

# ”Men så kan man ju också tänka!”

Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i  
förskolan

Karin Alnervik

Doktorsavhandling i pedagogik



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Dissertation Series No. 19

Jönköping 2013

---

©Karin Alnervik 2013

School of Education and Communication

Jönköping University

Box 1026, 551 11 Jönköping, Sweden

[www.hlk.hj.se](http://www.hlk.hj.se)

Titel: "Men så kan man ju också tänka!"

Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.

Title: "Yes, that's also a way of thinking about it!" Pedagogical documentation as a tool for transformation in preschool.

Avhandling nr. 19

Print: TMG Tabergs AB

ISBN 978-91-628-8840-4

---

# SAMMANFATTNING

Karin Alnervik 2013

Titel: ”Men så kan man ju också tänka!”. Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.

Språk: Svenska med engelsk sammanfattning.

Nyckelord: Verksamhetsteori, pedagogisk dokumentation, expanderat lärande, förskola, förändring, arbetslag

ISBN: 978-91-628-876-0

Denna avhandling handlar om pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan. Syftet har varit att förstå lärande och förändring i förskolans verksamhet när pedagogisk dokumentation har använts som verktyg under en längre period.

Empirin består av texter av och samtal med personal som arbetar på fyra förskoleenheter som samarbetade kring ett gemensamt projekt som initierats av Reggio Emilia-institutet där pedagogisk dokumentation var ett centralt verktyg. Studien fokuserar frågor kring organisation och förändring då utsagor om detta framstod som viktiga i deltagarnas samtal.

Analysarbetet har skett i tre steg. I ett första steg gjordes en tematisk analys. Materialet sammanställdes i tre teman: 1) En förändrad verksamhet. 2) Erfarenheter av dokumentationsarbete 3) Att organisera för utforskande lärande. I ett andra steg analyserades materialet med hjälp av verksamhetsteori, främst Engeströms modeller av verksamhetssystem och expanderat lärande. I det avslutande analysarbetet användes Wartofskys teorier om primära, sekundära och tertiära aspekter av ett verktyg. På så vis belystes pedagogisk dokumentation ur flera olika synvinklar.

---

Resultatet visar att arbete med pedagogisk dokumentation innebär att förskolepersonal börjar diskutera epistemologiska och ontologiska frågor. Som en följd av detta förändrar förskollärarna sitt arbetssätt, vilket medför att motsättningar uppstår i verksamhetssystemet. För att lösa dessa motsättningar har verksamheten förändrats både på enhetsnivå och barngruppsnivå. Bland annat har arbetslaget utvidgats vid dokumentationsarbete. Det utvidgade arbetslaget har inneburit att berättelserna i dokumentationsmaterialet kommer i rörelse, genom att de analyseras i flera led. Berättelser som är i rörelse och att pedagogisk dokumentation kan uppfattas ur olika aspekter gör att pedagogisk dokumentation kan beskrivas som ett komplext verktyg.

---

## ABSTRACT

Karin Alnervik, 2013

Title: “Yes, that's also a way of thinking about it!” Pedagogical documentation as a tool for transformation in preschool.

Language: Swedish, conclusion in English

Keywords: Activity Theory, pedagogical documentation, expansive learning, preschool, transformation, teacher teams

ISBN: 978-91-628-876-0

This thesis, is about pedagogical documentation as a tool for transformation in preschool. The aim is to understand learning and transformation in, and of, preschool practice where pedagogical documentation has been used as a tool during a longer period of time

Empirical data consists of texts by, and conversations with, personnel working at four preschool units who cooperated around a mutual project initiated by the Reggio Emilia Institute; a project where pedagogical documentation was a central tool. The study focuses on organizational issues and transformation, as statements about this appeared to be important in the participants' conversations.

The analysis is made in three steps. Data was put together into three themes. The three themes are: 1) a changed practice 2) experiences of working with documentation, and 3) to organize for exploratory learning. Then, an analysis was made giving an account of participants' descriptions of working with pedagogical documentation as a joint trip, especially making use of Engeström's model of an activity system and expanded learning, described metaphorically as a black box. Finally, Wartofsky's theory on primary, secondary, and tertiary aspects of a tool

---

is used. Thus, pedagogical documentation was illustrated from many different perspectives.

The result shows that working with pedagogical documentation has led to preschool teachers discussing epistemological and ontological questions. This in turn led to preschool teachers starting to act differently in pedagogical practice, where acting differently became a trigger for revealing contradictions in the activity system, which participants describe as being solved over time. So, organization of preschool practice had changed on a unit level as well as on a preschool level including the children. Among other things, teacher teamwork has expanded when working with pedagogical documentation. The expanded team has meant that stories from the documented material have come in motion through analysis in several stages. Stories in motion, and pedagogical documentation perceived as seen from different perspectives, can be described as a complex tool.

---

*Till Per*





---

## FÖRORD

När, hur och var börjar en avhandling? För min del som började skriva sent i yrkeslivet började avhandlingsarbetet redan när jag började arbeta som förskollärare 1980. Eller kanske redan i barndomen, med peppande föräldrar. Men tankar om förskolearbetet och dess utveckling har funnits hos mig sen de första trevande åren som förskollärare, på Kommunförbundet i Jönköpings län där jag arbetade några år som skolhandläggare och i projektarbetet på Lärarförbundet. Men de som jag lärt mig mest tillsammans med är mina kollegor på förskolan HallonEtt och i nätverksarbete med kollegor runt om i Sverige som intresserat sig för arbetet i Reggio Emilia. Ingen nämnd ingen glömd. Den här avhandlingen vill jag tillägna alla entusiastiska, testande och seriöst arbetande förskollärare som jag mött under många år i yrket som förskollärare och som pedagogisk handledare, både de som intresserat sig för arbetet i Reggio Emilia och de som haft andra idéer. Förskollärare som med andra ord vill utvecklas och vill lära mer om arbetet på olika sätt. Så vill jag också definiera ”ljuspunkterna” som deltagit i denna studie och som jag vill tillägna mitt första och varmaste tack till. Utan er hade det inte blivit något. Tack för er generositet, hjälpsamhet och intresse.

Jag vill tacka mina första handledare, professor Tomas Kroksmark som trodde på mig och var beredd att bli handledare för mig. Det var många intressanta och givande akademiska samtal vi hade i den skolnära forskningsgruppen. Gunilla Dahlberg vill jag tacka för att till en början försökt bringa ordning i mina inledande texter och för att alltid med stor vänlighet och intresse svarat på mina mejl och telefonsamtal. Sen vill jag tacka det handledargång med professor Helene Ahl som huvudhandledare som hjälpt mig avsluta detta arbete. Helene har från första stund med stor noggrannhet och snabba läsningar och en för mig behövlig rationalitet och stringens hjälpt mig få ordning på materialet. Helenes

---

envishet i att få mig till att se helheten genom att rubricera varje del gjorde att jag kom igenom arbetet både till en början när hon tog över och efter slutseminariet. Lektor Christian Eidevald din hjälp med ”föreläsningar”, petandet med endnote, referenser och intressanta diskussioner och värdefulla påpekanden under skrivprocessen har verkligen varit ett stöd i mitt avhandlingsarbete. Sist men inte minst vill jag tacka docent Monica Nilsson för all den tid, samtal, läsningar av mina texter som hjälpt mig att fördjupa mina tankar och förståelse av verksamhetssteori. Framförallt är det Monicas oändliga tålmod och vänlighet som har gett mig lust till arbetet i den akademiska världen. Vid några tillfällen har alla tre handledarna diskuterat min text tillsammans. Det var guldstunder att få ta del av deras respekt för varandras kunskap som gjorde att kunskapsflödet adderades, vilket för mig medförde att mitt lärande fördjupades kring hur ett avhandlingsarbete kan genomföras.

Sen vill jag tacka lektor Karin Wennström, docent Berthel Sutter, professor Claes Nilholm, lektor Gunvie Möllås, lektor Ann Ludvigsson och professor Ulla Runesson och som läst och kommit med värdefulla synpunkter på mina texter. Docent Vivian Lindbergs hjälp och ödmjukt tydliga opponentskap på 90 % seminariet var en uppvisning hur seminarier kan genomföras på ett intressant och lärorikt sätt och var till stor hjälp den avslutande tiden.

Jag vill också tacka Olle Thegeby för hjälp och tålmod att lära mig olika sökvägar och Stefan Carlstein för dina otaliga uttryckningar kring mitt strul med endnote. Ett speciellt tack till Ulli Samuelsson vill jag också uttrycka, utan dig hade jag aldrig fixat statistikkursen. Karin Karlsson som är klippan i forskningsskolan till dig vill jag också rikta ett tack. Katharina Anemyr har hjälpt mig att sätta gränser för andra uppdrag och skapat möjligheter i tid till att skriva vilket har varit till stor hjälp för att kunna avsluta avhandlingsprojektet. I slutet kom tre änglar in; Christina Engblom som språkgranskade min text och Anna Klerfelt

---

som erbjöd sig att ta examinationer för att avlasta mig och Beth Ferholt som granskade de engelska texterna. Tack!

Men i vardagens knot med texters formande, förkastande och funderingar har olika vänner varit ett stort stöd. Mia Karlsson är den person som funnits med från första till sista stund med oändliga samtal, läsningen av text, hjälp med att diskutera analyser och svåra artiklar vid ett otaliga promenader, och som räddade mig i slutfasen. Susanna Anderstaf har läst massor av snåriga texter, diskuterat och rensat och kommit med uppmuntrande ord och peppat i dalarna och gett mina texter mycket tid. I Ann Öhman har jag fått en ny vän och som jag delat timmar i samtal i telefon, skrivstunder i Kavalla och i en sommarstuga i Stockholms skärgård. Intressanta samtalspartner kring teorier och stöttepelare är Sara Hvit som är en gammal vän och Åsa Hirsch som kommit att bli en ny. Carin Hellberg har suttit där mitt emot mig, dag ut och dag in och lyssnat på mina tvivel och mitt ältande, och kommit med kloka kommentarer. Lena Leijon tack för att du läst och intresserat dig för arbetet och Lena Sundling för att du skapar många goa skratt och peppat med glada tillrop. Ni är alla guld värda för mig!

Vad vore livet utan min familj som med barnen utökats med tre äkta hälfter och som grädde på moset än så länge fyra barnbarn. Jag är ödmjukt tacksam för er alla och hos er finns den djupaste glädjen och finaste stunderna. Jag hade dock aldrig, aldrig kommit dit jag är nu utan min allra bästa vän, arbetskamrat och varmaste Per, som alltid, alltid är stödjande med kärlek, värme och humor. Tack!

Johansberg september 2013

*Karin Alnerwik*

---

# INNEHÅLL

INLEDNING	17
DOKUMENTATIONSARBETE	19
PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH FÖRÄNDRING	20
AVHANDLINGENS DISPOSITION	22
FRÅN DAGHEM TILL FÖRSKOLA	24
BARNSTUGEUTREDNINGEN	25
ORGANISERA FÖR ATT SAMARBETA OCH KOMMUNICERA	25
SJÄLVSTÄNDIGHET, KOMMUNIKATION OCH BEGREPP	26
FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BARNNS LÄRANDE	27
PEDAGOGISKA PROGRAMMET	31
ORGANISERA FÖR KULTUR- OCH KUNSKAPSÅTERSKAPANDE	31
LÄROPLAN FÖR FÖRSKOLAN LPFÖ 98	36
ORGANISERA FÖR REFLEKTION OCH LÄRANDE	36
REVIDERING AV FÖRSKOLANS LÄROPLAN	40
ORGANISERA FÖR SYNLIKGÖRANDE AV FÖRÄNDRAT KUNNANDE	40
ÖVERGRIPANDE SAMMANFATTNING	43
SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG	44
PEDAGOGISK DOKUMENTATION	46
DOKUMENTATION I REGGIO EMILIA	46
DOKUMENTATION BLIR PEDAGOGISK DOKUMENTATION	47
TANKARNA KRING PEDAGOGISK DOKUMENTATION BÖRJAR UTVECKLAS	49
PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM VERKTYG FÖR FÖRSKOLLÄRARENS LÄRANDE	50
PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM ALTERNATIV TILL KVALITETSARBETE	51
INTERNATIONELLA STUDIER	54
KRITIK MOT PEDAGOGISK DOKUMENTATION	57
SAMMANFATTANDE TANKAR OM PEDAGOGISK DOKUMENTATION	58

---

VERKSAMHETSTEORI OCH DET INLEDANDE	
ANALYSARBETET	60
VALET AV VERKSAMHETSTEORI	60
FRÅN DEN KULTURHISTORISKA SKOLAN TILL VERKSAMHETSTEORI	61
MEDIERING OCH MEDIERANDE ARTEFAKTER	62
VERKSAMHET OCH VERKSAMHETSSYSTEM	64
ENGESTRÖMS MODELL	65
MÖTSÄTTNINGAR KAN SKAPA FÖRÄNDRING	67
EXPANSIVT LÄRANDE	69
ETT LÄRANDE VERKSAMHETSSYSTEM	72
VERKSAMHET SOM STUDERAS	73
LJUSPUNKTPROJEKTET – UTVALDA FÖRSKOLOR MED ERFARENHET AV	
PEDAGOGISK DOKUMENTATION	73
EXPLORATIV PROCESS I SÖKANDET EFTER FORSKNINGSFOKUS	75
EMPIRI	76
INTERVJUERNA	78
NÄTVERKSTRÄFFAR	79
REFERENSGRUPPEN	79
FÖRSKOLEBESÖK	80
SAMTAL SOM HANDLING	80
BESKRIVNING AV DEN FÖRSTA ANALYSDELEN	81
FORSKARROLLEN	83
FORSKNINGSETIK	85
EN FÖRSTA ANALYS	88
TEMA 1.	88
EN FÖRÄNDRAD VERKSAMHET	88
EN FÖRUTBESTÄMD PEDAGOGISK VERKSAMHET	89
PERIODER, SITUATIONER OCH BEGREPP SOM INITIERAR FÖRÄNDRING	91
SKAPA VI- KÄNSLA OCH FÖRSTÅELSE FÖR DET NYA	100
EN TOLKANDE OCH EXPERIMENTERANDE VERKSAMHET	102
TEMA 2.	107
ERFARENHETER AV DOKUMENTATIONSARBETE	107

---

DISKUSSION OM VAL AV VERKTYG	107
BETYDELSEN AV ATT FÖRBEREDA OBSERVERANDET	110
UPPFATTA EN NY BERÄTTELSE	111
SYSTEMATISERING AV DOKUMENTATIONSMATERIAL	113
TEMA 3	116
ORGANISERING AV UTFORSKANDE LÄRANDE	116
FÖRBEREDELSE OCH ORGANISERING FÖR ATT RELATERA TILL ETT KUNSKAPSOMRÅDE	117
DET UTVIDGADE ARBETSLAGET	120
MÅNGA SKA LÄGGA SIG I	121
EN ANDRA ANALYS	125
METAFOREN ”SVARTA LÅDAN”	125
MITT EGET INTRESSE FÖR PEDAGOGISK DOKUMENTATION	127
FRÅN ERFARENHETER TILL EN ABDUKTIV PROCESS	130
SAMMANFATTNING AV ANALYSARBETET	135
VERKSAMHETS-TEORETISK ANALYS	136
PRIMÄRA OCH SEKUNDÄRA MOTSÄTTNINGAR	136
REGELNODEN	138
VERKTYGSNODEN	142
ARBETSDELNINGSNODEN	145
EXPANSIV LÄRANDECYKEL	146
OLIKA ASPEKTER AV PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM ARTEFAKT	154
DISKUSSION	163
METOD- OCH TEORIREFLEKTION	163
TILLFÖRLITLIGHET	166
INTERN LOGIK	166
PERSPEKTIVMEDVETENHET	167
GESTALTNING AV RESULTAT	168
REFLEKTION ÖVER STUDIENS GENOMFÖRANDE	169
RESULTATDISKUSSION	170

---

NYA KONCEPTUELLA VERKTYG	170
INTELLEKTUELLA SAMTAL OM PRAKTIKEN	172
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR UTFORSKANDE LÄRANDE	172
STÖD OCH STYRNING	173
EN FÖRÄNDRAD VERKSAMHET SOM ORGANISERAR FÖR EN LÄRANDEVERKSAMHET	174
ORGANISERING FÖR ETT LÄRANDE VERKSAMHETSSYSTEM	177
FÖRÄNDRING AV VERKSAMHETEN OCH DOKUMENTATIONSFÖRÄNDRING ÄR INTE OPROBLEMATISK	180
MÖJLIGHET OCH UTMANINGAR	181
FORTSATT FORSKNING OCH AVSLUTANDE TANKAR	184
ENGLISH SUMMARY	187
REFERENSER	205
BILAGA 1	214
BILAGA 2	215





---

## INLEDNING

Avhandlingen handlar om det förändringsarbete som förskollärare på fyra förskoleenheter beskrivit att de genomfört som en följd av att de arbetat med pedagogisk dokumentation under tio till femton år. Det är ett förändringsarbete som enligt förskollärarna kommit att påverka dessa förskolors hela pedagogiska verksamhet. Studien kan betraktas som explorativ då frågeställningen växt fram över tid.

När arbetet med avhandlingen påbörjades trodde jag att pedagogisk dokumentation snart skulle bli inaktuellt som dokumentationsverktyg inom förskolan. Det har dock visat sig att pedagogisk dokumentation aldrig tidigare varit så aktuellt som det blivit de senaste åren i den svenska förskolan. I samband med att förskolans läroplan (Skolverket, 2010) reviderades och ett kapitel behandlade uppföljning och utvärdering, fick förskollärare ökade krav och förväntningar på dokumentationsarbetet. Detta har inneburit att dokumentationsarbete i förskolan kommit högt upp på dagordningen i förskolans verksamhet.

Begreppet pedagogisk dokumentation har använts till och från i statliga styrdokument för förskolan sedan 1997. Begreppet finns med i förarbetet till förskolans läroplan (SOU, 1997:157) och beskrivs där som ett kollegialt arbetsverktyg i det dagliga arbetet. Det omnämns där som ett verktyg i arbetet med att skapa en reflekterande pedagogisk kultur med hänvisning till den kommunala förskoleverksamheten i Reggio Emilia (SOU, 1997:157). Pedagogisk dokumentation anses kunna skapa utgångspunkt för reflektion i arbetslaget. Det beskrivs också kunna generera underlag för utvärdering, fortbildning och vara en viktig del i föräldrasamarbetet. Begreppet finns också med i förordet till den första utgåvan av läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) och beskrivs

---

där som ett verktyg ”i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalité och utvecklingsbehov”(s.4). Denna text är borttagen i 2006-års utgåva (Skolverket). I regeringsbeslutet om förslag till förtydligande av förskolans läroplan (Skolverket, 2009) beskrivs pedagogisk dokumentation återigen som ett *kollegialt verktyg* för metodisk uppföljning och utvärdering, en formulering som sedan inte finns med i den senaste reviderade läroplanstexten (Skolverket, 2010). Det finns inte angivet något skäl till att begreppet ibland används och ibland tas bort. Däremot finns det ett relativt nyutgivet stödmaterial om uppföljning, utvärdering och utveckling från Skolverket (2012b) där pedagogisk dokumentation fokuseras.

Pedagogisk dokumentation introducerades i statliga dokument redan i förarbetet till förskolans första läroplan (SOU, 1997:157). Trots att begreppet pedagogisk dokumentation återkommit i statliga texter har denna arbetsform inte fått något bredare genomslag i dokumentationsarbetet. Utvärdering har visat att många kommuner satsat på fortbildning i pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2008) men det tycks ändå vara så att förskollärare i dokumentationsarbetet fortsatt fokuserat det enskilda barnets utveckling snarare än att dokumentera kontexten där lärande sker. Jag har studerat hur förskollärarna beskriver sina erfarenheter av att ha arbetat med pedagogisk dokumentation under en längre period, för att kunna analysera dessa erfarenheter. Man skulle förenklat kunna beskriva det som att studien handlar om pedagogisk dokumentation som verktyg för förändring och *hur de som får till det får till det, eftersom de flesta inte får till det.*

---

## DOKUMENTATIONSARBETE

Dokumentationsarbete i förskolan är inget nytt. Det är inte heller en entydig praktik, och det har förändrats över tid. Arbetet med att observera för att producera olika dokumentationer består av en mängd olika aktiviteter. Uppgiften att dokumentera handlar om att ge mening och skapa innebörder med hjälp av olika dokumentationsmaterial som görs om barn och/eller förskolans verksamhet. Allt dokumentationsarbete är normativt, då det syftar till att användas för någon form av bedömning. Bedömningens didaktik handlar om vad som dokumenteras, hur och varför det görs (Vallberg Roth & Månsson, 2010). Som jag skrivit tidigare är det vanligast förekommande dokumentationsarbetet fokuserat på det enskilda barnet (Skolverket, 2008). När det enskilda barnet observeras syftar det till någon form av bedömning av barnets utveckling, lärande eller, som det står i läroplanen, *förändrat kunnande* (Skolverket, 2010). Det har under senare år också skett en förskjutning av terminologin från utvecklingspsykologiska teorier som handlar om att beskriva individens utveckling utifrån ålder eller olika aspekter av utveckling som fysisk, socioemotionell eller kognitiv/perceptuell utveckling (Hwang & Nilsson, 2011) till skolrelaterade begrepp som lärande och förändrat kunnande (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Individuella utvecklingsplaner, portfolio och ”barns pärmar” är exempel på dokumentationsformer som syftar till att bedöma och kontrollera barns utveckling eller förändrade kunnande i förhållande till strävansmål eller i förhållande till tankar och teorier om barns utveckling. Det som i Sverige kommit att kallas *pedagogisk dokumentation* (Dahlberg, Moss, & Pence, 2001) bygger på tankar om en annan typ av dokumentationspraktik och bär därför på andra värderingar som vägledande för hur dokumentationsarbetet utformas.

---

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH FÖRÄNDRING

Pedagogisk dokumentation beskrivs syfta till att fokusera *processer* och *innehåll* i praktiken (Dahlberg et al., 2001). Dessa processer av lärande i olika situationer eller händelser under vardagen observeras. Utgångspunkt för dessa observationer kan vara ett förutbestämt kunskapsområde i ett projekt eller andra aspekter av det pedagogiska arbetet i förskolan som förskollärarna är nyfikna på, vilket blir innehållet. Observationsmaterialet ligger sedan till grund för analys av barnens lärande (tillsammans med barn, föräldrar eller kollegor) och därefter blir det förskollärarnas uppgift att utmana det som tycks intressera och engagera barnen i förhållande till den praktik som erbjuds. Detta beskrivs som att barn och praktik bedöms i en samtidighet (Skolverket, 2012b). Intentionerna kan förstås som att förskollärare vill lära sig skapa experimentell pedagogiska miljöer *för* och *tillsammans med* barn. För att i nästa steg genom det material och den miljö som iscensätts tillsammans med barn och kollegor skapa mening *ur* det observationsmaterial som produceras. Barnens intresse och engagemang bildar utgångspunkt och förhandlas med förskolepersonalens tankar och idéer för det fortsatta arbetet. Detta kan beskrivas som att söka potentiella möjligheter för lärande i de situationer som observeras och senare planeras (Dahlberg et al., 2001). Förskollärarna försöker iscensätta pedagogiska situationer där inte utgången är bestämd på förhand och där det finns en öppenhet för improvisation och osäkerhet. Arbetssättet beskrivs som utforskande (Skolverket, 2012b) eftersom det handlar om att förhålla sig lyssnande och iakttagande till det kultur- och kunskapsskapande barnet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Detta innebär att de vuxna förväntas observera och försöka förstå hur de kan stötta de frågeställningar, problem eller hypoteser barn har i mötet med olika material eller fenomen (Dahlberg et al., 2001; Lenz Taguchi, 2000; Olsson, 2009; Skolverket, 2012b).

---

I studien definieras de aktiviteter som syftar till utveckling och lärande kring ett kunskapsområde och som relateras till någon form av dokumentationsarbete som pedagogisk dokumentation. Empirin utgörs av material som producerats av och med förskollärare som arbetar på fyra förskoleenheter och som arbetat med pedagogisk dokumentation sedan 1990-talet. Förskollärarna från de olika enheterna har möts i ett projekt, det så kallade ”ljuspunktprojektet”. Det är inte förändringsarbetet i projektet som redovisas i studien<sup>1</sup>, även om det förekommer exempel från detta, däremot är det förskollärarnas gemensamma unika erfarenhet av vad det medfört för förändringar i verksamheten utifrån att de arbetat med pedagogisk dokumentation i över tio år.

Förändring definieras med hjälp av Engeströms begrepp expanderat lärande (Engeström, 2005, 2008), vilket innebär ett antagande om att förskollärarna är öppna för okända arbetssätt och därefter börjar förändra sitt sätt att agera i olika situationer i praktiken, vilket i sin tur leder till att verksamheten förändras.<sup>2</sup> För att studera förändringsprocessen som föregått mötet med förskollärarna i ”ljuspunktprojektet” har två forskningsfrågor formulerats. Med hjälp av den första frågan, som är av deskriptiv karaktär har studiens omfattande empiri kunnat sammanställas och analyserats i tre olika teman. För att kunna svara på den andra forskningsfrågan, som är av mer analytisk karaktär, har verksamhetsteori använts för att belysa förändringsprocessen.

---

<sup>1</sup> Däremot är projektet presenterat av deltagarna i boken ”Ljuspunkten: barns relation till fenomenet och begreppet ljus” (Alnervik, Göthson, & Kennedy, 2012).

<sup>2</sup> Det innebär inte explicit att hela verksamheten blir bättre. Vissa delar förbättras medan andra kan försämrans.

---

## AVHANDLINGENS DISPOSITION

I det första kapitlet kommer en analys av historiska styrdokument att presenteras utifrån synen på barn, barns lärande och utveckling, och arbetet med ett kunskapsinnehåll och dokumentationsarbete, då detta kan härledas till det jag i studien kallar förskolans pedagogiska verksamhet. Här belyses önskvärda politiska förändringar som formulerats sedan Barnstugeutredningen. Kapitlet avslutas med syftesbeskrivning och studiens forskningsfrågor.

I kapitel två presenteras hur begreppet pedagogisk dokumentation har växt fram och bildat ett filosofiskt och pedagogiskt ramverk för arbetet med pedagogisk dokumentation. Här presenteras också tidigare forskning och kapitlet avslutas med den kritik som finns mot arbete med pedagogisk dokumentation.

Det tredje kapitlet innehåller ett teoriavsnitt om verksamhetsteori, främst utifrån Engeströms texter och modeller för verksamhetssystem och expanderat lärande. Här inleds också en metoddiskussion. Kapitlet avslutas med att beskriva hur materialet samlades in och hur den första delen av analysarbetet gjordes.

I det fjärde kapitlet kommer de tre teman som analyserats fram i det inledande analysarbetet att presenteras, vilket också innebär en redogörelse av empirin. Teman rubriceras: ”En förändrad verksamhet”, ”Erfarenheter av dokumentationsarbete” och ”Att organisera för utforskande lärande”.

Det femte kapitlet redogör för det avslutande analysarbetet, vilket innebär en abduktiv process mellan olika verksamhetsteoretiska begrepp, empirin och mina tidigare erfarenheter av pedagogisk dokumentation.

---

I kapitel sex presenteras studiens resultat först utifrån de motsättningar som förekommit i verksamhetssystemet och sedan utifrån Engeströms expansiva cykel. Avslutningsvis kommer pedagogisk dokumentation att analyseras som förändringsverktyg med hjälp av Wartofskys syn på olika aspekter av medierande artefakter.

I det avslutande sjunde kapitlet diskuteras det teoretiska perspektivet och studiens resultat. Som avslutande del i kapitlet redovisas tankar om fortsatt forskning.

---

## KAPITEL I

### FRÅN DAGHEM TILL FÖRSKOLA

Innan jag presenterar bakgrund, syfte och forskningsfrågor på ett mer specifikt vill jag ge en historisk bakgrund till riktlinjer om förändringsarbete i förskolans pedagogiska praktik från och med Barnstugeutredningen. Dessa dokument visar hur olika idéer och teorier framhållits över tid och hur de varit menade att forma förskolans pedagogiska praktik och dokumentationsarbete. Idéerna och teorierna utgör en form av motiv för hur förskolans pedagogiska verksamhet skulle utformas. Dessa idéer och teorier finns i olika offentliga utredningar med kompletterande texter.

Ambitionen har inte varit att täcka in hela förskolans historia utan att belysa aspekter som formulerats för det pedagogiska arbetet kring barns utveckling och lärande med avseende på avhandlingens kunskapsintresse. Genom denna skissartade historiebeteckning har jag velat plocka upp de många ”historiska röster” (Engeström, 2005, 2008) som finns i en verksamhet. Dessa historiska röster kan klagöra de motsättningar (a.a) som kan finnas i en verksamhet med olika tankar och idéer som har uppkommit över tid och som förskollärare<sup>3</sup> har att förhålla sig till. Utifrån den definition som jag i introduktionstexten givit pedagogisk dokumentation har jag i texterna valt att fokusera på synen på barns utveckling och lärande i förhållande till arbete med ett kunskapsinnehåll och dokumentationsarbete. Jag har även noterat funktioner som varit

---

<sup>3</sup> Genom hela studien kommer jag att konsekvent skriva förskollärare. Det fanns barnskötare som deltog i ljuspunktprojektet. Trots detta har jag valt att konsekvent skriva förskollärare för att underlätta läsningen och för att inte röja deltagarnas identitet. Det har heller inte varit intressant att i studien göra ”jämförelser” mellan olika yrkesgruppers kunnande eller kompetenser.



---

tänkta att stödja förskollärarna i deras pedagogiska arbete. De texter jag studerat kan relateras till Barnstugeutredningen (SOU, 1972:27), Pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3), Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) och den reviderade Läroplan för förskolan (Skolverket, 2010).

## BARNSTUGEUTREDNINGEN

### ORGANISERA FÖR ATT SAMARBETA OCH KOMMUNICERA

Barnstugeutredningen, som pågick mellan åren 1968 – 1972, föreslog en kraftig utbyggnad av den svenska förskoleverksamheten. Utredningen kom att leda till den förskolelag som 1975 fastställde rätten till allmän förskola i daghem (förskola) för förvärvsarbetande eller studerande föräldrars barn, och deltidsgupp (förskoleklass) för sexåringar 525 timmar om året. Kärrby (2000) anser att den moderna grundsynen på förskolans pedagogiska förhållningssätt formulerades i just Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26). Ambitionen var enligt det diskussions-PM som skrevs i samband med Barnstugeutredningen (1971) att förankra den barnpsykologiska teoribildningen som riktmärke för arbetet. Vid tiden då Barnstugeutredningen skrevs ansågs det finnas två inriktningar i förhållningssättet till barns utveckling och lärande: den *gängse förskolan* och den *utbildningsteknologiska* förskolan (Barnstugeutredningen, 1971).

Den *gängse förskolan* beskriver ett synsätt där barn har rätten att utvecklas på sitt sätt. Allsidig utveckling betonas men den sociala och känslomässiga utvecklingen anses viktigast att stödja. Barnen ska inte pressas intellektuellt utan få växa och utvecklas i egen takt. Om barnet inte utvecklas ”normalt” anses detta inte bero på miljön utan på barnets omognad för inläring. Ursprunget anses komma från Fröbels tankar

---

om barns rätt till lek och Gesells teori om mognandets betydelse för barns utveckling (a.a).

I den andra inriktningen, den så kallade *utbildningsteknologiska förskolan* beskrivs istället att vikten ska läggas på inläring, undervisning och träning. Mål och delmål för önskvärda beteenden, färdigheter och kunskaper preciseras. Även här beskrivs mognad som centralt för utveckling och lärande, men yttre faktorer anses kunna påverka det biologiska förloppet om barnet får handledning. Här pekar man på faran att det kan finnas tendenser till att underskatta barns förmågor, vilket ska motverkas. Denna inriktning hämtade sin inspiration från USA och till viss del från Europa på 1960-talet.

Utifrån dessa två riktningar (den gängse förskolan och den utbildningsteknologiska förskolan) finns i Barnstugeutredningen en ambition att skapa en syntes av det som anses väsentligast att ta vara på från bägge synsätten. På detta sätt ville man lösa den motsättning som analyserats och formulerats avseende förhållningsätt till barnen vad gällde utveckling och lärande i praktiken.

## SJÄLVSTÄNDIGHET, KOMMUNIKATION OCH BEGREPP

Med Piagets<sup>4</sup> och Erikssons<sup>5</sup> stadieteorier som utgångspunkter utvecklas en integrationsmodell i Barnstugeutredningen, där tre områden fokuseras som viktiga att arbeta med: jaguppfattning, begreppsbyggnad och

---

<sup>4</sup> Piagets stadieteori definieras i Barnstugeutredningen som en jämviktsteori där logiska tankestrukturer utvecklas ”genom ständigt pågående jämviktsförskjutningar mellan assimilation och ackommodationsprocesser” (SOU 1972:26, s. 47).

<sup>5</sup> Erikssons utvecklingsteori behandlar utveckling i förhållande till inre och yttre kriser. Individens måste i de 8 stadier där varje utvecklingssteg tas ”bemästra en speciell problematik” (SOU 1972:26, s. 53).

---

kommunikation. Dessa ses som kompetenser i vardande. Istället för att diskutera barnets funktioner som motoriska, sociala, eller emotionella ska individen uppfattas utifrån ett mer sammansatt mönster där jaget är utgångspunkt (SOU, 1972:26):

Jaget tar form genom en viss begreppsbildning men främst genom att barnets omgivning för såväl en inre som en yttre dialog med barnet. Begreppsbildning kan inte heller ske utan någon form av kommunikation, där den begreppsliga världen på olika sätt förmedlas till barnet och hos barnet sätter igång en aktivitetssekvens. (s.63-64)

Barnets jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga skulle ge förskolepersonal hållpunkter för arbetet. Utgångspunkten var att barnet skulle fostras till en självständig individ som förskolepersonalen skulle föra en dialog med. Det individuella barnet är utgångspunkten i skrivningarna i Barnstugeutredningen, samtidigt som samspelet mellan människorna i förskolan poängteras. Dialogpedagogiken står som modell för vikten av att lyssna på barnet men också för att förskolepersonal ska låta sig påverkas av barnets frågor. Samtalen med barnen ska på detta sätt bli begreppsbyggande och aktivera barnet.

## FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BARNNS LÄRANDE

Intresset hos barnet sågs som avgörande och som utgångspunkt för det fortsatta pedagogiska arbetet. Barnets intresse skulle avgöra *när* arbetet skulle föras vidare och *vad* inom ett ämnesområde eller fenomen som skulle vidgas kunskapsmässigt; detta menade man krävde en noggrann planering. Planeringen skulle innehålla praktiska förberedelser av miljö och material för att förskolepersonalen skulle gripa tillfället när barnet visade intresse. Noggrann planering ansågs skapa flexibilitet och gjorde förskolepersonalen beredd på att upptäcka det barnet visade intresse för (SOU, 1972:26). När barnet visat intresse för ett fenomen beskrevs processen för begreppsbyggandet på följande sätt: *observera, beskriva, klas-*

---

*sificera, mäta* och *kommunicera* (Barnstugeutredningen, 1971; SOU, 1972:26, s. 78 - 82). Förskolläraren skulle under denna process kommunicera med barnet genom divergenta frågor, som kan ge flera och alternativa svar och som inte syftar till att barnet ska svara rätt. Barnet skulle få undersöka och beskriva och reflektera över det som observerats ur flera aspekter. I Barnstugeutredningens diskussions-PM om innehåll och metoder i förskoleverksamheten (1971) varnas för att:

Personalens planering eller egna associationer kan bli en frestelse till för hård styrning. Detta leder visserligen till att ett visst avsnitt behandlas. Men om barnens intresse och engagemang gått i en annan riktning blev deras behållning oövertydlig eller obefintlig. (s. 171)

En noggrann planering anses inte innebära att förskolepersonalen sätter upp mål för vad barnen ska lära. Då begreppsbildning är en viktig aspekt i Barnstugeutredningen innebär planeringen av den pedagogiska verksamheten att personalen genom miljö och material skulle erbjuda barnen möjligheter att *observera, beskriva, klassificera, mäta* och *kommunicera* kring det som intresserar dem. Detta kan uppfattas som att miljö och materialplanering är centralt i planeringsarbetet och en ”metod” för processinriktat arbete beskrivs genom de fem olika begreppen och deras ordningsföljd. Det är inte bara en noggrann planering och en ”processinriktad metod” som anses utgöra möjligheter för barnens lärande och utveckling, också *tiden* anses som betydelsefull för lärandet för då kan barnen:

[...]införliva sina intryck och erfarenheter. Ju grundligare erfarenheter barnet har av en viss stimulans ju större nytta har barnet på högre nivå på den grund som lagts. Förmågan hos barnet att uppleva, att förstå, att ge uttryck för är därför avhängig arten och omfånget av den stimulans det fått liksom när det fått stimulans och hur länge det bearbetas (Barnstugeutredningen, 1971, s.25).

---

Barn skulle få tid till att bearbeta och gestalta sina erfarenheter och med stöd av miljö och material och en kommunicerande vuxen få formulera sina tankar och idéer. På detta sätt bildade barnet olika begrepp som ansågs som grundläggande för kommunikation och jagutveckling.

### ***Barnobservationer***

Genom barnobservationer skulle det enskilda barnets utveckling kontrolleras på olika sätt. Det observationsmaterial förskollärarna fick fram om barnets utveckling ställdes mot den teoretiska kunskap som fanns om barns utvecklingsstadier och som formulerats i de utvecklingspsykologiska teorierna. Observationsmaterialet skulle ge förskollärarna en fingervisning om barnet var omoget (enligt vad som ansågs normalt enligt utvecklingsstadiet för den åldern) och om barnet behövde stimuleras vidare eller om andra åtgärder behövdes för att stimulera utvecklingen. För att få fram ett material skulle observationstillfällena planeras och organiseras med en förhoppning om att observationsaktiviteten skulle operationaliseras genom ett roterande schema i arbetslaget (Barnstugeutredningen, 1971).

### ***Arbetslaget, föreståndaren och psykologen***

Samspel i förskolan beskrivs som en viktig pedagogisk aspekt i Barnstugeutredningen. Därför förs också arbetslagstanken fram som en viktig princip för arbetet. Arbetslaget skulle för barnen fungera som en modell för hur ett samspel kan se ut. Samarbete i lag med tre till fyra personer ses som mest effektivt för att kunna konferera, lösa arbetsfördelning och organisatoriska frågor. Men arbetslagets roll är också att föra en kontinuerlig debatt om arbetsmoment och den pedagogiska praktiken. Föreståndaren på förskolan skulle ingå i arbetslaget och skulle i första hand användas för ”pedagogiska ändamål” (SOU, 1972:26, s. 135). Pedagogiska ändamål beskrivs som att vara personalledare och personalvårdare, delta i arbetslagens möten och i barngruppsarbetet, ansvara för

---

förskolans egendom samt att vara kontaktperson med huvudman och andra myndigheter. Förutom att föreståndaren skulle vara ett stöd för arbetslaget anges att psykologer kan fylla en viktig funktion för förskolepersonalen. Med stöd och hjälp av psykologer ges förskolepersonal möjligheter att bearbeta de egna känslorna och förhållningssättet till barnen. Psykologerna skulle i första hand handleda personalen och inte arbeta med barnen. Detta kan uppfattas som ett led i tankarna om att de vuxna fungerade som modell för barnets identitetsutveckling både som individ och i samspelet med andra.

### ***Sammanfattning av tankarna i Barnstugeutredningen***

Enligt Barnstugeutredningen är barnobservationer och planering för det pedagogiska arbetet två separerade praktiker, som skrivs fram sida vid sida. Barnobservationer anses betydelsefulla för att kontrollera barns utvecklingsnivå. Förskolan är orienterad mot psykologin; samspel och kommunikation står i centrum och psykologer ses som ett väsentligt stöd för förskollärarnas möjlighet att bearbeta känslor och förhållningssätt till barn i olika pedagogiska situationer.

Vid planering av den pedagogiska praktiken bör barns intresse bilda utgångspunkt och syftet med arbetet är barns begreppsbyggande inom olika områden. Begreppsbyggandet ska ske genom en processliknande ”metod” utifrån att barnen ska *observera, beskriva, klassificera, mäta* och *kommunicera*. Förskolans pedagogiska verksamhet skulle också organiseras för samarbete och kommunikation. Förskolepersonalens arbete i arbetslag skulle framstå som modell för samarbete inför barnen och dialogpedagogiken för samspelet tillsammans med barnet. Föreståndaren skulle vara delaktig och utgöra stöd i det pedagogiska arbetet för förskolepersonalen.

---

## PEDAGOGISKA PROGRAMMET

### ORGANISERA FÖR KULTUR- OCH KUNSKAPSÅTERSKAPANDE

Efter att Barnstugeutredningen lagts fram skrev Socialstyrelsen en rad arbetsplaner<sup>6</sup> för förskolan som skulle verka som stöd för förskolepersonalens arbete. När riksdagen 1985 beslutade att alla barn senast 1991 skulle få tillgång till förskola från ett och ett halvt års ålder tillsattes en expertgrupp som utarbetade underlag som skulle fördjupa olika områden i förskolans pedagogiska arbete (Bruun, 1983; Johansson, 1983; Kärrby, 1983; Norén-Björn, 1983; Söderbergh, 1984). Här skrevs arbets sätt fram *före* det Pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3).

Medan samspeletsmodellen skrevs fram som ett viktigt förhållningssätt i Barnstugeutredningen kom det Pedagogiska programmet snarare att fokusera på det som fanns utanför förskolan. Syftet med Pedagogiska programmet var att ”underlätta planering, ledning, utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet” (a.a, s. 9). Det skulle ange riktlinjerna för förskolans praktik och på detta sätt bidra till en likvärdig kvalitet på förskolor runt om i Sverige. Nu skulle förskollärarna organisera för kultur- och kunskapsåterskapande.

Barnstugeutredningen fokuserat det pedagogiska arbetet på barnets jag-utveckling medan Pedagogiska programmet istället riktar blicken på barnet i förhållande till omvärlden. Centrala begrepp för innehållet i förskolan blev nu *natur*, *kultur* och *samhälle*. Med stöd av detta innehåll i den pedagogiska praktiken skulle barnets identitet utvecklas. Barnet skulle få begrepp för det som skedde i omvärlden och stöd i sin kom-

---

<sup>6</sup> Socialstyrelsen 1975, 1976a, 1976b, 1977, 1978

---

munikation med andra. På detta sätt knöt Pedagogiska programmet an till jagutveckling, kommunikation och begreppsbildning från Barnstugeutredningen.

### ***Förhållningsätt till barns lärande***

Utgångspunkten i resonemanget om barns utveckling och lärande var att barn lär bäst om det som ska läras knyts till tidigare erfarenheter och kunskaper och överensstämmer med barnets utvecklingsnivå. Barns utveckling beskrivs som mer eller mindre lagbundna faser eller stadier. Men enligt Pedagogiska programmet räcker det inte att känna till vad som är normalt för en viss utvecklingsnivå, utan denna kunskap ska kombineras med kunskap om processer som påverkar barns utveckling på olika sätt. Socialisationsprocessen anges som betydelsefull för barnets införlivande av normer, värderingar och handlingsmönster. Genom socialisering anses barnet lära sig hur det ska förhålla sig till gruppen, kulturen och samhället. Men barnet tillskrivs också en aktiv del i utvecklingsprocessen:

Barn är inte passiva mottagare av omgivningens påverkan. Genom sina handlingar och aktiviteter prövar och utvecklar de sin förmåga, sin kunskap och förståelse i relation till omgivningen. Barnets egna initiativ, dess nyfikenhet och lust att utforska och prova gränser gör det till en aktiv part i samspelet med omgivningen. (Socialstyrelsen, 1987:3, s. 21)

Barnens intresse och intentioner anses som viktiga för deras utveckling. Utvecklingsprocesser ska därför utgå från utvecklingsnivå, tidigare erfarenheter, socialiseringsprocessen och det aktiva barnet. Ytterligare stimulans kan ges genom bearbetning och gestaltning med hjälp av det som då kallas ämnesområden, vilka var *språk och litteratur, bild och form, sång och musik* samt *rörelse och drama*. Dessa områden skulle integreras i det dagliga arbetet. Inom dessa områden föreslogs anställning av resurspersoner med specialkompetenser för att förstärka ut-



---

vecklingsprocesser inom ämnesområdena och för att finna karriärvägar för kompetent personal.

Arbetsättet i förskolan skildras utifrån tankarna om *arbete, lek och lärande*. Tanken med *arbete* byggde på förskolans tradition att förskolebarn skulle ta ansvar för att duka, städa och sköta växter men barnen skulle också ges möjlighet att se olika arbetsplatser. Detta skulle ge näring åt barns *lek* som i Pedagogiska programmet ges stor betydelse för barns utveckling och lärande<sup>7</sup> (Socialstyrelsen, 1987:3).

Temainriktat arbetsätt beskrivs som en metod då den pedagogiska praktiken fokuserar en fråga under en längre period. Syftet med temat ska vara genomdiskuterat av arbetslaget och det skulle finnas en klar planerad struktur för genomförandet. Dessutom ska barns tankar och funderingar bilda utgångspunkt för planeringsarbetet. Planering anses som en utgångspunkt för en målinriktad pedagogisk praktik. Väljs till exempel temat kläder ska det inrymmas i alla ämnesområden och eventuellt delas upp på olika åldrar och grupper:

För de yngsta är det aktuellt att öva av- och påklädning och ge namn, 3-5 åringarna är kanske mest intresserade av varifrån kläder kommer, medan 5-6 åringarnas intresse kan vidgas till kläder i andra länder och förr i tiden. (Bruun, 1983, s. 55)

Exemplet visar hur arbetet föreslås utformas utifrån en kultur- och kunskapsreproducerade tanke. I texterna skildras det som viktigt att inför långtidsplaneringen ställa varför, vad och hur-frågor som utgångspunkt

---

<sup>7</sup> I pedagogiska programmet skrevs inlärning. Inlärningsperspektivet tillskriver Hwang, Nilsson (2011) människans beteende till följd av miljöns påverkan och gör kopplingar till vilka förstärkningar eller bestraffningar som kan förklara varför en människa gör som den gör i olika situationer.

---

för temats innehåll. När temat sedan avslutas föreslår man att resultatet av arbetet analyseras.

### **Observation och dokumentationsarbete**

Som ett sätt att arbeta *genom* ett tema föreslogs att arbeten som barnen producerade kunde finnas i miljön ”från golv till tak” (Norén-Björn, 1983, s. 33). Genom att miljön genomsyrades av material från temat kommunicerades vad som pågick på förskolan. Detta beskrivs som en form av dokumentationsarbete, där materialet används för att kommunicera ett arbete. Detta material anges inte som underlag för utvärderingsarbetet, däremot föreslås regelbundet dokumentationsarbete som dagboksanteckningar, observationer och olika nertecknade iakttagelser (Bruun, 1983; Socialstyrelsen, 1987:3). Norén-Björn (1983) anser att förskolepersonal bör:

[...]utvärdera det egna arbetet och vad de olika barnen får ut av förskolevistelsen för att se om de intentioner man har uppfyllts. (s.42)

Utvärderingen föreslås utgå från hur arbetet och den pedagogiska praktiken har fungerat för barnen (Socialstyrelsen, 1987:3). Man föreslår också att någon annan utanför arbetslaget såsom barnomsorgsassistent eller andra kollegor tas till hjälp i utvärderingsarbetet.

Det finns också idéer för hur personalkonferenser skulle kunna användas till utvärderingsarbete. Det kan till exempel ske ett utbyte mellan avdelningarna och diskussioner om hur temat kan följas i olika åldersgrupper. Dessa samtal kan sedan ge impulser till fortsatt arbete och en kontinuerlig pedagogisk diskussion och fortbildning (Bruun, 1983, s. 59). Man rekommenderade att förskolans föreståndare ansvarar för pedagogisk handledning av personalen och att pedagogisk planering och

---

utvärdering genomförs på förskolan. Detta kan sedan resultera i en utvecklingsplan för förskolan som lämnas till huvudmannen.

### ***Sammanfattande tankar om pedagogiska programmet i förhållande till Barnstugeutredningen***

Tankarna från Barnstugeutredningen om jagutveckling, begreppsbyggnad och kommunikation utvecklas på olika sätt vidare i Pedagogiska programmet. Istället för att betona begreppsbyggnad skrivs det om tematiskt arbetssätt som fokuserar natur, kultur och samhälle. Tematiska planeras och utvärderas utifrån barns utvecklingsstadier. Utvärderingen föreslås bygga på om intentionerna för temat var uppfyllda och utifrån hur förskolepersonalen uppfattade barnens meningsskapande.

Skiljelinjen mellan Barnstugeutredningen och Pedagogiska programmet finns i synen på planeringsarbetet. I Barnstugeutredningen betonas att den noggranna planeringen är viktig för att kunna vara flexibel i arbetet, men i Pedagogiska programmet är planeringen viktig för att kunna genomföra och utvärdera praktiken. I intentionerna för dokumentationsarbetet fokuseras den pedagogiska praktiken mer än det enskilda barnets utveckling.

Förskolan hade redan tidigare integrerat samarbetsmodellen för arbetet och i Pedagogiska programmet aktualiserades socialiseringstanken i förhållande till natur, kultur och samhälle. Nästa steg i förskolans förändring innebar att förskolan länkas samman med skolan, blev en skolform och på detta sätt bildade första etappen i det institutionella utbildningssystemet. År 1998 integrerades så förskolan med övriga utbildningssystem, och i samband med detta fick förskolan sin första läroplan.

---

## LÄROPLAN FÖR FÖRSKOLAN LPFÖ 98

### ORGANISERA FÖR REFLEKTION OCH LÄRANDE

År 1996 tillsatte regeringen en kommitté med uppdrag att lämna förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska praktiken för barn i åldrarna 6–16 år. Året efter fick gruppen, som kallades för Barnomsorg- och Skolakommittén (BOSK), ett tilläggsdirektiv att också utarbeta måldokument för förskolan. Syftet var att stärka förskolans pedagogiska roll genom en tydligare strukturering av innehållet för att underlätta planering, men också för att kunna följa upp och utvärdera målen (SOU, 1997:157). Samtidigt som förskolan fick en läroplan flyttades huvudmannansansvaret från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet. Skolverket blev ny tillsynsmyndighet för förskolan. Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) kom till sin struktur att i stort överensstämma med skolans läroplan.

I det förslag till läroplan som BOSK redovisade 1997 (SOU, 1997:157) fanns förslag som kritiserades av flera remissinstanser och som sedan ”röstades ner” och därför inte finns med i den slutliga läroplanstexten. Ett sådant förslag var att förskolläraren skulle ges ett ökat pedagogiskt ansvar i relation till hela arbetslaget och ett annat var att det skulle göras en individuell planering för varje barns utveckling och lärande. Ett helt avsnitt om mål och riktlinjer för förskolechefens/rektors ansvar var borttaget från betänkandets förslag när läroplanen var färdigskriven och gavs ut.

Efter den första utvärderingen av vad det inneburit att förskolan fått en läroplan (Skolverket, 2004) framställdes ett stödmaterial ”Kvalitet i förskolan” (Skolverket, 2005) med allmänna råd för det fortsatta implementeringsarbetet. I detta material sägs att det systematiska utvärde-

---

ringsarbetet bör utgå från förutsättningar, arbetet i förskolan och måluppfyllelse.

### ***Fokus på lärande***

Barnstugeutredningens samspelsmodell och socialisering enligt Pedagogiska programmet hade varit viktiga utgångspunkter för det pedagogiska arbetet i förskolan. Nu blev intentionen istället att *lärandet* skulle bilda fokus för det pedagogiska arbetet i förskolan. Grundskolans terminologi började nu integreras i förskolans vokabulär.

Läroplanen inleds med ett avsnitt där förskolans värdegrund och uppdrag definieras. Därefter följer fem avsnitt med mål och riktlinjer för arbetet indelade i: Normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem och slutligen samverkan med förskoleklass, skola och fritidshem.

Målen för förskolan skrevs som strävansmål och inte uppnåendemål. Strävansmål anger riktningen för den pedagogiska praktiken och bygger på långsiktighet.

### ***Förhållningssätt till barns lärande i lek, språk och kunskap***

I det remissförslag som föregick läroplanen beskrivs lärandet med utgångspunkt i att ”varje barn arbetar med att erövra omvärlden” (SOU, 1997:157, s.41). Det är betydelsefullt att barnets arbete med att erövra världen stöds i förhållande till de definierade målen. Erövrandet av omvärlden bildar den lärandeprocess som är i fokus i betänkandet. Lärandet ställs i relation till lek, språk och kunskap.

Den syn på lek, som funnits under 1990-talet (SOU, 1997:157) beskrivs som problematisk genom att det funnits särskilda aktiviteter där barnen har fått leka fritt och så har det funnits aktiviteter som vuxna organiserat

---

och styrt och då har det kallats pedagogik. Leken särskiljs nu inte från lärandet utan istället ska förskolepersonal se ”lek och lekfullhet som en betydelsefull dimension i allt lärande” (a.a., s.42). Förskolepersonalen föreslås förhålla sig öppen till barnens språkanvändning och i första hand möta barnens nyfikenhet på det sätt som den visar sig i stunden, till skillnad från att endast se planerade lärtillfällen som stunder då barnen erövrar språket.

Kunskap framställs handla om filosofiska frågeställningar som kontinuerligt behöver hållas levande i de pedagogiska diskussionerna. I betänkandet anses det därför väsentligt att kunskapsbegreppet problematiseras. Kunskap beskrivs inte heller som ett entydigt begrepp och i läroplanen definieras det som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Ett annat förslag till definition av kunskapsbegreppet i betänkandet är:

Kunskap kan förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i världen.  
Kunskap och lärande blir i detta perspektiv inte bara relaterade till individen, som enskilda människor har eller besitter, utan något som skapas och definieras tillsammans med andra. (SOU, 1997:157, s. 51-52)

I det integrerade arbetssätt som förordas tas barnens erfarenheter, intressen och kunskaper som utgångspunkt i ett projekt eller temaarbete. I interaktion med barn, föräldrar och kollegor kan sedan förskollärare beskriva hur de uppfattar den kunskap som produceras i den pedagogiska praktiken.

### ***Dokumentation och den reflekterande praktiken***

Förskolans tradition av barnobservationer framställs i betänkandet som ett alltför förenklat sätt att beskriva barn och pedagogisk praktik. Istället lyfter man fram komplexiteten och vikten av problematisering i pedagogiskt arbete. Den ”reflekterande praktiken” lyfts fram som någon som kontinuerligt skapar utrymme för kritiska analyser av den pedagogiska

---

praktiken och som tar ansvar för och bidrar till utveckling i det pedagogiska arbetet. Som utgångspunkt för detta arbete skulle observationer och dokumentationer användas. Pedagogisk dokumentation föreslås nu för första gången kunna användas till utvärderingsverktyg i förskolearbetet och beskrivs på följande sätt i betänkandet:

[...]ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på gemensamt reflektionsarbete, där såväl lärare som barn, föräldrar och andra kan delta. För att synliggöra praktiken krävs dock att dokumentation blir en naturlig och integrerad del av det dagliga arbetet och inte något som ligger vid sidan av. Detta förutsätter att man i arbetet kan skapa en kultur av samarbete, reflektion och kommunikation. Att bygga en sådan kultur [...] är ett omfattande arbete som kräver lång tid, en professionell inställning samt en vilja att granska sina egna handlingar och ställa sig i dialog med andra. (SOU, 1997:157, s.98)

Pedagogisk dokumentation beskrivs som ett kollegialt verktyg som bland annat innebär att tillsammans med kollegor granska det egna arbetet. Pedagogisk dokumentation skrevs också in i Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) som en dokumentationspraktik som skulle kunna synliggöra praktiken och på detta sätt bilda underlag för samtal och bedömning av densamma. Utvärderingspraktiken föreslås handla om utvärdering som ”utvecklade ett utvecklingstänkande” (SOU, 1997:157, s.100) snarare än ett kontrolltänkande.

I betänkandet finns också förslag på en ny funktion i svensk förskola som kallas *pedagogisk handledare*. Denna person skulle hjälpa förskollärarna att diskutera förskolans pedagogiska verksamhet och stödja dokumentationsarbetet för att utveckla ett utvecklingstänkande.

### ***Sammanfattande tankar om Läroplanen i förhållande till tidigare statliga reformer***

Tankarna från betänkandet (SOU, 1997:157) och läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) kan kännas igen både från Barnstu-

---

geutredningen och från Pedagogiska programmet men de har förändrats något. Dokumentationerna som underlag för samtal framträder tydligare i de senare texterna än i det pedagogiska programmet. Samtidigt betonas en samarbetande kultur som hämtar sina historiska trådar från Barnstugeutredningens samspelsidéer och Pedagogiska programmet, men som här bygger på samarbete kring dokumentationsarbetet. Barns språklärande har givits stor betydelse i betänkandet och kan liknas vid Barnstugeutredningens betoning på begreppsbildning.

Begreppen lärande och kunskap kan kopplas till den skolkultur som förskolan inlemmats i inför införandet av läroplanen. Psykologin är inte längre på samma sätt fokus i det pedagogiska arbetet. Förskolan betraktas inte längre som ett daghem där det sociala samspelet är centralt utan som en förskola, där lärande blir ett viktigt begrepp.

Drygt tio år senare följer nästa etapp av förskolans förändrade uppdrag. Detta innebar att läroplanen revideras och kunskapsåterskapande aktualiseras igen. Förskolan tar ett steg närmare skolan.

## REVIDERING AV FÖRSKOLANS LÄROPLAN

### ORGANISERA FÖR SYNLI GGÖRANDE AV FÖRÄNDRAT KUNNANDE

Inför tankarna om en revidering av läroplanen ansåg regeringen att:

Barnens naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut. Förskolan bör i högre utsträckning ge tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling, utifrån det enskilda barnets erfarenheter, intressen, behov och förutsättningar. Ett förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång och livslånga lärande. Förskolans läroplan behöver därför förtydligas när det gäller vissa mål, personalens ansvar samt verksamhetens uppföljning och utvärdering. Målen bör formuleras på ett sådant sätt



---

att lärandet kan fortsätta i lekfulla former och med hänsyn till barnens utveckling, erfarenheter, intressen och förutsättningar. (Utbildningsdepartementet, 2010, s.3)

Utbildningsdepartementets avsikt med den reviderade läroplanen var alltså att komplettera vissa mål i förskolan och att förtydliga förskollärarnas ansvar samt att ge riktlinjer för uppföljning och utvärdering av förskolans pedagogiska praktik. Förslaget om förskollärarens ansvar och förskolechefens pedagogiska ansvar kom åter att aktualiseras och i den reviderade läroplanen kom förskollärarnas ansvar för det pedagogiska arbetet med barnen och förskolechefens pedagogiska ansvar för förskolans praktik att fastställas. Vid denna tidpunkt röstades inte dessa förslag ner som fjorton år tidigare. Nu fick förslagen stöd och antogs av regeringen. För att skapa stöd för uppföljning och utvärderingsarbetet gav Skolverket ut två skrifter under 2012 som skulle förtydliga och stödja kvalitetsarbetet i förskolan: ”Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation” (Skolverket, 2012b) och ”Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet” (Skolverket, 2012a).

### ***Organisering för förändrat kunnande genom systematiskt dokumentationsarbete***

Det första avsnittet i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) har inte förändrats sedan läroplanen 1998 skrevs. Därefter följer fem avsnitt med mål och riktlinjer för arbetet indelade i normer och värden, utveckling och lärande (där nya ”kunskapsområden” kommit som tillägg), barns inflytande, förskola och hem samt samverkan med förskoleklass, skola och fritidshem. De nya avsnitt som tillkommit i den reviderade upplagan är uppföljning, utvärdering och utveckling samt ett avsnitt om förskolechefens ansvar.

### ***Förhållningssätt till barns lärande***

Nytt begrepp i den reviderade läroplanen är ”kunnande”, som används vid fem olika tillfällen i texten. Begreppet används som *barns kunnande*

---

och som barns *förändrade kunskande*, då i förhållande till målområden (Skolverket, 2010, s.10,14,15). Begreppet används för att dokumentationsarbetet i förskolan ska visa att det sker en förändring hos barnet över tid. Det betonas dock att det inte är barnen som ska bedömas utvecklingsmässigt och kunskapsmässigt, utan om det har skett ett förändrat kunskande hos det individuella barnet. Det ska visa på kvalitén i den pedagogiska praktiken.

### ***Systematiskt dokumentationsarbete***

Det systematiska dokumentationsarbetet syftar till att ge kunskap om förskolans kvalitet för att kontrollera om praktiken på förskolan ”sker i enighet med målen” (Skolverket, 2010, s.14). Dokumentationsarbetet avser också att utveckla bättre arbetsprocesser. Analyser av dokumentationerna ska avgöra om barnen lär sig, utvecklas, känner sig trygga och har roligt i förskolan. Utifrån dessa aspekter ska resultaten av analyserna peka ut utvecklingsområden. Barnets perspektiv ska vara utgångspunkt i analysarbetet.

I skriften ”Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation” (Skolverket, 2012b) beskrivs pedagogisk dokumentation som ett verktyg som kan synliggöra processerna i förskolans praktik genom att synliggöra barnet och kontexten och barnet i kontexten. Eftersom det är barnens lärprocesser som ska följas anses pedagogisk dokumentation utgöra ett utvärderingsverktyg för den pedagogiska miljö som erbjuds (a.a). Här bildar processen figur och målformuleringar bakgrund. Däremot bildar måluppfyllelse och resultat figur i den andra skriften som utkom på Skolverket samma år och som heter ”Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet”. I denna skrift anses måluppfyllelse vara det centrala:

---

På enhetsnivå är det förskolechefens respektive rektorns ansvar att se till att det finns dokumentation som beskriver måluppfyllelsen. Hur förutsättningar och arbetsprocesser påverkat resultaten behöver framgå av dokumentationen. Framför allt är det viktigt att dokumentationen innehåller personalens gemensamma analys av vilka utvecklingsinsatser som enheten behöver genomföra för att uppfylla de nationella målen. (Skolverket, 2012a, s.21)

Förskolechefen ansvarar för att det finns sammanställda dokumentationer där förutsättningar, analyser och resultat av förskolans praktik ställs mot strävansmålen.

## ÖVERGRIPANDE SAMMANFATTNING

I det diskussions-PM (Barnstugeutredningen, 1971) som framställs inför Barnstugeutredningen beskrevs att det vid den tiden fanns ”den gängse förskolan” och den ”utbildningsteknologiska förskolan”. Den utbildningsteknologiska förskolan tycks vara 2010-talets lösning på den motsättning som finns mellan målfokuserat tänkande som ”kvalitetsgaranti” och det som över tid och på olika sätt formulerats om vad som anses meningsfullt för barnen. I den reviderade läroplanen finns intentioner att strama upp förskolans pedagogiska praktik på ett liknande sätt som i pedagogiska programmet då mål och utvärdering också betonades som betydelsefulla för kvalitetsarbetet och för en likvärdig förskola. Begreppet *kunnande* kan associeras till kunskaper som en form av fasta kompetenser eller färdigheter som ska stämmas av efter hand, medan *lärande* associeras till processer, något som är i rörelse och som inte är så fast och bestämt. Dessa aspekter av förskolans praktik betonas mer eller mindre i olika perioder. Riktlinjer, allmänna råd och läroplaner balanserar mellan att framhålla process eller att framhålla resultat.

En annan motsättning i styrdokumentet gäller hur och på vilket sätt förskolans dokumentationsarbete ska utformas. Ska tyngdpunkten läggas på förskolans kontext eller ska dokumentationsarbetet fokusera in-

---

dividens utveckling och lärande och i så fall på vilket sätt? Det som dock verkar självklart är att dokumentera och att dokumentationsarbetet från och med den reviderade läroplanen ska systematiseras. Instruktioner om vad som ska dokumenteras, vem som ska göra det, hur det ska göras och för vilket syfte har varierat under den analyserade tidsperioden.

I kapitlet har reformer som har haft till avsikt att förändra förskolans praktik över tid redovisats. Synen på barns lärande och utveckling har förändrats vilket påverkat arbetet med kunskapsinnehåll och dokumentationsarbetet. Av de pedagogiska idéer som funnits historiskt kvarstår några som avlagringar i förskolans verksamhet medan andra idéer omformas och helt nya sätt att utföra arbetet introduceras. Enligt Skolverkets utvärdering (2008) tycks dokumentationsarbete vara ett område där barns individuella utveckling och lärande fortfarande fokuseras utan att relateras till den verksamhet som förskolan erbjuder. I den reviderade läroplanen har därför förskollärarna och förskolechefen ålagts att genomföra ett systematiskt dokumentationsarbete för att kunna följa upp och utvärdera förskolans verksamhet.

## SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Pedagogisk dokumentation introducerades i förarbetena till förskolans första läroplan. Pedagogisk dokumentation kan förstås och beskrivas som ett utvärderingsverktyg (Skolverket, 2012b). Trots att många kommuner satsat på kurser och fortbildning i pedagogisk dokumentation har detta inte blivit det kollegiala utvärderings- och fortbildningsverktyg som det en gång introducerades som (Skolverket, 2004, 2008). Men då det finns förskolor där förskollärare arbetat en längre tid med pedagogisk dokumentation har deras erfarenheter varit intressanta att studera. Dessa förskolor är inspirerade av tankarna och idéerna i Reggio Emilia. Därför består empirin i studien av utsagor och texter från förskollärare

---

som arbetar på så kallade Reggio Emilia-inspirerade förskolor med lång erfarenhet av att arbeta med pedagogisk dokumentation. Förskollärarna har tillsammans med ateljéristor och pedagogistor genomfört ett gemensamt projekt som kallats "Ljuspunkten, barns relation till fenomenet och begreppet ljus". Deras gemensamma och unika erfarenhet har jag studerat och analyserat för att kunna utveckla kunskap kring förändringsarbete och systematiskt dokumentationsarbete i förskolan.

Syftet med denna studie är att utveckla kunskap om pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande om, och förändring av, den pedagogiska praktiken i förskolan över tid.

Övergripande forskningsfrågor:

- Vilka förändringar i den förskolepedagogiska verksamheten går att identifiera i förskollärarnas berättelser om pedagogisk dokumentation?
- Hur kan förändringsprocesser förstås när pedagogisk dokumentation introduceras och används över tid i förskolans pedagogiska verksamhet?

---

## KAPITEL 2

# PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Detta kapitel inleds med en beskrivning av hur pedagogisk dokumentation<sup>8</sup> utvecklats som begrepp över tid med start i de kommunala förskolornas praktik i Reggio Emilia. Därefter kommer svensk och internationell forskning om pedagogisk dokumentation att redovisas. I den avslutande delen av kapitlet kommer jag att peka på en del av den kritik som finns kring arbetet med pedagogisk dokumentation.

## DOKUMENTATION I REGGIO EMILIA

I Reggio Emilia beskrivs dokumentation som ett multiavsiktligt verktyg (Rinaldi, 2004). Det anses att dokumentationsarbetet visualiserar barns lärandeprocesser, deras sökande efter mening och deras sätt att konstruera kunskap. Dokumentationsarbetet anses också främja idén om att förskola och skola är en plats för demokratisk och politisk praktik, genom att möjliggöra för medborgare, unga och gamla, att engagera sig i, och argumentera för, viktiga frågor som barndom, omsorg, utbildning och kunskap. Rinaldi menar vidare att dokumentationsarbetet är ett sätt att öppna upp ett publikt rum, eller forum, i det civila samhället. Rinaldi anser också att dokumentationsarbetet möjliggör en förbindelse mellan

---

<sup>8</sup> Tidigt sökte jag på cooperative learning, preschool education och observational learning när jag gjorde en litteratursökning, vilket gav en ohanterbar mängd träffar. Istället kom jag att koncentrera mig på pedagogical documentation och Reggio Emilia approach. Vid den senaste sökningen (20130424) gav pedagogical documentation 21 träffar och Reggio Emilia approach 289 träffar i databasen Eric.

---

praktik och teori i vardagen. Den är ett medel för lärarens professionella utveckling där man vill ”synliggöra barnens lärandeprocesser och deras sökande efter mening och deras vägar att konstruera kunskap” (a.a, s.16). På detta sätt menar hon att teori kopplas samman med praktik i vardagens arbete.

Lyssnandet ses som ett viktigt begrepp i dokumentationsarbetet i Reggio Emilia (Rinaldi, 2004). Begrepp som tillgänglighet och sensitivitet handlar om att lyssna på och att bli lyssnad till på fler sätt än bara genom talat språk och hörsel. Lyssnandet beskrivs innefatta ett sökande och tolkande efter meningsfulla budskap. Lyssnande handlar om kommunikation, om att ge tid till att lyssna både på den inre och den yttre människan, menar Rinaldi. Lyssnande som ett välkomnande av olika sätt att tänka och göra. Lyssnandet producerar inte bara svar utan också frågor eftersom det skapas tvivel och osäkerhet. Vidare beskriver Rinaldi att lyssnandets pedagogik innebär både att lära sig lyssna och berätta, eftersom individen lär när den lägger fram sina tankar och idéer (Rinaldi, 2001). När sedan lärarna reflekterar och samtalar kring dokumentationsmaterialet är det ett sökande efter mening, främst vilken mening som barnen finner i det de möter och erfar (Gardner, 2001). Lärarna lär sig på detta sätt också att lyssna till barnens uttrycksformer, tankar och idéer. Därför ligger fokus på processer i dokumentationsarbetet.

## DOKUMENTATION BLIR PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Redan 1986/1987 myntade Gunilla Dahlberg begreppet pedagogisk dokumentation (samtal den sjätte februari 2009) efter att ha besökt förskolorna i Reggio Emilia. Hon tillhörde den grupp som kallade sig

---

AREA-gruppen<sup>9</sup> och som 1988 möttes i Stockholm ”för att diskutera varför så många svenska pedagoger lockats av den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia” (Dahlberg et al., 2001, s.190). Gruppen besökte Reggio Emilia och började anordna seminarier kring erfarenheterna de fått från sina resor.<sup>10</sup> År 1993 startades ett samarbete mellan representanter från staden Reggio Emilia och gruppen i Stockholm genom projektet *Barnomsorgspedagogik i en föränderlig värld* som finansierades av Socialdepartementet. Projektet genomfördes i en stadsdel i Stockholm med syfte att ”dekonstruera de dominerande diskurserna på förskolefältet för att rekonstruera andra diskurser (a.a., s.192)”. Gruppen ansåg bland annat att barnobservationer genomfördes och användes som ett utvärderingsinstrument eller för klassificering av barn. Gruppens avsikt var, som jag förstår det, att observationsarbetet i förskolan skulle förändras mot att mer likna det sätt som dokumentationsarbetet genomfördes på förskolorna i Reggio Emilia.

Enligt Grieshaber och Hatch (2003) är det främst Dahlberg som utvecklat teorier kring pedagogisk dokumentation. Tillsammans med Hillevi Lenz Taguchi började Dahlberg utveckla en pedagogisk filosofi kring begreppet pedagogisk dokumentation under 1990-talet. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) beskriver en vision om en förändrad praktik där pedagogisk dokumentation är förutsättningen för det utforskande arbetssätt som de vill initiera i den svenska förskolan. Dahlberg och Lenz

---

<sup>9</sup> AREA står för Arbetsgruppen för studier av Reggio Emilia

<sup>10</sup> Samtidigt med projektet ”Barnomsorgspedagogik i en föränderlig värld” presenterades i Sverige förskolorna i Reggio Emilias sätt att dokumentera och svenska förskollärare började åka till Italien på studieveckor. Det anordnades också tidigt resor som utgick från Göteborg. Fortfarande anordnas årligen resor till Reggio Emilia från Sverige.



---

Taguchi är kritiska till de barnobservationer som bedömer barns utveckling och som de menar vara rådande som dokumentationsarbete i den svenska förskolekontexten. Över tid har Dahlberg utvecklat tankar om pedagogisk dokumentation som transformativ kraft och Lenz Taguchi beskriver pedagogisk dokumentation som en aktiv agent i förskolans praktik (Skolverket, 2012b), vilket jag redogör för nedan. Den intention som fanns att förändra dokumentationspraktiken tycks nu ha etablerats i och med att Skolverket gett ut en skrift där pedagogisk dokumentation skrivits in i förskolans utvärderingskontext (Skolverket, 2012b).

## TANKARNA KRING PEDAGOGISK DOKUMENTATION BÖRJAR UTVECKLAS

I Utbildningsdepartementets utredning för förlängd skolgång (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) börjar Dahlberg och Lenz Taguchi utveckla tankarna om den kultur- och kunskapsskapande människan. Här beskrivs ett dokumentationsarbete som syftar till att synliggöra den kultur- och kunskapsskapande praktiken som de menar bygger på det klassiska bildningsbegreppet, progressivismen och dialogfilosofin<sup>11</sup>. Dahlberg och Lenz Taguchi skildrar en vision om människan som aktiv och kunskapsskapande oberoende av ålder. Respekten för barnets kultur- och kunskapsskapande beskrivs på följande sätt:

[...]barnet som kompetent och nyfiket barn – ett barn som är fyllt av lust att lära, att utforska och utvecklas som människa, i en aktiv relation till andra människor. Det är ett rikt barn. Ett barn som tar aktivt del i den kunskapsskapande processen. Detta barn är också aktivt i konstruktionen – skapandet av sig självt, sin personlighet och sina förmågor,

---

<sup>11</sup> Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) utvecklar dessa tankar på sidorna 24-27.

---

genom interaktionen med omvärlden. (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s. 23)

Dahlberg och Lenz Taguchi menar vidare att barnet inte ska uppfattas individuellt och kognitivt utan det ska istället uppfattas som en kommunikativ och kooperativ individ. Förskolläraren bör i den kultur- och kunskapsskapande processen tillsammans med barnet förhålla sig reflekterande till olika lärandeprocesser under det som beskrivs som en form av bildningsresa både för barn och vuxna. Förskolläraren ska förhålla sig

[...]som medresenär, ömsom vägledare – handledare - som ger information om resans riktning och stimulans inför den fortsatta resan, och ömsom dragkraften, även om sträckningen inte alltid blir den man trott. (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s. 23)

I denna process bedöms dokumentationsarbetet kunna möjliggöra att erfarenheter tillvaratas och detta anses i sin tur leda till förändring. Utifrån denna argumentation anses förskollärarna *skapa* kunskap (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Ett syfte med pedagogisk dokumentation menar Lenz Taguchi (1997) är att förskollärare ska få syn på sitt förhållnings-sätt och därmed kunna öppna upp för andra sätt att förhålla sig till barn (a.a.).

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM VERKTYG FÖR FÖRSKOLLÄRARES LÄRANDE

I sitt avhandlingsarbete utforskar Lenz Taguchi (2000) en pedagogisk dokumentation i en deltagande etnografisk studie. Hon pekar på svårigheterna att förändra praktiken då det finns förgivettagna sätt att tänka och agera. Förändring menar hon kan ske genom att göra motstånd mot det som uppfattas som självklart i praktiken och prova andra innebörder för att ”ge sig in i ett spel av betydelseskilnader med förändring som en möjlig konsekvens” (a.a., s. 278). Lenz Taguchi föreslår därmed att dokumentationsmaterialet ska läsas multipelt. När dokumentationer

---

läses multipelt innebär det att förskollärarna läser dokumentationerna utifrån olika utgångspunkter och olika perspektiv. Att förstå ett material på olika sätt kan leda till förändring i förhållningssätt i mötet med barn eller kollegor. Dessutom anser Lenz Taguchi (2000) att den förskollärare som gör multipla tolkningar också ger barnen möjlighet att göra detsamma. På detta sätt skapas inte bara ett rätt sätt att se på ett material utan mångfalden kan förskjuta föreställningar hos förskollärarna vilket också kan medvetandegöra de egna förgivettagna föreställningarna (a.a.). Häikiö (2007) menar att när ett material uttolkas på olika sätt är det både berikande och kan skapa problem. Svårigheter kan till exempel uppkomma när förskollärarna behöver komma fram till en pedagogisk sam-syn (a.a.).

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM ALTERNATIV TILL KVALITETSARBETE

I ambitionen att vilja problematisera försöken att finna former för att mäta kvalitet förskolan föreslår Dahlberg et al (2001) *meningsskapande* som ett alternativ till talet om kvalitet. Begreppet *meningsskapande* inordnar författarna i det postmoderna perspektivet där kunskap inte uppfattas som absolut, universell eller oföränderlig. Därför anses inte heller berättelserna som ”sanna” utan som just *meningsskapande* (Dahlberg et al., 2001). I meningsskapandet innefattas det som författarna beskriver som innehåll, vilket innebär hur förskollärarna (och/eller barn och föräldrar) samtalar om händelsen i dokumentationsmaterialet. Men meningsskapande innefattar också de processer som genereras i den pedagogiska praktiken utifrån dessa samtal.

I de konstruktionistiska teorier som utvecklats och utvecklar tankarna kring pedagogisk dokumentation i Sverige (Skolverket, 2012b) lyfts språket fram som betydelsefullt, liksom människors interaktion i lärandeprocessen. Dessutom betonas betydelsen av flera uttrycksformer än

---

det talade och skrivna språket. De estetiska uttrycksformernas betydelse för att möjliggöra kultur- och kunskapsskapandet i utforskandet av ett område beskrivs på följande sätt:

I varje översättning från ett språk eller ett uttryck till ett annat skapas en ny form av medvetenhet kring det fenomen som utforskas: ett träd som ritas, görs i lera eller ståltråd och papier-maché gör att barnen förstår nya aspekter av vad ett träd kan vara. Kunskap uppstår tillsammans med olika material och i översättningar mellan materialen. Materialens olika uttryck bidrar till att skapa nya kunskaper, både om träd och om materialet självt. På så sätt blir det möjligt att pröva olika sätt att tänka och göra och därmed förflyttas gränserna för det som utforskas. (a.a., s.23)

I detta arbetssätt anses pedagogisk dokumentation oombärlig eftersom det handlar om att få syn på vilka frågor och problem som barnen möter i sitt utforskande och vilka kunskaper som ”*uppstår* i olika situationer” (a.a., s. 24). När dokumentationsmaterialet diskuteras med barn eller kollegor går erfarenheterna tillbaka till den pedagogiska praktiken och påverkar densamma. Olsson (2009) beskriver det som att pedagogisk dokumentation finns i ett relationellt fält. När förskollärare fokuserar på vilka problem som barnen håller på att bygga upp, vilka frågor som hittills varit aktuella, vilka verktyg som har provats och använts, kan förskollärarna finna vilka barnens frågeställningar kan vara. Olsson (2009) anser vidare att det är viktigt att komma ifrån sättet att förhålla sig till lärande som ett fråga-svar mönster. Istället menar hon att det är viktigt att förskolan erbjuder en öppenhet för att barn och förskollärare tillsammans ska kunna inventera och komma fram till olika problemställningar innan de börjar söka lösningar. Därmed anser Olsson att det blir viktigt att barn och förskollärare tillsammans tittar på och samtalar om innehållet i dokumentationerna. Lind (2010) kallar detta arbetssätt för ”målrelationellt lärande”, då förskollärarna förhåller sig annorlunda till mål än i det hon kallar för målrationalt lärande. I målrationalt lärande riktar sig förskolläraren mot ett specifikt mål. I målrelationellt lärande

---

menar Lind att lärandet istället syftar till att öppna upp för nya tankar och handlingar vilket hon kallar för ett relationellt pedagogiskt rum. I Lenz Taguchis (2010) beskrivning av pedagogisk dokumentation ges dokumentationsmaterialet agentskap. Materialet påverkar processerna. Lenz Taguchi kallar detta för intra-aktiv pedagogik<sup>12</sup>. Hon menar att pedagogisk dokumentation skapar rörelse i lärandeprocesserna vilket leder till nya sätt att göra och vara. Därmed betraktas den pedagogiska dokumentationen som en performativ agent. Detta betyder att materia och artefakter (som t ex ett dokumentationsmaterial) kan bidra till att producera makt och förändring. En observation kan som ett exempel förändra en människas sätt att tänka eller vara i stunden då den diskuteras.

Medan ovanstående författare beskriver en önskad definition och förståelse av pedagogisk dokumentation har Bjervås (2011) följt och studerat två arbetslags samtal om barn i arbetet med pedagogisk dokumentation. Samtalen tar sin utgångspunkt i analysarbetet av dokumentationsmaterialet. Bjervås visar i sin avhandling att förskollärare som arbetar med pedagogisk dokumentation i sina samtal bedömer de individuella barnen trots att detta inte är deras intention. Hon visar bland annat att förskolepersonalen beskriver det kompetenta barnet i termer av förmågor som finns i barnet och inte främst i relation till det sammanhang de befinner sig i. I avhandlingen har också lärarnas samtal om pedagogisk dokumentation som dokumentationsverktyg undersökts. Det framkommer bland annat att arbetet med pedagogisk dokumentation kan upplevas som problematiskt vid observationstillfällen då förskolepersonalen känner att en person avskärmas i kontakten med barnen. Trots detta ansåg informanterna i Bjervås studie att det positiva med arbetet med pedagogisk dokumentation övervägde.

---

<sup>12</sup> Det går att läsa utförligare om Intra-aktiv pedagogik i Lenz Taguchi (2010).

---

## INTERNATIONELLA STUDIER

I internationella studier beskrivs problem med att initiera arbetet med pedagogisk dokumentation och den positiva innebörden arbetet har för det kollegiala samarbetet när arbetet väl fått fart.

Arbetet med pedagogisk dokumentation är inte något som lätt kan läras ut som en metod, likadan överallt och alltid, menar Fleet, Pattersson, Robertson (2006). De anser att det konkreta dokumentationsarbetet kan läras via workshop men inte det filosofiska resonemang som de menar att detta arbete inkluderar. Bayes (2006), som liksom föregående forskare kommer från Nya Zeeland, delar åsikterna om vikten av att återkommande diskutera och hålla de filosofiska tankarna aktuella för att en förändring ska komma till stånd i praktiken. Bayes anser vidare att det måste finnas en vilja att gå in i det okända som kan resultera i att praktiken förändras. Detta arbete beskrivs av Fleet, Pattersson, Robertson som att gå in i ett komplext landskap (2006). I detta komplexa landskap är inte vägen sedan tidigare utstakad, vilket innebär att arbetsättet *kan* handla om att gå in i det okända och hitta något som man inte letat efter. Men även god vilja kan vara otillräckligt – exempelvis kan yttre, institutionella ramar omöjliggöra arbetsättet.

I flera internationella studier beskrivs några av de problem som lärare stöter på när de börjar arbeta med pedagogisk dokumentation. Det finns både enklare och mer komplicerade problem. Kroeger och Candy (2006) pekar på att det på många förskolor saknas resurser för att kunna genomföra ett dokumentationsarbete såsom tillgång till olika verktyg som t.ex. kamera och datorer (a.a.). I en fenomenologisk fallstudie beskriver Kocher (2008) hur lärarna till en början upplever att dokumentationsarbetet är ytterligare en arbetsuppgift som lagts på dem i en redan stressande situation. Buldu (2010), som har genomfört ett forskningsprojekt med sex förskolor kring arbete med pedagogisk dokumentation i

---

Förenade Arabemiraten, skildrar förskollärarens problem med att samtidigt dokumentera och vara aktiva med barnen. Liknande problem beskriver MacDonald (2007). Det är just tidsaspekten som anses vara ett problem. Det finns inte tid för att frigöra sig som lärare för att kunna dokumentera lärandet vid intressanta situationer. Ett annat problem är att lärarna anser att det är svårt att hitta tid tillsammans med andra lärare att samtala och analysera dokumentationerna efter observationstillfället (a.a.). För att lösa de organisatoriska bekymmer som är beskrivna ovan behöver traditionella parametrar som hur barn och mänskliga resurser används nya kreativa lösningar, hävdar MacDonald (2007). Förutom bristande resurser finns andra dilemman, som Kroeger och Candy (2006) redogör för, som t.ex. när lärare ska gå från ett dokumentationsarbete med färdiga mallar och standardiserad undervisning till en undervisning som bygger på idéer om att barn skapar sin kunskap bland annat utifrån sin nyfikenhet. Det förändrade arbetssättet innebär att för att kunna lära känna barnens frågor och strategier måste lärarna också lära sig bruka verktyget dokumentation på ett helt annat sätt än när de kunde följa en mall (a.a.). Vidare anser Kroeger och Candy att många lärare tycker det är svårt att dokumentera barns lärande eftersom de inte förstår det meningsfulla i att dokumentera det som barn håller på med (a.a.).

MacDonald (2007) beskriver denna problematik på ett något annorlunda sätt. Förhandlandet som sker efterhand i arbete med pedagogisk dokumentation skiljer sig på flera sätt från traditionella klassrumsobservationer som kartlägger barnens utveckling utifrån fastställda mål och kriterier. När barn kartläggs med utgångspunkt från mål och kriterier är det just detta som läraren fokuserar i observerandet. Kriterierna och målen blir det som styr vad läraren observerar och kommer därmed i fokus. I arbetet med pedagogisk dokumentation däremot tar de kolle-

---

gjala samtalen sin utgångspunkt i dokumentationsmaterial där innehållet får styra riktningen i det fortsatta arbetet.

I arbetet med pedagogisk dokumentation betonas vikten av kollegialt reflektionsarbete. Gandini och Goldhaber (2001) anser att kollegialt reflekterande är viktigt eftersom lärare har olika bakgrund och olika sätt att se på barndom utifrån sina egna erfarenheter. De anser att detta kan skapa ytterligare tolkningar av ett dokumentationsmaterial. Bayes (2006) beskriver andra väsentliga faktorer som att lärare måste ta del av andra sätt att tänka om lärande och undervisning för att förändra sin syn på barn och praktiken. Kocher (2008) bekräftar den betydelse som lärarna tillmäter av att få möta andra lärare och Buldu (2010) visar att pedagogisk dokumentation ”creates a professional learning community” (a.a. , s.1445). Bulde anser att mötet med och återkopplingen från kollegor innebär att lärarna förändras och utvecklas i sitt arbete.

I begreppet *praktikberättelser* (Fennefoss, Jansen, & Magnusson, 2009) kombineras pedagogisk dokumentation med något eller några teoretiska perspektiv. Författarna själva hänvisar t.ex. till Daniel Sterns psykoanalytiska utvecklingspsykologi. Författarna anser att de praktikberättelser som konstrueras utifrån observationer som görs i förskolans praktik och som sedan tolkas och analyseras utifrån några utvalda teoretiska perspektiv kan betraktas som pedagogisk dokumentation. De beskriver detta arbete som en krävande process som utgår från ämnesrelaterade händelser för att det ska bli möjligt att genomföra *konfigurationsprocessen* (skapa berättelser). Detta innebär att berättelsen konfigureras *efter* att händelsen har ägt rum, och efter att den har filtrerats genom förmedlarens blick och fokus. Förmedlaren vet resultatet och kan se tillbaka på händelsen så att det väsentligaste väljs ut och konstrueras till en berättelse, vilket beskrivs på följande sätt:



---

Både kunskap, förståelse och personliga erfarenheter påverkar förmedlarens observationer och konfiguration av praktikberättelsen. [...] Kulturen blir det som etablerar berättelsens innehåll, och det som förmedlar den. (Fennefoss et al., 2009, s.13-14)

## KRITIK MOT PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Dahlberg och Moss (2005) som lyfter fram pedagogisk dokumentation kan dock se en fara i att pedagogisk dokumentation kan användas för kontroll och makt i förhållande till barnet. De anser att det finns en risk att barn kommer att bedömas utifrån hur de kan samarbeta och utifrån hur förskollärarna uppfattar deras personligheter.

Kritiken mot arbete med pedagogisk dokumentation riktar sig främst mot avsaknaden av etiska diskussioner kring vad dokumentationsarbetet innebär för barnen. Denna kritik introducerades av Lindgren och Sparrman (2003). Det som de upplevde särskilt problematiskt var att barns handlingar ska analyseras av vuxna som de samtidigt ska få omsorg av. Vidare anser Sparrman och Lindgren (2010) att när material sätts upp på väggar synliggörs barnen för varandra. Detta kan skapa en förskolekultur där det är acceptabelt att hålla på och kommentera varandra eller där det upplevs som krav att utvärdera sig själv inför sina kamrater. Dessutom ser de en fara i att barn okritiskt tränas eller fostras till att acceptera en form av övervakningsteknik som idag mer och mer finns i det västerländska samhället. Lindgren (2012) kan se poängen i att förskollärarna arbetar med pedagogisk dokumentation och att detta skapar en delaktighet i arbetet. Samtidigt ifrågasätter hon om verktyget pedagogisk dokumentation verkligen skapar delaktighet för barnen vilket hon menar att förespråkarna anger som motiv för arbetet med pedagogisk dokumentation. Liknande kritik riktar Lenz Taguchi (2012) mot sin egen avhandling (2000) där hon skriver att arbetet med pedagogisk dokumentation är emanciperande för förskollärarna. Idag kan hon

---

emelertid se en fara i att analysarbetet, som hon då förordade, blir för lärarcentrerat. Förskollärare lär genom arbetet med pedagogisk dokumentation hur de ska kunna organisera arbetet för barnen utan att barnen blir delaktiga i detta arbete (Lenz Taguchi, 2012).

Avslutningsvis bör nämnas att Pramling Samuelsson (2011) menar att de postmoderna teorier som Dahlberg, Moss och Pence (2001) inspirerats av, utifrån förskolepersonalens arbete i Reggio Emilia, inte går att använda i den målstyrda svenska förskolan. Det är en intressant motsättning då Skolverket (2012b) ger ut ett stödmaterial för att förskollärare ska kunna arbeta med pedagogisk dokumentation. Dessutom förhåller sig Pramling Samuelsson och Tallberg Broman (2013) kritiska till det som de kallar ”metaforen lyssnandets pedagogik” och hänvisar till Åberg och Lenz Taguchi (2005). De anser att metaforen ger en signal om att det räcker med att lyssna på barn för att de ska lära sig.

## SAMMANFATTANDE TANKAR OM PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Pedagogisk dokumentation, som ursprungligen kommer från de kommunala förskolläraernas dokumentationsarbete i Reggio Emilia, har i Sverige över tid utvecklats i relation till socialkonstruktivistiska, postmoderna teorier och feministiskt poststrukturella teorier och under senare tid posthumanistiska teorier. Den empiriska forskning som finns beskriver problem med att börja arbeta med pedagogisk dokumentation men också positiva konsekvenser för det kollegiala samarbetet. Kritiken mot pedagogisk dokumentation har främst riktat sig mot barnens ”utsatthet” i arbetet med pedagogisk dokumentation. För att kunna analysera pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg och för att kunna ”fånga in” och betrakta det som ett verktyg för förändringsarbete på ett något mer konkret sätt har det krävts ytterligare ett teoretiskt perspektiv. När

---

jag tittat på verksamhetens förändring har jag därför utgått från verksamhetsteori vilket presenteras i nästa kapitel.

---

## KAPITEL 3

# VERKSAMHETSTEORI OCH DET INLEDANDE ANALYSARBETET

Syftet med denna studie är att utveckla kunskap om pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande om och förändring av den pedagogiska praktiken i förskolan över tid. Jag visste när jag inledde studien att jag ville undersöka pedagogisk dokumentation, men frågeställning och syfte var oklart till en början. Forskningsdesignen har därför successivt vuxit fram under avhandlingsarbetet. Hela forskningsprocessen presenteras i de fyra kommande kapitlen. Kapitlet introducerar verksamhetsteori och deltagarna i ljuspunktprojektet vars berättelser och anteckningar utgör empiri, samt beskriver hur empiri till en början analyserats. I kapitlets avslutande del diskuteras studiens metod. I kapitel 4 redogörs för det inledande analysarbetet i form av tre teman, därefter följer en presentation av analysarbetet kopplat till abduktion i kapitel 5 och slutligen redovisas det verksamhetsteoretiska analysarbetet i kapitel 6.

## VALET AV VERKSAMHETSTEORI

Studiens övergripande forskningsfrågor handlar om förändring av den förskolepedagogiska *verksamheten* i relation till pedagogisk dokumentation. I verksamhetsteori är verksamhet den minsta meningsbärande kontext som kan analyseras. En verksamhet anses växa fram utifrån mänskliga behov, för att så småningom skapa komplexa system av handlingar, men när nya verktyg introduceras kan handlingarna i verksamheten förändras och nya motiv för verksamheten utvecklas. Forskningsfrågornas fokus på förändring kom att innebära att verksamhetste-

---

ori, och framförallt Yrjö Engeströms modell av ett verksamhetssystem och tankar om expanderat lärande, valdes som analysverktyg i studien.

## FRÅN DEN KULTURHISTORISKA SKOLAN TILL VERKSAMHETSTEORI

Verksamhetsteorin, på engelska kallad CHAT (Cultural-Historical Activity Theory) har sin utgångspunkt i den sovjetiska psykologin vilken grundlades av en grupp ryska psykologer under tidigt 1900-tal: Lev Vygotskij, Aleksei N. Leontiev och Alexander Luria. Vygotskij betraktas som den primära initiativtagaren och grundaren genom att han påvisade kulturens betydelse för människans utveckling. Han gjorde det genom att införa begreppet och triangelmodellen *mediating* (Vygotskij, 1978).

Leontiev (1977) byggde vidare på Vygotskijs arbete genom att utveckla medieringsbegreppet till att även inkludera kommunikation mellan människor och därmed tydliggjordes en skillnad mellan individuella handlingar och *kollektiv verksamhet*. Leontiev beskriver handlingar som drivna av medvetna mål. Handlingens karaktär formas av arbetsrelationen i den verksamhet där subjektet befinner sig. Leontiev (a.a.) menar att handlingarna följer varandra som en kedja som binds samman genom relationen av påverkande processer mellan målen.

Leontiev utvecklade emellertid aldrig grafiskt Vygotskijs triangelmodell, en uppgift som i stället genomfördes av den finske forskaren och pedagogen Yrjö Engeström. Engeström (1987) utvecklade en modell av ett verksamhetssystem, som den minsta analysenheten för mänsklig verksamhet. Tre generationer av verksamhetsteori kan därför identifieras (Engeström, 2005). Vygotskijs tankar om mediering räknas som den första generationen. Till den andra generationen räknas Leontievs arbete i vilket han utvecklar teorin om verktygsmediering till teorin om kollektiv i verksamhet som analysenhet vilket senare grafiskt modelleras av

---

Engeström. Tredje generationens verksamhetsteori intresserar sig för relationer mellan verksamhetssystem och nätverk av interaktiva verksamhetssystem (a.a).

## MEDIERING OCH MEDIERANDE ARTEFAKTER

Det som utmärker människan, menar Vygotskij, är att hon inte möter världen direkt, dvs. framförallt genom medfödda reflexer<sup>13</sup>, utan indirekt genom någon form av verktyg och tecken. Denna process kallade Vygotskij *mediering* vilket innebär att människan varseblir och agerar i världen med sin kulturella kontext (Vygotskij, 1978).

I Leontievs arbete, och senare i Engeströms modell, används begreppet *medierande artefakt* för de olika verktyg som fungerar som medierande. (Engeström, 2005; Leontiev, 1978). Vygotskij gjorde skillnad mellan intellektuella och fysiska verktyg men många företrädare inom den sociokulturella traditionen menar att det inte är fruktbart att göra denna uppdelning då varje ting alltid har både en fysisk och en intellektuell/mental dimension. Därför används istället begreppet medierande artefakt (Cole, 1996). Wartofsky (1979) har utvecklat tankarna om medierande artefakter och beskriver artefakter som primära, sekundära och tertiära. Genom denna bestämning kan vi förstå en artefakts roll i mänsklig verksamhet utifrån olika perspektiv och användningsområden. Benämningen primär, sekundär och tertiär sätter fokus på hur artefakten används vilket innebär att ett och samma ting kan uppträda som primär, sekundär respektive tertiär. Man skulle därmed kunna förstå primär, sekundär och tertiär som aspekter av en artefakt.

---

<sup>13</sup> Reflexologi var samtidens teoretiska utgångspunkter i Ryssland på 1920-talet vilket Vygotskij hade att förhålla sig till.

---

Primära artefakter är de verktyg som underlättar arbetet eller effektiviserar det (Wartofsky, 1979). De primära artefakterna ledsagar användaren och kan förstås i det sociala sammanhang i vilka de används. Sekundära artefakter återger genom modeller eller instruktioner mänskliga föreställningar och kunskaper i hur de primära artefakterna kan användas eller förstås. De anger hur man ska agera och tänka för att lösa specifika problem. En sekundär artefakt återskapar eller representerar begrepp och kunskaper som utförs med hjälp av primära artefakter (Cole, 1996; Säljö, 2005). Tertiära artefakter kan härledas från de primära och sekundära artefakterna men handlar istället om abstraktioner. Kreativa uttryck i estetiska verk eller vetenskapliga resonemang som skapar förståelse är exempel på tertiära artefakter (Säljö, 2005). Det kan innebära visioner om "nya världar":

Such possible worlds may indeed reflect the limits of the perceptual praxis in a given "actual" world-i.e. a world in which direct outward and necessary productive praxis takes place, in accordance with rules, and ontologies evolved through this praxis. (Wartofsky, 1979, s.209)

Wartofsky menar att genom tertiära artefakter får fantasin spelrum så att nya världar kan framträda, vilka också kan synliggöra begränsningar i den aktuella världen. Jag vill ta som exempel på en tertiär artefakt, som är aktuell för studien, den dikt som blivit känd i hela världen för dem som intresserar sig för arbetet i Reggio Emilia. Nedan följer ett utdrag ur Loris Malaguzzi<sup>14</sup> dikt "Ett barn har hundra språk men berövas nittionio":

---

<sup>14</sup> Loris Malaguzzi var chef för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia fram till 1985.

---

Ett barn har hundra språk  
Men berövas nittionio  
Skolan och kulturen  
Skiljer huvudet från kroppen  
De tvingar en att tänka utan kropp  
Och handla utan huvud.  
Leken och arbetet,  
Verkligheten och fantasin,  
Vetenskapen och fantasteriet,  
Det inre och det yttre  
Görs till varandras motsattser  
(Wallin, Mæchel, & Barsotti, 1981, s. 14)

## VERKSAMHET OCH VERKSAMHETSSYSTEM

Som beskrivits tidigare växer en verksamhet fram utifrån någon form av samhälleligt utvecklade behov. Stora samhälleliga verksamheter som till exempel förskolan har utvecklats ur ett socialt, politiskt och pedagogiskt behov. Det är också behoven som särskiljer verksamheter från varandra. Motiven eller vad som ska uträttas ger mening åt verksamheten och de mänskliga handlingar som förekommer. I denna studie är det förskolan som studeras som verksamhet. Förskolan som institution har formats utifrån olika behov under olika tider. Förskolans rötter är behovet av att inrätta institutioner för alla de barn som inte hade någon tillsyn under industrialismens början under slutet av 1800 talet. Då inrättades barnkrubbor, en verksamhet som drevs fram av sociala motiv<sup>15</sup>. När kvinnorna sedan behövdes i arbetslivet kom istället ett politiskt motiv för förskoleverksamheten (SOU, 1972:27) och staten styrde verksamhetens utbyggnad genom statligt ekonomiskt stöd till kommunerna. Tjugofem

---

<sup>15</sup> 1893 startade Anna Whitlock en leklass och 1896 startades den första kindergården av Anna Eklund (Vallberg Roth, 2002). Dessa byggde på en pedagogisk idé och hade därmed ett annat motiv för verksamheten än barnkrubborna.



---

år senare finns ett pedagogiskt motiv för verksamheten, politikerna ansåg då att det fanns ett behov av att tidigarelägga ett mer formellt lärande och då införs förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta kan förenklat beskrivas som att daghem blev förskola<sup>16</sup>. Förskolan kom nu också att beskrivas som starten för det livslånga lärandet (SOU, 1997:157). Denna kortfattade beskrivning är inte på något sätt komplett och mycket förenklad men ger exempel på de många motiv som kan finnas för en verksamhet.

Verksamheter har inte en tydlig början eller slut och de kan inte heller anses som temporära eller kortvariga. Istället producerar verksamheter system av handlingar som varar över tid (Engeström, 2005, 2008). Förskolan kan därför ses som multimotivdriven, genom de lager av olika samhälleligt utvecklade motiv som över tid skapat olika system av handlingar. Dessa motiv är sammanflätade och har lagrats på verksamheten efterhand (a.a.). För att kunna analysera en verksamhet har Engeström utvecklat en modell som kan användas för att studera hur verksamheter förändras.

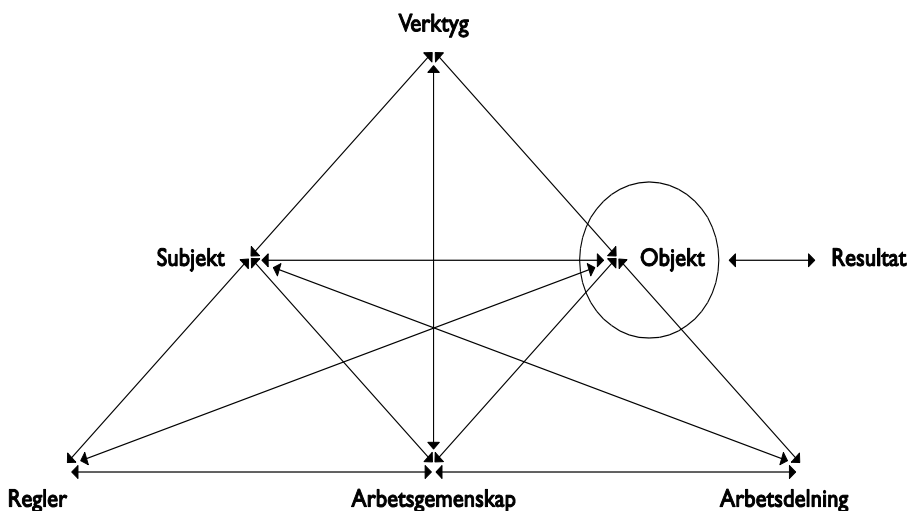
## ENGESTRÖMS MODELL

Engeström (1987) utvecklade Leontievs idéer om verksamhetsteori genom att grafiskt komplettera med kontexten för de medierande handlingarna. På detta sätt kunde han inbegripa en analys av de sociala handlingarna som subjektet utövar (Engeström, Miettinen, & Punamaki-Gitai, 1999). Genom att både utgå från aktörerna/aktören i systemet och samtidigt betrakta systemet lite grann från ovan (vilket Engeström, Miettinen och Punamaku-Gitai menar att modellen kan erbjuda) skapas

---

<sup>16</sup> Förskola som begrepp fanns redan med i Barnstugeutredningen, men inte förrän i samband med Lpfö 98 etablerades det som benämning på förskoleverksamheten för barn mellan 1-5 år.

en möjlighet för forskaren att gå in i en form av dialektisk relation till verksamheten under forskningsarbetet.



Figur 1. Bild inspirerad av Engeströms(1987 s. 78) modell av ett verksamhetssystem som minsta analysenhet (egen översättning).

Den övre delen av triangeln representerar samspelet mellan *subjektet* och *objektet*, där *redskap* är den förmedlande länken. Denna övre del av triangeln beskrivs av Engeström (2008) som toppen på ett isberg. De minst synligt medierande handlingarna är regler, arbetsgemenskap och arbetsdelning som är befinner i botten av triangeln. *Regler* innebär de explicita eller implicita normer, värden, bestämmelser eller konventioner som styr verksamheten. Reglerna förmedlar processerna mellan subjekt och arbetsgemenskap. Medan *arbetsgemenskap* är personer eller grupper som delar det generella objektet och som identifierar sig själva som distinkta från andra praktikgemenskaper. Arbetsdelning i modellen re-

---

presenterar hur arbetet fördelas inom systemet och är en förmedlande länk mellan arbetsgemenskap och objekt. Engeström kallar verktyg, subjekt, objekt, regler, arbetsgemenskap och arbetsdelning med ett gemensamt namn för noder (komponenter) i verksamhetssystemet.

## MOTSÄTTNINGAR KAN SKAPA FÖRÄNDRING

Ett verksamhetssystem genomgår olika cykler av förändring (Engeström, 2005). Engeström menar att en huvuduppgift i en historisk analys av ett verksamhetssystem är att urskilja strömmen av historiska skeenden (a.a.) kopplat till många av de röster som formar och formas i ett verksamhetssystem. Ur dessa historiska skeenden kan sedan analysen urskilja olika brott i verksamhetssystemets historiska förlopp som inneburit omvandling och/eller förändrade strukturer. Exemplet på ett tydligt historiskt brott är när förskolan fick ett tydligare pedagogiskt motiv genom införandet av läroplan och gick från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Detta innebar inte att alla förskollärare på en gång förändrade verksamheten. Det finns alltid olika föreställningar hos olika människor om vad verksamheten ska åstadkomma, vilket innebär att kollegor kan ha olika föreställningar om verksamheten och hur den ska bedrivas. I längden kan de olika föreställningarna skapa motsättningar, som måste lösas för att verksamheten ska fungera. Men föreställningar om vad verksamheten ska åstadkomma kan också förändras efterhand. När en förändring planeras går det inte att förutspå hur lång tid det kommer att ta eller vad det kommer att innebära för verksamheten. Verksamhetssystem är också öppna, vilket innebär att de inkorporerar nya tankar och verktyg, vilket i sin tur kan leda till nya motsättningar i verksamhetssystemet (Engeström, 2005, 2008).

I Engeströms verksamhetsteori anses motsättningar vara det som driver förändringar. Motsättningar finns både i komponenterna och mellan komponenterna i verksamhetssystemet. Det Engeström (2005, 2008)

---

kallar för primära motsättningar och som finns *inom* komponenterna beskriver han som en motsättning mellan användarvärde och bytesvärde. Om vi utgår från verksamhetssystemet förskolan i förhållande till dokumentation kan en primär motsättning handla om att dokumentera för att visa upp och bli konkurrenskraftig på ”förskolemarknaden” eller dokumentera för att utveckla meningsskapandet och lärandet hos barn och pedagoger. Beroende på vilken ansats som kommer att dominera förändras eller utvecklas systemet. Det kan också innebära att någon alldeles ny ”tredje” ansats utvecklas.

Sekundära motsättningar finns *mellan* noderna. Om till exempel objektet i förskolan förändras till att handla om barns utforskande så hamnar det i motsättning till gamla föreställningar och begrepp om lärande som överföring av ett redan fördefinierat kunskapsinnehåll. Sekundära motsättningar brukar Engeström visa som en bruten pil i modellen av ett verksamhetssystem. Med tertiära motsättningar avser Engeström de motsättningar som kan uppstå när kulturellt mer avancerade objekt och motiv introduceras i en verksamhet. Om dokumentationsarbete introduceras i en förskoleverksamhet utan denna praktik, av pedagoger med erfarenhet av detta från annan förskoleverksamhet kan det uppstå motsättningar som kan ta sig uttryck som spänningar och konflikter. Som kvartära motsättningar beskrivs den motsättning som kan förekomma mellan verksamhetssystemet och andra närliggande system. Som exempel på detta kan det finnas motsättningar mellan förskola och skola som kan uppstå när barnen ska börja förskoleklass. Den dokumenterade information som förskoleklassen önskar om barnet kanske inte förskolans personal anser som väsentlig och vice versa.

Det är genom att observera de handlingar som genereras som det blir möjligt att *blottlägga motsättningar och dilemman i verksamhetssystemet*. Från dessa observationer görs sedan analyser där forskaren följer

---

hur de som observeras löser dessa motsättningar och dilemman. Motsättningar ska inte likställas med problem eller konflikter även om de ofta tar sig uttryck som sådana, utan ska istället förstås som "historiskt ackumulerade strukturella spänningar i och mellan olika verksamhetssystem" (Engeström, 2005, s.64, min översättning). Utifrån detta resonemang menar Engeström och Sannino (2010) att det expansiva lärandet kan förstås som motsättningar som efter hand klaras upp vilket manifesteras främst genom objektet, dvs. föremålet för förändringen av den kollektiva verksamheten.

## EXPANSIVT LÄRANDE

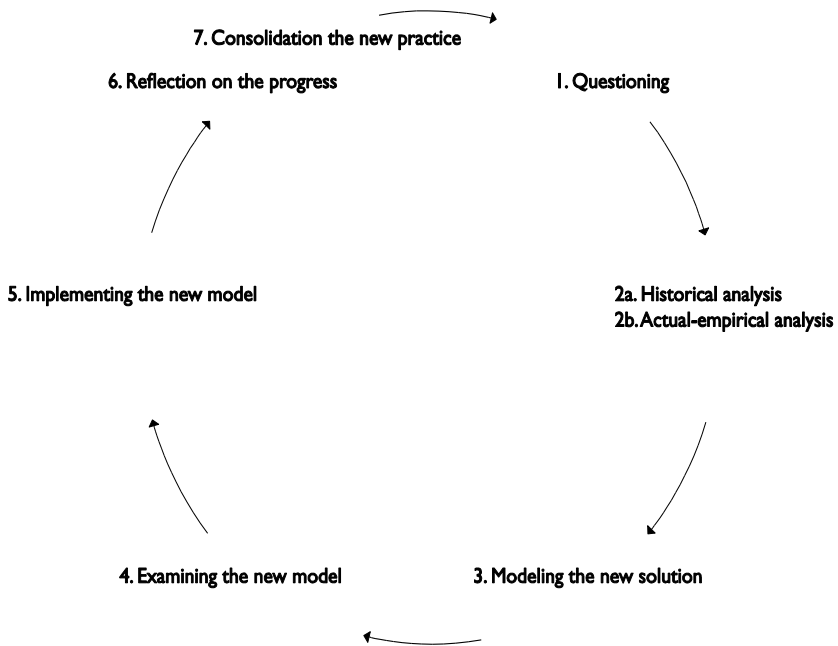
Ett verksamhetssystem rör sig i relativt långa cykler av förändring. Det kan uppstå när någon individ i systemet börjar ifrågasätta de etablerade formerna, vilket kan eskalera till nya kollegiala föreställningar och kollektivt försiktiga ansträngningar (Engeström, 2008). En expansiv omvandling är fullständig när objektet och motivet för verksamheten har förändrats till en vidare och radikalare horisont av möjligheter än tidigare verksamhetssystem (Engeström, 2005). Engeström visualiserar i många av sina artiklar och böcker transformationen i expanderat lärande som en cirkel/cykel. Förändringen sker succesivt utifrån de problem och motsättningar som efterhand uppkommer i hela det komplexa verksamhetssystemet. På detta sätt skapas *dubbelbindningar*, ett begrepp Engeström lånat från Gregory Bateson vilket kan förstås som att en aktör utsätts för dubbla budskap och som en konsekvens av det uppleva att hur man än handlar så gör man fel. Att komma ur denna låsta situation kräver metakommunikation, dvs. att man agerar på en nivå ovanför den aktuella, att man motsätter sig de villkor som presenteras. I Engeströms användning av begreppet innebär det att finns motsättningar i systemet som kräver att aktiviteten omvärderas. Detta innebär att nya sätt att tänka eller agera krävs och har möjlighet att utvecklas. Engeström menar att innan en verksamhet expanderar föregås den av en

---

dubbel-bindnings-situation. Expanderat lärande formuleras därför inte i förhållande till ett förutbestämt mål. I expanderat lärande lär sig människan något som ännu inte finns, vilket innebär att de lärande bygger ett nytt objekt och ny begreppsapparat för verksamheten (Engeström & Sannino, 2010).

Förändringsprocessen går från det abstrakta till det konkreta genom att man diskuterar och reflekterar kring epistemologiska frågor och provar olika handlingar som skapar lärande. Dessa handlingar formar en expansiv cykel (Engeström, 2005). Den cykel som Engeström visualiserar är konstruerad som en idealiserad modell av en expansiv cykel. Engeström menar att den inte kan betraktas som en universell formel utan snarare kan utgöra en modell för analys av ett potentiellt expansivt lärande i ett förändringsarbete. De olika stegen i cykeln beskrivs på följande sätt (Engeström, 2005, s. 322 . Min översättning):

1. Ifrågasättande av den nuvarande praktiken eller kunskapen (questioning).
2. Analys av situationen med tillhörande fråga: varför gör vi detta? (historic-analysis, actual empirical analysis).
3. Problemlösning och modellering av nya arbetsformer (modeling the new solution).
4. De nya idéerna diskuteras och provas (examining the model).
5. Konkretisering genom praktisk och konceptuell implementering (implementering the new model).
6. Reflektion över utvecklingen och befästande av det nya arbetssättet (reflecting on the process).
7. Befästande av det nya arbetssättet (consolidating the new practice)



Figur 2. Bild av Engeströms expansiva cykel (2005, s. 323)

Den storskaliga expansiva cykel som kortfattat återgivits ovan representerar en förändring som är total i hela verksamhetssystemet. Denna förändring föregås alltid av minicykler av innovativt lärande kring olika delar i verksamhetssystemet. Engeström skriver om små processers betydelse för att skapa en potentiellt varaktig förändring av verksamheten:

Miniature cycles of innovative learning should be regarded as *potentially* expansive. A large-scale expansive cycle of organizational transformation always consists of small cycles of innovative learning. However, the appearance of small-scale cycles of innovative learning does not in itself guarantee that there is an expansive cycle going on. Small cycles may remain isolated events, and the overall cycle of organizational devel-

---

opment may become stagnant, regressive, or even fall apart. The occurrence of a full-fledged expansive cycle is not common, and it typically requires concentrated effort and deliberate interventions. With these reservations in mind, the expansive learning cycle and its embedded actions may be used as a framework for analyzing small-scale innovative learning processes. (Engeström, 1999, s. 385)

Små innovativa processer kan förstås som potentiellt expansiva. Däremot garanterar inte småskaliga lärandecykler att det pågår en storskalig expansiv cykel. Småskaliga cykler kan utgöra isolerade händelser som avstannar eller till och med helt upphör. Därför blir det viktigt att analysera även de småskaliga lärandecyklerna i verksamheten (Engeström, 2008).

## ETT LÄRANDE VERKSAMHETSSYSTEM

För att utveckla ett lärande på en arbetsplats måste detta designas som ett system för ett utforskande arbetssätt enligt Engeström (1994, 2005). Det som är karaktäristiskt för undersökande lärande är att arbetslaget är öppet för möjligheterna till förändring och att arbetslaget börjar analysera sig självt med hjälp av t.ex. Engeströms modell. När arbetslaget analyserar sitt verksamhetssystem och där upptäcker de motsättningar som finns, kan omdefiniering av objektet, verktygen och de sociala strukturerna ske. När ett arbetslag är öppet för expanderat lärande finns inte ett tydligt fördefinierat innehåll och/eller uppgift (Engeström, 2005) utan sättet att arbeta gör att verksamheten rekonstrueras till form och innehåll. Det finns en öppenhet för förändring och det finns en uppfattning om hur verksamhetssystemet kan stödja detta lärande.

När en arbetsplats är öppen för ett expansivt lärande utvecklas ”intermediate concepts” (Engeström, 2005). Detta innebär att deltagarna börjar skapa egna verktyg som lösningar på de motsättningar som uppkommer efterhand och som identifierats i verksamhetssystemet. När



---

störningar identifierats börjar personer i verksamhetssystemet att skapa begrepp och material som kan stödja ett fortsatt lärande och en fortsatt expanderande av verksamhetssystemet.

## VERKSAMHET SOM STUDERAS

Vad som definieras som verksamhet är en empirisk fråga i verksamhetsteoretiska studier. Förskollärarna i denna studie har en gemensam referensram, dvs. de arbetar på förskolor där pedagogisk dokumentation varit ett verktyg för det pedagogiska arbetet i minst tio år. Som tidigare formulerats är förskolan multimotivdriven. Verksamheten i föreliggande studie är förskolan och i denna verksamhet studeras pedagogisk dokumentation som verktyg i arbetet med ett projekt.

## LJUSPUNKTPROJEKTET – UTVALDA FÖRSKOLOR MED ERFARENHET AV PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Hösten 2006 började fem förskolor samarbeta kring ljuspunktprojektet med underrubriken ”Barns relation till fenomenet och begreppet ljus”. Initiativtagare till projektet var Reggio Emilia-institutets medlemsgrupp<sup>17</sup>. Förskolorna valdes ut för att det på dessa enheter sedan länge funnits ett intresse för Reggio Emilias pedagogiska filosofi och att det finns anställd pedagogista (förutom förskolechef) och ateljérista<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Sverige är ett av de länder i världen som har mest och intensivast utbyte med pedagogerna i Reggio Emilia. Efter två stora utställningar om stadens kommunala förskolor på Moderna Museet i Stockholm på 1980-talet, "Ett barn har 100 språk" och "Mer om de 100 språken", bildades 1992 den kooperativa föreningen Reggio Emilia-institutet. Målet är att stimulera till diskussion om pedagogiska frågor genom att fördjupa kunskapen om den pedagogiska filosofin på Reggio Emilias kommunala förskolor och att undersöka hur den kan inspirera svenska pedagoger i deras arbete i vår svenska tradition. Institutet består av en ideell ekonomisk förening och ett företag som är ett aktiebolag (från Reggio Emilia-institutets hemsida; <http://www.reggioemilia.se/>). Aktiebolagets överskott finansierar olika projekt, bland annat ljuspunktprojektet.

<sup>18</sup> Begreppet pedagogista och ateljérista är hämtat från yrkesfunktioner som finns i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia. Pedagogista-funktionen skulle närmast kunna liknas vid pedagogisk

---

Andra kriterier var mångårig vana att arbeta med pedagogisk dokumentation. Syftet med projektet var bland annat att förskollärarna på dessa förskolor skulle ges möjlighet att utveckla sitt arbete genom att möta kollegor med liknande mångåriga erfarenheter av att arbeta med pedagogisk dokumentation kopplat till ett projekt. I projektet skulle förskollärarna från de olika förskolorna, med stöd av pedagogisk dokumentation, utforska barns lek och lärande kring det naturvetenskapliga fenomenet ljus. Förskolorna fanns på större enheter och de är både kommunala och privatägda<sup>19</sup>. De förskollärare som deltog i projektet hade i sin tur valts ut av förskolornas ledningsgrupp<sup>20</sup>. Projektet kom som planerat att pågå i tre år.

Jag blev tillfrågad om jag ville bli koordinator för projektet, vilket jag tackade jag till. Då jag samtidigt hade påbörjat min forskarutbildning och var intresserad av att studera pedagogisk dokumentation såg jag ljuspunktprojektet som ett intressant studieobjekt för mina doktorandstudier.

Uppgiften som koordinator innebar att jag på olika sätt skulle stötta, utmana och resonera med deltagarna om innehållet i deras dokumentationsarbete och tillsammans med förskoleenheterna organisera träffar för

---

ledare/handledare (som någon av förskolorna i studien definierades som) medan ateljéristan ansvarar för estetiska lärprocesser. Även i denna funktion finns andra yrkesdefinitioner men jag har valt att för enkelhetens skull och av konfidentialitetsskäl endast kalla funktionerna för pedagogista respektive ateljérista.

<sup>19</sup> På den största enheten fanns det 13 förskolor. En annan enhet bestod av 7 förskolor och slutligen bestod de två andra enheterna av 3 förskolor. Antalet förskolegrupper varierade på de olika förskolorna.

<sup>20</sup> I en av förskolorna som deltog i projektet är jag delägare vilket medfört att den förskolan inte ingår i studiens analysdel. Detta val bygger jag på att jag ansett det svårt att förhålla mig reflekterande och analyserande på ett för studien utvecklande sätt i förhållande till förskollärare och ateljéristas och mig själv.

---

de deltagande förskolorna. Dessutom skulle jag som koordinator ”följa, dokumentera och samordna” ljuspunktprojektet”<sup>21</sup>. Syftet med träffarna var att deltagarna tillsammans skulle studera, dela erfarenheter och lära sig mer om hur barn utforskar och lär om ljus som fenomen och begrepp. Material som producerades i projektet skulle också generera fördjupningsmaterial att användas vid fortbildningsdagar eller nätverksträffar för dem som intresserat sig för Reggio Emilia-inspirerat arbete. Resultatet av detta arbete finns idag publicerat i ”Ljuspunkten – barns relation till fenomenet och begreppet ljus” (Alnervik et al., 2012).

## EXPLORATIV PROCESS I SÖKANDET EFTER FORSKNINGSFOKUS

Deltagarna informerades om min dubbla roll i samband med att jag tackade ja till koordinatorsuppdraget. De informerades om att jag skulle genomföra en studie om pedagogisk dokumentation under projekttiden, och att det eventuellt skulle handla om handledning kring pedagogisk dokumentation (vilket var min första intention). Men redan vid första träffen med gruppen började jag tveka om forskningsfokus. Förskollärarna började med att presentera sina förskolors organisation för varandra och hur de förberett sig för att arbeta med ljuspunktprojektet. Deras presentationer av hur de organiserat för ljuspunktprojektet var likartade, vilket fascinerade mig. När jag sedan började göra intervjuer blev jag mer och mer övertygad om att släppa min första idé om handledning kring dokumentationsarbete. Jag blev istället nyfiken på hur organisationerna utformats för att stödja arbetet med pedagogisk dokumentation. Detta innebar att jag började fundera över att göra en deskriptiv studie. När jag vid projektets slut började läsa igenom materialet och sökte efter delar som handlade om organisation kom berättelser om

---

<sup>21</sup> Ideskiss daterad augusti 2006, från Reggio Emilia-institutets medlemsgrupp.

---

förändring också att framträda som centrala i förhållande till organisation. I förskollärarnas utsagor framkom det att det på förskoleenheterna funnits ett långvarigt arbete att förändra verksamheten för att den skulle verka stödjande för det systematiska arbetet med pedagogisk dokumentation. Detta innebar att jag kompletterade forskningsfrågorna om organisation med frågor om förändringsarbete. Då upptäckte jag att forskningsfrågorna nu fokuserade samma ”problem” som jag till en början hade tänkt studera. Mitt tidiga forskningsintresse av att analysera strategier i handledningssituationer som kunde stödja förskollärarnas dokumentationsarbete fick en ny inriktning och jag kom att studera hur organisationen kunde verka stödjande för arbete med pedagogisk dokumentation. Jag kunde också se att det fanns mycket i empirin som handlade om förändringar. Detta kom nu att bli fokus för forskningsfrågorna och studiens fortsatta utformning.

Ambitionen var till en början att inte *forska på deltagarna utan tillsammans med deltagarna* i vad Svensson (2002) kallar interaktiv forskning. Denna ambition förändrades efterhand då det inte blev den gemensamma processen som slutligen formulerades som forskningsfokus. Mina tidiga idéer och mina första intentioner om forskningsdesign kom jag nu att lämna. Denna förändring av studiens riktning har jag efterhand kommunicerat till förskollärarna.

## EMPIRI

Empirin blev tillgänglig genom projektet men det är inte projektet som studerats. Det är empirin från intervjuer och samtal vid olika träffar under det första projektåret, när deltagarna talade om förändring och organisation som kom att utgöra forskningsmaterialet. Det är utsagor och

---

anteckningar från förskollärare, barnskötare<sup>22</sup> pedagogistor och ateljéristors som är anställda på fyra olika förskolenheter som utgör empirin i studien. Det innebär att det sammanlagt är femton personer representerade i det empiriska materialet. Flertalet av förskollärarna har arbetat mer än tio år med pedagogisk dokumentation.

Insamlandet av materialet påbörjades när projektet pågått en termin. Jag träffade deltagarna i projektet under olika former: nätverksträffar, referensgruppsträffar och arbetslagsträffar. Det empiriska materialet är av skiftande karaktär: från några få korta egna minnesanteckningar efter en träff med förskolorna och deltagarnas anteckningar från nätverksträffar, till transkriberade långa dialoger och resonemang från nätverksträffar, förskolebesök och referensgruppträffar. Det finns också transkriberade kortare och längre intervjuer. I det transkriberade materialet går det att följa samtal och resonemang som fördes vid det aktuella tillfället. Vid analysarbetet har jag gått tillbaka och lyssnat på sekvenser i samtal och intervjuer som varit intressanta för studien. Det transkriberade materialet skickades ut till de berörda deltagarna och/eller förskolorna i efterhand. Deltagarna har inte kommenterat detta mer än att det var intressant att läsa eller att de påmindes om vad vi samtalade om.

Tillfällena då empirin i studien framställdes kommer nu att presenteras. I bilaga 1A finns dessutom en tabell över datum, tid och vilken typ av empiriskt material som samlades in.

---

<sup>22</sup> Detta är det enda tillfället då barnskötare används, trots att det fanns barnskötare i studien. Jag har som jag tidigare skrivit konsekvent skrivit förskollärare för att underlätta läsningen och för deltagarnas möjlighet att vara konfidentiella.

---

## INTERVJUERNA

Sammanlagt intervjuades nio deltagare och dessa intervjuer spelades in och transkriberades. Intervjuerna är av samtalskaraktär. Frågeställningarna var öppna och kretsade kring följande frågor:

- Vad är ett projektarbete för dig?
- Vad innebär Reggio Emilia-inspiration för dig?
- Vad är pedagogisk dokumentation för dig?
- Vad tänker du om att arbeta med ljus?

I några av intervjuerna samtalande vi också om handledning. När intervjuerna gjordes såg jag dem inte som empiri för min studie utan mer som ett sätt att lära känna deltagarna. Trots detta spelades de in och transkriberades. När så småningom mina forskningsfrågor började utkristalliseras blev intervjumaterialet viktigt eftersom det vid dessa tillfällen framkom längre berättelser där de beskrev sin ”pedagogiska historia”. Detta innebar att jag fick gå ut och göra en ny förfrågan om intervjuerna kunde användas som forskningsmaterial i studien, vilket deltagarna godkände.

Materialet från intervjuerna kom att ge en kännedom om *deltagarnas kontext* (Repstad & Nilsson, 2007) som visade sig vara av intresse för studien. För att ge ett exempel: När jag frågade vad Reggio Emilia inspirerat arbete innebär började två av deltagarna beskriva hur de såg på sitt arbete och hur de agerade i sitt arbete idag i förhållande till hur de arbetat tidigare. Detta gav en bild av det sammanhang som de kom från, men också hur arbetet utförs vid tillfället då intervjun gjordes.

---

## NÄTVERKSTRÄFFAR

Nätverksträff innebär att deltagarna träffas från alla förskolor i ljuspunktprojektet. Det finns anteckningar från fyra nätverksträffar. En gång varje år arrangerade varje förskoleenhet en träff. Den förskoleenhet som arrangerade träffen hade ansvar för att presentera material som deltagarna kunde diskutera. Detta innebär att på den förskola där vi träffades hade förskollärare förberett ett material. Materialet bestod av dokumentationer när barnen undersökt eller utforskat något som kunde relateras till ljus. Det kunde vara en serie digitalbilder, filmer eller nedskrivna samtal med barnen. Materialet kunde fokusera på några få tillfällen, eller gälla olika tillfällen under en termin där man ville visa någon form av process. Dokumentationerna visades för hela nätverksgruppen och diskuterades gemensamt för en ökad förståelse av hur barn relaterar till ljuset genom lek och utforskande. Syftet var att deltagarna skulle lära mer om barns lärande, sitt eget förhållningssätt och vilket material som kunde vara användbart i projektet när man fokuserade på ett område över en längre tid. Utifrån dessa aspekter skulle förskollärarna kollegialt stötta varandra att utveckla den pedagogiska praktiken. Deltagarnas anteckningar från nätverksträffarna, de så kallade deltagaranteckningarna, är ett skriftligt material som någon från gruppen tagit ansvar för att skriva under nätverksträffarna. Anteckningarna skulle redogöra för deltagarnas samtal vid träffarna och distribuerades ut till alla deltagarna efter varje träff.

## REFERENSGRUPPEN

Referensgruppen bestod av dem som arbetade som pedagogistor på varje förskola, en pedagogisk konsult och mig som koordinator. Referensgruppens uppgift var att ta ett övergripande ansvar för projektet och vara ett stöd för koordinatören. Träffarna bestod av diskussioner om hur projektet fortskred på de olika förskolorna, eller reflektion över någon dokumentation. Vid ett tillfälle deltog Anders Liljefors, professor i

---

ljustlärare vid Högskolan i Jönköping, för att dela med sig av sina kunskaper kring ljus. Det finns material från fyra referensgruppsmöten med deltagaranteckningar från tre tillfällen och inspelade och transkriberade utskriftar från två träffar. Från ett av tillfällena finns det alltså både transkriberat material och anteckningar. De transkriberade utskriftarna består av de samtal som fördes av gruppen vid dessa tillfällen.

## FÖRSKOLEBESÖK

Det finns empiri från åtta förskolebesök. Det finns inspelat och transkriberat material från två tillfällen och anteckningar från de andra sex tillfällena. Pedagogistan eller ateljéristan deltog vid några av dessa träffar. Jag ställde framförallt spontana frågor om hur de tänkte och gjorde och lade upp sitt arbete med barnen, vilket innebar att jag utgick från min koordinatorsroll. Men vid några tillfällen i samtalen kunde förskollärarna berätta om tidigare erfarenheter.

## SAMTAL SOM HANDLING

I verksamhetsteori är det handlingarna som analyseras, eftersom man menar att handlingarna är möjliga att observera i en verksamhet. Genom att observera handlingarna kan verksamhetens motiv och objekt analyseras fram vilket är centralt i teorin (Berthén, 2007b; Engeström, 2005). I studien har jag inte observerat deltagarnas handlingar. Istället har jag analyserat det talade och skrivna språket som handlingar som formulerats vid olika träffar. Säljö (2000) skriver:

Att kunna uttrycka något, att behärska begreppsliga system och kunskaper, är att kunna *göra* något. Det är att kunna uppträda som en kompetent deltagare i olika mänskliga aktiviteter (författarens kursivering). (a.a., s.88)

När deltagarna samtalar med varandra eller skriver ner samtalsinnehållet som minnesanteckningar vid träffarna *gör de något*. Liksom en handling



---

uttrycker något som kan analyseras utgör också det talade och skrivna språket något som är möjligt att analysera. Människor ger och tar mening i språket och på detta sätt åstadkommer de något. Detta ”språkande” innehåller både verksamhetssystemets historia och inneboende konflikter mellan olika intressen och då inte enbart som personliga röster utan mer som:

[...] diskurser i vid mening, omfattande såväl språkhandlingar som manuellt agerande. (Ekström, 2007, s. 40)

Förskollärarna konstruerar mening och betydelser i berättelserna (Hedegaard Hansen, 2011) utifrån det som de uppfattar varit meningsfullt och betydelsefullt att berätta i interaktionen med kollegor som arbetar i en liknande praktik.

## BESKRIVNING AV DEN FÖRSTA ANALYSDELEN

Empirin är omfattande och när jag började läsa igenom materialet vid projektets slut kom berättelser om förändringar att väcka min nyfikenhet. Jag hade, som jag skrivit tidigare, upptäckt förskolornas likartade organisation när de beskrev sin projektstart för varandra, men nu kom också förändring att visa sig i materialet.

Jag kom också att avgränsa det empiriska materialet till enbart det material som jag samlade in under det första året. Anledningen till detta är att samtalen om organisation och förändring fördes under det första året som deltagarna träffades, därefter handlade samtalen om det pågående ljuspunktprojektet. När jag började läsa materialet och fokusera på förändringar och organisation kunde jag börja strukturera upp olika ”lärande- och förändringsområden”.

Jag läste metodiskt igenom alla anteckningar och transkriptioner från grupperna och klippte och klistrade mig handgripligt igenom materialet.

---

Av materialet som bestod av 336 sidor text blev det 25 rubriker. Från de 25 rubrikerna utkristalliserades sju olika ” organisations- och förändringskategorier”<sup>23</sup>.

Med hjälp av begreppsapparaten i verksamhetsteori formulerade jag sedan tre frågor som hjälpte mig att fortsätta analysera materialet:

- Vad beskriver förskollärarna hände med den pedagogiska praktiken när de börjar arbeta med pedagogisk dokumentation?
- Hur beskrivs förändringsprocesser från det att förskollärarna börjat arbeta med pedagogisk dokumentation fram till tiden i samband med projektstart?
- Hur beskrivs förskolornas organisation?

När jag analyserade materialet utifrån dessa tre frågor utkristalliserades fyra övergripande teman, som sedan blev tre (två av dem hänfördes till samma tema). Dessa är:

- En förändrad verksamhet
- Erfarenheter av dokumentationsarbete
- Att organisera för utforskande lärande

Det är dessa tre teman som jag redovisar i den första analysdelen. Temana är av olika karaktär. Intentionen har inte varit att de ska ”ligga på samma nivå”, istället ser jag de teman som produceras som ett sätt att börja analysera materialet och på detta sätt presentera materialet både för läsaren och för mig själv. Denna första analys utgör också grunden för den verksamhetsteoretiska analysen som redovisas i kapitel 6.

---

<sup>23</sup> I bilaga 2 redovisas analysarbetet ytterligare.

---

Det första temat fokuserar den förändring som skett med verksamheten från det att deltagarna började arbeta med pedagogisk dokumentation fram till ljuspunktprojektets inledning. I det andra temat skildras deltagarna erfarenheter beskriver av att arbeta med pedagogisk dokumentation och i det avslutande och tredje temat beskriver deltagarna hur de vid ljuspunktprojektets start organiserat verksamheten för att arbeta med pedagogisk dokumentation.

## FORSKARROLLEN

När en studie förbereds planeras forskningsfrågor, datainsamling och analysarbete så att dessa komponenter förhåller sig logiskt till varandra i studien. När mina första forskningsfrågor och syftet med studien förändrades och andra forskningsfrågor växte fram, kom studien att utformas på ett explorativt sätt vilket kan beaktas utifrån min förförståelse av arbete med pedagogisk dokumentation<sup>24</sup>. Forskningsprocessen kan liknas vid det som sker när en etnograf som är förtrogen med området går in i ”fältet” med en allmänt ställd fråga och succesivt skärper problemformuleringen (Larsson, 2005). Utifrån dessa förutsättningar har studiens forskningsdesign växt fram. Detta innebär att det empiriska materialet är av skiftande karaktär. Min roll kan beskrivas som att jag samlade in material och gjorde mig till en mottagare av empiri snarare än producerade empiri (Ahrne & Svensson, 2011), vilket:

[...]kan medföra att forskarens roll trivialiseras som någon som tar emot redan befintlig data, vilket sedan ska bearbetas och förmedlas till läsaren, och den stora utmaningen för forskaren blir att välja de data och de metoder som bäst samlar in det han eller hon är intresserad av. (a.a., s. 21)

---

<sup>24</sup> Redovisas i kapitel 5.

---

Detta påstående är relevant för min studie genom att materialet inte kom att *produceras* (Ahrne & Svensson, 2011) av mig. Om jag i min forskningsdesign från början hade planerat en studie som handlat om förändringsarbete hade jag kunnat ställa fördjupande frågor kring detta område och på detta sätt producerat den empiri som jag eftersträvade. Detta kunde inneburit att vissa delar av studien kunnat fördjupas ytterligare. Istället kom forskningsfrågorna att växa fram genom deltagarnas berättelser om den organisation som fanns på förskolorna och att jag upptäckte att det fanns intressanta berättelser om förändring. Svaren som jag fick vid intervjutillfällena blev också mycket av ”personlig pedagogisk historieber beskrivning”. Det verkade vara viktigt att beskriva arbetssättet i förhållande till något annat arbetssätt. Deltagarna kunde också när vi träffades i gruppen eller när jag gjorde förskolebesök prata minnesbilder och erfarenheter. Genom att jämföra med tidigare erfarenheter ser jag det nu efteråt som att arbetssättet ”ringades in”. Det kan å andra sidan uppfattas som en poäng att frågorna växte fram efterhand, då samtalen speglar vad förskollärare med lång erfarenhet av pedagogisk dokumentation pratar om när de möts för att arbeta med ett gemensamt projektinnehåll.

När ett forskningsmaterial är omfattande innebär det vanligtvis att forskningsmaterialet måste begränsas. Detta innebär att göra prioriteringar, val och fokusera utifrån studiens frågeställningar. Även i föreliggande studie har materialet begränsats. De val som gjorts och som redovisats tidigare i kapitlet har jag strävat efter att kommunicera under forskningsprocessen på ett transparent sätt. Ambitionen har i studien varit att beskriva processen på ett sådant sätt att den forskningsdesign som utvecklades efterhand blir transparent för läsaren.

---

## FORSKNINGSETIK

I studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska regler följts (Vetenskapsrådet, 2004, 2011). Då jag träffade deltagarna första gången informerade jag om mitt intresse för pedagogisk dokumentation och att det var det som jag vill studera. Då fördes också ett samtal kring detta. När det gäller informationskrav och samtyckeskrav har jag under hela perioden informerat deltagarna om de förändringar som gjorts. Intervjuerna skickades till var och en och transkriberat material från förskolebesöken skickades till respektive förskola. Annat gemensamt material skickades ut till alla. På detta sätt har deltagarna givits möjlighet att validera och ”kontrollera” sina egna utsagor i studien. Efter projekttiden har deltagarna fått information och texter vid tre tillfällen. Manustext om metod och resultatkapitel som producerades i slutskedet av avhandlingen har skickats till deltagarna för att ge dem möjlighet att reagera på citaten och texten. En av deltagarna var i ett tidigt skede tveksam till om hon var bekväm med ett av citaten, då erbjöd jag mig ta bort det men då bestämde hon att det kunde få finnas med. Vid den första genomläsning korrigerade ett arbetslag en felaktig information som redovisades. Detta avsnitt var inte längre aktuellt vid slutmanus, därför kom det aldrig med. Vid de sista två utskicken har jag inte fått några reaktioner på texten mer än att någon kommenterade att hon kände igen sina egna citat.

### ***Etiska dilemman***

En fråga som kan ställas är: Kunde deltagarna sagt nej till att medverka i forskningen då de valts ut på sina förskolor för att delta i projektet samtidigt som de fick information om mina intentioner att använda dem och deras förskoleenheter som forskningsobjekt? Jag hoppas det, det är svårt att ”prata för någon annan”, men min upplevelse är att alla stötade mig och uppmuntrade mig och ”bjöd på sig själva”. Det har därför varit viktigt att skicka material till deltagarna för att de skulle ges möjlighet att reagera på det jag skrivit om dem.

---

När jag blev tillfrågad om uppgiften som koordinator för ljuspunktprojektet och då den förskola jag själv ansvarar för skulle delta, beslöt jag mig på ett tidigt stadium att utesluta denna förskola ur det empiriska materialet. När jag började samla empiri hade jag först tankar om att studera handledningssituationer kring arbetet med pedagogisk dokumentation, vilket jag i högsta grad varit inblandad på den egna förskolan. När studien istället kom att fokusera på förändring och organisation såg jag det fortfarande som svårt att reflektera kring empiri från min egen förskola. Jag upplevde det också som ett etiskt dilemma att skriva om "det egna" i förhållande till de andra förskolorna, även om jag nu i efterhand kan se att det kunde varit möjligt att förskolan var en del av analysarbetet

Mitt eget största dilemma är att till en början hade en intention att *forska tillsammans med* ljuspunktsdeltagarna vilket jag också först informerade om. Men när frågeställningarna förändrades blev det istället *på förskollärarna* och deras förskolehistoria och organisation som studien kom att fokusera. Samtidigt kan jag nu efteråt förstå att det är svårt att inte *forska på* någon då analysarbetet sker i efterhand och som i mitt fall på ett fördjupat sätt flera år efter avslutat projekt.

Ett annat dilemma är vad det kan innebära att jag kände några av deltagarna i studien sedan tidigare. Kommer detta att påverka mitt sätt att förhålla mig till studiens empiri? Jag menar dock att ingen forskning är neutral och mitt sätt att förhålla mig till detta är att beskriva processen för avhandlingsarbetet så transparent som möjligt, vilket ger läsaren en möjlighet att förhålla sig till studiens trovärdighet.

För att beskriva hur analysarbetet har genomförts kommer nästa kapitel att presentera de tre tema som analyserats fram i det första analysarbetet. I de citat som förekommer har berättelser eller beskrivningar återgetts för att förtydliga eller fördjupa textens innehåll och vid några

---

tillfällen har citat använts för att exemplifiera det jag velat gestalta i tidigare text.

---

## KAPITEL 4

# EN FÖRSTA ANALYS

I det första temat presenteras den förändring av verksamheten som deltagarna beskrivit från det att förskollärarna började arbeta med pedagogisk dokumentation fram till ljuspunktprojektet. Detta tema har jag valt att kalla ”en förändrad verksamhet”. Det andra temat presenteras som ”erfarenheter av dokumentationsarbete”. Där redovisas deltagarnas beskrivna erfarenheter av att arbeta med pedagogisk dokumentation. I det tredje temat redogörs för hur deltagarna beskriver starten för ljuspunktprojektet och hur de organiserar verksamheten för att arbeta med pedagogisk dokumentation. Detta tema har jag valt att kalla ”organisering av utforskande lärande”.

## TEMA I.

### EN FÖRÄNDRAD VERKSAMHET

I det första temat, som består av fyra delar, är deltagarnas förändrade syn på uppdraget utgångspunkt. Förskollärarna beskriver hur deras förändrade sätt att betrakta det pedagogiska uppdraget har fått konsekvenser för hur de kommit att betrakta det pedagogiska arbetet. I första delen finns deltagarnas berättelser där de uttrycker sitt tidigare förhållningssätt. Denna del har jag valt att kalla en *förutbestämd pedagogisk verksamhet*. Därefter kommer ett avsnitt som jag kallar *minnesbilder av förändring*. Deltagarna minns olika episoder och perioder som bidrog till att förändra deras arbetssätt. Som tredje del kommer ett kort avsnitt om hur nya strukturer i organisationen växer fram och hur förskolepersonal på de olika förskoleenheterna gör en presentation av förskolans



---

pedagogiska historia för att skapa förståelse för arbetssättet. Detta avsnitt har jag kallat *skapa vi- känsla och förståelse för det nya*. Temat avslutas med berättelser i vilka förskollärarna beskriver sin relation till barnen och praktiken vid projektets start. Detta avsnitt har jag valt att kalla ”*tolkande och experimenterande verksamhet*”.

## EN FÖRUTBESTÄMD PEDAGOGISK VERKSAMHET

Då arbetslagen är valda för att de arbetar på förskolor med lång erfarenhet av arbete med pedagogisk dokumentation finns berättelser om tidigare arbetssätt som går tillbaka till mitten på 1990-talet. Då var pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3) styrande för förskolepersonalens arbete. Det som deltagarna minns tydligast, av tidigare arbetssätt, är att förskollärarna förmedlade kunskaper till barnen som dessa skulle återskapa.

När förskolepersonalen minns hur de arbetade med tema eller något kunskapsområde i det som de beskriver som sitt tidigare arbetssätt är det främst förmedlingspedagogik som beskrivs. Vid en av intervjuerna berättar en av förskollärarna hur hon förhöll sig till kunskap och barnen på följande sätt:

Jag jobbade förut med att förmedla in kunskapen. (Intervju, 07-02-19)

Antagandet var att kunskap genom förmedlingspedagogik kommer *in i* barnet. Förmedlingspedagogiken är kopplad till tankar om vilka teman eller kunskaper som passar bäst till olika utvecklingsstadier. Vissa teman ansågs passa olika utvecklingsstadier bättre än andra. På detta sätt kombinerades förmedlingspedagogik med förhållningssätt om olika utvecklingsstadier för förskollärarens val av kunskapsområde, vilket en annan förskollärare beskriver så här:

---

[...]en tvååring behöver det här... då är det jättebra att ha ett sånt här projekt som handlar om empati eller familjen. (Intervju, 07-02-22)

Förutom att kunskap skulle överföras till barnet via den vuxne, och genom teman som ansågs lämpliga utvecklingsstadium för barnet visar deltagarnas beskrivningar att de planerade och hade syfte och målsättningar för varje aktivitet. Aktiviteterna skulle genomföras på olika dagar. Förskolläraren beskriver det så här:

Det var bild och form på måndag, gymnastik på tisdag, sångsamlings. (Intervju, 07-02-19)

Denna uppdelning kan liknas vid den ämnesindelning, där varje kunskapsområde ska avhandlas varje dag och var för sig. När en av förskollärarna beskriver hur hon arbetade tidigare relaterar hon till pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3). Hur hon uppfattade pedagogiska programmets intentioner som målbilder. Hon berättar att det fanns ett material som hette ”pedagogiska pusslet” som var det verktyg man som förskollärare utgick ifrån och som byggde på pedagogiska programmets tankar och intentioner. Pedagogiska pusslet utgjorde en form av facit. Aktiviteter checkades av mot det pedagogiska pusslet för att på detta sätt hålla ordning på de olika aktiviteter som ska bidra till en allsidig utveckling av barnet.

Mål och syftbeskrivningar styrde hur arbetet skulle läggas upp. Kunskapen som skulle överföras var, så att säga, redan färdigpaketerad och skulle förmedlas till barnen. En av förskollärarna beskriver detta på följande sätt:

För då är det, det här. Då vet man från början vad barnen ska ha lärt sig. Man vet hur lång tid det ska hålla på. Man har mål och syfte. Det är redan bestämt. Och sedan är det ju vi som planerar varje tillfälle och inte utifrån barnen utan utifrån vad man tycker att barnen ska lära sig. Men det är ju inte helt fel. Alltså. Man var ju inte fel ute då heller. Men då fanns

---

inte den pedagogiska dokumentationen som verktyg. När den kom in som nytt verktyg, i och med då förändrades projekten. (Intervju, 07-02-22)

Tidigare arbetssätt beskrivs inte som något som upplevs som felaktigt, istället blir formuleringarna av tidigare arbetssätt en referenspunkt för att beskriva de villkor och verktyg som fanns då arbetet bedrevs annorlunda. De strukturer som förskollärarna beskriver kan härledas till förmedlingspedagogik. Förskollärarna antyder att när de börjar arbeta med pedagogisk dokumentation blir det som ett annat verktyg som skapar andra strukturer för arbetet.

## PERIODER, SITUATIONER OCH BEGREPP SOM INITIERAR FÖRÄNDRING

Deltagarna beskriver att förändringar av arbetssättet började som perioder av ifrågasättande eller upptäckter som gav dem andra insikter vilket ledde dem till att på olika sätt börja förändra sitt arbetssätt. Dessa perioder har jag valt att se på som perioder då förskollärarna befunnit sig i disharmoni eller eufori kring hur de ska arbeta. Därför återges under denna rubrik data från personliga minnesbilder av perioder eller situationer som inneburit förändring. Detta ser olika ut för deltagarna, främst beroende på om man varit med från allra första början när förskolorna började sitt förändringsarbete eller om man har börjat arbeta på förskolorna när arbetet med pedagogisk dokumentation pågått en kortare eller längre tid.

De beskrivna perioderna startade, som jag redogjort för tidigare, redan under mitten av 1990-talet. Då gällde fortfarande pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3). Från 1998 och framåt har förskolans läroplan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) bidragit med nya villkor för förskolearbetet. I läroplanen skrivs pedagogisk dokumentat-

---

ion in som ett kollegialt utvärderingsverktyg. Ingen av deltagarna hänvisar dock till styrdokumentet.

### ***Nya och gamla begrepp***

Deltagarnas minnesbilder visar aspekter som bidragit till förändringsarbetet. Arbetet med nya begrepp visade sig bli ett kognitivt verktyg vilket fungerade som en förändringsfaktor och som kopplades till funderingar om hur de skulle agera på ett annorlunda sätt. Begreppet ”det kompetenta barnet” kom att vägleda förskollärarna i det praktiska arbetet. Kombinationen av att arbeta med begrepp och reflektion i vardagsarbetet, tillsammans med eller utan observationer beskrivs aktivera förändringsarbetet. Förskollärarna började ifrågasätta sitt arbetssätt.

Pedagogisk dokumentation är starkt förknippat med begreppet ”det kompetenta barnet”. Två av deltagarna beskriver hur problematisering av begreppet det kompetenta barnet, i förhållande till barns lärande, skapade konflikter för dem och vad det kunde innebära i praktiken. När förskolläraren började förändra sitt arbetssätt, var det en självklarhet att alla kunskaper aktivt skulle förmedlas till barnet av den vuxne. Detta började hon ifrågasätta vilket föranledde henne att fundera på hur hon skulle arbeta istället:

Från allra första början, det första jag tänkte var att jag skulle försöka få barnen att göra något av sig själv. Som när de säger t ex ’jag har inget glas här’. ’Nähä och vad ska man göra då?’ Så tänkte jag i början, det var de första tankarna; tänka själv. (Intervju, 2007-02-10)

Begreppet skapade frågor och reflektioner om hur förskolläraren skulle förhålla sig till barnen i praktiken. Begreppet ”det kompetenta barnet” skapar hos förskolläraren en distans till en återkommande och självklar situation i arbetet som hon nu måste förhålla sig till på ett annorlunda sätt. Det kompetenta barnet känns igen i det självständiga barnet – ett barn som kan tänka själv. Detta sätt att förhålla sig till barn menar jag

---

känns igen från Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26) där fostran till ett självständigt tänkande och agerande barn lyfts fram.

I nästa exempel återkommer begreppet ”det kompetenta barnet”, men den förskollärare som i en intervju minns denna period började reflektera kring barns lärande samtidigt som hon kritiskt började granska det arbetssätt hon då hade. Begreppet *lärande* kombinerat med *det kompetenta barnet* blev utgångspunkten för denna förskollärares förändringsarbete. Förskolläraren beskriver hur hon börjar ställa nya frågor till sig själv och andra i arbetet utifrån ett behov av att förstå något som hon inte förstått tidigare. I intervjun beskriver hon hur hon började fundera över och diskutera lärandet utifrån sina nya tankegångar:

Barnen lär sig själva och det är inte vi som lär. Även om det är vi som lär på något sätt så är det deras kraft att vilja lära som är det som är drivkraften. Och att det blir så nött det här med det kompetenta barnet. Det handlar mer om att se på ett barn som lär sig själv. Att det är ett rikt barn. Att det inte är vi som berättar. Det blev den starkaste upplevelsen för mig. Jag tänkte jättemycket på det. Jag kommer ihåg när jag hade en elev från lärarhögskolan när det hände som mest i mitt huvud och det var när jag jobbade på B. [...] Då pratade vi jättemycket om detta att hur lär sig ett barn. På vilket sätt kommer det in i huvudet och blir en erfarenhet som man tar hand om så. Eller som stannar kvar. Och då var jag lite på krigsstigen och gick på de här handledarna på lärarhögskolan att det fanns olika sätt att se. Och de ville inte prata om det med mig kommer jag ihåg. Att det blev liksom jobbigt. Att det blev det här: ”jaja”. Att det blir lite flummigt att titta på det på det här sättet. ”jaja, det är ingen skillnad utan det är ju vi vuxna ändå som lär barn” att ’det är vi som säger till dem’. Det gör vi ju också men jag tror att för mig blir det... Först är man van vid det traditionella och då har man ju varit väldigt mycket förmedlare. Så har man jobbat väldigt mycket. Man har lång erfarenhet och det är den skolan jag har gått, förskolelärarlinjen. (Intervju, 22/2 07)

---

Arbetsättet som arbetet utförs börjar ifrågasättas. Nya eller annorlunda begrepp kan skapa distans till det som upplevs självklart. Arbete med nya eller annorlunda begrepp som upplevs intressanta är inte konfliktfritt. Det kan skapa konflikt både i hur det egna arbetet ska utföras och i förhållande till andra kollegors praktik. Exemplet visar också att viljan till förändring skapat spänningar med andra aktörer som i detta fall läraren från Lärarhögskolan. Lärarutbildaren verkar inte uppskatta diskussionen som förskolläraren vill föra, om att prova nya tankar i praktiken.

Gamla begrepp kan också komma att omformuleras och ges ny mening. En av förskollärarna berättar att hon tidigare separerat fantasi från arbete med ett kunskapsområde. Fantasi hade hon inte tidigare sett som ett meningsfullt verktyg i lärandet av fakta. I en intervju beskriver hon hur hon såg på fantasi:

Föret tänkte man ju då att det är bara fantasi. Han bara fantiserar. Kan du sluta fantisera! (Intervju, 2007-02-19)

Detta kan uppfattas som att förskolläraren ansåg att fantasi inte har något med verkligheten att göra. Ett för henne gammalt begrepp har fått ny innebörd och uppfattas nu som meningsskapande i arbetet med ett kunskapsområde.

I förbigående berättar en av förskollärarna i en intervju att förskolepersonalen inte längre pratar om planeringstid utan istället om reflektions-tid. På förskoleenheten hade för flera år sedan tagits ett gemensamt beslut att byta namn då de ansåg att tiden då kollegor satt tillsammans och pratade om dokumentationer mer handlade om reflektion över det som varit än att planera framtiden.

Nästa exempel handlar om att en av deltagarna inte själv valt eller sökt förändra sitt arbete. Istället ställdes hon inför en praktik som hon upp-

---

levde obegriplig och som skapade disharmoni vilket så småningom ledde till att hon förändrade sitt sätt att arbeta.

### ***Sedan började jag lyssna***

När jag vid ett tillfälle satt och samtalande med ett arbetslag vid ett förskolebesök kom samtalet att handla om när en av deltagarna i ljuspunktprojektet började arbeta på förskolan. En förskollärare arbetade tillsammans med pedagogiska och ateljérista för att stödja den nya kollegan i det för henne nya arbetssättet. Samtalet som refereras längre fram i texten utspelar sig när den nya kollegan börjar berätta hur hon skulle vara med i ett projekt med den grupp barn som hon då ansvarade för. Hon beskriver hur hon hamnade i en situation som hon upplevde som obegriplig och okänd och hon förstod inte vad som förväntades av henne. Hon fick olika förslag att arbeta vidare med baserat på vad ateljérista och andra kollegor sett i observationsmaterial. Hon blev ställd inför situationer som bidrog till det hon senare kom att betrakta som en viktig period i hennes förändringsarbete. Denna period upplevdes först konfliktfylld men sedan började hon aktivt agera och förändra sina handlingar efter vad hon uppfattade som det pedagogiska syftet. Följande samtal utspelade sig mellan de två kollegorna

Kollega 1:

Jag skulle vara med min grupp fyraåringar[...]. Och jag tänkte: Vad är det här för någonting!? Jag hade jättesvårt [...] Vad tontigt liksom! K stod där (och sa, min tolkning): intressant, intressant! Jag såg ingenting. Och det var sex år sedan. Och jag sa att; Nej jag hoppar av! Jag kan inte ta till mig det här sättet att arbeta! Jag är mer praktiker och hade mer teknik förut med verktyg och så. Det var mer konkret [...] Men sen så såg jag.

När man har jobbat så länge som jag har gjort så är det en traditionell förskola. Det hade jag lite svårt för. Sen började

---

jag lyssna. Jag pratade inte så mycket. Och ställ frågor! Det var det som gjorde att jag började komma in i det!

Kollega 2:

Men (förskollärarens namn)! Där! Vi var så öppna allihopa att jag kunde säga till dem att. Och de sa till mig. Det har de aldrig varit rädda för. Prata inte för mycket! Eller sådär. Men då kunde jag säga: Låt de klara det där själv nu!

Kollega 1:

Jag blev så lättad

Kollega 2:

Och så kan man inte säga och så kan man vara och så. Det lärde ju vi varandra.

Kollega 1:

Jag känner att det är en helt ny, ett helt nytt sätt att arbeta. En helt ny barnsyn på barn. Lyssna på barn, kommunicera. Bara det! Det är en helt fantastisk upplevelse för mig! Faktiskt. Ja. (Förskolebesök 2008-01-25)

Arbets sättet på den nya arbetsplatsen gjorde att förskolläraren kände sig osäker och frustrerad. Hon minns att hon inte kunde se någon mening i det barnen höll på med när hon tillsammans med kollegorna tittade på dokumentationerna. Trots detta blev kollegor och ateljérista förebilder för ett annat sätt att arbeta. Kollegorna pratade om görandet i vardagen. De diskuterade och kommenterade varandras förhållningssätt i olika situationer. Samtidigt började de kritiskt granska sig själva och kollegorna vilket de menar var något de lärde sig av. Denna period beskriver förskolläraren som en början för henne att gå in i förändringsarbetet. Hon menar att hon började lyssna och kommunicera med barnen på ett annorlunda sätt än tidigare vilket skapade en ny mening i arbetet. Sammanhanget som hon hamnade i tvingade fram en förändring av hennes förhållningssätt.



---

I nästa exempel framstår ”lyssnande” också som betydelsefullt, men i en annan mening. I exemplet som följer berättar en pedagogista hur hon minns att hon arbetade i en barngrupp helt plötsligt upptäckte ”andra barn” än de hon trodde sig känna. Detta gjorde att hon började ifrågasätta sig själv som förskollärare.

### ***Klichébilder av barn***

Pedagogistan minns att det var innehållet i en observation som kom att påverka hennes sätt att arbeta. I analysen av vad denna dokumentation kommunicerade bilden av hennes arbetsätt framstod på ett sätt som inte stämde med den bild hon själv hade av hur arbetet skulle utformas. Detta beskriver hon på följande sätt:

För mig var det påtagligt när jag jobbat ett par år med observationer med små barn. Hade det här andra sättet att arbeta så hade jag alltid trott att jag känner barnen och jag är barnens pedagog. Jag kände verkligen att jag har inte alls känt dem. Jag har haft mycket klichébilder av vilka de är. (Förskolebesök 2007-08-30)

Jag ber henne beskriva det här ”andra sättet”. Hon svarar i ett mejl lite senare att hon var bra på att dra igång aktiviteter för barnen som gjorde att de var sysselsatta och som hon då upplevde var meningsfulla för dem. Hon var däremot inte nyfiken på deras görande och idéer vilket hon menade att hon blev när hon arbetat något år med pedagogisk dokumentation. Hon betonade att dokumentationsarbetet och upptäckten av barnet kräver ett kontinuerligt flöde av dokumentationsmaterial för att ständigt upptäcka barnet.

### ***Eufori***

Miljö och material anses ge barn förutsättningar att vara aktiva och kreativa i en förskolemiljö. Pedagogistan som upplevde att hon haft klichébilder av barnen minns också hur hon och hennes kollegor började experimentera med miljö och material på ett sätt hon inte gjort tidigare i

---

barngruppsarbetet. Hon berättar hur hon 1994, tillsammans med kollegor i nystartade nätverksgrupper, började samtala utifrån ett dokumentationsmaterial:

Tänk om man skulle kunna bygga i den där bilden! Ni vet att de vuxna kan ju komma på häftiga grejer. Så vi samlade massor med banankartonger. Vi hade säkert tjugo kartonger som vi klädde med vitt papper så vi hade som stora byggblock såhär som de kunde bygga i bilden. Det blev så jäkla häftigt! Det blev som ett stort pussel och så tog man bort en kartong och då hamnade ju lite av bilden... ja det var så himla häftigt! Så vi var ju såhär. WOW! Men de såg inte det då. ... (Förskolebesök, 2007-08-30)

Här var det de vuxna som blev kreativa och började laborera med miljö och material på ett för dem nytt sätt. Pedagogistan berättar vidare att hennes arbetslag uppmanades att fortsätta och att göra om flera gånger och så småningom uppfattade barnen också det stora pusslet som de vuxna ville att de skulle uppfatta. Samtalen utifrån dokumentationerna öppnade för något nytt i förskolearbetet, vilket upplevdes som att det gav möjligheter att experimentera, vilket i sin tur skapade kreativa idéer i samtalet med kollegor på nätverksmötet. Fokus tycktes dock i denna period mer vara på förskolepersonalens kreativitet, dvs. att se nya möjligheter i hur miljö och material arrangerades, än att förhålla sig lyssnande till barnen. Minnet fokuserar mer på pedagogistans euforiska känsla av möjligheterna att kunna arrangera miljö och material på ett annorlunda sätt än vad hon tidigare kunnat tänka ut.

### ***Famlande***

Efter perioder av disharmoni, där det självklara arbetssättet börjat ifrågasättas eller nyfikenheten på ett nytt arbetssätt väckts, följer nya frågeställningar om hur arbetet ska utföras istället. När en förskollärare ser tillbaka kan hon se att hon i sin osäkerhet om hur hon skulle stödja barnet blev passiv i sitt förhållningssätt istället:

---

Nu när det har gått några år till så vågar man ju ställa frågor till barnen på något sätt än vad jag vågade för några år sedan. För då kanske jag klev för mycket tillbaka. Att det blir en konsekvens att börja tänka om det här. Att man är ute och famlar ett tag [...] och jag menar inte att jag är så himla klok nu men jag tror att jag är säkrare nu [...] men det där är svårt, det är en svår balansgång tycker jag. (Intervju, 2007- 02 -22)

I citatet beskrivs det nya förhållningssättet inte som självklart, dvs. hur det ska utövas, men när förskolläraren ser tillbaka kan hon ändå uppleva att hon börjat finna nya former för hur hon vill förhålla sig till barnen. Interaktionen med barnen, säger hon, bygger idag på samtal där hon aktivt ställer mer frågor till barnen. Hon gör det i sökandet efter deras meningsskapande istället för att överlåta situationen till barnen.

När inte rollen i första hand handlar om kunskapsreproduktion utan om att tolka och försöka förstå barnens engagemang uppstår ibland frustration över det som förskollärarna vill att barnen ska lära sig och barnens eget sätt att utforska. Detta tolkar jag som att det finns en omedveten eller medveten mental bild över hur arbetet ska utvecklas. En av förskollärarna resonerar såhär:

Men det jag menar egentligen är väl att ger man dem alla svar så finns det ingenting mer att jobba med. Då är det inte intressant längre. Då är det inget kul. Man tror att man vet varför det är så och så. Det är väl lite dit jag ville komma. Inte att de inte ska lära sig något för det är jag helt säker på att det gör de i alla fall. Det är det knepigaste. Ens egna mål, det är så konstigt, det är det knepigaste. Vad vill vi? (Intervju 2007-02-19)

Citatet visar hur svårt det är att förändra ett arbetssätt som historiskt varit gällande.

---

## SKAPA VI- KÄNSLA OCH FÖRSTÅELSE FÖR DET NYA

I detta avsnitt beskrivs hur ny organisering av den pedagogiska praktiken växer fram och beskrivs i förhållande till tidigare verksamhet. Förskollärarna beskriver hur de arbetar för att förstå den pedagogiska praktik och organisation kring barns lärande som finns vid projektstarten i förhållande till hur den såg ut tidigare.

### ***Vi har jobbat länge med att bli ett***

Redan vid första träffen beskrev en representant från en förskola att de arbetat lång tid med att skapa en form av vi-känsla för arbetet på förskolan. När de skulle introducera sitt arbete med ljuspunktprojektet inledde de med att säga:

Vi har jobbat länge med att bli ett, här på våra förskolor.  
Gemensamma utbildningsdagar och andra gemensamma forum. (Nätverksträff, 2007-01-25)

Vi-känslan framkom också vid intervjuerna och när jag besökte förskolan. När jag ställde intervjufrågor personligen till förskolepersonalen kunde de uttrycka att det var svårt att hålla isär om det var deras ”egna funderingar” eller om det var reflektioner som kom från de gemensamma diskussionerna. En av förskollärarna sa att hon tyckte det var enklare att definiera förskolans värden och idéer än att definiera dem som sina egna (vid frågan – vad är det för *dig*?). Liknande reflektion gjordes av en av hennes kollegor. Förskolans identitetsbyggande kring det gemensamma arbetet tycktes vara förankrad hos förskolepersonalen. Vid ett referensgruppsmöte berättade pedagogistan vilken betydelse förskoleledningen gett förskolans historia när enheten blivit större och utökats. Inför sammanslagningen hade de olika förskolornas kulturer kartlagts. Som jag förstod det ingick även historieberivning i detta arbete. Utifrån denna utgångspunkt hade sedan en ny gemensam identitet börjat byggas bland annat genom gemensamma utbildningsdagar och andra gemensamma forum.

---

I korridoren på väg in till personalrum och kontorsavdelning finns posters upphängda på väggen där förskolans pedagogiska historia är presenterad. År som varit betydelsefulla ur förändringsaspekter och personer som varit viktiga för förskolans förändringsarbete presenteras på dessa posters. Detta material hade producerats i samband med flytt till nya lokaler. Förskolans pedagogiska historia blir en del av det identitetsbyggande som förskolepersonalen uttrycker som en resa mot att ”bli ett”.

### ***Uttalat att man också lägger sig i***

Historiebeskrivningen gavs också en annan betydelse. Erfarenheter ges från förändringsarbetets började visade att när en drivande förskollärare slutade på en avdelning, och nya medarbetare anställdes, avstannade förändringsarbetet eller också blev det en tillbakagång till det gamla arbetssättet. Detta föranledde en förskoleenhet att göra en historiebeskrivning för att på detta sätt introducera förskolans arbetssätt för nyanställda. Pedagogistan menar att det inte räcker med att presentera en, som hon uttrycker det, ”uttänkt miljö” och att berätta om arbetssättet på enheten, det krävs något mer. Historiebeskrivningen, menar hon, kan hjälpa de nyanställda att förstå hur sammanhanget de börjar arbeta i har växt fram. På detta sätt kan arbetssättet förklaras.

Vid en träff i referensgruppen beskrev den pedagogista jag refererat till ovan att hennes roll hade börjat utmejslas under en period när de såg att arbetet gick tillbaka till tidigare arbetssätt. Detta innebar att hon fick gå in och korrigerade de nya kollegorna, vilket blev början på det som i referensgruppen beskrivs som den samarbetskultur som idag finns på förskolorna. Det var då som pedagogistans roll tydligare började definieras. Pedagogistan minns det som att det var då som det först uttrycktes att hon var en sån som ”lägger sig i”. Redan när ny förskolepersonal anställs informeras de om att pedagogistan kommer att diskutera och lägga sig i hur de utför arbetet. Detta innebär att förskollärarna inte kan välja bort pedagogistan som samarbetspartner i arbetet. Samtalet om pedago-

---

gistarollen utspann sig mellan pedagogistorna på ett referensgruppsmöte och fick flera av dem att minnas att rollen som pedagogista inte var självklar från början. De minns att de kunde väljas bort av arbetslagen. Samtalet gav mig intrycket att pedagogistorna numera upplever att de är en etablerad samarbetspartner till arbetslagen i det pedagogiska arbetet. Och att de idag inte kan väljas bort.

Den pedagogiska historiebeskrivningen blir ett medel för att skapa en pedagogisk identitet men också en slags förklaring till ”varför vi tänker som vi gör?” Eller ”varför vi arbetar som vi gör?”. Den kollektiva identitetsskapande kultur som byggs upp, menar jag bildar ramar för det kommande arbetet.

Som avslutande del i beskrivningen av detta tema följer exempel på hur förskolepersonalen istället för att arbeta med en verksamhet som är förutbestämd, försöker tolka och stödja barnets egna intentioner och intresse. Denna del i temat har jag valt att kalla en *tolkande och experimenterande verksamhet*. När förskolepersonalen beskriver hur de aktivt börjar lyssna, observera och tolka barns eget utforskande på ett sätt de beskriver att de inte gjort tidigare ges det barnen säger och gör en annan betydelse till, än i tidigare arbetssätt. Detta innebär också att miljö och material får en annan utformning för att barnen ska kunna använda materialet på ett experimenterande sätt.

## EN TOLKANDE OCH EXPERIMENTERANDE VERKSAMHET

I intervjuerna talar flera av deltagarna om sitt förändringsarbete. En av deltagarna uttrycker i intervjun också att det är ett dokumentationsarbete som inte bara handlar om att utveckla hantverket eller en teknik att dokumentera utan förskolläraren beskriver det som:

Det är ett konceptuellt tänkande. (Intervju 2007–06- 04)

---

I det som beskrivs som ett konceptuellt tänkande ingår att ta hänsyn till barnens kulturskapande i lärandeprocessen. Denna aspekt är ytterligare en del i att förstå dokumentationsarbetet som ett ”konceptuellt tänkande”. Arbetsättet beskrivs som gränsöverskridande då det innebär att förskollärarna inte längre kontrollerar och styr barnen mot ett bestämt kunskapsmål. Förskollärarna menar att de istället *intagit en tolkande attityd till samtal och handlingar* och att de *arrangerar miljö och material för barns experimenterande*. Dessa aspekter av dokumentationsarbetet kommer att presenteras i den avslutande delen i behandlingen av temat.

### ***En tolkande attityd till handlingar***

I sökandet efter barnens intresse och intentioner ges mycket tid till samtal med barnen i mindre grupper. Jag såg många exempel på detta i dokumentationsmaterialet som vi gemensamt tittade på och diskuterade både vid mina förskolebesök och vid nätverksträffar. Vid ett besök på en förskola där dokumentationsmaterialet varje vecka organiserades i en powerpointpresentation, såg jag flera exempel på situationer där förskolepersonal sitter och samtalar med en mindre grupp barn. Genom att ge god tid till samtal och agera som aktiv lyssnare anses förskollärarna ge barnen möjlighet att utveckla sina tankar ytterligare. I flera av grupperna skrivs samtalen med barnen ner och läses upp för barnen vid nästa tillfälle och på detta sätt menar man att samtalen tillsammans med barnen utvecklas. Vid en av de inledande intervjuerna beskriver en av förskollärarna detta på följande sätt:

Och det är väl det som är förhållningssätt för mig att jag får ta in deras tankar, vänta in deras tankar och bygga på nya tankar. Absolut inget flummigt för mig utan det är nästan tvärtom att det är på nått vis att ge dem lite idéer. (Intervju, 2007-02-19)

Det handlar om en tolkande attityd till hur barnen uttrycker sig. Förskolläraren beskriver sin erfarenhet av vad som kan hända när hon av-

---

vaktar för att så småningom tolka det barnen uttrycker. Erfarenheten är att om, barn får formulera sina idéer i lugn och ro utvecklas barnets egna tankar vidare. Barnen får idéer av att samtala. Lyssnandet används som drivkraft för barnets meningsskapande. Frågor till barnen har kommit att bli ett verktyg som används i lärandeprocessen. På detta sätt uppfattar jag att vuxnas frågor syftar till att driva barnens frågor och samtal vidare.

Genom samtal och observationer försöker förskollärarna att tolka det barnen uttrycker. Återkommande kallar förskollärarna detta för barns hypoteser. För de barn som inte pratar försöker förskollärarna i stället arrangera miljö och material så att de möjliggör för barnen att uttrycka sig på andra sätt. De menar att materialet måste vara konkret så att barnen genom konkret laborerande kan visa sina hypoteser. Detta beskrivs som att barnen ”pratar med materialet”.

Det motiv som återkommer i samtalen mellan förskollärarna är en önskan om att få syn på barnens läroprocesser där barnens hypotesprövande är centralt i sökandet. Sökandet efter det som fascinerar och intresserar barnen inom det kunskapsområde som valts är fokus för samtalen när de tillsammans tittar på dokumentationsmaterialet. Förskollärarna har idéer om hur de ska få syn på det som intresserar barnen. Detta behandlas i nästa avsnitt.

### ***Arrangera miljö och material***

Miljö och material är organiserat i stationer eller som ”rum i rummen” och framdukat för att kunna inspirera barnen att använda det när de får tankar och idéer som de vill prova och inte bara vid specifika tillfällen som de vuxna bestämt.

Deltagarna i studien berättar att det finns mycket konstruktionsmaterial som kan användas på ett laborativt sätt. Förskollärarna vill erbjuda



---

många olika estetiska uttrycksmöjligheter vilket blir tydligt när jag besöker förskolorna och ser hur de arrangerat sin miljö och sitt material och vad som kommuniceras i dokumentationsmaterialet som sitter på väggarna. Det förekommer dans, bordsteater, rörelse, teckning, målning, arbete med lera, laborationer, barnen konstruerar spel och spelar skuggteater. En av ateljéristorna beskriver uttrycksmöjligheterna som väsentliga för att arbete med ett kunskapsområde inte ska bli ”kallt” och ”stelt”. Förskolepersonalen menar att barnen får möjligheter att prova sina tankar genom att uttrycka sig på många olika sätt. Detta beskrivs på följande sätt:

Materialet ska inte vara så förutbestämt. Man ska inte bara ställa fram, vi ska också lägga till. (Förskolebesök 2007-02 - 14)

Jag tolkar detta som att det material som finns på förskolorna ska kunna användas på ett mångfacetterat sätt. Förskollärarna menar att det inte ska finnas ett ”rätt svar” inbyggt i materialet som driver barnen i en viss förutbestämd riktning. Materialet ska ge barnen lust att fortsätta prova. Och det material som kompletterar (eller ska läggas till) ska göra att det skapas ytterligare möjligheter att experimentera kring det kunskapsområde som projektet riktar sig mot.

Ordet aktivitet beskrivs som viktigt. En av pedagogistorna återkommer kontinuerligt till att det är viktigt att skapa aktiviteter för utforskande på olika sätt. Barnen ska kunna vara aktiva själva utan de vuxna. Dokumentationsmaterial blir mer intressant om det innehåller mycket av barns experimenterande. Därför menar förskollärarna att de till exempel försöker kombinera olika ljussättningar i miljön för att barnen med olika material ska kunna experimentera med ljusets fenomen på ett varierat sätt.

---

En pedagogista beskriver det som att man vill iscensätta en pedagogisk miljö som erbjuder barnen ett landskap av möjligheter. Detta innebär att förskollärarna utmanas i att iscensätta pedagogiska miljöer som skapar aktivitet och experimentlusta. Samtidigt blir det också viktigt, påpekar en pedagogista, att det inte blir för styrande när nya material tillsätts, samtidigt som material och miljö ändå ska fokusera speciella aktiviteter som t.ex. experimenterande med ljus och skuggor.

Sammanfattningsvis menar förskolepersonalen att de har förändrat sitt arbetssätt sen de börjat arbeta med pedagogisk dokumentation. Arbetet med pedagogisk dokumentation har inneburit att epistemologiska diskussioner initierats. Förskollärarna har med andra ord börjat diskutera hur de ser på lärande och kunskap. Detta har inneburit att de beskriver att det skett en förändring i synen på kunskap och lärande från att lärande *förmedlas in* i barnet till att istället tala om att skapa *förutsättningar för* lärande. Det har också inneburit att förskollärarna idag använder sig av andra verktyg i det pedagogiska arbetet med ett kunskapsområde.

---

## TEMA 2.

### ERFARENHETER AV DOKUMENTATIONSARBETE

Under denna rubrik har analyseras förskollärarnas berättelser och beskrivningar av att arbeta med hantverket ”att dokumentera”. Det handlar om diskussioner om vilka verktyg som anses användbara i dokumentationsarbetet och om varför renskrivning av en observation kan vara meningsfull. I arbetet med dokumentationer finns moment som har lett till lärande vad gäller vilka situationer och vad i situationerna som ska dokumenteras. I den avslutande delen av redovisningen av temat visas ett exempel på en situation som beskrivs på följande sätt: innebörden i en dokumentation förändras för den dokumenterande förskolläraren sedan man analyserat materialet tillsammans med kollegor.

### DISKUSSION OM VAL AV VERKTYG

Vid ett flertal tillfällen diskuterades om fotografering, skrivande eller filmande var mest användbart i dokumentationsarbetet. Två av pedagogistorna var tydliga med vilka verktyg de föredrog. Jag uppfattade att det verktyg som de prioriterade var det verktyg de själva använt flitigt när de arbetade som förskollärare i barngrupp. Motivet att förespråka ett verktyg såg dock olika ut. Nedan följer exempel på samtal som angående verktygen.

#### Exempel 1.

På en av förskolorna finns en diskussion om vilket dokumentationsverktyg som ska användas vid observationstillfällena. Diskussionen förs mellan pedagogistan och förskollärarna i det arbetslag som deltar i projektet. Pedagogistan menar att fotograferandet hade blivit för omfattande och hon saknade de skrivna observationerna. En av förskollärarna ser på skrivandet mer som ett komplement:

---

Jag jobbar mest med kameran faktiskt. Jag är inte så verbal känner jag. Jag tycker inte om att skriva. Alltså när jag ska göra nått snabbt så är jag inte där med pennan och skriver så. Utan jag hänger upp mitt minne och gör urval med kameran mest och sedan kompletterar jag det med anteckningar. Jag har alltid block och kamera med mig. Så ofta så skriver jag lite stödord och så också. Men det är bilderna som på nått sätt är ingång för mig. (Intervju, 2007-02-22)

Förskolläraren ser fotograferandet som det verktyg som bäst och snabbast kan fånga de situationer som hon vill observera. De kommunicerar på ett bättre sätt situationer som hon vill minnas än hennes skrivna observationer. Men hon ser betydelsen i att använda olika dokumentationsverktyg som kompletterar varandra. Pedagogistan däremot, som lärt sig hantverket genom observationer, menar att detta verktyg kommit i skymundan för allt fotograferande.

#### Exempel 2.

En annan pedagogista återkommer vid flera tillfällen till betydelsen av att filma olika situationer. Detta verktyg anser hon vara det förnämsta hjälpmedlet eftersom det också ger möjligheter att gå tillbaka till materialet upprepade gånger och på det sättet upptäcka nya aspekter. På en referensgruppsträff säger hon, när gruppen diskuterar olika dokumentationsverktyg:

Jag tänker på att filma. Att plocka ut en filmad sekvens att förhålla sig till! Titta på och fundera kring. Filma är ju så nära verkligheten vi kan komma i att fånga någonting och ha här. För vi har ljuden, vi kan se blickarna [...] Vi kan ha fokus på upptäckter, vi kan ha fokus på frågor vi ser uppstår, vi kan ha fokus på hur de gör med händerna. (Referensgrupp 2008-02-11)

I ambitionen av att komma åt så mycket som möjligt i en situation anses filmsekvenser skapa bäst förutsättningar.

---

I nästa steg när observationsmaterialet iordningsställs för att bli kommunicerbart skapas nya reflektioner hos den förskollärare som gjort observationen, vilket en av förskollärarna berättar om:

När vi sitter och skriver så får vi syn på saker som hänt som man kanske inte tänkte på precis när det hände. Det är liksom en återkoppling till oss också medan vi gör dokumentationen så kommer vi på saker som har hänt. Kanske ser saker på en bild när man framkallar att 'äh just det där bakom sitter han och pekar på det'. (Intervju, 2007-02-19)

Förskolläraren beskriver att den återkoppling till händelsen som materialet skapar gör att minnesbilden upplevs mer detaljerad. Dessutom ger materialet en möjlighet att upptäcka nya saker i situationen som inte uppmärksammades vid observationstillfället.

En kollega menar att, i nästa steg när observationen ska presenteras eller kommuniceras till andra, blir hennes tolkning av situationen den som presenteras vilket hon uttrycker på följande sätt:

Ja, man kan inte komma ifrån det att man själv också är hela tiden en tolkande person i det hela. Men dokumentation är väl också inte bara att man skriver utan att man gör den tillgänglig för andra. Genom att skriva rent eller göra sammanfattningar eller sätta upp på väggen eller skriva så andra kan läsa. (Intervju, 2007-02-19)

Här beskrivs hur den som gör sammanfattningarna eller sätter upp ett material på väggen redan har gjort en tolkning innan andra ges möjlighet att tolka eller analysera materialet. Materialet kan aldrig visa upp någon form av "sanning" utan den som gör observationen och ser till att den blir kommunicerbar, har redan på förhand tolkat materialet. På detta sätt skapas berättelser utifrån hur den person som skriver rent, sammanfattar eller sätter upp materialet på väggen vill kommunicera dokumentationen.

---

Diskussionen som förs vid olika tillfällen speglar ett ambivalent förhållande till hur processen från observationstillfället till den slutliga sammanställningen ska uppfattas om den presenterade dokumentationen ska uppfattas som sann eller inte.

Återkommande beskrivs dock det processinriktade arbetssättet som berikande för arbetet, inte bara som en återkoppling av vad som hänt utan att det också gör att arbetet ges en mening. Detta beskrivs av en av förskollärarna på följande sätt:

Den gav mig en kick när jag började här ska jag säga. Det är vad den lockar fram, man får kickar av det själv. Man ser vad barnen håller på med. Annars trampar man bara på. Men att man får syn på andra saker. Och att man synliggör barnen också [...] Förhållningssätt också. Alla är tillsammans, att man är medforskare att man verkligen har den sociala gemenskapen. Att vi har ett utbyte av varandra. Inte bara barnen av oss utan vi av barnen. (Intervju, 2007-06-04)

Denna förskollärare menar också att arbetet med att prata om dokumentationerna både tillsammans med barnen och tillsammans med kollegor ger ett utbyte som upplevs som gemenskapsskapande. Utbytet av idéer och tankar som lockas fram mellan barn-barn och barn-vuxna och vuxna-vuxna gör att arbetet upplevs meningsfullt.

## BETYDELSEN AV ATT FÖRBEREDA OBSERVERANDET

Observationsarbete består av flera delar. I förra avsnittet redogjorde jag för hur framför allt pedagogistorna resonerade om vilka verktyg de föredrog att arbeta med. En annan aspekt handlar om att välja vad som ska dokumenteras. Vid samma referensgruppsmöte talade deltagarna om betydelsen av att observationsarbetet är planerat. En av deltagarna beskrev vid en tidig nätverksträff en minnesbild som bidrog till denna erfarenhet:

---

Då tänkte han att han skulle gå ut och filma. Och då upptäckte han att han hade en villfarelse av det där. Att: 'Nu ska jag ha allt!' det var bara det att när han kom tillbaka hade han ändå gjort ett urval av en samling. De hade bestämt nått. Han lyckades inte hålla det i fokus utan han började följa ett enskilt barn. Han flyttade kameran. Och det är en träning. Det var det som ledde oss till att vi såg att om man inte är förberedd när man styr kameran så styr man utifrån situationen bara. Och det gäller kanske all dokumentation?

Kollegan replikerar:

Oavsett om det är kamera eller om du filmar så är det ju ändå du som står bakom kameran och väljer vad du filmar.  
(Nätverksträff, 2008-02-11)

Utifrån minnesbilden berättar förskolläraren hur observatören spontant börjat följa ett barn i en situation som väckte observatörens nyfikenhet. Detta innebar att den frågeställning som funnits som utgångspunkt för observationen lämnades. På detta sätt kommunicerade inte dokumentationsmaterialet det som var planerat att systematiskt dokumenteras. Från detta exempel menar deltagarna att de lärt sig betydelsen av att i observationsarbetet följa en frågeställning metodiskt över tid.

## UPPFATTA EN NY BERÄTTELSE

En diskussion om huruvida dokumentationer ger bilder av en sann verklighet eller om situationen ska uppfattas som ”konstruerad” (eller meningsskapande) uppkom från och till i gruppen. Här ges ett konkret exempel från ett nätverksmöte på hur denna diskussion kunde uppkomma. En av förskollärarna berättar att hon kom att förändra sin bild av vad som hänt vid ett dokumentationstillfälle när hon satt tillsammans med kollegor och analyserade och tolkade ett dokumentationsmaterial. I analysen har jag använt begreppen om figur och bakgrund. Detta innebär att vissa intryck uppfattas som viktigare än andra, vilka då kallas figur och andra intryck får stå tillbaka, vilka då kallas som bakgrund.

---

Förskolläraren som arbetar med de yngsta barnen hade tagit med ett observationsmaterial där hon med hjälp av digitala foton följt ett barn som står framför en skuggbild. Hon visar ett antal bilder på ett barn som på olika sätt rör sig framför skuggbilden som projicerats med hjälp av ett gosedjur (elefant) på en overhead. Gruppen arbetar med bilderna på ett speciellt sätt, vi går laget runt och övar oss på att bara beskriva bilden utan att tolka den. Detta medför att skuggningen på bilderna blir figur för det som så småningom tolkas och barnets aktivitet blir bakgrund för den förskollärare som bidragit med dokumentationsmaterialet. När hon tillsammans med sitt arbetslag själv tolkat situationen, före det aktuella tillfället, var barnets aktivitet figur för tolkningen och skuggorna bakgrund. Detta medför att förskolläraren vid detta tillfälle om-tolkade situationen vilket ger henne en stark aha-upplevelse. Samtidigt ifrågasätter hon sitt eget sätt att plocka ut de bilder hon tagit med till gruppen, då hon satt ihop dem efter sin egen första tolkning. Den berättelse som hon kom med har förändrats, blivit en annan vid träffen. Detta diskuteras i referensgruppen och en i gruppen menade att det blir viktigt att:

[...] inte beröva henne hennes första uppfattning. För att hon uppfattade en ny uppfattning,

och en annan deltagare responderade med:

Så finns det plötsligt två saker man kan läsa i den serien [av bilder, min kommentar]. (Referensgrupp, 2008-02-11)

Diskussionen kommer så småningom att fortsätta att handla om huruvida det finns en sann berättelse eller om det kan finnas många versioner av berättelser kring ett dokumentationsmaterial och om det är intressant att leta efter den mest sanna eller om det intressanta är att det fanns många olika versioner av hur en situation uppfattas och hur den i så fall ska berättas. Detta är återkommande samtalsinnehåll som jag hänvisat till tidigare.



---

## SYSTEMATISERING AV DOKUMENTATIONSMATERIAL

På förskolorna produceras mängder av observationsmaterial som foton, filmer, anteckningar, barns teckningar, barns anteckningar och nerskrivna dialoger från olika händelser. För att kunna hålla ordning på detta dokumentationsmaterial har man organiserat olika systematiseringsformer. Vad gäller producerat material som foton, skrivna observationer och anteckningar har detta sedan tidigare på alla förskolorna satts in i en så kallad projektpärm. I samband med ljuspunktsprojektets start började man på förskolorna organisera dokumentationsmaterialet i powerpointpresentationer. Det finns en vana att använda powerpoint för att presentera dokumentationer, men det finns ingen vana för att använda det att systematisera materialet.

I följande avsnitt presenteras en specifik förskolas organisering av dokumentationsmaterialet som ett exempel på hur systematiseringen av dokumentationsarbetet kan se ut. Detta exempel har valts därför att det på denna förskoleenhet finns en utvecklad systematisering av analysarbetet kopplat till det projekt som pågår för hela enheten. Förskollärarna som deltar i projektet har förutom den organisering som finns på enheten utvecklat ett eget system för sitt analysarbete.

### ***Organisering av dokumentationsmaterial***

Förskollärarna har systematiserat sitt dokumentationsmaterial. De använder en projektpärm, en powerpointpresentation och tunna skrivböcker där de för anteckningar och observationer efter ett visst system.

I projektpärmen sätts material, som har med projektet att göra, in i efterhand. I den finns allt från information som getts till föräldrar, utskrivna händelser som är dokumenterade, barnens bilder och annat som man vill spara. Projektpärmen finns tillgänglig för barnen.

---

I den presentation som gjorts i powerpoint organiseras framförallt digitala bilder. Det finns sekvenser av gemensamt utforskande och barns individuella lekande med ljuset som dokumenterats och som sedan organiserats i tidsordning in i powerpointen. På detta sätt skapas en kronologisk berättelse med hjälp av dokumentationssekvenserna. Mellan varje veckas dokumenterade händelser ligger ett reflektionsprotokoll. Reflektionsprotokollet systematiserar på detta sätt förskolläraernas tolkningar av dokumentationsarbetet och bildar en återkommande och övergripande sammanfattning, analys och ger avstamp för kommande veckas arbete.

På förskolan produceras ett nytt reflektionsprotokoll i samband med att ett nytt projekt startar. Reflektionsprotokollet arbetar pedagogiskt fram med hjälp av det underlag som sammanställts när förskollärarna på olika sätt ställer sig i relation till det kunskapsområde som ska bilda innehåll under kommande år. Förskolepersonalen får sedan, i olika konstellationer diskutera innehållet kopplat till syftesbeskrivningarna. Syftesbeskrivningarna kopplas till läroplanstexter. Samtalen som förs om samband mellan syftesbeskrivningar och läroplanstexter antecknas. Dessa anteckningar bildar sedan underlag för hur ett reflektionsprotokoll kommer att utformas.

### ***”Vi har ett bildspel som vi fyller på hela tiden”***

Vid ett tillfälle visade förskollärarna en sekvens där barnen undersöker ljuset och påminner mig om en händelse där arbete med samma ljusfenomen visas fast i en annan situation. Jag sa att jag imponerades av hur de kunde minnas detta. Deras förklaring var att de fyllde på i en powerpointpresentation med bilder kontinuerligt, vilket de menade var en hjälp att komma ihåg. Arbetslaget gick med jämna mellanrum tillbaka till början i powerpointpresentationen där dokumentationsmaterialet organiserats in vilket innebar att de kände väl till sitt material och menade att de på grund av det kunde se lärandet. Förskollärarna anser dock att sys-

---

tematisering av dokumentationsmaterialet i powerpointen inte bara har fördelar. De menar att lärande inte är så linjärt som verktyget i powerpointen framställer det. På detta sätt upplevs systemet begränsande och ”fyrkantigt”.

Förskollärarna på denna förskola använder också anteckningsböcker som observationsverktyg. Det finns olika anteckningsböcker utlagda i de olika rummen där förskollärarna snabbt kan göra en anteckning eller skriva in dialoger mellan barnen. Dessa anteckningar är sedan användbara i analysarbetet vid reflektionstillfället.

När jag besökte förskolan för att tillsammans med förskollärarna och pedagogistan samtala om deras projekt utgick vi i våra samtal från materialet som var inlagt i powerpointen. Men på bordet låg också anteckningsböckerna. Anteckningsböckerna används flitigt för att leta upp en episod eller samtal för att komplettera eller förstärka någon tolkning. Förskollärarna har över tid utvecklat ett system i sitt arbetslag som utgår från skrivböckerna. De har med hjälp av överstrykningspennor markerat anteckningar och citat med olika färger, för att på detta sätt lätt kunna hitta när de sätter sig för att analysera veckans arbete. När de ska analysera materialet använder de, förutom reflektionsprotokollet som finns i powerpointen, ett system som kan liknas vid att arbeta med mind-map. Själva kallar förskollärarna detta för sina ”spindlar”. ”Spindlarn” används för att sammanställa det som de ser som barnens hypoteser och intresse för olika aspekter i projektarbetet. Arbetet med anteckningsböckerna och sammanställningarna av ”spindlarna” anser de ger dem en överblick över alla barns intressen och de understryker vikten av att alla barn ska finnas med. ”Spindlarna” görs med jämna mellanrum, dock inte vid varje reflektionstillfälle. Detta sätt att analysera materialet är något som arbetslaget arbetat fram och utvecklat under flera år. Jag upplevde att detta var till stor hjälp för förskollärarna då de vill skapa en

---

form av överblick, även om systemet för mig, som kommer utifrån, är svårt att förstå.

Sammanfattningsvis har förskollärarna genom att arbeta med pedagogisk dokumentation under många år erfårit och lärt sig mycket om hantverket att dokumentera, analysera och göra ett material kommunicerbart för andra. Det finns en ambivalens i förskolepersonalens reflektioner om hur ”sant” ett material *kan* eller *ska* vara och vilket verktyg som kan producera den mest verklighetsnära dokumentationen. Det konkreta arbetet med pedagogisk dokumentation har medfört att ontologiska diskussioner har aktualiserats då deltagarna stått inför situationer när en dokumentation kan uppfattas på olika sätt.

## TEMA 3

### ORGANISERING AV UTFORSKANDE LÄRANDE

På förskoleenheterna finns det en eller flera förskolechefer beroende på hur stora enheterna är. På den största enheten finns dessutom en enhetschef över förskolecheferna. Förskolecheferna har det övergripande ansvaret för förskolorna. Det finns också anställda pedagogistor och ateljéristor på enheterna som delegerats ett operationellt ansvar för den pedagogiska och estetiska utvecklingen på förskolorna. Förskolechefen tillsammans med pedagogistor och ateljéristor bildar på detta sätt en form av ansvarsgrupp för att driva det pedagogiska arbetet. När ett nytt projekt ska påbörjas förväntas denna grupp vara aktiv med att organisera för projektet, samtidigt som de deltar i projektstarten. I följande avsnitt presenteras de olika sätt som ledningen organiserat arbetet för förskolepersonalen i starten av ett projekt. I den avslutande delen av redovisningen av temat har den organisering som görs av förskollärarna för att ge barnen möjlighet att relatera till kunskapsområdet analyserats.

---

## FÖRBEREDELSE OCH ORGANISERING FÖR ATT RELATERA TILL ETT KUNSKAPSOMRÅDE

Organiseringen av relationsskapande till innehållet sker på två nivåer. På en nivå förbereds förskolepersonalen för arbete med innehållet. På den andra nivån organiserar förskolepersonalen arbetet för barnens möte med innehållet.

Projekt är kända för förskolepersonalen terminen innan de startar. Hur detta beslutas ser olika ut. Samma sak gäller vilket innehåll projektet kommer att ha vilket kan bero på olika faktorer. Ledningen kan se ett behov av att utveckla arbetet med innehållet utifrån t.ex. nya statliga direktiv eller att enheten inbjudits att ingå i ett nätverksarbete som anses intressant för förskolans utvecklingsarbete. Det sistnämnda var fallet med projektet i denna studie.

### ***”Vad är ljus för mig?”***

För att förskolepersonal, pedagogistor och ateljéristor skulle förberedas för projektet fick de arbeta med sin egen relation till området på olika sätt. Var och en fick frågor om sin relation till området, de fick sedan diskutera detta med kollegor och på detta sätt dela sina erfarenheter. En av förskollärarna berättade om sin ingång till ljuspunktprojektet som tog sin början redan på sommaren innan projektet startade:

Vad är ljus för mig? Sådär tänkte jag hela sommaren. Jag tog ju bilder och jag blev så förtjust i skuggor då och ljus. Och så upptäckte jag hur mycket ljus det finns, [...] där jag har mitt sommarställe då. 'Åh! Hela havet där' och jag tog kort på kort och hade en massa till ljusnätverket. (Intervju, 2007- 02-19)

De reflektioner hon gjort under sommaren när hon funderat över ljuset som fenomen gjorde att hon fotograferade och samlade på sig ett material som hon sedan visade och kommenterade när hon träffade nätverksgruppen som hon ingick i. Ljuset som innehåll skapade många

---

samtal mellan förskollärarna, berättar deltagarna vid projektstarten. Det som tidigare upplevts självklart hade förvandlats till vissa frågeställningar när de börjat reflektera kring ljuset som fenomen och begrepp.

Förskollärarna fick arbeta med sin relation till ljus genom olika workshops, de fick lyssna till en föreläsning om ljuset och arbeta med syfte och frågeställningar kring ljusutforskande och projekt. På detta sätt skulle förskollärarna förberedas för arbetet tillsammans med barnen både vad gäller att skapa miljöer för utforskande och att kunna utmana barnens ljusforskande vidare. En av deltagarna uttryckte vid intervjun att förberedelserna ibland upplevdes för omfattande och hon ansåg att man kunde lära sig om ljuset tillsammans med barnen:

Ibland känns det som man ska förbereda sig och förbereda sig så man inte kommer igång. (Intervju, 2007-02-14)

En sammanfattande analys blir att förberedelsearbetet för förskollärarna skapar en form av inramning och utgångspunkt för projektet. Det som organiseras för att sedan struktureras handlar om att den individuella erfarenheten reflekteras och kommuniceras i organisationen. Den personliga relationen till området blir på detta sätt konfronterad och prövad. Detta skapar både intresse och irritation inför det kommande arbetet. Dessutom organiseras förberedelsearbetet så att förskolepersonalen får möta kollegor med andra erfarenheter och relationer till ljus. Detta sker vid workshops och föreläsningar. Organiseringen gör att deltagarna på olika sätt ställs i relation till ett innehåll som de sedan ska arbeta med tillsammans med barnen.

När inte arbetet är formulerat i konkreta kunskapsmål för varje aktivitet som förskolläraren på olika sätt ska lotsa barnet mot, utan det är andra motiv som styr arbetet, har nya förhållningssätt till lärande av ett innehåll bildats. Ett motiv för projektarbetet är för förskollärarna att skapa variation för barnens undersökande av kunskapsområdet. Detta har in-

---

neburit att förskolepersonalen också har behövt förberedas för det kunskapsområde som kommer att vara i fokus i projektarbetet.

### ***Samla spår av ljus***

Förskollärarna använde olika metoder för att kartlägga barnens utgångspunkt i förhållande till innehållet i projektet. De gjorde det i arbetet med barnen vid projektstarten. Frågor eller uppmaningar ställdes både till barn och föräldrar i olika situationer.

”Sommarminne” är ett exempel på detta. ”Sommarminne” innebär att barnet tillsammans med föräldrarna får en uppgift som de ska fundera på över sommaren. På en förskola fick barn och föräldrar till uppgift att ”samla spår av ljus”. Utifrån hur föräldrar och barn förstått sin uppgift kom de tillbaka efter sommaren med berättelser och material om hur de ”samlat spår av ljus”. Dessa berättelser får utrymme på gemensamma samlingar vilket utgör underlag för observationer av barnens relation till ljuset. Detta innebar, på en av förskolorna som jag besökte, att deras projekt kom igång direkt efter sommaruppehållet. Detta var ett av syftena med ”sommarminnena”. Ett annat syfte var att skapa engagemang hos familjerna för det fortsatta projektarbetet. Föräldrarna gavs på detta sätt möjlighet att vara med ända från starten.

Ett annat exempel på att hitta barnens utgångspunkter för ljus var de förskollärare som började ljuspunktsprojektet med att gå ”svängen” med sin barngrupp. Svängen innebar en ”gående samling” med en mindre grupp barn. Innan förskolläraren gick ut med barnen hade ateljéristan och pedagogistan tillsammans med förskolepersonalen förberett frågeställningar vilka relaterades till ljus. Frågeställningarna eller uppgifterna som barnen fick innebar att barnen fick leta efter och beskriva färger i naturen med hjälp av ljus och skuggor. Förskolläraren antecknade dessa samtal vilka sedan fick bilda underlag för det fortsatta arbetet.

---

## **Arrangera den pedagogiska miljön**

Ett annat sätt att ställa barnen i relation till ett kunskapsområde är att arrangera en miljö och material som kan rikta barnens intresse mot att laborera med det kunskapsområde som valts som projekt. Förskollärarna beskriver hur de organiserar miljö och material för att barnen ska kunna experimentera med ljus och skuggor. Detta beskriver en av förskollärarna som att de:

[...] styr upp miljön kring ljuset. (Förskolebesök, 2007-02-14)

Genom att arrangera miljön menar förskollärarna att de ger barnen en förutsättning för att kunna prova sig fram även när det inte är projekt-tid. En pedagogista beskriver det som väsentligt att även de minsta barnen ska kunna experimentera utan att de vuxna finns i en direkt närhet eller initierar aktiviteten. Hon menar att miljö och material ska tala till barnen och på detta sätt skapa motivation för ett experimenterande. Miljön styrs också upp med hjälp av de dokumentationer som görs. Genom att sätta upp de foton som produceras, barnens teckningar och dialoger mellan barn och vuxna på förskolans väggar kommuniceras barnens experimenterande med ljus och skuggor.

## **DET UTVIDGADE ARBETSLAGET**

I detta tema kommer det kollegiala samarbetet i arbetet med pedagogisk dokumentation att lyftas fram. Det framkommer i temat olika motiv för det utvidgade arbetslaget. Dessa motiv är flera, som t.ex. att undvika att arbetet bara ”går på rutin” och att skapa engagemang för arbetet på förskolan. Samarbete med samma innehåll bidrar till fördjupning och till nya idéer om pedagogiska konsekvenser, vilket deltagarna menar driver arbetet framåt. Detta beskrivs till och med ha skapat ett behov hos deltagarna. I den avslutande delen resoneras kring hur förhållningssätt kan



---

utformas vid arbete med pedagogisk dokumentation i det utvidgade arbetslaget.

## MÅNGA SKA LÄGGA SIG I

På de förskoleenheter som finns i studien har det kollegiala samarbetet vidgats. All förskolepersonal finns med i olika nätverksgrupper (eller i dokumentationsgrupper) där förskolepersonal från olika förskolegrupper på förskolan eller från enheten möts för att samtala om dokumentationer. Detta skapar en utvidgad syn på det kollegiala arbetet som främst är kopplat till dokumentationsarbetet. Genom att se och reflektera över andras dokumentationer kan förskollärarna få möjlighet och hjälp att förstå att det går att tänka på olika sätt om en situation:

Få andra synvinklar, få andra sätt att se och pröva och hitta på och göra om. Men så kan man ju också tänka! Och sådär. Då får man inte det om man håller på sitt och är i sin egna lilla värld. (Intervju, 2008-01-25)

Motivet för att det ska finnas möjligheter för många att lägga sig i är att man inte ska fastna i ett speciellt sätt att tänka. Drivkraften är att ta tillvara mångas erfarenhet och en vilja till att fördjupa kunskapsprocesserna. Det finns också ett resonemang kring att arbetet lätt går på rutin och fastnar i en viss kultur som kan uppfattas som självklar. Genom att få tillgång till mångas tankar och idéer skapas en kontinuerlig ”störning” av de egna tankarna och idéerna.

### ***Skapa engagemang för hela förskolan***

En av pedagogistorna beskriver vad hon anser som viktigt i ett nätverksarbete. Att många deltar i samtalen om de lärandeprocesser som man uppfattar i dokumentationsmaterialet menar hon kan skapa ett ansvar för hela förskolans utveckling. Detta motiverar hon på följande sätt:

---

Öppnar man upp för ett samarbete och ett resonerande kring lärande med många människor med många olika exempel så tror jag att man bygger på en motor som väcks ur ett engagemang om meningen med förskolan. Det är inte bara vi här och de ska må bra, våra barn. (Intervju, 2008-01-25)

Genom att kommunicera och interagera kring dokumentationerna vidgas förskollärarnas repertoar av betydelsebärande berättelser från olika situationer i förskolans praktik. Den utvidgade kollegialiteten handlar för pedagogistan om ansvaret för alla barn och när förskollärare ser och hör olika exempel från vardagen kan det skapas ett större engagemang för arbetet.

### ***Tillsammans med andra kan arbetet fördjupas***

För att både barn och vuxna skulle kunna fördjupa sitt kunnande kring ett kunskapsområde beslutade sig förskolorna i projektet för att alla förskolor, eller några förskolor på en större enhet, skulle arbeta med samma inriktning. Ljuspunktprojektet är ett sådant exempel. Olika förskollärare delar dokumentationer inom det specifika kunskapsområde som valts. En av förskollärarna beskriver i en intervju att det skapar en fördjupning av det egna lärandet att se och prata om många exempel:

Kan man förstå en sak på ett djup en gång så kan man förstå andra saker på samma djup någon annan gång [...] Det är en bra princip men det är svårt att uppnå. Men då i projekt så blir det också att det är någonting man gör tillsammans med andra. Att kollegorna gör det, arbetslaget gör det, kanske hela förskolan och barnen tillsammans i större grupper. Det kan vara alla tillsammans eller större grupper. Men det är definitivt en gemensamhets sak som man gör. (Intervju, 2008-02-19)

Det uppfattas som självklart att arbeta kollegialt med gemensamma projekt som fokuserar ett specifikt kunskapsområde. Det som upplevs som svårt att förstå utifrån ett djupare sätt på egen hand kan man med stöd av kollegor och barn få hjälp med. Genom att projektarbetets innehåll

---

bearbetas, analyseras och tolkas tillsammans med barn och kollegor finns det en möjlighet att kunskapsområdet kan fördjupas.

### ***Pedagogiska konsekvenser***

Det kollegiala arbetet som förskolorna utvecklat kring pedagogisk dokumentation beskrivs som något som man hjälps åt med och uttrycket fördjupning av arbetet förekommer ofta i samtalen och intervjuerna. En förskollärare beskriver hur det går till när hon och kollegor tittar på en dokumentation tillsammans:

Vi pratar *om* den. Och det vi pratar om är liksom den pedagogiska dokumentationen. Det som det föder. Nästa steg liksom. Våra tolkningar eller hypoteser av det som skett. Att den inte bara lever i mitt huvud eller på papper eller ... Vad det får för pedagogiska konsekvenser. Det jag sett. Och det kan ju handla om fler saker, det kan handla om. Att vi ska ändra det på nått sätt. Eller att vi ska ha färre barn nästa gång för att de börjar kivas om materialet eller det kan handla om att man ser att det här är någonting som barnen är intresserade av och hur ska vi kunna gå vidare med det. Det kan ju ... en sån iakttagelse kan ju resultera i många olika ja ... beroende på vad det kan bli för olika pedagogiska konsekvenser. (Intervju 2007-02-22)

Situationen finns inte bara som en minnesbild hos den som gjort observationen eller hos den som deltog tillsammans med barnen. Genom dokumentationsmaterialet väcks den händelse som finns dokumenterad till liv igen och fler än de/den som gjorde observationen kan delta i samtalet kring de tolkningar som finns om händelseförloppet. Genom att interagera med kollegor skapas mening som kan utvidga tolkningen av situationen. Detta leder i sin tur till konkreta förslag om hur praktiken fortsättningsvis ska arrangeras eller förändras, vilket kan innebära andra konsekvenser än vad observatören tänkt när händelsen pågick.

---

Det utvidgade arbetslaget anses därför av deltagarna ha skapat nya motiv för arbetet. Detta beskriver en annan förskollärare vid en intervju på följande sätt:

För det är jättevärdefullt att man har olika människor som kommer in, olika pedagoger och att man tänker olika. Det är ju det som driver en framåt också. Att träffas i olika konstellationer och diskutera. Det är jättebra. Det kan man inte vara utan känner jag. (Förskolebesök, 2007-06-04)

Utifrån många års erfarenheter av att möta kollegor i olika situationer och sammanhang och diskutera ett dokumentationsmaterial ser hon numera detta som ett stöd för hur arbetet ska kunna utvecklas vidare. När flera deltar i samtalen om den pedagogiska praktiken upplever hon det stimulerande och som en hjälp att driva det pedagogiska arbetet vidare.

Sammanfattningsvis beskriver förskollärarna att organisering av arbetet för ett utforskande lärande sker både på enhetsnivå och på förskolebarnsgruppnivå. Organiseringen för lärande i verksamheten beskrivs som att skapa förutsättningar för lärande för både barn och förskollärare. För att möjliggöra kollegialt lärande i arbetet med pedagogisk dokumentation har arbetslagen utvidgats; detta har också inneburit att nya motiv för arbete med pedagogisk dokumentation har uppstått.

I det första analysarbetet har en tematisering gjorts som också presenterar studiens data. För att komma vidare och analysera förändringsarbetet med hjälp av verksamhetsteori presenterar jag i nästa kapitel en andra analys av empirin.

---

## KAPITEL 5

### EN ANDRA ANALYS

I det föregående kapitlet har det inledande analysarbetet presenterats i form av tre olika teman och i detta kapitel introduceras det fortsatta analysarbetet där verksamhetsteoretiska begrepp använts. Studier inom verksamhetsteori kan grovt delas upp som deskriptiva eller intervenerande (Berthén, 2007b). Verksamhetsteorin används i deskriptiva studier för ”att försöka förstå vad deltagarna försöker åstadkomma” samtidigt som forskarna vill ”förstå och diskutera logiken i ett handlande” (s.49). Föreliggande studie kan till viss del betraktas som deskriptiv samtidigt som resultaten i resultatkapitlet har analyserats i något som kan karaktäriseras som en abduktiv process. I analysarbetet har mina tidigare erfarenheter kommit att bli betydelsefulla på olika sätt. Kapitlet kommer därför att presentera mitt långvariga intresse för pedagogisk dokumentation innan den abduktiva analysprocessen presenteras. Men först kommer jag att presentera hur jag i mitt analysarbete förhåller mig till förskollärarnas förändringsprocess.

#### METAFOREN ”SVARTA LÅDAN”

För att beskriva var analysarbetet tar sin utgångspunkt har jag använt ”svarta lådan” som finns i ett flygplan som en metafor. Genom att använda förskollärarnas minnesbilder, sammanställda som tre teman (som presenterats i föregående kapitel), kommer jag nu att plocka samman materialet och betrakta det som att deltagarna gjort en gemensam resa

---

när jag öppnar ”svarta lådan”<sup>25</sup>. ”Svarta lådan” utgörs av de två färdskrivare som registrerar ett flygplans färd (lådorna är orange). Det som registreras är i den ena lådan t.ex. flygplanets position, höjd och hastighet. I den andra lådan spelas piloternas samtal med varandra och flygledningen in under en flygfärd, vilket vid flygplanshaveri kan ge svar på frågor utifrån de beslut som tagits efterhand under färden. I denna studie kan ”svarta lådan” mest liknas vid den andra lådan, där de intervjuer och samtal som deltagarna gemensamt förde i början av ljuspunktsprojektet får symbolisera eller jämföras med det material som haverikommissionen har att arbeta med. Genom samtal med mig (vid intervjuerna) och tillsammans med kollegor på förskoleenheten eller vid de gemensamma träffarna har aspekter som varit betydelsefulla för färden kommit fram på olika sätt. När ”svarta lådan” undersöks, analyseras den resa som gjorts för att man ska försöka förstå vad som hänt. Omsatt i denna studie menar jag att deltagarna finns i en förändrad praktik och resan fram till denna praktik är det intressanta, liksom hur landningen ter sig (vilket jag betraktar starten och den första tiden i projektet som).

Förskolepersonalen som deltog i ljuspunktprojektet ger i sina beskrivningar både längre berättelser och fragmentariska exempel på hur färden och färdriktningen mot en förändrad och expanderad praktik kan se ut. Landningen eller slutpunkten för flygresan blir en metafor för expande-

---

<sup>25</sup> På en utbildning i Oslo maj 2010 där bland annat Yrjö Engeström deltog diskuterades min analysmetod och min idé om att jag såg deltagarnas beskrivningar som att de redan expanderat sitt lärande och att det kunde beskrivas som en resa (fast den fick analyseras utifrån att resan var gjord). Gruppen ”konfirmerade” idén och i det fortsatta samtalet kom ”svarta lådan” fram som metafor för att beskriva analysarbetet. ”Svarta lådan” ska uppfattas just som en metafor, då jag är medveten om att samtalen som återges på resan spelas in och kan analyseras utifrån vad som då sas, medan deltagarna beskrivningar av sina minnen är färgade av den tid som gått och därför inte kan återge resan på ett objektivet sätt.

---

rad verksamhet. Med en expanderad verksamhet menar jag det Engeström (2005) beskriver som den omvandling som skett när förskollärarna skapat ett nytt arbetssätt och ett nytt verksamhetssystem. Expansionen innebär att förskollärarna får en vidare horisont av möjligheter att förstå och utföra sitt uppdrag (a.a.). Begreppet expansion är därmed inte laddat med att det innebär att något är bättre, objektivt sett, eller är ett ”mer utvecklat sätt” att arbeta. Enligt Engeström (2005) omvandlas ett verksamhetssystem över tid utifrån hur de motsättningar som uppkommer efterhand löses. Därför blir deltagarnas berättelser om sin pedagogiska historia intressant, liksom hur praktiken kom att utformas vid projektets start och första tiden i projektet (som här blir ”landningen”). ”Svarta lådan” blir på detta sätt en metafor att använda för att beskriva analysarbetet.

Kortfattat kan det beskrivas som att jag nu analysera materialet på en annan abstraktionsnivå. Jag plockar från de berättelser som finns ur den ”svarta lådan”, sammanställer dem och använder verksamhetsteori som ett analysverktyg. Genom detta kan jag studera de förändringsprocesser som pedagogisk dokumentation medverkat till i förändringen av förskolans verksamhet.

Innan jag redogör för den abduktiva processen i studien vill jag ge en längre redogörelse för mina tidigare erfarenheter i och kunskaper om pedagogisk dokumentation

## MITT EGET INTRESSE FÖR PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Jag började arbeta som förskollärare 1981 och arbetade större delen av 1980-talet i förskolan. Mitt intresse för pedagogisk dokumentation började när jag besökte Reggio Emilia första gången 1993. Då arbetade jag på Kommunförbundet i Jönköpings län där jag ansvarade för fortbildningsfrågor i förskola och skola. Jag fascinerades av hur en av föreläsar-

---

na i Reggio Emilia uttryckte den syn som fanns på fortbildning och pedagogisk utveckling i förskolan. Det uttrycktes på följande sätt: ”den bästa fortbildningen gör man i sin egen praktik”. Dessa ord inspirerade mig och fick mig att tänka i andra banor om utveckling av förskolans pedagogiska arbete än vad jag gjort tidigare. Istället för att ordna fler kurser eller föreläsningar började jag arbeta som pedagogisk handledare och med pedagogisk handledarutbildning. I den pedagogiska handledningen började jag också använda foton och filmer och skrivna observationer som vi (förskollärare och jag) tillsammans pratade om vid handledningstillfällena. Då upptäckte jag att när vi lade ”praktiken på bordet” för att använda Lenz Taguchi (2000) uttryck, skapades helt andra samtal än de samtal som vi hade utan något dokumentationsmaterial. Samtalen kom att fokusera på hur förskolepersonalen tolkar barns handlingar i dokumentationsmaterialet. När handledningar inte utgick från dokumentationsmaterial fokuserades förskollärarnas pedagogiska idéer eller föreställningar om praktiken. Genom dokumentationerna kunde samtalen istället ta sin början i att beskriva vad som hänt i situationen och sedan kunde pedagogiska idéer och föreställningar diskuteras.

Jag började ge kurser och föreläsningar i pedagogisk dokumentation runt om i Sverige och fortsatte att arbeta med handledning av arbetslag och förskolechefer. Under dessa år upplevde jag det periodvis svårt att handleda arbetet med pedagogisk dokumentation då området framträdde mer och mer komplext. Många arbetslag hade en tydlig vilja att arbeta med pedagogisk dokumentation, men hade svårt att hitta tid till gemensam reflektion. Men det kunde också vara svårt för förskolepersonal att beskriva vad de såg i dokumentationerna kopplat till tankar kring vad lärande kan innebära. Det kunde också vara så att det var svårt att beskriva lärande eftersom dokumentationerna mer innehöll en presentation av praktiken än en dokumentation som kunde användas



---

för att undersöka och samtala om situationer i praktiken. Många arbetslag hade inte heller tillgång till fungerande datorer eller delade kameror med flera arbetslag.

Pedagogisk dokumentation är ett hantverk. Det innebär att kunna dokumentera den pedagogiska praktiken, att kunna kommunicera dokumentationerna, analysera dem och det handlar om att kunna använda det som kommer fram genom analysarbetet. Förutom detta ska förskollärarna föra samtal tillsammans med barn, föräldrar och kollegor på ett tillitsfullt sätt och kritiskt kunna granska den egna praktiken. Det finns en mängd svårigheter för dem som vill börja arbeta med pedagogisk dokumentation, och som jag upplevde som problematiska att lösa som handledare. Jag befann mig mitt i alla dessa funderingar kring olika problem i det konkreta arbetet med pedagogisk dokumentation när jag började forskarutbildningen.

Det mesta som skrivits teoretiskt om pedagogisk dokumentation har gjorts inom en socialkonstruktionistisk, postmodern eller feministisk poststrukturell teoretisk ram i Sverige. Dessa teorier har påverkat min uppfattning och hur jag talar *om* pedagogisk dokumentation. Jag har aktivt tagit del av forskning och samarbetat i olika Reggio Emilia-inspirerade sammanhang som tydligt fokuserar dessa teorier. Pedagogisk dokumentation som social konstruktion, beskrivs som *transformativ* eller som en verksamhet som befinner sig i ett relationellt fält. I en posthumanistisk/konstruktionistisk diskurs beskrivs istället pedagogisk dokumentation som en *kunskapsapparat* med ett aktivt agentskap. Beskrivningar som dessa triggjar tanken och kan öppna upp för nya sätt att tänka, men gör också pedagogisk dokumentation svårfångad i praktiken.

När förändring och organisation blev centralt i samtalen när jag mötte deltagarna och deltagarna mötte varandra kom verksamhetsteori att framträda som ett användbart verktyg. Jag upplevde att Engeströms

---

modell av ett verksamhetssystem kunde hjälpa mig att få ordning på och analysera förändringsarbetet på ett hanterbart sätt. Det har varit en svår övergång att börja betrakta pedagogisk dokumentation från ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Först upplevde jag det instängt och Engeströms triangel begränsande samtidigt som denna begränsning hjälpte mig att ordna materialet. En bit in i forskningsprocessen blev teorin intressant och jag kunde känna igen Engeströms tankar om expanderat lärande som ett öppnande för det okända och därmed gränsöverskridande som jag redan tidigt fascinerats av.

Före det avslutande analysarbetet, vill jag kortfattat sammanfatta de utgångspunkter som fanns för det avslutande analysarbetet:

- Jag hade medvetna och omedvetna hypoteser om pedagogisk dokumentation som jag erhållit genom många års arbete inom området och som färgats av andra perspektiv än det teoretiska perspektiv som används i analysarbetet.
- Det fanns empiri som analyserats och sammanställts som tre teman. Dessa data betraktas i den verksamhetsteoretiska analysen som berättelser från olika verksamheter som ska utgöra underlag för att förstå förändringsprocesser i arbetet med pedagogisk dokumentation
- Slutligen fanns det verksamhetsteoretiska begrepp (t ex motsättningar och expansivt lärande) som källa till inspiration för analysarbetet.

## FRÅN ERFARENHETER TILL EN ABDUKTIV PROCESS

Rötterna till abduktion, menar Alvesson och Sköldberg (1994) kan sökas ända tillbaka till Aristoteles men den som är mest känd för att ha utvecklat tankarna om abduktion i modern tid är Charles S Peirce. Peirce utvecklade abduktion som ett alternativ och en tredje väg i förhållande till induktion och deduktion. Induktion innebär att forskaren utgår från olika fall och sedan gör anspråk på att det finns en ”generell giltighet”

---

(a.a., s.41) mellan dessa olika fall. Mycket förenklat bildar ett flertal olika fall en gemensam bild i en induktiv ansats. I en deduktiv ansats finns däremot en generell regel som bildar utgångspunkt för analysarbetet och som därmed kan förklara fallet. I ett tal som Peirce (Peirce & Matz, 1990) höll 1903 om pragmatism och abduktion talade han om tre ”tanke-  
slipande satser” som kortfattat citeras nedan:

- ingenting finnes i intellektet som icke dessförinnan har varit i sinnet, d.v.s. varseblivningen
- perceptuella omdömen innehåller generella element, såtillvida att man kan härleda universella satser från dem
- abduktiv slutledning övergår mjukt i perceptuellt omdöme utan någon skarp demarkationslinje finnes däremellan.(a.a., s.231-232)

Med hjälp av Eriksson (1999) förstår jag de redigerade och sammanställda punkterna ovan som vikten av att skilja på perception och abduktion. Detta innebär att när forskaren upptäcker intressant stoff finns det tolkningar som gradvis förändras och som kommer att övergå i logiska slutsatser. Dessa slutsatser har byggts på den abduktiva processen och på stoff som tidigare uppfattades som oväsentligt men som kommit att framträda som betydelsebärande. Abduktion beskrivs av Alvesson och Sköldberg (1994) som att fallet (som gör anspråk på generell giltighet) kan analyseras med hjälp av ett ”hypotetiskt övergripande mönster” (a.a., s.42). Starrin (1994) liknar detta vid en rörelse som han kallar ”abduktiv process” som växelvis går fram och tillbaka mellan idéer och observationer och mellan delar och helhet. Liknande resonemang för Qvarsell (1994) som också beskriver rörlighet i analysarbetet:

I abduktion utgår man från föreställningar om det undersökta objektet och använder teoretiska begrepp för att ’zooma in’ relevanta delar och aspekter av det undersökta fältet. Man prövar inte hypoteser, snarare kan det hända att

---

man finner sådant som gör att man kan snickra ihop försöksvisa svar i form av hypoteser, men det rör sig hela tiden om en stor rörlighet mellan teoretiska begrepp som sökhjälp och empiriska fynd. (a.a., s.9)

Alvesson och Sköldbberg (1994) menar att abduktion går ut på att finna ”teoretiska mönster eller *djupstrukturer*” med hjälp av ”existerande kunskap och referensramar” (a.a., s. 44). För att börja beskriva den abduktiva processen som analysarbetet innebar vill jag med ett citat från Peirce och Matz (1990) redogöra för min ”aha-upplevelse” när jag började arbeta med empirin utifrån ett perspektiv som var nytt för mig:

Slår ner som en blix. Det är en akt av insikt, låt vara en i högsta grad felbar insikt. Det må så vara att hypotesens olika element fanns i vårt själsliv i förväg; (s. 232)

Peirce kallar detta för den abduktiva impulsen. I analysarbetet kände jag igen denna plötsliga ”akt av insikt” när jag började prova de verksamhetsteoretiska begreppen mot empirin. Men samtidigt som jag upplevde mig få vissa insikter kom också mycket tvivel. När Peirce talar om kunskapsutveckling liknar han grunden för detta vid en myr (Forsberg, 2000): ”Myren illustrerar både kunskapsläget i varje givet ögonblick och utgångsläget i den process som leder till ny kunskap” (a.a., s.35). När jag möter begrepp i verksamhetsteorin börjar underlaget för mina tidigare antaganden eller hypoteser upplevas som ostadigt. Under mina år i arbetet med pedagogisk dokumentation hade jag aldrig haft en tanke på att använda verksamhetsteori som ett verktyg men när jag fördjupade mig i teorin upplevde jag hur denna kunde bli ett verktyg i analysarbetet. Samtidigt blev jag också osäker och förvirrad. I dataanalysen som resulterade i teman föreföll förändringen, som forskollärarna beskriver sig genomgått, som helt annorlunda än vad den gjort tidigare. Den pedagogiska verksamheten framstod på ett helt annorlunda sätt. Det var ingen ny insikt för mig att pedagogisk dokumentation *kan* bidra till förändring. Det var en hypotes som jag hade och som aktualiserades vid genomläs-

---

ningen av empirin innan den sammanställdes och analyserades. När jag däremot började arbeta med Engeströms begrepp, som till exempel motsättningar, började mina tankar öppnas upp för att kunna förstå förändring på ett annorlunda sätt än jag gjort tidigare. När jag tidigare arbetat med arbetslag i förskolan som pedagogisk handledare har jag i handledningsgrupper diskuterat det förgivettagna (Dahlberg et al., 2001; Lenz Taguchi, 2000) i det som kan uppfattas i dokumentationerna. Jag har sett betydelsen i handledningen att tillsammans söka efter och kritiskt granska det som upplevs som självklart i det pedagogiska arbetet. När jag provade att läsa igenom materialet utifrån Engeströms tankar om motsättningar i noderna och mellan noderna i förhållande till det förändrade objektet började mina tankar förändras. När jag började rita modeller för detta upplevde jag att jag började skönja *handlingarnas* betydelse i tidigare verksamhetssystem”ställer till det” när förskollärarna börjar prova att tänka och göra på ett nytt sätt. Här minns jag att jag upplevde den abduktiva impulsen, insikten upplevdes som självklar men att jag aldrig formulerat mig kring det. Motsättningens betydelse som utvecklingskraft hade jag tidigare inte formulerat på det sättet. I dessa delar, när jag satt och ritade modellen och provade mig fram med vad motsättningarna kunde innebära i noden och mellan noderna började jag förstå hur detta kan påverka hela verksamhetssystemets expanderings. Jag började omformulera, eller kanske snarare expandera, mina tidigare antaganden om att enbart se på *språkets* betydelse i ett förändringsarbete (vilket jag medvetet valt när jag arbetade som pedagogisk handledare) utifrån att jag började testa verksamhetsteoretiska antaganden. Mina tidigare erfarenheter och hypoteser kom nu att delvis omformuleras samtidigt som de var till en hjälp. Likheten fanns i att jag som tidigare menade att förskollärare behöver stöd i förändringsarbetet vilket då innebar handledning med hjälp av dokumentationer och *samtala*, om materialet. Det som framstod som stöd, och som samtidigt skapade motsättningar, var att förskollärarna tvingades förändra sina handlingar

---

då objektet för verksamheten började förändras. Det tidigare verksamhetssystemet stämde inte med det nya systemets objekt. Det som efterhand framträdde i materialet var att den förändrade verksamheten kom att förändra individen i verksamhetssystemet. *Verksamhetssystemet kom alltså att verka handledande för förskollärarnas handlingar.* Detta var något som helt plötsligt framstod som självklart, samtidigt som det upplevdes som en ny insikt.

Nästa steg i mitt analysarbete började i det som analyserats fram med hjälp av begreppen motsättningar och expanderat lärande. Här kom mitt arbete mer och mer att likna det jag inbillar mig hur en haveriutredning arbetar. Genom att använda motsättningarna som en form av grundstomme (samtalet mellan flygledning och flygkapten) rekonstruerade jag förskolans expansiva förändringsarbete. På detta sätt började jag bygga berättelsen kring motsättningarna. Därefter användes de olika stegen i Engeströms expansiva lärandecykel där jag analyserat och provat mig fram i förhållande till motsättningarna. Här hade jag nytta av mina tidigare erfarenheter, inte för att ta fram nya aspekter utan mer för att jag till viss del kunde känna igen delar av berättelsen.

Slutligen fokuserade jag enbart på pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg med hjälp av Wartofskys (1979) analysbegrepp primär, sekundär och tertiär artefakt. Här kom också den abduktiva processen till användning. Tidigare hade jag betraktat pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt, men när jag istället började se på pedagogisk dokumentation som ett verktyg utifrån olika aspekter med hjälp av Wartofskys analysbegrepp blev det en spännande utmaning. Genom att göra det kunde jag förstå pedagogisk dokumentation på fler sätt än vad jag gjort tidigare. Mina tidigare erfarenheter grundade sig på en form av helhet, medan när jag arbetade med Wartofskys begrepp blev pedagogisk dokumentation nerplockat i delar. När jag betraktade pedagogisk dokumentation utifrån olika aspekter i användandet av ett förändrings-

---

verktyg kom andra delar fram som kunde förklara hur pedagogisk dokumentation kan uppfattas som dokumentationsverktyg.

## SAMMANFATTNING AV ANALYSARBETET

Efter det inledande analysarbetet där empirin presenteras utifrån teman har texten i kapitel 5 presenterat hur empirin analyserats med hjälp av verksamhetsteorin. Analysarbetet har beskrivits i olika steg: först analyserades empirin med hjälp av Engeströms modell av ett verksamhetssystem. Då analyserades deltagarnas berättelser utifrån tankarna om ett expanderat objekts betydelse i relation till olika typer av motsättningar, vilka leder till förändring i verksamhetssystemet. Motsättningarna bildar sedan utgångspunkt för nästa steg. Därefter användes Engeströms expansiva lärandecykel, där de framanalyserade motsättningarna i verksamhetssystemet utgjorde stommen (eller stegen) i den berättelse som konstruerades. Slutligen beskrivs hur analysen av pedagogisk dokumentation med hjälp av Wartofskys definitioner av primära, sekundära och tertiära artefakter genomförts.

---

## KAPITEL 6

# VERKSAMHETSTEORETISK ANALYS

I detta kapitel kommer jag, med hjälp av verksamhetsteori, att göra en fördjupad analys av empirin som hittills presenterats som teman. Underlag för analysarbetet har hämtats från samtliga teman och i detta kapitel ämnar jag svara på forskningsfrågorna:

- Vilka förändringar i den förskolepedagogiska verksamheten går att identifiera i förskolläraernas berättelser om pedagogisk dokumentation?
- Hur kan förändringsprocesser förstås när pedagogisk dokumentation introduceras och används över tid i förskolans pedagogiska verksamhet?

I analysarbetet kommer verksamhetsteoretiska begrepp att användas med syfte att fördjupa och på ett mer komplext sätt analysera empirin. Analysarbetet har genomförts som en abduktiv process vilket redovisats i tidigare kapitel. Genom att sätta samman deltagarnas utsagor har jag skapat en berättelse om en expansiv lärandecykel, för att kunna förstå på vilket sätt pedagogisk dokumentation bidrar till förändringsprocesser i verksamheter.

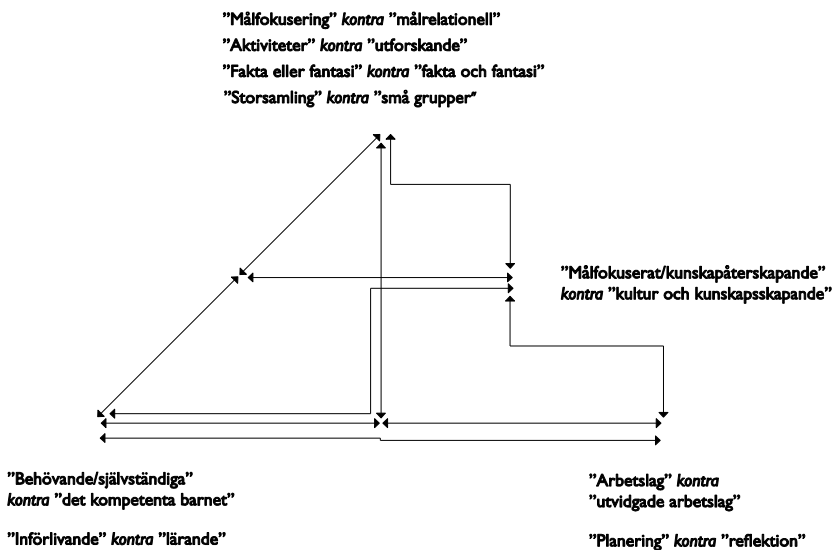
## PRIMÄRA OCH SEKUNDÄRA MOTSÄTTNINGAR

I verksamhetsteori anses motsättningar bidra till förändring och utveckling. Motsättningar ska här inte förstås som problem eller konflikter utan handlar istället om, som Engeström uttrycker det, historiskt ackumulerade strukturella spänningar som uppstår i verksamhetssystem eller mellan verksamhetssystem (Engeström, 2005). De spänningar som uppstår i



noden (komponenterna i verksamhetssystemet) benämner Engeström som primära motsättningar. Motsättningar som uppstår mellan noderna kallar Engeström för sekundära motsättningar. Nedan kommer olika primära och sekundära motsättningar att identifieras utifrån deltagarnas berättelser. Jag menar att dessa motsättningar kan ses som starkt bidragande till den utveckling av verksamheten som deltagarna beskriver, en utveckling som initierats med hjälp av pedagogisk dokumentation.

Då verksamheten beskrivs som ”företbestämd” har jag valt att definiera objektet, som deltagarna beskriver, som ”mål fokuserat och kunskapsåterskapande”. Då objektet för verksamheten expanderat och förändrats har jag valt att definiera objektet som ”kultur- och kunskapsskapande” och verksamheten har jag kallat ”tolkande och experimenterande”. Nedan i modell 3 beskrivs de motsättningar som analyseras i detta avsnitt.



Figur 3: Bild av primära och sekundära motsättningar Engeströms modell av ett verksamhetssystem. De ”brutna” pilarna visar på sekundära motsättningar mellan noderna.

---

## REGELNODEN

När förskollärarna började komma i kontakt med pedagogisk dokumentation, innebar det att det skapades motsättningar i den verksamhet som de *då* arbetade i. Detta innebar starten för en dynamisk rörelse i verksamhetssystemet, då nya handlingar kom att påverka hela den pedagogiska verksamheten.

### ***”Behövande barnet/självständiga barnet” kontra ”kompetenta barnet”***

Deltagarna beskriver att de minns att idén om ”det kompetenta barnet” triggade igång förändringsarbetet. Man skulle kunna säga att idén skapade en primär konflikt i regelnoden men också en sekundär, därför att idén om det kompetenta barnet inte stämde överens med objektet som målfokuserat och kunskapsåterskapande. Idén om ”det kompetenta barnet” började därmed skapa spänningar i verksamhetssystemet genom olika typer av motsättningar. Förskollärarnas syn på sitt pedagogiska uppdrag började förändras. De började pröva nya sätt att förhålla sig till barnen.

När en av förskollärarna beskriver hur hon först börjar förändra sina handlingar förstår jag det som att hon relaterar idén om det kompetenta barnet till idén om det självständiga barnet som förskollärare skulle föra dialog med vilket känns igen från Barnstugeutredningen (se kapitel 2). Förskolläraren tar som exempel en matsituation där ett barn hade uppmärksammat att det fattades ett glas vid dess plats (se i tema ”en förändrad verksamhet” i kapitel 4). Istället för att gå och hämta glaset till barnet frågade förskolläraren barnet hur hon tyckte detta skulle lösas. Hon ville att barnet skulle tänka själv. Tidigare hade hon kanske oreflekterat hämtat glaset till det ”behövande barnet”. Men med hjälp av sin förståelse av idén om det självständiga barnet som finns i svensk förskoletradition började förskolläraren förändra verksamheten, genom sina hand-

---

lingar, i en ambition att förstå hur idén om det kompetenta barnet kunde materialiseras. Det som beskrivs kan också analyseras som att det kompetenta barnet blev en lösning som fanns i motsättningen mellan det behövande barnet och det självständiga barnet. Det behövande barnet står i underordnad relation till den hjälpande vuxne medan det självständiga barnet står för det ensamma barnet som ska klara sig själv i olika situationer. Det kompetenta barnet blev en tredje väg att gå, där barnet behöver stå i en relation till någon eller något för att kunna bli det kompetenta barnet.

En annan av förskollärarna beskriver att hon provade att formulera sig om vad barnet som kompetent kunde innebära men kopplade till lärande. Detta ”nya” krävde andra tankar vilket hon beskriver på följande sätt:

Barnen lär sig själva och det är inte vi som lär. Även om det är vi som lär på nått sätt så är det deras kraft att vilja lära som är det som är drivkraften. Och att det blir så nött det här med det kompetenta barnet. Det handlar mer om att se på ett barn som lär sig själv. Att det är ett rikt barn. Att det inte är vi som berättar. Det blev den starkaste upplevelsen för mig. (Intervju, 2007-02-22)

Barnets egen drivkraft kommer i centrum och detta ställer hon i förhållande till det som en förskollärare traditionellt planerar och genomför utifrån de kunskapar hon vill ska förmedlas till barnen på ett förutbestämt sätt. De nya tankarna skapar starka upplevelser som kan härledas till förskollärarens reflektioner kring vad detta betyder för en förändrad syn på uppdraget.

Idén om det kompetenta barnet börjar mer och mer materialiseras i verksamheten, och ett förändrat arbetssätt börjar etableras. Nu skapas det som Engeström beskriver som sekundära motsättningar, vilket innebär att det uppstår spänningar *mellan* noderna i verksamhetssystemet.

---

Det förändrade förhållningssättet stämmer inte längre med det rådande objektet för verksamhetssystemet, dvs. det uppstår en motsättning mellan regelnoden (kompetenta barnet kontra självständiga barnet/behövande barnet, se bild 3) och objektsnoden (kunskapsreproduktion i bild 3). Detta innebär i sin tur att en primär motsättning i objektsnoden börjat etablerats mellan kunskapsreproduktion och kultur- och kunskapsskapande.

Objektet som jag valt att kalla kunskapsåterskapande för det rådande verksamhetssystemet ”förutbestämd verksamhet” börjar komma i obalans. Idén om det kompetenta barnet innebär en förskjutning till, vad jag har kallat, ett ”tolkande och experimenterande förhållningssätt”. Detta innebär att förskollärarna inte i förväg bestämmer vilket lärande som ska ske utan att de observerar och försöker förstå barnets uttryck och handlingar som utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

### ***”Införlivande av kunskap” kontra ”lärande”***

Det rådande verksamhetssystemet triggas inte bara av inre motsättningar. Under slutet av 1990-talet kommer förskolans första läroplan (SOU, 1997:157) (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta innebar att verksamhetssystemet fick nya regler och värderingar från andra regelproducerande system. I läroplanen och i förarbetet till läroplanen betonas lärandet som process. Tidigare hade barns utvecklingsstadier och socialisationsprocessen, genom utvecklingspsykologins dominerande ställning (se kapitel 2), betonats för att förstå och stödja barns utveckling och ”införlivande” (SOU, 1972:26) av olika kunskaper. Socialisationsprocessen innebar barns anpassning till gruppen och till samhället medan lärandets process uppfattades som en annan typ av process. Lärandet hade sedan pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987:3) funnits som begrepp inom förskolan men fick ett annat genomslag vid införandet av förskolans första läroplan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998).

---

Förskollärarna hade tidigare vetat vad, när och hur kunskaper skulle förmedlas in i barnet men nu blev de istället nyfikna på lärandebegreppet. Lärandets process framkallade diskussion och reflektion. Från att ha sett på förmedlingspedagogik som självklar började förskollärarna diskutera barns lärande som process. Motsättningen mellan den förmedlade, färdigformulerade kunskapen (kunskapsreproduktion) och lärande som en process skapade reflektioner. Lärande och vad det innebar i praktiken istället för förskollärarens förutbestämda och planerade ”undervisning” kunde undersökas med hjälp av pedagogisk dokumentation.

Direktiv som kom utifrån i form av en läroplan kom också att producera primära motsättningar i regelnoden (införlivande kontra lärande som process, se figur 3). Detta innebar i sin tur att motsättningen mellan regelnoden och objektsnoden förstärktes.

Ett expanderat objekt motiverar andra regler, värderingar och sätt att arbeta. I nedanstående citat beskrivs den motsättning som finns mellan ett nytt framväxande objekt (kultur- och kunskapsskapande) och det tidigare (kunskapsreproduktion). En av förskollärarna berättar i en intervju om detta dilemma vilket man kan se som ett uttryck för en sekundär motsättning:

Då pratade vi jättemycket om detta att hur lär sig ett barn. På vilket sätt kommer det in i huvudet och blir en erfarenhet som man tar hand om så...

Först är man van vid det traditionella och då har man ju varit väldigt mycket förmedlare. Så har man jobbat väldigt mycket. (Intervju, 07-02-22)

Förskolläraren har upptäckt att det sätt på vilket hon arbetar med kunskap, dvs. förmedlingspedagogik kring ett område, börjat skava mot det

---

som kommit att utvecklas som ett nytt objekt i verksamhetssystemet. Det leder oss in i verktygsnoden.

## VERKTYGSNODEN

De primära motsättningar som jag identifierat i verktygsnoden är följande: målfokusering (eller målrationellitet) kontra barnets intentioner, barnet som behöver aktiveras kontra det utforskande barnet, inläring av ”rätt” (fakta) som kunskapsreproduktion kontra fakta och fantasi som kultur- och kunskapsskapande.

### ***”Målfokusering” kontra ”målrelationellt”***

När arbetet börjar förändras beskrivs tidigare arbetssätt som framåtblickande med bestämda idéer om vad, när och vilket kunskapsinnehåll barnen behöver få ta del av. Ett målfokuserat/målrationellt tänkande uppfattades som styrande för verksamheten, vilket en av förskollärarna beskriver på följande sätt:

För då är det, det här. Då vet man från början vad barnen ska ha lärt sig. Man vet hur lång tid det ska hålla på. Man har mål och syfte. Det är redan bestämt. Och sedan är det ju vi som planerar varje tillfälle och inte utifrån barnen utan utifrån vad man tycker att barnen ska lära sig. Men det är ju inte helt fel. Alltså. Man var ju inte fel ute då heller. Men då fanns inte den pedagogiska dokumentationen som verktyg. När den kom in som nytt verktyg, i och med då förändrades projekten. (Intervju, 07-02-22)

Förskolläraren beskriver här att i och med arbetet med pedagogisk dokumentation förändrades projekten. Jag uppfattar detta som en motsättning mellan målfokusering kontra att arbeta målrelationellt (tolka barns intentioner) i förhållningssättet till ett kunskapsområde. Detta kan uppfattas som att det inte längre fungerade att arbeta med ett projekt där det på förhand vart beslutat vad det skulle leda. Enligt de nya skulle arbetet ledas av barns intentioner och engagemang. När utgångspunkten

---

för verksamheten uppfattades som att tolka och tillsammans med barnen experimentera kring det som förskollärarna uppfattar att barnen visar intresse för, blir det inte en specifik definierad kunskapsmassa styr förskollärarna i deras arbete. Istället tvingas förskolläraren hitta andra sätt att analysera situationen. Detta kan innebära att förskolläraren istället får fundera över hur han eller hon kan skapa förutsättningar för att barnen ska vilja vara kvar och fördjupa sig i kunskapsområdet.

### ***"Aktiviteter" kontra "utforskande"***

En av pedagogisterna berättar om sin tid som förskollärare. Hon minns ett tillfälle då hon blev medveten om att hennes arbetssätt inte överensstämde med, det jag definierar som, objektet i det nya verksamhetssystemet. I analysarbetet av ett dokumentationsmaterial upptäckte hon att arbetssättet inte byggde på nyfikenhet och intresse för vad barnen uttryckte. Hon beskriver det på följande sätt:

För mig var det påtagligt när jag jobbat ett par år med observationer med små barn. Hade det här andra sättet att arbeta så hade jag alltid trott att jag känner barnen och jag är barnens pedagog. Jag kände verkligen att jag har inte alls känt dem. Jag har haft mycket klichébilder av vilka de är. (Förskolebesök, 2007 – 08-30)

Hon beskriver sig själv som en trygg förskollärare som var bra på att planera och skapa aktiviteter som engagerade de yngre barnen. Detta hade varit ett arbetssätt som hört samman med det tidigare objektet för verksamheten. Nu upptäckte hon att arbetssättet inte förhöll sig tolkande och experimenterande till det som kunde förstås som barns utforskande. Denna motsättning blev hon medveten om genom analys av en dokumentation.

### ***"Fakta eller fantasi" kontra "fakta och fantasi"***

När försök görs att på olika sätt analysera och tolka barns intentioner och uttryck i förhållande till ett kunskapsområde, blir frågan om fan-

---

tasins betydelse aktualiserad. Deltagarna beskriver detta vid tiden som en del i barns hypotesprövande när de arbetar med ett kunskapsområde. En förskollärare beskriver hur hon minns sitt eget förhållningssätt till barns fantasier. Hon skilde på fantasi och fakta och i arbetet med kunskapsområdet bad hon barnen sluta fantisera. Här framträder en primär motsättning mellan att barnen ska ”lära sig rätt” kontra att fantasi kan vara en del i barns hypotesprövande kring ett kunskapsområde. När barnen får arbeta med sitt hypotesprövande beskrivs det av samma förskollärare som:

Jag får ta in deras tankar, vänta in deras tankar och bygga på nya tankar. Absolut inget flummigt för mig utan det är nästan tvärtom att det är på nått vis att ge dem lite idéer. (Interview, 2007-02-19)

Förskolläraren menar att barnens kreativitet och idéer utvecklas kring ett kunskapsområde, genom att låta barnen formulera sig i små grupper, skriva ner samtalen och sedan läsa upp dem för barnen. På detta sätt blir barnens tankar verksamma i projektet.

### ***”Storsamling” kontra ”små grupper”***

Att arbete med barnen i smågrupper kan förstås som en primär motsättning i verktygsnoden. Återkommande vid besöken på förskolorna, och vad som kommuniceras i dokumentationerna, var arbetet med de små grupperna av barn. Syftet med att arbeta med barn i små grupper blir synligt i citatet i föregående stycke, då förskolläraren beskriver hur hon menar att hon tar tillvara barnens tankar och har en ambition att ”bygga på deras tankar”. Traditionellt har samlingar med hela barngruppen för att förmedla kunskap kring ett temaarbete varit vanligt. Här kan man tänka att det finns en primär motsättning mellan samling för att förmedla kunskaper kontra arbete i smågrupper för att lyssna och tolka barnens kultur- och kunskapsskapande i verktygsnoden.



---

## ARBETSDELNINGSNODEN

Vi kan nu prova tanken om det kollegiala samarbetet med pedagogisk dokumentation som en sekundär motsättning mellan objektet och arbetsdelningsnoden. Den organisation som fanns i verksamheten som jag kallar en förutbestämd verksamhet hamnar nu i konflikt med det nya objektet för verksamhetssystemet. Detta skapar två olika primära motsättningar inom noden. Motsättningarna har jag kallat ”arbetslag kontra det utvidgade arbetslaget” och ”planeringstid kontra reflektionstid”.

### **”Arbetslag” kontra ”det utvidgade arbetslaget”**

Arbetslaget har ända sedan Barnstugeutredningen varit utgångspunkten när arbetsdelningen för förskolepersonal diskuterats. I skrivningar från barnstugeutredningen poängteras att:

[...]samarbete i arbetslag förutsätter små enheter för att de inte ska bli tungrodda och tidsödande. (SOU, 1972:26, s. 134)

Trots att arbetslagen i studien består av små enheter har de svårt att hitta tid tillsammans. När deltagarna beskriver sitt arbete med pedagogisk dokumentation är det inte längre bara det egna arbetslaget som förskolepersonalen samarbetar med, vilket avsnittet om det utvidgade arbetslaget i kapitel 5 visar. Samarbetet beskrivs handla om utbyte i det egna arbetslaget, samarbete med ateljérista och pedagogista och slutligen samarbete med andra kollegor både kring de egna dokumentationerna och andras dokumentationer. Dessa olika samarbetsformer kring dokumentationer syftar till att utveckla verksamheten. Vid en intervju beskrivs att samtalen vid dokumentationerna bidrar till nya och andra tankar om verksamheten genom att förskollärarna kan:

[...] få andra synvinklar, få andra sätt att se och pröva och hitta på och göra om. Men så kan man ju *också* tänka! Och sådär. Då får man inte det om man håller på sitt och är i sin egna lilla värld. (Intervju, 2008-01-25)

---

Den lilla enheten som Barnstugeutredningen förordade ifrågasätts. Förskollärarna menar att genom att möta andras arbete och få synpunkter och tolkningar på det egna arbetet kan tankar och handlingar öppnas upp för hur arbetet kan förändras.

### ***”Planeringstid ”kontra ”reflektionstid”***

En av förskollärarna beskriver hur de omdefinierat den tid de har tillsammans för att prata om arbetet med barnen. Det som tidigare kallades *planeringstid* kallas nu *reflektionstid*. Tiden som arbetslaget hade tillsammans tidigare användes huvudsakligen till att planera och schemalägga barngruppsarbetet. Men när förskollärarna började arbeta med pedagogisk dokumentation kom denna arbetstid istället att användas till reflektionsarbete i relation till de dokumentationer som producerats. ”Reflektionstid” ansågs bättre beskriva hur denna tid användes. Man kan därför se ”reflektionstid” som en primär motsättning till ”planeringstid” och därmed kan en sekundär motsättning identifieras i förhållande till objektet.

## EXPANSIV LÄRANDECYKEL

Jag har i föregående avsnitt identifierat och diskuterat olika primära och sekundära motsättningar som jag menar visar på komplexiteten i verksamheten samtidigt som de utgör potential för utveckling av förskolans verksamhet. Pedagogisk dokumentation, vilket är fokus för analys i sista avsnittet i detta kapitel, initierade och aktiverade dessa motsättningar. I detta andra avsnitt ska jag använda Engeströms modell, som han kallar ”expansiv lärandecykel” och en variant på modellen, dvs. ”expansiv minicykel” (2005, 2008; 2010). Med dessa två cykler vill jag ytterligare analysera och tolka de förändrings- och utvecklingsprocesser deltagarna i ljusprojektet beskrev och deltog i. Den ”expansiva lärandecykeln” presenteras här av förändringar hos de deltagande organisationerna fram till ljuspunktprojektets start, och den potentiellt expansiva minicykeln

---

representeras här av organiseringen kring starten och början av projektet. För tydlighetens skull redovisas text om potentiell minicykel i rutor. Genom att använda dessa två olika cykler vill jag visa på hur dynamiska rörelser i ett verksamhetssystem, genom olika spänningar och motsättningar, bidrar till förändring, lärande och utveckling. Förändring, menar Engeström, sker över tid och går från det abstrakta till det konkreta genom specifika epistemologiska frågor och lärandeprocesser (2008). Det betyder att idéer, begrepp och termer, här specifikt kopplat till pedagogisk dokumentation, går från att vara abstrakta begrepp till att ges konkreta innebörder genom deltagarnas handlingar och utvecklingsarbete. Innebörden av expansivt lärande kan därför förstås som att deltagarna i ett verksamhetssystem inte bara lär sig det redan givna (reproduktion) utan skapar nytt, dvs. nya verktyg, nytt objekt och ny verksamhet (kultur- och kunskapskapande). Genom att förändra verksamheten och genom en förändrad och utvecklad verksamhet lär och utvecklas deltagarna som därmed i sin tur förändrar verksamheten. Det är med andra ord ett dialektiskt förhållande mellan att förändra och förändras vilket jag vill visa på i detta avsnitt.

I metodkapitlet har lärandet genom den expansiva cykeln beskrivits som olika steg. Den expansiva cykeln ska förstås som en modell då stegen kan se olika ut, eftersom varje förändring i en verksamhet är unik (Engeström 2008). Jag har däremot låtit modellen vägleda mitt analysarbete. Empirin har med stöd av Engeströms modell utformats som en berättelse från det jag kallar en ”förutbestämd verksamhet” till en ”tolkande och experimenterande verksamhet”. Som ett inslag i denna ”resa” landar deltagarna i ljuspunktsprojektets start och första tid, vilket kan uppfattas skapa en potentiell expansiv lärandecykel, vilken presenteras i rutor.

---

### **Steg ett: Ifrågasättande**

Engeström menar att det första steget mot ett förändrat objekt och ett expanderat verksamhetssystem är att någon individ börjar ifrågasätta de i verksamheten rådande föreställningarna. Så gjorde också deltagarna i ljuspunktsprojektet när deras expansiva lärandecykel startade. I empirin beskrivs att det är idén om *det kompetenta barnet* och *lärande* som begrepp som förskollärare börjar fundera över. Begreppen är till en början abstrakta för deltagarna. Begreppen visar sig dock bli till kognitiva verktyg (Nilsson, 2003) vilket fungerar som igångsättare av tankar om förändring. Förskollärarna reflekterar och samtalar med kollegor om vad det kan innebära att materialisera dessa i verksamheten, vilket innebär att de börjar prova att agera på nya sätt.

På förskolorna börjar man organisera nätverksträffar där förskollärare från olika förskolegrupper möts för att titta på varandras dokumentationer och för att tillsammans diskutera barnens lärande. Detta skapar möjligheter för förskollärarna att diskutera sina dokumentationer. Men det blir också möjligt att arbeta mer öppet på de förskoleavdelningar som upplevs isolerade och som anser det svårt att se alternativa arbetsformer. På detta sätt utvidgas det kollegiala ansvaret för det pedagogiska arbetet på grund av arbetet med pedagogisk dokumentation (se motsättningar i arbetsdelningsnoden i avsnitt ”arbetslag kontra utvidgat arbetslag”). Man kan se detta som en process av ifrågasättande av rådande normer och värderingar (se motsättningar i regelnoden) och sökande efter nya. Som ett exempel på detta visade jag i tema ”en förändrad verksamhet” hur en förskollärare börjar ifrågasätta sitt tidigare motiv för verksamheten, dvs. att nå de mål som hon tänkt ut på förhand. Motivet för verksamheten har därmed börjat förändras och handlar istället för henne om att tolka och försöka förstå barnens intentioner. Men hon upplever, tillsammans med sina kollegor, att hon inte handlar i enlighet med dessa tankegångar. Detta triggas henne att aktivt börja förändra hela arbetssättet, inte bara vid dokumentationsarbetet. Hon upplever att

---

hon börjar lyssna på barnens olika uttrycksformer på ett annorlunda sätt än tidigare även när hon inte dokumenterar. Tillfället kan ses som utgångspunkt för en potentiell expansiv minicykel (Engeström, 2008). Små potentiellt expansiva minicykler av lärande behöver inte innebära att verksamhetssystemet kommer att förändras, de kan stanna vid tillfälliga upplevelser eller händelser. Däremot skapar arbetsprocessen kontinuerlig dynamik i verksamhetssystemet.

Andra arbetslag upplever det svårt att tolka och analysera dokumentationerna utifrån lärandet som process och idén om det kompetenta barnet. Däremot skapar arbetet med pedagogisk dokumentation nya idéer om verksamheten som främst handlar om förändring av miljö och material. Förskollärarna fortsätter dock att prata om sina dokumentationer.

Förskolan får en läroplan och går från att vara daghem till att bli förskola. Detta innebär att staten lyfter fram lärande som ett centralt begrepp i förskolans verksamhet samtidigt som pedagogisk dokumentation beskrivs som ett kollegialt utvärderingsverktyg. Följden är många nya samtal om vad detta kan innebära. Samtidigt känner sig förskollärarna bekräftade eftersom läroplanens texter och deras arbetssätt, som de uppfattar det, stämmer väl överens.

I organiseringen av förskolepersonalens förberedelsearbete inför ljuspunktsprojektet får förskolepersonalen på olika sätt arbeta med de egna reflektionerna kring tidigare erfarenheter och aktiverande av kunskaper inom kunskapsområdet. Ljuspunktsprojektet förbereds genom föreläsningar och genom arbete i workshops. Deltagarna reflekterar enskilt och de samtalar med kollegor. Detta utmynnar i syftesbeskrivningar, diskussion och frågeställningar.

---

### **Steg två: Organisationen kartläggs**

På en förskola slutar en av de mer drivande förskollärarna och då återgår arbetet till tidigare arbetssätt på en förskoleavdelning, trots en noggrann introduktion av den nyanställde som efterträdde förskolläraren som slutade. Det nya arbetssättet hade inte ”satt sig”. Med andra ord kan detta uttryckas som att objektet för verksamheten inte var konsoliderat. I denna konflikt uppstår återigen en potentiell expansiv minicykel som denna gång medför en organisationsförändring. En annan drivande förskollärare med erfarenhet av arbete med pedagogisk dokumentation får en övergripande roll som pedagogista för det pedagogiska arbetet på förskoleenheten. Förskollärarna på enheten får information om att pedagogistans uppgift är att lägga sig i och diskutera arbetet i de olika förskolegrupperna samt att hålla i samtalen om dokumentationerna som förs i nätverksgrupperna. Till en början upplever sig pedagogistan inte välkommen i alla förskolegrupper. När pedagogistan, trots detta, börjar finnas med i avdelningarnas arbete och för diskussioner med hjälp av dokumentationerna framstår det tydligt för den drivande gruppen på enheten att det inte längre är planering som man huvudsakligen ägnar sig då förskolegrupperna träffas. Istället väljer man att kalla denna tid för reflektionstid. Begreppet planeringstid riktar tankarna mer mot målstyrt arbete medan reflektionstid fokuserar arbetet mot analyser och reflektioner kring dokumentationer. Genom pedagogistans arbete synliggörs därmed det arbete som faktiskt sker.

Vid ljuspunktprojektets start ställdes förskollärarna i relation till kunskapsområdet genom föreläsningar, workshops, diskussion och syftesbeskrivningar. På detta sätt analyserades, bearbetades och kartlades tidigare erfarenheter och kunskaper.

---

### ***Steg tre och fyra: Modellering av det nya arbetet***

Nu introduceras nyanställda om förskolans historia och det startas interna kurser i pedagogisk dokumentation. Pedagogistan börjar diskutera och lägga sig i arbetet i alla förskolegrupper. Ateljéristan börjar arbeta med olika estetiska uttryck, både tillsammans med barn och förskollärare i barngruppsarbetet och genom att hålla utbildningar för förskollärarna. Nu provas ett mer experimenterande arbetssätt där syftet är att barnen ges möjlighet att relatera och uttrycka sig inom ett kunskapsområde genom estetiska uttrycksformer. Detta innebär att fantasi diskuteras i förhållande till kunskapsbegreppet. Fantasi blir en ingrediens i det förskollärarna beskriver som barns hypotesprövande och lärandeprocesser. Det fattas ett beslut att alla ska arbeta med ett gemensamt projekt. Arbetsrum iordningställs för dokumentationsarbetet. Arbetet börjar mer och mer utformas som en tolkande och experimenterande verksamhet. Det förekommer många diskussioner om hur förskollärarna ska förstå strävansmålen i läroplanen i förhållande till barnens intentioner i det gemensamma projektet. Hur ska barnens intentioner balanseras mot strävansmålen? Istället för att bestämma målen först, bestäms kunskapsområdet genom det gemensamma projektet och sedan får barnen visa vilken riktning projektet ska ta (se motsättningar i verktygsnoden i avsnitt ”målfokusering kontra målrelationellt”).

### ***Steg fem och sex: Arbetssätt testas och utformas***

I en förskolegrupp med äldre förskolebarn upptäckts de svårigheter som finns med att arbeta med barns tankar och hypoteser när de har samlingar. Arbetslaget beslutar sig för att dela upp barnen och hålla samlingar med en mindre grupp av barn (se motsättningar i verktygsnoden i avsnitt ”storsamling kontra smågrupper”). I mindre grupper blir det lättare att lyssna och dokumentera och samtidigt samtala med barnen på ett fördjupat sätt. Detta möjliggör också att andra samtal kan utvecklas. En av förskollärarna beskriver t.ex. att när hon väntar in barnen och ger dem tid till att få formulera sina tankar, upplevs barnen bli kreativa. I

---

nästa steg provar förskollärarna att läsa upp barnens uttalanden för dem och tar sedan dessa samtal som utgångspunkt för nästa samtal eller aktivitet.

På enheten formeras grupper av förskollärare som formulerar sig kring arbetet. Tillsammans tas beslut om arbetssätt som skrivs in i en lokal arbetsplan. Verktyg för dokumentationsarbetet framställs av pedagogistan tillsammans med den så kallade dokumentationsgruppen. Denna grupp består av förskollärare som kontinuerligt träffas för att diskutera hur dokumentationsarbetet på enheten utvecklas och kan utvecklas.

Verktygen som ska användas i dokumentationsarbetet provas och utvärderas varje år. En standardisering av analysverktyg och hur sammanställning av dokumentationer ska se ut fastställs varje år för att underlätta tolkningsarbetet. Detta innebär också att förskollärarna slipper lägga tid på att diskutera analysformer. Tiden tillsammans med kollegor anses behöva användas till tolkning och analysarbete samt till diskussioner om hur det fortsatta arbetet ska utformas i förhållande till kunskapsområdet.

Förskollärarna och barnen ställs på olika sätt i relation till projektinnehållet i ljuspunktsprojektet. Detta innebär att förberedelsearbetet förankras på två olika sätt, dels genom att alla görs delaktiga i förberedelsearbetet, dels genom barnens sommarminnen och förskollärarnas förberedelsearbete. Men förankringen handlar också om att grunda projektet i tidigare erfarenheter, vilket innebär att det tar sin början i en dåtid. I nutid samlas allas gemensamma tankar och kunskaper till en form av gemensam mental och materiell ”erfarenhet och kunskapsbank” som ska kunna användas framöver i projektet. I ljuspunktsprojektet förhåller sig förskollärarna till mål på ett relationellt sätt (Lind, 2010). Erfarenhets- och kunskapsbanken samt kunskapsmålen i läroplanen sätts i relation till kunskapsområdet. Pedagogisk miljö och material förbereds för



---

att stödja ett mångfacetterat utforskande av kunskapsområdet. Dokumentationsverktyg förbereds och justeras. Genom denna förberedelse vill förskollärarna sedan öppna ytterligare för barns delaktighet i projektet. Tanken är att barns möjligheter att vara delaktiga består i en öppenhet för kultur- och kunskapsskapande inom kunskapsområdet vilket innebär att specifika mål inte utgör en fördefinierad riktning. Förskollärarna vill genom sitt förberedelsearbete öppna upp kunskapsbegreppet kring ljus och skapa ett "relationellt pedagogiskt rum" (Lind, 2010).

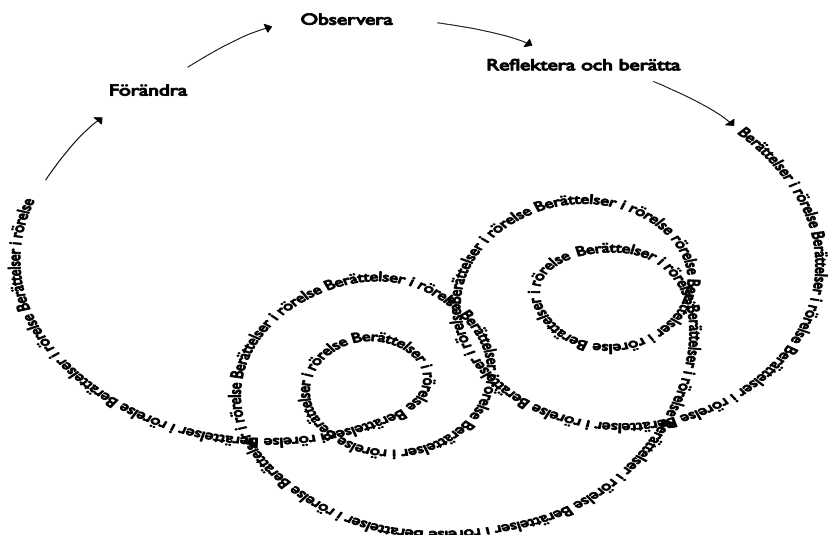
Efter projektstarten i ljuspunktsprojektet, som tidigare redovisats, fortsätter förskollärarna att göra observationer, som de reflekterar över och sammanställer. I nästa steg analyseras materialet och görs till berättelser som kan komma att befinna sig i rörelse (se tema "organisering för reflektion, tolkning och analys"), vilket i sin tur kan leda till någon form av förändring. Denna kontinuerligt återkommande process i dokumentationspraktiken kan beskrivas som potentiella expansiva minicykler av lärande (Engeström, 2008).

### ***Steg sju: Arbetsättet konsolideras och stabiliseras***

Genom att betrakta både barn och förskollärare som kultur- och kunskapsskapare kan "nya världar" öppnas inom ett kunskapsområde och tankar som inte var tänkta innan kan bli möjliga att tänka. I dessa exempel bestämmer de vuxna vad och hur detta ska läras. I en tolkande och experimenterande verksamhet blir processer som tolkas meningsskapande inom kunskapsområdet vilket innebär att pedagogisk dokumentation anses bli en förutsättning för hur projektet drivs vidare. Här förhandlas det som uppfattas som barnens intentioner mot projektets syfte och läroplanens målområde.

Redan från ljuspunktprojektets start arbetar förskollärarna systematiskt med pedagogisk dokumentation på ett cykliskt sätt. Potentiellt expansiva minicykler av lärande behöver, som tidigare nämnts, inte innebära att

verksamhetssystemet kommer att förändras; de kan stanna vid tillfälliga upplevelser eller händelser. Däremot skapar processen i arbetet med pedagogisk dokumentation kontinuerlig dynamik i verksamhetssystemet. Processen från observation till eventuell förändring över året är ett arbetssätt som har etablerats i förskolor som arbetar med pedagogisk dokumentation i denna studie, ljusprojektet, vilket åskådliggörs i figur 4.



Figur 4. Potentiell expansiv minicykel av lärande i arbete med pedagogisk dokumentation i ett projekt, när dokumentationer delas i flera led. Cykeln är inspirerad av Engeströms modell av expanderat lärande.

## OLIKA ASPEKTER AV PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM ARTEFAKT

I detta sista avsnitt i analyskapitlet kommer jag att använda Wartofskys (1979) begreppsapparat primära, sekundära och tertiära artefakter för att analysera pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg. Wartofsky beskriver artefakter som primära, sekundära och tertiära vilket bör förstås som att ett och samma ting eller artefakt kan fylla olika funktion-

---

er. Man kan därmed förstå primära, sekundära och tertiära som olika aspekter av artefakten.

Artefakter betraktas som primära när de kan användas för att underlätta eller effektivisera arbetet. Som sekundära artefakter betraktas verktyg som representerar primära artefakter, t.ex. sätt att använda dem, rutiner och normer. På så sätt skapar sekundära artefakter ett sammanhang i relation till användandet av den primära artefakten. Förskollärarna i studien arbetar med dokumentationer utifrån en speciell filosofisk och pedagogisk idé – dokumentationen syftar till att söka efter ”det kompetenta barnet” i förhållande till den miljö och det material som erbjuds barnet och på detta sätt har den primära artefakten *dokumentation* utvecklats till sekundär artefakt, dvs. *pedagogisk dokumentation*. Artefakten har då kommit att instruera och kan skapa reflektion utifrån en specifik idé. När Wartofsky (1979) beskriver tertiära aspekter av en artefakt formuleras det som ett abstrakt verktyg. Dessa kan bestå av konst, skisser till idéer eller nya begrepp. Verktöget öppnar upp för nya tankar eller färgar världen på ett annorlunda sätt än tidigare. Pedagogisk dokumentation blir till ett *förändringsverktyg* av förskolans verksamhet.

### ***Dokumentation som primär och sekundär artefakt***

Primära artefakter effektiviserar arbetet, de är som en förlängning av kroppen som transporterar och underlättar utförandet av ”allehanda varor och tjänster” (Säljö 2005 s.97). De måste beaktas utifrån det sociala sammanhang som de utgör en del av (Cole, 1996; Säljö, 2005). I denna studie kan datorer, kameror, anteckningsblock och samtal kring dokumentationer förstås som primära artefakter, när deltagarna blivit vana att använda dessa.

I ett tidigare kapitel beskriver en förskollärare att för henne var kamera och anteckningsblock de viktigaste arbetsverktygen i observationsarbetet, hon uttryckte det på följande sätt:

---

Jag jobbar mest med kameran faktiskt. Jag är inte så verbal känner jag. Jag tycker inte om att skriva. Alltså när jag ska göra nått snabbt så är jag inte där med pennan och skriver så. Utan jag hänger upp mitt minne och gör urval med kameran mest och sedan kompletterar jag det med anteckningar. Jag har alltid block och kamera med mig. Så ofta så skriver jag lite stödord och så också. Men det är bilderna som på nått sätt är ingång för mig. (Intervju, 2007-02-22)

Kamera och anteckningsblock är en del av den sociala praktik som ingår i dokumentationsarbetet, vilket underlättar förskolläraernas dokumentationsarbete samtidigt som fotografier och anteckningar som produceras konstituerar dokumentationspraktiken. I detta exempel blir också fotograferandet en primär artefakt då detta upplevs vara det mest effektiva sättet att snabbt få fram en dokumentation. Då kan de kompletterande anteckningarna verka som en sekundär aspekt av ett dokumentationsverktyg eftersom de kan förtydliga syftet med fotografierna för förskolläraren vid ett senare tillfälle. Att använda verktygen med specifika intentioner har utvecklats på förskolan över tid. Samtidigt kan reflektionsprotokollen och användningen av powerpointpresentationen (beskrivet i tema erfarenheter av dokumentationsarbete i avsnittet ”systematisering av dokumentationsmaterial”) förstås som sekundära artefakter då de ger idéer för hur dokumentationsarbetet ska tolkas och sammanställas.

### ***Från primär till sekundär aspekt av en artefakt***

Nästa exempel kommer från den nyanställda förskolläraren som blir uppmanad att göra observationer och som till en början inte uppfattar det som barnen gör som meningsskapande (se kapitel 4 i avsnittet ”sedan började jag lyssna”). Hon skriver till en början i en observation det hon ser. Denna hjälper henne att minnas den situation som senare kommer att diskuteras. Berättelsen används när ateljérista senare börjar tala med henne om det som hon uppfattar som intressant i hennes nedtecknade berättelse. Materialet väcker reflektion och blir instruerande då

---

det kan användas som underlag för fortsatt arbete. Berättelsen som tecknas ner och återges i dokumentationsmaterialet blir inte bara en minnesbild att bevara utan också ett pedagogiskt verktyg för det fortsatta arbetet.

Genom att skriva ner och tillsammans med någon annan använda berättelserna börjar förskolläraren förstå hur de kan användas som analysverktyg, vilket skapar ytterligare reflektion. Genom att ”lära sig lyssna på en dokumentation” och låta den färgas av nya synsätt på barnet (här det kultur- och kunskapsskapande barnet) som ateljéristan fascinerats av (när hon uttrycker att det hon ser är spännande) börjar en ny aspekt av dokumentationsarbete framträda för förskolläraren. Man dokumenterar inte bara för att spara eller för att kontrollera, det är ett verktyg som kan användas till något annat. Arbetet med dokumentationer börjar övergå till pedagogisk dokumentation och dokumentationerna i form av berättelser, bilder etc. håller på att utvecklas till sekundär artefakt.

### ***Dokumentation som sekundär artefakt***

I organiseringen av dokumentationerna berättar några av förskollärarna att dokumentationsmaterialet kontinuerligt sätts in i en powerpointpresentation. Samtidigt som dokumentationerna sätts in används ett reflektionsprotokoll. I reflektionsprotokollet finns anvisningar till förskollärarna om hur analysarbetet ska genomföras steg för steg. Powerpoint liksom reflektionsverktyg kan förstås som primära aspekter av en artefakt då de effektiviserar förskollärarnas arbete. Men ur en annan synvinkel kan powerpoint och reflektionsprotokoll också förstås som sekundära artefakter. En sekundär artefakt återskapar eller representerar begrepp och kunskaper som utförs med hjälp av primära artefakter (Cole, 1996; Säljö, 2005). På detta sätt styr de människans sätt att konstituera världen. Reflektionsprotokollen som tidigare beskrivits som en primär artefakt kan också förstås som en sekundär artefakt. Reflektionsprotokollets analysfrågor styr deltagarnas förståelse och möjligheter att analy-

---

sera dokumentationsmaterialet och representerar på detta sätt en pedagogisk och filosofisk hållning till förskolearbetet. Powerpointen inbjuder till att organisera fotografierna linjärt en vecka (och därefter följer ett reflektionsprotokoll, som återkommer varje vecka). Detta innebär att lärandet presenteras på ett linjärt sätt, för vilket någon av förskollärarna kritiserade powerpointverktyget. Verktöget som används för att systematisera dokumentationerna verkar därmed begränsande för vad förskollärarna upplever att de vill åskådliggöra i dokumentationsarbetet.

I det verksamhetssystem som har skapats kring dokumentationsarbetet på förskolorna har olika sekundära artefakter utvecklats som bidrar till att upprätthålla, stödja och utveckla arbetet. Säljö (2005) menar att ”skrifter och andra former av inskriptioner” spelar en betydande roll i det som kan uppfattas som sekundära artefakter. Begrepp som det ”kompetenta barnet” och ”lärande” är sekundära artefakter som kommit att styra förskollärarna i både observationsarbetet och analysarbetet. Ett exempel på detta är när en av pedagogistorna minns hur hon vid analys av en dokumentation upptäckte barnen på ett annorlunda sätt en tidigare (se kapitel 4, ”klichébilder av barn”). Hon beskriver att hon haft en klichébild av barnen som kom att förändras när hon analyserade en dokumentation tillsammans med kollegor. De nya begreppen vägledde henne och gjorde det möjligt att upptäcka nya sätt att förstå förskolans praktik. Här börjar dokumentationsarbetet utvecklas till pedagogisk dokumentation som beskrivits tidigare. Deltagarna börjar annektera de nya begreppen och använda dem som analysverktyg vilket innebär att de alltmer påverkas av begreppet ”det kultur- och kunskapsskapande barnet”.

Förskollärarnas utvecklande av spindlar (som analysverktyg), användandet av överstrykningspennor och organiseringen av dokumentationer i powerpointen är andra exempel på sekundära artefakter. De visar förskollärarnas tolkningar av de lärandeprocesser som de uppfattar i doku-

---

mentationerna. Dessa verktyg kan också förstås som ”intermediated concepts” vilket Engeström (2005) menar utvecklas efterhand i ett verksamhetssystem för att lösa de problem och uppgifter som en expansion av verksamheten kräver. Detta innebär att de inte bara framställer och analyserar dokumentationsmaterialet på ett speciellt sätt, de framställer nu verktyg som verkar medierande i analysarbetet.

### **Pedagogisk dokumentation som sekundär eller tertiär artefakt**

I arbetet med berättelserna som skapades genom observationsmaterialet, som jag redogjort för ovan, uppstod en diskussion om de skulle ligga så nära verkligheten som möjligt, eller om de bara skulle förstås som konstruktioner av meningsskapande. Resonemanget kunde å ena sidan handla om filmmediets möjlighet att komma så nära verkligheten som möjligt, å andra sidan, att världen kan förstås genom berättelser som människans sätt att skapa mening (Bruner & Andersson, 2002). De olika tolkningar som gjordes i de olika sammanhang där dokumentationerna bearbetades, förstärkte bilden av på hur många olika sätt en situation kan bli meningsfull. Samtidigt kunde de förskollärare som gjort dokumentationen uppleva att den till sist inte stämde med ”verkligheten”. Detta är en intressant motsättning i arbetet med pedagogisk dokumentation som också gör att pedagogisk dokumentation kan förstås som en sekundär eller tertiär artefakt. Som sekundär artefakt kan pedagogisk dokumentation förstås som möjligheten att synliggöra och förmedla verkligheten så som den gestaltar sig för de som observerade eller var där. Som tertiär artefakt kan verktyget pedagogisk dokumentation i form av meningsskapande berättelser leda till att det öppnar upp för ”nya världar”, dvs. nya sätt att se, förstå och konstituera världen, i vårt fall förskolans verksamhet.

---

En tertiär artefakt kan förstås som ett abstrakt sätt att ”framställa, förstå och analysera världen” (Säljö, 2005, s. 98). Genom detta kan nya världar upptäckas som kommer att utgöra ett led i att förändra och börja förstå verksamheten på ett nytt sätt. De begrepp och den pedagogiska filosofi som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) beskrev när de började intressera sig för pedagogisk dokumentation kan förstås som tertiär artefakt. Det kultur- och kunskapskapande barnet, den reflekterande praktikern, meningsskapande och utforskande är några av de begrepp och idéer som kommit att påverka och förändra förskolornas verksamhet.

En av förskollärarna säger att arbetet med pedagogisk dokumentation har för henne inneburit andra tankar både om barnen, sin egen roll som förskollärare och förskolan:

Alla är tillsammans, att man är medforskare att man verkligen har den sociala gemenskapen. Att vi har ett utbyte av varandra. Inte bara barnen av oss utan vi av barnen. (Interview, 2007-06-04)

Förskolläraren framställer förskolan som en demokratisk mötesplats (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al., 2001) där barn och vuxna har utbyte av varandra, där de kan dela sin förståelse av livet.

I en annan berättelse från studien beskriver hur en av deltagarna en period då en ny värld av möjligheter för hur praktiken kunde gestaltas öppnades för henne. Då hon och hennes kollegor började arbeta med pedagogisk dokumentation framkallade de ibland bilderna som diabilder som kunde förstoras upp med hjälp av diaprojektor. Genom att projicera upp bilden stort på väggen kunde flera kollegor delta i diskussionerna om vad som hände i bilden. På detta sätt kunde denna form av dokumentationsverktyg förstås som en primär artefakt. Formatet och formen inspirerade förskollärarna att börja fundera över hur detta verktyg skulle kunna användas tillsammans med barnen. Hon beskriver på



---

följande sätt hur hon minns de möjligheter hon och kollegorna började se:

Tänk om man skulle kunna bygga i den där bilden! Ni vet att de vuxna kan ju komma på häftiga grejer. Så vi samlade massor med banankartonger. Vi hade säkert tjugo kartonger som vi klädde med vitt papper så vi hade som stora byggblock såhär som de kunde bygga i bilden. Det blev så jäkla häftigt! Det blev som ett stort pussel och så tog man bort en kartong och då hamnade ju lite av bilden... ja det var så himla häftigt! Så vi var ju såhär. WOW! (Förskolebesök, 30/8 07)

Upplevelsen skapade eufori och fantasin började få spelrum så att verksamheten genom miljö och material kunde börja utformas på ett annorlunda sätt. I arbetet med pedagogisk dokumentation började förskolläraren tillsammans med sina kollegor och ateljéristan att öppna upp för nya världar. Man kan förstå detta som att det öppnades upp för en expansion då de upplevde något annorlunda som skapade positiva känslor. Här kom dokumentationsverktyget att övergå från en primär till en tertiär artefakt, då det kom att öppna för nya världar.

När objektet för verksamhetssystemet började förändras innebar det att förskolepersonalen började ta ansvar för den pedagogiska praktiken, inte bara i sin egen utan i flera förskolegrupper. Detta skedde genom samtalen om dokumentationerna i nätverksgrupperna. Denna expansion gick från ansvaret att planera och genomföra ett målstyrt arbete riktat mot den "egna barngruppen" till att ta ansvar för att diskutera den pedagogiska verksamheten i flera förskolegrupper. Det tydligaste exemplet på idén om det expanderade objektet i verksamhetssystemet uttryckte en av pedagogistorna i ett samtal:

Därför att jag tänker att om man vill gå utanför sina egna trånga väggar på förskolan och tänka på förskolans roll. Vad är förskola? Vad är lärande? Har de rätt till eller så. Sen måste man kliva ur sitt eget och tänka stort. Man måste tänka vad på barnen i Sverige, barnen i världen man måste tänka myck-

---

et vidare. Och stannar man bara innanför sina egna väggar  
.... Öppnar man upp för ett samarbete och ett resonerande  
kring lärande med många människor med många olika ex-  
empel så tror jag att man bygger på en motor som väcks ur  
ett engagemang om meningen med förskolan. Det är inte  
bara vi här och de ska må bra våra barn. Utan det är mycket  
mer allvarligt än så på ett jobb. (Intervju 2008-01-25)

Det finns ett överordnat syfte med samarbetet kring arbetet med peda-  
gogisk dokumentation, där den sekundära och eventuellt den tertiära  
artefakten framträder. Nätverksarbetet syftar till att skapa en arena som  
kan generera samtal om barns rättigheter ur ett vidare perspektiv vilket  
kan betraktas som en tertiär aspekt av en artefakt, här i termer av för-  
skolan som en demokratisk mötesplats.

---

## DISKUSSION

Syftet med studien är att utveckla kunskap om pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande om och förändring av den pedagogiska praktiken i förskolan över tid. Det var inte ett självklart syfte från början utan ett syfte som växte fram efterhand när forskningsfrågan började utkristalliseras. Som analysverktyg har verksamhetsteori valts, vilket är ett kunskapsbidrag i sig, eftersom teorin möjliggör att se sådant som tidigare forskning om pedagogisk dokumentation inte berört. I det avslutande diskussionskapitlet diskuterar jag först vad valet av denna metod och teori innebär för de resultat jag presenterar och därefter diskuterar jag de resultat som presenteras i studien. Innan de avslutande tankarna presenterar jag en bild av hur jag uppfattar arbetet med pedagogisk dokumentation i ett projektarbete i förhållande till ett kunskapsområde.

## METOD- OCH TEORIREFLEKTION

Sedan jag i många år har intresserat mig för pedagogisk dokumentation och arbetat som pedagogisk handledare inom området fick jag genom mina doktorandstudier möjlighet att genomföra en studie om pedagogisk dokumentation. Som jag tidigare redovisat har det mesta som skrivits teoretiskt om pedagogisk dokumentation gjorts inom en socialkonstruktionistisk, postkonstruktionistisk och på senare år posthumanistisk teoretisk ram. Verksamhetsteori som metod och teori valde jag för att jag behövde ett annat verktyg i analysarbetet. Jag är intresserad av förändring och vill förstå hur pedagogisk dokumentation kan bidra till att förändra verksamheten. Ett annat perspektiv hjälpte mig att få en annan och ny analytisk blick (Svensson, 2012) på pedagogisk dokumentation. Verksamhetsteori är intressant att använda för att förstå pedagogisk

---

dokumentation som verktyg och förändringsverktyg genom den betydelse som teorin ger det dialektiska förhållandet mellan materialitet och mentala funktioner. Det räcker inte att få tillgång till nya begrepp utan det blir också viktigt att göra på nya sätt och när verksamheten genomförs på ett annat sätt påverkar det i sin tur tänkandet och talandet.

Verksamhetsteorins betoning av motsättningarnas vikt i förändrings- och utvecklingsprocesser har också hjälpt mig att kritiskt granska förändringsarbetet på ett sätt jag inte gjort tidigare. Engeströms modell av ett verksamhetssystem föreföll mig först statisk. Samtidigt upplevde jag emellertid att modellen var till hjälp för att förstå förskolans praktik och för att analysera konflikter och spänningar som motsättningar i en verksamhet. Jag upplevde inte att modellen på ett tillfredsställande sätt kunde beskriva den kontinuerliga rörelse som förekommer i ett verksamhetssystem, de brutna pilarna till trots. Det var svårt att i bild och text beskriva den rörelse jag såg i förskolan som verksamhetssystem eftersom både skrivna ord och modeller tenderar att ge statiska bilder och framställningar av den komplexa vardagen och verkligheten. Modellen kunde ändå skapa en struktur för analysarbetet och bli en hjälp att beskriva förändringsarbete, vilket fängade in och möjliggjorde en diskussion om pedagogisk dokumentation ur ett förändringsperspektiv på ett fruktbart sätt. Detta har varit viktigt då en av mina intentioner varit att studien ska syfta till att stödja förskolepersonal i att förstå förändringsarbete.

Genom att analysera deltagarnas utsagor och tolka dem som uttryck för primära och sekundära motsättningar framträdde den komplexitet som finns i ett verksamhetssystem i förändring och utveckling. Förändringen som jag kunnat urskilja har inte varit linjär eller tagit form i en förutbestämd ordning. Istället förekommer motsättningar på olika sätt som måste lösas, vilket deltagarna beskriver som specifika händelser eller perioder. Ur en förskollärares synvinkel kanske det inte är intressant att

---

veta om motsättningarna är primära eller sekundära. Det kan däremot bli till hjälp att förstå att motsättningar i detta fall inte handlar om personliga konflikter utan istället är strukturella och att verksamhetssystemet är format av många röster och historiska avlagringar.

Verksamhetsteori betraktas som ett teoretiskt perspektiv i avhandlingen. Ett teoretiskt perspektiv består av grundläggande föreställningar om världen (Trost & Levin, 1999) vilka kan bidra med verktyg som hjälper forskaren att analysera empirin efter dessa grundläggande föreställningar. Peirce (1990) skriver om forskarens omedvetna hypoteser. Jag hade hypoteser om pedagogisk dokumentation, baserat på mina tidigare erfarenheter. När expansivt lärande, ett begrepp från verksamhetsteorin, fångade mitt intresse märkte jag att det hjälpte mig att bättre förstå förändringsarbetet som jag kunde utläsa i materialet. I relation till valet av verksamhetsteori kom en abduktiv process att bli användbar i analysarbetet och framskrivningen av resultatet. Det fanns ett empiriskt material och det fanns en teori och med dessa två utgångspunkter kunde jag växelvis utforma det fortsatta forskningsarbetet. Verksamhetsteorin, i form av Engeströms begrepp och modeller, hjälpte mig, sammanfattningsvis, på minst fyra sätt: den hjälpte mig att få syn på det som kom att bli mitt forskningsobjekt, dvs. förändringar i förskolans verksamhet i relation till pedagogisk dokumentation, den hjälpte mig att strukturera materialet, den gav anvisningar för analysen genom att peka på motsättningarnas roll, och den erbjöd en modell som jag kan använda för att förmedla mitt resultat till förskollärare vilket därmed förhoppningsvis kan bli ett bidrag till fortsatt förändring av förskolans verksamhet. Genom att använda Wartofskys (1979) begrepp primär, sekundär och tertiär artefakt kunde jag analysera pedagogisk dokumentation utifrån olika aspekter. Detta visar den komplexitet som det innebär att börja arbeta med pedagogisk dokumentation samtidigt som det visar att pedagogisk dokumentation kan uppfattas på flera olika sätt.

---

## TILLFÖRLITLIGHET

Innan jag resonerar kring studiens resultat vill jag diskutera studiens kvalitet med hjälp av Larssons (2005) begrepp: intern logik, perspektiv-medvetenhet och gestaltning av resultat. Avslutningsvis kommer jag att reflektera över studiens genomförande.

## INTERN LOGIK

En studies interna logik är något som används som argument för kvalitet i en studie (Larsson, 2005). Denna logik utformas i många studier redan då forskningsdesignen utformas. Engeström (2005) skriver att vid varje forskningsstillfälle när ett verksamhetssystem ska analyseras krävs en ny design, byggd på tankarna och principerna i teorin. Då studien kom att utformas på ett explorativt sätt, fick också analysdesignen produceras efterhand. Genom att modellera ett verksamhetssystem synliggörs den systematiska forskningsprocessen för den som utför studien, men sedan också för läsaren (a.a.). För det verksamhetssystem som jag konstruerat fick jag först använda metaforen av ”svarta lådan” i ett flygplan som utgångspunkt för analysarbetet. ”Svarta lådan” är just en metafor för rekonstruktion av en resa som sker i studien, då jag är medveten om att deltagarnas beskrivningar är minnesbilder färgade av den tid som gått, medan ”svarta lådan” registrerar resan under tiden den pågår och utifrån data analyseras sedan resan. Deltagarnas utsagor har jag sedan analyserat utifrån Engeströms modeller av verksamhetssystem och expanderad lärandecykel. På detta sätt har jag ”gått baklänges” i den expanderade lärandecykeln. Alternativt hade jag kunnat följa det expanderade lärandet i ljuspunktprojektet genom att arbeta intervenserande tillsammans med deltagarna och på detta sätt dokumentera en förändringsprocess, dvs. ”gått framlänges” tillsammans med deltagarna. Tillsammans hade vi

---

kunna kartlägga de motsättningar som fanns i verksamheten under ljuspunktprojektet. Jag kunde följt och observerat deras handlingar för att söka efter objektet för verksamheten, vilket är en vanligt förekommande metod i verksamhetsteori. Istället valde jag att modellera en verksamhet utifrån deltagarnas beskrivningar av förändringsarbetet och betrakta den som ”svarta lådan”. Genom att konstruera analysarbetet på detta sätt har jag utvecklat en modell av verksamheten som kan bidra till en förståelse av hur verksamhetsteori kan användas som analysverktyg på ett annat sätt än det vanligtvis görs. Jag har i studien rekonstruerat en modell av verksamheten där jag utgått från deltagarnas samlade utsagor. Genom att konstruera analysarbetet på detta sätt har jag kunnat besvara forskningsfrågorna.

## PERSPEKTIVMEDVETENHET

En kvalitetsaspekt i kvalitativa studier är hur det perspektiv som valts i studien används. I det som Larsson (2005) kallar perspektivmedvetenhet ligger att konsekvent låta studien genomsyras av ett skrivsätt och uttryck som kan relateras till perspektivet. Detta menar Larsson bidrar till studiens kvalitet genom att det finns en konsekvens i det systematiska användandet av perspektivet i studien. Bärande begrepp i studien som motsättningar, expanderat lärande och de många rösterna i ett verksamhetssystem har funnits i förgrunden i planeringen av strukturen i varje kapitel där det varit möjligt. I det inledande kapitlet liksom i kapitlet om pedagogisk dokumentation har det historiska perspektiv som anses viktigt i verksamhetsteori varit vägledande.

Nu i efterhand kan jag se hur mina tidigare erfarenheter påverkade det första analysarbetet, dvs. när temana arbetades fram. Det finns en början till en perspektivmedvetenhet, men det har för mig varit en mödosam process att på ett fördjupat sätt sätta mig in i det verksamhetsteoretiska perspektivet. I det verksamhetsteoretiska analysarbetet kom många

---

nya tankar om pedagogisk dokumentation att sakta växa fram vilket avspeglar sig i analysen.

När Larsson (2005) resonerar om kvalitetskrav i kvalitativa studier anses transparens vara viktigt. Detta gäller den förförståelse som forskaren har för problemet som studeras liksom för det perspektiv som används vid analysarbetet. Tillsammans med en tydlig redovisning av empirin kan detta medverka till att förstå hur resultat har ”konstruerats”. Om dessa premisser för studien klagörs kan villkor för resultatens relevans beaktas och därmed kunna bedömas. I föreliggande studie har det varit nödvändigt att beskriva mitt eget långvariga intresse för pedagogisk dokumentation som en del i förförståelsen för att läsaren ska ges möjlighet att bedöma studiens kvalitet.

## GESTALTNING AV RESULTAT

När Larsson (2005) resonerar om kvalitet i en studies resultat skriver han om att balansera studiens innebördsrikedom med en struktur av överskådlighet. Forskaren ska i resultatet ”gestalta något på ett sätt så att nya innebörder uppstår” (s.11) samtidigt som det ställs krav på en studie att den ska innehålla ”reduktion av komplexitet” (s.12). I föreliggande studie har den första delen av analysarbetet genom de olika temana, presenterats för att ge en bild av en komplex, omfångsrik och innehållsrik empiri och som en bakgrund till den abduktiva analysen som genomförts med begrepp från verksamhetsteorin i syfte att fördjupa och ge nya innebörder till innehållet i de tre teman som presenteras. Tillsammans utgör dessa båda analyser ett ”argument i en debatt” (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 537) om pedagogisk dokumentation och förändringsarbete i förskolan.



---

## REFLEKTION ÖVER STUDIENS GENOMFÖRANDE

Anderson och Herr (1999) talar om forskare som ”insiders” och/eller ”outsiders”. När aktörer börjar forska på sin egen praktik kan de anses som insiders, och när en forskare från ett universitet kommer ut till praktiken betraktas de som outsiders. En enkel uppdelning verkar vara för handen: forska på egen praktik är lika med insider, forska på annans praktik är lika med outsiders. Men är forskaren en insider när hon forskar i och på sammanhang som praktiskt intresserat henne och där hon drivit olika utvecklingsarbeten under många år, fast forskningen sker i en i verksamheter som inte är så kända för forskaren? Denna fråga har varit aktuell i studien, eftersom jag intresserat mig för, arrangerat, handledt och varit kursledare för kurser i pedagogisk dokumentation. Jag har varit koordinator för ljuspunktsprojektet och är tillika delägare i en förskola där man arbetar med pedagogisk dokumentation. Utifrån dessa aspekter är jag en insider vad gäller arbete med pedagogisk dokumentation sedan lång tid tillbaka. Denna långa erfarenhet och engagemang kan i forskningssammanhang uppfattas som både ge fördelar och innebära nackdelar. Som nackdel kan det uppfattas att jag inte på ett kritiskt sätt kan förhålla mig till arbete med pedagogisk dokumentation som jag kanske kunde gjort om jag varit en outsider. Tidigare erfarenheter och kunskaper kan också ”skymma sikten” för forskaren vilket kan innebära att det kan vara svårt att upptäcka nytt eller förhålla sig kritiskt till empirin. Förförståelse kan också uppfattas fördelaktigt. Hammersley (1998) anser att det kan innebära att forskaren kan kontrollera berättelsers trovärdighet och sannolikhet i analysarbetet och Brox (1990) anser att förförståelse kan medverka till att forskaren kan få ut mer av ett material. Andra forskare som är positiva till tidigare erfarenheter är Repstad och Nilsson (2007). De anser att om forskaren har ett öppet sinne i förhållande till tidigare erfarenheter och kunskaper och kan vara beredd till förändring av dessa, kan tidigare erfarenheter och kunskaper vara en tillgång (a.a). Genom att analysera empirin med för mig nya begrepp

---

utifrån det verksamhetsteoretiska perspektivet fick jag hjälp med att distansera mig och på detta sätt fick jag närma mig pedagogisk dokumentation på, ett för mig, annorlunda sätt än jag gjort tidigare.

## RESULTATDISKUSSION

Förändringspotentialen i pedagogisk dokumentation har framförallt beskrivits av Dahlberg et al. (2001). I internationella empiriska studier beskrivs huvudsakligen vad det inneburit att *börja* arbeta med pedagogisk dokumentation (Baldu, 2010; Kocher, 2008; Kroeger & Candy, 2006; MacDonald, 2007). I denna studie har jag istället velat peka på vad det inneburit för förskolans pedagogiska verksamhet när man arbetat med pedagogisk dokumentation under en längre tid.

## NYA KONCEPTUELLA VERKTYG

I den inledande tematiska delen av resultatredovisningen beskriver deltagarna i första temat situationer eller perioder som fått dem att börja förändra sitt arbetssätt. När deltagarnas engagemang gjorde att de började fokusera små barn som kultur- och kunskapsskapande (som konceptuellt verktyg) kom deltagarna att börja diskutera vad lärande och kunskap kunde innebära i förskolan. Förändringarna som förskollärarna beskrev utlöstes av epistemologiska diskussioner som innefattade nya konceptuella verktyg (det kompetenta barnet, lärande) som de ville förhålla sig till. Detta innebar att förskollärarnas medvetenhet om det egna förhållnings sättet i olika situationer (t.ex. matsituationen) blev föremål för reflektion och samtal. Men förändringsarbetet innebar inte bara att förskollärarna började föra nya epistemologiska samtal. Förskollärarna beskriver också att de började arbeta med pedagogisk dokumentation tillsammans med kollegor, vilket konkretiserade arbetssättet ytterligare. En av förskollärarna upptäckte genom dokumentationsarbetet ett för henne annorlunda sätt att lyssna till barnen, medan en annan förskollä-

---

rare berättar hur hennes egen bild av det egna förhållningssättet krackelerade vid analys av sitt eget förhållningssätt i arbetet. Detta innebär att det inte räcker att tänka och tala om en förändring eller att planera fram en förändring. Förändringsarbete sker genom att utföra handlingar som innebär att prova nya sätt att göra arbetet på. Men det innebär också handlingar som att göra dokumentationer där arbetssättet konkret analyseras för att skapa ett dialektiskt förhållande mellan görandet och tänkandet och dess konsekvens.

Genom att förskollärarna beskriver hur de arbetade tidigare gör deltagarna jämförelser mellan hur de uppfattar sitt arbetssätt vid ljuspunktsprojektets första år. Så som deltagarna beskriver både tidigare arbetssätt och det arbetssätt de uppfattar sig arbeta utifrån då empirin samlades in, förstår jag som att förskollärarna expanderat sitt lärande om den pedagogiska praktiken. Begreppet expanderat lärande behöver inte betyda bättre än något annat, utan snarare att deltagarna kan ställa olika arbetssätt mot varandra och se olika konsekvenser av dessa i beskrivningar av förskolans pedagogiska praktik. Då deltagarna erfarit detta möjliggörs en diskussion om att arbetet och lärandesituationer kan förstås på flera sätt. Genom att deltagarna kan beskriva tidigare arbetssätt och hur de tänkte och tänker om dåvarande liksom nuvarande arbetssätt har de utökat sin repertoar av hur pedagogisk praktik kan förstås, göras och beskrivas i arbetet med ett kunskapsområde. När förskolepersonalen på enheterna beskrivit sin förskolas ”pedagogiska historia” har det däremot använts för att skapa förståelse och en referenspunkt för det ”nya” arbetssättet. Historiebeskrivningen bidrar också till att visa att det finns en pedagogisk riktning på förskolan som växt fram över tid och som de som arbetar där har att förhålla sig till.

---

## INTELLEKTUELLA SAMTAL OM PRAKTIKEN

I det andra temat framkom det att när deltagarna arbetat med pedagogisk dokumentation under en längre period aktualiseras ontologiska diskussioner. Samtalen handlade om ifall dokumentationer ska ligga så nära verkligheten som möjligt eller om analyser av dokumentationerna ”bara” är ett resultat av deltagarnas konstruktioner av den så kallade verkligheten, och därför inte ska uppfattas som sanna (Dahlberg et al., 2001). Förskollärarna hade olika ontologiska antaganden som både var medvetna och omedvetna, men de såg det som meningsfullt att diskutera sin förståelse av världen med varandra. Genom de handlingar som det innebär att producera ett dokumentationsmaterial initierades de ontologiska diskussionerna. När förskollärarna diskuterar användningen av digitalkamera, papper och penna eller filmkamera som observationsverktyg i arbetet eller hur de ska sammanställa observationsmaterialet, uppstår en ny typ av intellektuella samtal om den pedagogiska praktiken. Resultatet gestaltar det som Fleet et al (2006) och Bayes (2006) pekar på, dvs. att det krävs både praktiskt arbete och filosofiska diskussioner i arbetet med pedagogisk dokumentation.

## FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR UTFORSKANDE LÄRANDE

I tredje temat beskrivs hur förutsättningar på förskolorna vid projektets start skapats för att möjliggöra arbetet med pedagogisk dokumentation i ett projektarbete efter många års förändringsarbete. Här beskrivs hur arbetet organiseras för att förskollärarna ska ges möjlighet att skapa en relation till kunskapsområdet och att de har arbetat fram olika verktyg för att underlätta arbetet med pedagogisk dokumentation. Det är också på enhetsnivå som det ”utvidgade arbetslaget” organiserats genom olika nätverksträffar. Jag har visat att det utvidgade arbetslaget inte bara inneburit en kreativ lösning på ett praktiskt problem, det har också inneburit olika pedagogiska diskussioner genom att berättelser om förskolans praktik är i rörelse. Detta skulle också kunna beskrivas som att förskole-

---

enheterna organiseras för att *skapa motsättningar* eller dialogiska provokationer (Matusov, 2011) i samtalen om den pedagogiska praktiken. Genom att dokumentationsmaterialet inte analyseras på ett entydigt sätt kan det uppstå återkommande kriser i hur praktiken kan förstås, vilket kan leda till nya lösningar för förskollärarna i deras arbete. Genom att strukturera upp dokumentationsarbetet för att möjliggöra arbetande nätverk, skapar man en organisation för motsättningar som kan leda till förändring. Detta innebär att berättelserna från praktiken är i rörelse. Exemplet från förskolläraren som ”uppfattade en ny uppfattning” är exempel på detta. Även på förskolegruppsnivå förberedde och organiserade förskollärarna för projektet genom att inbjuda barnen till utforskande genom att organisera miljö och material för att möjliggöra dokumentationsarbete.

## STÖD OCH STYRNING

I den organisering av verksamheten som etablerats både på förskoleenhetsnivå och på förskolegruppsnivå finns en tydlig styrning av verksamheten för att dokumentationsarbetet ska ske systematiskt. Detta kan uppfattas både som alltför styrande och som ett stöd för den förskollärare som arbetar i verksamheten. Ett argument för denna styrning är att förskollärarna inte ska behöva lägga tid på strukturer när de möts utan istället ges möjlighet att lägga tid på det pedagogiska innehållet i verksamheten.

En av frågorna som dykt upp under arbetet med studien är hur förskolläraernas personliga och pedagogiska autonomi ser ut i förhållande till den tydliga struktur som finns för hur den pedagogiska praktiken ska utformas. Mina erfarenheter är att i en starkt strukturerad verksamhet ges inte förskolläraren samma spelrum som på förskolor med svagare strukturerad verksamhet. Spelrum kan naturligtvis brukas till något konstruktivt, alternativt destruktivt, för förskolans utveckling. Jag menar att

---

sättet på vilket förskolorna organiseras samt värderar sin verksamhet borde handla mer om *verksamhetens* utformning än förskollärarens pedagogiska autonomi. På de förskolor som varit med i studien har man designat de pedagogiska miljöerna på ett medvetet sätt, dokumentationerna organiseras på ett speciellt sätt och förskollärarna ingår i olika nätverk med kollegor, till exempel. Detta innebär mycket tydliga ramar för arbetet. Möjligheten finns att tydliga organisatoriska ramar frigör tid för att prata om innehåll i arbetet istället för att diskutera hur organisationen skall utformas. Man kan tolka detta som att det faktiskt möjliggör pedagogisk och personlig autonomi.

## EN FÖRÄNDRAD VERKSAMHET SOM ORGANISERAR FÖR EN LÄRANDEVERKSAMHET

I föreliggande studie har pedagogisk dokumentation visat sig vara ett verktyg som kan bidra till att förändra det pedagogiska arbetet. Studien visar att arbetet som utformades kring ett kunskapsområde förändrades när förskollärarna började arbeta med pedagogisk dokumentation. Detta innebär att deltagarna gått från en, vad jag kallar, förplanerad verksamhet till en tolkande och experimenterande verksamhet. Härmed kan man säga att den vision som en gång formulerades om en förändrad praktik (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) på just dessa fyra förskolor kommit att realiseras. Den dekonstruktion av dokumentationsarbetet som AREA-gruppen diskuterade (Dahlberg et al., 2001) kom så småningom att förverkligas på några förskolor. Men det räcker inte med att formulera nya tankar och idéer om dokumentationsarbete, det räcker inte heller med att studera praktiken i dokumentationsarbetet och arbeta med betydelsskillnader av olika sätt att förstå barnen eller lärandet i dokumentationerna (Lenz Taguchi, 2000). Studien visar att idéerna behövs provas i praktiken och när idéerna provas uppkommer motsättningar i verksamhetssystemet. Studien visar också att det inte räcker att börja granska de förgivettagna antaganden som finns och att diskutera dessa

---

för att verksamheten ska förändras (Dahlberg et al., 2001; Lenz Taguchi, 2000). Det är när nya handlingar prövas som verksamheten börjar förändras, vilket i sin tur påverkar föreställningarna om verksamheten. Med andra ord, för att objektet för verksamheten skulle kunna expandera krävdes att de spänningar som uppkom i verksamhetssystemet, när pedagogisk dokumentation introducerades, klarades upp, eller uttryckt annorlunda, användes till att genomföra strukturella förändringar.

Valet av förskolor baserades på att jag visste att förskollärarna arbetade med pedagogisk dokumentation, men det som var märkbart tidigt, redan vid de första träffarna, var berättelserna om förändring. Därmed kom inte min forskningsfråga att handla om *huruvida* pedagogisk dokumentation bidrar till förändring av verksamheten utan mer om *hur* pedagogisk dokumentation bidragit till att förändra förskoleverksamheten. Jag vill därmed peka på att det inte, per automatik, behöver innebära att verksamheten förändras om man börjar arbeta med pedagogisk dokumentation. I detta sammanhang vill jag också peka på att jag är medveten om att det inte enbart var pedagogisk dokumentation som kom att förändra verksamheten. Naturligtvis har där funnits faktorer som jag inte kunnat vara medveten om och analysera i detta arbete. Det jag fokuserat på är, som sagt, pedagogisk dokumentation för lärande om och förändring av den pedagogiska praktiken.

Dahlberg et al (2001) har tidigare beskrivit pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt. I denna studie har det istället betraktats som ett verktyg. Med hjälp av Wartofskys (1979) resonemang kring tre olika aspekter av en artefakt har jag kunnat visa att pedagogisk dokumentation som verktyg kan framträda på olika sätt och inte nödvändigtvis behöver innebära att hela verksamheten förändras i grunden. Wartofskys begreppsapparat hjälper oss att förstå de svårigheter som det kan innebära att börja arbeta med pedagogisk dokumentation vilket bland annat kan bero på att dokumentationsformen och analysarbetet kan uppfattas

---

på så många olika sätt. Detta gör pedagogisk dokumentation till ett rörigt, och som det uppfattas ibland, rörigt dokumentationsverktyg. Med Wartofskys hjälp kan jag teoretiskt förstå varför det kan vara svårt att få till arbete med pedagogisk dokumentation som inte handlar om organisatoriska problem.

I studien ställer jag följande forskningsfrågor

- Vilka förändringar i den förskolepedagogiska verksamheten går att identifiera i förskollärarnas berättelser om pedagogisk dokumentation?
- Hur kan förändringsprocesser förstås när pedagogisk dokumentation introduceras och används över tid i förskolans pedagogiska verksamhet?

Kortfattat visar studiens resultat att pedagogisk dokumentation bidrar till förändring av förskolans verksamhet på olika sätt:

- Att börja arbeta med pedagogisk dokumentation initierar epistemologiska diskussioner.
- Arbete med pedagogisk dokumentation över tid aktiverar ontologiska diskussioner.
- Som ett kollektivt verktyg bidrar pedagogisk dokumentation till en förändrad syn på arbetslagstanken vid dokumentationsarbete.
- Pedagogisk dokumentation förändrar de handlingar som riktar sig mot förskolans pedagogiska verksamhet i arbete med ett kunskapsområde.
- Pedagogisk dokumentation kräver en förändrad organisation av förskolans pedagogiska verksamhet både på enhetsnivå och på barngruppsnivå.
- Verktöget pedagogisk dokumentation kan uppfattas på många olika sätt t.ex. både som ett verktyg för förändring



---

som ett svårbegripligt dokumentations- och utvärderingsverktyg

Studien svarar inte på hur lång tid det tagit för verksamhetssystemet att expandera, dvs. utveckla nya strukturer och nytt objekt. Flera av deltagarna i studien hade erfarenhet av att arbeta med pedagogisk dokumentation i över tio år då empirin började samlas in. Detta innebär dock inte att det går att säga att det tar minst tio år att expandera ett verksamhetssystem.

## ORGANISERING FÖR ETT LÄRANDE VERKSAMHETSSYSTEM

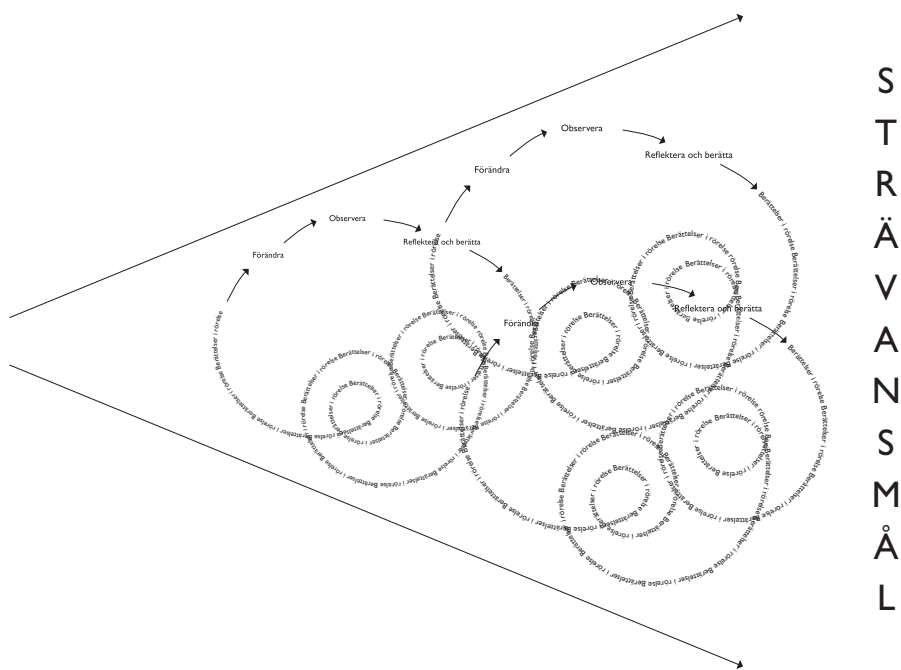
I den nya organisation som skapades för att arbeta med den pedagogiska praktiken i förhållande till ett kunskapsområde, öppnade förskolorna för en expansiv lärandeverksamhet när de arbetade med ett projekt. Förskoleenheternas organisering inför starten av projektet gjorde det möjligt att expandera den pedagogiska praktiken. Projektet började med kartläggning av de kunskaper som fanns om hur man arbetar utforskande med barnen inom ett kunskapsområde. Detta kan förstås som den del i Engeströms lärandecykel (2005) som kallas för ifrågasättande, dvs. att den nuvarande kunskapen och praktiken prövas. Deltagarna fick också arbeta med syfte, både enskilt och tillsammans med kollegor i förberedelsearbetet, det Engeström diskuterar som analys av verksamheten med utgångspunkt i frågan ”Varför gör vi detta”? Förskollärarna i projektet fick fundera över varför de ska göra det som de planerade att göra framöver. Deltagarna började arbeta med miljö och material som gör det möjligt att utforska områden på många olika sätt och inte bara de redan kända; man kan säga att de modellerade en ny verksamhet. Det innebär att arbetet med pedagogisk dokumentation kontinuerligt innefattar olika aspekter av alla delarna i Engeströms lärandecykel, men framförallt de två sista ”stegen” i lärandecykeln, dvs.

---

konkretisering och implementering av modellen samt reflektion över utvecklingen och konsolidering av modellen. Men bilden behöver kompletteras då jag vill beskriva arbete med pedagogisk dokumentation i ett projekt. Också här vill jag använda begreppet expandera vilket jag i detta sammanhang uppfattar som en öppenhet och möjlighet att upptäcka mer än det som redan finns i ett fördefinierat kunskapsområde. Processer av meningsskapande när barnen utforskar miljö och material kring kunskapsområdet uppfattas av förskollärarna som utgångspunkter för det fortsatta lärandet. Detta sätt att arbeta med kunskap handlar om att tillägna sig kunskaper och erfarenheter av området på en mängd olika sätt. I Skolverkets bok om pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b) beskrivs detta som att kunskap uppstår när barnen arbetar med olika material; då översättningarna sker mellan de olika materialen sker en medvetenhet om det som utforskas (a.a). När utforskande dokumenteras och analyseras skapas potentiella minicykler av lärande både för barn och personal: För barn och förskollärare om kunskapsområdet som utforskas och för förskollärarna om barns utforskande och om hur miljö och material kan utformas för att skapa lärande. Jag tänker mig detta sätt att organisera förutsättningar för lärande som en tratt som öppnar sig och som innehåller potentiella minicykler av lärande mot förskolans strävansmål. I detta lärande står barnens intentioner i centrum och i relation till de målområden som finns i förskolans läroplan.

Tratten börjar ”smalt” då kunskapsområdet är definierat. Målen är inte fördefinierade (men kända) och förskolläraren ställer dem, vid starten av projektet utifrån den inventering som gjorts, i relation till barnens intresse för kunskapsområdet. Med det som utgångspunkt försöker sedan förskolläraren skapa en miljö som gör det möjligt för barnen att experimentera och prova sig fram inom kunskapsområdet. Detta skapar potentiella minicykler av lärande för både barn och förskollärare vilket innebär att lärandeprocesser definieras efterhand och på så sätt stegvis

formar verksamheten. Utifrån detta sätt att organisera för expanderat lärande blir pedagogisk dokumentation ett centralt verktyg om verksamheten ska expandera. Det innebär också att i arbetssättet finns inte ett rationellt förhållande till strävansmål. Istället finns barn och förskollärare i ett utforskande kunskapsområde som står i relation till strävansmålen. På nästa sida redovisas en modell av hur potentiella minicykler av lärande kan gestaltas i ett projektarbete.



Figur 5: Bild av hur arbete med pedagogisk dokumentation i ett projekt börjar ”smalt” och koncentrerat i förberedelsearbetet för att sedan ”öppna upp” – för potentiella expanderande utforskningsmöjligheter av kunskapsområdet.

---

## FÖRÄNDRING AV VERKSAMHETEN OCH DOKUMENTATIONSFÖRÄNDRING ÄR INTE OPROBLEMATISK

Arbetet med pedagogisk dokumentation har förändrat de deltagande förskollärarnas handlingar. De fyra enheter som deltog i studien hade arbetat länge med pedagogisk dokumentation och förskollärarna där var i grunden positiva till pedagogisk dokumentation. Detta innebär att det inte funnits någon kritisk stämning till att arbeta med pedagogisk dokumentation. Mitt syfte var dock inte att beskriva det ”goda exemplet” utan istället att ta vara på erfarenheter från dem som har arbetat länge med pedagogisk dokumentation för att försöka förstå ”hur de får till det”. För att kunna arbeta kollegialt med dokumentationsarbetet, har de t.ex. löst de motsättningar som uppkommit i systemet efterhand och på så sätt förändrat sin verksamhet i arbetet med olika kunskapsområden. På förskoleenheterna stannade de som arbetade där inte vid att saker och ting inte kunde genomföras utan har efterhand försökt skapa ett verksamhetssystem som möjliggjort ett kollegialt systematiskt dokumentationsarbete vilket skapat förändring. Detta kan förstås som att de varit Reggio Emilia-inspirerade och velat fortsätta denna ”riktning” på arbetet eller att de upplevt arbetet som så meningsfullt att de velat hitta lösningar på de motsättningar som uppstod.

Förskollärarna tycktes från början vara beredda att gå in i ett nytt okänt och komplext landskap när de började sitt förändringsarbete vilket både Bayes och Fleet (2006) beskriver som betydelsefullt. Faktorer som att

---

ställa sig positiv till att gå in i ett okänt arbetssätt och att förändra verksamheten tycks väsentliga i ett förändringsarbete. Pedagogisk dokumentation har upplevts som något positivt för det kollegiala samarbetet, vilket tidigare studier också visat (Buldu, 2010; Kocher, 2008). Emellertid är det just den kollegiala fortbildningstanken som också är problematiskt i arbetet med pedagogisk dokumentation, då delaktigheten stannar på en kollegial nivå och inte innefattar de barn som deltar i dokumentationerna, (Lenz Taguchi, 2012; Lindgren, 2012). Det är en diskussion som jag återkommer till längre fram i texten.

## MÖJLIGHET OCH UTMANINGAR

Dokumentation har i förskolans historia bestått av kontroll av det enskilda barnets utveckling (se Barnstugeutredningen och Pedagogiska programmet). Jag menar att denna dokumentationspraktik stängde in och omöjliggjorde insyn för alla utom förskollärare, barn och föräldrar, eftersom det var barnets utveckling och då främst brister hos barnet som uppmärksammades. Jag minns från 1980-talet då jag arbetade som förskollärare att vi till och med, hos förskolechefen, läste in de observationsscheman som gjordes. Barnobservationer görs och behöver göras även idag vilka naturligtvis ska kringgärdas av sekretess. Det individuella barnets integritet och behov av stöd och hjälp måste värnas. Men barnobservationer är en annan typ av dokumentationspraktik än pedagogisk dokumentation, där den senare innebär en *förändring*, historiskt sett, av det förhållningssätt som funnits till dokumentationsarbete. Detta innebär inte att allt arbete med pedagogisk dokumentation ska uppfattas som oskyldigt. I arbetet med pedagogisk dokumentation kan det skapas möjligheter för nytt engagemang för förskolearbetet men det finns också risker.

Det förskollärarna upplever som att se nya möjligheter i arbetet är när de genom pedagogisk dokumentation upptäcker hur barn bidrar med

---

intressanta föreställningar och uttrycksformer. Det är inte ett utsatt barn som förskollärarna har upptäckt, det är ett barn som har något att bidra med. Arbetet med pedagogisk dokumentation handlar inte heller om att ”ta barns perspektiv”, det handlar om att öva upp en känslighet för att tolka kultur- och kunskapsskapande tillsammans med barnen och tillsammans med kollegor. En av deltagarna i studien beskriver den omvälvande känsla det innebär för henne att lyssna på ett annorlunda sätt på barnet än vad hon gjort tidigare:

Jag känner att det är en helt ny, ett helt nytt sätt att arbeta.  
En helt ny barnsyn på barn. Lyssna på barn, kommunicera.  
Bara det! Det är en helt fantastisk upplevelse för mig! Faktiskt. Ja. (Förskolebesök 2008-01-25)

Upplevelsen av att kommunicera med barnen på ett annorlunda sätt än hon gjort tidigare är stark. I detta ligger något intressant och något jag känner igen från många handledningar. Framförallt är det denna känsla som inneburit ny geist för arbetet. Upplevelsen av att dela något med barnen ger en känsla av att göra något nytt. Detta kan förstås som det Lenz Taguchi (2000) kallar för emanciperande. Denna process av gemensamt kultur- och kunskapsskapande handlar om ett meningsskapande kring ett kunskapsområde. Tillsammans med barnen blir förskolläraren och barnet kultur- och kunskapsskapande och i det kollegiala samtalet (när kollegor gemensamt samtalar om en dokumentation) blir det utvidgade arbetslaget kultur- och kunskapsskapande. Bjervås (2011) visar på de svårigheter som det innebär att tala om kultur- och kunskapsskapande processer istället för barnet som person i dokumentationsarbetet, även hos dem som arbetat med pedagogisk dokumentation en längre tid. Detta kan uppfattas som att det tar tid att förändra talet om barn som en del i en kultur- och kunskapsskapande verksamhet.

En risk i arbetet med pedagogisk dokumentation som kollegialt verktyg är hur barnet framställs. Därför krävs många etiska diskussioner kring

---

den makt som finns i att vara en förskollärare som dokumenterar, diskuterar och analyserar barn och barns görande vilket Lindgren och Sparrman (2003; 2010) lyfter fram. Lindgrens (2012) reflektion och fråga om pedagogisk dokumentation verkligen bidrar till barns delaktighet är en annan frågeställning som återkommande behöver diskuteras. Detta gjorde också deltagarna under de två kommande åren i ljuspunktprojektet men som därför inte finns redovisad i studien.

Om barn vet varför, hur och när dokumentationer görs, och om man gör barnen delaktiga i dokumentationsarbetet har man kommit en bit på väg. Om barnen själva fotograferar, får beskriva och vara delaktiga i vad det ska stå på dokumentationerna och kan berätta om vilka bilder och texter de vill sätta upp på väggarna eller bara ha i sin pärm kan objektivisering av barnet undvikas. Samma sak gäller om de blir tillfrågade om det är ok att visa bildsekvenser för andra förskollärare. Allt detta är ett etiskt förhållningssätt som förskollärare bör utveckla. Men om en verklig delaktighetskultur ska kunna utvecklas måste förskollärarna ha modet att betrakta och diskutera sitt eget agerande i de situationer som dokumenteras och diskuteras. Då blir det inte en ny form av barnobservationer som utvecklas utan ett gemensamt kultur- och kunskapsskapandet i verksamheten. Detta kan utvecklas till ett systematiskt dokumentationsarbete som formativt värderar verksamheten efterhand. Men om inte förskollärarna är beredda att diskutera den egna delaktigheten i de dokumentationer som analyseras kan dokumentationspraktiken inte uppfattas på något annat sätt än som en ny form av barnobservationer. Då finns en risk att arbetet med pedagogisk dokumentation på det sätt som det organiseras i studien (med t.ex. det utvidgade arbetslaget) kommer att innebära att barnet objektivieras och ställs ensam och ”ansvarig” inför en vuxen kollegial arena.

---

## FORTSATT FORSKNING OCH AVSLUTANDE TANKAR

Det har varit intressant att följa hur idéerna om den pedagogiska praktiken kring barns utveckling och lärande över tid har förändrats i svensk förskola från Barnstugeutredningen fram till idag då förskolans läroplan reviderats. Det tycks varit så att många idéer egentligen inte förändras över tid, däremot att vissa aspekter betonats mer än andra i olika perioder. Föreliggande studie kan betraktas som en beskrivning av en period i svensk förskolehistoria då idéer från förskoleverksamheten i Reggio Emilia, och då främst dokumentationsarbetet, kom att förändra många svenska förskolors pedagogiska verksamhet. Men jag har funderat mycket över om denna förändring varit möjlig utan den svenska förskolans pedagogiska historia som finns som avlagringar i tankar, idéer och handlingar. Tankar och handlingar känns igen från idéerna som de uppfattas från Reggio Emilia samtidigt som de expanderar när de börjar omsättas i handlingar. I Barnstugeutredningen fanns en grogrund till förståelsen av det kultur- och kunskapsskapande barnet genom dialogpedagogiken (även i pedagogiska programmet betonas att barnet inte är passiva mottagare av kunskap). Det fanns också en metodisk tanke om en begreppsbyggande process där barn skulle observera, beskriva, klassificera, mäta och kommunicera och att förskolläraren skulle ställa frågor till barnen som inte skulle leda till ”rätta svar”. I pedagogiska programmet beskrivs barnet som kulturskapande genom olika uttrycksformer vilket är tankar som känns igen i arbetet med pedagogisk dokumentation. När sedan förändringsarbetet började kom förarbetet till läroplanen (SOU, 1997:157) där idéer om den reflekterande praktikern och byggandet av en reflekterande kollegial kultur beskrevs. Det förändringsarbete som påbörjades passade i den tid som var och många tankar ur den svenska förskolehistorian kändes igen.

Det som också varit intressant att följa ”historiskt” är de stödfunktioner som föreslagits i de olika styrdokumenterna. I Barnstugeutredningen före-



---

slogs psykologer, i pedagogiska programmet estetiskt kunniga kollegor, inför Läroplanen pedagogiska handledare osv. Dessa funktioner skulle på olika sätt stödja förskollärarna i det pedagogiska arbetet. I studien finns anställda pedagogistor och ateljeristor vilka arbetar nära förskollärarna. Deras funktioner i projektarbetet hade varit intressant att studera i förhållande till förskolechefens ansvar som pedagogisk ledare för verksamheten. Var ligger den reella makten över den pedagogiska verksamheten? Vad innebär pedagogiskt ledarskap i dessa typer av organisationer?

Ett annat område som jag blivit nyfiken på är det som jag kallat berättelser i rörelse. I studien är detta beskrivet som ett sätt att organisera arbetet med pedagogisk dokumentation vilket innebär att berättelserna om förskolans verksamhet är i rörelse, genom bland annat det utvidgade arbetslaget. Denna potentiella expansiva cykel som organiseras hade varit intressant att studera; hur den rent konkret gestaltas i den pedagogiska praktiken när en dokumentation berättas i ”flera led”. Vad innebär detta för barn, förskollärare och den pedagogiska verksamheten?

Slutligen kan studien betraktas som ett inlägg i samtalet om det systematiska dokumentationsarbetet som förskollärarna och förskolechefer är ålagda att utveckla efter den revidering som gjordes av förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Systematiskt dokumentationsarbete är ett nytt landskap som många förskolechefer och förskollärare för första gången på allvar förutsätts gå in i och ansvara för. En gång beskrevs pedagogisk dokumentation som ett alternativ till den rådande kvalitetsdiskursen (Dahlberg et al., 2001). Idag föreslås pedagogisk dokumentation av Skolverket som ett systematiskt dokumentationsverktyg i förskolornas utvärderingsarbete (Skolverket, 2010). Pedagogisk dokumentation kan då upplevas som en börda och något som tvingas på förskollärarna ”uppifrån”. Detta innebär att pedagogisk dokumentation inte längre kan uppfattas som subversivt förändringsverktyg, som syftar till att förskol-

---

lärare ska ta makten över sin praktik (Lenz Taguchi, 2000). Nu har pedagogisk dokumentation etablerats som ett påbud och verktyg från staten och kan därför istället uppfattas som ett kontrollverktyg för statens intentioner. En mycket aktuell forskningsfråga är därför vad detta innebär för pedagogisk dokumentation och de förhoppningar som finns inskrivna i detta verktyg.

---

## ENGLISH SUMMARY

***“Yes, that's also a way of thinking about it!”***

***Pedagogical documentation as a tool for transformation in preschool.***

This thesis is about preschool teachers at four preschool units and describes how work at these preschools has changed in response to their use of pedagogical documentation over the course of ten to fifteen years. According to the participants in this study, many changes have occurred in their pedagogical practices over this period of time due to their use of pedagogical documentation. Pedagogical practice is here defined as activities aimed towards development and learning in relation to a knowledge domain related to documentation.

### BACKGROUND

Documentation in preschool is not new a new phenomenon, but cannot be described as a static practice; how to document has changed over time. The process of observation, particularly if observation takes place in order to produce documentation, consists of a variety of different activities. Documentation is about meaning as a give-and-take process, creating meanings using documentation of children and teachers' actions, interactions and/or preschool activities, environments and material. Work with documentation is always normative, since the aim is to use it as a form of assessment. The didactics of assessment is about what, how and why documentations are made (Vallberg Roth & Månsson, 2010). The predominant type of documentation focuses the individual child (Skolverket, 2008). When the individual child is observed, the aim is assessment of the child's development, learning, or, as written in the curriculum, *altered knowledge* (Skolverket, 2010). Pedagogical

---

documentation, as it has come to be understood in Sweden (Dahlberg, Moss & Pence, 2001), emanates from work with a different type of documentation practice and carries different values that guide how documentation is formulated, for instance: pedagogical documentation focuses on documentation of pedagogical practice and the context for learning, rather than on documentation of an individual child's learning and development.

In Sweden, the concept of pedagogical documentation has been used since the late 1990's. In government regulations the concept was first used in the consultation proposal which preceded the preschool curriculum (SOU 1997:157). However, it is only during the last years that it has gained currency at large. When the curriculum was revised (Skolverket, 2010) a chapter on follow-up and evaluation was added, and preschool teachers were given increased responsibility for working with documentation. This means that documentation in preschools today is high up on the teachers' agendas. In addition, The Swedish National Agency for Education has published written materials describing pedagogical documentation as means for systematic work with documentation that can be used to evaluate and develop preschool activity.

However, pedagogical documentation has had no wider impact in Swedish preschool. Evaluations show that in spite of many municipal communities' investment in in-service training for preschool teachers (Skolverket, 2008), teachers continue to focus the individual child's development, rather than documenting the context where the learning takes place. I was curious about, and saw a value in, studying how preschool teachers who have worked for a long time with pedagogical documentation, describe their experiences of their work.

The aim of this study is thereby to develop knowledge of pedagogical documentation as a tool for learning about, and changing, pedagogical practice in preschool over time. The research questions are:

- 
- Which changes are identifiable in narratives told by preschool teachers about pedagogical documentation in preschool practice?
  - How can a changed preschool practice be understood in relation to pedagogical documentation that is introduced and used over time?

## DEVELOPMENT, LEARNING AND DOCUMENTATION

In this thesis a historical background is presented concerning guidelines for working with change in preschool pedagogical practice from the time of the Commission on Nursery Provision (Barnstugeutredningen<sup>26</sup>) onward. Other documents analyzed are The Pedagogical Program (Socialstyreslen, 1987:3), Curriculum for the Preschool Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) and the revised curriculum (Skolverket, 2010). These documents emphasize how different ideas and theories were meant to inform preschool pedagogical practice and documentation. Ideas and theories used constitute design-based motives concerning pedagogical practice formation. These ideas and theories are available through different public inquiries and other publications.

My ambition, through the historical summary, has been to focus on the many “historical voices” (Engeström, 2005; 2008) prevalent in preschool practice. Using the definition of pedagogical documentation given in the introduction, I have, in the analysis, chosen to focus the view of children’s development and learning in relation to work with a particular knowledge domain, alongside working with documentation.

---

<sup>26</sup> The Commission on Nursery Provision (Barnstugeutredning), in research conducted from 1968 to 1972, suggested a major expansion of Swedish preschool practice. The investigation led to a law that stated the right of all citizens to have access to common preschool in daycare centers.

---

To sum up, I show how the view of children's development and learning has gone from primarily being formed within the discourse of developmental psychology, and thus emphasizing stages, to primarily being formed within a discourse which considers children to be active and competent subjects in their own learning processes. To document children's development was a central aspect of Commission on Nursery Provision and The Pedagogical Program, while learning as a process is described in the curriculum (Utbildningsdepartementet, 1998). Finally, in the revised Preschool Curriculum, (Skolverket, 2010) documentation is formulated as following and documenting a change in children's knowledge. However, the revised curriculum emphasizes that children should not be assessed and evaluated (Skolverket, 2010); focus should be on focusing pedagogical practice in evaluative work. Concerning historical pedagogical ideas, some remain as sediments while others are transformed such that completely new ways to perform work are introduced. However, according to an evaluation made by The Swedish National Agency for Education (Skolverket, 2008) working with documentation still seems to be an area where the individual child's development and learning is the focus, and where this focus does not seem to be related to activities offered in preschools in any significant way.

## PREVIOUS RESEARCH

The concepts inherent in pedagogical documentation are derived from Reggio Emilia and described as a multi-intentional tool (Rinaldi, 2004). Rinaldi describes working with documentation as visualizing children's learning processes, their search for meaning, and their way of constructing knowledge. To work with documentation is considered to be promoting the idea of preschools and schools as places for a democratic and political practice. Pedagogical documentation is also viewed as a means for teacher's professional development, helping teachers to visu-

---

alize children's learning processes and search for meaning and ways to construct knowledge

According to Grieshaber and Hatch (2003), it is primarily Gunilla Dahlberg who has developed theories on pedagogical documentation. Dahlberg began to develop a pedagogical philosophy around the concept of documentation during the 1990's, in collaboration with Hillevi Lenz Taguchi. Dahlberg and Lenz Taguchi (1994) describe a vision of a changed practice, where pedagogical documentation becomes a premise for the exploratory work they wanted to initiate in Swedish preschools. Dahlberg and Lenz Taguchi were critical of observations assessing child development, which they talked of as predominant, when working with documentation in a Swedish preschool context. In their ambition of wanting to change how preschool is being *talked* about, Dahlberg (et al, 2001) suggested *meaning making* as an alternative to *talk* about *quality*. The concept of *meaning making* situates the authors in a postmodern perspective, where knowledge is rejected as being absolute, universal or unchanging. With this concept, working with pedagogical documentation as a catalyst for changed preschool practice is central. Among other things, pedagogical documentation could be perceived as emancipating for preschool teachers (Lenz Taguchi, 2000). Over time, Dahlberg has developed thoughts on pedagogical documentation as a transformative force, and Lenz Taguchi describes pedagogical documentation as an active agent in preschool practice (Skolverket, 2012). While these authors formulate a definition and understanding of pedagogical documentation, Bjervås (2011) has followed and studied two teacher teams' conversations about children while they were working with pedagogical documentation. In these conversations, the preschool teachers assess individual children despite bearing in mind that they should not be doing this, albeit not intentionally. Bjervås shows that preschool personnel describe a competent child in terms of capabilities inherent in the child, and not primarily as a relation to the context they are in.

---

International empirical research describes problems starting up working with pedagogical documentation (Kroeger & Candy, 2006), but also positive consequences in relation to collegial cooperation during the use of pedagogical documentation (Bayes, 2006; Bulud, 2010; Gandini & Goldhaber, 2001; Kocher, 2008). Lindgren (2012) can see the point of preschool teachers working with pedagogical documentation: it creates a sense of inclusion. At the same time, she questions whether pedagogical documentation really creates inclusion of the children, which is something that she claims is an argument by those who have inclusion as a motive. Lenz Taguchi presents a similar critique of her own doctoral thesis (2012) where she describes how working with pedagogical documentation is emancipating for preschool teachers. Today she is often critical when it comes to how an analysis of documentations is made, as there is always a danger of ending up being teacher-centered in such an analysis. She argues that preschool teachers learn how to organize their work together with the children through work with pedagogical documentation, but without children being included in this work (2012). Vallberg Roth (2012) argues that all forms of documentation practice are matters of power, since observations/documentations are transformed to present a version of reality. Therefore, documentation can support, as well confine, children, parents and preschool teachers (Vallberg Roth, 2012). The prime critique towards working with pedagogical documentation concerns the lack of ethical discussions on the significance for the children. Lindgren and Sparrman (2003) introduced and represent this criticism.

The study intends to develop knowledge on pedagogical documentation as a tool for learning about, and changing, pedagogical practice in preschool over time. Therefore, my empirical material comes from narratives told by preschool personnel at preschools where working with pedagogical documentation has been going on for a long time. These



---

preschools all participated in a joint project labeled The Bright Spot Project (Ljuspunktprojektet).

#### THE BRIGHT SPOT PROJECT – PRESCHOOLS WITH EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL DOCUMENTATION

During fall 2006, five preschools started to collaborate in The Bright Spot Project, which had the subtitle “Children relating to the phenomena and concept light”. The member group at Reggio Emilia Institute<sup>27</sup> initiated the project. In choosing participating preschools, one criterion was an interest in the pedagogical philosophy of Reggio Emilia, and the existence of a pedagogista on the staff (other than the director) in addition to an atelierista<sup>28</sup>. An additional criterion was several years experience of working with pedagogical documentation. The aim of the project was that preschool teachers at these preschools would be given possibilities to develop their work through encounters with colleagues with

---

<sup>27</sup> Sweden is one of the countries in the world that has the most extensive and intense exchange with pedagogues in Reggio Emilia. The cooperative association called the Reggio Emilia Institute was founded in 1992, after two major exhibitions during the 1980's at The Modern Museum in Stockholm on municipal community preschools: “The Hundred Languages of Children and “More about the Hundred Languages”. The purpose of the exhibitions was to stimulate discussions of pedagogical questions by deepening the knowledge of pedagogical philosophy at Reggio Emilia municipal preschools, and to examine how Swedish pedagogues could be inspired by Reggio Emilia work in their own work in a Swedish context and tradition. The Institute is a nonprofit economic association. The webpage can be found at [www.reggioemilia.se](http://www.reggioemilia.se). Economic surplus from the limited company financially supports different projects, such as “The Bright Spot Project”.

<sup>28</sup> The concepts pedagogista and atelierista derive from professional functions in municipal preschools in Reggio Emilia. The pedagogista function can be equated with leader/facilitator (as one of the teachers in the preschools in the study was defined) while the atelierista is a person responsible for aesthetical learning processes. This function is termed differently as well (one of the teachers was an art teacher). However, of reasons related to confidentiality in addition to simplicity, I have chosen to term these functions pedagogista and atelierista.

---

similar experiences of working with pedagogical documentation over a long period of time, linked to a project. Using pedagogical documentation as a supporting tool, the preschool teachers from the different preschools were to explore children's play and learning in relation to the scientific phenomena of light. Participating preschools are municipal preschools as well as private initiatives<sup>29</sup>. The actively participating units are part of a larger context, since all preschools include several other units. The management at the preschool chose the participating preschool teachers<sup>30</sup>. The project lasted for three years.

I accepted a position as coordinator of the The Bright Spot Project. At this time, I had just begun studying to become a researcher. Since my research interest is in the field of pedagogical documentation, The Bright Spot Project became an interesting study object for my doctoral thesis.

#### EXPLORATIVE PROCESS

Initially, I identified my research interest as pedagogical documentation, but in the beginning, the research question and purpose were unclear. Therefore, the research design has progressively been formulated during the work with this thesis. The sample consists of fifteen people. Several of the respondents have worked for more than ten years with pedagogical documentation. Empirical data became available through the project. However, the project is not the unit of analysis, even if examples are derived from the project. When the participants met, they described

---

<sup>29</sup> The largest preschool unit consisted of thirteen preschools. Another unit consisted of seven preschools and the other two units of three preschools. The total amount of preschool groups varied at the different preschools.

<sup>30</sup> I am the owner of one of the preschools participating in the project. Material from this preschool is not used in this study, due to me finding it difficult to be non-biased in reflection upon and analysis of the data from my own preschool

---

how their organization is organized to make it possible to work with pedagogical documentation. I then discovered that the same organization had developed in a similar way at the different preschools. When I examined my extensive material more closely, I saw that changes in their work were something that kept appearing at meetings or in interviews during the first year. This meant that my research questions grew out of conversation with participants during the project time. Out of the concepts *organization* and *transform*, the two research questions were crystallized. This research process shows similarities with the ways that an ethnographer familiar with a culture might create work emanating from a posed question, and then work her way into the field in order to sharpen the research questions progressively (Larsson, 2005). Under these conditions my research design has developed over time. The empirical material's shifting character is a response to these conditions. My role can be described as a receiver of data collecting empirical material, rather than as a researcher producing empirical data.

#### THE INITIAL ANALYSIS

I concentrate on data collected during the first year. The reason for my doing so is that conversations on *organization* and *transformation* were being held by participants in meetings during the first year. Conversations thereafter were mostly concentrated around the ongoing Bright Spot Project. When I focused on change and organization while reading the material, it enabled me to organize the data into different "areas of learning and change". I methodically read all notes from my meetings with the groups and transcriptions from interviews and other group meetings. In a palpable way, a cut-and-paste method was used: 336 pages of text became 25 headings derived from the material. Then, seven different aspects of "areas of organization and change" crystallized when I focused the research questions.

Four overall areas became three. These are:

- 
- A changed practice
  - Experiences of working with documentation
  - To organize for exploratory learning

The intention has not been to form themes “on the same level”; I rather view the themes produced as a way to start analyzing the material, and thereby present empirical material before presenting the analysis related to Activity Theory.

#### THEME 1: A CHANGED PRACTICE

The first theme is based on preschool personnel describing how they have changed their working since they started to work with pedagogical documentation. When preschool teachers start to work with pedagogical documentation, and over time continued to do so, epistemological discussions are initiated; they start to discuss how they view learning and knowledge. This means that they describe a change in their view on knowledge and learning. Earlier they talked about knowledge being mediated by them and as a process where the child is the recipient of the knowledge that is presented by teachers. Now they talk about creating conditions for learning. A changed practice also means that preschool teachers use tools other than predestined and predefined learning goals in pedagogical work, when it comes to working with a knowledge domain at the preschool.

#### THEME 2: EXPERIENCES FROM WORKING WITH DOCUMENTATION

In this theme preschool teachers describe that, by working with pedagogical documentation over several years, they experienced and learnt a lot about craftsmanship in relation to: how to document; how to analyze; and how to make a material communicable to others. The preschool teachers show ambivalence when it comes to reflection around documentation and how “true” a material *can* or *should* be, in addition to which tool may favor production of documentation that is as close to

---

reality as possible. Concrete work with pedagogical documentation has led to ontological discussions being actualized, where participants experience situations where one piece of documentation can be perceived in different ways.

### THEME 3: TO ORGANIZE FOR EXPLORATORY LEARNING

In summary, preschool teachers describe organization of exploratory learning as having to be on a unit level, as well as on a preschool level which includes children. Organization for learning is described as creating conditions for learning for children as well as for teachers. In order to make collegial learning possible in working with pedagogical documentation, teacher teams should be extended. Collegial learning being possible in working also led to new motives when working with pedagogical documentation.

### FURTHER WORK WITH THE ANALYSIS

I view my earlier experiences of pedagogical documentation as an asset overall, but in the further work with the analysis my experiences became a challenge to me. In Sweden, the development of the concept pedagogical documentation has, over time, developed in relation to social constructionism, postmodern theories, and feminist post-structural theories. It became obvious to me as I worked on this thesis how these theories have influenced my understanding and influenced how I talk *about* pedagogical documentation. I have actively taken part in research on, and cooperated in different constellations around, Reggio Emilia-inspired contexts where the above-mentioned theories are focused on distinctly. However, they did not help to shed light on my research questions.

I needed a different method and tool in my analytical work, and chose activity theory. I have a special interest in change, and an urge to understand how pedagogical documentation changes practice. My aim was to study and to try to understand work changes in preschool. A perspec-

---

tive that was new to me helped me to gain different and *new analytical eyes* (Svensson, 2012) when I looked at pedagogical documentation.

In order to be able to analyze the empirical data that included affidavits such as notes from preschool teachers, atelieristas, and pedagogistas at the four different preschool units, I decided to view their descriptions as if they had made a joint trip. They described how they had changed, and I chose to view this change as expansive learning (Engeström, 1987; 2005; 2008). This meant that I needed to go backwards through an expansive cycle, as described by Engeström. Therefore, the point of departure for the analysis starts in a metaphor: “the black box” in an airplane. The preschool teachers’ descriptions are longer stories as well as fragmentary examples of a journey, where they describe the direction towards a changed and expanded practice. The expanded practice becomes a symbol for the end of the journey. When I talk about expanded practice, it coincides with Engeström’s (2005) description of the change that has occurred when preschool teachers create new working methods. The expansion is that preschool teacher’s gain a wider horizon of possibilities with which understand and execute their mission. The concept of expansion is thereby not charged as something objectively better, or a more “developed way” to work. According to Engeström (2005), an activity system is transformed over time, where a central aspect is how contradictions are dealt with. So, participants’ stories concerning their pedagogical history became interesting, as well as how practice was formed at the project’s start (which here is the “landing”). The black box became a symbolic way to describe how my work with the analysis was framed.

---

In short, I use my material to see if I can reconstruct the journey. I pick data from the black box<sup>31</sup>; stories from different practices which enable me to study processes of change where pedagogical documentation is an ingredient. It has been an abductive process, where concepts from activity theory helped me in the analysis. Starrin (1994) likens the abductive process to a back and forth movement between ideas and observations, and between parts and the whole. Therefore, I will describe the analytical work at the same time as I present concepts from activity theory and models used.

### ANALYSIS IN THREE STEPS

Leontiev (1978) argues that there is no activity without an object, which makes the object a central unit of analysis. The object (the subject of activity or raw material) forms a motive for individual and collective actions. So, I began analyzing the object of the activity. Participants describe that the object has changed from a *predetermined pedagogical practice* to an *interpretative and experimental practice*, shown in descriptions of expanded practice.

The analysis continues, using Engeström's activity system model (ref). I consider the informants' statements as actions, and during the process I entered into a dialectic relationship with practice. The upper part of the

---

<sup>31</sup> I attended a course in Oslo, May 2010, where Yrjö Engeström, among others, participated. The method I use in my analysis was discussed as an idea of viewing the participants as if they already had expanded their activity, and how this could be described as a journey (although the analysis had to be made out of a premise that the journey already had taken place). The group confirmed my idea, and in our further conversations the "black box" became a metaphor to describe my work with the analysis. The black box is to be perceived as a metaphor, where I am aware that the conversations that take place during the journey can be recorded and analyzed out of what was said at that time, while participant's descriptions of their memories are colored by time passing. Therefore, they are not able to reproduce the journey in an "objective" way.

triangle represents the interplay between *subject* and *object*, with *tools* constituting the mediating link. Engeström (2008) describes this part of the triangle as the top of an iceberg. The least visible mediated actions, represented at the bottom of the triangle, are: *rules*, *community* and *division of labor*. Rules are explicit or implicit norms, values, regulations and conventions that steer practice. Rules mediate the processes between subject and community, while community is individuals, or groups, oriented towards the object. In the model, division of labor represents how work is distributed within the system, and how it is a mediating tool between community and object.

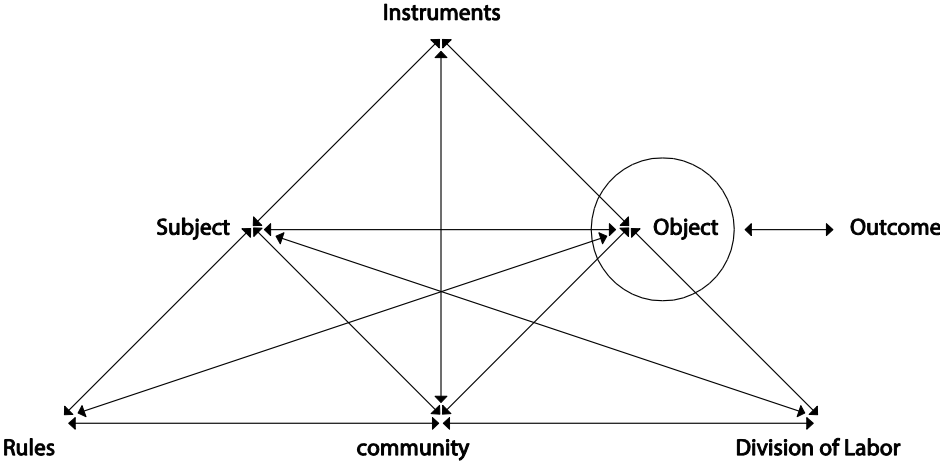


Figure 1: Engeström’s model of an activity system ( 1987 p.78)

When an activity system passes through different cycles of change (Engeström, 2005), changes are most often preceded by contradictions inherent in the activity system; contradictions drive change. There are contradictions *in* the components of the activity system, as well as *between* the components. This is my argument for starting to analyze contradictions and problems described by participants, and putting them in



---

respective nodes. It then becomes apparent where important breaches lie in the activity system's history over time, which is the main task in a historical analysis of an activity system in order to discern historical movements (a.a.).

My work shows similarities to how I think a commission of inquiry works. The next step in the analysis concerns using the findings from the analysis made earlier that are primary and secondary contradictions. I use these contradictions and reconstruct the findings together with the Engeström's seven sequences in the expansive cycle, and create a narrative journey of expansive learning. The sequences in the cycle are the following (Engeström, 2005, p. 322):

1. Questioning
2. Historic-analysis, actual empirical analysis
3. Modeling the new solution
4. Examinaing the model
5. Implementing the new model
6. Reflecting on the process
7. Consolidating the new practice

In this part of the analysis, my earlier experiences were valuable, not in finding new aspects, but rather as well-known and familiar contexts, which enabled me to "control" the story in relation to my pre-understanding; They allowed me to ask if the story was credible and plausible (Hammersley, 1998). I describe learning through the expansive cycle as seven sequences, guiding the analysis. Using a full-fledged cycle is quite rare (Engeström, 2008). With the support of Engeström's model, I formed a story where the content is about moving from a "pre-determined practice" to an "interpreting and experimenting practice". One element in this "journey" is participants landing on "The Bright Spot Project" in the beginning of the project, which by participants is described as creating a potential expansive learning cycle.

---

Finally, I focused solely on pedagogical documentation by using Wartofsky's (1979) analytical concepts of primary, secondary, and tertiary artifacts. Now abduction became useful. Earlier I had considered pedagogical documentation as an approach, but when I instead began to view pedagogical documentation as a tool new insights grew. My earlier experiences were grounded in a whole, but working with Wartofsky's concepts made it possible for me to break the whole down into parts; Different aspects appeared that made it possible to explain how pedagogical documentation can be perceived as a tool for documentation.

## RESULTS

Pedagogical documentation as providing a potential for change, has primarily been put forth by Dahlberg (et al, 2001). International empirical studies especially describe what it means *to begin* to work with pedagogical documentation (Buldu, 2010; Kocher, 2008; Kroeger & Candy, 2006; MacDonald, 2007). In this study, my aim is to point out what it has meant for preschool practice when this work is conducted over time. In summary, the result shows that pedagogical documentation contributes to change of preschool practice in many different ways:

- Working with pedagogical documentation initiates epistemological discussions.
- Working with pedagogical documentation over time activates ontological discussions.
- As a collective tool pedagogical documentation contributes to a changed view on teacher teams.
- Pedagogical documentation changes preschool teachers actions when they are targeted towards pedagogical activities in their work with a knowledge domain.
- Pedagogical documentation requires a changed organization related to pedagogical practice on different levels; unit level, as well as child group level.
- The tool of pedagogical documentation can be perceived in many different ways: as a tool for change, but also as a tool for documentation and evaluation that is difficult to understand.

---

Dahlberg et al (2001) describe pedagogical documentation as an approach. In this study, I talk about it as a tool. Together with the black box metaphor, activity theory, using Engeström's concepts and models, has been a help to me in at least four ways: the theory has helped to me to chisel out my research item, meaning changes in preschool activity in relation to pedagogical documentation; it has helped me to structure the material, giving instructions for the analysis by pointing to the role of contradiction; it has offered a useful model for presenting my results to preschool teacher and thereby contributes to further change of preschool practice; I have developed a model of preschool practice by constructing the analysis as the opening of the black box, which is a contribution for understanding how activity theory can be used as analytical tool in a different way than it is usually used. Using Wartofsky's (1979) reasoning about three different aspects of artifacts, I have also shown that pedagogical documentation as a tool can appear in different ways, and that it does not necessarily have to imply a change in basis.

Further, the results show that pedagogical work changes at the unit level as well as at the child group level, over time. I have shown that the expanded teacher team not only offers a creative solution to a practical problem; it also means that different pedagogical discussions are in motion as stories about preschool practice. This can also be understood as preschool units organizing to *create contradictions* or dialogical provocations (Matusov, 2011) in conversations around pedagogical practice.

#### NEW QUESTIONS

Participants in the study work at preschools where pedagogical documentation is an actively chosen work method, and over time they have organized the work so that it enables them to implement a systematic way to do Today, The Swedish National Agency for Education suggests pedagogical documentation as a systematic tool for documentation and evaluation of preschool practice. In this way pedagogical documentation

---

can be perceived as something preschool teachers are forced to do, as coming from the top down. This might mean that pedagogical documentation can no longer be perceived as a subversive tool for change, aiming for emancipation for preschool teachers who are gaining power over their own practice. (Lenz Taguchi, 2000). Today, when pedagogical documentation is established as a tool for evaluation, it may be perceived as a tool for control in the service of government intentions. The question arises; what does this mean for pedagogical documentation and the expectations inscribed in this tool?

---

## REFERENSER

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Alnervik, K., Göthson, H., & Kennedy, B. (2012). *Ljuspunkten: barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, G. L., & Herr., Kathryn. (1999). The New Paradigm Wars: In There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28, No 5, 12-21+40.
- Barnstugeutredningen. (1971). *Innehåll och metoder i förskolverksamheten: Diskussions-PM från 1968 års barnstugeutredning. Sammanfattning*. Stockholm: Barnstugeutredningen.
- Bayes, C. (2006). Provocations of Te Whariki and Reggio Emilia. In A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Insights. Behind early childhood pedagogical documentation* (289-299). Castle Hill, New South Wales: Pademelon Press.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg (Gothenburg studies in Educational Sciences 312).

- 
- Brox, O. (1990). *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S., & Andersson, S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bruun, U. B. (1983). *Det gör vi i förskolan: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Liber.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : a once and future discipline*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (19-38). Cambridge, New York, and Melbourne: Cambridge University Press
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv, exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet, Umeå.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit.

- 
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström, Y., Mietinen, R., & Punamaki R. L. (Eds). *Perspectives on activity theory* (377-404) Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Rückriem, G. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 2, 1-24.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Fennefoss, A. T., Jansen, K. E., & Magnusson, H. (2009). *Småbarnspedagogik och praktikberättelser: pedagogisk dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerup.
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (2006). An Overview of the Terrain: Roadmaps for possible Journeys. In A. Fleet, C. Patterson & J. Robertson (Eds.), *Insights. Behind early childhood pedagogical documentation* (1- 22). Castle hill, New South Wales: Pademelon Press.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001). Two reflections about documentation. In L. G. C. Edwards (Ed.), *Bambini: The Italian*

---

*approach to infant/toddler care* (124 - 145). New York: Teachers College Press.

- Gardner, H. (2001). Giudici, C. Rinaldi, C. Reggio Children, Krechevsky, M Project Zero (Ed.), *Att göra lärandet synligt* (25-31). Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Grieshaber, S. J., & Hatch, J. (2003). Child observation and pedagogical documentation as effects of globalisation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 89-102.
- Hammersley, M. (1998). *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman.
- Hedegaard Hansen, J. (2011). *Narrativ dokumentation: en metod för utveckling av pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Johansson, J. E. (1983). *Svensk förskola – en tillbakablick : kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: LiberFörlag.
- Kocher, L. M. (2008). *The disposition to document: The lived experience of teachers who practice pedagogical documentation - a case study*. The University of Southern Queensland, Victoria.
- Kroeger, J., & Candy, T. (2006). Documentation. A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6). 389-398
- Kärby, G. (1983). *Pedagogiska program i andra länder: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: LiberFörlag.
- Kärby, G. (2000). Svensk förskola. Pedagogisk kvalitet med socialpedagogiska rötter (Installationsföreläsning) (Vol. 6:2000). Borås: Högskolan i Borås.



- 
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. (Studies in educational Sciences), Lärarhögskolan Stockholm, Stockholm.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. Abingdon, Oxon Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Leontiev, A. N. (1977). *Activity and Consciousness*: Progress Publishers.
- Leontiev, A. N. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. *Activity, Consciousness, and Personality*. Publicerad i "Marxists Internet Archive":  
<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, Stockholm.
- Lindgren, A. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44, 327-340.
- Lindgren, A., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8(1-2), 58-69.

- 
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242.
- Matusov, E. (2011). Authorial Teaching and Learning. In J. White & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian Pedagogy* (p.p 21-46). New York: Peter Lang Publishing.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through Integration: An Activity Theoretical Analysis of School Development as Integration of Child Care Institutions and the Elementary School*. Blekinge Institute of Technology, Karlskrona.
- Norén-Björn, E. (1983). *Arbeta, leka, lära: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: LiberFörlag
- Olsson, L. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Peirce, C. S., & Matz, R. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Fra interessant pedagogikk til "sekt" – Reggio Emilia i et kritisk lys. *Barnehagefolk*, 3, 37-43.
- Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, B. (1994). *Tillbaka till Peirce? : tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Stockholm: Stockholms univ., Pedagogiska institutionen.
- Repstad, P., & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rinaldi, C. (2001). Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet? I Giudici, C. Rinaldi, C., Reggio Children, Krechevsky, M., Project Zero (Ed.) *Att göra lärandet synligt - individuellt och i grupp* (78-89). Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

- 
- Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: [nationell utvärdering av förskolan]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag U 2008/6144/S*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012a). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Skolverkets allmänna råd med kommentarer.
- Skolverket. (2012b). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogisk program för förskolan:Allmänna råd*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU. (1972:26). *Förskolan: betänkande. Del. 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1972:27). *Förskolan: betänkande. Del. 2 Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes.

- 
- Sparrman, A., & Lindgren, A. L. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 7 (3/4), 245-258.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. In B. Starrin & P. G. Svensson (Eds.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, P. (2012). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa studier* (182-193). Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Söderbergh, R. (1984). *Barnspråk: forskning och tillämpning: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: LiberFörlag
- Trost, J., & Levin, I. (1999). *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Promemoria - Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan (U2010/4443/S)*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. In B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (229 - 252). Stockholm: Natur & kultur.

- 
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different form of assessment and documentation in Swedish preeschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), 1-18.
- Wallin, K., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. I Vetenskapsrådet (Ed.), *Vetenskapsrådets rapportserie*.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsén, G., & Vallberg Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# BILAGA I

Projektet hade för deltagarna pågått i ett halvår när jag kom "in i bilden". De hade alltså börjat augusti 2006. Tabell gäller 2007 och fram till februari 2008. Empirin består av 336 sidor

datum	Typ av träff	Typ av empiri.....	sidor
2007-01-25 och 26	Nätverksträff	Deltagaranteckningar Presentation av forsk Ej namngivet vem som säger vad	14
2007-02-14	Förskolebesök	Renskrivna fältanteckningar	2
2007-02-14	intervju	Utskrift intervju	2
2007-02-19	intervju	Utskrift intervju	6
2007-02-19	intervju	Utskrift intervju	3
2007-02-19	intervju	Utskrift intervju	6
2007-02-22	intervju	Utskrift intervju	4
2007-02-22	intervju	Utskrift intervju	5
2007-04-16	Förskolebesök	Renskrivna fältanteckningar	3
2007-04-19 och 20	Nätverksträff	Deltagaranteckningar Presentation av forsk Ej namngivet vem som säger vad	7
2007-05-02	Förskolebesök	Renskrivna fältanteckningar	5
2007-05-19	Referensgruppsmöte	Deltagaranteckningar	13
2007-06-04	Intervju	Utskrift intervju	4
	intervju	Utskrift intervju	6
2007-08-23	Förskolebesök	Renskriven fältanteckning	1
2007-08-24	Referensgruppsmöte	Deltagaranteckningar Presentation av vad forsk håller på med Utskrift av samtal	23
2007-08-30	Förskolebesök	Renskriven fältanteckning Inte renskriven	1 3
2007-08-30	Förskolebesök	Utskrift samtal	16
2007-10-15	Nätverksträff	Deltagaranteckningar Presentation av vad förskolorna håller på med Ej namngivna	26
2007-10-19	Referensgrupp	Deltagaranteckning Utskrift samtal	4 63
2007-11-26	Referensgrupp	Utskrift samtal	15
2007-12-05 och 06	Nätverksträff	Deltagaranteckningar Fältant	25 3+6
2008-01-25	Förskoleträff	Utskrift samtal	41
2008-01-25	intervju	utskrift	7
2008-02-11- 12	referensgrupp	utskrift Antal sidor	22 336

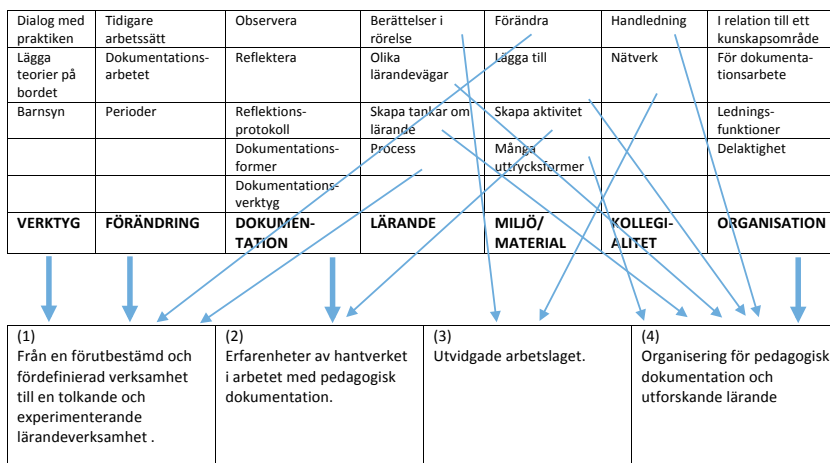
## BILAGA 2

Beskrivning av analysarbetet del ett.

En första sortering av materialet resulterade i 25 rubriker eller områden. De återfinns i tabellen nedan. Från dessa 25 områden utkristalliserades sju olika ”organisation och förändringskategorier”. Dessa återfinns i versaler på den nedersta raden i tabellen. De områden som hänförs till respektive kategori finns i kolumnen ovanför kategoribeteckningen.

Med hjälp av de tre frågor som formulerades för att underlätta den fortsatta analysen (se kapitel 3), så utkristalliserades sedan fyra teman, som vidare reducerades till tre.

Nedanför tabellen visas dessa fyra teman. Pilarna visar hur material från olika områden och kategorier hänförs till dessa fyra teman. Fyra av de sju kategorierna hänförs i sin helhet till ett tema. Detta är markerat med tjocka pilar. De övriga områdena sorterades om till olika teman, vilket är markerat med tunna pilar. Till slut sammanfördes det tredje och det fjärde temat till ett, eftersom båda handlar om organisation.



Bilden ovan är trots sin komplexitet förenklad, då samma område kunde finnas i flera teman.

De tre teman som resulterade efter analysarbetet är följande:

- En förändrad verksamhet
- Erfarenheter av dokumentationsarbete
- Att organisera för utforskande lärande

---

# DOKTORSAVHANDLINGAR VID HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE OCH KOMMUNIKATION I JÖNKÖPING

1. Boström, Lena (2004). Lärande och metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik.
2. Hugo, Martin (2007). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.
3. Barkho, Leon (2009). Strategies and Power in Multilingual Global Broadcasters. How the BBC, CNN and Aljazeera shape their Middle East news discourse.
4. Eidevald, Christian (2009). Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.
5. Wahlgren, Victoria C (2009). Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete.
6. Almers, Ellen (2009). Handlingskompetens för hållbar utveckling. Tre berättelser om vägen dit.
7. Ludvigsson, Ann (2009). Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete.
8. Möllås, Gunvie (2009). ”Detta ideliga mötande” – En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.
9. Åberg, Karin (2009). Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning.
10. Segolsson, Mikael (2011). Lärandets hermeneutik – Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt.
11. Otterborg, Annica (2011). Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande.



- 
12. Nordevall, Elisabeth (2011). Gymnasielärarens uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet.
  13. Andersén, Annelie (2011). Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet.
  14. Adolfsson, Margareta (2011). Applying the ICF-CY to identify everyday life situations of children and youth with disabilities.
  15. Granbom, Ingrid (2011). "Vi har nästan blivit för bra". Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.
  16. Maxwell, Gregor (2012). Bringing more to participation: Participation in school activities of persons with disability within the framework of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY).
  17. Falkner, Marita. (2013). From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions.
  18. Simmeborn Fleischer, Ann. (2013). "Man vill ju klara sig själv": Studievardagen för studenter med Asperger syndrom i högre utbildning.

