

Barn och vårdnadshavares minnen av deltagande i pedagogisk dokumentation

Alnervik, Karin: Lektor, Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping University. Sverige.

E-mail: karin.alnervik@ju.se

Öhman, Charlotte: Adjunkt, Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping University. Sverige.

E-mail: charlotte.ohman@ju.se

Lidén Eva: Förskollärare. Sverige.

Nilsson, Monica: Docent. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping University. Sverige.

E-mail: monica.nilsson@ju.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 17(8), p. 1-12, PUBLISHED 15TH OF JUNE 2018



Sammandrag: Syftet med artikeln är att bidra till kunskapandet om pedagogisk dokumentation med specifikt fokus på dokumentationens betydelse ur ett demokratiperspektiv. Trots många studier kring pedagogisk dokumentation finns det få studier som explicit utgår ifrån barn och vårdnadshavares perspektiv. I artikeln analyseras barns och vårdnadshavares samtal utifrån minnesbilder, vilka framträder i fokusgruppsamtal, från förskoletiden i relation till pedagogiskt dokumentationsarbete. Resultatet visar att den pedagogiska dokumentationspraktiken bidrog till skapandet av en praktikgemenskap på förskolan vilket i sin tur möjliggjorde en demokratisk undervisning.

Nyckelord: demokrati, pedagogisk dokumentation, praktikgemenskap, social kontroll

Abstract: The purpose of the article is to contribute with knowledge of pedagogical documentation with a particular focus on the importance of documentation from a democracy perspective. While there are many studies of pedagogical documentation, few studies explicit examine this practice from the perspective of children and guardians. Analyses, based on focus group data of children's and guardian's conversations from memories of the children's time spent in preschool in relation to educational documentation work, are presented. Pedagogical documentation practice is shown to contribute to the creation of a community of practice at the preschool, which in turn enabled democratic education.

Keywords: democracy, pedagogical documentation, community of practice, social control

Inledning

Pedagogisk dokumentation introducerades som ett demokratiskt förhållningsätt att göra barns röster hörda (Dahlberg, Moss, & Pence, 2001). Det innebar att det barn sa och gjorde synliggjordes genom dokumentationsarbete. I det stödmaterial som publicerats av Skolverket (Palmer, 2012) om pedagogisk dokumentation beskrivs pedagogisk dokumentation som en praktik som ger barn möjlighet till reellt inflytande genom synliggörande av det som sker i verksamheten.

Synliggörandet i arbetet med pedagogisk dokumentation har dock ifrågasatts, bland annat utifrån etiska aspekter (Lindgren, 2016). Forskare ställer också frågan om de som arbetar med pedagogisk dokumentation ger barn reella möjlighet att bli delaktiga i dokumentationsarbetet (Lenz Taguchi, 2012; Lindgren, 2012). Det finns också studier som pekar på dokumentationsmaterial som fabricerat, det vill säga att synliggörandet sker för att visa upp en god förskoleverksamhet för vårdnadshavare (Liljestrand & Hammarberg, 2017; Löfdahl, 2014).

Trots ett flertal studier kring pedagogisk dokumentation finns få studier utifrån barn och vårdnadshavares perspektiv på arbetet med pedagogisk dokumentation. Det råder också brist på synliggörandets betydelser för hur relationer och praktiker skapas i förskolans verksamhet (Nilfyr, 2018).

Med artikeln vill vi bidra till kunskapandet om pedagogisk dokumentation med specifikt fokus på dokumentationens betydelse ur ett demokratiperspektiv. Utifrån att de flesta forskare inte utgått ifrån barns perspektiv såg vi det som viktigt att barn och vårdnadshavares röster lyfts fram genom empiriska exempel. Samtidigt ansåg vi det betydelsefullt att utveckla kunskap kring vad arbetet med pedagogisk dokumentation *också* kan innebära för barn och vårdnadshavare. Syftet uppnås genom analys av barns och vårdnadshavares samtal om arbetet med pedagogisk dokumentation i förskolan. Artikeln baseras därför på följande forskningsfrågor:

Hur minns barnen tiden på förskolan och vilken betydelse gavs arbetet med pedagogisk dokumentation i barns och vårdnadshavares minnesbilder av dokumentationspraktiken?

Vad innebär pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation har kommit att bli ett dokumentationsverktyg som används i många svenska förskolor för att bland annat följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten (Elfström, 2013; Palmer, 2012). Arbetssättet har hämtat inspiration från förskolorna i Reggio Emilia. Idag kopplas också arbete med pedagogisk dokumentation till projekterande arbetssätt (Alnervik, Göthson & Kennedy, 2012; Alnervik & Kennedy, 2010) vilket innebär att utforska ett område/fenomen under en längre period. Arbetet med pedagogisk dokumentation innebär att observera och därmed få syn på barnens (och pedagogernas) utforskande genom att fotografera, skriva, filma och så vidare för att skapa ett dokumentationsmaterial. Dokumentationsarbetet syftar till att få syn på och tolka barns frågor och problem som barn möter och de kunskaper som ”uppstår i olika situationer” (Palmer, 2012, s. 24). Dokumentationsarbetet blir ett sätt att ”lyssna” (Rinaldi, 2004; Åberg & Lenz Taguchi, 2005) till det transdisciplinära sätt som barn utforskar världen på (Dahlberg & Elfström, 2014). Materialet används också i samtal mellan barn, vårdnadshavare och kollegor. Samtalen blir till berättelser som sedan ligger till grund för planering av det fortsatta arbetet. Pedagogisk dokumentation anses därför skapa delaktighet och bygga på meningsskapande utifrån arbete med ett innehåll och en process (Dahlberg et al., 2001). Meningsskapande kopplades till barn som kultur- och kunskapskapare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) vilka därmed uppfattas som medborgare som har något att bidra med.

I en studie som genomförts i Australien har vårdnadshavare fått ge sitt perspektiv på pedagogisk dokumentation. Resultatet visar att synliggörandet av det som sker i förskolan skapar både

en känsla av stolthet samt stärker självförtroendet hos barn på ett positivt sätt (Reynolds & Duff, 2016).

Kritiska aspekter på dokumentationsarbete

Forskare ifrågasätter om barn ges reella möjligheter till delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation (Lenz Taguchi, 2012; Lindgren, 2012). I två aktuella licentiatavhandlingar problematiseras pedagogisk dokumentation ur demokratiskt perspektiv. Lindroth (2018) menar att barns delaktighet begränsas i arbetet med pedagogisk dokumentation medan Nilfyr (2018) visar att barn anpassar sig till förskolepersonalens förväntningar vid framställning av dokumentationsmaterial. Synliggörandet genom dokumentationsmaterial kräver också etiska överväganden kring hur barn framställs i dokumentationsarbetet (Lindgren, 2012; Lindgren, 2016; Svenning & Lindelöf, 2011). Lindgren (2016) menar att digital teknik skapar möjlighet för visualisering på många olika sätt. ”Seendet och synliggörandet är aldrig neutralt och därför är dokumentationen inte heller en neutral praktik” (s. 37). Lindgren och Sparrman (2003) menar att det finns en risk att när barn synliggörs kan det skapa en kultur där det är acceptabelt att hålla på och kommentera varandra eller där det upplevs som krav att utvärdera sig själv inför sina kamrater.

En annan aspekt av synliggörandet är att dokumentationsarbete kan lägga grunden för handlingar av det Löfdahl (2014) beskriver som performativ verksamhet. Löfdahl har intresserat sig för att studera vilka *fabrikationer* förskolepersonal använder sig av när de gör dokumentationer som vänder sig till vårdnadshavare och hur det påverkar professionalismen. Studien visar bland annat att dokumentationsarbete kan ses som en fabrikation av en ”god lokal förskolepraktik” (s. 262). Liknande tankar beskriver Liljestrand och Hammarberg (2017) som studerat dokumentationsväggar, de menar att förskolepersonal i dokumentationsmaterialet framställer en ideal förskola som lever upp till målen.

Demokrati som social kontroll och praktikgemenskap

Då föreliggande studie undersöker pedagogisk dokumentation ur ett demokratiperspektiv har Deweys begrepp *social kontroll* (social control) och *gemenskap* (community) varit användbara som analysverktyg. Kontroll beskrivs som ”att på ett bestämt sätt dirigera (de) krafter, och täcker såväl den reglering som en individ lyckas åstadkomma på egen hand, som den som påtvingas honom av andra” (Dewey, 1999, s. 60). Dewey skiljer på society och community när han beskriver den sociala kontexten. Society (samhälle) kan beskrivas som det ”formellt ordnande samhället” och community (gemenskap) som något som grundar sig på ”sammanhållning i djupare mening” (se Ljunggren, 2016, s. 21). En förskolegrupp kan vara ett exempel på en community/gemenskap. Enligt Dewey kan ovanstående resonemang förstås i relation till begreppet demokrati då ett samhälle genom utbildning påverkar individen i en viss riktning. Social kontroll handlar inte bara om en form av anpassning utan också om individens förmåga att både förstå förutsättningarna i en social kontext och att kunna förändra dem. Dewey (2015) pekar på ”[...] intellektuell frihet, det vill säga friheten att få observera och göra bedömningar som utifrån mål som i sig själva är meningsfulla” (s. 197). Social kontroll innebär med andra ord att utbildning också, som en demokratisk process, innebär att ”individer kan förverkliga sig själva samtidigt som de gör sig delaktiga i samhällets angelägenheter (Dewey, 1999, s. 20).

Social kontroll innebär därför att individer ges möjlighet att i olika situationer bli subjekt, vilket Biesta (2003) framhåller som en aspekt av demokratisk utbildning.

För att fördjupa Deweys tankar om gemenskaper (community) har begreppet *praktikgemenskap* (Wenger, 1998) använts i analysen. I en praktikgemenskap skapas interaktiva processer då det finns ett gemensamt intresse som deltagarna upplever skapar mening, vilket i sin tur leder till en gemenskap.

Tidigare studier om barns minnesbilder av sin förskoletid

Strander (1997) har intervjuat fyrtio ungdomar om deras uppväxt och vad (daghemmet) förskolan haft för betydelse för dem. Författaren visar att det fanns fyra betydelsefulla dimensioner i ungdomarnas minnesberättelser från förskoletiden: den fysiska miljön, den sociala miljön, den känslomässiga miljön och innehållet i verksamheten.

Torstenson-Ed (2007) har också låtit ungdomar minnas tillbaka och rekonstruera sin förskoletid och skoltid. De har fått skriva sin livshistoria, besöka förskolor och skolor i så kallad "round tour" samt blivit intervjuade. Resultaten visar att ungdomarna "minns meningsfulla möten och aktiviteter där de var engagerade med känslor, tankar, värderingar, egna intentioner och val och handlingar" från sin barndom i förskolan och skolan (s. 61, författarens översättning).

Studiens upplägg och genomförande

Barn och vårdnadshavare bjöds in till fokussamtal till den förskoleavdelning som de gått på som fyra och femåringar. Barnen var vid intervjutillfället sju, åtta och nio år gamla. Förskolan ligger i de centrala delarna av en medelstor stad. Urvalet av barn gjordes utifrån tre aspekter: om barnen frekvent förekom i det dokumentationsmaterial som skulle utgöra underlag till samtalen. En åldersgrupp skulle representeras i varje fokusgruppsamtal och slutligen valdes familjer som bodde nära förskolan, ur bekvämlighetssynpunkt för dem. Tio barn med vårdnadshavare tillfrågades, alla tackade ja men två av barnen fick förhinder vid tillfällena då de skulle delta i fokussamtalet.

Inför samtalen skickades ett informationsbrev om studiens syfte och forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) till vårdnadshavarna så att de i lugn och ro skulle få sätta sig in i forskningsprojektet. Barn och föräldrar ombads också diskutera minnen från dokumentationsarbete och projekt *innan* de kom till samtalet på förskolan. I informationsbrevet angavs att det finns en kritisk diskussion kring pedagogisk dokumentation. Därmed skulle barn och vårdnadshavare erbjudas möjlighet att kritiskt kunna reflektera över dokumentationspraktiken, då de inte längre var i beroendeställning av förskolan.

På förskolan som beskrivs som Reggio Emilia inspirerad finns en lång tradition av att arbeta med pedagogisk dokumentation i längre projekt, upp till ett år långa. Dokumentationer från dessa projekt skulle fungera som "stimulansmaterial" för samtalen. Projekten hade olika innehåll: Ett projekt visade barns intresse och engagemang för rymden, vilket bland annat innebar att barnen gjorde en film om en fiktiv rymdresa. Ett annat projekt hette "Barns relation till en plats". Dokumentationsmaterialet visar hur barnen hittar en plats i staden som de återkommer till. På vägen dit går de genom en tunnel som leder till att de under en period utforskar eko. Barnen som deltog i studien hade medverkat i ett eller två av de årslånga projekten då barnen gick på förskoleavdelningen då de var fyra och fem år gamla.

Dokumentationsmaterialet på förskolan sparas i en digital gemensam dokumentationsmapp. Materialet innehåller foton, filmer, teckningar och anteckningar från barns och förskollärares gemensamma utforskande aktiviteter samt från situationer där vårdnadshavare och andra personer varit delaktiga i projekten. De olika dokumenterade händelserna sätts samman till texter vilka också innehåller reflektioner och problematiseringar som förskollärare gör tillsammans med kollegor och där det går att följa hur de reflekterat och planerat det fortsatta arbetet.

Fokussamtal med utgångspunkt från dokumenterade projektarbeten

En kvalitativ metod i form av fokussamtal har använts. Inför fokusgruppsamtalet sammanställdes ett frågeformulär som skulle bilda underlag för samtalen tillsammans med pedagogisk dokumentation från barnens förskoletid. Frågorna blev till sin karaktär retrospektiva och öppna, då de syftade till att hjälpa barn och vårdnadshavare att minnas.

Författarna till artikeln, både förskollärare och forskare, har eller har haft relation till förskolan. Utifrån aspekten att det tar tid att skapa tillitsfulla relationer, vilket kan bidra till att samtalen kan fördjupas (Spyrou, 2011), kom förskollärarna som arbetat med barnen att hålla samtalen. Detta visade sig vara värdefullt då barnen ”upplevdes” bekväma med situationen. Däremot begränsade det forskarnas insyn i och kunskaper om hela forskningsprojektet vilket hade kunnat undvikas om de hade varit delaktiga genom hela processen (Dahlin-Ivanoff, 2016).

Vårdnadshavare ombads att initialt inte prata utan lyssna för att barnen skulle ges möjlighet att tillsammans samtala om sina minnen. Varje samtal tog mellan 45 minuter till 1 timme. Samtalen spelades in. Barnen samtalade mestadels i korta meningar och samtalade ibland parallellt. Till exempel kunde ett barn kommentera bilderna om vad man minns eller inte minns, medan ett annat barn i samma grupp samtidigt kunde prata mer generellt ur minnet eller associera till andra minnen. I ett av fokussamtalen var barnen fåordiga. Vårdnadshavarna förde längre samtal som inte kunde hänföras till någon direkt bild utan var mer allmänna. Deras samtal var mer sammanhållande och utförligare.

Vid samtalet samlades deltagarna på den avdelning där dokumentationsmaterialet producerats. Dokumentationsmaterialet visades i en laptop som fanns placerad centralt på ett lågt bord. Då barnen från förskoletiden var vana att arbetat tillsammans i smågrupper var fokussamtal en form som ansågs kunna uppfattas som något barnen kände igen och var trygga med. Syftet med fokussamtal är att fånga det multipla och komplexa kring det fenomen som studeras genom de kollektiva rösterna (Liamputtong, 2011). En annan fördel med fokussamtal är att de som tycker det är obehagligt att bli intervjuade ensamma kan få hjälp genom samtalet att formulera sig tillsammans med andra (Kitzinger, 1995). Det kan å andra sidan också innebära att de som är snabba att formulera sig eller den som är vältalig kan dominera samtalet och de som har svårare att formulera sig inte kommer till tals (Trost 2005). Bland barnen fanns de som var mer vältaliga än andra och som förskollärarna upplevde hade förberett sig hemma för samtalet.

När Adelswärd & Nilholm (1992) studerat barns minnesberättelser beskriver de att ”barn lär sig minnas händelser i familjen genom att man berättar om dessa händelser tillsammans” (s. 88). Vissa aspekter fokuseras och ses därmed som diskursivt förankrade, skapade och återskapade (ibid.). I arbetet med pedagogisk dokumentation hade de intervjuade barnen redan under förskoletiden samtalat och styrts in på att samtala och minnas på ett speciellt sätt utifrån den dokumentation som producerades då.

Två av forskarna lyssnande tillsammans igenom materialet vid ett flertal tillfällen och därefter gjordes en selektiv transkribering. Samtal som inte transkriberades var förskollärarnas inledande samtal för att hitta ett sätt att återknyta kontakt barnen och barnen med varandra. Barn och vårdnadshavares kommentarer om förändringar och likheter i utformningen av förskoleavdelningens pedagogiska miljö transkriberades inte heller. I samband med sammanställning av resultatet återgick forskarna till ljudfilerna vid ett flertal tillfällen för att lyssna igenom olika samtalssekvenser.

Analysarbete

Inledningsvis lästes transkriberad data ett flertal gånger för att skapa en känsla av det huvudsakliga innehållet. Därefter gjordes en genomläsning av materialet där samtal med längre samtalssekvenser kodades och systematiserades utifrån det som ansågs relevant för forskningsfrågorna. När fokusgruppsamtal analyseras fokuseras den kollektiva förståelsen (Kitzinger, 1995), vilket innebär att samtalssekvenser där den kollektiva erfarenheten växer fram och variationen av denna analyseras (Dahlin-Ivanoff, 2016). I nästa steg analyserades den systematiserade datan utifrån olika aspekter som fokuserade delaktighet och dokumentationsarbete vilket sedan sammanställdes i olika kluster som därefter kom att bilda fem teman. I nästa steg analyserades temana utifrån social kontroll, gemenskap och då framförallt praktikgemenskap utifrån studiens frågeställningar.

Resultat

Resultatet kommer presenteras i två steg: först de inledningsvis fem analyserade teman och därefter följer en diskussion kring forskningsresultatet. Följande fem teman analyserades fram:

- Dokumentationerna framkallar positiva känslor och minnen om tiden som förskolebarn
- Det var "normalt" att bli dokumenterad men det var roligare att vara den som dokumenterar
- Synliggörandet av vad som hade skett i projektet upplevdes skapa delaktighet
- Alla och "allt" kunde bli synliggjort
- Vårdnadshavare beskriver undervisningen

I resultatet presenteras deltagarnas minnesberättelser enligt ett system där den första siffran anger vilken intervju det gäller, bokstaven i mitten anger om det är en vårdnadshavare, förskollärare eller ett barn som samtalar och den sista siffran anger vilket barn, förskollärare eller vårdnadshavare det är som pratar.

Dokumentationerna framkallar positiva känslor och minnen om tiden som förskolebarn

Barnen kunde när de tittade på dokumentationerna uttrycka "sa jag det?" och skratta, liksom att de konkret kunde berättade vad de mindes att de gjorde på fotona. När dokumentation visar hur barnen leker på "projektplatsen" avstannar samtalet en stund och istället reflekterar ett barn över tiden på förskolan:

Man kände sig typ, nu kommer jag låta typ gammal, men alltså man kände sig typ fri. Det var lite lösare på något sätt. Det var inte en massa regler. Det fanns regler men inte, alltså (1.B.1)

Längre fram i samtalet återkommer deltagarna till betydelsen av att det finns dokumentationer och återkommer till en positiv känsla:

Vårdnadshavare: Det är bra att det finns bildbevis för ibland undrar jag ifall jag har drömt något (skratt) (1.V.1)

Barn: Vi fick ju vara med jättemycket och bestämma vad vi skulle göra. T ex att åka till Ekohallen och kolla ifall det var bra eko där (1.B.1)

Barn: Jag minns inte så mycket. Jag visste att liksom allt vi gjorde var roligt. Jag minns inte att jag tyckte något var tråkigt (1.B.1)

Barn: Det var inte något som var tråkigt (1.B.3)

Barn: Det var inget som var trist här (1.B.1)

Barn: Det är som typ i skolan då kan man ju tycka att ämnen – nej, nu har vi det (1.B.2)

Barn: Det var inget schema. Det var liksom olika – nu vet man att det kommer (1.B.3)

Barnen minns förskoletiden med stöd av dokumentationerna. De minns sig som delaktiga och de minns sig som "fria". Exemplet från Ekohallen visar att de minns att deras förslag togs tillvara och genomfördes.

Det var ”normalt” att bli dokumenterad men det var roligare att vara den som dokumenterar

När förskollärarna frågade barnen om hur de mindes själva dokumenterandet, förde barnen ett sammanhängande samtal där de kom att samtala om själva dokumenterandet:

Barn: Jag tyckte inte att det var något speciellt. Det bara fanns där (1.B.3)

Förskollärare: Vad var det som fanns där? (1.F.1)

Barn: Att man tog kort – det var liksom inget konstigt. Man bara tog kort liksom (1.B.3)

Barn: Nej, men när man fick kameran. Alla kunde inte ha kameran samtidigt det var så här. Jag tycker jättemycket om att man fick ta kort och så. Det var så här roligt (1.B.1)

Barn: Ja, vi tog rätt mycket själva (1.B.3)

Barn: Jag kommer inte heller ihåg att vi tog själva (1.B.2)

Barn: Det gör jag (1.B.3)

Barn: Det minns jag också (1.B.1)

Barn: Jag brydde mig nog inte. Det var bara ett kort (1.B.2)

Barn: Jag kommer mer ihåg att vi tog kort själva – det var liksom en större grej. Det var normalt för mig att ni tog kort för ni brukade ju ta kort. Det kändes liksom normalt (1.B.1)

Dokumentationsarbetet uppfattades inte som något utöver annat som gjordes. Barnens minnesbilder av sin egen delaktighet i att producera sina dokumentationer såg olika ut. Det blev tydligt att de uppskattade att få dokumentera själva.

Synliggörandet av vad som hade skett i projektet upplevdes skapa delaktighet

Barnen minns olika ställen där det hängte dokumentationer. Ett barn minns betydelsen av anslagstavlan och den dokumentation som visades där:

Barn: Vi var typ delaktiga även om vi inte var där. Man kunde berätta om vad som hade hänt och... (1.B.1)

Barn: Även om man inte var där (1.B.2)

Barn: Nej, precis. Man visste så mycket om platsen så alltså... man bara visste typ vad som hände... man kunde prata om det och, ja, alltså... (1.B.1)

Barn: Jag minns att ni hängde upp lite bilder här vid dörren. Det var roligt. [...](1.B.2)

Barn: Det var liksom vanligt naturligt att de satt där. Det brukade sitta bilder där (1.B.2)

Visualiseringen upplevdes som ”naturlig” eller som något som fanns på en förskola. För ett av barnen var dokumentationsväggen betydelsefull för den skapade en känsla av delaktighet i projektet. Hen

kommunicerade kring det som hänt med andra och på detta sätt upplevde barnet delaktighet trots att hen inte varit närvarande.

Alla och "allt" kunde bli synliggjort

Barnen i en av fokusgrupperna kom att samtala om rymdprojektet. I samband med det samtalande de om sina minnen av att vårdnadshavarna bidrog med texter om sina tankar om rymden, men också med annat material som visades på förskolan:

Barn: Dom i familjen och sånt fick skriva lite sånt vad dom tänker och vet om rymden. Så fick man typ skriva någonting som man visste. Och sedan...Det var i trappan. Det hängde massor av kort när vi hade varit typ bortresta och sådana saker och där hängde massor av saker. Och så hade vi självporträtt och sånt (3.B.1)

Barn: Det är roligt att många kan se vad man själv tycker och tänker och sånt (3.B.3)

I samtalet framkom inte bara att andras tankar också blivit synliggjorda, utan att det också fanns material (vykort och foton) från barnens liv utanför förskolan. Ett av barnen tycker det känns bra att andra kan ta del av vad det som hen själv säger och gör.

En bild från den plats barnen ofta besökte väckte minnet av ett foto som inte fanns med i stimulansmaterialet, men som också visar på att barnen minns att alla kunde bli dokumenterade och synliggjorda. Ett exempel på detta var när vårdnadshavare och andra viktiga personer till barnen inbjödits en eftermiddag till deras plats (i Platsprojektet). Barnen hade gjort en tipspromenad där gästerna skulle göra det barnen brukade göra när de kom till platsen. När ett barn såg en bild från platsen minns hen att farfar gått tipspromenaden och att han gjort det barnen hade bett gästerna att göra:

Barn: Den där muren minns jag. Farfar hoppade från den. Det var någon typ fika grej. Och så stod det: Vågar ni hoppa från muren och så hoppade farfar och så satte vi upp ett foto på det, där borta (1.B.1)

Minnesbilden av att barnen gjort en tipspromenad för vårdnadshavare som en farfar deltagit i, där han dessutom antagit barnens förslag och följt barnens instruktioner, vilket dokumenterats och sedan satts upp på väggen, var ett betydelsefullt minnesspår. "Alla" kunde bli visualiserade.

Vårdnadshavare beskriver undervisningen

I vårdnadshavarnas samtal kom undervisningen att bli centralt när de pratade om dokumentationerna:

Vårdnadshavare: Jag tänker att alla de här sakerna som ni gjorde med barnen att de verkligen fick uppleva det med sina sinnen. De fick vara på platsen, de fick måla platsen, de fick spela teater...alltså väldigt mycket hela kroppen (1.V.1)

Vårdnadshavare: Jag håller helt med er [...] och jag tycker att det är ett fint och pedagogiskt sätt att introducera vetenskap på något sätt. Kunskap alltså. Att kunna väcka en nyfikenhet hos barn och börja bli intresserad och förstå varför det låter så. Varför det blir eko. Eller varför figurerna är så här. Vad är det kanske för proportioner. Det är ett sätt att...börja tänka och se sin omgivning och förstå sig på den... pedagogiskt...öppna ögonen...för att lyssna och kanske lägga lite spår för framtiden (1.V.3)

Vårdnadshavare: Och inte bara kanske nöja sig med att svara. Vad är eko? Ja, det är när ljudet studsar lite [...] Ja, alltså gav dem ännu mer kunskap fast på ett väldigt lekfullt och roligt sätt (1.V.1)

Vårdnadshavarna tycktes uppskatta att kunskap inte förmedlades, som de uttryckte det, på ett ”förenklat sätt”, samtidigt beskrev de undervisning utifrån flera aspekter. De uttryckte också att det naturligtvis är mest intressant när det egna barnet syntes i dokumentationerna, men det fanns en förståelse för att barnen inte kunde finnas med vid varje tillfälle.

I en annan fokusgrupp diskuterades undervisningen och synliggörandet på ett lite annorlunda sätt:

Vårdnadshavare: Det var lite roligt tycker jag. Projektform. Koncentrerat omkring ett ämne – man kunde grotta ner sig. Det slår mig nu när man sitter så här att det var liksom ett lärande och utforskande på samma nivå. Ni utforskade tillsammans. Det var inte det här lärandet uppifrån och ner alltså. På samma nivå tillsammans med barnen och så fick man se vart det tog vägen. Det var spännande just att barnen inte blev styrda. Alltså det var ju barncentrerat eller vad man ska säga. Barnen fick vara med och dela, tycka och tänka mycket. Reflektera mycket (2.V.1)

Vårdnadshavare: Dels var det att se bilder varje dag. Ja, precis det var väl väldigt levande vad de gjort idag och man kunde fånga upp lite frågor. Det var jättekul att se. Jag håller med om det du sade innan, att få ner det, man vet inte riktigt vilken väg barnen vill ta det så att säga. Det håller jag väl med om att man fick en bra inblick (2.V.2)

Vårdnadshavare: Var det inte något föräldramöte också där vi också fick vara med. Då kunde vi få en känsla av vad barnen var med om. Jag har för mig att vi byggde med lera (skratt) (2.V.1)

I detta samtal framkom både tankar om undervisning och hur vårdnadshavare minns att de blev delaktiga genom dokumentationsmaterialet som innebar att de kunde kommunicera med barnen kring händelserna som fanns dokumenterade. Vårdnadshavare minns också att de fick prova på att arbeta med lera på ett föräldramöte för att bli medvetna om vad barnen fick erfara på förskolan.

Diskussion

Forskningsfrågorna som ställdes var: Hur minns barnen tiden på förskolan? Vilka minnesbilder framträder i barnens samtal kring dokumentationsarbetet? Vad framkommer i vårdnadshavares samtal om dokumentationspraktiken?

Minnesbilden av att få vara ett subjekt i gemenskapen på förskolan

Barnen minns att de upplevde dokumenterandet som mer lustfyllt när de själv dokumenterade. Vi tolkar detta som att de inte fick vara så delaktiga i själva dokumentationssituationen så ofta och därför kom de ihåg när de fick vara det. För de barn som inte minns, var dokumentationspraktiken kanske så förgivettagen att det inte var något speciellt att man dokumenterade så det var inget man la på minnet.

Liksom tidigare forskning visar studien att minnen skapar känslor av det som upplevdes som meningsfullt under förskoletiden (Torstenson-Ed, 2007). Barnen minns en känsla av frihet och de minns sig som delaktiga i verksamheten. Barnen beskriver en form av intellektuell frihet (Dewey, 2015) genom att de minns upplevelser av att de fick vara med och göra val, eller att deras hypoteser, till exempel om Ekohallen, togs på allvar och provades. Friheten beskrivs också i termer av tid, det

fanns inget schema som styrde deras dagar. Barnen minns att det fanns regler som de hade att anpassa sig till (se Nilfyr, 2018) men också att de som individer kunde påverka vilket vi förstår som att de upplevde en social kontroll i gemenskapen på förskolan.

Dokumentationspraktiken - en demokratisk undervisning genom praktikgemenskap

De gemensamma erfarenheterna som framträder i intervjuerna förstår vi som att barn och vårdnadshavare upplevde att det uppstod en praktikgemenskap kring dokumentationsarbetet. Dokumentationspraktiken upplevdes som meningsfull och bidrog till kommunikation. Det var inte bara barn och förskolepersonal som visualiserades utan det var också vårdnadshavares tankar, barns liv utanför förskolan, eller en farfar som deltagit på ett föräldramöte. Barnens minns att det fanns en öppenhet för mångfald av uttryck och innehåll i det som visades i dokumentationer. I deras samtal framkommer också att de fick erfara delaktighet som subjekt samtidigt som de återger att andra subjekts tankar och erfarenheter visualiserades i gemenskapen, något som kan förstås som tecken på en demokratisk undervisning som möjliggörs genom dokumentationspraktiken.

I tidigare studier har forskare pekat på risken att barn genom visualisering av dokumentationer på väggarna kan skapa en acceptans för att kommentera och jämföra sig med varandra (Lindgren & Sparrman 2003). För barnen i studien uppfattades dokumentationerna istället skapa delaktighet i det som pågick i projekten vilket gav en känsla av social kontroll och delaktighet i praktikgemenskapen.

Informerad om undervisningen - centralt i vårdnadshavarnas samtal

Dokumentationerna uppfattades inte av vårdnadshavarna som fabrikationer av den goda förskolan (Liljestränd & Hammarberg, 2017). Samtalen handlade istället om att de mindes att de hade en *god inblick* i verksamheten. Vårdnadshavarna upplevde att barnen fick vara delaktiga i utformningen av projekten. De samtalade också om att barnen fick reflektera över sina erfarenheter vilket resulterade i att de kunde delge innehållet i undervisningen till vårdnadshavarna. Liknande resonemang förs av Reynolds & Duff (2016) som pekar på betydelsen för barn att bli synliggjorda när de delar dokumentationer med familjen. En vårdnadshavare minns också *att vi byggde med lera* vilket belyser att vårdnadshavarna fick möjlighet att förstå undervisningen på ett konkret sätt vilket bidrog till känslan av social kontroll och att vara en del av praktikgemenskapen.

Vårdnadshavarnas samtal kom också att innehålla beskrivningar av utformningen av undervisningen som de uppfattade som variationsrik och innehållande olika moment av utforskande. Det beskrevs också som ett sätt att *lägga ut spår* för framtiden. Vi förstår detta som att barnen fått erfarenhet av kunskapande som de kan ha användning för i sitt fortsatta lärande.

Slutsatser

Då synliggörande inte är neutralt kräver det etiska diskussioner vilket forskare har belyst utifrån olika synvinklar. I studien har andra aspekter av synliggörandets betydelse lyfts fram. Utifrån Deweys begrepp social kontroll utgör utbildningen på förskolan, genom synliggörandet i arbetet med pedagogiska dokumentationen, påverkan på barn och vårdnadshavare. Utbildning genom demokratiska processer handlar både om anpassning och om möjligheten att få bli ett subjekt genom att ”individer kan förverkliga sig själva samtidigt som de gör sig delaktiga i samhällets angelägenheter (Dewey, 1999, s. 20). Men för att på ett konkret sätt utbildas, genom demokratiska processer, behöver delaktigheten synliggöras. Barnen minns att vårdnadshavarnas anteckningar hängde på väggarna, liksom deras egna dokumentationer. Vi förstår detta som exempel på det Dewey kallar ”intellektuell frihet”, det vill säga öppenhet för att olika aspekter på innehåll synliggörs.

Pedagogisk dokumentation introducerades en gång för att göra barns röster hörda utifrån ett demokratiperspektiv. När arbetet med pedagogisk dokumentation synliggör många ”röster” i gemenskapen, framträder ytterligare en aspekt av demokrati, nämligen att ”alla” kan bidra med

erfarenheter och kunskaper kring det projekt som utforskas. Detta innebär att undervisning, genom arbetet med pedagogisk dokumentation, kan beskrivas som en demokratisk process i en praktikgemenskap där barn, vårdnadshavare och förskollärare på olika sätt bidrar i undervisningen i relation till ett kunskapsområde.

Studien är betydelsefull därför att den lyfter fram barn och vårdnadshavares perspektiv på delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation då detta har problematiserats utifrån olika aspekter av synliggörande (Lindgren, 2012; Lindgren, 2016; Svenning & Lindelöf, 2011). Betydelsen av att för barn och vårdnadshavare kända förskollärare genomförde fokussamtalen kan ha bidragit till den positiva bild som växte fram kring tiden på förskolan och dokumentationsarbetet. Kanske samtalen hade blivit annorlunda om en för barn och vårdnadshavare okänd person genomfört dessa. Att barn och vårdnadshavare kom tillbaka till sin förskola en fredagseftermiddag, flera år efter att de slutat på förskolan, ser vi som ett tecken på att de bidrog till en praktikgemenskap.

Vi är också medvetna om att studien har begränsningar då minnesbilder inte är en representation av en ”sann” bild, då minnen är föränderliga. De minnesbilder som framträdde under samtalen förmedlades av det dokumentationsmaterial som visualiserades i fokusgruppsamtalen. Genom fokussamtalen växte också andra minnesbilder och associationer fram som inte fanns i dokumentationsmaterialet. Barn och vårdnadshavares positiva minnesbilder går dock inte att bortse ifrån som en viktig indikator på upplevd delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation.

Referenser

- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (1998). Discourse about Children with Mental Disablement: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. *Language and Education, 12*(2), 91-98. <https://doi.org/10.1080/09500789808666741>
- Alnervik, K., Göthson, H., & Kennedy, B. (2012). *Ljuspunkten: barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Alnervik, K., & Kennedy, B. (2010). Pedagogista. I en relationell, kollegial och delaktighetens kultur. I M.-A. Colliander, L. Stråhle, & C. Wehner-Godée (Eds.), *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*, 113-126. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Biesta, G. (2003). Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem *Utbildning och demokrati, 12*(1), 59-80.
- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 19*(4-5), 268-296.
- 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., & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv, exemplet förskolan* (G. B. Arfwedson & G. Arfwedson, Trans.). Stockholm: HLS.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2016). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Eds.), *Handbok i kvalitativa metoder*, (Vol. 2:2), 81-92. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2015). *Individ, skola och samhälle* (4:e rev. uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet). Stockholm.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *BMJ: British Medical Journal, 311*(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent : introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.

- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology : principles and practices*: Los Angeles : SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781473957657>
- Liljestrand, J., & Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/1463949117692270>
- Lindgren, A.-L. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340.
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0074-x>
- Lindgren, A.-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 58-69.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet?: Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet* (Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet, 8). Växjö: Linnaeus University Press.
- Ljunggren, C. (2016). Deweys begrepp social kontroll. Om demokrati, makt och utbildning. *Utbildning & demokrati*, 25(3), 19-39.
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan - aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 246-267.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet: En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik* (Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet, 11). Växjö: Linnaeus University Press.
- Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Reynolds, B., & Duff, K. (2016). Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457>
- Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia : listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Spyrou, S. (2011). The Limits of children's voices: From authenticity of critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Strander, K. (1997). *Jag är glad att jag gick på dagis : fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt*. (Doktorsavhandling, Studies in educational sciences, 9). Stockholm: Stockholms universitet.
- Svenning, B., & Lindelöf, I. (2011). *Vad berättas om mig? : barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Childrens life path Through preschool and school. Letting youths talk about their own childhood - theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14(1), 47-66.
<https://doi.org/10.1177/0907568207072527>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Hämtad 28 april, 2018, från
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.