

Jakten på det kompetenta barnet

Anette Emilson Linnéuniversitetet, Sverige
Ingrid Pramling Samuelsson Göteborgs universitet, Sverige

Title: Looking for the competent child

Abstract: From different documentation situation the aim of this study is to investigate the focus of the documentation as well as the communication between preschool teachers and children in these situations. The research questions are: What is the focus of the documentation? What characterizes the communication between the teachers and the children when these teachers at the same time are documenting? To interpret and understand this communication Habermas' concepts of communicative and strategic action are used. Data consists of video observations, where 157 minutes of recordings have been analyzed. 30 children, 1–3 years, and their 7 preschool teachers have participated in the study. The results show that it is mainly children's achievements that are documented and that the preschool teachers either become silent observers or eager advocators of a particular discovery. What is communicated and documented by the teachers have a high degree of abstraction, and the communication is of a strategic character.

Keywords: Communication; Pedagogical documentation

Email: anette.emilson@lnu.se, ingrid.pramling.samuelsson@ped.gu.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: October 2011, Accepted: October 2012, Published: 14 December 2012

Som det är nu så överöses vi med krav på dokumentation av vårt arbete. Det är ju naturligtvis viktigt men det påverkar faktiskt de vuxnas emotionella närvaro i mötet med barnen. Kravet på dokumentation har tagit över... Man finns i barngruppen. Det händer saker, här och nu, och jag tänker: Åh det här borde jag ju fotografera! Eller, det här måste jag skriva i mitt block!!! (Kravet på dokumentation) Så tar jag fram kameran... måste kanske hämta den... och vips är stunden av magi borta... Dokumentationen tar sådan tid och kraft att vi aldrig hinner med att tala om det som är grunden för en bra lärandemiljö... (Elisabeth, förskollärare)

Citatet ovan är ett utdrag från ett mail som kom oss tillhanda den 24 april 2009, undertecknat av en verksam förskollärare vid namn Elisabeth. Vi känner inte Elisabeth, men i mailet får vi ta del av hennes upplevelser beträffande ökade krav på dokumentation i förskolan. Erfarenheterna som

delges väcker frågor om såväl möjligheter som risker med högt ställda krav på en dokumenterad verksamhet. Då dokumentationsdiskursen framstår som mycket stark idag finns det anledning att granska detta inslag i pedagogisk praktik närmare, särskilt då det samtidigt råder kunskapsbrist på området (Bjervås, 2011; Vallberg Roth, 2010). I föreliggande studie riktas därför uppmärksamheten mot olika dokumentationssituationer i syfte att vinna kunskap om dels vad som står i fokus för dokumentationen, dels vad som karaktäriserar kommunikationen mellan förskollärare och barn i dessa situationer.

OBSERVATION OCH DOKUMENTATION AV PEDAGOGISK PRAKTIK

För att förstå vad som här menas med dokumentation behövs först en särskiljning från begreppet observation. Det kan konstateras att både observation och dokumentation utgör ursprungliga sätt att arbeta med barn i förskolan (Johans-

sons, 2007). Dock är de båda arbetssätten sprungna ur något olika traditioner. Observationen har tydliga kopplingar till barnpsykologin och dess utveckling, dvs. samtidigt som barnpsykologin stärktes, och kom att ligga till grund för förskolans arbete, utvecklade forskare inom detta paradig observationstekniker för att bättre förstå barn (Johansson, 2007). Dessa studier hade, enligt Johansson, ofta som syfte att ”förbättra den praktiska verksamheten i arbetet med barnen” (s. 148). Själva begreppet observation refererar i psykologisk bemärkelse till systematiska iakttagelser av barns beteende vilka sedan ligger till grund för beskrivningar och förklaringar av såväl barnens beteenden som känslomässiga reaktioner och olika sätt att tänka (Egidius, 2008). Observation som metod har med andra ord haft en given plats i förskolan i syfte att förstå barn, men också för att bidra till professionens och fältets utveckling. Dokumentation å andra sidan härrör från progressivismen, och har liksom observation en lång tradition och självklar roll i förskolan vilket bland annat framgår i *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157).

Idén om att dokumentera och utvärdera det pedagogiska arbetet fanns levande bland företrädare för den pedagogiska progressivismen. Såväl John Dewey som Elsa Köhler förespråkade en reflekterande och problematiserande hållning till den pedagogiska verksamheten och med den sammanhängande frågeställningar. Båda hävdade också ett synsätt på barnet/eleven som utforskare av omvärlden och läraren som medforskare. Det låg i aktivitetspedagogikens arbetssätt, som satte kommunikation, interaktion och observation i centrum (a.a. s 95).

Under de senaste årtiondena har teorier om barns lärande och utveckling genomgått ett paradigmskifte (Sommer, 2005a, 2005b), där det generella barnet har förkastats och det speciella och unika barnet har lyfts fram. För att få syn på varje unikt barn, med sina unika kompetenser, måste förskollärare utveckla kompetens i att se barnets förmågor. Det är här dokumentationen har fått en framlyft plats, samtidigt som observation, till synes oreflekterat, har förpassats till historien, dvs. till den tid som inte framhöll varje barn som unikt utan fasthöll *en* utvecklingsgång. Det som nu kan konstateras är att dokumentation av pedagogiska processer och barns lärande är ett högt prioriterat område i förskolan (Skol-

verket, 2008). Det satsas betydande resurser på kompetensutveckling och teknisk utrustning för att ge lärare i förskolan förutsättningar att dokumentera med hjälp av digitalkameror, videokameror, datorer, skrivare och liknande tekniska hjälpmedel. Frågan är emellertid vad dokumentation egentligen innebär?

I Bonniers stora lexikon (1985) definieras dokumentation som: 1) *bevisning, bestyrkande, dokumentering; handlingar, dokument som avser att styrka en argumentering.* 2) *verksamhet till stöd för teknik, naturvetenskaplig forskning o. d: man samlar, ordnar (klassificerar) och tillgängliggör all slags information.* Vad betyder detta i relation till förskolans praktik? I enlighet med definitionen ovan handlar dokumentation om att samla in, analysera och kategorisera för att göra något tydligt. Avsikten förefaller vara att finna argument för hur något är, förhåller sig eller tar sig uttryck. Det bör alltså finnas en anledning till, eller ett syfte med, att dokumentera – det är något som ska synliggöras. Frågan är vad? I regeringens uppdrag till Skolverket (promemoria U2008/6144/S) verkar detta ”vad” dels åsyfta ett förtydligande av riktlinjer för uppföljning och utvärdering, dels barns lärande.

Förskolans verksamhet ska planeras, genomföras, följas upp och utvärderas samt utifrån detta utvecklas i förhållande till uppställda mål i Läroplanen //...//. För att kunna göra detta behöver personalen kunna följa barnens lärande och dokumentera detta. Det är inte statens uppgift att föreslå metoder för dokumentation i en läroplan, utan det är upp till varje verksamhet att välja den metod som passar dem bäst (s. 3).

I citatet står att staten inte ska föreslå specifika metoder men lite längre fram i promemoria framhålls dock att *pedagogisk dokumentation* kan utgöra ett väsentligt verktyg för att synliggöra processerna i förskolans verksamhet, liksom ligga till grund för bedömningen av verksamhetens kvalitet, måluppfyllelse och utvecklingsbehov. Å ena sidan framgår det således att staten inte vill styra hur verksamheten följs upp och utvärderas, men å den andra så föreslås just pedagogisk dokumentation vara ett sätt. Av vikt att uppmärksamma här är att dokumentation och pedagogisk dokumentation inte är att betrakta som liktydiga begrepp. Innan vi går vidare är det därför väsentligt att i någon mån också redogöra för pedagogisk dokumentation efter-

som det är just denna dokumentationsdiskurs som har blivit mycket stark.

PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Begreppet pedagogisk dokumentation skiljer sig från dokumentationsbegreppet genom att betona vikten av att själva dokumentationen leder fram till analys, reflektion och tolkning. Syftet med denna typ av dokumentation är, enligt Rinaldi (2000), att förskolläraren skall få syn på barnet och hans/hennes potentialer.

Documentation, therefore, is seen as visible listening, as the construction of traces (through notes, slides, videos, and so on) that not only testify to the children's learning paths and processes, but also make them possible because they are visible. For us this means making visible, and thus possible, the relationship that are the building blocks of knowledge (Rinaldi, 2000, s. 83).

Kennedy (1999, s 10), som också förespråkar pedagogisk dokumentation, säger: "Vi vill visa ett annat sätt att se på barn. Vi vill visa att barn redan som små är starka personer som KAN mycket mer än vad vi vuxna vant oss vid att tro". Lenz Taguchi (1997) uttrycker den pedagogiska dokumentationen som att: "synliggöra den pedagogiska praktiken och generera kunskap om barn". Själva funktionen av pedagogisk dokumentation hänvisar till lärarens reflektion och vad denna kan leda till enligt Rinaldi (2001). Hon säger: "...documentation as an integral part of the procedures aimed at fostering learning and for modifying the learning – teaching relationship" (s. 76). I likhet med Rinaldi menar Åberg och Lenz Taguchi (2005) att detta slag av dokumentation är en fråga om att lära sig lyssna och reflektera över vad barn säger och gör för att på så sätt utveckla sin pedagogik i förskolans praktik. De går ett steg längre i sitt ställningstagande för dokumentation och menar att lyssnandet kan göras synligt via dokumentation, ett lyssnande som i sin tur kan leda till en mer demokratisk pedagogik enligt författarna.

Det kan konstateras att det finns förhållandevis mycket litteratur om pedagogisk dokumentation (se t.ex. Lenz Taguchi, 1997; Kennedy, 1999; Rinaldi, 2001; Åberg & Lenz Taguchi, 2005; Picchio, Giovanni, Mayer & Musatti, 2012), men väldigt lite forskning på området, både nationellt och internationellt sett. I en dis-

kursanalytisk studie av Bjervås (2011) undersöks emellertid hur lärare i förskolan under planeringsmöten samtalar om och bedömer barn utifrån gjorda dokumentationer. I resultatet visas hur lärare talar om barn som kompetenta och med många förmågor. Dessa förmågor placeras främst inuti barnet och inte i de sammanhang som lärare erbjuder, även om sammanhanget kan framstå både som stödjande och begränsande. Dokumentationerna betraktas som värdefulla för barnens möjligheter att såväl kunna visa sina förmågor som att kunna använda de förmågor de besitter men även för att utveckla nya förmågor. Flera studier har visat att lärare som använder verktyget pedagogisk dokumentation framhåller just den gemensamma reflektionen som värdefull för att synliggöra barnens lärande men också den egna verksamheten (Bjervås, 2011; Buldu 2010; Kocher, 2008).

Värt att notera är att den litteratur som finns är övervägande positiv till pedagogisk dokumentation och det som understryks är att lärare genom pedagogisk dokumentation kan lära sig ett nytt sätt att se på barn och deras lärande. I forskning har dock framkommit att lärarna ser både för- och nackdelar med att använda pedagogisk dokumentation i förskolan (Bjervås, 2011). Samtidigt väger fördelarna upp de nackdelar som urskiljts. Bjervås påpekar att det finns kritiska aspekter som varje lärare har att förhålla sig till beträffande pedagogisk dokumentation och att dokumentationsverktyget därför inte bör användas oreflekterat. Andra svårigheter som framkommit är att dokumentation tar mycket tid i anspråk liksom att det finns en risk för att samla på sig för många dokumentationer som sedan inte används för gemensam reflektion, analys och vidareutveckling av verksamheten. Vidare har det visat sig att det kan vara svårt att vara aktiv i undervisningen samtidigt som man ska dokumentera (Bjervås, 2011; Buldu, 2010).

Det må så vara att pedagogisk dokumentation kommit fram på arenan under samma tidsperiod som synen på barn som kompetenta och unika har tagit plats (se Bjervås, 2011), men det bör noteras att dokumentation som fenomen, i form av observationer, hade samma funktion, dvs. att förstå barn och deras agerande för att kunna anpassa verksamheten så att den blev lämplig för olika barn. Samtidigt som pedagogisk dokumentation har blivit framlyft, har också barns perspektiv och barnintervjuer betonats i syfte att få syn på barns värld och meningsskapande

(Doverborg & Pramling, 1985; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010).

ATT BLI DOKUMENTERAD

Utifrån genomgången ovan verkar observation som metod vara förpassad till historien till förmån för olika typer av dokumentation. En tankegång är dock att dokumentation förutsätter observation. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s 46) säger:

För att kunna dokumentera krävs att lärare observerar och urskiljer det som är betydelsefullt i förhållande till det man söker kunskap om. Ju bättre man är på att iakttä och tolka det man ser, desto bättre dokumentation kan man samla. //...// Idag talar man inte om barns lärande och utveckling i dessa termer, eftersom synsättet på barn och barns lärande har förändrats. Därför pratar man inte heller längre om observation utan om dokumentation – även om lärarens observerande är lika centralt för dokumentationen som i det som tidigare benämndes observationer.

I enlighet med citatet står att observation utgör en viktig del av olika slags dokumentation. Frågan är dock hur denna tar sig uttryck i förskolans praktik idag, när videokameran är ett vanligt verktyg. Lindgren och Sparrman (2003) ställer sig kritiska till att förskolebarn 'utsätts för' dokumentation som syftar till att vara ett underlag för dels personalens fortbildning och utveckling inom sitt yrke, dels för idéer om hur hela förskolan ska utvecklas. Författarna diskuterar TV-program om dokumentation och säger att den bild som ges av dokumentation är: "att bli betraktad eller att betrakta, att studera eller utvärdera sig själv eller andra" (s. 61). Dokumentation blir på så sätt också en arbetsmetod. Denna dokumentation ligger sedan ofta till grund för individuella utvecklingsplaner och utvärderingar (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Lindgren och Sparrman (a.a. s 62) säger att:

När barn ser sig själva i dokumentationen, och ser andra, blir de påmind om hur de förväntas uppträda för att vara 'goda barn' i förskolans – och i de fall dokumentationen visas för föräldrarnas eller andras – blickar.

Vad som då händer enligt författarna är att dokumentation blir ett nytt sätt att bli barn på.

Lindgren och Sparrman (2003) hävdar att den dominerande diskursen med avseende på dokumentation i förskolans praktik är *synliggörande*. Det som idag framställs som nytt inom denna diskurs och som utgör en ny norm för barns uppfostran kan tolkas som lika tvingande för varje enskilt barn som tidigare normer varit. Kritiken mot det generella barnet i utvecklingspsykologin, har nu ersatts av ett annat abstrakt barn som har styrkor, är kompetent och kan mycket mer än vi vuxna tror (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Lindgren och Sparrman (2003) menar att dokumentation som fenomen har en falsk varudeklaration, genom att man påstår att barn inte bedöms i dokumentation på så sätt som man tidigare gjort i observationer. Argumenten är att de teoretiska perspektiven som ligger bakom observation alternativt dokumentation är olika och därför leder till olika användande av dessa. Även om teoretiska perspektiv på barn skiljer sig idag från den tid då barnobservationer utfördes, förhåller det sig naturligtvis inte så. Det går inte att dokumentera utan att observera och det teoretiska perspektivet kan (men inte alltid gör det) styra både hur och vad som observeras, liksom hur och vad som tolkas. Tolkningar kan lätt bli bedömningar, även om förskolläraren inte har den intentionen.

I vår studie analyseras olika situationer där förskollärare dokumenterar, ofta med hjälp av digitalkamera. Huruvida denna dokumentation kan betraktas som pedagogisk dokumentation eller inte går ej att utläsa i data då denna inte innefattar gemensamma och kollektiva reflektioner av själva dokumentationerna. I studien används därför begreppet dokumentation. Det bör dock påpekas att medverkande förskolor säger sig arbeta Reggio Emiliainspirerat. I fokus för studien står således själva dokumentationssituationen med uppmärksamheten riktad både mot vad som står i fokus för dokumentationen och mot hur kommunikationen mellan förskollärare och barn framträder i dessa situationer. Nedan följer därför en redogörelse för den kommunikationsteoretiska utgångspunkt som ligger till grund för analyserna.

ETT KOMMUNIKATIONSTEORETISKT PERSPEKTIV

För att tolka och förstå kommunikationen mellan förskollärare och barn i valda dokumentationssituationer, har Habermas (1995) begrepp

om strategiskt och kommunikativt handlande använts; två olika kommunikationsformer där intentionerna bakom respektive handlande skiljer sig markant åt. Karaktäristiskt för det strategiska handlandet är att det är mål- och framgångsorienterat. Det betyder att intentionen bakom detta handlande är att uppnå bestämda mål och syften, vilket leder till att vi i kommunikationen utnyttjar andra människor för att nå måluppfyllelse och därmed också framgång. Relationerna mellan kommunikationsparterna blir därför starkt asymmetrisk och av subjekt-objekt-karaktär. Utmärkande för det kommunikativa handlandet är däremot att det är förståelseorienterat. Det betyder att intentionen bakom detta handlande snarare är att nå samförstånd, förståelse och ömsesidighet i kommunikationen med andra människor. En sådan strävan innebär med nödvändighet ett erkännande av andra kommunikationsdeltagare. Detta leder till att relationen mellan kommunikationsparterna blir av intersubjektiv och symmetrisk karaktär, vilket innebär att vi här har att göra med en subjekt-subjekt-relation. Att tala i termer av symmetri när det gäller kommunikationen mellan förskollärare och barn kan dock vara problematiskt, då denna med nödvändighet måste innebära något annat än att de båda parterna är helt jämbördiga ifråga om t.ex. kunskap, erfarenhet och makt. I pedagogiska sammanhang måste därför symmetri vila på andra grunder där Habermas (1996) fundamentala idé om alla människors lika värde skulle kunna utgöra en sådan grund. I praktiken kan det innebära att alla involverade parter i kommunikationen har lika möjligheter att tala och delta. Detta kommunikationsteoretiska perspektiv har tidigare använts av Emilson (2008) som då fann tre väsentliga kvaliteter i kommunikationen mellan förskollärare och barn för att denna skulle framstå som just kommunikativt handlande, nämligen förmågan att närma sig barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet. Studien visade att när dessa kvaliteter genomsyrade kommunikationen rubbades hierarkiska maktstrukturer mellan den vuxne och barnet och det blev då möjligt för de båda parterna att mötas i ömsesidighet och samförstånd. Då dessa kvaliteter har visat sig betydelsefulla för kommunikativt handlande mellan vuxna och små barn finns det anledning att även i denna studie rikta uppmärksamheten mot denna precisering av kommunikationsformen ifråga.

METOD

Data består av videoobservationer av dokumentationssituationer i förskolan. Identifierade situationer innefattar någon form av kommunikation mellan förskollärare och barn samtidigt som förskolläraren dokumenterar, ofta med hjälp av digitalkamera men även block och penna förekommer. Observationerna är genomförda på två förskolor där verktyget pedagogisk dokumentation används kontinuerligt. Inga specifika dokumentationssituationer valdes ut på förhand utan när dokumentation förekom i någon form videofilmades situationen. Det innebär att materialet innefattar såväl formella som informella situationer. Vid filmandet har handhållen kamera använts vilket möjliggjorde rörlighet, flexibilitet och närhet. Då data inte innefattar hela dokumentationsprocessen utan enbart pågående dokumentation är det i denna studie inte möjligt att avgöra huruvida de dokumentationer som beskrivs också blir till just pedagogiska. Sammantaget är 30 barn involverade i studien samt deras sju förskollärare som alla är kvinnor med flerårig yrkeserfarenhet. Barnen i studien är mellan ett och tre år och könsfördelningen är jämn. Det analyserade materialet består av 157 minuters videofilm fördelade på 15 dokumentationssituationer. Situationerna varierar i längd från 4 till 23 minuter.

I analysarbetet har tolkning använts som främsta kunskapsform då det har handlat om att tolka och försöka förstå det som andra människor säger och gör (se t.ex. Ödman, 2004). Arbetet inleddes med att titta på videofilmerna om och om igen för att bli förtrogen med materialet. Därefter transkriberades filmerna till text. I transkriptionerna började sedan ett mer fokuserat letande dels efter vad förskollärarna dokumenterade, dels efter karaktäristiska drag i kommunikationen mellan förskollärare och barn. Såväl den verbala som den icke verbala kommunikationen i form av emotionella uttryck, blickar gester och attityder noterades. Variationen och likheterna i materialet markerades och genererade så småningom fyra mönster. Dessa återfinns inte explicit i en och samma situation (se figur 1). Karaktäristiska empiriska exempel valdes ut för att visualisera funna mönster samt visa förekommande variation i data, vilket krävde fyra olika situationer. Olika typer av aktiviteter kommer att presenteras och analyseras med fokus på de fyra mönster vi funnit.

RESULTAT

Analysen av dokumentationssituationerna har genererat fyra mönster som rör såväl fokus för dokumentationen som kommunikationen mellan förskollärare och barn, om än med något olika betoning. Dessa mönster benämns: 1) Förskollärare som tysta betraktare – barn som initiativtagare, 2) Förskollärare som fokuserar barns prestationer, 3) Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt samt 4) Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter. Samtliga fyra mönster förekommer inte på

ett explicit sätt i en och samma situation. Variationen står mellan mönster 1 och 4 som främst fokuserar kommunikationen. Är mönster 1, dvs. Förskollärare som tysta betraktare – barn som initiativtagare starkt framträdande hamnar mönster 4, dvs. Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter i bakgrunden, och tvärtom. Resultatet presenteras enligt figuren nedan. Notera att förekommande mönster inte presenteras i numerisk ordning utan det mönster som framträder starkast i den specifika situationen presenteras först.

Figur 1. Översikt av resultat: Fyra mönster för kommunikation och dokumentation

Mönster för kommunikation	Fyra situationer			
	A. Rita buss	B. Bygga med klossar	C. Måla droppar	D. Projicera droppar
1. Förskollärare som tysta betraktare – barn som initiativtagare	1	1	–	–
2. Förskollärare som fokuserar barns prestationer	2	2	2	–
3. Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt	3	3	3	3
4. Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter	–	–	4	4

Inledningsvis introduceras en formell lärarstyrd aktivitet där två barn ombeds att rita en buss. Aktiviteten ingår i ett temaarbete om närområdet. Situationen innefattar samtliga funna mönster med särskild betoning på mönster 1, 2 och 3. Det betyder att mönster 4, dvs. *Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter* är mer implicit i denna situation.

A. RITA BUSS

Tom (2:6) och Peter (2:9), har blivit ombedda att sätta sig vid det runda bordet i köket. Det ligger två vita A3-papper på bordet. Vid bordet sitter redan en förskollärare med en digitalkamera och en lärarstudent med block och penna. Förskolläraren Maria, som ska leda aktiviteten står upp. Hon har block och penna i handen. Barnen sätter sig vid bordet framför de vita papperna.

De fnissar och ser förväntansfulla ut. Så startar Maria aktiviteten och säger: *Tänkte jag ... be er om en sak...* säger Maria och lutar sig fram mot barnen. Hon talar långsamt och med en formell ton i rösten. *Ni har fått ett papper*, säger hon och pekar på bådass papper. *Papper*, säger Tom frågande. Han sträcker samtidigt ut handen mot Maria. Maria gör ingen notis av detta utan fortsätter: *Skulle Tom och Peter kunna rita varsin buss?* Samtidigt lägger hon tre tuschpennor i mörka färger framför barnens papper. *Rita*, upprepar Tom. Maria plockar lite med pennorna och säger tyst ... *nu får ni välja lite*. Hon menar att barnen får välja färg på penna. Det blir alldeles tyst. Tom tittar på Peter och tar hans hand för att få honom att ta en penna men Peter drar undan handen och lutar sig bakåt. Han tar ingen penna. Tom tittar på Maria och tvekar. *Kan du rita en buss*, viskar Maria och ler lite

mot Tom. *Buss*, viskar Tom lite tyst för sig själv och fortsätter: *puss, puss PUSS!* Han skiner upp och lutar sig mot Peter som för att ge honom en puss. Peter lägger huvudet på sned och ler lite förläget. Tom tittar på pennorna och Peter tittar på Tom. Då tar Tom en penna, tar av korken och ger pennan till Peter. Sen tar han en penna själv också. *Buss, bussen, bussen?* säger Tom tyst och ser fundersam ut. *Ja-a*, säger Maria avvaktande. Hon för hela tiden observationsanteckningar. *Bussen*, säger Tom igen liksom till sig själv. Så börjar han intressera sig för pennan. Han tar av korken och sätter den bak på pennan. Därefter uppstår en lång tystnad. Barnen tittar på sina tomma papper. Så till sist ritar Tom ett litet sträck på sitt papper och utbrister: *Där bussen!* Han pekar på sträcket han har ritat och ser mycket nöjd och glad ut. *Är det bussen?*, säger Maria med neutral röst. *Där bussen*, säger Tom igen och sätter på korken på pennan som ett tecken på att han är färdig med uppgiften. *Hur ser bussen ut? Hur ser din buss ut?*, frågar Maria. Tom pekar på sitt streck och säger: *Där bussen, kolla där bussen.* *Ja-a*, säger Maria.

Härpå följer en lång tystnad. Barnen ritar streck och lärarna fotograferar och antecknar. Så pekar Tom på sitt första streck igen och säger: *där bussen, där bussen.* Tyst säger Maria: *Är det bussen. Berätta för Maria hur bussen ser ut.* Rösten är neutral. Då börjar Tom krasa med handen över pappret som om han vill sudda ut något och så säger han: *Ta bort den. Va?*, säger Maria. *Ta bort*, säger Tom. Han suddar med handen över pappret och sen säger han: *Så*, och slutar sudda. *Ska vi ta bort den? Vad var det du tog bort?*, frågar Maria. Tom svarar inte och återgår till att prata om den ursprungliga bussen. *Där bussen kolla*, säger Tom. Han plockar samtidigt med pennan och korken och pekar på bussen. *Mm*, svarar Maria. *Mmm*, säger Tom. *Vad har Tom gjort här?*, frågar Maria och pekar på nya streck på pappret. *Bort*, säger Tom och börjar sudda med handen över strecken. *Ska de inte vara där?*, undrar Maria och fortsätter: *Har du bussen kvar? Bussen kvar*, svarar Tom. *Bussen där är bussen.* Tom låter glad på rösten. *Kolla bussen*, säger Tom igen och pekar. Så plötsligt sjunger han med stark och livlig röst: *Runt runt runt.* Han syftar på sången Hjulén på bussen snurrar runt runt runt. Den känner han väl till då den sjungs i samlingen. Maria svarar: *runt runt runt.* Hon gör inget tecken på att hon förstår vad Tom associerar till. *Ja bussen*, säger Tom och sträcker händerna upp mot taket som

för att styra bussen. *Bussen köra*, säger Tom och söker Marias blick. Han får ingen respons. Då tystnar Tom och sitter alldeles stilla.

A1 Förskollärare som tysta betraktare - barn som initiativtagare

Ett karaktäristiskt drag i flera situationer där förskollärare på ett eller annat sätt samtidigt dokumenterar det barnen gör är att det förekommer ytterst lite verbal kommunikation. Dessa situationer är mycket tysta och lärarna tenderar att bli betraktare. I situationen ovan intar förskolläraren rollen som tyst betraktare och kommunikationen från hennes sida består enbart av korta yttranden i form av instruktioner eller frågor. Däremellan förhåller hon sig tyst, iakttagande och vad som närmast skulle kunna beskrivas som neutral, dvs. hon uttrycker inget särskilt med vare sig ord eller kropp. Med andra ord är hon inte särskilt uppmuntrande men inte heller särskilt nedlåtande. Det är också intressant att se hur Tom verkar försöka förstå Marias instruktioner genom att ta stöd av det yttre talet och upprepa nyckelord från det Maria säger. Maria ger dock inte respons på dessa initiativ till kommunikation vilket förefaller leda till en avsaknad av ömsesidighet i kommunikationen mellan läraren och barnen. Förskolläraren har full kontroll över kommunikationen genom att styra både *vad* som ska kommuniceras, nämligen en buss, och *hur* denna ska kommuniceras, nämligen genom att rita. Barnens uppmärksamhet riktas mot fenomenet buss och Maria verkar ha en intention om att utmana barnets gestaltande av en buss på ett papper genom att ställa frågor om hur bussen ser ut. En tolkning är att det ligger en förväntan i det tysta betraktandet om att få syn på något specifikt i det barnen gör.

A2 Förskollärare som fokuserar barns prestationer

När förskolläraren har för avsikt att dokumentera det barnen gör förefaller fokus för dokumentationen riktas mot barns prestationer. Det är således det som barnen presterar som dokumenteras. I situationen ovan ritar Tom till slut ett sträck på sitt papper, skiner upp och säger: "Där bussen" och pekar på strecket. Maria frågar: *Är det bussen?* Hennes röst är fortfarande neutral, d.v.s. inte lekfull, uppmuntrande, arg, tvär eller dylikt utan uttrycker egentligen inget särskilt. Tom bekräftar att det är bussen och verkar markera att han nu är färdig med uppgiften genom att sätta på korken på pennan. Maria sy-

nes dock inte riktigt nöjd utan frågar vidare hur bussen ser ut. Det verkar som hon vill ha ut något mer än strecket på pappret. "Där bussen, kolla där bussen" vidhåller Tom och pekar på sitt streck. Han liksom försöker övertyga Maria att han producerat det hon bett om. Det verkar som att förskolläraren försöker hålla sig medvetet distanserad och neutral och möjligen intar hon denna position för att inte störa eller påverka barnets producerande av en buss. Även om man kan tänka sig att Maria har för avsikt att komma nära Toms perspektiv i denna situation genom att låta honom visualisera sitt tänkande om en buss, ser det ut att fallera då förskolläraren inte förefaller erkänna barnets sätt att kommunicera buss i denna situation. Istället för att vara lyhörd för Toms försök att kommunicera buss utifrån sitt perspektiv så riktas fokus mot den kommunikation av buss som förskolläraren har bestämt. Det som förskolläraren dokumenterar i denna situation är barns förmåga att gestalta en buss på ett papper vilket synes bli till ett studieobjekt.

A3 Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt

Gemensamt för de situationer där förskollärare dokumenterar är att barnets görande blir till studieobjekt. Samtidigt framstår kommunikationen med det specifika barnet som strategiskt till karaktären. Om förskollärarens strategiska handlande är en direkt konsekvens av att barns görande står i fokus för dokumentationen är dock utifrån data svårt att avgöra. Det strategiska handlandet innebär att Marias agerande här tolkas som mål- och framgångsorienterat. Målet i denna situation är att barnen ska producera en buss på ett papper. Tom förefaller bli till objekt i kommunikationen, vilket är karaktäristiskt för ett strategiskt handlande. Starkare uttryckt skulle det innebära att han utnyttjas för att förskolläraren ska nå det mål som satts upp med utgångspunkt i ett lärarperspektiv. Det som tyder på detta är den uteblivna responsen från läraren när Tom tar initiativ till andra sätt att kommunicera buss. Det första sätt Tom tar till är att han börjar sjunga den välkända sången "Hjulen på bussen snurrar runt runt runt". Tom låter engagerad och sjunger med stark röst "Runt runt runt". Maria förefaller oförstående trots att detta är en sång som ofta sjungs i samlingen. Istället verkar hon välja att förhålla sig neutral och inte visa att hon vet vad han menar. När Tom inte får någon respons tar han till ytterliga-

re ett uttrycksmedel, nämligen rörelser. Han sträcker armarna upp mot taket och låtsas hålla i en ratt. Maria tycks välja att inte dela Toms livsvärld här varpå Tom tystnar och blir stilla. Han får inte någon respons eller bekräftelse på att han gjort sig förstådd. Hela situationen liknar i mångt och mycket en experimentsituation där en nyfiken förskollärare verkar vilja få fatt i hur barn tänker genom deras teckningar. Det kanske är en framkomlig väg med lite äldre barn men när det gäller de allra yngsta så framstår rita som ett mycket abstrakt sätt att uttrycka sig på jämfört med t.ex. kroppsspråk. Den gång Tom ser riktigt engagerad och livlig ut är just när han uttrycker sig med kroppen.

Nästa situation är av mer informell karaktär och utspelar sig under den så kallade fria leken. Även i denna situation är mönster 1, 2 och 3 de mest framträdande, medan mönster 4 finns i bakgrunden.

B. BYGGA MED KLOSSAR

Det är fri lek på förskolan. Sara (2:8) befinner sig i bygghörnan som utgör en avskärmd del av ett större lekrum. Förskolläraren Carina sitter på knä precis utanför bygghörnan. Hon har en digitalkamera i handen. På väggen i bygghörnan finns flera bilder som föreställer höga torn. Sara (2:8) sitter på golvet och staplar klossar på varandra. Nelly (2:3) kommer och tittar på tornet som Sara har byggt och säger: *Hej Sara!* Hon låter glad på rösten. Sara viftar till lite med armarna och råkar då stöta till tornet så att det rasar. Hon sträcker ut armarna i en förvånad gest och ler. *Och varför rasade det nu då,* frågar Carina med låg röst. Nelly sätter sig bredvid Sara på golvet och tillsammans bygger de ett nytt torn. Carina fotograferar barnens byggande. Barnen staplar sju klossar på varandra. Så rasar tornet igen. *Abbb,* säger Sara med glad röst och ler mot Nelly och vänder sig också om mot förskolläraren. *En gång till,* säger Carina tyst. Fler barn kommer till bygghörnan. Robin (2:7) hittar två lite större djur i plast och närmar sig läraren. Läraren gör ingen notis av Robins närmande utan behåller fokus på Nellys och Saras tornbygge. Robin går då iväg. Läraren fotograferar tornbygget. Samtidigt håller hon sig i bakgrunden. När barn kommer i vägen för kameran lutar läraren sig fram för att få rätt kameravinkel. Det är tyst i rummet. Ingen säger något förutom Nelly som ibland skrattar till. Lisa kommer och sätter sig tätt intill Carina. Hon har en docka i

famnen. Förskolläraren ignorerar Lisa och behåller blicken riktad mot klossbygget. Carina flyttar sig lite ifrån Lisa och Lisa flyttar efter så att hon hamnar tätt intill. Sara och Nelly bygger torn och ser mycket engagerade ut. *Lägg den blå på den blå och den gröna på den gröna*, säger förskolläraren i bakgrunden. Barnen prövar olika konstruktioner att bygga på höjden, vilket dokumenteras av Carina.

B1 Förskollärare som tysta betraktare - barn som initiativtagare

I likhet med första dokumentationssituationen är även denna mycket tyst och det förekommer lite såväl verbal som kroppslig kommunikation mellan förskollärare och barn. Förskolläraren dokumenterar och riktar fokus mot barnens byggande. Hon visar nyfikenhet på barnens prövande av olika konstruktioner genom att vara angelägen om att fotografera och finna rätt kameravinkel för att fånga processen, vilken tycks stå i fokus för dokumentationen. Samtidigt håller hon sig i bakgrunden. Även när förskolläraren vid ett par tillfällen tar initiativ till kommunikation, genom att t.ex. ställa en utmanande fråga till barnen om varför tornet rasar, görs det lågmält som om hon inte vill lägga sig i eller störa det barnen är upptagna av. Barnen förefaller inte notera frågan och den följs inte heller upp av förskolläraren.

Flera barn tar initiativ till kommunikation med Carina genom att på olika sätt närma sig henne. Robin kryper fram till Carina med två stora djur i plast men han inte får någon respons på sitt närmande och går sin väg. Även Lisa tar initiativ till att sitta nära vilket verkar besvära förskolläraren då hon inte kommer åt att fotografera obehindrat. Carina drar sig lite åt sidan, bort från Lisa, och avvisar därmed kroppsligt barnets initiativ till kommunikation. Lisa gör ett nytt försök och flyttar efter men får ingen respons och någon kommunikationshandling uppstår inte, dvs. förskollärare och barn är inte vända mot varandra och svarar inte upp på varandras signaler.

B2 Förskollärare som fokuserar barns prestationer

Även i denna situation är det tydligt hur fokus för dokumentationen är riktad mot det barn presterar, även om det här mer är en process som fokuseras än en slutgiltig produkt som i första fallet. Det som fotograferas är klossarna som staplas på varandra och barnens händer. Det fö-

refaller finnas en idé om att inspirera och uppmuntra till att bygga torn då det på väggarna finns flera bilder som föreställer just höga torn. Carina uppmanar också barnen vid ett tillfälle att sätta den blå klossen på den blå och den gröna på den gröna för att komma upp i höjd. En tolkning är att det finns en intention att få syn på barns kompetenser utifrån deras egna perspektiv genom att som förskollärare hålla sig i bakgrunden och upptäcka och lära av det barnen gör och ger uttryck för. Å andra sidan verkar det finnas en strävan från förskollärarens sida att få syn på specifika kompetenser utifrån sitt eget perspektiv och intresse vilket då görs till föremål för dokumentationen. De barn som kommer till bygghörnan utan att prestera torn ägnas ingen uppmärksamhet utan hamnar i periferin. Sättet att respondera kan därför tolkas som en tydlig markör för önskvärda respektive mindre önskvärda aktiviteter i bygghörnan. Fokus på specifika prestationer förefaller ofta leda till att barns initiativ till kommunikation avvisas genom negligering.

B3 Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt

I fokus för dokumentationen står barns görande som i likhet med förra situationen även här görs till studieobjekt. En annan likhet är att kommunikationen är av strategisk karaktär. Förskolläraren förefaller starkt målorienterad där det konkreta målet verkar vara att fotografera barnens byggande vilket också är det som görs till studieobjekt. Möjligen sker det på bekostnad av kommunikation med övriga barn i och runt bygghörnan. Trots att det verkar finnas både en tro på, och respekt för, barns kompetenser utblir en korrespondens mellan den vuxnes och barnens perspektiv varför en slags ömsesidighet i mötet saknas. Relationen är snarare av subjekt-objekt karaktär och därmed tydligt asymmetrisk. Tidigare studier har visat hur specifika kvaliteter i kommunikationen mellan förskollärare och barn kan bidra till att rubba hierarkiska maktstrukturer till förmån för mer ömsesidiga möten där både förskollärare och barn är med och bidrar till kommunikationens utveckling (Emilson, 2008). Dessa kvaliteter är närmandet av barns perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet. Det går att skönja intresse för barns perspektiv genom att förskolläraren intresserat iakttar det barnen gör. Däremot tycks emotionell närvaro saknas i form av en slags sensitiv följsamhet gentemot det barnen ger ut-

tryck för, i alla fall gentemot de barn som inte bygger torn och som på olika sätt söker förskollärarens uppmärksamhet. Även lekfullhet som kvalitet i kommunikationen mellan förskollärare och barn saknas. Det är Sara och Nelly som vid ett par tillfällen ger lekfulla uttryck riktade antingen mot varandra eller mot sig själva. I nästa exempel ska vi se vad som händer i mötet när mönster 1, dvs. förskollärare som tysta betraktare, träder tillbaka till förmån för mönster 4 där förskolläraren explicit uppmuntrar specifika upptäckter. Aktiviteten ingår i ett temaarbete om vatten och två barn har valts ut av läraren för att måla droppar.

C. MÅLA DROPPAR

Två barn står vid stafflier och målar droppar med blå vattenfärg. Aktiviteten leds av förskolläraren Carina. Förskolläraren har en digitalkamera i handen.

Lisa (2:2) och Maja (2:3) målar med blå vattenfärg över hela pappret. Förskolläraren sitter på huk bakom barnen. *Vad blir det för något Maja?*, undrar Carina. *Blir det en droppe, va?* Maja svarar inte. Hon fortsätter att måla. Förskolläraren fotograferar Majas bild. *Åh titta*, utbrister Maja plötsligt och visar upp sin bild. *Ja vad är det?*, säger Carina med entusiastisk röst. Maja tittar på sin bild men säger inget. Hon gör stora penseldrag över hela pappret. *Du får ta mycket färg på penseln*, säger förskolläraren och visar Maja hur hon ska göra. Carina vänder sig nu mot Lisa och frågar: *Vad blir det för något, en droppe?* Lisa svarar inte. Barnen målar med blå färg över hela pappret och förskolläraren fotograferar. *Ta vatten, så får du mycket färg på penseln*, säger Carina till Maja. Så vänder hon sig mot Lisa: *Ska du också ta mycket vatten och mycket färg på din pensel Lisa?* Lisa upptäcker att hon har fått färg på fingrarna. Hon tittar på sina händer och Carina säger: *Det gör ingenting. Nu kan du måla*. Förskolläraren böjer sig fram mot Maja: *Vad det rinner. Har du sett vad det rinner där?* Maja får färg på fingret och visar det för Carina. *Fick du färg på fingret?*, säger hon och fortsätter sen uppmuntra barnen att ta lite vatten och mycket färg. Maja tar mycket vatten och mycket färg. Färgen rinner på hennes papper. Förskolläraren pekar och undrar vad det är som rinner. Maja svarar: *droppar. Är det en droppe*, undrar Carina.

C4 Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter

Till skillnad från tidigare exempel intar förskolläraren i denna situation en mer aktiv roll och situationen förefaller mer livfull. Förskolläraren riktar idogt barnens uppmärksamhet mot ett specifikt fenomen i denna situation, vilket också är det fenomen som står i fokus för dokumentationen. Jämfört med tidigare exempel är rösten här glad och uppmuntrande. Fortfarande är lärarkontrollen över kommunikationens vad och huraspekt stark. Förskolläraren har full kontroll över både vad som ska kommuniceras, nämligen droppar, och hur denna kommunikation ska gå till, nämligen genom att måla med vattenfärg. Förskolläraren ställer slutna frågor där svaret är givet, nämligen droppar. När barnen inte svarar säger förskolläraren själv det givna ordet. Det finns bara utrymme för att kommunicera droppar och det verkar finnas ett ”rätt” sätt att göra detta på.

C2 Förskollärare som fokuserar barns prestationer

Förskolläraren uppmuntrar barnen att göra droppar och ger korta instruktioner om hur man målar med vattenfärg för att ett specifikt resultat ska bli möjligt. Plötsligt börjar det rinna en droppe på Majas papper och med entusiastisk röst uppmärksammar Carina detta. Hon fotograferar droppen och Maja får bekräftelse på det hon medvetet eller omedvetet presterat på pappret. Frågan som väcks är vad vi vuxna lägger in i vår tolkning av barns bilder. Finns det risk för övertolkning och att vi ser det vi vill se? Det som förskolläraren kan likna vid droppar belönas med uppmärksamhet och respons. När Maja upptäcker att hon fått färg fingret och börjar intressera sig för det bekräftar Carina men riktar sen snabbt Majas uppmärksamhet mot uppgiften igen. Det som synes väsentligt i situationen är att barnen kan ta en instruktion, följa den och prestera det som förväntas.

C3 Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt

Det mönster som går igenom samtliga dokumentationssituationer i data är att barnens görande/lärande står i fokus för dokumentationen. Det fenomen som görs till studieobjekt förefaller oftast vara explicit eller implicit initierat av förskollärarna och sätter således fokus på något som är av intresse för lärarna att få veta något om. I denna situation är kommunikationen i

hög grad ledande, bestående av slutna frågor och instruktioner, och ingen annan kommunikation än den som rör droppar tillåts. Den kommunikationsform som framträder är strategisk till sin karaktär även i denna situation. Det finns en tydlig målorientering beträffande vad som ska åstadkommas och detta är ej förhandlingsbart. Jämfört med tidigare är dock både förskollärare och barn aktiva i denna situation. Trots det förefaller det inte uppstå ett kommunikativt ömsesidigt möte mellan parterna. Båda parter är aktiva, men inte tillsammans. En möjlig tolkning är att det hänger samman med kravet på att barnen ska prestera något specifikt och det är just det specifika som förskolläraren verkar intressera sig för och värdesätta. Det är inte droppar utifrån barnets subjektiva perspektiv som fokuseras här utan snarare barns prestationer av att måla droppar med vattenfärg. Aktivitetens tydliga målorientering verkar helt enkelt inte ge utrymme för en genuin delaktighet i form av att både förskollärare och barn tar initiativ och bidrar till att kommunikationen utvecklas genom att t.ex. kommunicera droppar eller hantera vattenfärg på olika sätt. Det som görs till studieobjekt är då barns görande utifrån en given uppgift. Avser då dokumentationen av det som görs till studieobjekt att närma sig barns perspektiv eller är det ett studieobjekt utifrån ett vuxenperspektiv som snarare avser att användas för egen professionalisering?

Även sista situationen utgör exempel på en planerad aktivitet inom ramen för temat vatten. Här är framför allt mönster 3 och 4 framträdande medan mönster 1 och 2 är mer implicita.

D. PROJICERA DROPPAR

Barnen Nelly (2:3), Emma (2:1), Anna (2:6) och Jenny(2:5) liksom lärarna Carina och Kristin befinner sig lekrummet. Lärarna har tagit fram projektorn och en skål med vatten och projicerar upp vattendroppar på väggen. Kristin dokumenterar med hjälp av digitalkamera och Carina med hjälp av block och penna.

Nelly och Emma står vända mot väggen med projicerade droppar och bankar med båda händerna. Samtidigt som de bankar låter barnen: *Ah, ah, ah*. Anna öppnar dörren till tvättrummet. Lärarna konstaterar att Anna smet. Jenny står i bakgrunden och betraktar Nelly och Emma som bankar och säger *Ah*. Barnen imiterar varandra och skrattar. Nelly vänder sig om och tittar på förskolläraren. Hon ser glad ut.

Kristin frågar barnen vad de gör för något. Samtidigt tar hon kort. Emma springer bort från väggen och tillbaka igen. Nelly och Emma verkar uppspelta. Jenny går mot dörren till tvättrummet. Hon sträcker sig efter handtaget. Kristin ropar då hennes namn med lockande röst. *Kom Jenny får du se*. Jenny vänder sig om och tittar på Kristin. Kristin går fram till väggen och pekar. *Vad är det?*, säger hon med engagerad röst. Nelly svarar: *droppar. Droppar*, bekräftar Kristin. Nelly och Emma bankar med händerna mot de projicerade dropparna på väggen. Jenny står en bit ifrån och tittar avvaktande. Kristin backar några steg och fotograferar. *Oj vad det droppar*, säger hon. Nelly skrattar till. Från ett annat rum hörs Anna gråt. Emma lyssnar, går bort från väggen och utbrister: *Uj*. Hon ser bekymrad ut. Nelly släpper också fokus på dropparna. Då säger Kristin: *Var är dropparna? Där är droppar*, säger Nelly och pekar. Lärarna bekräftar Nelly. Emma går med bekymrad min mot dörren i tvättrummet. *Har du en droppe där Nelly*, säger Carina. Nelly står med ryggen lutad mot väggen med droppar. Emma lyssnar och kommer tillbaka och imiterar Nelly. Jenny står kvar på samma plats. Kristin kommer närmare barnen och med viskande röst riktar hon barnens uppmärksamhet mot dropparna samtidigt som hon pekar. Hon sitter på knä och fotograferar kontinuerligt. *Där är droppar*, säger Nelly och snurrar runt och bankar på väggen igen med båda händerna. Så lutar hon sig åter med ryggen mot väggen tillsammans med Emma. Då frågar Kristin: *Blir ni blöta då?* Båda barnen tittar på Kristin och Nelly svarar: *Nää. Blir ni inte blöta?*, frågar Kristin igen. *Nää*, säger Nelly och klappar sig på magen. Emma ser oförstående ut och springer bort från väggen. Anna kommer in i rummet. Emma möter Anna som fortfarande ser ledsen ut. Jenny går också fram till Anna. Anna går fram mot väggen med projicerade droppar. Emma springer till väggen. Emma och Nelly börjar banka med händerna på dropparna och vänder sig sedan om och tittar på Anna. *Vad ser du på väggen Anna? Vad ser du på väggen?*, säger Carina. *Droppar*, säger Nelly. *Ja-a. Droppar ja*, bekräftar Kristin med glad röst. *Är det droppar där?* Anna tittar avvaktande och säger inget. Då vänder sig förskolläraren till Emma och frågar om hon blir blöt. *Nää*, säger Emma och springer bort från väggen. Kristin pekar och pratar om dropparna på väggen. Carina håller vatten i skålen som står på en overhead vilket gör att ljusbilden på väggen rör sig.

Kristin pekar och talar med entusiastisk röst. Nelly har fokus på vad som händer på väggen medan Emma står och tittar ut genom fönstret. *Blir det blött*, frågar Kristin. *Nää*, säger Nelly och bankar på väggen. *Inte blött*, säger Kristin igen. *Näe*, svarar Nelly. *Konstigt*, säger Kristin. Förskolläraren fortsätter med viskande röst: *Titta, titta på dropparna. Ser du dem?* Hon pekar på nya droppar samtidigt som hon fotograferar. Efter ytterligare en liten stund ser det ut som om barnen inte riktigt vet vad de ska göra. Då riktar Carina ljusspelet mot golvet istället för mot väggen. Kristin pekar och utbrister: *Oj! Titta där, titta!* Nelly står mitt i ljuset och säger: *Blött*. Med glad röst säger Kristin: *Ja-a blir det blött där*. Nelly stampar med foten. *Blir du blöt nu då på fötterna*, frågar Kristin. Nelly svarar inte. Emma kommer springande och ställer sig också mitt i ljuset. *Plaskar ni?*, frågar Carina. Emma står stilla och tittar. Nelly stannar och Kristin undrar igen om hon blir blöt om fötterna. Kristin frågar om hon får känna om Nelly är blöt och tar på hennes fötter. *Är du blöt där? Är du blöt på byxorna?* *Nää*, säger Nelly och går bort från Kristin. Nelly och Emma står i ljuset och Nelly stampar med foten. *Åh plask*, säger Kristin. Emma ser fundersam ut. Kristin skrattar och frågar om Emma blir blöt. *Blir du blöt om fötterna?* *Nää*, säger Emma och backar när Kristin lutar sig fram för att känna på hennes fötter. Hon lägger sig ner på golvet och Kristin frågar med glad röst om hon simmar. Jenny befinner sig i bakgrunden och iakttar. Båda lärarna skrattar och undrar vad Emma gör. De andra barnen tittar leende på Emma och konstaterar att Nelly simmar. Så pekar Kristin på nya droppar på Anna byxor. Anna böjer sig fram och ser fundersam ut. Hon tar med handen över byxorna. Kristin frågar om hon blev blöt och Anna skakar på huvudet. Anna går bort från ljuset mot dörren till vilrummet. Kristin säger då: *Nej Anna, vi stannar här ute, kom kom*. Hon sträcker sig mot Anna och tar henne. Åter igen riktar Kristin barnens uppmärksamhet mot dropparna. Anna går mot ljusringen och stampar med foten som hon sett Nelly göra. Även Jenny kommer fram och stampar i ljuset innan hon snabbt backar igen. Aktiviteten fortsätter ännu en stund innan den upplöses av barnen som börjar leka titt ut.

D4 Förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter

I likhet med föregående exempel intar förskollärarna även här en aktiv roll. Fortfarande är det lärarna som har stark kontroll över vad som ska kommuniceras och hur det ska gå till då barnens uppmärksamhet idogt riktas mot ett specifikt fenomen. Det är uppenbart att lärarna vill att barnen ska lära sig om droppar, och verkar samtidigt ta för givet att barnen vet att droppar består av vatten. Dock är det inte riktiga vattendroppar som här introduceras för barnen, utan istället är det projicerade droppar som fokuseras. Gång på gång uppmuntrar förskollärarna barnen till att prata om droppar. Kristin börjar med att locka Jenny till att komma och titta. "Kom Jenny, kom får du se", säger hon och pekar på projektionerna av vattendroppar. Jenny är avvaktande medan Nelly och Emma verkar vara med på noterna. Barnen upprepar, "droppar" och Kristin fortsätter att skoja om att det droppar och frågar om de blir blöta eller om det blir blött på väggen. "Konstigt", säger hon när barnen säger att de inte blir blöta. Nelly skrattar medan Emma ser konfunderad ut. Emma förefaller förvirrad över det hon nu erfar. När barnen börjar tappa fokus på dropparna riktas ljustrålen mot golvet istället för på väggen. Då upprepas proceduren med att uppmärksamma barnen på dropparna och förskolläraren frågar gång på gång om barnen ser dropparna och om de blir blöta. När barnen börjar trampa på dropparna frågar Kristin om de plaskar. Det uppstår en lek som initierats av Nelly och som de andra barnen hakar på. Barnen stampar på golvet som om de plaskar. Kristin frågar om Emma blir blöt om fötterna och försöker känna på hennes fötter. Emma verkar bli generad och backar undan. En tolkning är att hon inte vet hur hon ska hantera denna fiktiva upplevelse av droppar. Barnen verkar dock uppspelta och när Emma lägger sig på golvet frågar Kristin med glad röst om hon simmar. Möjligen vill hon att barnen ska upptäcka att det de ser är vattendroppar, men att det inte är riktigt vatten. Samtidigt skojar hon hela tiden om att de blir blöta. Vissa barn verkar inte helt övertygade om skillnaden, t.ex. Anna som känner på sina byxor med handen. Det hela sker i en lekfull atmosfär.

D3 Förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt

Som vi sett ovan uppmuntrar förskolläraren barnen att göra olika saker, som att titta och känna på vattendropparna som projiceras på väggen och golvet, och det är också barnens agerande och reaktioner som står i fokus för dokumentationen. Görandet ska inte här resultera i en produkt som i tidigare exempel utan verkar snarare hänvisa till en kroppslig och kognitiv upplevelse och utmaning. Kommunikationen är fortfarande starkt målorienterad och strategisk, och barnens uppmärksamhet riktas gång på gång mot dropparna. Ytterligare en skillnad från föregående situation är att barn och vuxna här förefaller vara aktiva tillsammans. Dock tycks situationen framstå på olika sätt för barnen då vissa är mer aktiva än andra. Medan Nelly helt nappar på förskollärarens uppmaning förhåller sig övriga mer eller mindre avvaktande, iakttagande och i viss mån tveksamma till vad de är med om. Förskollärarens röst är uppmuntrande och hon utstrålar glädje och nyfikenhet. Att titta, känna och tala om vattendroppar verkar förskolläraren se som lustfyllt, vilket några barns agerande också ger uttryck för. Barnen förväntas agera och kommentera de projicerade vattendropparna. Dock är det svårt att veta vad som är det egentliga syftet med aktiviteten. Det skulle kunna vara att barn ska förstå att det är skillnad mellan riktiga vattendroppar och de projicerade – att de projicerade representerar de verkliga vattendropparna. En annan tolkning är att det helt enkelt rör sig om att erbjuda barnen en upplevelse och en möjlighet till en stunds fantiserande och kommunicerande. Det skulle också kunna handla om att försöka utmana barns föreställningar och uppmuntra dem till att lösa problem. Lärarna verkar dock utgå från att barnen förstår, eller att de ska förstå genom det agerande som pågår, att de bilder de ser på väggen och golvet är vattendroppar och att det finns ett samband mellan verkliga och projicerade droppar.

DISKUSSION

I denna artikel beskrivs fyra olika mönster vilka har kunnat urskiljas i analysen av videoobservationer i förskolan där förskollärare ingår i någon form av kommunikation med barn samtidigt som hon dokumenterar. Vad är det då som förskollärarna förefaller vilja dokumentera och vad är det som karaktäriserar kommunikatio-

nen mellan förskollärarna och barnen i dessa situationer? Det som kan konstateras utifrån föreliggande studie är att det är barns prestationer eller görande som dokumenteras liksom att förskollärare ofta är tysta betraktare alternativt ivriga förespråkare för en specifik upptäckt. Intressant att notera är dels att det som kommuniceras och dokumenteras, dvs. de uppgifter barnen får, har en hög grad av abstraktion, dels att kommunikationen från förskollärarens sida oftast är av strategisk karaktär.

Barn får abstrakta uppgifter

I de fyra videoobservationerna som har lyfts fram kan det konstateras att barn får förhållandevis abstrakta uppgifter, som att rita en buss, svara på varför ett torn rasar, eller förstå hur riktigt vatten och projicerade vattendroppar hänger ihop. När förskolläraren väl har iscensatt en aktivitet med barnen och/eller bestämt sig för att dokumentera så är det tydligt i materialet hur hon försöker se det hon ”vill” se i det som barnen gör. Det framkommer genom att hon kommenterar saker som händer just utifrån sitt perspektiv och sin intention med aktiviteten. Både i buss- och vattendroppspojekten blir det synligt hur förskolläraren benämner och tolkar det barnen presterar utifrån det hon avsett att det ska föreställa. Barnen visar sig också mycket följsamma och svarar oftast med att upprepa eller peka på just det som förskolläraren har fokuserat på. Barn svarar helt enkelt upp mot förskollärarens förväntningar och tillfredsställer dessa. Detta resultat stämmer väl överens med vad tidigare studier om dokumentation av äldre barn har kommit fram till. Barn ”vet” vad som förväntas och försöker också att leva upp till förväntningarna för då blir de fotograferade och uppvisade på olika sätt. Att bli dokumenterad kan då tolkas som en slags bekräftelse eller belöning. Risken finns att barn blir ”cue-seekers” eller som Lundgren (2010) kallar det: ’lotsade’ till rätt svar. En dylik lotsning brukar ofta skolan beskyllas för men föreliggande studie visar att detta sker redan i förskolan (se även Simeonsdotter-Svensson, 2009). Att bli dokumenterad behöver dock inte uppfattas som bekräftande och belönande utan kan snarare utgöra ett intrång på barns integritet menar Sparrman och Lindgren (2003). Att bli exponerad för andras blickar genom dokumentation är att ständigt utsättas för andras kommentarer och bedömningar vilket enligt författarna får en normerande ef-

fekt då barn blir påmind om vad som betraktas som det eftersträvansvärt goda förskolebarnet. Vidare kan vara intressant att fundera över konsekvenserna av att det är just barns prestationer/görande som dokumenteras. Det som vanligen syns på den dokumenterade bilden är barnets händer och själva görandet. *Vem* det är som gör något verkar därmed inte särskilt viktigt utan snarare *vad* som görs och lärs i förskolan. Detta skulle kunna diskuteras utifrån von Wrights (2000) resonemang om *vad* och *vem* där *vad* knyts till ett punktuellt perspektiv med fokus på vad barn är i form av egenskaper och *vem* knyts till ett relationellt perspektiv där snarare relationer mellan människor står i fokus. Frågan som här väcks är om fokuseringen på vad barn gör och lär i dokumentationen också leder till en fokusering på vad barn är och kan respektive inte är och kan, och att detta placeras just som egenskaper inuti enskilda barn. Bjervås (2011) har i sin studie funnit att när förskollärare, utifrån pedagogiska dokumentationer, talar om barns kompetenser och förmågor så placeras dessa just inuti barnet istället för i de sammanhang förskollärare erbjuder. Detta kan tänkas leda till olika kategoriseringar av individen, vilket kritiseras starkt inom relationell pedagogik där det snarare framhålls att människan blir till tillsammans med andra (Biesta, 2006; von Wright, 2000). Utifrån denna studie påstås inte att dokumentation/pedagogisk dokumentation leder till ett punktuellt förhållningssätt till barn men det förskolläraren väljer att dokumentera är utifrån denna studie ändå värt att fundera över. Särskilt då det arbetssätt som ligger bakom pedagogisk dokumentation, diskursivt sett, snarare framhåller det relationella, dvs. att barn lär tillsammans med andra. Frågan är om dokumentationen av just barns prestationer och görande riskerar att det redan i tidig ålder skapas en prestationskultur där barn känner sig värdesatta utifrån det de gör och presterar istället för *vem* de är. Frågan är vad Tom erfar när han förväntas rita en buss. Han arbetar hårt för att förstå vad det är förskolläraren förväntar sig av honom och efter han gjort det han tror förväntas verkar han uppfatta att förskolläraren inte är nöjd då han ger uttryck för att vilja suddas ut det. Kommuniceras här snarare känslan av att inte kunna vare sig prestera det förskolläraren förväntar sig eller förmedla sitt perspektiv beträffande buss. Detta trots att lärarna sedan ser kopplingar till buss i barnens alster. En cirkel på pappret kan t.ex. kommenteras med att det sä-

kert är däckat som barnet har avbildat. Frågan är vad det får för konsekvenser när det ställs krav som barnen inte kan leva upp till? Den kritiska frågan som därför följer av detta resonemang är om det är 'rätt saker' som dokumenteras?

En kommunikation av strategisk karaktär

Vad är det då för kommunikation som försiggår i de här dokumenterade situationerna och vilken typ av lärande kan det leda till? Mycket av kommunikationen är av strategisk målorienterad karaktär som går ut på att få barn att agera på olika sätt, att rita en buss, att bygga torn, att titta och känna på projicerade vattendroppar. Det förefaller som om lärarna vill att barn ska prestera något och då ställs frågor som leder mot just detta. Möjligen kan det ses som att lärarna guidar barnen med sina frågor mot det som förskolläraren vill att barnen ska se. När barnen tappar fokus på det som förskolläraren initierat och riktar sin uppmärksamhet mot något annat, ignorerar oftast förskolläraren detta. Det förefaller därmed som att lärarnas perspektiv är i förgrunden trots att intresset från lärarnas sida kan vara just att upptäcka barns perspektiv. Dock karaktäriseras inte analyserade situationer av den ömsesidighet och korrespondens mellan barnets och den vuxnes perspektiv som krävs för att det ska bli möjligt att tolka och förstå barns värld. Domineras kommunikationen av en dylik strategisk karaktär finns en risk, enligt Habermas (1995) teori, att tillvaron kan framstå som främmande och meningslös. Trots goda intentioner skjuter lärarna i så fall över målet. För att möjliggöra det som idag ofta betraktas som god förskolepedagogik, dvs. närma sig barns perspektiv och ta utgångspunkt i deras erfarenheter och meningsskapande, krävs ett mer kommunikativt handlande. Det som framkommit i denna studie är att det i flertalet situationer knappt förekommer någon kommunikation då de vuxna snarare intar rollen som iakttagare när de dokumenterar. Lite tillspetsat kan man då undra om det snarare blir de vuxna som lär sig om och av barn än tvärtom. I litteraturen om pedagogisk dokumentation är det just detta som betonas, dvs. att förskollärare kan lära sig nya sätt att se på barn och deras lärande (Lenz Taguchi, 1997; Kennedy, 1999; Rinaldi, 2001; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Är då dokumentationens främsta syfte att gagna lärarnas egen professionalisering? Forskning har visat hur ömsesidiga relationer i samspelet mellan förskollärare

och barn kan leda till att vuxna och barn kan utvecklas tillsammans (Bae, 1992). Bae har visat att det inte bara är förskolläraren som påverkar barnets utveckling utan att barnet också påverkar förskollärarens professionella utveckling. Det som saknas i flera dokumentationssituationer är just ömsesidigheten i relationen. Barn och vuxna tillsammans bidrog inte till kommunikationens utveckling utan snarare blev barnen förskollärarens studieobjekt, vilket kan sägas gå stick i stäv med en av den pedagogiska dokumentationens grundläggande idéer om att göra barn till subjekt. Som tidigare påpekats är det dock svårt att säga om det strategiska handlandet är en direkt konsekvens av att läraren dokumenterar. Det som kan konstateras är enbart att strategiskt handlande är den kommunikationsform som dominerar i analyserade dokumentationssituationer.

Det kan mycket väl tolkas som att lärarna utgår från att barn lär sig förstå saker när de 'gör något' (Asplund Carlsson, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2008). Det som enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) skiljer en bra och en excellent förskoleverksamhet åt är att i bra förskolor fokuseras barns agerande, medan i excellenta förskolor fokuseras vad aktiviteten ska leda till – vad barn förväntas lära sig. För att en verksamhet ska utvecklas till att ha en mycket hög kvalitet så krävs att vuxna är lyhörda för barns värld på samma sätt som vuxna måste inspirera barn till att upptäcka saker. Båda aspekterna är nödvändiga. I de observationer som analyserats i denna studie är det många gånger tydligt vad barn förväntas lära sig men lärarna tenderar ofta att bli väldigt styrande och uppfattningen är att de ibland skjuter över målet. Lärarna vill veta något om barns lärande men enligt vår tolkning tas sällan utgångspunkten i barnens perspektiv utan kommunikationen är ofta strategisk och av subjekt-objekt-karaktär.

Jakten på det kompetenta barnet

Enligt förskolans reviderade läroplan ska verksamheten dokumenteras, utvärderas och utvecklas (Skolverket, 2010). Det påpekas att det finns många sätt att dokumentera, men ”på modet” har blivit pedagogisk dokumentation som ofta förknippas med Reggio Emilia pedagogiken. I detta material framkommer inte huruvida dokumentationen som görs lyfts upp till den reflektionsnivå som gör den till just pedagogisk dokumentation men frågor som väckts rör hur förskollärare ska kunna dra nytta av dokumen-

tationen om bussritandet, tornbyggandet och projicerandet av vattendroppar för att utveckla barns lärande och själva förskoleverksamheten. Vilka lärdomar dras och vilka reflektioner görs av t.ex. barnens alster av en buss, vilket i detta fall var ett streck på ett papper, eller av att barnen inser att de inte blir blöta av projicerade droppar men att de kan leka att vattnet är riktigt och kanske låtsas simma i det? Ambitionen med svensk förskola är att den ska drivas professionellt med högra krav på att förskollärare ska följa barn och utveckla verksamheten på ett sätt som leder till att kvaliteten ökar och därmed måluppfyllelsen för förskolan. Barn i förskolan ska utveckla olika typer av kunnande och förmågor. Den kritiska frågan som måste ställas är om den dokumentation som här presenterats leder till detta? Frågan låter sig inte besvaras inom ramen för denna studie men är av intresse att undersöka vidare.

REFERENSER

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41–51. <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Bae, B. (1992). (1992). Relasjon som vågestykke: Læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på reasjoner* (sid. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bonniers Stora Lexikon* (1985).
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten class-rooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teacher and Teacher Education*, 26(7), 1439–1449.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1985/2000). *Att förstå barns tankar: Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Egidius, H. (2008). *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1996). *Between fact and norms*. Cambridge: Polity.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg studies in educational sciences 249. Göteborg Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kennedy, B. (1999). *Glasfåglar i molnen*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- 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.
- Lenz Tagguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 58–69.
- Lundgren, U. P. (2010). Det livslånga lärandet: Att utbilda för ett kunskapssamhälle. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (sid. 99–131). Stockholm: Natur & Kultur.
- Picchio, M., Giovanni, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analyses of children's experiences: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An international Journal of Research and Development*, 32(2), 159–171.
- Rinaldi, C. (2000). *Subjectivity and intersubjectivity in children's learning*. Presentation at the NAEYC conference, Atlanta, USA.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In Making learning visible. children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children and Project Zero.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: Fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Reviderad läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Simeonsdotter-Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter*. Göteborg: University of Gothenburg.
- 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* (sid. 176–234). Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Utbildningsdepartementet. *Promemoria (U2010/4443/S): Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. <http://www.sweden.gov.se/sb/d/12495/a/150371>
- Åberg, L. & Lenz Tagguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Ödman, P.-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (sid. 71–93). Lund: Studentlitteratur.