår inte av dokumentationen. Det verkar som om barnens egna tankar kring exempelvis hur regnbågar uppstår inte kommenteras av pedagogerna. Om denna händelse utgör utgångspunkt för vidare arbete kring ljusfenomen framgår inte heller. Barnens egna ord och förklaringar är i fokus i dokumentationen och här kan man också se hur barnen förklarar det som de uppmärksammar och därigenom *synliggörs* barnens förståelse av fenomenen. Barns nyfikenhet och upptäckarglädje blir utgångspunkt för samtalet. Pedagogerna noterar barnens upptäckt och för dialog med dem, samtidigt som hon inte fördjupar samtalet

eller ifrågasätter barnens förståelse. I denna dokumentation är fokus på gruppen av barn och gruppens gemensamma kunskaper och förståelse. Det anges inte vem av barnen som säger vad och inga bilder på barn finns i dokumentationen.

Ovanstående dokumentation skiljer sig från majoriteten då den uppstått spontant ur barns egna upptäckter. Övriga exempel är mer tydligt målstyrda och kontrollerade av pedagogen. Dokumentationen är också ett exempel på att pedagogen fokuserar på gruppen snarare än på individen. Barnen är inte synliga i dokumentationen och det anges inte vem som säger vad. Det *synliggörande* som sker är främst det av barns initiativ, upptäckter och kreativa förmåga. Här är det inte så viktigt hur det verkligen är, det vill säga naturvetenskapliga förklaringar, utan dialogen och barns hypoteser är i fokus. Att barn kan sätta ord på de kunskaper som de har och att de har förmågan att tänka själva framstår som värdefullt. Det som synliggörs är dels barns tankar och idéer kring ljusfenomen och dels pedagogens förmåga att fånga upp dessa tankar och föra dialog med barnen, samt att lära barnen nya saker. Lindgren (2016) diskuterar dokumentation som riktar sig mot barns utforskande och experimenterande kontra dokumentation som skapats i syfte att utvärdera och bedöma. Dessa olika fokus för dokumentation har båda lärande i centrum, men det är olika sorters lärande som fokuseras. Lärande (och dokumentation) som har utvärdering och bedömning som mål kan betraktas som en form av skolifiering av förskolan (a.a). Det är denna typ av dokumentation som är vanligast i materialet i kategorin lärande och kunskap. Ovan beskrivna dokumentation kan sägas vara ett exempel på den andra typen av dokumentation som har utforskande och experimenterande i fokus. De olika former av lärande som dokumentationerna fokuserar på gör ingen skillnad på det faktum att barn är synliga i dokumentationerna, medan vuxna inte är det (Lindgren, 2016).

Exempel 5: "Bockarna Bruse"

Ett viktigt inslag i den performativa kulturen är möjligheten att kontrollera och utvärdera en verksamhet. Denna kontroll är något som barnen genomgående blir föremål för, både genom att pedagogerna intervjuar dem och genom att barnen får en uppgift att genomföra som dokumenteras under tiden. Följande dokumentation är ett exempel på pedagogers bedömande handlingar. Ett tydligt exempel på dessa handlingar är de barnintervjuer som pedagogerna genomför efter att de arbetat med ett projekt tillsammans med barnen. Denna dokumentation skiljer sig från övriga genom att det är en dokumentation av en dokumentation, det vill säga att barnet får titta på en dokumentation i form av bilder av en aktivitet som det tidigare har deltagit i.²¹ Dokumentationen nedan

²¹ Alla barn som deltagit i aktiviteten har intervjuats på detta sätt.

utgörs av barnets svar på de frågor som ställs kring den föregående dokumentationen:

Under höstterminen 2015 arbetade vi under en längre tid med ”Bockarna Bruse” i åldersindelade grupper.

I början av vårterminen 2016 tog vi fram dokumentationerna från höstens arbete och lät några barn titta på dem och återberätta för oss pedagoger vad det var vi hade arbetat med.

Bild 1:

Pedagogen²²: - Kommer du ihåg vad vi gjorde? Vad är det här för saga?

Barnet: - Lilla bocken. Lilla bocken. (Barnet börjar sjunga om bockarna).

Pedagogen: - Sjunger du sången med? – Vad är det här för instrument som vi har här som man kan spela på?

Barnet: - Trumma!

Pedagogen: - Ja, vet du vad det här är då?

Barnet: - Maraccas!

Pedagogen: - Maraccas ..och det? (Pekar på nästa bild).

Barnet: - Pinnar!

Pedagogen: - Kommer du ihåg när vi spelade på dem? – När vi spelade på trumman, vem kom då? Var det lilla bocken?

Barnet: - Stora bocken.

Pedagogen: - Stora bocken kom när vi spelade på trumman

Bild 2:

Pedagogen: - Vad gjorde vi här?

Barnet: - Målade!

Pedagogen: - Målade. Vad målade vi för något? Vad var det vi gjorde här?

Barnet: - Lilla bocken.

Pedagogen: - Lilla bocken gjorde vi där. Vet du vilken färg vi hade till den?

Barnet: - Vit.

Pedagogen: - Ja, det är vitt där och sen hade vi gul färg. Vem kom efter lilla bocken? (Pedagogen pekar på bilden).

Barnet: - Mellanbocken.

Pedagogen: - Mellanbocken. Och vilken färg målade vi med?

Barnet: - Vitt!

Pedagogen: - Röd. (Pekar på bilden).

Barnet: - Röd.

Pedagogen: - Ja. Och sen målade vi...(pekar på bilden).

Barnet: - Stora!

²² I dokumentationen står ett V för vuxen samt ett P för pojke framför deras respektive repliker. För läsbarhetens skull har jag valt att istället skriva ut pedagog och barn.

Pedagogen: - Stora bocken, ja – och vilken färg?

Barnet: - Vit!

Pedagogen: - Grön. Grön blev stora bocken.

Barnet: - Grön.

Intervjun fortsätter med att pedagogen visar barnet ytterligare fyra bilder (dokumentationer) och ställer frågor kring dessa. Denna typ av dokumentation kontrollerar vad barn minns från föregående tillfälle, men också vilken kunskap barnen tillgodogjort sig i undervisningen samtidigt som den också *synliggör* verksamheten och pedagogernas bidrag. Pedagogen fokuserar på det hon vill ha ut av situationen och på att barnet ger de ”rätta” svaren. Hennes agerande är målinriktat. Under intervjuens gång får pedagogen också möjlighet att korrigera de fel barnen gör. *Synliggörandet* handlar också om att visa upp vilka kunskaper barnet tillgodogjort sig utifrån den undervisning som det har deltagit i. Då barnens namn inte är utsatta i dokumentationen, utan man endast skrivit ett p (pojke) eller f (flicka) framför barnets repliker skulle man kunna betrakta dessa dokumentationer där pedagogerna intervjuar barnen om arbetet med bockarna Bruse som ett sätt att *synliggöra* gruppens lärande och kunskaper. Samtidigt är dessa dokumentationer hämtade från respektive barns pärm, vilket gör att den som läser dokumentationen ändå har kännedom om vilket barn som har blivit intervjuat. Genom intervjuerna kan pedagogerna få en bild av gruppens samlade kunskaper. Utifrån dokumentationerna kan pedagogerna *bedöma* om barnen tagit till sig den undervisning de erbjudits och lärt sig det pedagogerna velat förmedla. Här handlar det både om faktakunskaper, exempelvis kunskaper om instrument och förmåga att skilja på olika storlekar, men även vad barnen minns, exempelvis vilken bock som kom fram när man spelade olika instrument eller vilka färger barnen målade de olika bockarna i. Denna typ av kunskaper har ingen korrelation med händelser eller fenomen i verkligheten, stora bockar är inte gröna och kommer inte fram när man spelar trumma. Pedagogens *bedömande* handlingar kan dels betraktas som en *bedömning* av vilka aspekter av undervisningen barnen tagit till sig och dels som en *bedömning* av hur väl undervisningen fallit ut. Således kan man även se exemplet som en *bedömning* av pedagogernas undervisning. Dokumentationen är enkel att genomföra och visar ett tydligt resultat, utan några tvetydigheter eller behov av reflektion. Löfdal och Pérez Prieto (2009a) menar att performativiteten tvingar forskollärare att välja aktiviteter som är lätta att dokumentera och där resultatet av aktiviteten framträder tydligt. Ovan beskrivna dokumentation ger ett sådant tydligt resultat och det har den gemensamt med flertalet av de dokumentationer som beskrivs i föreliggande arbete. Med detta resonemang blir dokumentationspraktiken, som ju är en *andrahandsaktivitet*, styrande för de förstahands-aktiviteter som genomförs i förskolan.

Exempel 6: ”Sortering”

Här handlar det om den matematiska förmågan att sortera, vilket även kräver ett visst mått av kreativitet. Denna dokumentation utgör även ett sätt att kontrollera barns färdigheter och är således ytterligare ett exempel på pedagogers *bedömande* handlingar. Dokumentationen består av nio bilder som föreställer materialet som läggs fram åt barnet samt de olika sätt på vilka hon sorterar det. Bildtexten lyder:

Flicka sitter vid ett bord. Vi har 10 st duplobitar, 5 st blå och 5 st gula. Vi har 10 st plastpigg, 5 st blå och 5 st gula. Vi har blandat alla sakerna på bordet. På bordet finns också två tomma glasskålar.

Vi förklarar för flickan att alla sakerna blivit blandade och frågar om hon kan hjälpa oss att sortera dem i de två skålarna.

Flickan: - Okej!

Flickan sitter stilla vid bordet en stund innan hon börjar sortera. Hon tar sedan alla duplobitarna och lägger dem i en skål. Sedan tar hon alla plastpiggarna och lägger dem i andra skålen.

Flickan: - Vad ska vi göra sen då mer?

När hon tappar en plastpigg på golvet tar hon genast upp den och lägger den också i skålen.

Pedagogen: - Vad fint det blir, hur har du gjort?

Flickan: - Plockade i dem där? (Hon pekar på skålarna). Sedan blandas allt på bordet igen och skålarna är tomma.

Pedagogen: - Kan du sortera igen, på ett annat sätt?

Flickan: - Okej!

Då lägger hon plastpiggarna i den skålen som duplobitarna låg i första gången. Sedan lägger hon duplobitarna i den skålen som plastpiggarna låg i första gången.

Pedagogen: - Hur gjorde du nu?

Flickan visar med handen var alla saker ligger. Sedan blandas allt igen.

Pedagogen: - Kan man sortera på något annat sätt?

Då tar flickan en gul duplo och lägger i den ena skålen. Sedan fyller hon den andra skålen. Det som blir över lägger hon i skålen tillsammans med den gula duplobiten. Allt blandas igen.

Pedagogen: - Kan man sortera på något annat sätt?

Då lägger flickan gula duplobitar i en skål och blå duplobitar i den andra skålen.

Pedagogen: - Ja, den är ju blå (förstärker att det är olika färger).

Då fortsätter hon att lägga alla gula saker i en skål och alla blå i den andra skålen, utom några små blå plastpigg som hamnar i den ”gula” skålen. När pedagogen uppmärksammar henne på att det ligger några små blå plastpigg i den ”gula” skålen flyttar hon genast över dem till den ”blå” skålen.

Barnets matematiska förmåga att sortera kontrolleras här. Hon sorterar på ett sätt som är rimligt utifrån hennes perspektiv, då sakerna används till olika aktiviteter. Man blandar inte duploklossar och plastpiggarna i de aktiviteter där de används. När sakerna blandas igen och hon får samma uppgift gör hon likadant, men lägger duploklossarna i den skål där plastpiggarna låg och tvärtom. Barnet får sortera några gånger innan hon till slut lägger alla blå saker i en skål och alla gula i den andra. Efter varje sortering får hon förklara varför hon sorterade materialet som hon gjorde. Hon får dels lösa problem och samtidigt sätta ord på vad hon gjort, förklara sin förståelse för att den ska bli synlig för pedagogen. Pedagogen hjälper barnet att se olika möjligheter att sortera, något som pedagogen uttrycker en tydlig medvetenhet om när hon skriver att hon "förstärker att det är olika färger". Pedagogen har uppgiften att sortera för ögonen, samtidigt som hon gav barnet i uppgift att hjälpa till att sortera sakerna som blandats samman, alltså att separera de som inte hör ihop. Det verkar som om pedagogen och barnet har olika uppfattningar om syftet med uppgiften. I denna dokumentation lyfts kunskap fram som det viktigaste för pedagogen. Kunskap blir här viktigare än mening. Dokumentationen görs i kontrollsyfte. Pedagogen *bedömer* huruvida barnet har kunskap om begreppet sortera samt förmåga att göra detta på olika sätt. Förmågan att uttrycka förståelse kring vad man gör och varför *bedöms* också genom att barnet får frågor som "Hur gjorde du nu?" Det är som om det performativa kravet på individen att prestera (Ball, 2012b) även kommit att gälla barn i förskolan. Man kan tolka det som att barnet i dokumentationen blir ett objekt som ska bedömas. Barnet *synliggörs* genom att hennes kunskaper och färdigheter visas upp och genom att hon är synlig i bild. Barnets repliker är återgivna i texten, liksom pedagogens, som dock inte syns i bild. Här verkar dokumentationen ha hamnat i förgrunden i förhållande till aktiviteten. Läsaren kan få en känsla av att aktiviteten initierats för att kontrollera och dokumentera barnets förmåga, snarare än att aktiviteten är viktig och därför dokumenteras. Det kan tolkas som att en *andrahandsaktivitet* blivit en *förstahandsaktivitet*.

7.3.3 Sammanfattning

De flesta dokumentationer visar upp ett enskilt barns kunskaper och förmågor. Det som framstår som viktigt i dokumentationerna är att visa att barnen har kunskaper och färdigheter som relaterar till läroplanens mål eller kunskap om det som pedagoger har undervisat om. Det verkar också värdefullt att barn har förmåga att förklara vad de gör eller hur de förstår en situation samt att barn kan identifiera och reflektera kring sitt lärande. Dokumentationen blir samtidigt ett sätt för pedagogerna att *bedöma* ett barns, eller emellanåt barngruppens, kunskaper och färdigheter. Det sker genom att ge barnet en uppgift eller genom att intervjua dem eller samtala med dem kring ett ämne

mer informellt. Det görs också *jämförelser* mellan barns kunskaper vid olika tillfällen. Vid första tillfället kan barnet lekskriva och vid det sista tillfället kan barnet skriva sitt namn med alla bokstäver rättvända (exempel 2). Utvecklingen kan följas genom att man gör nedslag där emellan. Dokumentationens roll som *andrahandsaktivitet* framträder i flera av exemplen. Dokumentationsarbetet sker inte för att se vad som händer, utan för att kontrollera vad barn vet eller kan samt för att visa upp den egna verksamheten. Dokumentationerna är kopplade till ämneslärande: matematik, naturvetenskap, språk och några av dem har tillkommit i syfte att bedöma barns färdigheter: att sortera (exempel 6), att skriva sitt namn (exempel 2) eller kunskaper: att berätta om vad man lärt sig (exempel 1). Pedagogerna använder dokumentationerna för att visa upp att verksamheten bedrivs enligt läroplanens mål, genom att de fokuserar dokumentationen kring ett läroplansmål, exempelvis förmågan att sortera (exempel 6). De formulerar även rubriker som pekar mot ett ämne eller läroplansmål, exempelvis Jag skriver (exempel 2). Dokumentationen kan innehålla ett utdrag ur läroplanen (exempel 3). I en studie om hur konstruktionen av det kompetenta och självstyrande barnet framställs i genomförda dokumentationer som är uppsatta på väggarna i förskolan blir det synligt hur dokumentationerna används som ett sätt att visa måluppfyllelse när det gäller läroplanens mål (Liljestrand & Hammarberg, 2017). Att sätta rubriker på dokumentationer kan också ses som ett utslag av *fabrikation*, där man knyter aktiviteten till målet efter att den har genomförts, såsom i exempel 3: ”Arvid tränar teknik.”

Även i dokumentationer där pedagogers undervisande handlingar framträder är det främst barn som *synliggörs* och ofta enskilda barn (exempel 5 och 6). Barn förekommer i bild med namngivna repliker. Dokumentationerna *synliggör* pedagogernas bidrag, både indirekt genom vad de erbjuder barnen för aktiviteter och hur dessa genomförs. Det sker även mer direkt genom att pedagogers agerande beskrivs och deras repliker skrivs ut. Dokumentationerna är av processkaraktär. Vid några få tillfällen är gruppen helt i fokus, genom att man skriver ner vad barnen säger utan att ange deras namn, medan andra dokumentationer, som även de skildrar en grupp, redovisar enskilda barns utsagor med namn. I dessa gruppdokumentationer blir även individen synlig. Pedagogers *bedömande* handlingar fokuserar nästan uteslutande på ett barns prestationer och inte på egna eller andra pedagogers prestationer. *Jämförelser* görs inte heller av pedagogers agerande eller kunskap, utan rör endast vad barn gör eller kan. Det blir synligt i dokumentationer där pedagoger ger barn uppgifter att utföra eller intervjuar dem.

7.4 Sociala handlingar

7.4.1 Beskrivning av kategorin

Vid sidan av handlingar som uttrycker lärande och kunskap är *sociala handlingar* den vanligast förekommande kategorin i de undersökta dokumentationerna. 17 procent (74 stycken) av dokumentationerna visar på barns sociala handlingar. De handlingar som är framträdande i denna typ av dokumentation är att närma sig andra, vara tillsammans, interagera, samarbeta, kommunicera, leka. Handlingar som syftar till att hjälpa och stötta andra diskuteras under rubriken ”etiska handlingar”, även om de också kan betraktas som sociala. Sociala handlingar och etiska handlingar kan tyckas överlappa varandra. Skälet till att jag valt att separera dem och upprätta två olika kategorier är att sociala handlingar fokuserar på kompetens och utveckling, till skillnad från etiska handlingar som fokuserar kvaliteten i samspelet mellan individerna och ger mer av ögonblicksbilder. Trots att sociala handlingar per definition involverar mer än en person och handlar om förmågan att interagera med andra fokuserar dokumentationerna ändå oftast på individen och individens utveckling med hjälp av gruppen. Denna kategori består huvudsakligen av processdokumentationer, ofta sådana där pedagoger följer ett barns sociala utveckling från att visa en vilja att vara nära andra till att kunna samarbeta eller leka rollek. När pedagoger dokumenterar sociala handlingar görs detta, till skillnad från under lärande och kunskap, ofta utifrån leken. I många fall observeras individens sociala utveckling utifrån barns lek, vilken ofta beskrivs som att den startar i ensamlek, som utvecklas genom visat intresse för andra och vad de gör, det vill säga från bredvidlek, gemensam lek med ett eller flera föremål till rollek.²³

7.4.2 Analys av exempel från kategorin sociala handlingar

Exempel 1: ”Social utveckling”

Att barnen utvecklar sociala färdigheter framstår som viktigt i dokumentationerna. De flesta dokumentationer som inte handlar om kunskap visar upp situationer där barn interagerar med andra barn. Många av dessa följer ett barns sociala utveckling över tid. En sådan dokumentation är följande, som är hämtad ur ett barns pärm och består av fyra bilder med text:

November – 13

Jeanette leker mycket själv, men har börjat att söka sig till de andra mindre barnen och bredvidlek.

²³ Rolleken involverar också oftast föremål, men lekdeltagarna tar även på sig roller och blir någon annan än sig själva.

En bild visar tre barn som sitter runt ett litet bord. Ett barn skickar en kopp till ett annat och det tredje håller redan i en kopp:

Här är Jeanette tillsammans med Viola och Anton i dockrummet där det dukas och serveras mat och dryck.

Maj – 14

Jeanette leker fortfarande rätt mycket själv. När vi är i mindre grupp så har hon börjat att prata mer i sin lek och ibland något ord till en kompis.

En bild av två flickor på en cykel. Den ena cyklar och den andra är på väg upp på flaket:

Här leker Jeanette med Malin.

Ht 2014

Jeanette leker mycket med de andra barnen.

Vt 2015

Söker sig mycket till Viola, Anneli och Malin. Är på gång att leka rollekar.

Ht 2015

Leker med de stora flickorna på avdelningen i dockrum och målrum med lera och att färglägga målarbilder.

En bild på två flickor som bygger en tågbanan. En bild på samma flickor när tågbanan är klar:

Ht 2015

Bygger tågbanan med Anneli.

Dokumentationen visar ett utgångsläge där barnet inte verkar särskilt socialt, utan helst är för sig själv. Här visas barnets oförmåga att relatera till andra barn, genom att man skriver att hon leker mycket själv. Detta blir en utgångspunkt för förskolan att arbeta med, så att barnet ska kunna utveckla relationer till sina kamrater. Det görs korta nedslag under några år, där man får följa hur hennes sociala kompetens utvecklas. Pedagogerna börjar med att uppmärksamma hur hon ibland söker sig till andra barn, för att sedan leka bredvid dem, börja kommunicera med dem, leka tillsammans med dem och slutligen delta i rollek och samarbete. Här *synliggörs* barnet och hennes förmåga att interagera med andra. Hon nämns vid namn och är synlig i bild. Andra barn är med i dokumentationen, men agerar främst statist i Jeanettes sociala utveckling. Dokumentationen bygger på en *jämförelse* av barnets

sociala kompetens vid olika tidpunkter. Den första noteringen visar ett barn som inte är så intresserad av att leka med andra, medan den sista visar exempel på ett samarbete mellan två barn. Liksom i liknande dokumentationer ur kategorin lärande och kunskap är det här inte tydligt vad förskolan gjort för att denna utveckling ska ske. Det är mer underförstått att utveckling sker genom att pedagogerna tillhandahåller en viss miljö och ett visst material, samt att det finns barn i samma ålder i denna miljö. Dokumentationerna ligger till grund för en *bedömning* av barnets sociala utveckling. Här fokuseras barnet som individ, trots att det är interaktionen med andra som bedöms. Det är Jeanettes vilja och förmåga att leka med andra barn som är i fokus, inte hur själva samspelet ser ut. Man verkar förlita sig på Jeanettes egna initiativ, vilket framgår när man skriver att hon ”har börjat söka sig de andra mindre barnen” eller att ”hon har börjat prata mer i sin lek och ibland något ord till en kompis.” Hur förskolan arbetat med att utveckla barns sociala förmågor beskrivs alltså inte. På samma sätt som i exempel 2: ”Jag skriver” kan denna dokumentation betraktas som en *fabrikation*. I det här fallet skapas dokumentationen utifrån en bristsituation; ett barn som framställs som ointresserad av samspel med andra barn. Balls (2012a) beskrivning av hur skolbarn testas tidigt i olika ämnen för att man ska få ett lågt resultat, vilket sedan används som utgångsläge för en utveckling som ska visa på skolans framgångsrika arbete med barnen, är relevant även här. Denna typ av *fabrikation* är jämförbar med den i dokumentationen som beskrivs ovan.

Exempel 2: ”Anna och fyra kompisar leker i lekrummet”

I följande dokumentation lyfts ett barn fram på grund av sin fantasi, sin lekskicklighet och sina ledaregenskaper i rollek:

Anna och fyra kompisar leker i lekrummet.

Anna frågar Shirin:

- Kan du undersöka mig? Jag har ju ont i magen jag!

Shirin tar på sig stetoskopet, men undersöker en docka vid fotändan av madrassen i stället.

Anna ligger kvar på madrassen. Sedan säger hon till två andra barn:

- Hallå, du måste stå upp och du ligger också här. Du är också en patient. Kom då!

- Nu måste Anna sova, för jag är ju sjuk, vi leker det... Doktsjuken.

- Shirin undersöker mig. Nu mår jag bra!

Carlos lägger sig ner på madrassen.

Anna: - Han är sjuk. Då får man studs lite... Studs, studs...

Anna har en liten boll och studsar den försiktigt mot Carlos rygg.

- Nu måste du sova ordentligt. Du får lite täcke... Okej?

Anna tar en boll till och ger den till Carlos.

- Hallå, Kalle, jag tycker att vi måste undersöka Carlos.
Anna hämtar en apelsin och ger till Carlos. Sedan sätter hon sig ner bredvid honom.
- Så! Sover du gott och skönt...
Anna stoppar om Carlos.
- Men du är ju sjuk, du får ta det lite lugnt...
Anna hämtar två stora kuddar och lägger dem på Carlos mage.
- Nu är du inte sjuk!
Carlos reser sig från madrassen.
Anna:- Nu måste vi städa upp!
Anna börjar plocka ordning på alla kuddar och stolar.
- Jag tänkte bara sluta...Sluta med doktorn....Såja, nu är det klart!
Nu är alla friska!

Kommentar till leken: Anna leker just nu väldigt mycket med sina kompisar. Hon har stor fantasi och väldigt många idéer och hon utvecklar leken allt eftersom den fortskrider. Anna har ett rikt språk, många ord och långa meningar och hon pratar hela tiden i leken om vad det är hon gör och vad det är som händer. Hon uppmanar kompisarna vad de ska göra i leken, hon ger dem olika roller och kompisarna tycker att det är roligt och "hänger gärna på" i leken.

Det är Anna som är lekmotorn och det är hon som ger leken struktur och innehåll. Anna är en positiv lekledare. Hon är mjuk och snäll mot sina kamrater och visar stor empati.

Dokumentationen visar på barns förmåga till rollek. Den är också ett exempel på barns kommunikation med varandra. I kommentar till leken beskriver pedagogerna barnets lekskicklighet, men också hennes språkliga kompetens och hennes ledaregenskaper. Redan i dokumentationens titel "Anna och fyra kompisar leker i lekrummet" lyfts Anna fram som betydelsefull. De fyra kompisarna framställs som statister i Annas lek, även om de senare i dokumentationen nämns vid namn, deltar i leken och har egna repliker. Pedagogens kommentarer fokuserar på Anna och hennes positiva egenskaper och kunskaper. Det faktum att Anna styr leken och i detalj talar om för de andra barnen vad de ska göra nämns inte. Den som läser dokumentationen kan få en känsla av att Anna är styrande och bestämmande och kanske hämmar de andra barnens initiativförmåga, medan pedagogen endast ger uttryck för det Anna bidrar med. Att Anna har ett utvecklat språk, fantasi och kunskaper som hon delar med sig av är nog så tydligt, men huruvida hennes ledaregenskaper enbart är positiva och främjande för gruppen kanske inte är lika självklart. Barnen *synliggörs* i dokumentationen genom att man visar deras handlingar och uttalanden. Alla barn som deltar nämns vid namn. Pedagogerna gör en *bedömning* av Annas lekkompetens, hennes ledaregenskaper och hennes språkliga förmåga. De *bedömer* också att övriga barn uppskattar leken som

Anna initierar. Det görs inga direkta *jämförelser* mellan Anna och de andra barnen, men man kan ändå ana att pedagogerna inte anser att de andra barnen har samma kompetenser som Anna, eftersom det bara är hon som har denna typ av dokumentation i sin pärm, vid det tillfälle då barnens pärmar går igenom. Trots att leken är en kollektiv handling lyfts individen och hennes initiativförmåga och kompetens. En performativ kultur är i behov av kreativa och själv-ständiga individer som får saker att hända. Lärare tvingas i sin yrkesutövning att förhålla sig till denna entreprenörsroll (Dovemark & Holm, 2017). I exemplet ovan blir det barnet som tillskrivs de egenskaper som är önskvärda och som spelar rollen av en handlingskraftig individ som påverkar sin omgivning positivt.

7.4.3 Sammanfattning

Dokumentationer som lyfter fram sociala handlingar, fokuserar, trots sitt innehåll oftast enskilda barn. I dessa dokumentationer återfinns förvisso ofta flera barn, men de finns med för att illustrera ett barns sociala utveckling eller kompetens. I exempel 1 är det Jeanette och hennes utveckling som är i fokus. Andra barn finns med på bild och omnämns i texten. I exempel 2 är det Anna som är huvudperson. Andra barn finns med för att illustrera hennes sociala kompetens. I denna dokumentation framställs övriga barn som mer aktiva än i exempel 1, eftersom deras uttalanden och handlingar beskrivs i dokumentationen. Trots att det är rimligt att betrakta dokumentationen som en gruppdokumentation, verkar den vara gjord för att visa på Annas kunskaper och förmågor. De sociala förmågor som synliggörs i dokumentationerna inom denna kategori fokuserar på ett barns samspel med andra barn och inte på samspel mellan barn och vuxna.

Dokumentationerna innehåller inslag av *jämförelse*. Jeanette *jämförs* med sig själv vid flera olika tidpunkter och Anna *jämförs*, på ett mer indirekt sätt än Jeanette, med sina lekkamrater. I båda dokumentationerna sker ett *synliggörande* av barn, både genom att deras namn finns med och bilder på dem visas och genom att deras handlingar och utsagor skrivs ut. I exempel 1 visas Jeanettes sociala utveckling upp för den som är intresserad.

Inslaget av *fabrikation* är inte så tydlig i de ovanstående exemplen. Ett utslag av detta kan dock vara att göra en dokumentation där man visar upp ett utgångsläge där ett barn har bristande kunskaper och/eller färdigheter. Denna dokumentation ligger sedan till grund för att visa på hur förskolan hjälpt barnet att utveckla dessa kunskaper och/eller färdigheter. I exempel 1 verkar Jeanette sakna förmågan (eller viljan) att vara tillsammans eller leka med andra barn, vilket är något som man i följande dokumentationer kan se förändras.

7.5 Självkontroll och lydnad

7.5.1 Beskrivning av kategorin

Handlingar som uttrycker *självkontroll och lydnad* är sådana där barn disciplinerar sig själva eller blir disciplinerade av vuxna. När barn visar självkontroll handlar det ofta om uppskjuten behovstillfredsställelse och förmåga att ägna sig åt något över tid. Lydnad däremot innebär att anpassa sig till förskolans regler och rutiner samt att göra som man blir tillsagd. Självkontroll och lydnad är i dokumentationerna kopplade till förskolans verksamhet. 13 procent (56 stycken) av dokumentationerna ger uttryck för handlingar som rör självkontroll och lydnad. Barn som visar dessa handlingar gör det i samband med någon aktivitet som de har fått i uppgift att utföra, eller i annan planerad verksamhet, exempelvis en samling. Det är handlingar som ofta uppträder i samband med att barnen arbetar med att lära sig något, förvärvar nya kunskaper eller färdigheter. I de fall dessa handlingar dokumenterats har det inte skett i barns fria lek. De flesta dokumentationer som främst lyfter fram handlingar av självkontroll är dokumentationer som också uppvisar handlingar som uttrycker lärande och kunskap. Handlingar som uttrycker självkontroll och lydnad kommer till uttryck i dokumentationerna som att kunna koncentrera sig och fokusera, visa tålamod och uthållighet, visa noggrannhet, prestera, kontrollera beteende, följa regler och rutiner, följa instruktioner, hantera och kontrollera sin vardag och sin kropp. Denna typ av handlingar finns som regel i dokumentation av enskilda barn.

Pedagogers *fostrande och disciplinerande* handlingar tar sig uttryck i att pedagoger korrigerar, sätter gränser, hjälper till anpassning och aktiverar barn. Det är handlingar som syftar till att leda barns beteende i riktning mot vad som anses som önskvärt. Dessa handlingar är ofta ett kortare inslag i en dokumentation, som i grunden handlar om något annat. Det verkar som om de fostrande inslagen inte är något som lyfts fram i dokumentationen, utan är något som ”kommer med” när pedagogerna dokumenterar andra saker. De flesta dokumentationer inom kategorin skildrar fostrande och disciplinerande handlingar som riktar sig mot ett enskilt barn, men dessa handlingar kan även rikta sig mot en grupp.

7.5.2 Analys av exempel från kategorin självkontroll och lydnad

I följande dokumentation visar barnet prov på handlingar som uttrycker självkontroll.

Dokumentationen består av två bilder. Den ena visar en teckning där fem ljus avbildats. Den andra visar samma teckning och bredvid denna teckning en pärlplatta där en del av ljuset byggs. En liten skål med pärlor syns också i bilden och ett barns hand som tar upp en pärla ur skålen. Följande text står att läsa:

Exempel 1: "Gretas pärlplatta"

Gretas pärlplatta:

Efter att under många dagar ha byggt pärlplattor på löpande band efter mönsterbeskrivning kommer Greta idag på att hon vill göra ett lucialjus. Till detta har vi ingen mall. – Hm, jag får tänka, säger Greta. – Hm, jag får göra en egen ritning säger hon efter en stund. Greta går iväg och kommer tillbaka efter en stund. – Så, säger Greta när hon kommer tillbaka och visar sin ritning. – Nu kan jag bygga. Snabbt sätter hon igång och efter en stund kommer hon till lågan. – Hm, det blir svårt, säger hon. Tillsammans försöker vi bygga en låga och sedan fortsätter Greta att bygga sina ljus.

I denna dokumentation möter barnet svårigheter som hon löser själv, eller med hjälp av en vuxen. Hennes önskan att bygga ett ljus får henne att hålla ut och färdigställa sitt arbete. Hon är noggrann i sitt tillvägagångssätt och koncentrerar sig på sin uppgift. När arbetet är klart har hon presterat något alldeles eget från grunden. Förskollärare lyfter vikten av att lära barn tålmod genom att de får träna på sådant som är svårt (Lindgren Eneflo, 2014). Genom att barnen får upprepa samma moment flera gånger lär de sig att det går lättare med tiden. Här kopplas träning och tålmod även till metakognitiva förmågor som att lära sig hur man lär (a.a). I exemplet ovan kan Gretas träning med de färdiga mönstren ses som övning inför att göra något eget. Greta visar förståelse för hur man gör egna mönster genom att göra en ritning. Dokumentationen *synliggör* förskolans arbete med barnen. Det framgår av texten att förskolan arbetat med att göra ritningar innan man sätter igång att bygga något som kräver lite ansträngning eller kan innebära svårigheter.

Här visar barnet även prov på sin uppfinningsförmåga och kreativitet när hon väljer att skapa något som inte redan finns. Med hjälp av pedagogen löser hon problem. Dokumentationen *synliggör* barnet och processen med att skapa ett ljus av pärlor. Barnet är synligt i bild och med namn. Hennes utsagor och resonemang går att följa i replikerna. Det går att förstå av dokumentationen att en pedagog är delaktig i processen, men denna är varken synlig i bild eller genom repliker, utan bara indirekt utifrån att det står skrivet "tillsammans försöker vi bygga en låga". Det går att betrakta kommentaren "efter att under många dagar ha byggt pärlplattor på löpande band efter mönsterbeskrivning"

som en indikation på att pedagogen *bedömer* denna aktivitet som underlägsen den att skapa egna mönster byggda efter eget huvud. Pedagogen verkar värdesätta kreativitet framför att följa ett mönster. Samtidigt kan man betrakta det som att det är barnets träning i att kopiera färdiga mönster som leder till skapande av ett eget. Med detta synsätt uttrycker dokumentationen en utveckling i barnets kompetens vad gäller att bygga pärlplattor. Här är individen i fokus, även om ett samarbete med pedagogen antyds. Dokumentationen innehåller inslag av lärande och kunskap, då barnets förmåga att tänka, planera och lösa problem lyfts.

Att förstå och följa förskolans regler och rutiner är en annan handling som dokumenteras. Denna dokumentation visar tre barn som sitter på golvet och äter frukt:

Exempel 2: "Hanna äter frukt"

När Hanna ser att vi börjar skala och dela frukt så går hon själv och sätter sig i samlingen. Vill sitta bredvid de andra barnen när hon äter frukt.

Barnet har lärt sig förskolans rutiner och vet vad hon ska göra när frukten delas. Det poängteras i dokumentationen att barnet självmant går och sätter sig, utan att någon behöver säga till henne. Dokumentationen förmedlar också vad pedagogen uppfattar som barnets vilja att vara nära andra barn. Barnet *synliggörs* i bild och genom att hennes handlingar beskrivs. Här har pedagogen tolkat barnets tankar och vilja och beskriver hennes handling att sätta sig bredvid de andra barnen som en social handling. Det kan uppfattas som *fabrikation*, då barnet inte uttrycker att hon har en önskan att sitta nära andra barn. Det kan vara en del av hennes förståelse av hur fruktstunden ser ut, att man sitter bredvid de andra barnen på golvet, kanske i en ring. Här har pedagogen tolkat barnets handling så att den betyder något som ligger i linje med vad pedagogen verkar anse vara värdefullt. I dokumentationen framträder barnets förståelse för förskolans rutiner och hennes anpassning till dessa rutiner. Samtidigt fokuseras den sociala handlingen och barnets eventuella vilja att vara nära andra barn. Disciplin är ett värde som i flertalet dokumentationer inte står som ensamt fokus för dokumentation. Värdet uppträder ofta i dokumentationer som egentligen handlar om något annat. Samma tendens framträder i andra studier. I utvärderingar i förskolan framträder disciplin endast implicit (Davidsson, 2018). Pedagoger upplever att disciplin är svårt att tala om (Sigurdadottir & Einarsdottir, 2016, Bjervås, 2016). I nordiska läroplaner kommer disciplin inte till uttryck (Einarsdottir et.al, 2014).

Det finns också dokumentationer som visar på barns motstånd mot regler och rutiner.

Exempel 3: "Klä på sig"

Följande dokumentation visar en bild på ett barn som står i en hall. Han har skor på sig och en huvtröja som hänger på huvudet. Han har inte stoppat in armarna i ärmarna:

Vi ska gå ut och jag säger till Gabriel att klä på sig. Han vill inte och säger att han inte kan, men får på sig skorna. Då säger han att han inte kan knäppa dem, men det lyckas. Tröjan hänger han på huvudet och säger trumpeten: - Jag orkar inte.

Här visas bilden av ett barn som gör motstånd mot den uppgift han får. Pedagogerna lyckas få honom att ta på skorna och knäppa dem, men när han ombeds ta på tröjan vägrar han. Här framställs barnets motstånd som besvärligt. I dokumentationen framstår hans ton som "trumpeten." Barnet *synliggörs* som någon som gör motstånd på "fel" sätt och som dessutom har en tråkig attityd. Dokumentationen är ovanlig, då den framställer barnet på ett negativt sätt och då han ger uttryck för känslor och egenskaper som inte accepteras av pedagogerna (exempelvis sur och lat). Vallberg-Roth (2012) har undersökt olika former av bedömning i förskolors dokumentation och finner att en av dessa former är personliga bedömningar, som rör ett barns personlighet eller karaktär. Exemplet ovan kan sägas vara ett exempel på detta. Vallberg-Roth (2012) finner inget stöd för denna typ av bedömningar i förskolans läroplan. Barnet *bedöms* göra motstånd mot förskolans rutiner. Under ytan framträder förskolans arbete med att fostra barn till självständighet genom att de ska klara av vardagliga situationer. Pedagogerna *bedömer* att han har förmåga att klara av de uppgifter han får och att hans motstånd handlar om att han inte vill. Här framträder alltså barnets kompetens och ovilja att använda sig av denna kompetens. Barns motstånd tolkas ofta av pedagoger som problematiskt (Dolk, 2013). Det gör att pedagoger gärna beskriver dem i negativa termer (a.a), såsom sker i exemplet ovan.

Exempel 4: "Båten"

Följande dokumentation skildrar en lek, som initierats av en pedagog, där fem barn och två pedagoger leker att de åker båt:

Amelie: - Tog ni **våran** båt?

Amelie vänder sig till Hanna som filmar: - De tar våran båt!
Amelie pekar, med en väldigt bekymrad min, på Hetty och Caroline.

Hanna: - De kanske också får plats? Det är ju en stor båt, så alla får plats!

Ahmed och Martin har hämtat fler saker som de lastar på båten.
Martin sätter sig ner i båten: - Jag ska köra.
Hetty reser sig upp och kliver ur båten. Caroline sitter kvar.
Martin börjar styra båten. Amelie försöker putta undan Caroline som sitter i båten.
Hanna: - Nej, men vet du vad, Amelie, hon får plats där bredvid, ju... - Titta här, Caroline, här kan du sitta!²⁴

Här går pedagogen in och korrigerar barnets handlingar, först genom att uppmärksamma henne på att alla får plats i båten och sedan genom att sätta gränser för hennes beteende med en rak tillsägelse. I dokumentationen *synliggörs* barnen genom att de är nämnda vid namn samt att deras handlingar och repliker är utskrivna. Pedagogernas namn och repliker finns också utskrivna i dokumentationen. I denna dokumentation *synliggörs* barns negativa beteende på ett sätt som sällan förekommer i förskolans dokumentationer. Pedagogen *bedömer* barnets beteende som olämpligt och korrigerar det genom sin vädjan och påföljande tillsägelse. Dokumentationen är betydligt längre och centralt i dokumentationen är båtleken, där en pedagog startar upp en lek, som barnen sedan blir delaktiga och drivande i. Pedagogerna för in nya element och utmaningar i leken allteftersom den fortskrider. Åter igen kan man se hur disciplinerande handlingar göms i dokumentationer som egentligen handlar om något annat. I utvärderingar som görs i förskolan, som en del av det systematiska kvalitetsarbetet, är disciplin ett värde som framträder implicit i form av barns anpassning (Davidsson, 2018). Disciplin är bara synligt inom tre av de fem diskurser som beskrivs i studien och dessa tre diskurser är de som framstår som minst tongivande (a.a). Även i föreliggande studie verkar detta vara ett mönster. De värdefulla handlingar som framstår som centrala, nämligen lärande och kunskap samt motsvarande undervisande och bedömande handlingar saknar inslag av disciplin.

7.5.3 Sammanfattning

Dokumentationer som lyfter fram självkontroll och lydnad fokuserar nästan uteslutande på enskilda barn. Till skillnad från dokumentationer i andra kategorier av värdefulla handlingar finns det nästan alltid en vuxen med. Ibland är den vuxna dold och avslöjas endast genom ett "vi" eller som den som satt upp regler och utformat rutiner, alternativt som är den som lydnaden riktas mot. Ibland har hen en aktiv roll genom att hen exempelvis lärt barnet något, har egna repliker eller nämns vid namn i dokumentationen.

²⁴ Detta är ett utdrag ur en längre dokumentation.

Gemensamt för dokumentationer som visar på självkontroll och lydnad är att barn *synliggörs* genom att deras handlingar visas upp, vilket är handlingar som antingen är i linje med förskolans önskemål eller som brott mot dessa. Förskolans regler, rutiner och arbete med att få barn att följa dessa regler eller förskolans arbete med att lära barn att hantera sin vardag *synliggörs* i dokumentationerna. Barnen *bedöms* utifrån huruvida de känner till rutiner, klarar av att följa regler, och även har införlivat dessa, så att de självmant gör ”rätt”, samt om de har förmåga att motivera sig själva till olika handlingar av självkontroll. Pedagogerna finns med i bakgrunden för att stötta handlingarna eller se till så att regler och rutiner följs. *Fabrikation* framträder när pedagoger tolkar barns handlingar på ett sätt som stämmer överens med de mål som finns för verksamheten när handlingarna skulle kunna handla om något helt annat.

Bakom de handlingar av självkontroll och lydnad som dokumenterats, verkar det ligga en strävan efter att skapa självständighet hos barnen. Barnen ska lära sig att fortsätta med något fast det är svårt, lösa problem, klä av och på sig själv, äta själv, självmant och med glädje följa regler och rutiner. Det kan tolkas som att det finns en spänning inom kategorin där barns självkontroll och lydnad i grunden handlar om att fostras till självständighet.

Pedagogers fostrande handlingar dokumenteras inte i syfte att lyftas fram, utan verkar snarare vara en biprodukt när andra handlingar dokumenteras. Med anledning av detta finns inga dokumentationer som helt och hållet handlar om fostran. Barnen *synliggörs* i dessa dokumentationer med namn och repliker och deras snedsteg blir synliga i dokumentationerna. Pedagogerna och deras korrigerande agerande *synliggörs* också med namn och repliker. Majoriteten av dokumentationerna rör handlingar som riktar sig mot ett enskilt barn, som pedagogen *bedömer* gör något bra eller något olämpligt. Det finns dock även exempel på när flera barn blir korrigerade. Inom denna kategori av dokumentationer saknas anonymiserande tendenser, som att omnämna personer med ”barnen” eller beskriva dem som en grupp. Detta gör barnen än mer *synliggjorda* än om de exempelvis lyfts fram för att de kan skriva sitt namn eller sortera pärlor, eftersom de i detta sammanhang ibland blir synliga genom att de utför handlingar som bedöms vara negativa.

7.6 Självständighet

7.6.1 Beskrivning av kategorin

Handlingar som ger uttryck för *självständighet* handlar i dokumentationerna främst om att ta egna initiativ. Kategorin självkontroll och lydnad verkar också under ytan handla om självständighet. Jag har dock valt att inte ta upp sådana dokumentationer under denna rubrik, då jag tolkar självständighet

inom kategorin självkontroll och lydnad som ett uttryck för fostran till självständighet. Under denna kategori har jag samlat dokumentationer där barns egna initiativ och drivkrafter lyfts fram. Självständighet är synligt i 14 procent (62 st) av de studerade dokumentationerna. Självständighet framträder i dokumentationerna främst som att ta initiativ, ge uttryck för sin individualitet, visa tro på sig själv och sin förmåga, uttrycka sin vilja, stå för sin åsikt, vara aktiv och göra egna val. Dokumentationerna inom kategorin fokuserar främst på individen och handlingarna sker oftast utanför den planerade verksamheten, även om det finns exempel på självständiga handlingar inom ramen för ett projekt eller en samling.

7.6.2 Analys av exempel från kategorin självständighet

Exempel 1: ”Jag har byggt ett Star Wars-rymdskepp”

Följande dokumentation består av en bild som visar ett bygge av platta träklossar, vilket är placerat intill en spegelvägg med två speglar som bildar ett hörn:

Jag har byggt ett Star Wars-rymdskepp!”

- Jag har gjort ett Star Wars-rymdskepp. Jag ville bygga det för det är coolt och jag tycker så mycket om det. Jag har byggt det själv, berättade Cristian för mig (Sara, pedagog).
- Hur tänkte du när du byggde ditt rymdskepp?
- Jag tänkte att det såg ut lite annorlunda.
- Hur då annorlunda?
- Att det ser annorlunda ut för att det är jättecoolt.
- Hur gjorde du?
- Eh, jag tänkte att det skulle vara en skalle där fram, men det gick inte. Istället byggde jag olika färger.
- Hur kan man se att det är ett rymdskepp?
- Att det ser ut som det och det är det! Star Wars-rymdskeppet är vitt fast jag har gjort det i olika färger.
- Har du sett att du har gjort det som ett mönster?
- Mmm (nickar). – Här gjorde jag bara blå, men likadant där (pekar på olika sidor).
- Är du nöjd?
- Jag är faktiskt nöjd.
- Hur ser det ut om du tittar i spegeln?
- Det ser likadant ut.
- Ser det ut som ett rymdskepp då?
- Ja, där är tre rymdskepp i spegeln, men fyra om jag räknar den jag byggt.

Barnet har tagit ett eget initiativ att bygga ett rymdskepp. Han är stolt över det han har gjort och visar tro på sig själv och sin förmåga. Pedagogen understryker vikten av detta genom att fråga om han är nöjd. Barnet ger uttryck för sin individualitet genom att han, trots att han vet hur rymdskeppet ser ut, har valt att göra det på sitt eget sätt genom att använda flera färger. I dokumentationen är det även viktigt för pedagogen att barnet sätter ord på vad han gjort, att han kan förklara hur han har tänkt. Genom sina frågor uppmuntrar hon barnet att sätta ord på sina kunskaper, att visa upp dem. Hon testar honom också genom att fråga om han uppmärksammat att han byggt ett mönster. Samtalet mellan pedagogen och barnet kring barnets lärande kan betraktas som en typ av självbedömning, där barnet uppmuntras att förklara hur han gjort, hur han tänkt och hur han känner inför resultatet. Självbedömning är en av de typer av bedömningar som framträder i en studie av förskolors bedömnings- och dokumentationspraktik (Vallberg-Roth, 2012). Självbedömningar knyts till ett performativt samhälle, där entreprenörsskap och marknadsorienterad målinriktning samt individorientering är centrala komponenter (a.a). Bilden av det färdiga rymdskeppet sätter också fokus på barnets färdigheter. I dokumentationen *synliggörs* barnets skapelse och hans tankar kring vad han har gjort samt kunskaper som kan knytas till detta. Pedagog *synliggörs* också genom sina frågor och samtidigt *synliggör* hon verksamheten. Hon visar att man på förskolan fokuserar barns kunskaper samt barns förmåga att sätta ord på vad de gör och kan. Hon gör samtidigt en *bedömning* av barnets kunskaper om mönster samt förmåga att berätta om hur han har tänkt när han skapat.

Dokumentationer som visar på självständighet och dokumenterar barn i grupp är sällsynta, men det finns några exempel.

Exempel 2: "Labyrint"

Dokumentationen innehåller två bilder.²⁵ På den första bilden sitter sju barn tillsammans och verkar samtala om något. Den andra bilden visar sju barn (troligtvis samma som på föregående bild) som rör sig i ett rum. De springer mellan upphöjda plattor i olika färger. Texten lyder:

En morgon när jag kommer till jobbet har barnen hämtat material till att bygga en hinderbana. Det var till en början två barn som byggde upp hinderbanan och efter hand anslöt sig fler barn, tills det till slut var tio stycken. Barnen började tillsammans att leka "Labyrint" (ett TV-program som går på Barnkanalen). De sprang omkring och hoppade på den uppbyggda banan tills ett barn tog på sig rollen som programledare "Daidalos." Han samlade barnen och frågade dem hur det hade gått för dem och sedan beslöt han

²⁵ Detta är ett utdrag ur en längre dokumentation.

att de skulle göra banan svårare. Nu var det en ny labyrint och efter ett tag släpptes ”Taurus²⁶” lös på banan. Han försökte ”slajma²⁷” barnen. Efter ett tags lekande samlade Daidalos barnen igen och berättade att ingen av barnen fick någon livspuck²⁸. Efter ett tag blev det meningsskiljaktighet inom gruppen då Daidalos ville ändra om banan igen, men det ville inte de andra barnen, så de sade ifrån.

Här tar barnen på egen hand initiativ till en aktivitet. De har egna idéer och utvecklar leken tillsammans. Ett av barnen tar kontroll över leken och leder de andra. När han vill göra fler förändringar än de andra barnen har lust till ger de uttryck för sin vilja och säger ifrån. Barnen hämtar inspiration till leken från något som intresserar dem, nämligen ett barnprogram och uttrycker sin förståelse för detta i leken. I texten beskrivs att det är två barn som börjar bygga banan, medan bilderna ger sken av att barnen tillsammans diskuterat igenom vad de ska göra innan banan börjar byggas. I denna dokumentation *synliggörs* barns aktiviteter och pedagogens uppmärksammande av detta. Barnen syns i bild, men är inte nämnda vid namn i texten. Pedagoger nämns endast som ”jag” och finns inte med på bild. Pedagoger deltar inte heller i barnens aktiviteter, utan är snarare en observatör och dokumentatör. I dokumentationssituationer i förskolan kan vuxna som ägnar sig åt att dokumentera bli passiva betraktare av det som barn gör (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). Det verkar som att det är själva handlingen att dokumentera som föranleder denna passivitet (a.a). Samtidigt kan det även vara ett medvetet val att låta barnen själva förhandla.

I dokumentationen finns inga spår av målrationalitet. Det är barnens minnen av programmet och deras egen fantasi som är styrande för det som dokumenteras och inte pedagogens intentioner. Dokumentationen återger vad barnen säger och gör, men visar inte på deras förmåga till konfliktlösning. Man får inte veta vad som händer efter att barnen sagt ifrån. Dokumentationen står ut i mängden, då den visar på barns lek i sig, utan fokus på något annat, som exempelvis språkförmåga, social utveckling eller problemlösningsförmåga. Dokumentationen verkar sakna performativa inslag (med undantag av det faktum att denna typ av dokumentation i sig kan sägas vara performativ, då den visar upp barns aktiviteter och är tillgänglig för var och en som besöker förskolan). Även om en ledargestalt framträder i dokumentationen lyfts inte denna person som mer kompetent eller viktigare än någon annan.

²⁶ En robot som jagar barnen

²⁷ Roboten sprutar grön vätska

²⁸ Ett platt, runt föremål som lyser grönt och som barnen kan använda för att få fler chanser att lyckas i labyrinten

Att vara aktiv och kunna sysselsätta sig själv framstår som värdefullt i förskolans dokumentation. Nedan följer ett exempel på vad som kan ske om barn inte tycks kunna göra detta. Trots detta innehåller dokumentationen exempel på barns initiativförmåga och självständighet.

Exempel 3: "Robert & Hannes"

Dokumentationen består av fyra bilder. På de två första bilderna står två barn på varsin sida om ett staffli och målar. På den tredje bilden syns en färdig målning, kvar på staffliet. På den fjärde bilden står båda barnen framför staffliet och betraktar det ena barnets bild. Texten lyder:

Pojkarna såg rastlösa ut, så jag frågade om de ville måla. Hannes började måla en strand, vatten, sol, moln och människor, utan att bry sig om vad Robert målade. Robert gick och tittade på Hannes målning, när han gick tillbaka började han också måla vatten, moln, himmel, en sol och människor. När han fick slut på idéer gick han över och tittade på Hannes målning igen och frågade:

R: - Vad är det där?

H: - Det är solen.

R: Men den är inte där, inte sådär sned.

H: - Min är det. Det ska vara så.

Robert gick tillbaka till sin målning, tittade på sin sol och såg fundersam ut. Hannes blev nu nyfiken på Roberts bild.

H: - Vad är det där i vattnet?

R: - Jag och Emil. Vi har badbyxor för vi är vid havet.

H: - Men har du strand på båda sidorna, eller?

R: - Ja, så kan man bada överallt.

H: - Jaha

När barnen inte verkar kunna sysselsätta sig själva griper en vuxen in och ser till att de har något att göra. Genom att hon beskriver dem som rastlösa sätter hon en negativ stämpel på deras tillstånd och ser genast till att de får något att göra. Pedagoggen får hjälp i sin strävan att sysselsätta barnen av ett av dem, som genom sitt målande inspirerar det andra barnet. Robert ifrågasätter Hannes sätt att rita en sol, men Hannes står upp för sig själv och förklarar att "det ska vara så." Dokumentationen *synliggör* barnen genom att deras samtal skrivs ut. I dokumentationen finns också foton av barnen och de bilder som de har producerat. Barnen tittar på varandras bilder, inspireras och *jämför* sina alster och det ena barnet gör en *bedömning* av det andra barnets sätt att måla. Dessa jämförelser och bedömningar är dock inget som pedagoggen deltar i, utan hon noterar enbart vad som sker. Här lyfts barns förmåga att inspirera varandra och det är ett av dokumentationens fokus. Att stå upp för sina egna tankar och idéer, att vara självständig är också viktigt. Hannes står för det han

valt att måla och övertygar sin kamrat om att det han har gjort är precis som det ska vara. Han är inte heller beroende av instruktioner eller inspiration från någon annan utan sätter genast igång att måla efter eget huvud. Pedagogerna verkar bedöma denna förmåga som något positivt och lyfter barnets agerande genom att kommentera med ”utan att bry sig om vad Robert målade”. Att barn gör egna val utan att låta sig påverkas av vad andra barn tycker eller väljer verkar vara viktigt i förskolan. Valstund²⁹ i förskolan motiveras med att barn ska göra sina egna självständiga val, utan att styras av vad kompisar gör och oberoende av vad pojk- eller flickgruppen brukar göra (Dolk, 2013).

7.6.3 Sammanfattning

Dokumentationer som visar på självständighet fokuserar främst på enskilda barn. Pedagoger deltar inte i de aktiviteter som barnen initierar, utan är observatörer av det barnen gör samt dokumenterar det som de ser. Inom denna kategori är barns röster ofta en viktig del och det barnen säger skrivs som regel ut i dokumentationen. Barnen *synliggörs* alltså inte enbart i bild och genom sitt agerande, utan även genom vad de säger, vilket verkar ha dokumenterats ordagrant. Självständighet kommer främst till uttryck i barns egna aktiviteter, men kan ibland finnas med som inslag i planerad verksamhet. När barnen inte själva lyckas aktivera sig ser en vuxen till att de får något att göra.

Jämförelse och *bedömning* verkar inte vara framträdande inom denna kategori annat än indirekt, när pedagogerna väljer ut vad de ska dokumentera. Det som dokumenteras är något som är värdefullt att visa upp, jämfört med något annat som man väljer att inte dokumentera. I några dokumentationer *jämför* och *bedömer* barn varandras alster, men detta är inget som pedagogerna deltar i. Istället uppmärksammas när barn säger ifrån och motsätter sig andra barns *bedömning* av vad de gör. Denna kategori dokumentationer verkar inte innehålla tydliga inslag av *fabrikation*.³⁰

7.7 Kreativitet och nyfikenhet

7.7.1 Beskrivning av kategorin

Kreativitet och *nyfikenhet* blir synligt i 7 procent (33 st) av dokumentationerna. Det framträder i dokumentationerna i handlingar som att

²⁹ En organiserad aktivitet där barn får välja mellan ett antal i förväg planerade aktiviteter

³⁰ Alla dokumentationer skulle förstås kunna betraktas som exempel på fabrikation, då man har valt en viss situation bland ett otal situationer och väljer att lyfta fram detta för att det visar på något som man vill framhäva.

utforska, vara kreativ, visa nyfikenhet, ställa upp hypoteser, experimentera och pröva. Denna typ av handlingar kommer till uttryck dels som barns eget utforskande och dels som ett gemensamt utforskande inom planerad verksamhet. Majoriteten av dokumentationerna visar på enskilda barn som undersöker något på, som det verkar, eget initiativ. Det finns också dokumentationer inom kategorin som visar på barns kreativitet och nyfikenhet inom planerad verksamhet, men då handlar det oftast om att delta i och intressera sig för experiment.

Pedagoger ägnar sig åt *underlättande och möjliggörande* handlingar som att göra barn delaktiga, ställa frågor, komma med idéer, uppmuntra till utforskande, initiera utforskande och tillhandahålla material.

7.7.2 Analys av exempel från kategorin kreativitet och nyfikenhet

Exempel 1: ”Utforskar flaskan med färg och glitter”

Fyra bilder visar ett litet barn som undersöker en flaska. På första bilden sitter barnet vid ett bord. Barnet håller flaskan i båda händerna och tittar på den. På andra bilden sitter barnet på golvet och lyfter flaskan med båda händer, samtidigt som barnet studerar flaskan. På den tredje bilden sitter barnet åter vid bordet, men har nu lagt flaskan på sidan. Barnet håller den med ena handen och följer bottenrundning med andra handens pekfinger. På den fjärde bilden ligger barnet på golvet med flaskan i båda händerna. Barnet ler och det ser ut som att barnet skakar flaskan. Följande text står att läsa:

Utforskar flaskan med färg och glitter.

Utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära Lpfö 98/10

Här undersöker barnet föremålet på egen hand och visar glädje över sin aktivitet. Ingen vuxen är synlig i vare sig bild eller text. Barnet har frihet att pröva och undersöka vad och hur det vill, endast begränsat av det material som finns tillgängligt på förskolan. Ett citat ur läroplanen vill visa på förskolans roll i att stimulera barns nyfikenhet och understryker den vikt som läggs vid detta. Detta kan ses som ett utslag av *fabrikation*, då man sätter rubrik på barnets aktivitet utifrån vad läroplanen ålägger förskolan att arbeta med. Att pedagoger citerar läroplanen i de dokumentationer de gör verkar vara vanligt förekommande. Holmberg (2015) noterar att det är något pedagogerna på de båda i studien medverkande förskolorna gör. De motiverar detta bland annat med att det ska bli tydligare både för dem själva och för föräldrar att de arbetar utifrån läroplanen. I ljuset av detta kan läroplanscitatet även betraktas som ett led i marknadsföringen av förskolan samt ett sätt att visa på förskolläraernas professionalitet. På liknande sätt uttrycker sig förskollärarna i

Lindgren Eneflo (2014) studie. De anger också att läroplanscitaten visar föräldrar att förskolans verksamhet är pedagogisk. I samtal uttrycker förskollärarna vid flera tillfällen vikten av att ha med läroplanscitat i de dokumentationer de gör. De anger också skäl som att dokumentationen ska bli pedagogisk. Det är viktigt för dem att synliggöra barnens lärande och de menar att det kunskapsinnehåll som framträder i dokumentationerna alltid kan relateras till något av de målområden som finns beskrivna i läroplanen (a.a). När förskollärare talar om dokumentation framstår det att läroplanen legitimerar deras dokumentationspraktik (Virtanen, 2018). I den ovan beskrivna dokumentationen *synliggörs* barnet i en situation där det själv inte verkar vara medvetet om att det är iakttaget. En sådan typ av "smygdokumentation" motiveras av förskollärare med att ögonblicket går förlorat om de ber barnet om lov att fotografera (Lindgren Eneflo, 2014).

Andra dokumentationer visar barns nyfikenhet och utforskande i planerad verksamhet. Här upptäcker barnen tillsammans med pedagoger, som tillför material, aktiviteter, fakta och frågor. En del aktiviteter är ganska styrda, medan andra lämnar större utrymme för barns eget utforskande inom ramen för ämnet.

Exempel 2: "Vi provar overheaden på Fisken"³¹

Dokumentationen består av tre sidor och 22 bilder. På första sidan visar bilderna ett barn som upptäckt sin skugga på väggen. Skuggor av plastgrodor har förstörats på väggen. Bilderna visar ett barn som sätter en plastgroda direkt mot väggen och tittar på den samt ett barn som hoppar samtidigt som hon tittar på sin skugga. Några barn som rör sig vid väggen och ser på sina skuggor. Två barn studerar en overheadapparat.

Följande text står att läsa:

Vi provar overheaden på Fisken!
Sedan räknade vi grodorna.

På andra sidan visar bilderna ett barn som bygger ett torn av genomskinliga geometriska former i olika färger. En annan bild visar ett annat barn som gör samma sak. En bild visar tre barn som står vid ett ljusbord och placerar ut geometriska former och en bild är på två geometriska former som står ovanpå varandra på ljusbordet. Texten lyder:

Vi provade våra nya geometriska former. Barnen byggde med dem. De upptäckte att man inte kan lägga fler former på de

³¹ Avdelningen heter egentligen något annat

spetsiga. Sedan diskuterade vi färgerna och upptäckte att när man lägger en gul form på den blå då blir det grönt.

På tredje sidan visar bilderna ett barn som undersöker lampan i overheadapparaten. Ett barn som sätter händerna mot väggen mot sin skugga. Två barn står vid en overheadapparat. Två bilder visar skuggorna av geometriska figurer som har förstörats mot en vägg. Tre bilder visar barn som placerar geometriska figurer på en overheadapparat. Texten lyder:

Både äldre och yngre barn testar olika material. Vi upptäckte att genomskinliga saker får färg på väggen, andra saker är svarta.

I dokumentationen är resultatet av utforskandet viktigt, det vill säga vad man kommit fram till och detta lyfts i dokumentationen. Förskollärare uttrycker att det är viktigt att barn ska kunna följa sina egna läroprocesser (Löfgren, 2015, Lindgren Eneflo, 2014), samtidigt som de brottas med svårigheterna att dokumentera dessa. Att barns läroprocesser ska vara synliga för förskollärare och föräldrar är också av betydelse (Löfgren, 2015). I exemplet ovan har barnen flera olika material att tillgå, även om dessa material är utvalda och begränsas av pedagogerna. Barnen använder också den egna kroppen för att undersöka ljus och skugga. I bilderna framträder barnen som koncentrerade, fokuserade och intresserade. De är vända mot det som de gör och bilderna visar hur de prövar olika saker, till exempel att se vad som händer med skuggan när man hoppar eller att placera en groda på väggen istället för på overheadapparaten. Barnen är också aktiva i alla bilder där de är med. Varken i text eller bild är pedagogen(erna) synlig(a), utan det är barnen och aktiviteten som är i fokus. Barnen *synliggörs* i bild och genom sina handlingar, som beskrivs i texten. Det är barnens utforskande som leder fram till de lärdomar som pedagogerna uppmärksammar dem på. Pedagogerna tar alltså utgångspunkt i barns handlingar för att lära dem om ljus och skugga, färger och geometriska former. Dokumentationen anknyter till lärande och kunskap och fokuserar på läroplansområden som matematik och naturvetenskap. I följande dokumentation lyfts barns frågor och kreativa förklaringar till ett naturvetenskapligt fenomen:

Exempel 3: "Vulkanexperiment"

Dokumentationen, som är ett utdrag ur en längre dokumentation innehåller fem bilder. På den första bilden sitter en pedagog och tolv barn runt ett bord. En vulkan gjord i grön lera står på ett fat på bordet. På den andra bilden sticker pedagogen ner en pinne i vulkanens öppning. De tre följande bilderna visar ett rött skum som kommer upp ur vulkanens öppning. På den sista bilden ser man barns händer som sträcker sig mot eller pekar på vulkanen:

Innan vi gjorde experimentet fick barnen ställa hypoteser kring vad de trodde skulle hända. Det som barnen kom fram till skrev vi ner i vår experimentbok. Barnen trodde att det skulle ryka, att vulkanen skulle bli svart, att det skulle komma lava och att huset skulle börja brinna.

Emelie (pedagog) hällde ner bakpulver och karamellfärg i vulkanen, sedan blandade hon det. Det var både röd och gul färg och när Emelie drog upp pinnen hon rört med upptäckte barnen att det blivit orange färg. Nu var det dags och barnen såg mycket förväntansfulla ut. Emelie hällde ättiksspriten i hålet på vulkanen och det började bubbla upp färg ur vulkanen!!! Ju mer ättika Emelie hällde i, desto mer bubblade och rann det.

- Vi har gjort ett vulkanutbrott! skrek barnen.
- Är det varmt? frågade barnen.
- Ni får känna, sa Emelie.

Nyfikna, men försiktiga smög barnen fram och kände på lavan. - Nej, den var inte varm, konstaterade de.

- Hm, tycker ni inte att det luktar lite konstigt här inne i ateljén? frågade Agneta (pedagog).
- Jo, faktiskt, svarade ett barn. Det luktar lava.
- Alice! När du var på vulkanen, hur luktade det då? frågade ett barn.
- Det luktade ägg, svarade Alice.
- Det luktar magma här, sa ett annat barn.

Ett par gånger fick Emelie hålla på ättika för barnen ville se det i gen.

- När det bubblar och rinner som det gör i denna vulkan, vad är det då för vulkan? frågade Emelie.
- En stratovulkan! svarade barnen.

Vi fortsatte med vår experimentbok och frågan varför det blev som det blev. Barnen hade olika förklaringar, bland annat:

- Det kan vara bubblor i ättikan som vi inte ser. När ättikan kommer ner i bakpulvret så blir det bubblor.
- Luften runt jorden gör att blandningen av bakpulver och färg börjar bubbla.

Här är det gruppen som är i fokus. Barnen *synliggörs* inte som individer, utan endast som del i en grupp. Deras namn nämns inte, förutom vid ett tillfälle och då är det ett barn som tilltalar ett annat barn. Pedagogernas namn är dock utskrivna. I den överväldigande majoriteten av dokumentationer är det tvärtom. I bild är de flesta av barnen inte heller identifierbara. Man ser mest händer och överkroppar. Två barn syns dock med ansiktet i bild, liksom pedagoger. I denna bild finns barnen med som åskådare av experimentet. Att dokumentera barn utan att visa deras ansikten kan vara ett sätt att förhålla sig etiskt till dokumentationspraktiken genom att förhålla sig till barns integritet (Svenning, 2011). Samtidigt ger förskollärare uttryck för att de motsätter sig detta sätt att avbilda barn (Virtanen, 2018). Förskollärarna anser att det är överdrivet och att bilderna då inte visar barns intresse för aktiviteten. Som skäl anger de även att föräldrarna ifrågasätter att inte visa barns ansikten i dokumentationerna (a.a). I dokumentationen ovan fokuseras huvudsakligen inte rätta svar, utan barns frågor, hypoteser och förklaringar. Det kan man tolka som att pedagogerna anser att det är viktigare att barns tankar och kreativa idéer får komma till uttryck än att lära dem om förklaringen till varför vulkanen ”får utbrott.” Barnen ställer sina hypoteser utifrån vad de kan om vulkaner. Dessa kunskaper kan dock inte hjälpa dem att komma fram till vad som kommer att ske i experimentet, eftersom en vulkan av lera, bakpulver och ättikssprit inte kommer att reagera på samma sätt som en riktig vulkan. Pedagoger *bedömer* barngruppens kunskaper om vulkaner genom att med frågor kontrollera vad de har lärt sig. Barnens frågor och tankar är också viktiga i dokumentationen och får utrymme i samtalet. I dokumentationen är fokus huvudsakligen på verksamheten och vad barnen som grupp lärt sig om samt vad de har för tankar och idéer om vulkaner i allmänhet och om experimentet i synnerhet. *Synliggörandet* rör alltså inte enskilda barn. I dokumentationen är målet med aktiviteten inte att barnens hypoteser ska ställas mot vetenskapliga förklaringar. Aktiviteten är inte performativ i den bemärkelsen. Däremot ingår element av kontroll, som kan betraktas som performativa, då barnen tillfrågas om vad för typ av vulkan det kan vara. Förskollärare ger uttryck för en klivenhet vad gäller att låta barn utforska eller att ge dem färdiga svar (Lindgren Eneflo, 2014). Det verkar finnas en uppfattning kring att det finns ett sätt att agera som är det rätta. Exemplet ovan kan dock ses som en kombination av båda tillvägagångssätten. Dokumentationen är grupporienterad och lyfter inte fram några enskilda individer, vilket kan ses som ett icke-performativt inslag. Då pedagoger framträder med namn kan dokumentationen dock användas för att *bedöma* hennes bidrag till verksamheten.

Exempel 4: ”Matematiklyftet del 7: Designa”³²

I följande dokumentation lyfts pedagogens underlättande och möjliggörande handlingar som verkar leda till kreativitet hos barnen. Gruppen har varit i skogen och samlat naturmaterial, som de tagit med till förskolan. Pedagogerna har gjort barnen uppmärksamma på de föremål som funnits omkring dem i skogen och diskuterat dessa med barnen, medan det är barnen själva som valt vilka material de velat ta med tillbaka till förskolan. Dokumentationen visar arbetet med materialet när gruppen återvänt till förskolan. Tre barn och en pedagog arbetar med att skapa något. Dokumentationen innehåller en serie bilder. Den första bilden visar ett barn som håller i en gren:

”Charlotte: - Den här är nog svart – den har hamnat i svart geggamoja!

Pedagogen: - Hur ser den ut? Liknar den något?

Charlotte: - Som ett horn?

Andreas: - Hård! Som ett horn.

Mehmet: - Jättestor!

Pedagogen: - Vad är det mer för färger på den?

Charlotte: - Beige... och lite brunt.

Andreas: - Brun!

Mehmet: - Blå!

Vi gör något med föremålen. Låter dem få en ny roll. (När vi pratar om och dokumenterar vad föremålen har blivit relaterar vi till deras form och på vilket sätt/hur formen ”användes” i föremålens nya roll).

Nästa bild visar en hög med mossa:

Charlotte: - Mossan. Skägg! Vi kan ha lim, vi kan göra en gubbe!
Då kan vi ha stenar som kropp.

På följande bild håller ett barn en stor sten mellan sina händer:

Andreas: - Jag vill ha en stor sten!

Mehmet: - Sten!

Pedagogen: - Vad ska den stora stenen vara?

Charlotte: - Huvudet!

Nästa bild visar stenen där barnen limmat fast mossa och grenen. Ett barn lägger sin hand på grenen:

Charlotte: - Ett horn också!

³² Detta är ett utdrag ur en längre dokumentation

Pedagogen: - Vad blir det då? Vem är det som har horn och skägg?

Andreas: - En get!

De andra barnen tycker också att det ska bli en get.

Nästa bild visar samma sten och gren samt tre barnhänder som trycker fast något på grenen:

Sedan limmar barnen fast den torkade ormbunken också. Den ska vara hår.

Pedagogen: - Nu har vi gjort en get av de sakerna som vi hittade i skogen.

Charlotte: - Ja och av det andra kan vi göra en leopard!

Följande bild visar den färdiga ”geten”:

Barnens get är klar! Det har blivit ett nytt föremål – tillverkat av material från skogen.

I denna dokumentation ställer pedagogen frågor för att få barnen att undersöka och upptäcka de föremål de har framför sig. Hon frågar hur föremålen ser ut och känns samt vad de liknar. Pedagogens frågor får barnen att fundera kring vad man kan göra med materialet och väcker deras kreativitet och fantasi. Samtidigt styr hon deras kreativa uttryck. Barnen vill först att föremålen ska bli en gubbe, men när ett av barnen tar fram ett horn säger pedagogen: ”Vad blir det då? Vem är det som har horn och skägg?” Det leder till att barnens skapelse blir en get istället för en gubbe, som de först tänkt sig. Här sätter pedagogens ledning ramar för barns kreativitet. Genom frågor kan förskollärare begränsa barns kreativitet och fantasi och leda dem mot ett resultat de själva önskat (Nilfyr, 2018). Förskollärarna är mål- och resultatnriktade, medan barnen förhåller sig mera öppet till de uppgifter de får. I ovan beskrivna dokumentation *synliggörs* verksamheten och pedagogen genom sina frågor. Pedagogen *syns* dock varken i bild eller med sitt namn, vilket barnen gör. Barnen *synliggörs* också genom sina repliker och svar på pedagogens frågor. Att använda sig av barns röster i dokumentationerna har motiverats utifrån att det ökar barns delaktighet samt att det hjälper till att synliggöra barns tankar och intressen, och i förlängningen deras lärande. Samtidigt kan barns röster i dokumentationerna betraktas som ett utlämnande av barns tankar och idéer och något som gör dem mer utsatta. Dokumentationen verkar ha tillkommit utifrån en uppgift som pedagogerna fått utifrån matematiklyftet, vilket titeln indikerar. Att dokumentationen tillkommit för att redovisa denna uppgift synliggör dokumentationens roll som *andrahandsaktivitet*.

Flertalet dokumentationer som ingår i föreliggande studies material där ordet skapande nämns, eller som hamnat under fliken skapande i barns pärmar, har egentligen inget med verkligt skapande att göra. Det handlar mer om att reproducera något som pedagogen gjort eller visar upp för barnen. Samtidigt finns också exempel på att barn skapar nya saker på egen hand. Här handlar det inte om att barnen förhåller sig till ett färdigt föremål eller en aktivitet som leds eller erbjuds av en pedagog. Ett exempel på detta är exempel 1: "Jag har byggt ett Star Wars-rymdskepp" som analyserats i kategorin "Självständighet", men som lika gärna kunde ha diskuterats här. Även exempel 1: "Gretas pärlplatta" ur kategorin "Självkontroll och lydnad" är ett exempel på barns kreativitet och eget skapande och kunde även det ha analyserats under kategorin "Kreativitet och nyfikenhet". Barnen i båda dessa exempel använder sig av förskolans material för att skapa något som inte funnits förut.

7.7.3 Sammanfattning

Kreativitet och nyfikenhet kommer till uttryck både i enskilda barns handlingar och i barngruppens handlingar samt i aktiviteter som initierats av barn själva, eller som är en del av den planerade verksamheten. Denna kategori kännetecknas dock av dokumentationer som skildrar enskilda barns utforskande på eget initiativ. Inom planerad verksamhet finns olika grader av frihet för barnen att uttrycka sin kreativitet på. Ibland finns ett ganska begränsat urval material, medan det ibland finns mer att välja på. Utrymmet där barnen presenteras för materialet har också betydelse för deras frihet. I de dokumentationer som fokuserar på gruppen är pedagogers handlingar och det material de tillhandahåller avgörande för barns utforska och experimentera möjligheter till kreativa yttringar. Det är också det som sätter ramar för barns möjligheter att. I exempel 4 sitter barnen kring ett bord och är hänvisade till det material som lagts fram på bordet. De får frågor kring vad det tror kommer att hända, men det är pedagogen som handhar materialet och barnen kan inte fritt experimentera med det. I exempel 2 har barnen hela rummet till förfogande och de kan röra sig mellan olika material, samt använda sig av den egna kroppen i utforskandet av overhead-apparaten. I dokumentationerna verkar det vara viktigt att lyfta fram ett resultat, till exempel att blått och gult blir grönt. I andra dokumentationer kan fokus ligga mer på barns tankar, frågor och hypoteser och det rätta svaret presenteras inte. Inom denna kategori *synliggörs* barnen och deras utforskande främst i de dokumentationer som fokuserar på enskilda barn. Här kan barnen dessutom vara omedvetna om att de blir dokumenterade (exempel 1). I flera av dokumentationerna är barnen synliga i bild främst med händer och överkroppar och deras namn skrivs inte ut. Även i de dokumentationer som visar hela barnet har pedagogerna ofta valt att inte sätta ut namn och inte fokusera på enskilda barns utsagor, utan snarare är det gruppens kunskaper som är i blickpunkten. Pedagogerna visar upp vad

man gjort och ibland vad barn verkar ha lärt sig av detta. I dokumentationerna görs ibland *bedömningar* av vad barn lärt sig om det som pedagogerna undervisat om (exempel 4). Detta genom att pedagogen ställer frågor.

7.8 Etik

7.8.1 Beskrivning av kategorin

Etiska handlingar är synliga i 5 procent (23 stycken) av dokumentationerna och handlar främst om att visa omsorg. Denna typ av handlingar framträder i dokumentationerna som att hjälpa, visa empati, dela med sig, inkludera, vara öppen/tolerant, komma överens. Denna typ av handlingar dokumenteras i regel som något som sker mellan barn. Ofta handlar det om ett barn som hjälper ett annat barn. Dokumentationer som skildrar undervisning i etik förekommer, men här handlar det om att en vuxen berättar eller samtalar med barn om etik eller om något etiskt dilemma snarare än att den vuxne har ett etiskt förhållningssätt till barnen.³³ Några dokumentationer skildrar en vuxen som hjälper ett barn, men detta sker främst i en lärandesituation, en hjälp som syftar till att få barn att lära sig något eller klara av något. Flertalet dokumentationer fokuserar på en avskild situation och är alltså produktokumentationer.

Pedagogers etiska handlingar kommer till uttryck i dokumentationerna som att hjälpa, stötta och assistera barn, visa tolerans och öppenhet.

7.8.2 Analys av exempel inom kategorin etik

Den vanligast förekommande typen av dokumentation av etiska handlingar är den som skildrar ett barn som hjälper ett annat:

Exempel 1: ”Normer och värden”

Följande dokumentation visar en bild av tre barn som sitter vid ett frukostbord. Ett äldre barn räcker en kniv med smör på till ett yngre barn. Texten lyder:

Normer och värden

En eftermiddag vid mellanmålet skulle Sigurd bre sin smörgås.

Han försökte först själv, men sedan behövde han lite hjälp.

Johanna uppmärksammade det och hon sa:

- Jag kan hjälpa dig, Sigurd!

Johanna bredde klart Sigurds smörgås och gav den sedan till honom. Då såg båda barnen väldigt nöjda ut.

³³ Med detta inte sagt att de inte har det, snarare att det inte är något som dokumenteras.

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra.”

Dokumentationen visar ett barn som själv tar initiativ till att hjälpa ett annat barn. I dokumentationen framhävs den glädje det ger barnen att hjälpa och att bli hjälpt. Det kan tolkas som att pedagogen vill visa på den glädje det ger, inte bara att få hjälp, utan även att hjälpa någon annan. Läroplansutdraget och dokumentationens titel, som också är tagen ur läroplanen, sätter fokus på att det är etiska handlingar som är centrala. Det kan betraktas som ett uttryck för *fabrikation* då man genom läroplanscitaten vill visa av att det är förskolans arbete med barnen som resulterat i Johannas vilja att hjälpa, detta utan att visa hur det har gått till. En annan studie av dokumentationspaneler i förskolan visar upp en liknande bild (Liljestrand & Hammarberg, 2017). Här är det ett barn som håller upp mjölk åt ett annat barn. Dokumentationen är knuten till ett läroplansmål och tänkt att visa på hur förskolan uppnått detta mål. Samtidigt är det endast barnens handlingar som visas upp och inte hur förskolan arbetat med dessa (a.a). I det ovan beskrivna exemplet *synliggörs* en handling som utgår från ett barns egen tolkning av en situation. Barnen *synliggörs* också i bild och genom att deras namn är utskrivna i dokumentationen. I dokumentationen fokuseras samspelet mellan barnen samt det ena barnets lyhördhet för det andras situation. Pedagogen uppmärksammar också Sigurds uttryck för självständighet då han först försöker själv, och trots att det inte lyckas ber han inte om hjälp utan tar endast emot den då den erbjuds. Här framträder alltså även självständighet som ett viktigt värde i en dokumentation som fokuserar etik.

Exempel 2: ”Lavastenen Tuff”

Följande dokumentation fokuserar på barns empatiska handlingar³⁴. Dessa handlingar riktas, som i följande dokumentation, inte enbart mot levande varelser. Dokumentationen består av tre bilder. En bild visar en ”lavasten” av papper maché som sitter uppe på en gardinstång. ”Stenen” har ögon. Nästa bild visar samma ”sten” som ligger i en korg. Ett barn håller korgen och två andra barn står bredvid. Den sista bilden visar samma korg som står på ett bord, nu övertäckt med en bit tyg. Två barn står lutade mot bordet och tittar på korgen. Följande text kan läsas:

Plötsligt kommer ett barn springande med gråten i rösten:

- Eva, Eva (pedagog), Tuff är höjdrädd! Han kan inte sitta där uppe, säger hon och pekar på gardinstången där Tuff sitter. – Nej, det kan han ju inte göra! Var ska vi göra av honom då?

³⁴ Dokumentationen är ett utdrag ur en längre dokumentation, där man får följa ett temaarbete om vulkaner

- Tror du att han skulle trivas i en korg? – Ja, ropar barnen och vi letar upp en korg tillsammans. Barnen visade stor empati för Tuff och ordnade både täcke, kudde och tak över honom.
- Men nu blir han ju mörkrädd, kom ett barn fram till när det kom tak över korgen.
 - Vi öppnar lite så ser han!
 - Vi kan sätta korgen ovanpå diskmaskinen, säger jag (pedagog).
 - Amen, Eva, han är ju höjdrädd. – Det går inte!
 - Oj, går det bättre med bokhyllan då?
 - Ja, det blir nog bra.

Här visar barnen empati för ”stenen.” De uttrycker att han är rädd för höjder och vill inte att han ska sitta på gardinstången. När pedagogen hämtat en korg som Tuff kan vara i hämtar barnen kudde, täcke och ett tak för att göra det bekvämt för honom. De oroar sig också för att han är mörkrädd, men löser problemet med att lyfta lite på ”taket.” Pedagog tar barnens oro på allvar och försöker avhjälpa problemet. Hon kommer med förslag, som hon förändrar när barnen invänder. Barnens idéer är styrande för vad som sker i dokumentationen, samtidigt som även pedagogen styr genom sina förslag. I dokumentationen *synliggörs* gruppen snarare än enskilda barn. Deras namn är inte utsatta och bilderna visar inga ansikten. Gruppens tankar och idéer är i fokus. Pedagog är *synlig* i dokumentationen genom sina frågor och att hennes namn nämns. Pedagog *bedömer* att barnen ger uttryck för empati, vilket hon skriver i dokumentationen. Hon tar barnens empatiska uttryck på allvar och hjälper dem att lösa de problem som uppstår. Genom sina handlingar visar hon att barnens omsorger är viktiga och värda att tas på allvar. Hon lyfter också fram ett målområde i läroplanen och visar genom dokumentationen att förskolan arbetar med det. I dokumentationen *synliggörs* förskolans verksamhet och pedagogens bidrag vad gäller arbetet med etiska frågor. Den visar också på barns förmåga till etiskt tänkande och kan sägas visa på barns kompetens inom detta område. Händelsen initieras av ett barn, men det är gruppen som lyfts framför enskilda barn. Här växer händelsen fram genom ett växelspel mellan barn och pedagog med barnen som styrande. Syftet med dokumentationen kan antas vara att visa på barns etiska förmågor samt att man som pedagog stöttar dessa, snarare än att pedagogen försöker undervisa barnen mot ett särskilt mål. I föreliggande exempel framträder även andra värden, såsom barns delaktighet och inflytande i förskolans verksamhet.

Exempel 3: ”Nytt sifferpussel”

När vuxna hjälper barn handlar det främst om att hjälpa dem att se, förstå eller utföra saker som hjälper dem i deras lärande, vilket visas i följande dokumentation av ett barn som lägger ett pussel som pedagogen tillverkat. Pusslet består av tio laminerade pappersremсор med siffran ett till tio skriven

längst ned och en bild av tre glassar ovanför. Dokumentationen består av fem bilder. Pedagogen syns inte i bild och endast barnets händer är synliga. På den första bilden ser man barnet lägga fram remsorna på ett bord. På den andra bilden pekar barnet på en av remsorna. På den tredje bilden ser man pusslet där bitarna ett till fem är utlagda, därefter ligger bit sju. På den fjärde bilden visas pusslet från bit ett till åtta och på den sista det färdiga pusslet och barnets hand som lägger den sista biten till rätta. Följande text står att läsa:

Nytt sifferpussel

L har sett när vi gjort ett nytt material till vår matte-hörna och frågar om hon får pröva. L börjar med att sortera upp de tio remsorna. Jag (Marianne, pedagog) tipsar henne om att lägga dem så att siffrorna pekar nedåt.

L visar att hon förstår hur siffran ett ser ut genom att peka på den när jag frågar vilken siffra som ska ligga först i hennes pussel.

Siffrorna ett till fem lägger L snabbt på plats, men sedan kommer siffran sju. När jag ber henne räkna från ett så räknar hon: - 1,2,3,4,5,6,7. Vi sitter en stund och pratar om siffrorna, men L verkar vilja fortsätta lägga remsorna på plats.

Plötsligt ser L en bit med siffran sex, hon ler och lägger den på plats innan siffran sju.

Efter två bitar till så är det nya pusslet klart.

Pedagogen hjälper barnet innan hon brett om det och är med och stöttar genom hela förloppet. Hon lägger in kommentarer och frågor som syftar till att testa barnets förmåga samt att hjälpa henne att lösa problem som hon stöter på under vägen. Pedagogen talar inte om rätt svar eller säger hur barnet ska göra, utan ger hjälp som får barnet att tänka efter och lösa problemet på egen hand. Här framstår det som viktigt att barnet löser problemet självständigt. Barnet upplevs som kompetent och får hjälp genom att pedagogen ställer frågor som leder barnet mot lösningen. Frågorna kan också upplevas som en kontroll av barnets kunskaper. Fokus i dokumentationen är barnets kompetens och matematiska förmåga att räkna och lösa problem. Pedagogens etiska handlingar, som syftar till att hjälpa barnet att lägga pusslet uttrycks implicit i dokumentationen. På samma sätt som disciplin är etik ofta ett värde som framträder i dokumentationer som fokuserar andra värden. Även i denna dokumentation framträder kunskap och lärande som viktigare än andra värden. Medan pedagogen hjälper barnet gör hon samtidigt en *bedömning* av barnets förmåga, genom att ställa frågor till henne och uppmana henne att räkna. Det framträder också i pedagogens beskrivning av händelseförloppet, där hon skriver att "L visar att hon förstår" samt att upp till ett visst antal går det snabbt, men sedan blir det svårare. Genom händelseförloppet och de frågor pedagogen ställer i dokumentationen får hon kunskap om var barnet befinner sig vad det gäller några matematiska kunskaper. Ovan beskrivna

dokumentation är ett exempel på lärande som är enkelt att upptäcka och dokumentera. Att matematik är ett läroplansområde som är enkelt att dokumentera uttrycks av förskollärare (Lindgren Eneflo, 2014). De konstaterar att de oftare arbetar med och dokumenterar matematik, teknik och naturvetenskap än exempelvis demokrati och normer och värden, som de anser svårare att dokumentera. I en performativ kultur prioriteras ämnen som är lätta att mäta och utvärdera (Apple, 2004). *Synliggörandet* av barnet begränsas genom att hon inte är synlig i bild annat än med händer och armar. Hennes namn nämns inte heller, utan endast begynnelsebokstaven. Pedagogens syns inte i bild, men hon har skrivit ut sitt namn i dokumentationen.

Exempel 4: "Kottens arbete kring likabehandlingsplanen"³⁵

Följande dokumentation skildrar en undervisningssituation där pedagogens berättar för barnen om det hon vill att de ska lära sig, samtidigt som stunden öppnar upp för barns frågor och funderingar, vilket leder till en diskussion mellan barnen och mellan barnen och pedagogens. Dokumentationen innehåller tre bilder. Den första visar utsidan på boken "Lika som bär", och den andra visar en sida där man kan se en flicka som bär slöja och ett barn som har punkfrisyr:

Kottens arbete kring likabehandlingsplanen"

Idag på vilan läste vi boken "Lika som bär." Det blev en lång diskussion (en timme) om hårfärg, ögonfärg, hur vi ser ut inne i kroppen och att de flesta ser likadana ut inuti kroppen. Vi pratade om religion, vilken gud man tror på och varför vissa människor har slöja på sig. Några barn hade sett människor med slöja i Sverige. Vi pratade om krig och varför vissa människor krigar. Är det för att de är dumma, kanske för att de vill bestämma? Några barn hade sett ganska hemska saker på TV, både på film och nyheterna, som de sedan berättade om. Ett barn berättade att vissa människor går in i andra människors hus och skjuter människorna när de sover på natten, men de kunde även skjuta dem på dagen. Vi pratade om flyktingströmmen som kommer till Sverige. Hur de människorna flyr för sina liv och hoppas kunna komma till vårt land. Att de åker i små båtar på havet och ibland sjunker båtarna för att där är för många människor i båten. Vi har olika färger på huden beroende på vilket land man kommer ifrån. Barnen drog paralleller till ett barn på förskolan. De som är mörka kanske inte behöver lika mycket solkräm, eller behöver de det?

Boken blir utgångspunkt för undervisning och diskussion i gruppen, där pedagogens berättar om saker som händer i världen, men där även barnen berättar om sådant de har sett eller hört. Pedagogens verkar vilja väcka barns

³⁵ Detta är ett utdrag ur en längre dokumentation

empati och skapa tolerans och öppenhet, t ex genom att prata om att vi ser likadana ut inuti kroppen. Intressant här är att barnen inte verkar reflektera över människors olikhet. De verkar vara mer upptagna av de grymheter människor utsätter varandra för. Kanske var det pedagogens fokus på olikheter som fick barnen att istället börja fundera på det. Det är inte förrän i slutet av dokumentationen som barnen nämner något om det, nämligen när någon frågar om de som har mörk hud behöver mindre solkräm. I dokumentationen *synliggörs* förskolans verksamhet, men både barn och pedagog är anonyma och det är inte alltid möjligt att veta vad pedagogen berättar och vad barnen berättar. Vid flera tillfällen skriver man "ett barn berättade" eller "några barn hade sett" men det skrivs aldrig ut vad som är pedagogens bidrag. Hen gömmer sig i beskrivningarna. Att pedagoger inte är synliga i förskolans dokumentationer verkar vara regel snarare än undantag (Lindgren, 2016). Detta trots att synliggörandet lyfts som något positivt (a.a). Det verkar som att nyttan av att synas främst gäller barnen och inte de vuxna. I exemplet ovan behandlas barnen som en grupp och det framgår inte av dokumentationen vem som säger vad. Pedagogens roll döljs av att hen skriver "vi pratade om" eller "vi läste" även om det i det senare fallet är tydligt att det är pedagogen som läst. Dokumentationen har ett tydligt fokus på etik och etiska frågor och titeln: "Kottens arbete med likabehandlingsplanen" visar att det är detta pedagogen velat fokusera. I dokumentationen framstår samtalet som det viktiga och inte vad eller vilka svar man kommer fram till, även om det är tydligt att pedagogen har en vilja att lära barn om människors lika värde, vilket även bokens titel antyder. Boken ligger till grund för samtalet, men barns tankar och erfarenheter för samtalet vidare. Barns delaktighet och inflytande framträder i denna dokumentation vid sidan av etiska handlingar. I dokumentationen är det gruppen och gruppens tankar som är viktigast och dokumentationen saknar inslag av den individorientering som är kännetecknande i en performativ kultur.

7.8.3 Sammanfattning

Etiska handlingar kommer främst till uttryck som omsorg om andra. Denna omsorg uttrycks i dokumentationerna företrädesvis mellan barn, där ett barn hjälper ett annat. Pedagogers etiska handlingar som synliggörs i dokumentationerna handlar dels om att de undervisar om etik och moral, till exempel diskuterar frågor om allas lika värde och olikheter och dels om att de hjälper ett enskilt barn. Den hjälp som dokumenteras från pedagog till barn handlar om att hjälpa barnet att komma vidare i sitt lärande, exempelvis om att visa hur olika bokstäver skrivs eller genom att ställa frågor som får barnet att finna lösningen på ett problem. Som regel dokumenteras inte pedagoger som hjälper barn med praktiska göromål som att lägga upp mat eller klä på sig. Kunskap och lärande framstår som centralt genom att det återkommande uppträder inom andra kategorier. Pedagogers etiska handlingar framstår främst

som hjälp till barn att komma vidare i sitt lärande. Även handlingar som uttrycker delaktighet och inflytande är vanligt förekommande i samband med dokumentationer som uttrycker etiska handlingar. Här uttrycks delaktighet och inflytande implicit, som ett arbetssätt eller förhållningssätt som verkar falla sig naturligt när man arbetar med etik, eller upptäcker barns etiska handlingar i vardagen. När etiska handlingar dokumenteras sker detta ofta i form av produktokumentationer där två barn möts. Dokumentationerna skildrar inte processen, barnens etiska utveckling. De processdokumentationer som finns skildrar främst pedagogernas arbete med förskolans normer och värden och gör nedslag i olika aktiviteter som de gör med barnen för att uppmärksamma dem på ett etiskt förhållningssätt. Dessa dokumentationer vänder sig till en yttre publik med titlar som "Knyttets arbete kring likabehandlingsplanen – vi är alla lika unika, fast vi är olika" och "Värdegrundsarbete på Bamse utifrån vårt förbättringsprojekt." Dokumentationerna har som syfte att *synliggöra* förskolans arbete. *Fabrikation* uppstår genom att läroplanscitat skrivs in i dokumentationer där barn handlar etiskt mot varandra på eget initiativ. Citatet antyder att det är förskolans arbete som resulterar i barnens handlingar, samtidigt som det inte framgår av dokumentationen att så är fallet. Barnen *bedöms* som regel inte utifrån sin etiska förmåga och det finns inga dokumentationer som visar på situationer där barn betar sig oetiskt. Däremot visas barns etiska handlingar upp, såsom när barn hjälper varandra, är förebilder och tar hänsyn till varandra. I dokumentationer där pedagogers etiska handlingar framträder kan dock *bedömningar* av barns kunskaper och färdigheter göras. Ett exempel på detta är dokumentationen i exempel 3: "Nytt sifferpussel." Den typ av *jämförelser* som görs av barns kunskaper och förmågor över tid, exempelvis inom kategorin kunskap och lärande, görs inte här. Barns etiska handlingar skildras som enstaka händelser, som varken kan knytas till förskolans arbete eller följas över tid.

7.9 Delaktighet och inflytande

7.9.1 Beskrivning av kategorin

Delaktighet och inflytande framträder i 6 procent (28 stycken) av dokumentationerna. Handlingar som uttrycker delaktighet och inflytande kommer till uttryck i barns möjligheter att uttrycka tankar och idéer, delta i förskolans aktiviteter, påverka förskolans verksamhet, bestämma vad man själv vill göra, rösta, välja. Delaktighet och inflytande kan exempelvis komma till uttryck i ett projektarbete som tar utgångspunkt i barns intressen och drivs vidare av deras tankar och frågor, men det kan också vara barns möjligheter att få göra saker som de själva vill på ett sätt som de själva har valt. Dessa handlingar kan även komma till uttryck i mer formella situationer där barn får

bekanta sig med demokratiska processer och principer, såsom röstning, där majoriteten bestämmer. Att barn visar intresse för och vilja att delta i förskolans aktiviteter är något som frekvent understryks i dokumentationerna. Det kan vara ett sätt att visa på att verksamheten är spännande och intressant och något som barnen självmant väljer att ägna sig åt. Att vilja delta i förskolans aktiviteter kan också betraktas som något disciplinerande, då motsatsen skulle innebära något som inte är riktigt tillåtet. Delaktighet och inflytande framträder ofta i dokumentationerna som gruppaktiviteter, men några dokumentationer fokuserar även enskilda barn.

Pedagogers handlingar rör sig om att *underlätta och möjliggöra* barns inflytande och delaktighet. Det gör de dels genom att bjuda in barn, be om barns åsikt, ta tillvara på barns initiativ, ge barn utrymme att påverka verksamheten och dels genom att undervisa om demokrati och demokratiska procedurer, exempelvis anordna en röstningssituation. Barns delaktighet och inflytande sker i ständig växelverkan med pedagoger då barnens möjligheter att utöva dessa värdefulla handlingar är beroende av att pedagogerna lämnar utrymme för det. Med anledning av detta är pedagoger alltid närvarande i de dokumentationer som beskriver barns delaktighet och inflytande. Barn kan vara delaktiga i en grupp barns lekar och utöva inflytande i denna grupp, men det är inte något som dokumenteras.

7.9.2 Analys av exempel inom kategorin delaktighet och inflytande

Exempel 1: "Barn dokumenterar"

Ett sätt att göra barn delaktiga i dokumentationspraktiken är att låta dem vara med och dokumentera verksamheten. Följande dokumentation är en intervju med barnet kring ett experiment man gjort. Experimentet går ut på att hålla russin i en flaska med kolsyrat vatten. Russinen åker upp och ner i flaskan:

Vad tror du kommer hända? – Det kommer smälta
Vad hände? – Bubblorna åkte upp och ner
Varför tror du att det hände? – För vi tog i karamellfärg.

Under frågorna har barnet ritat en bild på en flaska och russin som rör sig upp och ned. Barnet har i bild beskrivit vad det varit med om samt fått förklara det genom att svara på frågorna.

Denna dokumentation är, förutom ett sätt att göra barn delaktiga i dokumentationspraktiken, också en kontroll av vad barnet har förstått av undervisningen. Alla barn som har deltagit har fått göra samma typ av dokumentation, vilket i praktiken innebär att inflytandet är begränsat. Hur dokumentationen ska se ut har läraren redan i förväg bestämt. Det enda barnen

får göra är att rita vad de sett av experimentet. Även då barn mer fritt får möjlighet att själva dokumentera sin vardag på förskolan styrs deras handlingar av vuxnas makt (Svenning, 2011). Barnen uppmanas att fotografera inredningen och inte de vuxna. Barn blir dokumenterade av vuxna (och i några fall av andra barn) och även då barn själva är delaktiga i dokumentationsarbetet genom att fotografera eller filma dokumenterar de inte vuxna (a.a). Vuxnas maktposition i dokumentationspraktiken handlar inte bara om att de i störst utsträckning är de som använder tekniken, utan också att det är de som kontrollerar den och vad den används för att rikta blicken mot (Pink, 2007). Trots att det är möjligt att skönja spår av barns inflytande i dokumentationen ovan är fokus här den kunskap som varje barn har tillgodogjort sig. Dokumentationen fungerar i det här fallet som en kontroll av vad varje barn lärt sig. Pedagogerna kan utifrån detta göra en *bedömning* av barns förståelse av fenomenet. I dokumentationen görs en *jämförelse* mellan barnets hypotes och utfallet. Barnen får också förklara varför de tror att det blev som det blev. Materialet tillåter också en *jämförelse* av olika barns förståelse. Det finns dock inget i dokumentationerna som antyder att pedagoger gjort detta. Vad som sker sedan vet man inte. Barnets tankar kring varför russen rörde sig upp och ner i flaskan kommenteras inte och utforskas inte vidare. Det verkliga skälet till varför russen rör sig verkar inte förklaras eller diskuteras. Bland dokumentationerna finns inga som spinner vidare på den utgångspunkt pedagogerna tar i barns dokumentationer av ett experiment. Här får experimentet stå för sig själv, som något spännande som händer i vardagen.

Exempel 2: "Vulkantema"

Att barn är delaktiga och har inflytande kommer till exempel till uttryck genom att deras intressen beskrivs ligga till grund för ett projekt. I dokumentationerna framträder att projektet drivs i växelverkan mellan lärare och barn. Ett exempel på det är ett projekt om vulkaner som bedrivits under en termin i en förskola. Här lyfter man fram barns delaktighet och inflytande i dokumentationen. Barnens lek och diskussioner beskrivs som det som inspirerar pedagogerna till temat. Barnen får också möjlighet att uttrycka tankar och idéer som rör temat.

Barnen i gruppen har under en tid pratat mycket om dinosaurier och vulkaner. /.../

1/9 Vad kan vi om vulkaner?

De får utbrott ibland

Det händer inte i Sverige

Det finns vulkaner i Sverige, men långt, långt borta

De har byggt något över vulkanen, så den inte får utbrott i Sverige

Lava är varmt!

När dinosaurierna fanns, vi fanns inte då, så kom lava på dinosaurierna och då dog de
Som ett stort berg. Har stenar på sig.
Finns i (namn på hemorten)
Finns eld i vulkanen
Finns hos dinosaurierna
Sprutar lava och eld
Det kanske är en sten i rymden
Det finns eld som sprutar ut. Då måste brandkåren komma. Hus som brinner!
Det är ett långt berg där det kommer ånga och eld. /.../

Några av barnen ville måla vulkaner, så tillsammans letade vi fram bilder på google som de kunde måla av. /.../

Vad är lava? Kan man släcka lava? Hur blir vulkanerna till?/.../

14/9 Idag kom Eva till förskolan och berättade att det var en vulkan i Japan som hade fått utbrott. Vi tittade tillsammans på filmen hur det såg ut när den fick utbrott. Efter det inventerade vi våra kunskaper om vad vi har lärt oss under projektets gång:

Lava
Stenar
Att jordplattorna bråkar med varandra
Magma
Stora stenar
Stor vulkan
Vulkanens stenar luktar som ruttna ägg
Man kan inte släcka vulkanen, för den är så varm
Man kan bränna sig om man går upp på vulkanen när den har utbrott
Lava, vulkan
I Japan finns världens största vulkan
Tuff är en lavasten som kom från en vulkan
Först är det lava och sen blir det sten
Stenen kan ramla ner i vulkanen

Pedagogerna erbjuder barnen olika aktiviteter på temat vulkaner. Barnen ställer frågor, visar intresse och ber om olika aktiviteter, vilket blir drivande för projektets fortsättning. I dokumentationen kan man se att barnen deltar i förskolans verksamhet och genom att barnen ber om egna aktiviteter inom ramen för denna syns att barnen även väljer att vara delaktiga. Dokumentationen *synliggör* verksamheten, men barnens repliker inte är namngivna. När barnen tillfrågas om och svarar på vad de vet om vulkaner redovisas barnens svar utan namn. Pedagogerna fokuserar på gruppens

samlade kunskaper. Detta är ovanligt i de dokumentationer som undersökts. I dokumentationen sker en fortlöpande *bedömning* av barnens kunskaper om vulkaner. De tillfrågas i inledningsskedet om vad de vet om vulkaner och de får sedan samma fråga senare under projektets gång. Det går således att jämföra barngruppens kunskaper om vulkaner i projektets början och vid flera tillfällen under projektets gång. Att ställa frågor till barn om vad de lärt sig är ett sätt att få syn på barns läroprocesser (Lindgren Eneflo, 2014). Förskollärare beskriver tillvägagångssättet som att de frågar barnen vad de kan om det aktuella ämnet i ett inledningsskede och efteråt frågar de vad barnen lärt sig eller kan om samma ämne (a.a). I dokumentationerna *synliggörs* verksamheten och barns samt pedagogers arbete med projektet. Här går det alltså att hävda att förskolans undervisning har koppling till barns förståelse av fenomenet vulkaner. Det är mycket ovanligt att denna koppling blir synlig i de dokumentationer som undersökts. Barnens egna frågor har betydelse för vilka aktiviteter som väljs. Barnen kan också själva föreslå aktiviteter, som att de vill se en film om vulkaner eller måla en vulkan, och dessa önskemål tillgodoses. I dokumentationerna är det barns förändrade kunnande om vulkaner som är i fokus. Kunskap och lärande är alltså centralt i denna dokumentation, som även uttrycker barns delaktighet och inflytande. Dokumentationen bidrar till kunskap om barns lärande, kanske på ett ytligt sätt. Man kan se dokumentationen som ett uttryck för kontroll av barns kunskaper och pedagogerna har ett tydligt mål: att lära barn om vulkaner. Samtidigt är det verksamheten och barnen som grupp (deras samlade kunnande) som är centralt i dokumentationen.

Barns inflytande kommer ibland till uttryck som deltagande i demokratiska processer. Följande dokumentation är ett exempel på detta. Pedagogerna dokumenterar en röstnings-situation där barnen ombeds rösta om vilket kön lavastenen Tuff ska ha. Dokumentationen består av tre bilder. På den första bilden sitter en grupp barn i ring runt en matta. De har varsin duplobit liggande framför sig på mattan. På den andra bilden trycker en pedagog fast en duplobit på en stapel. Det finns fyra staplar, en gul (hon), en röd (hen), en grön (han) och en blå (vet ej). På den sista bilden pekar pedagogen på den gröna stapeln, som är högst. Ett barn ligger på mage mitt på mattan och tittar på stapeln. Övriga barn sitter i ringen.

Exempel 3: "Omröstning"

På samlingen idag gick vi igenom barnens omröstning. Vad ska Tuff vara? En han, hon eller sten (hen)? Förra veckan fick de berätta för mig (Anette, pedagog) vad de tyckte och varför. Inledningsvis gjorde jag ett försök att förklara demokratibegreppet, men lyckades inte så bra. För att tydliggöra för barnen hur de hade röstat så valde jag att synliggöra det med

ett stapeldiagram av duplo. Varje duplobit symboliserar en röst. Grön duplo var röst på pojke, gul duplo var röst på flicka, röd duplo var på Tuff och blå på jag vet inte. Vid varje bit som jag (pedagogen) satte fast berättade jag vad deras kompisar hade sagt. Till exempel: - Det ska vara en flicka, för hon låter som det på filmen eller - Det ska vara en pojke för att den har inga ögonfransar.

Här får barnen delta i en röstningsprocedur. Pedagogen illustrerar barnens val med hjälp av färgglada klossar. Barnen kan själva se vilket alternativ som vunnit, då en av staplarna är högre än de andra. Dokumentationen *synliggör* främst verksamheten. Några barns uttalanden finns nedskrivna i dokumentationen, men barnen nämns inte vid namn. Hos pojken som ligger på mattan är ansiktet synligt, övriga barn syns bara med underkropp, händer och armar. Pedagogen gör i denna dokumentation en *bedömning* av sin egen undervisningsinsats, när hon skriver att hon försökt förklara demokratibegreppet, men att detta inte gått så bra. Det sägs dock inget om vad som inte fungerade eller hur hon gjorde i situationen ovan. Att pedagoger *bedömer* sin egen insats enskilt eller i grupp är något som endast förekommer i denna och i en annan dokumentation. Det är alltså extremt ovanligt i datamaterialet. Att pedagoger *bedömer* andra pedagogers insatser förekommer inte alls i de dokumentationer som studerats.

De två ovan beskrivna dokumentationerna utgår båda från kopplingen mellan val och delaktighet och inflytande. Det handlar om att barn får möjlighet att välja vad de vill sysselsätta sig med inom ramen för ett projekt samt att de får välja i form av en röstningsprocedur. Delaktighet och val kopplas ofta samman i förskolan, så att barns möjligheter till delaktighet begränsas till att göra val (Johannesen & Sandvik, 2009). Att koppla samman demokrati och valfrihet reducerar demokratin till att bli val från en ”fast meny” istället för att man som medborgare får vara med och bestämma vad som ska stå i menyn (Biesta, 2011, s.106). En sådan uppfattning om vad demokrati är kan vara ett tecken på att demokratin rört sig från ett samhällsfokus till ett individfokus (Englund, 2003). Att valet får representera demokrati i förskolans dokumentationspraktik kan också ha att göra med att det är något som är enkelt att dokumentera. Exempel 2: ”Vulkantema” kan dock betraktas som ett försök att ge barnen möjlighet att vara med och utforma ”menyn”, då man beskriver hur valet av tema utgått från barnens intresse för dinosaurier. De frågor som väcks här är då vilka barn som visat detta intresse och hur många barn det rör sig om.

7.9.3 Sammanfattning

Handlingar som ger uttryck för inflytande är som regel individuella och dokumentationerna fokuserar således oftast på individen. Det finns undantag, som exempel 3 ”Omröstning”, där man dokumenterar gruppen, även om själva röstandet är individuellt. I exempel 2 ”Vulkan-tema” dokumenteras barns inflytande också i grupp, även om det tar sig uttryck individuellt. Frågorna kommer från enskilda barn och enskilda barn ber om en aktivitet. Barn som grupp kan också ha inflytande och det kan också undantagsvis dokumenteras, såsom i exempel 2 ”Vulkantema.” Där beskrivs att temat tagit utgångspunkt i barnens intresse för vulkaner och dinosaurier. Det framgår dock inte om det är två barn eller alla barn i gruppen som visat intresse för detta. Handlingar som uttrycker delaktighet är grupporienterade och dokumenteras oftare med fokus på gruppen. Barnen tar del av gemensamma aktiviteter, reflekterar tillsammans och ger uttryck för sina kunskaper och frågor i grupp.

Gemensamt för dokumentationer som visar på delaktighet och inflytande är att de främst *synliggör* verksamheten, även då de fokuserar på enskilda barn. *Bedömningar* av verksamheten och pedagogers agerande blir synligt i dokumentationerna, men pedagogerna gör även *bedömningar* av barns kunskaper och färdigheter.

7.10 Glädje och välbefinnande

7.10.1 Beskrivning av kategorin

Glädje och välbefinnande kommer till uttryck i tio procent (43 stycken) av dokumentationerna. I dokumentationer som ger uttryck för dessa handlingar handlar det dels om barnets relation till förskolan och dels om att visa glädje och stolthet över sin egen person. Relationen till förskolan kan komma till uttryck i dokumentationerna som att vara glad och trivas på förskolan samt att visa intresse för förskolans verksamhet. Att visa glädje och stolthet över sin person är som regel knutet till en prestation av något slag. Inom denna kategori är det främst individen som är i fokus. Handlingar som uttrycker glädje och välbefinnande framträder i dokumentationerna som att visa glädje, att trivas, att visa intresse för förskolans verksamhet, att vara nöjd (med sig själv), att vara stolt över vad man kan. I föregående kategori (delaktighet och inflytande) finns handlingen ”delta i förskolans verksamhet”. Den skiljer sig något från handlingen ”visa intresse för förskolans verksamhet” som framkommer i denna kategori. Här handlar det om att, utöver deltagandet, även ge uttryck för positiva känslor gentemot den aktivitet man är med om.

7.10.2 Analys av exempel inom kategorin glädje och välbefinnande

I dokumentationer som ger uttryck för dessa handlingar handlar det dels om barnets relation till förskolan, att vara glad och trivas på förskolan och att visa intresse för förskolans verksamhet och dels om att visa glädje och stolthet över sin egen person, vilket som regel är knutet till en prestation av något slag.

Flera dokumentationer visar på barns trivsel i förskolan.

Exempel 1: "Kate trivs på förskolan"

Följande dokumentation består av en bild på två barn som sitter i ett lekredskap föreställande en bil, ute på gården. Texten lyder:

Kate verkar vara nöjd och tillfreds här på förskolan. Hon ler ofta mot oss och protesterar aldrig när vi skall göra olika saker. Hon går omkring och pysslar lite här och var med det hon finner intressant.

Dokumentationen visar på ett barn som verkar självständigt, som kan sysselsätta sig och som visar upp en positiv attityd gentemot omgivningen. Att vara nöjd och inte protestera lyfts som positiv attityd. I en studie av utvärderingar i förskolan uttrycks barns välbefinnande i termer av trygghet (Davidsson, 2018). Trygghet lyfts som ett viktigt värde i utvärderingarna. Välbefinnande uttrycks ofta som ett mål snarare än som ett värde i policydokument som styr barnomsorg (Hännikäinen, 2018). Barns välbefinnande ska utgöra en grund för deras lärande och utveckling. I dokumentationen ovan kan barnets välbefinnande ses som medgörlighet och som något som underlättar den dagliga verksamheten. Pedagogen tolkar barnets handlande som ett uttryck för att hon trivs på förskolan och lyfter fram detta i dokumentationen. Att Kate inte protesterar mot förskolans aktiviteter tolkas som att hon trivs och är tillfreds med det som erbjuds. Det skulle också kunna tas som ett uttryck för medgörlighet och lydnad, att barnet har förstått vad som sker på förskolan och vilka regler som hon har att förhålla sig till. Dokumentationen kan betraktas som en *fabrikation*, då man valt att visa upp en bild där barnet verkar nöjt. Barnets känslor är tolkade av pedagog. Att Kate ofta ler mot dem måste inte betyda att hon trivs, utan skulle också kunna vara ett uttryck för viljan att vara till lags. Barnet *synliggörs* och hennes känslor inför förskolan blir fokus i dokumentationen. Här berör man något personligt och visar upp det för alla som vill se. Barnets innersta känslor (om det nu är det) blir till allmän beskådan.

Dokumentationer som visar barns glädje och stolthet över vad de kan är också vanligt förekommande.

Exempel 2: ”Samira på snurran”

Dokumentationen består av en bild på ett barn som går på en stor ring som rör sig. Följande text står att läsa:

Samira ville visa att hon kan gå runt när ”snurran” rör på sig.

Barnet har tillägnat sig en färdighet som hon är stolt över och gärna vill visa upp för pedagogen. Kanske har hon tagit till sig förskolans kultur där man dokumenterar det som är viktigt, eller så är hon bara glad över att hon klarat av något och vill gärna visa det för någon annan. Pedagogens *bedömer* att barnets färdighet är av betydelse och väljer att dokumentera det. Barnet *synliggörs*, som det verkar, på eget initiativ, genom att hon vill visa upp vad hon kan. I förskolor där dokumentationspraktiken är ett vardagligt inslag ber barn om att bli dokumenterade eller att få sina alster dokumenterade (Holmberg, 2015). Detta tolkas som att barn tycker om att bli dokumenterade och att de är stolta över dokumentationer där de själva medverkar. Då forskaren samtalar med barnen om att bli dokumenterad ger de uttryck för att de kände sig sedda och lyssnade på (a.a). Det kan också handla om att barn upptäckt vilka krav som ställs på dem och att de vill bli delaktiga i skapandet av de bilder som finns av dem. Bilderna sprids till andra barn och vuxna utanför barnens kontroll (Esser, 2015). Barnens intresse för dokumentationsproduktionen kan vara ett sätt för dem att övervaka och utöva inflytande över hur de framställs av vuxna (Christensen & Jansson, 2015).

Exempel 3: ”Vi gör en vulkan³⁶”

Barns entusiasm inför förskolans aktiviteter synliggörs i följande dokumentation:

Fyra bilder visar fem barn som doppar tidningsremsor i gips och fäster på ett hönsnät. Barnen har blicken fäst på det de gör och uppmärksammar inte fotografen. Bildtexten lyder:

Idag var det äntligen dags att börja på riktigt med vårt vulkanbygge. Många barn har frågat flera dagar NÄR vi ska börja, så det var glada miner när vi sa att det var dags. Eftersom vi inte kan vara för många åt gången när vi bygger vulkanen blev det idag fem barn som fick hjälpa till.

I dokumentationen understryks barnens förväntan och glädje inför nästa steg i projektet och hur de själva har frågat efter aktiviteten. Barns glädje och entusiasm inför förskolans verksamhet framträder ofta i dokumentationerna. Det verkar vara av betydelse att visa att barnen inte bara lär sig saker, utan att

³⁶ Detta är ett utdrag ur en längre dokumentation

de även är glada och intresserade av de aktiviteter som syftar till att utveckla deras kunnande. Att barn visar intresse för förskolans verksamhet verkar viktigt för förskollärare (Lindgren Eneflo, 2014). De uttrycker att de inte enbart dokumenterar barns lärande, utan också att barnen haft roligt och varit intresserade (a.a). Pedagogerna *synliggör* barns intresse för verksamheten, dels genom att uttrycka den i text, som ovan, men även med hjälp av bilder på glada eller koncentrerade barn. Att barnen är fokuserade på det som de gör är också ett sätt att visa deras intresse för aktiviteter. Det sägs inget om vad de barn som inte fick vara med tyckte. Kanske finns det andra känslor kopplade till aktiviteten som inte blir synliga? Barnen framställs i dokumentationen som ett kollektiv där alla delar samma känslor inför vulkanbygget. Barns glädje kopplas till förskolans aktiviteter och kan ses som ett sätt att visa på brukarnöjdhet. Barns dokumenterade glädje inför förskolans verksamhet skulle kunna betraktas som en motsvarighet till föräldraenkäten. Här *synliggörs* förskolans förmåga att erbjuda en verksamhet som är till glädje för barnen. Välbefinnande kopplas till samhörighet när samspel mellan lärare och barn observeras (Hännikäinen, 2018). Värdet välbefinnande kommer till uttryck både i relationer och individuellt (a.a). I dokumentationen ovan är individuellt välbefinnande i fokus. Det är varje barns glädje inför projektet som beskrivs i dokumentationen och inte relationerna mellan barnen eller mellan barnen och pedagoger.

7.10.3 Sammanfattning

Dokumentationer som lyfter fram glädje och välbefinnande fokuserar oftast på enskilda barn och visar på barnets glädje över att ha lyckats med något (prestation), trivsel eller intresse för förskolans verksamhet. I kategorin finns några dokumentationer som sätter fokus på gruppen (exempel 3 ”Vi gör en vulkan”). Här handlar det som regel om barns intresse för förskolans verksamhet. Dessa dokumentationer visar upp intresset, både i bild och text och poängterar barns önskan om och glädje över att få delta i olika aktiviteter. I exempel 3 skrivs ”NÄR” med versaler för att understryka att barnen verkligen väntat på att få vara med om vulkanbygget. De dokumentationer som fokuserar på barns glädje över prestationer är som regel inriktade på individen. I kategorin glädje och välbefinnande *synliggörs* barnen ur en aspekt som inte varit så tydlig i andra kategorier. Dokumentationerna fokuserar på deras känslor och inte enbart på handlingar. Dessa känslor måste tolkas av pedagogerna, vilket ger upphov till ökad risk för *fabrikation*. Att känslor är i fokus kan betraktas som att barnen lämnas ut mer än när man enbart beskriver vad de gör. Dokumentationer som fokuserar på glädje och välbefinnande är oftast produktokumentationer, som beskriver en händelse under ett visst ögonblick. Processdokumentationer finns också, om än inte lika många. Dessa har som regel fokus på gruppen.

7.11 Sammanfattning och slutsatser

I de dokumentationer som undersökts framträdde åtta kategorier av handlingar som kan betraktas som värdefulla. Det är handlingar som relaterar till lärande och kunskap (undervisande och bedömande), sociala handlingar, självkontroll och lydnad (fostrande och disciplinerande), självständighet, kreativitet och nyfikenhet (underlättande och möjliggörande), etiska handlingar, delaktighet och inflytande (underlättande och möjliggörande) samt glädje och välbefinnande.

Handlingar som relaterar till kunskap och lärande samt undervisning och bedömning dominerar materialet (72 procent av de undersökta dokumentationerna). Det lärande och den kunskap som fokuseras är främst inom ämnena matematik och språk och det är också ämnen som kontrolleras med hjälp av dokumentationer. Barnen får uppgifter att utföra för att pedagoger ska kunna dokumentera deras kompetens, till exempel att sortera olika material, lägga ett pussel eller skriva sitt namn. Denna kontroll kan också ske mer subtilt, genom att man fokuserar en viss typ av uppgift som dokumenteras över tid så att det blir möjligt att följa barnets utveckling. Kontroll sker även i form av intervjuer eller samtal med barn, där pedagoger tar reda på vad barn kan eller vad de minns av en aktivitet som tidigare genomförts. Dessa samtal genomförs ofta med någon form av tidigare gjord dokumentation som utgångspunkt. Några kategorier av värdefulla handlingar är ganska osynliga i dokumentationerna. Etiska handlingar framträder endast i fem procent av alla dokumentationer och handlar då mest om att barn hjälper varandra. I denna kategori syns åter det starka fokus på lärande och kunskap som råder, då pedagogers hjälp till barn mest handlar om hjälp för att lära eller förstå något. Delaktighet och inflytande dokumenteras inte heller särskilt frekvent (sex procent av dokumentationerna).

Bland de dokumentationer som görs finns en jämn fördelning mellan produkt – och processdokumentationer. Pedagoger ger i intervjuer uttryck för vikten av att producera processdokumentationer för att kunna följa barns lärande och utveckling. De dokumentationer där pedagoger är närvarande är alla processdokumentationer. Processdokumentationen framstår som en viktigare typ av dokumentation än produktdokumentationen.

Individorienteringen är starkt framträdande i materialet. Av de studerade dokumentationerna fokuserar 86 procent på individen. I dokumentationer som lyfter värdefulla handlingar som kunde antas fokusera på det kollektiva, såsom sociala handlingar, är det vanligt att man riktar in sig på individen och till exempel beskriver ett barns sociala utveckling över tid.

Barnen *synliggörs* i stor utsträckning, både i bild och text. Texterna innehåller beskrivningar av vad barn gör och säger, men också rena citat. Pedagoger är betydligt mer osynliga. När pedagoger synliggörs är det ofta genom vad de säger eller beskrivningar av vad de gör. Det är ovanligt att pedagoger är synliga i bild. I några fall finns pedagogens namn utskrivet i dokumentationen, men oftast benämns hen enbart ”pedagogen” eller göms bakom ett ”vi.” Det finns några dokumentationer som främst fokuserar på pedagogers handlingar, men det är endast ett fåtal. *Jämförelser* är vanliga och här handlar det främst om att jämföra ett barn med sig själv över tid. Pedagoger följer ett barns utveckling inom ett utvalt område och gör nedslag som visar på framsteg från ett tillfälle till nästa. Det finns ett fåtal dokumentationer som följer en barngrupps kunskapsutveckling över tid, där man jämför barns kunskaper i början, mitten och slutet av ett projekt. Barn jämförs inte med varandra annat än indirekt. Jämförelser förekommer inte då det gäller pedagogers undervisning eller verksamheten i stort. *Bedömning* är ett vanligt förekommande inslag i dokumentationerna. Det framträder främst inom kategorin lärande och kunskap, där flera dokumentationer kan betraktas som ren kontroll av barns kunskaper, men förekommer även inom andra kategorier. Bedömningar görs i huvudsak av enskilda barns kunskaper. Bedömning av pedagogers insatser förekommer endast i två fall. Det ena är när en pedagog beskriver hur hon misslyckats med att förklara för barnen vad demokrati är och det andra är när pedagoger skriver om sin undervisning i matematik och hur denna har utvecklats. Majoriteten av dokumentationerna fokuserar på ett bestämt mål. Resultatet av en aktivitet är viktig. Det finns dock några dokumentationer där barns hypoteser och nyfikenhet är i fokus och där man inte lyfter fram det rätta svaret. Barns kreativitet och nyfikenhet dokumenteras och uppmuntras främst i gruppaktiviteter.

Fabrikation framträder i dokumentationer inom de flesta kategorier. Här handlar det om att beskriva barns spontana aktiviteter utifrån ett läroplansmål, att etikettera barns handlingar i efterhand utan att kommunicera detta med barnen samt att presentera barns framsteg som förskolans förtjänst, utan att visa hur förskolan arbetat med att utveckla detta hos barnen. I ett större perspektiv kan man säga att dokumentationen som helhet arbetar för att framställa förskolan i en god dager. Den typ av dokumentation som fokuserar på någon typ av brist är gjord för att kunna visa barns framsteg över tid. Det finns inga dokumentationer som visar på pedagogers tillkortakommanden (och utveckling). Dokumentationens roll som *andrahandsaktivitet* framträder tydligast i dokumentationer som rör lärande och kunskap. Här blir det tydligt att dokumentation används som ett kontrollverktyg för att ta reda på vad barn kan och har lärt sig. I några fall verkar dokumentationen ha tagit rollen av en förstahandsaktivitet, då själva dokumentationen av barns kunskaper och färdigheter hamnat i förgrunden.

Kap 8 Diskussion

Syftet med uppsatsen var att utifrån de dokumentationer som producerats och gjorts publika i förskolan bidra med kunskap om värden uttryckta som värdefulla handlingar i förskolans performativa dokumentationspraktik. Det för att få en bild av vilka värden som markeras och vilka värdefulla handlingar som kan knytas till barn respektive pedagoger. De handlingar som synliggörs i dokumentationerna kan antas vara eller bli styrande för verksamheten i stort. Samtidigt kan vissa delar av verksamheten vara osynliga i dokumentationerna, men ändå vara centrala i verksamheten på grund av att de tas för givet. I diskussionen presenteras några övergripande teman som rör *synliggörande*. Dels för att synliggörandet är dokumentationspraktikens huvudsyfte, dels för att synliggörande är en central teknik i en performativ kultur. Inledningsvis lyfts det synliggjorda värdet kunskap, där mål- och resultatorientering är en viktig del genom den kontrollaspekt som flertalet dokumentationer innehåller. Individorienteringen är ytterligare ett performativt inslag som framstår tydligt i de undersökta dokumentationerna. Därefter lyfts och diskuteras det som är mer eller mindre osynligt i dokumentationerna, antingen genom att endast ett fåtal dokumentationer berör detta och/eller genom att det framträder i dokumentationer där huvudtemat är ett annat. Dessa osynliga värden är etiska, demokratiska och disciplinerande. Synliggörande diskuteras också utifrån barns respektive pedagogers synlighet i dokumentationerna, där pedagogerna framstår som relativt dolda. Inledningsvis förs en diskussion kring metodval och kapitlet avslutas med pedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Valet att göra en undersökning med utgångspunkt i dokument och då mer specifikt i färdiga dokumentationer i förskolan medför både fördelar och svårigheter. Dokumentationerna var redan existerande vid insamlingstillfället, vilket innebär att min närvaro inte påverkat materialets utformning, såsom skulle ha skett vid intervjuer eller observationer. Däremot skulle man kunna tänka sig att de dokumentationer som gjorts i förskolorna efter att pedagogerna medgivit deltagande i studien påverkats av detta. Då min närvaro på förskolorna var mycket begränsad och pedagogernas arbete mångfacetterat är det dock inte särskilt troligt att så har skett. Man skulle dock kunna tänka sig att medverkan i projektet *Små barns lärande*, vilket handlade om systematiskt kvalitetsarbete och dokumentation, skulle kunnat ha en sådan påverkan. Deltagarna fick i uppgift att producera dokumentationer utifrån uppgifter de tilldelades i samband med projektets konferenser. De har dels fått till sig föreläsningar kring dokumentation, dels arbetat aktivt med dokumentation på ett sätt som kanske inte görs på alla förskolor. Med tanke på att studien tar utgångspunkt i ett projekt, samt att den är genomförd med kvalitativ metod kan generaliserbarheten sägas vara låg. Samtidigt innehåller studien med all sannolikhet viktiga exempel som är överförbara till och relevanta för andra förskolor. I studien har jag tagit avstamp i de valda analysbegreppen. Materialet hade kunnat tolkas utifrån andra begrepp, men det är mina utgångspunkter i den här studien.

En svårighet som framstår i arbetet med dokumenten består delvis i att flera av dokumenten är relativt ordfattiga och att de därigenom blir svårare att tolka. Det påverkade också arbetet med de teoretiska begreppen, där dokumentationspraktikens status av *andrahandsaktivitet* kan vara svår att få syn på i själva dokumenten. Det är något som förmodligen skulle ha framträtt tydligare i en intervjustudie. Övriga analysbegrepp som används i studien hade kanske fått starkare fäste om också andra kompletterande metoder använts, såsom observation.

Ett annat problem som jag brottats med är begreppet *fabrikation*, då även min studie skulle kunna betraktas med dessa glasögon. I arbetet med studien har ett urval av dokumentationer som får representera materialet i sin helhet gjorts. Detta urval är dock inte gjort med ett färdigt mål eller resultat i sikte, utan är ett urval som är representativt för materialet i stort. Några av de dokumentationer som valts ut har valts på grund av att de ger en annan bild än materialet i stort. Det anges i så fall i texten.

8.2 Dokumentation i den performativa kulturen

I stycket som följer görs först en uppdelning i grupper av de kategorier av värdefulla handlingar som kommit till uttryck i studiens material. Därefter diskuteras de värden och företeelser som synliggörs, följt av de värden och roller som framstår som mer osynliga.

I resultatet kan de kategorier av värdefulla handlingar som framträder grupperas i fyra olika grupper. Lärande och kunskap/undervisande och bedömande handlingar är den dominerande gruppen vari 72 procent av de undersökta dokumentationerna hamnar. Bara detta ger en bild av förskolan som påverkad av en performativ kultur, där läroplanens målområden och skolämnen prioriteras framför andra värden som etik och demokrati. Fokus på lärande blir tydligt men också performativiteten i pedagogernas benägenhet att dokumentera just det som efterfrågas. Lärandet framställs också som en aktivitet som till stor del relaterar till individen, snarare än gruppen såsom det dokumenteras.

Nästa grupp innehåller tre kategorier av värdefulla handlingar: 1) självkontroll och lydnad/fostrande och disciplinerande handlingar, 2) sociala handlingar och 3) handlingar som uttrycker självständighet. De har alla något med förhållandet mellan individen och samhället att göra, på så sätt att de säger något om anpassning och hur man förhåller sig till varandra samtidigt som man behåller sin egenart. Kategorierna innehåller alla cirka 15 procent av samtliga dokumentationer. I dessa kategorier uppstår en spänning mellan disciplin och frihet (anpassning och självständighet). Inom kategorin självkontroll och lydnad (fostran och disciplin) kommer detta till uttryck som fostran till självständighet.

Runt 10 procent av samtliga dokumentationer kan inordnas i kategorierna glädje och välbefinnande respektive kreativitet och nyfikenhet. Båda dessa kategorier relaterar till individen och individens känslor och upplevelser. Kreativitet och nyfikenhet framstår dessutom som friare då det dokumenteras utifrån en individ än en grupp. Barngruppens kreativitet och nyfikenhet styrs mer av den verksamhet som erbjuds av pedagoger, medan enskilda barn dokumenteras då de fritt utforskar förskolans miljö. Glädje och välbefinnande dokumenteras alltid i förhållande till förskolans verksamhet och får stå som bevis för förskolans förmåga att erbjuda en rolig verksamhet som barnen med nöje deltar i.

De minst dokumenterade handlingarna är etiska och handlingar som rör delaktighet och inflytande. Omkring 5 procent av dokumentationerna utgör dessa kategorier. De kan båda betraktas som ett utslag av demokratiska värden i förskolan. Etik som till stor del rör omsorg involverar inte pedagoger i någon större utsträckning, medan uttryck för delaktighet och inflytande är beroende av pedagogers välvilja och tillrättaliggande för att komma till stånd.

Synliggörande är ett inslag i alla kategorier av värdefulla handlingar. Värt att notera är att även bedömning ingår i alla kategorier, vilket kommer att diskuteras längre fram på sidan 131. Att synliggörande framträder så tydligt beror förstås på att dokumentationspraktiken i sig handlar om synliggörande. I detta fall i dubbel bemärkelse, då de dokumentationer som studerats här även är publika i så måtto att de kan betraktas av alla som vistas på förskolan under längre eller kortare tid. Fokus i studien är vad som synliggörs och hur det sker. Då synliggörandet är centralt i dokumentationspraktiken utgår diskussionskapitlet ifrån handlingar och roller som synliggörs eller blir osynliga.

I det följande diskuteras den dominans som handlingar som rör lärande och kunskap har i materialet, synliggörandet av barn och osynliga pedagoger samt omsorg och demokrati som osynliga kategorier. Genom hela diskussionen tas frågor om performativitet och sådant som avviker från det performativa upp.

8.2.1 Det synliga lärandet

Kompetensvärden och handlingar som fokuserar lärande och kunskap framstår som centrala i dokumentationerna. När lärande dokumenteras handlar det ofta om skolämnen som matematik, naturvetenskap och språk. Andra värden och värdefulla handlingar, som etik och demokrati, framstår som mindre viktiga. Detta resultat överensstämmer väl med vad som framkommit i tidigare forskning. När förskollärare talar om dokumentation åberopar de lärande (Lindgren Eneflo, 2014, Löfgren, 2016, Virtanen, 2018). Löfgren (2016) tolkar förskollärarens fokus på lärande som ett uttryck för de nya krav på synlighet som marknadsanpassning och statlig kontroll ställer. Dokumentationsarbete som genomförs på förskolor fokuserar på lärande (Holmberg, 2015). I utvärderingar av förskolans verksamhet står kunskapsförmågor fram som viktigast att dokumentera (Vallberg Roth, 2010, Davidsson, 2018). Som tidigare nämnts i inledningen av kapitlet fokuserar majoriteten av dokumentationerna på läroplansmål som riktar sig mot skolämnen. Förskollärare ger uttryck för att de fokuserar på att förbereda barnen inför skolan genom att lära dem matematik och språk (Löfgren, 2016).

Ämnena matematik, naturvetenskap och teknik lyfts av förskollärare som ämnen de fokuserar på att dokumentera och det är också ämnen de har en preferens för att se i barns handlingar i förskolan (Lindgren Eneflo, 2014). Att lärande och kunskap är dominerande i materialet är synligt inte bara i antalet dokumentationer som berör området. Lärande och kunskap visar sig även i övriga kategorier av värdefulla handlingar i det material som ligger till grund för studien. Ett liknande resultat blir synligt i en studie om utvärderingar i förskolan (Davidsson, 2018), där kompetens, som innefattar kunskap, är relevant i samtliga av de värdefält som studien lyft fram.

Individorienteringen är ett uttryck för en performativ kultur (Ball, 2012). Denna studies material fokuserar i huvudsak på individen (86 procent av dokumentationerna). Även då sociala handlingar dokumenteras utgår man från individen. Dagens förskola rör sig allt mer mot ett individorienterat fokus (Holmberg, 2015). Att förskollärare främst dokumenterar enskilda barns lärande framkommer i flera studier (Lindgren Eneflo, 2014, Löfgren, 2017, Vallberg Roth, 2009, Elfström, 2005, Vallberg Roth & Månsson, 2008). Förskollärare uttrycker svårigheter att förstå hur läroprocesser ska dokumenteras, vilket leder till att man dokumenterar enskilda barn (Lindgren Eneflo, 2014). Individorienterade värden prioriteras även i förskolans verksamhet i stort (Johansson, 2018). I tidigare studier framträder förskollärares dilemman vad gäller att dokumentera barns lärande utan att göra bedömningar av enskilda barn (Lindgren Eneflo, 2014, Löfgren 2017, Virtanen, 2018). I föreliggande studie förekommer rikligt med individuella bedömningar av barns kunskaper eller färdigheter. Flera av dessa bedömningar är kortfattade och kan till exempel visa ett barn som lägger ett pussel med kommentaren: ”Jag ber Philip att hämta det svåraste pusslet han kan bygga. Han tar ett med 48 bitar och säger: - Jag börjar med kanterna. Sedan bygger han det snabbt och lätt.”³⁷ Det är ofta svårt att se hur dessa bedömningar bidrar till verksamhetens utveckling. Studiens resultat visar svårigheten med att koppla barns lärande till förskolans verksamhet. Ett exempel kan vara dokumentationer som visar på ett barn som skriver sitt namn eller räknar föremål vid olika tillfällen och med alltmer framgångsrikt resultat. Dokumentationerna visar samtidigt ingenting av vad förskolan bidragit med för att förändringen har kommit till stånd. Denna svårighet kommer även till uttryck i tidigare forskning, exempelvis när lärare talar om sin dokumentation och konstaterar att de dokumentationer som sätts upp på väggarna inte hjälper dem att reflektera kring barns lärande (Löfgren, 2017). Huruvida förskolans dokumentationspraktik verkligen medverkar till att utveckla förskolans verksamhet och bidra till barns lärande och utveckling kan således ifrågasättas.

³⁷ Exemplet är taget ur föreliggande studies material.

Ett inslag i dokumentationspraktiken som kommer till uttryck inom alla kategorier är målstyrning/resultatinriktning och vikten av mätbarhet. Det är dock inom lärande och kunskap som detta blir mest märkbart. Det handlar om att pedagogen är fokuserad på resultatet av en aktivitet, att få korrekta svar när hen ställer frågor till barn, att kontrollera att barn lärt sig det som pedagogen velat förmedla och att aktiviteter ska kunna relateras till läroplansmål eller skolämneskunskaper. I överensstämmelse med mitt resultat framträder i en annan studie som fokuserar utvärderingar av förskolans verksamhet en målrationell diskurs som dominerande (tillsammans med en marknadsorienterad) (Davidsson, 2018). Effektivitet blir ett uttryck för måluppfyllelse i utvärderingarna. Det framträder både som effektivisering av organisationen och genom att man gör jämförelser och mätningar av resultat. Även i förskolans verksamhet verkar fokus på mål och resultat vara ett viktigt inslag. I en studie om dokumentationssituationer visar Nilfyr (2018) att förskollärare fokuserar på målet för uppgiften på bekostnad av barns bidrag. Genom frågor omvandlar förskollärare det barn skapat till att passa det mål förskolläraren haft med uppgiften (a.a). Även i andra delar av förskolans verksamhet framträder resultatinriktning. I en studie som undersöker en samling om rättvisa hindras barns förhandlingar och logiska förslag av förskollärares målinriktade fokus (Bjervås, 2018). Kunskap betraktats som ett kapital som kan mätas och utvärderas (Lindgren Eneflo, 2014). Det blir tydligt i min studie i exempel där barn presenteras med en uppgift som de sedan ska lösa och där de sedan bedöms utifrån hur de löst uppgiften. Ett sådant tänkande resulterar i fokus på ett bestämt kunskapsinnehåll. Det kunskapsinnehåll som lyfts i dokumentationerna är det som blir viktigt i förskolan. Utvärdering av förskolans kvalitet skapar ett starkt fokus på mål och måluppfyllelse (Davidsson, 2018). Det blir viktigt att visa på hur förskolans verksamhet styrs utifrån läroplanen och andra styrdokument på ett rationellt sätt (a.a). I de undersökta dokumentationerna som utgör underlag för min studie återfinns ofta kopplingar till läroplanen genom citat eller rubriker samt fokus på vissa målområden som matematik eller språk.

Samtidigt som målstyrning och resultatinriktning är tydliga inslag i flera av denna studies dokumentationerna finns det också dokumentationerna där resultatet av en aktivitet är mindre viktigt än själva aktiviteten och barns tankar och idéer kring den. Det verkar i dessa dokumentationerna som att fokus hamnar på barns utforskande och kreativitet snarare än att komma fram till ett riktigt svar eller lära barn faktakunskaper. Detta resultat kan relateras till diskussioner mellan förskollärare kring huruvida barn ska ges svar på sina frågor eller om de ska få utforska själva (Lindgren Eneflo, 2014). De dokumentationerna som skildrar utforskande och kreativitet skulle kunna stå som ett exempel på en aspekt av dokumentationspraktiken som går ifrån ett performativt fokus på

mål, resultat och mätbarhet. Samtidigt framstår barns utforskande och kreativitet i dessa dokumentationer som begränsad av de ramar som pedagoger sätter upp. Friheten i utforskandet blir dessutom större i de dokumentationer där individuella barn dokumenteras.

Den kontrollaspekt som är framträdande i en performativ kultur kommer till uttryck i flera dokumentationer i föreliggande studie. Om man tittar i tabell 2 blir det tydligt genom att alla kategorier av värdefulla handlingar har inslag av bedömning, ofta av enskilda barn men även av barngruppen. När gruppen bedöms handlar det ofta om att pedagogen ställer frågor om ett ämne som behandlats i tema- eller projektarbete. I flera dokumentationer ställs frågor vid olika tillfällen under arbetets gång, så att barnens svar kan jämföras med tidigare tillfällen och det blir möjligt att följa processen. Istället för att fungera som lärtillfällen och underlag för verksamhetsutveckling kan flertalet dokumentationer inom kategorin lärande och kunskap betraktas som dolda kunskapstester. Dessa kunskapstester kontrollerar inte enbart barns faktakunskaper och förmågor utan det verkar finnas ett starkt fokus på minnet och vad barn minns av de aktiviteter som genomförts på förskolan. Ett exempel på detta är när barn tillfrågas om vilken bock som kommer fram när man slår på trumman. Det är en typ av kunskap som inte har någon koppling till världen utanför och det som kontrolleras är barns förmåga att minnas. Bedömning av pedagogers undervisning förekommer nästan inte alls. De två tillfällen där det framkommit i material har det handlat om att pedagoger kommenterat den egna insatsen. Bedömning av kollegers insatser förekommer inte alls i materialet. Det är anmärkningsvärt med tanke på att ett viktigt syfte med dokumentationspraktiken är att utveckla och förbättra verksamheten.

Kanske är det så att dokumentationspraktiken är en instans för kontroll och ett medel att visa på förskolans kvalitet, ett marknadsföringsknep. Dokumentationerna verkar fungera som verktyg i en performativ kultur som skapar en bild av en ideal förskola. Ball (2006) menar att lärare fabricerar bilder av det egna arbetet som överensstämmer med de instrument för kvalitetsutvärdering som används i den egna kommunen eller i läroplanen. Förskollärares professionalisering verkar också vara ett motiv som driver dokumentationspraktiken (Löfgren, 2015, Lindgren Eneflo, 2014). I ljuset av detta verkar det rimligt att dokumentationerna visar upp en bild av en ideal förskola. Frågan är om ett sådant fokus kommer i vägen för arbetet med att utveckla verksamheten i barnens tjänst.

Performativa inslag som prestation, granskning/utvärdering/kontroll, målstyrning/resultatavriktning och individfokus är allra tydligast kopplade till kategorin lärande och kunskap. Det finns ett samband här som kanske gör att lärande och kunskap är det som främst lyfts i dokumentationerna. Inom denna

kategori återfinns alla de analysbegrepp som används i studien och är relevanta i en performativ kultur. Ett starkt fokus på lärande och kunskap är då i sig ett tecken på att dokumentationspraktiken är performativ.

8.2.2 Det synliggjorda barnet och den osynliga pedagogen

Alla förskolans dokumentationer som undersökts i studien innehåller antingen fotografier av barn och beskrivningar av vad barn gör och säger eller något av detta. Det synliggörande som detta innebär innefattar dock inte de vuxna i förskolan i någon större utsträckning. Studien visar att endast i 11 procent av dokumentationerna är pedagoger närvarande i form av foton och beskrivningar av vad pedagoger gör eller säger. Resultatet förstärker den bild som framträtt i tidigare studier av att dokumentation och bedömning riktar sig mot barns lärande och intressen snarare än pedagogerna själva och den verksamhet som bedrivs (Davidsson, 2018, Virtanen, 2018, Johansson, 2016, Lindgren, 2016, Vallberg Roth, 2014). Det är tydligt att läroplanens uppdrag att dokumentera barns lärande och förändrade kunnande har hamnat i fokus i dokumentationspraktiken. I läroplanen står också att verksamheten ska utvärderas (Skolverket, 2016). I min studie framkommer att detta inte är vad som sker utan att det främst är enskilda barn som dokumenteras. Tidigare forskning lyfter svårigheten i att veta vad som ska dokumenteras. Förskollärare uttrycker att det känner sig osäkra och inte vet om de ska dokumentera enskilda barn eller verksamheten (Holmberg, 2015). Det finns argument för att man när man dokumenterar enskilda barn även dokumenterar verksamheten och att dessa två inte går att skilja åt (Palmer, 2012). Samtidigt kvarstår faktum att det är barn som synliggörs i dokumentationerna och att pedagoger är relativt osynliga. Så både i min studie och i tidigare forskning. Detta uppmärksammas även av Lindgren (2016). Hon argumenterar för att förskolan präglas av en seendenorm och en vuxennorm, som gör att det är vuxna som bestämmer vad som ska dokumenteras och hur det ska göras samt att det samtidigt är de som har kontroll över dokumentationsverktygen. Denna ägarposition får till följd att när barn får möjlighet att dokumentera så fotograferar eller filmar de inte vuxna. Vuxnas position stärks av att de inte själva är synliga. Lindgren menar att förskolans seendenorm bygger på en kunskapssyn som är realistisk där de som synliggörs inte behöver se dem som betraktar dem. Lindgren argumenterar för att detta har sina rötter i tidigare barnforskning där barn observerades utan att själva kunna se den som observerade dem. Denna forskning lutade sig mot tekniska artefakter i syfte att framstå som så objektiv som möjligt. Hon menar att det även i dagens dokumentationspraktik finns en tilltro till teknikens neutralitet och objektivitet. Det förs sällan diskussioner kring hur olika dokumentationsverktyg påverkar det som dokumenteras, hur den som dokumenterar påverkar resultatet och hur den som blir dokumenterad påverkas

av vetenskapen om att hen blir dokumenterad (a.a). I denna studies material används dokumentationer ofta för att göra bedömningar av barn och barns kompetenser, medan pedagogers prestationer i det närmaste aldrig bedöms. Pedagoger observerar och dokumenterar barns aktiviteter, som de ofta inte själva deltar i. En förklaring till detta kan sökas i tidigare forskning. Förskollärares motstånd mot att bli betraktade framträder i en studie om dokumentation som pedagogisk utveckling (Wien, Gueyevsky & Berdoussis, 2011). De deltagande förskollärarna är obekväma med att visa upp sina dokumentationer trots att de inte själva är avbildade i dem. I studien hamnar lärarna i barnens position som betraktade, medan forskarna är de som betraktar. Det verkar skapa obehag hos lärarna (a.a). Trots att dokumentationerna inte visar lärarna så ger de en bild av verksamheten och lärarnas arbete. Deras ovilja att visa dokumentationerna kan ses som ett motstånd mot att hållas ansvarig och bli bedömd (Lindgren, 2016). Pedagogers motstånd mot att synliggöras kan ses mot bakgrund av den dokumentationspraktik där de själva synliggör barn, ofta utan att fråga barnen (Lindgren Eneflo, 2014) och där de argumenterar för smygdocumentation genom att säga att ögonblicket går förlorat om de frågar barnen om lov att få dokumentera dem (Virtanen, 2018). Lindgren (2016) lyfter vuxnas maktposition i dokumentationspraktiken, där en av delarna är att de själva inte syns i dokumentationerna och jämför det med hur etnografer och antropologer betraktat och beskrivit andra kulturer. En sådan ”kolonial blick” (s. 69) bidrar till att återskapa maktförhållanden och ger sken av bilden som förmedlare av objektiva fakta om den andra. Med detta sagt framstår barn sällan i en negativ dager i de dokumentationer som undersökts. Ett undantag från det är inom kategorin ”Självkontroll och lydnad”, där barn ibland framställs som besvärliga. Det kan ske som ett öppet motstånd, till exempel då ett barn uttrycker att det inte vill klä på sig eller lyftas genom en tillsägelse från en pedagog till ett barn som går utanför ramarna. Gemensamt för de disciplinerande handlingar som framträder i dokumentationerna är att de inte är huvudfokus i de dokumentationer där de blir synliga. Disciplin kan alltså betraktas som ett värde som pedagogerna dokumenterar i förbifarten. Det framträder snarare som dolda intentioner. Tidigare forskning lyfter också förskollärares komplicerade förhållande till disciplin. I en studie om utvärderingar i förskolan framträder disciplin, liksom i föreliggande studie, implicit (Davidsson, 2018). Det kan bero på att förskollärare finner det svårt att samtala om disciplin, vilket framträder i en aktionsforskningsstudie (Sigurdadottir & Einarsdottir, 2016). Då förskollärare lyfter eftersträvansvärda handlingar i förskolan talar de inte om disciplin (Bjervås, 2016) och ingen av de nordiska läroplanerna innehåller värdet disciplin (Einarsdottir et.al, 2015).

8.2.3 Den tystade omsorgen

Etiska handlingar är den kategori som representeras av minst antal dokumentationer (fem procent). I denna kategori är omsorg (att hjälpa andra) den handling som är mest vanligt förekommande. Min studie visar genom den låga andel dokumentationer i materialet som fokuserar på omsorg att detta är ett förbisett område i förskolans dokumentationspraktik. Det är något som bekräftas av tidigare forskning där forskare har lyft att omsorg är ett värde som framstår som mindre viktigt i förhållande till lärande (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a, Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015). Det kan ta sig uttryck i att det är barnskötare som ägnar sig åt omsorg, för att förskollärare ska kunna ägna sig åt undervisning (Van Laere et.al. 2012). Det visar sig också genom att handlingar som kan betecknas som omsorgshandlingar dokumenteras som lärandehandlingar (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015, Löfgren, 2016). Förskollärare ger uttryck för detta när de säger ”att hjälpa är också en kunskap” (Lindgren Eneflo, 2014). I situationer där pedagoger utför omsorg, som exempelvis vid måltiden, dokumenteras inte pedagogers omsorg, utan istället är det barns lärande som dokumenteras. I dokumentationerna visar man inte pedagogers omsorg om barn, utan barns lärprocesser, där man följer hur barnet exempelvis blir skickligare på att äta själv (a.a). Löfdahl & Folke Fichtelius (2015) argumenterar för att omsorg inte dokumenteras utifrån krav på marknadsanpassning där lärande framstår som mer attraktivt att dokumentera. Det är dock inte enbart antalet dokumentationer som gör att omsorg framstår som mindre viktigt i förskolans dokumentationspraktik. I min studie framträder att flertalet dokumentationer som lyfter omsorg fokuserar antingen i huvudsak på lärande eller är utdrag ur dokumentationer som fokuserar på lärande. Ett annat tydligt mönster är att då pedagoger hjälper barn handlar det nästan uteslutande om hjälp till lärande. I dokumentationerna saknas framställningar av pedagoger som hjälper barn vid till exempel måltider, av- och påklädnad eller andra vardagliga situationer. Man kan säga att dessa situationer *transformeras* från att handla om omsorg till att handla om lärande (Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015). I dokumentationerna visas till exempel hur barn lär sig att klä på sig själva, snarare än vad pedagoger gör för att hjälpa dem. Fokus hamnar på barnets individuella process. Det är alltså så att den omsorg som dokumenteras i flertalet fall kopplas till lärande. Liksom Löfdahl och Folke Fichtelius (2015) beskriver i sin studie kan man i föreliggande studie se hur förskolans kvalitet beskrivs genom att man visar på barns trygghet, trivsel och välbefinnande, snarare än genom att visa på pedagogers handlingar. Den hjälp och omsorg som framträder i dokumentationerna riktas dessutom främst från barn till barn. Här är pedagogen borttagen ur omsorgssituationen och barnen blir de som ger omsorgen. Detta sammantaget gör att omsorg i förskolans dokumentationspraktik framstår som ett värde som är mindre viktigt att ägna

sig åt och som vem som helst kan utföra. I studien av Van Laere et. al (2012) är det utbildad personal och föräldrar, medan det i föreliggande studie även är andra barn. När dokumentationerna visar att barn hjälper barn är det förstås i huvudsak ett uttryck för att barn lär sig att ta hand om och bry sig om andra i förskolan. Det faktum att omsorg är ett förbiset värde i dokumentationspraktiken behöver förstås inte betyda att det också är det i verksamheten. I förskollärares tal om dokumentation nämns omsorg sällan (Virtanen, 2018). Detta tolkas i studien som ett uttryck för att omsorg är något så självklart att det inte behöver nämnas (a.a). Omsorg är också ett av de värden som förskollärare uttrycker är viktigast i förskolan (Persson & Tallberg Broman, 2002). I den nya läroplanen för förskolan, som börjar gälla den 1 juli 2019, lyfts omsorg och ges större utrymme än i den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2018). Förskollärare upplever att omsorg inte är något som efterfrågas när det gäller att dokumentera. Att tala om och dokumentera lärande och kunskap är ett sätt för förskollärare att stärka den egna professionen (Löfgren, 2016). Förskollärare uttrycker att de använder dokumentation för att lära föräldrar om pedagogik och visa för dem att man i förskolan inte bara passar barn. Ett sådant uttalande visar på omsorgens låga status i förhållande till lärande (Löfgren, 2015). Att omsorgen är en belastning verkar ta sig uttryck även i verksamheten, då lärare förklarar att barnens omsorgsbehov tar över i situationer då det saknas personal och att man då inte kan bedriva pedagogisk verksamhet eller dokumentera, utan bara måste ta hand om barnen (Löfgren, 2017). Oavsett omsorgens status i förskolans verksamhet finns en risk att den osynliggörs genom att förskollärare inte talar om eller dokumenterar omsorg. Löfgren (2015) argumenterar för att omsorgen håller på att tystas i förskolan. En risk med detta är att man fokuserar mer på barns lärande och på vem de ska bli i framtiden och mindre på omsorgen om de barn som existerar idag. Ett performativt fokus på lärande och kunskap kan leda till att barn tränas att koncentrera sig mer på sin egen utveckling än på omsorgen om andra (a.a). Ferrarris (2014) poängterar att skrivande har haft en enorm tillväxt i samhället, så till den grad att tal ersatts med skrivande. Skrivandets ökade betydelse är egentligen en ökad betydelse för dokumentationen, som också inbegriper bilder och filmer. Ferrarris menar att dokumentation handlar om mer än att bara skapa dokument och andra beständiga avtryck. Dokumentation utgör också en förutsättning för tanke och handling (2014). Det som dokumenteras får således betydelse för det som reflekteras och görs i verksamheten. På detta sätt kan det som inte dokumenteras eller dokumenteras i låg utsträckning, såsom omsorg, komma att marginaliseras även i verksamheten i stort.

8.2.4 Den komplexa demokratin

Barns delaktighet och inflytande är ett annat område som dokumenteras sparsamt (sex procent av dokumentationerna). I en performativ kultur hamnar fokus på det som är enkelt att dokumentera och utvärdera (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a). Förskollärare uttrycker själva att ämnen som matematik och naturvetenskap är lättare att dokumentera än normer och värden och demokrati (Lindgren Eneflo, 2014). Det kommer tydligt till uttryck i min studie, där skolämnen som språk och matematik dokumenteras i hög grad, medan demokratiska värden sällan dokumenteras och om de gör det görs det ofta på ett förenklat sätt. Då värden uttryckta i samspel mellan barn och pedagoger i förskolan undersöks framkommer att demokratiska värden är erbjudanden till barnen, medan andra värden är tvingande (disciplinerande och etiska värden) (Emilson, 2009). Om demokratiska värden ska komma till uttryck krävs att samspelet med barnen är av kommunikativ karaktär (a.a). Demokrati i förskolan är beroende av förskollärares attityder, makt och regler (Broström, 2012). Förskollärares arbete med demokratiska värden kan också ses ur ett performativt perspektiv. Demokratiska värden i förskolan tolkas ofta som barns möjligheter att göra egna val och ta egna initiativ. Det leder till en individorienterad syn på demokrati (Bae, 2009). Det kan förklara denna studies resultat där demokratiska värden främst dokumenteras som egna val eller omröstningar. Själständighet är ett värde som lyfts i situationer som involverar demokratiska uttryck. Då barn uppmanas att välja aktiviteter är det viktigt för förskollärarna att varje barn gör ett självständigt val och inte styrs av vad deras kompisar väljer (Dolk, 2013). Barns individuella val och omröstningar är enklare att dokumentera än mer komplexa demokratiska processer. Sådana kan exempelvis vara barns arbete med att ta andras perspektiv, dela upplevelser, lösa konflikter, lära sig hur man behandlar andra eller känna tillhörighet och sammanhang (Pálmadóttir, 2018). I de dokumentationer som ingår i föreliggande studie saknas exempel på dessa mer komplexa processer och det som dokumenteras är i huvudsak barns individuella val. Det finns också exempel på barns inflytande på verksamheten genom att deras intresse blir styrande för ett projekt eller tema. Barns egna val har visat sig vara begränsande för delaktighet och inflytande (Dolk, 2013). Då barnen får möjlighet att välja mellan ett antal olika aktiviteter under en så kallad valstund visar det sig att valfriheten är begränsad. Endast ett visst antal barn kan vara sysselsatta med varje aktivitet, vilket innebär att några barn tvingas ”välja” något annat än det de egentligen velat göra. Barnens uppfattning av valstunden är inte att de får möjlighet att göra egna val. Istället uttrycker de vid en direkt fråga om vad de tycker om valstunden att ”jag gillar om man får välja själv (s. 91).” Valstundens slut möts med ”Ja, nu får vi gå och leka vad vi vill!”(s. 91). Att dokumentation i sig kan bli ett hinder för

barns delaktighet framträder i en studie av dokumentationssituationer i förskolan (Lindroth, 2018). Här begränsas barns delaktighet under de stunder som dokumentation genomförs, medan barnen har större möjligheter till att bli delaktiga i de delar av projektarbetet som inte inbegriper dokumentation. Frågan lyfts om det kanske vore bättre att sluta dokumentera och på så sätt öka barns delaktighet i verksamheten. Samtidigt finns exempel där dokumentationsarbetet faktiskt verkar leda till ökad delaktighet och verksamhetsutveckling (Bjervås & Emilson, 2017). Detta kräver dock att dokumentationerna och arbetet med dem bygger på samspel mellan barn och mellan vuxna och barn och inte fokuserar på enskilda individer.

8.3 Pedagogiska implikationer och studiens bidrag

I studien framträder åtta olika kategorier av värdefulla handlingar: lärande och kunskap (undervisande och bedömande), sociala, självkontroll och lydnad (fostrande och disciplinerande), självständighet, kreativitet och nyfikenhet (underlättande och möjliggörande), etiska, delaktighet och inflytande (underlättande och möjliggörande) samt glädje och välbefinnande. Som tidigare nämnts är lärande och kunskap (med undervisning och bedömning)³⁸ dominerande kategorier i materialet. Studien bidrar alltså till att synliggöra vilka handlingar som framstår som värdefulla i förskolans dokumentationer och därmed också vilka värden pedagoger prioriterar att dokumentera. Den visar också på vilka handlingar som det verkar vara önskvärt att barn respektive pedagoger ägnar sig åt. Här framträder maktförhållandet mellan de två grupperna tydligt. Värdeundervisning i förskolan framstår som ett eftersatt område (Bae, 2009, Biesta, 2009). Pedagoger uttrycker att de har bristande kunskaper om värden och värdeundervisning (Colnerud, 2014) och det visar sig att mycket av värdeundervisningen i skolan och förskolan sker omedvetet och spontant (Thornberg, 2008). Denna studie kan hjälpa pedagoger att få syn på de värden som förmedlas i dokumentationerna och öppna för samtal och reflektion kring vilka värden som framträder i den egna dokumentationspraktiken. Detta kan bidra till en diskussion kring vilka värden förskolan önskar förmedla, både genom den dokumentation som görs och i den dagliga verksamheten. De värden som framträder i dokumentationerna säger något om vad som är önskvärt i förskolan och vad man som pedagog vill visa upp.

De dokumentationer som granskats visar som nämnts en ensidig betoning på kunskapsvärden och förbiser andra värden som barnen också har rätt att ta del av. Detta faktum öppnar upp för diskussioner kring vad som händer med de

³⁸ Undervisning och bedömning betraktas som motsvarande kategorin lärande och kunskap och faller idémässigt under denna.

värden som framträder i mycket liten utsträckning. Det kan vara viktigt att fundera kring hur man arbetar med dessa värden i den dagliga verksamheten. Ett exempel kan vara att lyfta huruvida man har en begränsad syn på och sätt att arbeta med demokratiska värden så som det kommer till uttryck i dokumentationerna. Eller huruvida omsorg är nedvärderat i förhållande till lärande i den dagliga verksamheten. Studien kan även öppna ögonen för det starka individfokus som kommer till uttryck i förskolans dokumentationspraktik. Detta samtidigt som dokumentationsarbetet syftar till att utvärdera och förbättra verksamheten. En fråga man som pedagog kan ställa sig är huruvida den egna dokumentationspraktiken leder till en bättre verksamhet för barnen och hur man kan använda verktyget i barnens tjänst. Ett led i detta är att synliggöra det egna arbetet och den egna rollen. Då kan man lättare få syn på vad det är pedagogen gör och hur detta kan verka hindrande för eller bidragande till verksamhetens utveckling. De dokumentationer som görs i förskolan borde kunna hjälpa pedagogerna att skapa bättre förutsättningar för de barn som befinner sig i verksamheten. Har dokumentationspraktiken blivit ett sätt för förskollärare att visa upp sin egen kompetens och ge sken av förskolans höga kvalitet? Dokumentationspraktiken blir ett sätt för förskollärare att hävda sin professionalitet och visa utåt att man arbetar med lärande och inte bara barnpassning. Den kan få funktionen att visa upp en högkvalitativ förskola med kompetenta och utvecklingsbenägna barn som står som garant för en excellent verksamhet. Då blir dokumentationspraktiken ett sätt att marknadsföra förskolan snarare än att vara ett medel för verksamhetsutveckling för de barn som befinner sig i förskolan här och nu. Utifrån studiens resultat kunde det vara värdefullt att under en period ägna sig åt att dokumentera värden som marginaliserats i den rådande dokumentationspraktiken, såsom etiska och demokratiska värden.

8.4 Fortsatt forskning

I studien är det den publika dokumentationen som har undersökts. Det väcker frågor kring hur den dokumentation som inte är omedelbart tillgänglig ser ut. Sådan dokumentation kan exempelvis vara planering, underlag för utvecklingssamtal, tester, pedagogers anteckningar, loggboksanteckningar, dokumentationsprotokoll med mera. Kommer andra värden till uttryck i övrig dokumentation? Hur omfattande är den i förhållande till den publika? Är den bistorienterad? Kan den vara mer kritisk, pedagogorienterad och så vidare?

En annan fråga som väckt intresse under arbetet med studien är andra betraktares upplevelser av de dokumentationer som görs i förskolan. Hur upplever och förstår föräldrar den dokumentation som möter dem? Hur reagerar de på förskolans sätt att framställa barns lärande som kopplat till förskolan? Upplever de att dokumentationen bidrar till deras barns utveckling och lärande? Här blir naturligtvis även barnen själva viktiga. Då det i huvudsak är barnen som syns och synliggörs i dokumentationerna vore det av intresse att undersöka hur de upplever att bli dokumenterade. Vad har barn för uppfattningar om att dokumenteras och att själva arbeta med dokumentation i förskolan? Hur ser de på de dokumentationer som omger dem och handlar om dem?

Summary

Background and aim

Today's preschool forms the first step in the education system, which leads to higher demands on preschool teachers to engage in education and also to an increasing focus on knowledge and children's learning. It has also led to younger and younger preschool children being increasingly subjected to various forms of assessment and documentation (Vallberg-Roth, 2014). The current documentation practice is more firmly anchored in preschool, with the focus on children's knowledge and skills. In many cases, it forms the basis for assessing both the knowledge of children and the development of how preschool work on knowledge proceeds. A growing number of pictures have been produced, which have become easily accessible via digital technology (Lindgren, 2016). Documentation methods have also increased due to rapid preschool digitalization. New tools like tablets and digital screens have simplified documentation and made what takes place in preschool more visible. Issues of ethics and children's integrity have, however, not been similarly highlighted.

The research focus of the present essay is directed towards preschool documentation practice in a performative culture as well as values and valuable actions appearing in documentation that has been produced and made public in preschool. Values are here interpreted as principles and convictions governing our actions, which can be looked upon as good and desirable (Halstead & Taylor, 2000).

The aim of the study is to use the documentation produced and made public in preschool to contribute with knowledge about values in preschool performative documentation practice.

The following issues form the core of the study:

- What actions appear valuable in preschool performative documentation practice?
- How are these valuable actions linked to children and teachers in preschool performative documentation practice?
- What is made visible as being valuable in preschool activities?

Theory and method

The basis of the study's theoretical perspective is Ball's performativity concept. This concept relates to institution governance (Ball, 2003) and is described as a technology, a specific culture and a governance model whose core activities are displays (presentation), judgement and comparison. The aim of these technologies is to measure quality, productivity and results (goal fulfilment). Individual and organization performances are viewed as a way towards control and change and may be understood against a background of being continuously assessed in various ways, by different means and against different criteria (Ball, 2003).

To be able to measure, assess and control results and goal fulfilment, teachers have to engage in so-called second-order activities (Ball, 2012a). These activities aim at improving the quality of the organization. To enable this, teachers have to spend a great deal of energy on the first-order activities that are to be measured, such as teaching. Consequently, this takes place parallel to an increasing focus on teaching and on second-order activities like evaluations and tests. According to Ball, second-order activities take time and energy from the first-order activities they are supposed to measure. This in turn runs the risk that the activities will take time from the teaching they are intended to improve and that the teaching deteriorates (Ball, 2012a).

Ball (2003) claims that the performativity culture gives rise to a special way of behaving. Teachers and pupils engage in activities that they know will be reviewed. They adapt their acting to the established criteria by doing and writing what is expected from them. The term for such behaviour is *fabrication*.

The theoretical concepts used in the documentation analysis are *fabrication* and *second-order activity*. The analysis has also been based on a few concepts describing core activities in a performative culture, such as *displays*, *judgement* and *comparison*. *Displaying* is about different ways of appearing, for example by being made visible in a picture, by one's name or by what one says. It may also reflect being viewed from the outside by presentation or examination. Displaying may form the basis for assessing individual or group performances but may also involve marketing one's organization for potential customers or presenting it to superiors or politicians. *Judgement* comprises a number of different actions and may, for example, entail assessing, taxing, evaluating, balancing, giving an opinion, or grading someone (Vallberg-Roth, 2010). *Comparison* may concern looking at certain individuals' actions or performances and setting them against each other, but it may also entail

examining an individual's actions or performances over time to see how they change.

The empirical material forming the basis of the study has been taken from three different preschools. It consists of documentation produced or made public in preschool that has been posted on its walls or in children's individual files.

Results and conclusions

In the documentation studied, eight categories regarded as valuable actions emerged, namely, actions relating to learning and knowledge, social actions, self-control and obedience, independence, creativity and curiosity, ethical actions, participation and influence as well as joy and wellbeing.

Actions related to knowledge and learning as well as teaching and assessment dominate the material. The learning and knowledge focused on primarily concerns the subjects of mathematics and language, which are also subjects checked by documentation. Some valuable action categories are relatively invisible in the material. Ethical actions, for instance, only appear in five percent of the entire documentation. Even in this category emerges the strong focus on learning and knowledge that prevails when teachers' help to children chiefly involves helping them to learn or understand something. Nor is the participation and influence category very frequent. Discipline is an implicitly documented value which appears in documentation that actually highlights other values.

The material is strongly oriented towards the individual. Even in documentation highlighting valuable actions, like social ones, that might be expected to focus on the collective, the focus is generally on the individual when describing, for example, a child's development over time.

The children are largely *made visible* both in pictures and texts. Teachers are usually made visible in connection with what they say or descriptions of what they do, whereas they are seldom visible in pictures. There is little documentation focusing on teachers' actions. *Comparisons* are common and primarily involve comparing how an individual child develops over time, while there are few examples following the gradual development of a child group. Comparisons between children are only made indirectly. There is no comparison of teachers' teaching or of the organization at large. *Assessment* occurs frequently in the documentation. It mainly appears within the category of learning and knowledge, most of which may be viewed purely as checking on children's knowledge, but it may also emerge in other categories. The assessments of children's knowledge are mainly individual. Teachers'

contributions are practically never assessed. Most of the documentation focuses on a definite target, with the result of an activity forming an important issue. There are, however, a few examples focusing on children's hypotheses and curiosity without highlighting any correct answer. Children's creativity and curiosity is first and foremost documented and encouraged in group activities.

Fabrication emerges within most of the documentation categories. This involves describing children's spontaneous activities from a curriculum goal perspective and labelling their actions in retrospect without communicating this to the children, as well as giving credit to the preschool when presenting improvements without showing how the preschool has proceeded in developing this in the children. In a wider perspective, it may be stated that the documentation at large aims at giving a positive view of the preschool. Any documentation that focuses on deficiencies has been provided to show children's improvement over time. There is no documentation showing teachers' shortcomings (or development). The role of documentation as a *second-order activity* is most apparent in what concerns learning and knowledge, which clarifies that it is used as a control tool to check what children know and what they have learnt. In a few cases, it seems to have adopted the role of a first-order activity when the actual documentation of children's knowledge and abilities has received the focus.

The documentation practice may actually constitute an agency for control and a means of demonstrating preschool quality, in other words as a marketing trick. The documentation is perceived as a tool in a performative culture to create an image of an ideal preschool. Preschool teachers' professionalization appears to be the motivation driving documentation practice (Löfgren, 2015, Lindgren Eneflo, 2014). Viewed in this light, it seems reasonable that documentations should create an image of an ideal preschool. The question remains whether such a focus prevents developing activities further for the benefit of the children.

Performative elements like performance, examination/evaluation/control, goal/result orientation and focusing on the individual are those most clearly linked to the category of learning and knowledge. This forms the connection that primarily highlights learning and knowledge in the documentation. This category contains all the analysis concepts used in the study that are relevant in a performative culture. To focus strongly on learning and knowledge is in itself an indication that the documentation practice is of a performative character.

Referenser

Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion-vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvestad, M. & Pramling-Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early childhood research and practice*, 1(2).

Alvestad, T. och Sheridan, S. (2015) Preshool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool, *Early Childhood Development and Care*, 185:3, 377-392.

Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform, *Educational Policy*, 18:1, 12-44.

Bae, B. (2009a). Rom for medvirkning? Om kvaliteter I samspeilet mellom førskollelærer og barn, *Barn*, 1, 9-28.

Bae, B. (2009b). Children's right to participate – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, 391-406.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228.

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.

Ball, S. J. (2012a). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.

- Ball, S. J. (2012b). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university, *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Berglund, G. (2007). Adapt or you're toast? Remodelling the individual in lifelong learning. *Nordisk pedagogik*, 27(7), 119-130.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s.33-46.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk documentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, L-L (2016). Spänningsfält i det värdepedagogiska arbetet i förskolan. I Emilson, A & Moqvist-Lindberg, I (red). *Värdefull förskola – perspektiv på värdepedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L-L (2018). Teaching about fairness in a preschool context. I Johansson, E & Einarsdottir, J (red). *Values in early childhood education Citizenship for tomorrow*. London: Routledge.
- Broström, S (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education, *Child youth care forum*. 35, 391-409.
- Broström, S (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk barnehageforskning*, 5(7), s.1-14.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teacher and education*, 26(7), 1439-1449.
- Christensen, M. & Jansson, A. (2015). Complicit Surveillance, Interveillance and the Question of Cosmopolitanism: towards a Phenomenological Understanding of Mediatization, *New Media and Society*, 17(9), 1473-1491.

Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early childhood education journal*, 34:6, s.407-414.

Dovemark, M & Holm, A-S (2017). The performative culture in Swedish schools and how teachers cope with it.) I Borgnakke, K, Dovemark, M & Marques, S (red.) *The postmodern professional: Contemporary learning practices, dilemmas and perspectives*. London: Tufnell Press.

Davidsson, M. (2018). *Värdeladdade utvärderingar – en diskursanalys av förskolors systematiska kvalitetsarbete*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet.

Einarsdottir, J., Puola, A-M., Johansson, E., Broström, S. & Emilson, A. (2012). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International journal of early years education*, 23(1), s.97-114.

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

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

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

Emilson, A. och Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3&4), 219-238.

Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool, *International Journal of Early Childhood*, 39 (1), 11-38.

Emilson, A. och Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool – Values communicated in teacher and child interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee och E. Johansson (red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.

Emilson, A. (2009). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences, 268. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Emilson, A. & Pramling-Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(21) 1-16.

Emmoth, K. (2014). *Grunden läggs i förskolan. Förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå: Umeå universitet.

Englund, T. (2003). Skolan och demokratin: på väg mot en skola för deliberativa samtal. I B. Jonsson & K. Roth (red). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Esser, F. (2015). Fabricating the developing child in institutions of education. A historical approach to documentation. *Children & Society*, 29, 174-183.

Ferraris, M. (2014). Total mobilization. *The Monist*, 97(2), s.200-221.

Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Folke-Fichtelius, M. (2008) *Förskolans formande. Statlig reglering 1944-2008*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

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

Goldhaber, J. & Smith, D. (1997). "You look at things differently:" The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early childhood education journal*, 25(1), 3-10.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I Denzin & Lincoln (red) *Handbook of qualitative research*. Thousand oaks, CA: Sage.

Halstead, M. & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), s.169-202.

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

Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. I Johansson, E & Einarsdóttir, J (red). *Values in early childhood education Citizenship for tomorrow*. London: Routledge.

Johannesen, N. & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences, 141. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with childrens' morality. *Early child development and care*. 172:2, 203-221.

Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg studies in educational sciences, 251. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2009). The preschool child of today – the world citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41:2, s.79-95.

Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G. & Ailwood, J., (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education. *Australasian journal of early childhood*, 39(2), s.12-20.

Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S. och Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation, *Education, citizenship and social justice*, 6(2), 109-124.

Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A-M., Broström, S. och Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 141-159.

Johansson, E., Puroila, A-M. och Emilson, A. (2016). Research project overview: Values education in Nordic preschools – basis of education for tomorrow, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 137-139.

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, Ianke, E., Röthle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen. Mellom ideal og realiteter*. Rapport nr. 43. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Johansson, E. & Röthle, M. (2018). Narratives. Tools for reflection on values. I Johansson, E & Einarsdottir, J (red). *Values in early childhood education Citizenship for tomorrow*. London: Routledge.

Jutinen, J. och Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: the case of traffic lights, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193-207.

Kocher, L. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation. A case study*. Early childhood education. The university of Southern Queensland.

Kroeger, J. & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early childhood education journal*, 33(6), 389-398.

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

Larsson, J. Löfdahl, A. och Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse, *Education Inquiry*, 1:3, Umeå: Umeå School of Education.

Lenz-Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Lindahl, M.G. & Folkesson, A-M. (2012). ICT in preschool: friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International journal of early years education*, 20:4, s.422-436.

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

Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (1-2), 59-70.

Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2014). Blogging family-like relations when visiting theme and amusement parks. *Culture Unbound* 6, s.997-1013.

Lindgren, A-L. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International journal of early childhood*, 44(3), 327-340.

Lindgren-Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman. Förskollärares samtal om pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå: Umeå Universitet.

Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet.

Lyotard, F. (1984). *The postmodern condition – A report on knowledge*. Manchester. Manchester University Press.

Löfdahl-Hultman, A., Folke-Fichtelius, M. och Löfgren, H. (2015). Synliggörande, dokumentation och en förändrad lärarprofession i förskolan i *Vetenskapsrådets resultatdialog2015*, 129-137.

Löfdahl, A. och Pérez Prieto, H. (2009a) Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool, *Journal of Education Policy*, 24:4, 393-408.

Löfdahl, A. och Pérez Prieto, H. (2009b). Institutional narratives within the performative preschool in Sweden: 'if we write that we're no good, that's not good publicity!', *Early Years*, 29:3, 261-270.

Löfdahl, A. och Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge, *Early Years*, 35:3, 260-272.

Löfgren, H. (2015). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), s.638-655.

- Löfgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), s.4-16.
- Löfgren, H. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), s.130-143.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early childhood research quarterly*, 22(2), s.232-242.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet – en interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional', *Early Years*, 30:2, 119-133.
- Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk documentation*. Stockholm: Skolverket.
- Parnell, W. (2011). Revealing the experience of children and teachers even in their absence: Documenting in the early childhood studio. *Journal of early childhood research*, 9 (291), 291-309.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”-förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), s. 257-278.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five preschool curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38: 1, s. 11-29.
- Puroila, A-M. (2002). The multiple faces of everyday life: Frame analysis of early childhood practices, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10:2, 31-47.
- Puroila, A-M., Johansson, E., Estola, E., Emilson, A., Einarsdóttir, J., och Broström, S. (2016). Interpreting values in the daily practices of Nordic

preschools: A cross-cultural analysis, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 141-159.

Sahlin-Andersson, K. 2000: *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. Score rapportserie 2000:14. Stockholm: Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor.

Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2012). Systematic quality work in preschool. *International journal of early childhood*, 45, s.123-150.

Sigurdadottir, I. och Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: developing consensus about values and values education, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). Förskolans läroplan ska revideras. Hämtat den 20 december 2017 på <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355>.

Skolverket (2018). *Reviderad läroplan för förskolan*. Hämtat den 3 september på <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>.

Sparman, A. & Lindgren, A-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 7 (3-4), 248-261.

Test, J. E. (2006). Infant and toddler teachers as transmitters of culture. *International Journal of Early Childhood*, 38:1, s.47-63.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education, Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies*, 24:7, 1791-1798.

Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules, *Education, Citizenship and Social Justice*, 4:3, 245-261.

Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary, *International Journal of Early Childhood*, 48 (2), 241-257.

Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), s.99-114.

Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Hämtat den 20 december 2017 på <http://www.regeringen.se/4991f4/contentassets/fc4626cab51b4d06bd3d1a5b98aa798b/uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan.pdf>.

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

Vallberg-Roth, A.-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare* 2(3), s.195-219.

Vallberg-Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (s.176-234). Stockholm: Skolverket.

Vallberg-Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5(23), 1-18.

Vallberg-Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(4-5) s. 403-434.

Van Laere, K., Vandenbroeck, J.P. och Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries, *European Journal of Education*, 47:4, 527-541.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. och Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers, *Early childhood education* 42, 211-218.

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

Virtanen, M. (2018). *Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik: En diskursanalys av förskollärares gemensamma tal om dokumentation och bedömning*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet.

Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitative analyser. Forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerups.

Wien, C.A. Gueyevskey, V. & Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research and practice*, 13 (2).

Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play, *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192.

Östrem, S., Bjar, H., Fösker, L.R., Dehnäs-Hogsnes, L., Thorsby-Jansen, T., Nordtømme, S. och Rydhjord-Tholin, K. (2009). *Alle teller mer – en evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, bruk og erfart*. Rapport 1/2009, Tönsberg: Högskolen i Vestfold.

Bilaga 1

Information till vårdnadshavare

Ditt barns förskola ingår i projektet *Små barns lärande*, som är ett forsknings- och utvecklingsprojekt med deltagare från 12 svenska kommuner. Projektet syftar till att utveckla och förbättra förskolans kvalitetsarbete. Förskolans dokumentation ingår som en del i detta arbete. Dokumentation i förskolan syftar till att följa och stödja barns lärande och utveckling och kan ske i form av bild, text, film, barns egna alster m.m. Inom ramen för projektet kommer en studie av förskolans dokumentation att genomföras på ditt barns förskola. Syftet är att undersöka förskolans dokumentation utifrån vad som fokuseras i dokumentationerna, vad som verkar viktig att dokumentera samt hur barnen framställs i dokumentationerna.

Att ditt barn blivit aktuellt för deltagande i studien beror på att hon/han går på en av de förskolor som deltar i projektet, till vilket jag och min studie är knutna.

Studien bygger på de dokumentationer som görs på förskolan. Jag har valt att titta på dokumentationer som är synliga för barnen och som består av text och/eller bild. Det är dokumentationer som finns tillgängliga på förskolan, för barn och/eller personal. Jag kommer ut till förskolan vid ett tillfälle för att samla in (fotografera) dessa dokumentationer.

Materialet kommer att avidentifieras, vilket innebär att namn på förskola, barn och pedagoger kommer att tas bort och ersättas med fingerade namn. De dokumentationer med text och/eller bilder som samlas in kommer att hanteras så att inte obehöriga kan ta del av dem. I den text som publiceras kommer man inte att kunna veta vem som är vem eller varifrån dokumentationerna hämtats. Bilder av barn eller pedagoger kommer inte att finnas med i denna text.

Studien kommer att resultera i en licentiatuppsats. Det publicerade materialet kommer inte att innehålla några bilder på barn. Enskilda barn kommer inte heller att kunna identifieras i texten.

Deltagande i forskning är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan särskild förklaring. Om du önskar avbryta ditt barns deltagande i studien ta kontakt med licentiand på nedanstående adress/nummer.

Studien genomförs av Rebecka Lindberg, licentiand, Linnéuniversitetet. För mer information ta kontakt via e-post:

Rebecka.lindberg@svedala.se, rebecka.lindberg@extern.lnu.se

eller telefon: 040-237578

Kontakta mig om du har några frågor angående studien.

Samtyckesformulär

Jag har fått information om och möjlighet att ställa frågor angående studien och har förstått att deltagande är frivilligt och när som helst under datainsamlingsperioden kan avbrytas utan att skäl behöver ges för det.

Jag godkänner att dokumentationer i form av text och bild, där mitt barn är med ingår som en del i studien.

Jag godkänner inte att dokumentationer, i form av text och bild, där mitt barn är med ingår som en del i studien.

Barnets namn

Vårdnadshavares namnteckning

Namnförtydligande

Vårdnadshavares namnteckning

Namnförtydligande

Lämna ifylld blankett till personal på ditt barns avdelning senast den 20/1.

Tack för hjälpen.

Bilaga 2

Information till förskollärare/barnskötare

Den förskola där du arbetar ingår i Ifous-projektet Små barns lärande, som syftar till att utveckla och förbättra förskolans systematiska kvalitetsarbete. Projektet består av en utvecklingsdel och en forskningsdel. Med anledning av detta kommer en studie att genomföras på din förskola. Studien avser att undersöka förskolans offentliggjorda dokumentation. Syftet är att undersöka förskolans dokumentation utifrån vad som fokuseras i dokumentationerna, vad som verkar viktig att dokumentera, vilka värden som framkommer samt hur barnen (flickor resp. pojkar) framställs i dokumentationerna.

Studien bygger på de dokumentationer som görs på förskolan. Jag har valt att titta på dokumentationer som är synliga för barnen och som består av text och/eller bild. Det är dokumentationer som hänger uppe på väggarna på förskolan, samt finns insatta i pärmar för respektive barn. Jag kommer ut till förskolan vid ett tillfälle för att samla in (fotografera) dessa dokumentationer. Intervjuer med förskollärare kring dokumentationer av barn kommer också att genomföras. Ljudupptagningar av intervjuerna kommer att göras.

Materialet kommer att avidentifieras, vilket innebär att namn på förskola, barn och pedagoger kommer att tas bort och ersättas med fingerade namn. Allt material som samlas in kommer att hanteras så att inte obehöriga kan ta del av dem. I den text som publiceras kommer man inte att kunna veta vem som är vem eller varifrån dokumentationerna hämtats. Bilder av barn eller pedagoger kommer inte att finnas med i denna text.

Studien kommer att resultera i en licentiatuppsats. Det publicerade materialet kommer inte att innehålla några bilder. Enskilda personer kommer inte heller att kunna identifieras i texten.

Deltagande i forskning är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan särskild förklaring. Om du önskar avbryta ditt deltagande i studien ta kontakt med licentiand på nedanstående adress/nummer.

Studien genomförs av Rebecka Lindberg, licentiand, Linnéuniversitetet. För mer information ta kontakt via e-post:

Rebecka.lindberg@svedala.se, rebecka.lindberg@extern.lnu.se

eller telefon: 040-237578

Kontakta mig om du har några frågor angående studien.

Samtyckesformulär

Jag har fått information om och möjlighet att ställa frågor angående studien och har förstått att deltagande är frivilligt och när som helst under datainsamlingsperioden kan avbrytas utan att skäl behöver ges för det.

Jag godkänner att dokumentationer i form av text och bild, där jag är med, eller som jag skapat ingår som en del i studien.

Namnsteckning

Namnförtydligande

Bilaga 3

Intervjufrågor - pilotstudie

Vad är dokumentation i förskolan för dig?

Vilka olika sätt att dokumentera använder ni er av på din förskola/avdelning?

Vilka olika typer av dokumentation finns på din förskola/avdelning?

Vad är syftet med var och en av dessa dokumentationstyper? (Av vilka olika skäl dokumenterar ni)?

Hur tänker du kring bedömning?