THERESE LINDGREN

FÖRÄNDERLIG TILLBLIVELSE

Figurationen av det posthumana förskolebarnet

MALMÖ
UNIVERSITET

FÖRÄNDERLIG TILLBLIVELSE

Malmö Studies in Educational Sciences No. 83

© Therese Lindgren, 2018

Fotografi av Alexander Krivitskiy

ISBN 978-91-7104-946-9 (tryck)

ISBN 978-91-7104-947-6 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2018

THERESE LINDGREN
FÖRÄNDERLIG TILLBLIVELSE

Figurationen av det posthumana förskolebarnet

Malmö universitet, 2018
Lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:
muep.mau.se

Till Irma, Ingeborg & Isabella

INNEHÅLL

FÖRORD	9
AVHANDLINGENS DELSTUDIER	11
INLEDNING	12
Kunskapsbidrag, syfte och frågeställningar	16
Kort om hur forskningsfrågorna undersökts i artiklarna	18
Kappans disposition	19
FIGURATIONER AV FÖRSKOLEBARNET	20
Det naturromantiska barnet	22
Det utvecklingspsykologiska barnet	23
För barnets bästa	25
Variationer på samma tema	26
Det "utsatta" barnet	28
Det kompetenta barnet	29
Det utbildningsbara barnet	31
Barnet i Reggio Emilia	33
Barnet som social- och kunskapsekonomisk resurs	35
Barnet som teoretisk resurs	38
Det "föräldralösa" barnet	41
TEORI OCH METOD	42
Från licentiatuppsats till avhandling	44
Det posthumana barnet	46
Barnet som figuration	47
Barnet som fiktion och fabrikation	50
Artikulationen av barnet som föräldralöst	52
Summering och reflektion	54

SAMMANFATTNING AV LICENTIATUPPSATS	
OCH ARTIKLAR	57
Bland Dokumentation, Reflektioner och Teoretiska	
Visioner	57
The Figuration of the Posthuman Child	59
Fabricating the Posthuman Child in ECEC	61
On the Educable Child: Orphans of our common worlds	62
DISKUSSION OCH SLUTSATSER	65
Genom vilka konstellationer av problem, praktiker och	
kunskaper blir figurationen av det posthumana barnet	
till?	66
Frigörelse för förändring	67
Vilka idéer om samhälle och framtid finns inbyggda	
i figurationen av det posthumana barnet?	68
Vilka friktioner och överlappningar mellan det posthumana	
barnet och andra figurationer av barnet blir synliga	
i forskning, policy och praktik?	70
Avslutning	71
Avhandlingens bidrag och vidare forskning	73
SUMMARY	76
Studies included in the dissertation	77
From licentiate thesis to dissertation	78
The posthuman child	79
The orphan of our common worlds	81
REFERENSER	83
ARTIKEL I	93
ARTIKEL II	113
ARTIKEL III	125
LICENTIATUPPSATS	153

FÖRORD

Det känns märkligt och överkligt att sätta punkt för det arbete som genomsyrat en så stor och viktig del av mitt liv de senaste åren. Det är en blandad känsla av separationsångest och lättnad samtidigt. Min värld har förändrats på så många sätt sedan jag 2012 osäkert klev in på Orkanen och jag känner en stor tacksamhet till alla er som gått bredvid eller korsat min väg under tiden.

Tack Annika Rosén och Ann-Sofie Almqvist, prefekt och biträdande prefekt för heminstitutionen Barn Unga Samhälle, för förtroende och stöttning. Att skriva en avhandling känns stundtals ensamt, men på institutionen har jag funnit gemenskap och trygghet. Tack Sven Persson, som spelade en avgörande roll i min antagningsprocess både första och andra gången. Utan Catarina Christianssons forskningsadministrativa hjälp hade det inte blivit någon avhandling, så åter igen, tack. Tack Marie Öhman för en respektfull läsning av mina texter och för tankeväckande kommentarer och frågor på mitt planeringsseminarium. Amy Shuffelton, som såg potential i mina och Magdalenas idéer och uppmanade oss att arbeta vidare med dessa och Thom Popkewitz som sedan gav sina synpunkter på resultatet, tack. Inför mitt slutseminarium blev mitt avhandlingsmanus noggrant synat i sömmarna av både min examinerator Anne Harju och seminarieopponent John Benedicto Krejsler. Ni lyckades med konststycket att både ge viktig konstruktiv kritik på mitt arbete samtidigt som ni gav mig motivation till att klara den sista sträckan. Era kommentarer har betytt mycket för färdigställandet, tack!

Ett stort tack till mina handledare Malin Ideland och Johan Dahlbeck som noggrant, insiktsfullt och kritiskt tagit sig an mina texter, generöst bjudit in mig i alla möjliga olika sammanhang och som också visat stor tilltro till mig och mitt arbete genom att erbjuda frihet. Tack också för ert tålamod med min obotliga tidsoptimism och andra märkliga manér. Med risk för att framstå som fjäskig, så hade jag inte kunnat haft det bättre! Tack alla kollegor på BUS för feedback på olika delar av mitt arbete på institutionsseminarier, men

främst för er kollegialitet och vänskap. Tack Fridhemsgruppen för allt roligt vi har gjort tillsammans, för all öl som druckits och för alla skratt. Dörren in till ditt kontor Peter Lilja, står alltid på glänt i tider av nöd, tack. Tack, Despina Tzimula för välbehövd bedövning i form av fantastisk mat, dricka och för stora cigarrer. Detta hade varit fasligt ensamt och jobbigt utan er!

På seminarierna i doktorandgruppen i pedagogik, ledd av Thom Axelsson, har Maria Rubin, Adrian Lundberg, Kristina Thorshag, Maria Alkhede, Ann-Charlotte Lindgren, Paulina Narkaj Adolfsson och Christian Norefalk också läst och diskuterat mina olika artikelutkast och texter, stort tack. Camilla Safrankova, min skrivsboardsgranne och vän, jag är så glad över att jag har träffat dig! Tack för alla diskussioner, om livet innanför och utanför akademien, om det svindlande stora och det vardagliga lilla. Tack till Dorota Lembrer, som trots att vi skiljdes åt halvvägs, alltid har varit nära. Magdalena Sjöstrand Öhrfelt, min medförfattare och partner in crime, den här avhandlingen hade inte blivit det den är utan dig. Det har varit en minst sagt omtumlande, galen men fantastisk resa så här långt. Tack!

Tack till mina föräldrar Harriet och Christer, som funnits där för att stötta mig med såväl praktiska ting i livet som för att diskutera filosofiska och politiska frågor. Tack till min bror Robin, Charlotte, Agnes och Hampus som jag hoppas kunna spendera mer tid med nu. Tack till mina fina vänner My, Stefan och Mattias med vilka man kan dela och prata om allt, även det som skaver. Min själs systar Lova och Evelina, jag vet ärligt talat inte om jag hade klarat detta utan er. Ni har stöttat, hejat på och funnits där hela vägen. Ni har trott på mig även när jag inte gjort det själv, det betyder allt! Slutligen, Jonas som dök upp i mitt liv när allt var som tyngst. Tack för din envisa kärlek, entusiastiska diskussionslystnad och för allt nöderi och trams! Livet är bättre nu när du är här.

Irma, Ingeborg och Isabella, jag saknar er och önskar så att ni var här och delade detta med mig. Denna avhandling är till er.

Lund, Augusti 2018
Therese Lindgren

AVHANDLINGENS DELSTUDIER

Artikel I

Lindgren, Therese. The Figuration of the Posthuman Child. Accepterad i *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Juli 2018.

Artikel II

Lindgren, Therese & Sjöstrand Öhrfelt Magdalena (in print). Fabricating the Posthuman Child in ECEC. *Philosophy of Education Yearbook*, 2017.

Artikel III

Lindgren, Therese & Sjöstrand Öhrfelt, Magdalena. On the Educable Child: Orphans of our common worlds. Accepterad i *Educational Theory*, Maj 2018.

Licentiatuppsats IV

Lindgren, Therese. (2015). *Bland Dokumentation, Reflektioner och Teoretiska Visioner: Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. Malmö: Malmö högskolan.

INLEDNING

I texten *Förskolan och "Barnets Natur"* som publicerades i slutet på 1990-talet, beskrev Kenneth Hultqvist olika samtidigt dominerande föreställningar om förskolebarnet. Hultqvist ifrågasatte rimligheten i att barnet kunde ses som både universellt, med en inneboende förutbestämd oberoende natur¹, och pluralistiskt kontextbundet² samtidigt. Till dessa två paradoxala uppfattningar om förskolebarnet kan vi nu inom ramen för svensk förskolediskurs räkna fler. I det citat som avhandlingen inleds med nedan, hämtat från ett stödmaterial om pedagogisk dokumentation³ utgivet av Skolverket (2012), presenteras ännu ett "nytt" perspektiv på barn, barns utveckling och lärande:

Precis som aktuell hjärnforskning visar så upprättar kroppen ständigt nya relationer med omgivningen: med luftens partiklar, värme, kyla, regn, snö, dofter och de föremål som används i vardagen – med datorer, cyklar, verktyg och mobiltelefoner. Det är ibland svårt att dra en gräns mellan vad som tillhör kroppen och vad som räknas som yttre påverkansfaktorer. (...) Den här bilden av lärande kan förstås som "utplattad" och icke-hierarkisk; det mänskliga och det sociala har inte ett högre värde än det som pågår i relationerna mellan människan och miljöerna. Alla relationer ses som betydelsefulla för människans existens (Skolverket, 2012, s. 26 & 27).

Perspektivet benämns i stödmaterialet som "postkonstruktionistiskt", vilket i sin tur beskrivs som ett "alternativt sätt att tänka

1 T.ex. Friedrich Fröbels (1838) naturliga, samt Jean Piagets (1926) och Arnold Gesells (1949) utvecklingspsykologiska barn.

2 T.ex. barndomssociologins syn på barndomen som en social konstruktion (James & Prout, 1990).

3 Verket pedagogisk dokumentation kan förstås som både en process och ett innehåll, där innehållet refererar till den fysiska dokumentationen (bild, anteckning, videoupptagning etc.) och processen till dokumentationens funktion som underlag för tolkning och analys (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

där man inte kan skilja den som lär något från det som lärs, eller från den fysiska miljön där lärandet sker. Allt förstås som sammanflätat och relationellt” (Skolverket, 2012, s. 27). Termen ”postkonstruktionism” används emellertid sparsamt i andra vetenskapliga och populärvetenskapliga texter om pedagogisk dokumentation (även om både referenser och teoretiska resonemang är återkommande). Istället relateras det teoretiska perspektivet i fråga till en bredare så kallad ”posthumanistisk” teoretisk rörelse inom förskolefältet.⁴ Utifrån den tolkning av posthumanistisk teori som framträder i stödmaterialet (Skolverket, 2012) och i andra texter riktade mot förskolans verksamhet med posthumanistiskt anslag, klarar inte de teoretiska resurser som traditionellt återopas inom förskoleforskning att fullt ut beskriva lärandets transdisciplinära och relationellt komplexa natur. Det posthumanistiska tänkandet beskrivs som:

en såväl ontologisk som materiell vändning, dvs. ett tänkande som intresserar sig för på vilket sätt vårt kunskapande är en del i vårt materiella varande, och därmed hur materialiteter är delaktiga i våra kunskapande processer. (Lenz Taguchi, 2012, s. 13).

Detta ”alternativa sätt att tänka” om barnet kan tänkas få konsekvenser för vad som blir möjligt inom ramen för förskolans verksamhet. Om det inte går att skilja den som lär från det som lärs, i ett perspektiv där lärandet beskrivs som ”utplattat” och ”icke-hierarkiskt”, kan det exempelvis tänka sig bli svårt att bedöma ett enskilt barns lärandeproggression i relation till ett på förhand avgränsat ämnesområde. Att föreställa sig ett posthumant barn i den undervisningspraktik som påbjuds i påföljande citat ter sig omöjligt. Citatet nedan är hämtat från Utbildningsdepartementets senaste uppdrag till Skolverket om en översyn av läroplanen för förskolan:

Undervisning som målstyrd process i ett förskolepedagogiskt

⁴ Se exempelvis Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander (2011); Elfström Pettersson (2017), Holmberg & Zimmermann Nilsson (2014), Hultman (2011), Hultman & Lenz Taguchi (2010), Lenz Taguchi (2010; 2011; 2012), Palmer (2010).

sammanhang behöver tydliggöras så att undervisningen kan bedrivas i det dagliga pedagogiska arbetet med utgångspunkt i barnens olika behov, förutsättningar och åldrar samt progression i lärandet. För att det som sker i förskolan ska kunna betecknas som undervisning krävs att arbetet med att stimulera och utmana barnen har strävansmålen i läroplanen som en självklar utgångspunkt och riktning, och syftar till en lärandeprocess (Utbildningsdepartementet, 2017, s. 5-6).

I relation till återinförandet och förtydligandet av undervisningsbegreppet i förskolan framträder en annorlunda figuration av barnet än den som är porträtterad i Skolverkets (2012) stödmaterial. I uppdragsformuleringen görs flera referenser till OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) rapport *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden* (2013), vilket ger en fingervisning om vilka idéer och kunskaper om barnet som texten utgår ifrån. I OECDs rapport förstås barnet mot bakgrund av utvecklingspsykologisk och neurovetenskaplig forskning, vilken menas visa att hjärnans känslighet för språk, tal, sociala förmågor och känslomässig kontroll når sin höjdpunkt innan fyra års ålder. Detta skulle då betona vikten av undervisning och utbildning för yngre barn:

With a weak curriculum framework, children may miss out on stimulating environments that are of high importance during the early years /.../ Designing curricula based on cognitive and neurological science can contribute to the age-appropriateness of activities and ensure that children do not miss out on relevant development elements (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, s. 7).

I citatet beskrivs ett barn i behov av tidig intervention för att inte riskera att hamna på efterkälken. Detta, genom OECD motiverade, utbildningsbara barn kan förstås visa på den kunskapsekonomiska trend som genomsyrat utbildningssystemet sedan 1990-talet. Här figurerar barnet, inom ramen för en socieekonomisk diskurs, som humankapital och resurs för att driva social och ekonomisk ut-

veckling. I ljuset av Utbildningsdepartementets (2017) uppdragsbeskrivning ter sig Skolverkets (2012) teoretiska ställningstagande paradoxalt. Inte minst med tanke på (vilket jag kommer att återkomma till) att det posthumana barnet i nationell och internationell forskning positioneras som det socieekonomiska barnets motsats och frigörelse (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise, 2012). Frågan blir då, för att återkoppla till Hultqvist (1997a), hur det är möjligt att så pass olika, och till synes motstridiga, figurationer av barnet kan existera samtidigt inom ramen för svensk utbildningspolicy och förskolediskurs⁵? Liksom jag inledde med, ställde Hultqvist det utvecklingspsykologiska universella och autonoma barnet i kontrast mot det kontextberoende och pluralistiska barn som träder fram genom t.ex. barndoms-sociologin och den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken. Vid en första anblick ter sig det socieekonomiska barnet och det posthumana barnet sig inte mindre motsägelsefulla. Å ena sidan porträtteras barnet som humankapital, sårbart i relation till sin socieekonomiska bakgrund, men likväl investeringsbart på det sätt avkastningen förväntas bli god om barnet ges tillgång till utbildning tidigt. Å andra sidan beskrivs barnet som posthumant, i en ständig oförutsägbar komplex relationell tillblivelse tillsammans med världen.

Genom att undersöka konstruktionen av förskolebarnet beskrev Hultqvist (1997a) relationen mellan forskning, teoribildning, policy⁶ och praktik. I mitt undersökande av det posthumanistiskt initierade förskolebarnets tillblivelse i tid och rum har Hultqvist varit en ingång. Problemet rör förskolebarnets föränderlighet och ständiga tillblivelse i relation till utbildningsreformer, samhällsförändringar och trender inom forskningsfältet. Olika villkor möjliggör olika sätt att tänka om barnet. Kunskapen om barn och barns utveckling utmanas ständigt och nya teorier översätts och tar plats i såväl vetenskapliga som politiska och allmänna uppfattningar. Att det parallellt kan figurera diametralt olika uppfattningar om barnet kopplade Hultqvist dels till olika upptäckter och rörelser inom forskningsfältet, dels till

5 Begreppet diskurs kan förstås som mer eller mindre systematiska sätt att tänka och tala om världen (Hultqvist, 1997). Genom diskursen ges tillvaron betydelse och fungerar på så sätt som konstituerande kraft vilken formar de objekt om vilka den talar (Foucault, 1972).

6 Med policy menas avsiktsförklaring och riktlinjer, nationella och internationella, för att styra beslut och uppnå önskade mål (Torjman, 2005).

politisk rationalitet och styrning. Utifrån det utrymme som den politiska styrningen tillåter skapas nya forskningsobjekt och ny kunskap om barnet. Denna kunskap, menade Hultqvist, skänker i sin tur "legitimitet åt den politiska styrningen, den är en garant för att styrningen inte överträder sitt mandat" (s. 7). Olika tider, samhällen och kulturer, verkar helt enkelt kräva olika typer av barn. Särskilda sätt att tänka och tala om världen och människan tillåter vissa handlingar, men inte andra. Så skulle man t.ex. kunna förklara uppfattningar som att åtta timmar om dagen på institution är något som är bra för alla barn, att barngrupper på 45 stycken fyraåringar fungerar, att ettåringar kan göra metarefleksioner med hjälp av dokumentationer, eller att barn lär sig mer och bättre i naturen. I föreliggande studie undersöks hur det posthumana barnet möjliggjorts som figur, hur figurationen blivit till, vad den svarar mot och hur den relaterar till andra samtida konstruktioner av barnet. Varför posthumanism i förskolan, varför nu?⁷

Kunskapsbidrag, syfte och frågeställningar

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i den studie som gjordes inom ramen för min licentiatuppsats (Lindgren, 2015). Här undersöktes de diskurser som kom till uttryck i pedagogers tal om barn och barns meningsskapande i reflektion och analys av dokumentationer av barn i pågående pedagogiska projekt. I analysen överraskades jag av en framträdande nymateriell diskurs i samtalen med ett fokus på barnens relationer med den fysiska miljön. Det framkom också att de pedagoger som var delaktiga i studien aktivt arbetat med det stödmaterial (Skolverket, 2012) i pedagogisk dokumentation som nämnts ovan. Genom kompetensutvecklingsinsatser och arbetsplatsträffar uppmanades pedagogerna att använda ett postkonstruktionistiskt/posthumanistiskt perspektiv i tolkning och analys av dokumentation. Detta väckte såklart frågor gällande hur en posthumanistisk diskurs funnit sin väg in i förskolans kontext, inte bara i Sverige utan också internationellt. I det begynnande arbetet med avhandlingens andra del började jag att nysta i detta samband genom att undersöka hur posthumanistiska idéer översatts till förskolans

⁷ Genom att ställa frågor om varför och hur, kan villkoren för de möjligheter som banat väg för en viss diskurs vid en viss tidpunkt undersökas (Meadmore, Hatcher & McWilliam, 2000).

kontext, hur idéerna plockats upp i policy och vad denna teoretiska intervention kan tänkas ha för betydelser för förskolans praktik. Översättandet av teori till policy och praktik sker inte friktionsfritt. Teorins översättning och inpassning i förskolans kontext får konsekvenser för hur det blir möjligt att tänka om och agera mot barnet. Kritiska studier av den posthumanistiska rörelsen inom förskolefältet är i nuläget få. Här ligger också avhandlingens bidrag, inte bara som ett inlägg i en utbildningsteoretisk diskussion men också genom att som i licentiatuppsatsen ta sin utgångspunkt i konkret pedagogisk praktik.

Avhandlingens övergripande syfte är att kritiskt undersöka figurationen av det posthumana barnet i såväl en svensk föreskolekontext som i relation till ett bredare internationellt forsknings- och utbildningspolitiskt sammanhang. I detta undersökande berörs också mer grundläggande frågor om förskolebarnets tillblivelse i skärningspunkten mellan utbildningsforskning, policy och praktik. Som sammanhållande kitt för avhandlingens olika delar används Claudia Castañedas (2003; 2014) tolkning av begreppet "figuration" som analysverktyg för att "packa upp" de praktiker, kunskaper och betydelser som byggts in i det posthumana barnet som figur. Genom att undersöka den konstellation av praktiker, kunskaper och problemformuleringar⁸ inom vilka figurationen uppstår undersöks också de idéer och visioner om samhället och framtiden som figurationen förverkligar och den roll det posthumana barnet tillskrivs i skapandet av en specifik värld.

De frågor som väglett mitt avhandlingsarbete kan formuleras som följande:

- Genom vilka konstellationer av problemformuleringar, praktiker och kunskaper blir figurationen av det posthumana barnet till?
- Vilka friktioner och överlappningar mellan det posthumana barnet och andra figurationer av barnet blir synliga i forskning, policy och praktik?

⁸ Jämför Carol Lee Bacchis policyanalytiska fråga "What's the problem represented to be?"

- Vilka idéer om samhälle och framtid finns inbyggda i figurationen av det posthumana barnet?

Kort om hur forskningsfrågorna undersökts i artiklarna

I avhandlingens första artikel⁹ undersöks hur figurationen av det posthumana barnet blir till inom ramen för en svensk förskolekontext. I Skolverkets (2012) stödmaterial och genom den forskning som Skolverket hänvisar till, presenteras pedagogisk dokumentation som det verktyg genom vilket posthumanistisk teori ska omsättas i förskolans praktik. Det material som ligger till grund för artikelns analys är sålunda, förutom Skolverkets text, de studier och texter som återopas i stödmaterialiet¹⁰.

I avhandlingens andra¹¹ och tredje¹² artikel sätts uppkomsten av det posthumana barnet i svensk förskola i relation till ett större internationellt forsknings- och policysammanhang. I artikel två lyfts de element och teman som accentueras när posthumanistisk teori omsätts och presenteras som metod för pedagogisk praktik, där förhållandet mellan barn och natur (som uttryck för den materiella världen) framträder som betydande. Här figurerar barnet som möjlighet och lösning på en rad samtida globala sociala, ekonomiska och ekologiska utmaningar. Relationen mellan det posthumana barnet och föreställningen om en värld i "kris" undersöks djupare i avhandlingens tredje artikel. Här sätts det posthumana barnet också i relation till det, genom aktörer som t.ex. OECD och Europeiska Unionen porträtterade, "socialekonomiska barnet". Trots att det posthumana barnet inte sällan formuleras som alternativ och motpol till det socialekonomiska barnet, identifierar jag och min medförfattare Magdalena Sjöstrand Öhrfelt en gemensam strävan i båda diskurser att genom utbildning "frigöra" barnet från bakgrund och kulturell kontext. Det unga utbildningsbara barn som figurerar i skärningspunkten mellan en posthumanistisk och socialekonomisk diskurs, framstår som, vad vi benämner, ontologiskt, kulturellt och politiskt "föräldralöst". Det material som ligger till grund för artiklarnas analyser är ett urval av texter som antingen är betydande på det sätt

⁹ The Figuration of the Posthuman Child.

¹⁰ Se s. 47.

¹¹ Fabricating the Posthuman Child in ECEC.

¹² On the Educable Child –Orphans of Our Common Worlds.

att de styr internationell policy¹³ eller innehåller idéer och artikuleringar som är återkommande i andra vetenskapliga texter, genom exempelvis citering och korsreferering¹⁴.

Kappans disposition

I inledningen har avhandlingens problemområde, syfte och frågeställningar beskrivits. I nästkommande avsnitt, *Figurationer av förskolebarnet*, ges en framställning av förskolans och förskolebarnets historia. Detta i syfte att spåra och synliggöra hur vissa kunskaper, problemformuleringar och idéer möjliggjort det posthumanistiska barnet som figur. Kapitlet efter, *Teori och metod*, behandlar de teoretiska övervägande och urval av material som gjorts under avhandlingsarbetets gång. Här beskrivs de olika studiernas tillkomst och de teoretiska analysverktyg som använts för att besvara forskningsfrågorna. Därefter följer en sammanfattning av avhandlingens olika studier. Kappan avslutas med en diskussion och summerande reflektion över hur posthumanistisk teori kommit att bli en del av förskolediskursen och vad detta kan tänkas innebära för fältet. Denna kopplar tillbaka till avhandlingens frågeställningar. Olikt en traditionell avhandlingsmodell finns det inget separat kapitel titulerat "tidigare forskning". Då kappan är disponerad på ett sätt som lämnar stort utrymme för en historisk contextualisering av avhandlingens problemområde, finns en del av de studier och texter som sedvanligt hade kunnat kategoriseras som "tidigare forskning" presenterade här. Andra, som berör användandet av specifika teorier och analysredskap återfinns i kapitlet "Teori och Metod" och studier som kritiskt granskar posthumanistisk teori i relation till utbildning återfinns i avhandlingens avslutande kapitel, "Diskussion och Slutsatser".

¹³ Se s. 50.

¹⁴ Se Taylor & Giugni, 2012; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015; Murris, 2016.

FIGURATIONER AV FÖRSKOLEBARNET

För att kunna förstå vad det posthumana barnet som figur innebär undersöks i detta kapitel vad figurationen svarar och positioneras mot och de sammanhang inom vilka figurationen blir till och ges form. I denna analys ingår ett undersökande av de villkor som möjliggjort att posthumanistiskt inspirerade idéer kunnat bli en del av den svenska förskolediskursen. Här följs övergripande rörelser och förändringar i den svenska förskolans och förskolebarnets historia i relation till en politisk och teoretisk kontext. I syfte att sätta figurationen av det posthumana barnet i relation till ett internationellt sammanhang vidgas perspektivet i slutet av kapitlet. På så sätt riktas i kapitlet två olika blickar, en bakåt i den svenska förskolehistorien för att synliggöra hur det posthumana barnet relaterar till andra figurationer av barnet, och en utåt för att undersöka hur figurationen förhåller sig till samtida internationell förskoleforskning och policy.

Det posthumana barnet är ett av flera ”barn” som blivit till under förskolans historia i nära förbindelse med samhällsförändringar, framtidsvisioner, politiska reformer och nya forskningsrön (Hultqvist, 1997a). Att skriva en rik heltäckande berättelse om förskolans och förskolebarnets (och alla dess olika figurationers) historia hade blivit en avhandling i sig, eller två, och det finns redan flera utmärkta arbeten¹⁵ i ämnet. Den svenska förskolans historia står såklart också i relation till en internationell sådan och jag är medveten om att det finns diskurser och figurationer av förskolebarnet som inte synliggörs i detta kapitel. I strävan efter att visa hur det posthumana barnet möjliggjorts som figur, har jag valt att nysta bakåt genom att följa vissa historiska trådar i ett undersökande av andra framträdande figurationer av förskolebarnet i historien.

15 Se t.ex. Halldén, 2007; Hultqvist & Dahlgren, 1995; Hultqvist, 1990; 1997; Persson, 1994; Tallberg Broman, 2010.

Barnet som samhällsförändrare

De industrialiserings- och urbaniseringsprocesser som tog fart under den senare delen av 1800-talet innebar omfattande samhällsförändringar i Sverige. Att alltfler män och kvinnor började förvärvsarbeta i de större städerna ledde till att familjen upplöstes som ekonomisk enhet. Barnen frikopplades alltså i större utsträckning från föräldrarnas arbete, vilket betydde att många barn fick rå om sig själva då föräldrarna arbetade. Den förändrade situationen i hemmen väckte oro och debatt om den moraliska ordningens kris och samhällsgemenskapens upplösande. Folket och folkets barn behövde uppfostras (Tallberg Broman, 1995). De första formerna av förskola, småbarnsskolan¹⁶ och barnkrubban¹⁷, som främst riktade sig mot barn till ensamstående arbetande mödrar, byggde på just välgörenhet och filantropi (Persson, 1994). Då, som nu, hanterades oron inför framtiden med en ökad satsning på utbildning och fostran. På så sätt skulle de växande sociala klyftorna minskas, den allmänna kunskapsnivån höjas, demokratiseringen möjliggöras och den nationella gemenskapen återställas (Tallberg Broman, 1995; Hultqvist, 1990). Framväxten av dessa tidiga former av förskola räknas som en av de mest avgörande förändringarna i den sociala organiseringen av barndomen (Tallberg Broman, 2010) och kom att få stor betydelse för det svenska välfärdssamhällets utveckling.

Industrisamhällets arbetsuppdelning och hemmets förändrade villkor förde med en ny syn på barnet, frigjort från familj och produktion (Riddersporre & Persson, 2010). Med barnens separation från vuxenlivet växte intresset för barns undervisning och uppfostran. Framtidens öde låg i barnets händer. I Ellen Keys bok *Barnets århundrade*, som gavs ut år 1900, beskrevs barnet hårbärgera fröet till människosjälens evolution och med det nyckeln till en mer högtstående civilisation. Barnet behövde därför vårdas och fostras, inte enligt vuxenvärldens, utan efter naturens principer (Hultqvist, 1990). Barnet bar, då liksom nu, hoppet om en bättre framtid och samhällelig förändring:

16 Verksamheten, som också kunde gå under benämningen "barnasyl", riktade sig mot barn mellan två och sju år. I Tyskland och England fanns motsvarande typ av institutioner som förutom att fånga upp barn som annars kanske hade fått arbeta i industrin, syftade till att ge barnen omvårdnad och undervisning (läsning, räkning, gymnastik etc.).

17 Kallades också "välgörenhetsanstalter". Här vistades barn mellan tre månader upp till sju år och fokuserade mer på tillsyn av barnen än utbildning och fostran.

Ju mer människosjälens evolution fortgår mot sina ännu oanade möjligheter av förfining, av maktutövning, av fördjupade, ju mer mångfaldigt sammansatt och nyanserat släktets andliga liv blir, ju stillare man börjar lyssna till den underbara, hemlighetsdjupa tillvaron bakom den synliga, sinnliga, jordiska tillvaron, dess mer kommer även varje ny generation av barn att framträda med ett förfinat och sammansatt känsloliv (Key, 1900, s. 37-38).

Med barnets frikoppling från föräldrar och hem tycks figurationen av barnet som resurs för samhällelig förändring och utveckling växa sig stark. För att skapa något nytt måste barnet först frigöras från det som är och platsen för denna frigörelse blir institutionen. I en strävan efter en bättre framtid och en förfining av folksjälens blir regleringen av barnets fostran och utveckling därför central i uppbyggandet av den svenska demokratiska välfärdsstaten.

Det naturromantiska barnet

Att barnet är möjligheten och utbildning det medel genom vilket samhällsförändring skulle bringas till stånd är en idé som också genomsyrade Fröbelrörelsen. Genom barnet skulle uppfostringsprojektet av folket ta sin början (Tallberg Broman, 1995). Inspirerade av Friedrich Fröbels pedagogiska idéer lyfte barnträdgårdens pionjärer vikten av kunskap om barnets unika väsen och natur, en natur som blev framträdande för den vuxne om barnet tilläts agera på egen hand (Hultqvist, 1990). I barnträdgården skulle denna natur ges utrymme och näring i form av naturupplevelser, uppfostrande sysslor och estetiska uttryck. Barnet skulle emellertid inte skolas, utan utvecklas (Tallberg Broman, 1995). Den starka uppfattning om att förskolans pedagogiska verksamhet ska särskiljas från skolans undervisning, som tar sig uttryck i en traditionell förskolediskurs, har till stor del sitt ursprung i Fröbelrörelsens idéer. I ett försök att frigöra barnet från ett traditionstyngt arv skulle barnträdgårdens verksamhet erbjuda ett pedagogiskt och moraliskt rum bortom samtidens sociala, kulturella och ekonomiska sakförhållanden (Hultqvist, 1990). Här skulle barnet med rätt stöd växa och utvecklas i enlighet med sin inre natur i en förbindelse med det gudomliga, det sanna, goda och sköna. Trädgården blev en symbol för kulturens

motsats, det vill säga naturen, om än tuktad och tillrättalagd (Hultqvist, 1997a). Det är sålunda en naturromantisk bild av barnet som förmedlas genom Fröbelrörelsen, inte helt olik den som Jean Jacques Rousseau porträtterade i sin *Emile*. Fröbel själv mötte Rousseaus tankar via Johann Heinrich Pestalozzi och tog stort avtryck av Pestalozzis idéer om barncentrerad undervisning, självaktivitet och den avgörande vikten av barnets relation till modern. Därför gavs också kvinnan, inom Fröbelläran, en framskjuten position.

De första barnträdgårdarna som öppnades i slutet på 1800-talet riktade sig emellertid mot de välbärgade få. Detta eftersom verksamheten var avgiftsbelagd. Den första så kallade "folkbarntädgård" som med hjälp av kommunala bidrag kunde öppnas för alla barn (något som också betonades som viktigt inom Fröbelläran) startades av systrarna Ellen och Maria Moberg i Norrköping 1904 (Hultqvist, 1990). Systrarna var inte bara aktiva i nationella och internationella nätverk utan startade också Fröbelinstitutet för utbildning av barnträdgårdsledarinnor. Utbildningen, som kom att gå under benämningen "seminarier", var utformad av kvinnor och för kvinnor och kan sägas ha sprungit ur den borgerliga kvinnorörelsen och de borgerliga kvinnornas krav på utbildning och arbete (Tallberg Broman, 1995).

Genom Fröbelrörelsen och de tidiga former för barnomsorg som växte fram vid förra sekelskiftet framträder en naturromantisk figuration av barnet. Mot bakgrund av en kraftig urbanisering och barns separation från vuxenlivet och produktionen, i ett begynnande demokrati- och folkfostransprojekt, blir det naturromantiska barnet till. Det naturromantiska barnet symboliserar oskuld, ursprunglighet, och formbarhet. Barnet *är* natur, men hotas ständigt av traditionens och kulturens stagnerande påverkan. Så motiveras institutionen, som ett pedagogiskt och moraliskt rum bortom kulturen, ett rum för barnet att växa och utvecklas naturligt i.

Det utvecklingspsykologiska barnet

Under 1930-talet växte en kritik mot Fröbellärans dominans inom barnpedagogiken. I boken *Stadsbarn* förespråkade Alva Myrdal en sammanslagning av barnkrubbans och barnträdgårdens verksamheter till så kallade "storbarnkammare". Ingången i verksamheten

skulle vara socialpedagogisk med betoning på individualitet, självständighet, innovation, social medvetenhet och kärlek till arbete (Tallberg Broman, 1995). Det moraliska synsätt på barn och barnuppföstran som Fröbelläran företrädde skulle ersättas med rationalism och vetenskaplighet. I sökandet efter en vetenskapligt grundad kunskap om barn, barns utveckling och lärande får barnpsykologin sitt genombrott. Under det svenska välfärdssamhällets framväxt, där rationalitet och vetenskaplig kunskap hölls högt, kunde utvecklingspsykologin erbjuda det teoretiska och tekniska språk om barnet och barnets utveckling som, av bland annat Myrdal, saknades i den Frøbelska barnträdgården. Det språk som utvecklingspsykologin tillhandahöll baserades på en föreställning om att den fanns en kontextoberoende universell kunskap om barnet, direkt användbar som underlag för en modern pedagogisk praktik (Hultqvist, 1997b). Myrdal fann inspiration i bland annat Arnold Gesells barnpsykologi. Med fokus på utvecklingsstadier, beteendemönster, inlärningsprocesser och barnobservationer skulle kunskapen om barnet kartläggas och mystiken kring barnets väsen skingras.

Under samma tidsperiod börjar idéer om folkhemmet att ta form. Genom omfattande statliga offentliga utredningar (SOU) som vilade på rationella överväganden och bästa tillgängliga kunskap, skulle olika samhällsfrågor behandlas i syfte att finna optimala lösningar (Dencik, 1995). Genom 1930-talets sociala reformer växte samtidigt det statliga inflytandet över barn- och familjefrågorna. Nativiteten var låg och i syfte att vända den dåliga trenden och öka barnafödandet genomfördes olika familjepolitiska reformer vilka resulterade i att staten tog över en del av barnfamiljens utgifter (Persson, 1994). I *Kris i befolkningsfrågan* gjorde Alva och Gunnar Myrdal kopplingar mellan fattigdom, bostadsbrist, missgynnade sociala förhållanden och barnlöshet. Med storbarnkammaren lade Alva Myrdal grunden till den social- och befolkningspolitiskt motiverade offentliga barnomsorgen, vilken skulle samordna den kollektiva vården av barnen och i den mån hemmiljön var bristfällig, fungera kompensatoriskt för denna. I den framväxande moderna välfärdsstaten figurerade storbarnkammaren som ett övergångsprogram mellan Fröbelrörelsens barnträdgård och ett statligt förskoleprogram (Hultqvist, 1990). Med förnuft och rationell livsstil skulle traditionalism, omoderna levnadsvanor och tankebanor stävjas:

I sitt framtida liv ha emellertid barnen mindre än förr föräldrarna att lita till. Redan en så påtaglig företeelse som den större yrkesrörligheten och den geografiska rörligheten gör det nödvändigt för oss att psykologiskt mer lösgöra varje ny generation från den äldre. Vi få icke hämma våra barn med ensidiga fixeringar till oss själva och med alltför ensidig inriktning på just våra levnadsvanor och vår livsinställning. Däri ligger ännu ett skäl för att tidigt börja delvis lösa deras uppfostringsmiljö från den lilla och privata familjekretsen (Myrdal, 1934, p. 301).

I Alva Myrdals porträttering av storbarnkammaren och statens övertagande av barnets utbildning och fostran, sköts frågor om sociala skillnader i bakgrunden. Uppfostran gavs, med Hultqvist (1990) ord, en förment opolitisk karaktär. I den figuration av barnet som uppstod i brännpunkten mellan barnpsykologins landvinningar och det socialpolitiska projekt som syftade till att lösgöra barnet från hemmiljön, figurerar barnet som autonomt, universellt och i naturen oberoende sin sociala och kulturella miljö. Frånkopplat sina föräldrar kunde barnet bli föremål för pedagogisk och psykologisk intervention. Den nya tiden krävde en ny människa, en anpassningsbar och flexibel sådan med förmåga till gott självständigt omdöme (Dahlgren & Hultqvist, 1995). Nämnvärt är emellertid att det endast är en liten del av landets barn som omfattades av den statliga barnomsorgen på 1930-talet. Alva Myrdals ”storbarnkammare” fick inte som form heller det stora genomslag som visionen påbjöd, men har likväl inspirerat utformningen av dagens förskola och de idéer som motiverar den.

För barnets bästa

Debatten om förskolans motiv och syfte nådde sin kulmen under mitten av 1900-talet. Barnets behov kopplat till förskolans pedagogiska och sociala motiv ställdes mot moderns rätt till förvärvsarbete och det växande behovet av kvinnlig arbetskraft i näringsliv och offentlig sektor. Denna konflikt tog sig praktiskt uttryck i de olika formerna för barnomsorg. Å ena sidan fanns halvdagsformen förskola/leksskola/deltidsgrupp med en tydlig pedagogisk ambition och å andra sidan heldagsbarnomsorg i form av daghem. Tallberg

Broman (1995) beskriver hur lekskolan under 1940-talet prioriterades av såväl pedagoger, tjänstemän och politiker på basis av uppfattningar om barnets behov och välbefinnande. Dessa uppfattningar kom emellertid att förskjutas med tiden och heldagsinstitutionen smälte samman med halvdagsvarianten på så sätt att heldagsverksamheten också började lägga större tonvikt på pedagogiska och sociala motiv. Daghemmet började anta formen av deltidsvksamhet, men med längre öppettider. På basis av en psykologisk förståelse av barnet i kombination med en föreställning om familjens otillräcklighet gällande att kunna förbereda barnet inför en osäker och föränderlig framtid (Riddersporre & Persson, 2010), kunde också heldagsverksamheten så småningom motiveras utifrån devisen ”för barnens skull”. Riksdagen beslöt om de första statliga bidragen till barntädgårdar och daghem 1944 och i samband med detta blev socialstyrelsen central tillsynsmyndighet.

Variationer på samma tema

Till de social- och arbetsmarknadspolitiska incitament för förskolan som hittills beskrivits tillkom under 1970-talet jämställdhetsfrågan. Internationellt sett börjar barn i Sverige skolan sent. I kombination med krav på jämställdhet och ambitionen att integrera barn med särskilda behov, bidrog detta till en omfattande utbyggnad av förskolan. Barnomsorgen kom att betraktas allt mer som samhällets ansvar (Persson, 1994) och med utbyggnaden ökade statens inflytande över familjelivet. Kampmann (2004) beskriver att man under denna tid kunde börja prata om en institutionaliserad barndom. Utbyggnaden av förskolan ledde till att fler föräldrar arbetade, samtidigt som barnafödandet fortsatte att öka. Den svenska förskolemodellen, som förenande arbetsmarknads-, familje-, jämställdhetspolitiska och pedagogiska ambitioner, började att väcka ett internationellt intresse. Till detta hör att svenska föräldrar redovisade den högsta förvärvsfrekvensen i världen (Persson, 1994).

Betydande för förskolans utveckling på 1970-talet blev Barnstugeutredningen (SOU (1972:26-27). Deras första betänkande lades fram 1972 och i detta slogs lekskola, deltidsgupp och daghem ihop under den gemensamma benämningen förskola. Förskolans verksamhet presenterades vila på en utvecklingspsykologisk grund. Med fokus på barns kognitiva, sociala, emotionella och språkliga

utveckling fick Erik H. Erikssons och Jean Piagets teorier stort genomslag (Persson, 1994). Till detta perspektiv kopplades en så kallad ”dialogpedagogik” som praktiskt verktyg, där barns egna utforskande av omvärlden gavs stort utrymme. Barnets sociala, emotionella och språkliga utveckling, liksom det egna jagets utveckling, beskrevs som beroende av dialog med andra barn och vuxna. Att barnet hade flera olika personer att samtala och interagera med förklarades inom dialogpedagogiken som nödvändigt för barnets individuella utveckling. Därför kunde också barnet motiveras ha rätt till en förskola som tillgodosåg detta behov. Vikten av tillgång till förskola ansågs helt enkelt ligga i barnets eget intresse. Här blir det tydligt hur de teorier och anvisningar till den pedagogiska verksamheten som presenteras i Barnstugeutredningen stödjer bilden av förskolan som social- och arbetsmarknadspolitiskt projekt. Figurationen av det utvecklingspsykologiska barnet blir till i en kombination av politiska ambitioner, utvecklingsteorier och dialogpedagogiska idéer där barns möjlighet till delaktighet i förskolans verksamhet presenteras som en rättighet.

Hultqvist (1997a; 1997b) lyfter i sina texter kopplingar mellan det tillämpande av utvecklingspsykologi som presenteras i Barnstuge-utredningens betänkande och Fröbels idéer om en barnträdgård vilande på naturens lagar, vilka han menar är variationer på samma tema. Gemensamt är figurationen av barnet som naturvarelse, vars utveckling är möjlig att begripa sig på oberoende av barnets historiska, sociala och kulturella kontext. Detta är ett barn som både måste ges utrymme och frihet, men samtidigt stöd i att låta det egna jaget komma till uttryck. Skiftet mellan en Fröbelinspirerad syn på barnet och en psykologisk, ter sig enligt Hultqvists resonemang inte vara ett så fullt avgörande brott i synen på förskolebarnet, som man kanske skulle kunna föräntas att tro. Det handlade snarare om att den naturromantiska diskursen plockades upp och omformulerades inom ramen för den utvecklingspsykologiska.

Mycket talar för att barnpsykologin uppträder i direkt anslutning till institutioner som förskolan. När det uppstår allianser mellan institutioner och enskilda forskare, utländska som inhemska, när det finns ett gynnsamt ekonomiskt, politiskt och ideologiskt klimat, skjuter barnpsykologin i Sverige fart (Hultqvist, 1990, s.

Vidare beskriver Hultqvist (1990) hur utvecklingspsykologin i sig inte bör betraktas som en enhetlig disciplin, det psykologiska barnet inte heller en produkt av vetenskapen, utan snarare ett sätt att förhålla sig till den psykologiska vetenskapen. Utvecklingspsykologin (eller snarare psykologierna) företräder många olika teoretiska inriktningar, tekniker och metoder, vilket väcker frågor om urval i relation till politiska och ideologiska motiv. Vissa tolkningar av det utvecklingspsykologiska barnet kom helt enkelt att vinna definitionsrätt före andra.

Det "utsatta" barnet

I slutet på 1970-talet kritiserades den dåvarande utvecklingspsykologiska synen på barnets utveckling för att vara alltför okritisk och förenklad. Istället för att blint fokusera på det enskilda barnets utveckling och psykologiska processer behövde också omvärlden, barnets kulturella och sociala miljö, tas i beaktande. Kritiken öppnade i viss mån upp för nya idéer. I det betänkande som Förskola-Skola-Kommittén publicerade 1985, liksom i det pedagogiska program med råd och anvisningar för förskolan som utarbetades av socialstyrelsen två år senare (1987:3), lyfts hur förskolans verksamhet också behöver belysas ur sociala och samhällseliga perspektiv. Barnets utveckling måste förstås i relation till yttre omständigheter:

Barns utveckling uppfattas ofta som ett helt lagbundet skeende, där olika såväl fysiska som psykiska utvecklingssteg följer varandra i ett bestämt mönster /.../ Men den psykiska utvecklingen är mer komplicerad även om den på ett övergripande sätt har en lagbunden natur /.../ Barn föds t.ex. in i speciella förhållanden genom sina föräldrar. Dessa är infogade i socio-ekonomiska och kulturella sammanhang i samhället. Föräldrarnas värld och vad den representerar blir också barnets värld med långsiktiga konsekvenser för barnets utveckling (SOU 1985:22, s. 31-32).

I den figuration av barnet som blir till då barnets utveckling sätts i relation till föräldrarnas värld, blir barnet sårbart på det sätt den

sociala och kulturella omvärlden får direkta konsekvenser för barnets utveckling och livsmöjligheter. I välfärdsstaten bar samhället ett betydande ansvar för barnet och barnets utveckling ur ett livslångt perspektiv. Det tidigare naturliga och i många aspekter autonoma förskolebarnet fick lösare konturer då det sattes in i, och förstods utifrån, sin ekonomiska, kulturella och sociala kontext. Förskolans kompensatoriska uppdrag bekräftades och förstärktes, inte minst i relation till föreställningen om det ”det utsatta” barnet.

Det kompetenta barnet

I slutet på 1980-talet ökade trycket på förskoleplats dramatiskt. Då många kommuner inte kunde möta efterfrågan gavs kommunala bidrag till uppstart av privata verksamheter, som till exempel föräldra-kooperativ. Några år senare införde den borgerliga regeringen ”etableringsrätt för enskild barnomsorg” vilket innebar att statsbidrag också gavs till privata förskolor. Detta blev startskottet för en ökad marknadsanpassning av förskolan, där familjers möjlighet att själva välja barnomsorg ökade och med detta konkurrensen mellan förskolor (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Trycket på platser höll emellertid i sig¹⁸ och situationen i förskolan blev inte lättare då Sverige i början på 1990-talet gick in i en finanskris vilken orsakade åtstramningar och besparingar inom den offentliga sektorn. Barnomsorgen tillhörde en av de sektorer där de största rationaliseringarna gjordes. Trots verksamhetens omfattande utbyggnad, höjdes inte omkostnaderna (SOU 1997:157). Detta fick såklart olika konsekvenser, inte minst för barngruppernas sammansättning och storlek. Då åldersblandade grupper, så kallade syskongrupper, krävde mer resurser började barngrupperna att åldershomogeniseras i allt större utsträckning.

Samtidigt som förskolans verksamhet genomgick stora förändringar relaterade till utbyggnader och besparingar, slog barndoms-

18 Sedan 1991 fanns det en lagstiftad rätt till förskoleplats från ett och ett halvt års ålder vilket innebar heltids barnomsorg för barn till arbetande eller studerande föräldrar, och öppen förskola eller deltidsgrupp för barn till hemarbetande föräldrar (SOU 1997:157).

sociologin och idén om det kompetenta barnet igenom internationellt. Av sociologer som exempelvis Chris Jenks¹⁹, Allison James och Alan Prout²⁰ förklarades barndomen som socialt konstruerad och därför också historiskt och socialt situerad. Barnet lyftes fram som en aktiv social aktör och kulturell medkonstruktör. På så vis utmanades den syn på socialisation som beskrivits ovan, där barnet figurerade som en mer eller mindre passiv mottagare av kulturens och samhällets påverkan. Det kompetenta barnet blev snart en nodalpunkt i den svenska förskolediskursen. Kampmann (2004) beskriver hur den vuxna blicken på barnet flyttades från barnets yttre observerbara utveckling och prestation till barnets inre liv, till barnets känslor och individuella meningsskapande. Barnets genuina insikt och kunskap om sin egen situation och sitt sammanhang fick ökad uppmärksamhet. Kanske hade barnet något att lära den vuxne (Ideland, 2016)?

I början på 1990-talet ratificerades också FNs Barnkonvention vilket fick stort genomslag i såväl den politiska som i den allmänna debatten i Norden. Brembeck, Johansson och Kampmann (2004) beskriver hur barnets erkännande som medborgare, likvärdig den vuxne, väckte frågor om hur barnets medverkan i beslutsfattande skulle kunna organiseras. Barnets nya status fick inte enbart verkningar på möjliga sätt att bemöta och behandla barnet, utan också på förväntningarna på barnet som kompetent, självreflekterande, självutvärderande och rationellt. Genom att placera barnet på institution från en tidig ålder skulle barnet socialiseras in i en gemenskap och tränas på att uttrycka och formulera sina egna behov och önskningar. Författarna spårar två huvudsakliga figurationer av det kompetenta barnet. Den första relaterar till mänskliga rättigheter och porträtterar ett universellt barn med rätt att respekteras oavsett ålder eller bakgrund. Den andra relaterar till välfärdsstaten och förväntan på barnet som förnuftigt, ansvarstagande och anpassningsbart.

Genom exempelvis ratificeringen av barnkonventionen, barndomssociologins genombrott och spridning och förskole-

19 Se Jenks, 1996.

20 Se James & Prout, 1990.

verksamhetens förändrade förutsättningar börjar en specifik figuration av barnet som kompetent att ta form. Det kompetenta barnet är ett barn med rättigheter och en egen röst, en individ med ett eget perspektiv och en egen kultur. Samtidigt krävde de organisatoriska förändringar som förskolan genomgick på 1990-talet ett socialt fungerande och initiativtagande barn. Det vill säga ett barn som kunde knyta an till flera olika vuxna, som kunde förmedla sina behov och önskningar i en större grupp och som lär av och tillsammans med andra jämnåriga.

Det utbildningsbara barnet

En av de mest genomgripande reformerna för svensk förskola påbörjades 1996, då ansvaret för barnomsorgen flyttades över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Med Skolverket som ny tillsynsmyndighet blev förskolan en egen skolform och en del av det svenska utbildningssystemet (Skolverket, 2004). Gunilla Halldén (2007) förklarar övergången som en tydlig markering av att förskolan som institution inte längre var ett arbetsmarknadspolitiskt projekt utan nu ett utbildningspolitiskt sådant. Det vill säga, betoningen i motivationen av en statligt finansierad förskola försköts från föräldrars möjligheter till förvärvsarbete till yngre barns rätt till utbildning. Trots den decentralisering som skolan genomgått några år tidigare, då kommunen övertog huvudansvar för både skolans verksamhet och finansiering, stärktes statens kontroll över det uppväxande släktet:

Genom att bygga en förskola för alla barn och integrera den som en del i skolan har staten, via riksdag och regering, markerat att barndomen ska levas i nära anslutning till en institution (Halldén, 2009, s. 14).

I samband med överflyttningen av ansvaret för förskolan tillsattes en "Barn och Skolakommitté". Kommittén fick i uppdrag av regeringen att utarbeta ett nytt förslag till måldokument för förskolans pedagogiska verksamhet. I ljuset av förskolans, skolans och skolbarnomsorgens integrering fick kommittén även i uppgift att göra en översyn av skollagen (SOU 1997:157). I kommittén ingick två, för svensk förskolepedagogik och forskning, betydande professorer;

Gunilla Dahlberg och Ingrid Pramling Samuelsson. Dessa två nyckelpersoner får här representera två vetenskapsteoretiska spår och pedagogiska inriktningar, med hemvist på respektive lärosäte i Stockholm och Göteborg, vilka lämnat stort avtryck i såväl policy-skrivning, förskoleforskning som förskolepraktik (Persson, 2008). Gunilla Dahlberg har varit såväl initiativtagare till utformningen av en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik i Sverige som tongivande inom Reggio Emilia-pedagogikens teoretiska utveckling internationellt. Ingrid Pramling Samuelsson har i sin tur varit ledande i arbetet med en utvecklingspedagogik för förskolan i Norden.

Idéer om det kompetenta barnet återfinns inom båda inriktningar, men utifrån olika epistemologiska antaganden. I den svenska adaptationen associeras Reggio Emiliapedagogiken främst till ett socialkonstruktionistiskt och postmodernistiskt ramverk (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Lenz Taguchi, 1997) medan utvecklingspedagogiken är framarbetad på basis av en fenomenografisk, socio-kulturell och variationsteoretisk grund (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Gemensamt är emellertid en relationell och interaktiv syn på barns lärande och subjektskapande, där barn förstås bli till och lära i interaktion med andra och omvärlden. Här positionerar sig båda inriktningar mot det tidigare förhärskande utvecklingspsykologiska perspektivet. Den tydliga skillnaden perspektiven emellan gäller synen på kunskap, å ena sidan som konstruerad i mötet och därför i ständig förändring och å andra sidan som objektivt säkerställd, överföringsbar från ett sammanhang/en människa till ett annat/en annan. Olikheterna till trots, finns båda röster med i bakgrunden till den läroplan för förskolan, Lpfö 98, som Barn och Skolakommitténs utredning resulterade i. Jag kommer emellertid i denna framställning att fokusera på framväxten av ett Reggio Emilia-inspirerat pedagogiskt perspektiv, då det framför allt är i relation till detta som posthumanistiska idéer introduceras i förskolans sammanhang.

Tallberg Broman (2010) beskriver hur läroplanen innebar en förändring i synen på förskoleverksamhetens syfte och innehåll. Den nu offentligt finansierade förskolan skulle ledas av en professionell yrkeskår enligt statligt formulerade nationella mål och riktlinjer. Förskolans organisation och struktur började allt mer att likna skolans (Dahlgren & Hultqvist, 1995) och liksom för skolan kom frågan om

utvärdering av verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse att väga tungt. Med den ökande mål- och resultatstyrningen ställdes skärpta krav på det kompetenta, flexibla och livslångt lärande barnet som liksom den vuxne bar ett krav på flexibilitet och anpassningsförmåga för att bättre kunna hantera samtidens utmaningar och förändringar (Halldén, 2007).

Barnet i Reggio Emilia

I Barn och Skolakommitténs promemoria till förskolans läroplan nämns Reggio Emilia-pedagogiken och dess grundare, Loris Malaguzzi²¹, för första gången i en svensk statlig utredning:

Med Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som blev en inspirationskälla inte bara i Sverige utan också internationellt och som bygger på Loris Malaguzzis (1922-1994) filosofi och pedagogik återkommer de grundläggande dragen i förskolepedagogikens historia; barnet som ett aktivt, kompetent och medforskande barn, det projekt- och temaorienterade arbets-sättet, pedagogisk dokumentation kopplad till en reflekterande och medforskande hållning hos pedagogen, samt det emancipatoriska och demokratiska perspektivet på barns kunskapande och lärande. (1997:157, s.27-28).

I formuleringen kopplas Reggio Emilia-inspirerad pedagogik samman med en traditionell förskolediskurs och en idé om förskolan som demokratiprojekt. Här figurerar barnet som den demokratiska medborgaren i vardande. Barbara Martin Korpi (2015) poängterar Dahlbergs roll i kommitténs progressiva läroplansarbete. Den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken vann stort gehör inom den svenska förskolan och sedan dess genombrott på 1990-talet har såväl pedagoger, kommittéer som ministrar vallfärdat till Reggio Emilia i norra Italien. Martin Korpi förklarar Reggio Emilia-pedagogikens genomslagskraft på det sätt att ”här har den svenska förskolepedagogiken hittat sig själv, men djärvare och mer urmejslad” (ibid, s. 70). I arbetet med att översätta den Reggio Emilia-pedagogiska filosofin till en svensk förskolekontext, myntade Dahlberg begreppet

²¹ Jag har skrivit mer detaljerat om Reggio Emilia-pedagogikens ursprung i licentiatavhandlingen (Lindgren, 2015) och hänvisar läsaren dit för fördjupning.

”pedagogisk dokumentation” i forskningsgruppen för förskoledidaktik vid lärarhögskolan i Stockholm i slutet på 1980-talet. Forskningsgruppens arbete har haft stort inflytande på både tolkningen av Reggio Emilia-inspirerad pedagogik i praktiken och för forskning som berör pedagogisk dokumentation. I ett forsknings- och utvecklingsprojekt mellan ett antal förskolor, Lärarhögskolan och Reggio Emilia Institutet i Stockholm, titulerat ”Pedagogik i en föränderlig omvärld”, prövades olika teoretiska perspektiv i förståelse av en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och ett arbete med pedagogisk dokumentation (Elfström, 2013)²². Som nämnts ovan kritiserades den utvecklingspsykologiska synen på barnet liksom det modernistiska dualistiska tänkandet med uppdelningar mellan kropp och själ, känsla och förnuft, natur och kultur etc. (Dahlberg & Elfström, 2014)²³. Med hjälp av verktyget pedagogisk dokumentation skulle dominerande diskurser och föreställningar om barnet kunna synliggöras, dekonstrueras och utmanas²⁴. Dahlberg och Elfström beskriver arbetet med pedagogisk dokumentation som:

-en motkraft mot den reformutveckling som sedan 80-talet pågått inom utbildningssystemet. Inte bara i Sverige utan även internationellt. En reformutveckling som kan kopplas till den globala ekonomiska konkurrensen och som tar sig uttryck i en ny styrningsrationalitet och nya styrningsmodeller. Styrningsmodeller som idag alltmer kopplas till ledarskaps-filosofier som ”new public management”, ”total quality management” och ”public choice” (Dahlberg & Elfström, 2014, s. 268).

Det är inte svårt att föreställa sig hur detta motstånd mot förskolans utveckling mot mål- och resultatstyrning, marknadsanpassning och

22 Projektet fick stöd av dåvarande socialminister Bengt Westberg (Martin Korpi, 2015).

23 Arbetet med en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och ett teoretiskt utmanande av den dominerande utvecklingspsykologiska förståelsen av barnet når utanför den svenska förskolekontexten. 1991 hölls den första konferensen i Wisconsin-Madison i USA för det internationellt inflytelserika forskningsnätverket RECE (Reconceptualising Early Childhood Education). Av de många publikationer som kopplas till nätverkets medlemmar vill jag nämna Routledges bokserie *Contesting Early Childhood*. I denna serie, i vars böcker dominant diskurser om förskolan och förskolebarnet utmanas, finns texter som utgår från såväl det pedagogiska förhållningssättet i Reggio Emilia, Foucauldiansk poststrukturalism som posthumanistiska perspektiv inspirerade av Gilles Deleuze och Karen Barad.

24 Jag har skrivit mer utförligt om vad ett praktiskt arbete med pedagogisk dokumentation och Reggio Emilia-pedagogisk inspiration kan innebära i min licentiatuppsats (Lindgren, 2015). Se också exempelvis Grut (2015), Wallin (1996), Wehner-Godée (2011) och Åberg & Lenz Taguchi (2005).

effektivisering har tilltalat många. Som beskrivits ovan har det sedan Fröbelrörelsen funnits en strävan efter att värna om förskolans särart från skolan, både vad gäller pedagogik och innehåll (Halldén, 2007). Den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken gör anspråk på att säga något om tillvaron bortom styrdokument, utvärderingar och skolförberedning. Pedagogiken gör anspråk på att säga något om varat, om livet självt, och om den värld som skulle kunna bli om vi bara "lyssnade" på det som sker i barns relationer i stunden. Figurationen av det Reggio Emilia-pedagogiska "rika" barnet blir till i opposition mot utvecklingspsykologins begränsade och passiva barn och i relation till en utopisk vision om en mer demokratisk, jämställd och rättvis värld. Intressant är emellertid att detta motstånd delvis växer fram i nära anslutning till framskrivningen av förskolans första läroplan (Lpfö 98) och dess skärpta mål- och resultatfokus. Något annorlunda uttryckt, så växer motståndet delvis fram inom ramen för förskolans policyskrivning.

Barnet som social- och kunskapsekonomisk resurs

Hultqvist (1997) beskriver hur den svenska välfärdsdiskursen började ebba ut i slutet på 1990-talet. Visioner om universalism och homogenitet utmanades av idéer om pluralism, individualism och mångfald. Barndomssociologins genombrott nämndes ovan, och med detta spreds en idé om den socialt konstruerade barndomen. Då barnets subjekt i sig sågs som en konstruktion, kunde det inte längre finnas något naturligt eller essentiellt barn. Hultqvist och Dahlgren (1999) beskriver tidens anda av förändring och hur utvecklingen av olika post-ismer blomstrade i försök att fånga den nya tiden och dess utmaningar. Lars Dencik (1995) beskriver det stundande millennieskiftet som början på en ny era:

Där det tidigare, under folkhemmets glansperiod, rådde en strävan efter enhetlighet, (jäm-)likhet och beredvillighet till underordning under en demokratisk eller byråkratisk auktoritet, utbreder sig med den fortgående postmoderniseringen av samhället på allt fler livsområden istället en strukturellt betingad mångfald, variation och autonomibenägenhet (s.84).

Genom det nya millenniets stora samhällsförändringar stärks bilden av det kompetenta, flexibla och livslångt lärande barnet. Som del av skolväsendet tog förskolan plats inom såväl ett nationellt som globalt utbildningspolitiskt sammanhang (Tallberg Broman, 2010). Den första internationella ”Starting Strong” konferensen hölls 2001 i Stockholm med organisationen OECD och Utbildningsdepartementet som värdpar. Det kompetenta barnet var inte bara ett nationellt och nordiskt fenomen utan också en återkommande figur inom det internationella utbildningspolicyfältet. Föreställningen om barnets flexibilitet svarade upp mot de utmaningar som en snabb och föränderlig global ekonomi förde med sig. I kölvattnet av den globala finanskrisen 2007-2008, vändes blickarna åter mot förskolan och yngre barns utbildning (OECD, 2012). Studier gjordes som visade på förskolans samhällsekonomiska vinster²⁵ och socialt utjämnande effekter (Heckman & Masterov, 2007). Här lyfts barnets socioekonomiska bakgrund, med tung betoning på föräldrarnas utbildningsnivå, som avgörande påverkansfaktor för barnets framtida akademiska prestationer. Genom tidig intervention skulle den växande utbildningsklyftan mellan olika socioekonomiska grupper kunna minska och utbildningens avkastning maximeras (UNICEF, 2002). Frågor om yngre barns utbildning (ECEC) klättrade högre på den internationella utbildningspolitiska agendan och utbildning blir den intervention som fångar politiska intentioner och förväntningar genom en, vad vi i avhandlingens tredje artikel²⁶ kallar, socialekonomisk diskurs²⁷. Den socialekonomiska diskursen tar sig uttryck i de förebyggande program och ekonomiskt relaterade satsningar som riktas mot befolkningen för att uppnå mål som social utjämning och hållbar utveckling²⁸. Dessa satsningar kan vara både statligt påbjudna eller initierade av icke-statliga internationella organisationer som t.ex. OECD. Inom den socialekonomiska diskursen porträtteras barnet som en anpassningsbar och kompetent entreprenör, redo att investera i sig själv och framtiden.

I Sverige gavs i samband med införandet av den nya Skollagen (SFS 2010:800) Skolverket i uppdrag att föreslå kompletteringar och

25 Se det mångciterade High/Scope Perry förskoleprojektet:

<https://highscope.org/perrypreschoolstudy>.

26 “On the Educable Child – Orphans of Our Commons Worlds”.

27 Eurostat, 2017.

28 European Commission, 2010.

förtydligande av målen i förskolans läroplan. I promemorian till den reviderade läroplanen går det att läsa följande:

Förskolans potential att stimulera barns 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 (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 4).

Förtydligandet av mål och riktlinjer rörande barns kunskapsutveckling inom ämnena språk, matematik, naturvetenskap och teknik speglar tydligt EUs²⁹ och OECDs utbildningsstrategiska mål (Halldén, 2007). Det är också dessa ämneskunskaper som utvärderas inom ramen för OECDs utbildningsstudie PISA (Programme for International Student Assessment). Liksom redan beskrivits i inledningen tillkom i revideringen ett nytt kapitel gällande förskolans systematiska kvalitetsarbete, där förskollärarens ansvar att utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten på basis av dokumentationer och analyser av det individuella barnets utveckling, förstärks. Som hjälp i detta arbete gav Skolverket (2012) ut stöd-materialet *Uppföljning, Utvärdering, Utveckling i Förskolan: Pedagogisk dokumentation* vilket distribuerades till samtliga förskolor i Sverige. Det postkonstruktionistiska/posthumanistiska teoretiska ställningstagande som Skolverket tar genom publikationen av stöd-materialet ter sig paradoxalt i ljuset av den reviderade läroplanens skärpta målfokusering, vilken snarare visar på den social-ekonomiska diskurs och globaliseringstrend som beskrivits ovan. För att kunna förstå den posthumanistiska diskursens möjliggörande i förskolan snävas det bredare narrativet här av i syfte att rikta fokus mot den teoretiska utveckling som associeras med ett arbete med pedagogisk dokumentation.

29 Eurostat, 2017.

Barnet som teoretisk resurs

I Skolverkets (2012) stödmaterial kritiseras den konstruktionistiska teoretiska ingång som traditionellt kopplas samman med verktyget pedagogisk dokumentation för att fokusera för mycket på mellanmänsklig interaktion och språkets konstituerande roll. Även om den fysiska miljöns och objektens betydelse uppmärksammas inom den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken, menas dessa fortfarande vara betraktade som passiva och som i behov av mänskligt agerande för att tillskrivas mening (Lenz Taguchi, 2012). Istället förespråkas i stödmaterialet (Skolverket, 2012) en förståelse av världen som tar hänsyn till materialitetens och det icke-mänskligas påverkan på barns subjekt- och kunskapande. Barnets relationer med omvärlden, med miljön såväl som med andra mänskliga subjekt, beskrivs vara av samma värde. I denna så kallade "platta ontologi" förstås barnet bli till i sina relationer med omvärlden. Allting ses som beroende av allting annat eftersom ingenting menas kunna existera i sig självt, avskilt från världen. Hillevi Lenz Taguchi (2010; 2012) beskriver den teoretiska utvecklingen mot posthumanism i förskolan som ett sökande efter ett språk som möjliggör för såväl verksamma pedagoger som forskare att arbeta på sätt som når bortom den humanistiska binära uppdelningen mellan teori och praktik. Denna strävan skulle kunna förstås som ett eko av ambitionen att utmana en modernistisk dualistisk världsbild som uttrycktes i utarbetandet av en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik på 1990-talet. Genom sina multipla tillblivelser med världen tycks det posthumana barnet förkroppsliga flexibilitet och förmåga till transformation. Som posthumanistisk figuration positioneras barnet bortom subjektivitet, diskurs och binär kategorisering. Barnet blir en teoretisk resurs, en plats för möjlighet och potential (Castañeda, 2003, s. 168) bortom en segmenterad, traditionell humanistisk förståelse av människa och värld³⁰.

I Sverige går det att följa två posthumanistiska spår kopplade till Reggio Emilia och arbetet med pedagogisk dokumentation. Det första knyts till forskningsgruppen för förskoledidaktik vid Stockholms universitet (nämnd ovan) med intresse för teoretiska arbeten av Brian Massumi, Emmanuel Levinas, Deleuze och Derrida. Det

30 För en djupare diskussion se avhandlingens artikel "The Figuration of the Posthuman Child".

andra knyts till forskare som ursprungligen varit med i nämnd forskningsgrupp men som valt att gå vidare med ett något annorlunda spår. Lenz Taguchi (2010) förklarar hur det senare spåret arbetades fram genom hennes och hennes kollegors (Anna Palmer³¹, Karin Hultman och Kajsa Ohrlander) forskning och arbeten. Med utgångspunkt i ett tidigare arbete med exempelvis Foucault-inspirerad maktanalys, feministisk poststrukturell subjektivitetsteori, självkritiken av den senare, samt kritisk och feministisk pedagogik utvecklad sedan slutet på 1980-talet, försökte gruppen överbrygga glappet mellan högre utbildning och förskolans materiella praktik. I denna strävan att försöka låta teorin arbeta i relation till den pedagogiska praktikens materialitet, väcktes ett intresse för ny-materialistisk feminism och den feministiska kvantfysikern Karen Barads arbeten. Omtolkningen av Barads teorier till förskolan, har vunnit internationell spridning inom förskoleforskningen³². Det är också detta posthumanistiska spår som kommer till uttryck i Skolverkets (2012) stödmaterial, vilket har bidragit till perspektivets spridning nationellt. Ser man till de övriga nordiska länderna går det att finna att perspektivet är på uppgång i både Norge och Finland³³. Hösten 2017 gick det att följa en livlig debatt i det norska Morgenbladet om posthumanistisk barnehageforskning och våren 2018 hölls den 8:e finska konferensen om barndomsforskning, detta år med temat ”barndom och materialitet”, på universitetet i Jyväskylä.

I Sverige dyker alltså posthumanistiska perspektiv upp inom ramen för kritiska perspektiv på yngre barns utbildning och specifikt i relation till den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiska rörelsen. Än en gång etableras en typ av ”motståndsdiskurs”, här genom en posthumanistisk teoretisk ansats, mot den rådande humanistiska ordningen, en fortsatt internationellt stark utvecklingspsykologisk syn på barnet och ekonomiseringen av förskolan. Jones, Osgood, Urban, Holmes och MacLure (2012) beskriver en liknande situation i England där förskolan å ena sidan statligt definieras genom neoliberala diskurser, starkt inskrivna i läroplanen, och att det å andra sidan

31 Författaren till Skolverkets (2012) stödmaterial.

32 Se till exempel Murriss, 2016; Osgood & Giugni, 2015; Pacini-Ketchabaw, 2012; Rossholt, 2012.

33 Se t.ex. Andersen, Guttorm, Koro-Ljungberg, Löytönen, Osgood, Otterstad, & Välimäki, 2017; Otterstad, Bustos & Andersen, 2015; Reinertsen, 2016; Rossholt, 2012.

finns lokala rörelser som strävar efter att utmana både den dominerande neoliberal diskursen och läroplanen. Den stora skillnaden i Sverige är att detta motstånd inte bara går att finna lokalt, utan också centralt i formulering av policy. Här blir McLeods (2001) studier av relationen mellan politiska, vetenskapliga och ideologiska förändringsprocesser intressanta. McLeod undersöker hur poststrukturalistiska idéer influerat feministiska och progressiva utbildningsreformer inom det australiensiska skolsystemet och de sätt på vilka reformerna påverkat kunskapsproduktion och styrning av barnets subjektivitet. I de jämställdhetsreformer som gjorts inom det australiensiska utbildningsväsendet har frågor om barns genusskapande varit centrala. Dessa frågor har i huvudsak förstått utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv och en uppfattning om att barnets identitet är konstruerad. McLeod förklarar hur olika poststrukturalistiska och feministiska idéer och pedagogiska praktiker vävts samman i ett löfte om att rädda barnet från stagnerade och begränsande könsidentiteter till förmån för mer flytande och könsöverskridande subjektiviteter. I formulerandet av jämställdhetsreformerna beskrivs vidare relationen mellan feministisk forskning och policyarena som porös. Feministiska forskare har nämligen både utvecklat kritik mot och medverkat i formella och informella policyformuleringsprocesser samtidigt. I implementeringen av de nya reformerna har lärare uppmanats att tolka barns könsidentiteter på nya sätt och mana barnen till självvrannsakan och omformulering av den egna identiteten. Jämställdhetsreformerna och arbetet med genus kopplar McLeod till en ökad kulturell och ekonomisk efterfrågan efter flexibla, självutvärderande och anpassningsbara individer.

I ljuset av McLeods (2001) resonemang börjar avhandlingens övergripande fråga om "Varför posthumanism, varför nu?" nystas upp. Inom ramen för en svensk förskolekontext har posthumanismen vuxit fram som en teoretisk vidareutveckling av en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och ett arbete med pedagogisk dokumentation, som en motdiskurs mot en traditionell utvecklingspsykologisk och konstruktionistisk syn på barnet som likväl bevarar uppfattningar om barnet som flexibelt, formbart och hårbärgerande av hoppet om en bättre framtid och en ny värld. Det posthumana

barnet beskrivs som bättre anpassat att hantera samtidens heterogenitet, föränderlighet och komplexitet. Som sådant figurerar det posthumana barnet som motstånd och lösning samtidigt. Här närmar sig figurationen av det posthumana barnet det genom internationell och nationell utbildningspolicy framträdande social-ekonomiska barnet. Båda figurationer, vilket också visas i avhandlingens tredje artikel³⁴, uppträder i relation till en osäker framtid och en värld i kris³⁵ där utbildning ses som det medel med vars hjälp barnet ska frigöras från sin bakgrund och samtidens begränsningar för att i framtiden kunna bringa förändring.

Det "föräldralösa" barnet

Den framställning som gjorts i detta kapitel försöker visa hur förskolebarnet blivit till som figuration i skärningspunkten mellan samhällsförändring, forskning och politiska reformprogram. Genom upplysning och emancipation ska förskolebarnet rustas, både teoretiskt och genom utbildningsintervention, för att kunna hantera både samtidens och morgondagens utmaningar och problem (Carneiro, Dejsvardins, Gordon & Looney, 2015; Biesta, 2015). Genomgående porträtteras barnet besitta en förmåga till transformation och förändring, baserat på det faktum att barnet är nytt i världen. Oavsett om barnet har setts som naturligt och mytiskt, essentiellt och rationellt, eller som kompetent och pluralistiskt, så har barnet tillskrivits potential för genomgripande samhällsförändring. Förutsatt att barnet blir fostrat och utbildat såklart, på rätt sätt. Castañeda (2002) lyfter att barnet kan förstås som en potentialitet, snarare än en aktualitet, som ett vara i tillblivelse. Det är i denna unika kapacitet, denna potentialitet, som barnets tillgänglighet och värde som kulturell och politisk resurs verkar gå att finna. Genomgående i förskolebarnets historia är en strävan att frigöra barnet från social och ekonomisk bakgrund, från familj, från samtidens föreställningar och normer samt från felaktiga ideologier och världsbilder. Som sådant figurerar förskolebarnet som "föräldralöst"³⁶.

34 On the Educable Child –Orphans of Our Common Worlds.

35 Se t. ex. Malone, Truong & Gray, 2017; Taylor & Giugni, 2012; European Commission, 2010.

36 Se avhandlingens tredje artikel, "On the Educable Child –Orphans of Our Common Worlds".

TEORI OCH METOD

The figure of the child, in a certain sense of the term, can be interpreted as the ultimate form of the posthuman: one that comes after the past generation; one that is supposed to possess a future, rather than a past; one with a story waiting to be told (Földváy, 2014, s. 209-210).

I undersökandet av figurationen av det posthumana barnet, dess möjliggörande och tillblivelse i skärningspunkten mellan policy, forskning och institution, spåras de sammanhang inom vilka posthumanistisk teori dyker upp och tar form i relation till förskolan. En del av detta arbete har handlat om att följa hur teorier, kunskaper och idéer färdas genom tid och rum, hur de genomgår urvalsprocesser och omtolkningar. När t.ex. Lenz Taguchi (2010; 2012) introducerar Barads idéer i en förskolekontext, sker detta genom en omtolkning och anpassning till förskolans unika inramning. Denna tolkning färdas sedan vidare och snappas upp av andra inom fältet på andra platser, i relation till andra kontexter, bearbetas och anpassas på nytt. Hultqvist och Dahlberg (2001) använder uttrycket "indigenous foreigners" för att beskriva hur teoretiska stilbildare såsom exempelvis Dewey och Vygotskij:

are empty signifiers, homeless figures of thought that circulate freely in global distributive apparatuses of research and education. When these figures are temporarily arrested in a local context, they take on the characteristics of that context before they move on to other contexts and become the target of further interpretations and reinterpretations (2001, s. 11).

Barad i Sverige är med andra ord inte nödvändigtvis samma Barad som i Australien, Nya Zeeland eller USA. Mot bakgrund av detta resonemang undersöks alltså i mitt avhandlingsarbete inte posthumanistisk teori per se, utan hur posthumanismen används i policy

och forskning i syfte att säga något om förskolebarnet och verksamheten. Vad möjliggör användningen av ett posthumanistiskt perspektiv för kunskaper och insikter om barnet? Vad hamnar i periferin? Liksom McLeod (2001) lyfter i sin strävan att förstå den post-strukturalistiska rörelsen och dess effekt i relation till utbildningsforskning och utbildningspolicy, menar jag inte att den posthumanistiska diskursen är allenarådande eller att den överskuggar all annan aktuell förskoleforskning. Snarare att posthumanistiskt inspirerad forskning vunnit mark och växer inom delar av forskningsfältet, vilket får konsekvenser för konstruktionen av förskolebarnet i forskning, policy och praktik.

Undersökandet av det posthumana barnet tar som jag beskrivit sin utgångspunkt i en studie av förskolans praktik i licentiatuppsatsen (Lindgren, 2015). I avhandlingens kappa och första artikel, "The Figuration of the Posthuman Child"³⁷, riktas blicken mot svensk policyskrivning och rörelser inom forskningsfältet. I avhandlingens andra artikel, "Fabricating the Posthuman Child in ECEC"³⁸, vidgas perspektivet i syfte att ge en överblick över var och hur det posthumana barnet dyker upp i internationell förskoleforskning. Här börjar jag och min medförfattare Sjöstrand Öhrfelt vårt analytiska arbete med att packa upp de idéer och visioner om samhälle och framtid som finns inbyggda i det posthumana barnet som figur. Detta undersökande fördjupas i avhandlingens tredje artikel, "On the Educable Child: Orphans of our Common Worlds"³⁹, där figurationen av det posthumana barnet också sätts i relation till internationell utbildningspolicy och andra samtida figurationer av förskolebarnet, här specifikt det socieekonomiska barnet.

De teoretiska analysverktyg som används för att belysa olika aspekter av avhandlingens undersökningsområde varierar, men kopplar alla till studier av hur subjektivitet blir till i relation till ett visst sammanhang. Det handlar om undersökandet av tänkandets villkor (Foucault, 1972) och om den bild av barnet som tänkandet möjliggör genom att ordna kunskap om barnet och världen på särskilda sätt⁴⁰. Valet av analytiska ingångar kan ses som ett sätt att

37 Artikeln är accepterad i tidsskriften *Discourse*, Juli 2018.

38 Artikeln är accepterad i publikationen *Philosophy of Education Yearbook*, December 2016.

39 Artikeln är accepterad i tidsskriften *Educational Theory*, Maj 2018.

40 Konstruktionen av barnet i relation till visioner om samhälle och framtid undersöks t.ex i Bloch, Holmlund, Moqvist, & Popkewitz (2003); Brembeck, Johansson & Kampmann (2004); Dahlbeck

vrida på objektivet, ett sätt att ställa in skärpan på det som tidigare varit ur fokus. Här har Fairclough, Popkewitz, Laclau, Mouffe och Castañedas olika analysredskap varit behjälpliga då de sätter fokus på olika frågor⁴¹. Castañedas användning av begreppet *figuration* fungerar, som nämnts tidigare, som en övergripande inramning för avhandlingen för att visa hur det posthumana barnet blir till genom en kombination av olika språkliga och materiella praktiker. Här riktar Laclau och Mouffes (1985) tillämpning av begreppet ”artikulation” fokus mot hur det posthumana barnet som figur ges specifik betydelse i sammanflätningen av olika idéer och diskurser medan Popkewitz begrepp ”fiktion” och ”fabrikation” riktar blicken mot diskursens materialisering i skapandet av ett särskilt subjekt.

Undersökandet av det posthumana barnets möjliggörande har både krävt en fördjupning i posthumanistisk teori och en bredare överblick över rörelser inom nationell och internationell förskoleforskning och policy. Avhandlingsarbetet kan på så sätt sägas ha pendlat mellan närhet och avstånd, mellan närstudier av tal och text i en uppriktig strävan att förstå, och ett distanstagande kritiskt reflekterande och kartläggande. Det kan ändå vara på sin plats att redan nu poängtera att jag inte tror mig kunna sätta mig själv i en objektiv position i mitt analysarbete, eller att det skulle gå att byta teoretiskt perspektiv som man byter glasögon. Sökandet efter analytiska redskap har varit en trevande process där nya kunskaper och insikter öppnat nya dörrar och möjligheter att förstå både det som är i fokus i stunden och det arbete som gjorts tidigare. Dessa teoretiska övervägande, samt avhandlingsdelarnas tillkomst och urval av material beskrivs i föreliggande kapitel.

Från licentiatuppsats till avhandling

Avhandlingens undersökningsområde, det posthumana barnets möjliggörande och tillblivelse, växte fram i arbetet med licentiatuppsatsen (Lindgren, 2015). I den studie som ligger till grund för

(2014a); Einarsdóttir & Wagner (2006); House, 2011; Hultqvist & Dahlberg (2001); Ideland (2016); Kjørholt & Qvortrup (2011); Plum (2011); Popkewitz, 2008; Qvortrup, Bardy, Sgritta & Wintersberger (1994).

41 Kombinationen av teoretiker kan ge ett spretigt intryck, men delar vissa familjelikheter som relaterar till en poststrukturalistisk grund (Hertz & Johansson, 2013; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

uppsatsen följde jag en grupp pedagoger under deras reflektionsmöten i arbetet med pedagogisk dokumentation under knappt ett års tid⁴². I undersökandet av hur pedagogerna talade om barn och barns meningsskapande i reflektioner kring dokumentationer från pågående projekt på förskolan, framträdde en polyfoni av inte alltid samstämmiga diskurser. I det analytiska arbetet undersöktes interdiskursiva aspekter av samtalen, det vill säga hur olika idéer och diskurser kom till uttryck, utmanades och flätades samman till nya förståelser. Här användes Faircloughs (1992; 2003; 1995/2010) kritiska diskursanalys (CDA) som metod för att studera förhållanden mellan text/tal på mikronivå, meningsskapande av text i diskursiv praktik och mer abstrakta kulturella och sociala strukturer. För en noggrannare genomgång av hur Faircloughs kritiska diskursanalys använts i studiens analysarbete hänvisar jag till licentiatuppsatsens teori och metod kapitel (Lindgren, 2015).

Som vägledande för reflektionssamtalen hade pedagogerna valt att arbeta med frågeparet: ”Vad gör barnen med materialet?” och ”Vad gör materialet med barnen?”. Frågorna riktade fokus i pedagogernas analyser mot de dokumenterade barnens relationer och interaktioner med material och miljö. En, vad som i licentiatuppsatsen benämns som, nymaterialistiskt⁴³ inspirerad diskurs framträdde där materialiteten inte enbart tillskrivs agens i relation till det barnen kommunicerar och gör, utan även till vilka de blir. I licentiatuppsatsens analysarbete hjälpte Faircloughs strukturerade kritiskt diskursanalytiska angreppssätt mig att se och förstå den diskursiva relationen mellan pedagogernas tal på mikronivå och strukturella förhållanden och rörelser på makronivå (t.ex. utbildningspolitiska rörelser och trender inom forskningsfältet). Dock lades tyngden på en näranalys av pedagogernas tal. I strävan att bredda perspektivet och försöka förstå hur det posthumana barn, som börjat framträda i arbetet med licentiatuppsatsen, blivit till och i relation till vad, an-

42 Det empiriska materialet består av ljudupptagningar från reflektionsmötena. En utförligare beskrivning av studiens empiriska material och urval finns i licentiatuppsatsens metodkapitel.

43 Begreppet ”nymateriell” användes dels för att fokus i samtalen låg på relationen mellan barn och materialitet och dels för att tydliggöra det brott med socialkonstruktionismen (och språkets konstituerande kraft) som skrivs fram i texter om pedagogisk dokumentation (t.ex. Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 2012;2013). I föreliggande kappor och artiklar används istället posthumanism som övergripande benämning, vilken inkluderar en nymateriell diskurs.

såg jag mig behöva andra analysverktyg. Då den kritiska diskursanalysen i huvudsak har ett lingvistiskt fokus förespråkar Fairclough (2010) själv användandet av andra sociologiska och samhällsvetenskapliga teorier och verktyg i analyser på makronivå. Vidare skiljer sig Faircloughs kritiska diskursanalys åt från andra diskursteorier på ett antal brännande punkter. Grundläggande är Faircloughs tydliga distinktion mellan diskursiva och materiella aspekter av världen, något som såväl Castañeda (2003) som Laclau och Mouffe (1985) skulle ställa sig frågande till. Laclau och Mouffe påstår emellertid inte att det inte finns någon materiell verklighet bortom diskursen eller språket, snarare att verkligheten genomsyras av vår socialt konstruerade förståelse av den. Att säga något om världen bortom vår förståelse, diskursen, blir därför ointressant, eftersom detta helt enkelt inte är möjligt. Castañeda (2003) ser i sin tur den materiella och diskursiva världen som sammanvävda och icke-separerbara. I avhandlingen förnekas varken en materiell värld "bortom" diskursen eller att dessa sfärer skulle vara sammanvävda. Några sådana ontologiska anspråk görs inte här. Dock studeras hur barnet blir till som figuration genom tal och text, vilket onekligen sätter språk och språkbruk i fokus i relation till sociala och historiska sammanhang.

Det posthumana barnet

I övergången från licentiatuppsatsen till avhandlingens första artikel *The Figuration of the Posthuman Child* sätts den nymateriella diskurs som kom till uttryck i pedagogernas samtal i relation till den posthumanistiskt inspirerade rörelse som växt fram i svensk förskoleforskning och policy. Skolverkets (2012) stödmaterial om pedagogisk dokumentation kan ses som en slags "markör" för vad som skulle kunna beskrivas som en temporär diskursiv förskjutning inom förskolefältet. Denna förskjutning försöker jag förstå genom att fråga när och hur förskolebarnet kom att finna sig inom ramen för en posthumanistisk världsbild. Med utgångspunkt i Skolverkets stödmaterial och med inspiration från Castañedas användning av det analytiska begreppet "figuration", undersöks hur det posthumana barnet blir till som figur i och genom de arbeten och teoretiska

diskussioner som återopas i policytexten. Här gjordes ett urval⁴⁴ av posthumanistiskt inspirerade nyckeltexter om förskolan och förskolebarnet. Dessa texter utgjorde grund för både en näranalys av de idéer om barnet, samtiden och framtiden, som finns inbyggda i det posthumana barnet som figur, och hur denna figuration möjliggjorts genom olika kunskaper och praktiker. En stor del av bakgrundsarbetet till artikeln och analysen har rört sig om att följa och kartlägga den teoretiska utveckling som kopplar till en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik⁴⁵, då denna pedagogiska inriktning, inte minst genom verktyget pedagogisk dokumentation, banat väg för posthumanistiska idéer om barnet och förskolans verksamhet i Sverige. Resultatet av detta bakgrundsarbete kommer också till uttryck i kappans kapitel ”Figurationer av förskolebarnet”. Detta kapitel bör ses som en historisering av ett specifikt fenomen, här figurationen av det posthumana barnet, snarare än som en redogörelse för förskolans historia. Underlaget till kapitlet består av ett blandat material av texter⁴⁶ –avhandlingar, vetenskapliga artiklar, historiseringar av förskolan och förskolebarnet i Sverige (och i viss mån Norden) samt utredningar, rapporter och promemorior utgivna av Skolverket. Syftet har som sagt varit att försöka förstå det posthumana barnets möjliggörande genom att synliggöra hur barnet blivit till som figuration på olika sätt genom förskolans historia.

Barnet som figuration

Som nämnts flera gånger redan, fungerar Castañedas (2001; 2003) tolkning av begreppet figuration som sammanhållande länk för avhandlingens olika delar. I ett sökande efter en teori, eller analytiskt begrepp, som skulle kunna inspirera och stärka analysen av det posthumana barnets möjliggörande, genom att erbjuda utrymme för

44 Hultman & Lenz Taguchi (2010) “Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research”. Lenz Taguchi (2010) Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy. Lenz Taguchi (2011) “Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach”. Lenz Taguchi (2012) Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik. Åberg (2010) “Vi har aldrig varit människor”.

45 Se t.ex. bokserien Contesting Early Childhood med titlar som Doing Foucault in Early Childhood Studies, Reconfiguring the Natures of Childhood och The Posthuman Child.

46 I huvudsak Brembeck, Johansson & Kampmann (2004); Dahlberg, Lundgren & Åsén (1991); Dahlgren & Hultqvist (1995); Halldén (2007; 2009); Hultqvist (1990; 1997a; 1997b); Persson (1994); Riddersporre & Persson (2010); Tallberg Broman (1995; 2010); SOU (1972: 26-27); SOU (1985:22); SOU (1997: 157).

både överblick och näranalys, kom jag i arbetet med den första artikeln⁴⁷ i kontakt med Castañedas teoretiska idéer. I boken *Figurations: Child, Bodies, Worlds* undersöker Castañeda de sätt på vilka politiskt inbäddade konstruktioner av barnet används i allt ifrån officiella och vetenskapliga diskurser till poststrukturalistisk och feministisk teoribildning. I förhållande till avhandlingens problemområde blir Castañedas analyser av Michel Foucaults, Gilles Deleuze och Félix Guattaris, Jean-François Lyotards och Valerie Walkerdines arbeten särskilt intressanta. Castañeda menar att barnet som figur för Foucault, såväl som för Lyotard, erbjuder ett utrymme för opposition mot en vuxen föreställning om subjektivitet och därigenom en möjlighet att bryta premisserna för det normativa subjektet. Satt i denna position, förklarar Castañeda, figurerar barnet inte som en entitet i sig själv, utan som något som existerar i det vuxna subjekts tjänst. Att barnet fungerar som resurs för teorier om subjektet identifierar Castañeda (2001) också i Walkerdines arbeten och inom det egna teoretiska fältet (det vill säga i skärningspunkten mellan feministisk teori och poststrukturalism). Här figurerar barnet som den vuxnes ontologiska ursprung, det vill säga som varat ”före” subjektet, en position från vilken teoretikern kan formulera motstånd mot den makt som skapar subjektet från första början:

Figured as a time-space that is, precisely, free from any historical or social anchoring, the child is made available for occupation by the theorist who wishes to be freed. This child is the form that the subject takes when it is freed from subjection, when it is no longer subject (Castañeda, 2001, s. 33).

För att kunna formulera motståndsteorier måste teoretikern inta en alternativ form av vara från det av subjektets, och denna form av alternativt vara, menar Castañeda, är tillståndet av att vara ett barn. Befriat från vedertagna antaganden och normer, bryter barnet som ”existentiell kategori” teoretikern fri att föreställa sig en tillvaro bortom de normativa gränser som är på förhand givna: “the child is our ‘nature’ before culture, the body that we occupy in order to imagine our making” (Castañeda, 2001, s. 47). I sina analyser beskriver

47 “The Figuration of the Posthuman Child”.

Castañeda hur barnet som figur fungerar som en resurs för vuxna att fylla med teorier om sin egen subjektivitet och tillblivelse och om människans natur. Eller något annorlunda uttryckt, som en plats för vuxnas iscensättning av förändring. På så sätt spelar barnet en unik och konstitutiv roll i vuxnas skapande av samhälle och värld.

Castañedas (2001; 2003) analyser och slutsatser är onekligen tankeväckande och intressanta, men vad innebär egentligen begreppet figuration och hur har begreppet använts? Castañeda använder figuration som ett verktyg för att beskriva hur barnet framträder i och över diskurser. Till skillnad från en bokstavlig tolkning av begreppet som betydelse eller representation, betonas figurationens konstituerande och generativa kraft. Figurationen av barnet är på så sätt inte bara en produkt av konstellationer av betydelser, kunskaper och praktiker, utan förverkligar också specifika versioner av världen (Castañeda, 2003, s. 4). Att använda figuration som analytiskt redskap gör det möjligt att ”packa upp” de idéer, kunskaper och praktiker som finns inbyggda i figurationen. I undersökandet av de konstellationer av kunskaper, praktiker och materialiteter, genom vilka en specifik figuration uppstått, kan de praktiker inom vilken figurationen blir till lokaliseras, inte bara inom särskilda diskursiva domäner men också i tid och rum. ”Barnet” förstås här som en existentiell kategori (Castañeda, 2003), det vill säga en figur möjliggjord genom diskurser och maktförhållanden vilka konstituerar barn som subjekt och objekt för kunskap, praktik och politisk intervention (Hultqvist & Dahlberg, 2001). Genom att fråga hur och varför barnet som figur har gjorts till resurs för politiska och kulturella projekt sätts barnet som figur i förgrunden i analysen gällande dess användning och värde för vuxnas diskurser (Castañeda, 2003). Figurationsbegreppet är på så sätt användbart, inte bara i övergången mellan licentiatuppsatsen och avhandlingens första artikel, utan också som ett inramande begrepp för hela avhandlingen, då det möjliggör ett undersökande av såväl det posthumana barnets tillblivelse i och genom pedagogisk praktik, utbildningspolicy och förskoleforskning, som de idéer om samhälle och framtid som figurationen bringar till liv.

Barnet som fiktion och fabrikation

Undersökandet av det posthumana barnets möjliggörande sätts i avhandlingens andra artikel "Fabricating The Posthuman Child In ECEC" i relation till en internationell förskolekontext. Då artikeln skrevs tillsammans med min medförfattare Sjöstrand Öhrfelt, vars studier handlar om hur den svenska förskolan förhåller sig till transnationell utbildningspolicy, försökte vi mötas i våra olika avhandlingsprojekt och teoretiska ingångar. Undersökandet av det posthumana barnets tillblivelse kom därför också att sättas i relation till internationella rörelser i policyfältet för utbildning av yngre barn.

I de första trevande försöken att förstå var och hur det posthumana barnet blir till i ett internationellt sammanhang spårades referenser och korsciteringar mellan svenska och internationella förskoleforskare, återkommande teoretiker och resonemang. Internationellt samlar två posthumanistiska nätverk många av de forskare som intresserar sig för posthumanistisk förskoleforskning. Det första, titulerat "the Common World Research Collective"⁴⁸, beskrivs som ett interdisciplinärt nätverk av forskare som intresserar sig för mänskliga relationer med den mer-än-mänskliga världen. Här med tydliga kopplingar till miljöstudier och utbildning för hållbar utveckling. Det andra går under benämningen "Decolonising Early Childhood Discourses: A Critical Posthumanist Orientation in Higher Education"⁴⁹ och för samman forskare som undersöker hur ett posthumanistiskt grundat teoretiskt ramverk skulle kunna bidra till en rekonfiguration av barndomen i utformningen av postkoloniala läroplaner och forskningsprojekt. Det material som ligger till grund för de analyser som görs i denna⁵⁰ och avhandlingens tredje artikel⁵¹, finns publicerat inom ramen för respektive nätverk. Framställningarna i artiklarnas analyser bygger på sådana utsagor som tenderar

48 <http://commonworlds.net/>

49 <https://www.decolonizingchildhood.org/>

50 Banerji & Paranjpe (2016) *Critical Posthumanism and Planetary Futures*; Lenz Taguchi (2010) *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*; Lenz Taguchi (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise (2012) "Children's Relations to the More-Than-Human World"; Taylor & Pacini-Ketchabaw (2015) "Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability"; Ritchie (2012) "Early Childhood Education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand".

51 "On the Educable Child –Orphans of our Common Worlds".

att upprepas. Det vill säga, det som sägs i en text av en skribent/skribenter återkommer också i andra texter (Hultqvist, 1990). Att kunna identifiera återkommande formuleringar, idéer och diskursiva mönster innebär en läsning av en omfattande mängd av olika typer av texter som berör fokusområdet (vetenskapliga artiklar, bokserier, populärvetenskaplig litteratur riktad mot praktiken, policydokument etc.). För att kunna reda i materialet och strukturera upp analysen har olika typer av kartläggningar gjorts. Detta för att få perspektiv på hur den posthumanistiska diskursen i förskolan relaterar till andra diskurser inom fältet, hur vissa idéer och koncept används och översätts, samt hur framträdande forskare relaterar till varandra vad gäller nätverk, publikationer och referenser. Att återge en heltäckande redogörelse av fältet är emellertid omöjligt att göra inom ramen för avhandlingens tre artiklar, vilket inneburit att ett urval har gjorts på basis av en uppskattning av materialets betydelse och inflytande. Den posthumanistiska förskoleforskningen är rik och produktiv och artiklarnas bidrag är ett kritiskt inlägg i en växande diskussion om förskolebarnets ontologiska status och hur denna diskussion förhåller sig till rörelser inom det internationella utbildningspolicyfältet. Vad accentueras när posthumanistisk teori presenteras som metod för pedagogisk praktik i ett internationellt forskningssammanhang? Vilka idéer om samhälle och framtid finns inbyggda i det posthumana barnet som figur? Många och långa samtal mellan mig och min medförfattare har ägnats åt att diskutera och vända och vrida på våra frågor, överväganden och förståelser. Som redskap för artikelns analys valde vi att mötas utifrån våra något olika teoretiska ingångar kring Popkewitz (2013) två sammanhängande begrepp ”fiktio” och ”fabrikation”⁵². Popkewitz förklarar hur fabrikationen har en dubbel innebörd som både fiktion/idé och ”skapare av ting”. Fabrikationen realiserar fiktionen och kan på så sätt, liksom figurationen, ses som en generativ kraft. I fabrikationen av det posthumana barnet figurerar det posthumana barnet inte enbart som fiktion eller ett sätt att beskriva barnets vara i världen. Genom forskning och policy realiserar fiktionen och ges ett

52 Hur dessa begrepp relaterar till avhandlingens inramande begrepp figuration kommer jag att återkomma till nedan.

ontologiskt tillkännagivande som verkligt. På så vis möjliggör fabrikationen sätt att tänka om, och agera gentemot, barn som ”särskilda typer av människor” i utbildningspraktiker.

Då frågorna om det posthumana barnet ställdes i relation till ett internationellt utbildningspolicy- och forskningssammanhang blev det i artikelns analys tydligt hur fiktionen om det posthumana barnet fabriceras genom särskilda diskurser i relation till vissa specifika förutsättningar. En diskurs om utbildning för hållbar utveckling framträdde där fiktionen om det posthumana barnet legitimeras teoretiskt och utbildningspolitiskt inom ramen för förskolan som en lösning på en värld i ekologisk, ekonomisk och social ”kris”. I relation till en osäker och hotande framtid verkar det teoretiskt initierade posthumana barnet och det genom internationell utbildningspolicy ekonomiskt motiverade utbildningsbara barnet finna gemensam mark. Resultatet av artikelns analys fick oss att vilja arbeta vidare, gå djupare i analysen och slipa de resonemang som påbörjats i skrivandet av artikeln. Detta arbete resulterade i avhandlingens tredje artikel: ”On the Educable Child: Orphans of Our Common Worlds”.

Artikulationen av barnet som föräldralöst

I avhandlingens tredje artikel⁵³ undersöks relationen mellan det posthumana barnet och det genom internationell utbildningspolicy framträdande socialekonomiska barnet vidare. Inom båda diskurser sätts förskolebarnet i relation till en potentiellt hotfull framtid, där utbildningen av barnet lyfts fram som det medel genom vilket framtidens utmaningar ska hanteras. Detta om än på tillsynes inkompatibla ontologiska grundvalar. I syfte att undersöka de idéer och visioner om samhälle och framtid som finns inbyggda i respektive figuration av barnet analyserades skillnader och överlappningar. Förstärker diskurserna varandra och om så är fallet, hur? Det material som utgör underlag för artikelns analys är tongivande texter för respektive diskurs, antingen på det sätt att texterna har inflytande över internationell utbildningspolicy (policydokument från OECD och

53 ”On The Educable Child: Orphans of Our Common Worlds”.

Europa-kommissionen)⁵⁴ eller förskoleforskning (månciterade posthumanistiska studier och återkommande teoretiska resonemang)⁵⁵.

Även om Popkewitz begreppspår fiktion och fabrikation teoretiskt tydliggjort den process genom vilken teorier och idéer om barnet realiserar i fabrikationen av en viss sorts människa, upplevde jag och min medförfattare att vi inte fick begreppen att arbeta i föregående analys på ett tillräckligt klargörande sätt. Då arbetet med föreliggande artikel riktade sökarljuset mot de konstellationer av idéer och kunskaper om barn, samhälle och framtid, som det respektive posthumana och det socieekonomiska barnet härbärgerar, valdes Bacchis (2009) policy-analytiska fråga "What's the problem represented to be?" i kombination med det diskursteoretiska analytiska begreppet "artikulation" (Laclau & Mouffe, 1985) som ingång i analysen. Artikulation kan beskrivas som en process där idéer och koncept från olika teorier och perspektiv kombineras i ett gemensamt uttryck om någon eller något. Att förskolebarnet överhuvudtaget kan förstås som utbildningsbart eller investeringsbart står i paritet med de idéer, teorier och kunskaper som barnet artikuleras i relation till. Här kämpar olika diskurser om att förse förskolebarnet som figur med innehåll och mening. I den diskursiva kampen konstrueras helt olika typer av barn i artikulationen, ändamålsenliga inom respektive diskurs i skapandet av en önskvärd värld och förutspådd framtid. Nya begrepp, kombinerade inom diskurser, både påverkar och påverkas av betydelser av andra begrepp som används i artikulationen. Därför är artikulationer, precis som figurationer, tillfälliga fixeringar av betydelse och mening, som antingen förändrar eller reproducerar diskurser och innebörder (Laclau & Mouffe, 1985).

I artikelns analys blev det synligt hur de till synes motsatta figurationerna av det posthumana och socieekonomiska barnet överlappar och till och med förstärker varandra. Ett exempel är när barnet artikuleras som "föräldralöst" mot bakgrund av en värld i kris, på det sätt barnet genom utbildning, i såväl en socieekonomisk som

54 OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*; European Commission (2010) *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*.

55 Taylor & Giugni (2012), "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities"; Taylor & Veronica Pacini-Ketchabaw (2015), "Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability,"; Murris (2016), *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*.

posthumanistisk diskurs frångöper sitt sociala och kulturella arv, antingen motiverat som en befrielse från en ogynnsam resursknapp hemmiljö eller som en frigörelse från en förtryckande västerländsk humanistisk världsbild. I artikulationen av barnet som föräldralöst förstärks idén om barnet som resurs och medel för förändring och föremål för intervention på bekostnad av barnets unikhets och möjlighet att figurera som politiskt subjekt i relation till sin historiska, sociala och kulturella kontext.

Att skriva tillsammans med någon annan innebär såväl uppoffring och kompromiss som inspiration och nya perspektiv. Hade jag skrivit samtliga artiklar själv hade arbetet säkerligen tagit en annan riktning. Mötet mellan våra respektive avhandlingsprojekt, mellan våra tankar, frågor och olika språk, fungerade som en injektion i min förståelse av avhandlingens problemområde. Arbetet med min medförfattare tvingade in mitt tänkande och mitt avhandlingsarbete i andra teoretiska och analytiska rum. På så sätt kunde olika fenomen synliggöras i analysen, fenomen som jag annars hade varit blind för.

Summering och reflektion

I detta kapitel har jag beskrivit avhandlingsarbetets analytiska process, överbäganden, val och teoretiska utveckling. I undersökandet av det posthumana barnets tillblivelse i och genom pedagogisk praktik och posthumanistiskt inspirerad nationell och internationell förskoleforskning, har de betydelser, kunskaper och idéer som finns inbyggda i figurationen synliggjorts. I mötet med min medförfattare i arbetet med artiklarna "Fabricating the Posthuman Child in ECEC" och "On the Educable Child: Orphans of our Common Worlds" vidgas perspektivet då framväxten av det posthumana barnet som figur sätts i relation till rörelser inom internationell utbildningspolicy och det inom internationell utbildningspolicy framträdande socieekonomiska barnet.

I arbetet med avhandlingens tre artiklar har olika, men sammanlänkade, teoretiska ingångar och analysverktyg prövats. Castañedas (2001; 2003) tolkning av begreppet figuration används emellertid som sammanhållande begrepp för hela avhandlingen. En viktig fråga blir då hur begreppet figuration relaterar till de andra analytiska be-

grepp som använts. Enligt min uppfattning ligger begreppsparet fiktion och fabrikation nära figurationen. Begreppsparet kan ses som två aspekter av figurationen, vilka kan användas för att tydligt visa hur specifika fiktioner, idéer och diskurser, materialiseras i "görandet" av subjektet. Också begreppet artikulation kan förstås som en aspekt av figurationen. Genom olika artikulationer blir figurationen till och ges en specifik form och mening genom de idéer, diskurser och teorier som bringas samman i artikulationen. På så sätt har samtliga analytiska begrepp hjälpt till att synliggöra både hur figurationen av det posthumana barnet blir till genom de praktiker, kunskaper och betydelser som vävs samman i artikulationen, och vad figurationen förverkligar som generativ kraft i fabrikationen av barnet och världen. Stringensen i användandet av teori i relation till metod rör avhandlingens vetenskapliga kvalitet, relevans och trovärdighet. En grundläggande fråga rör emellertid hur man förhåller sig till den egna representationen och kunskapsproduktionen om man utgår från att verkligheten och kunskapen om den samma är diskursivt konstruerad. Här förstås avhandlingen som en diskursiv konstruktion i sig, det vill säga som en del av det sammanhang som undersöks. Detta betyder emellertid inte att jag som forskare måste blicka in i relativismens avgrund utan att kunna göra några kunskapsanspråk, tvärt om. Herz & Johansson (2013) beskriver hur undersökandet av det specifika, också kan belysa mer allmänna företeelser. I föreliggande avhandling visar undersökandet av det posthumana barnet som figuration förskolebarnets tillblivelse i skärningspunkten mellan utbildningsforskning, policy och praktik, som ett exempel på hur en specifik teori kan få fäste i förskolediskursen.

Vidare förklarar Winther Jørgensen och Phillips (2000) hur forskaren alltid måste positionera sig i relation till det som undersöks och att denna position riktar blicken mot vad som blir synbart. Med detta resonemang i åtanke har avhandlingens arbete genomsyrats av en strävan att byta position och perspektiv för att kunna få en bredare bild av det som undersöks. Denna strävan har tagit sig uttryck i såväl en variation av olika material⁵⁶, i bearbetningen av materialet genom kartläggningar och urval, som i utforskandet av olika ana-

⁵⁶ Licentiatuppsatsens studie av praktik, textanalyser av vetenskapliga publikationer och policymaterial.

lytiska ingångar. Analyserna har sedan prövats i formella och informella samtal med andra forskare, både inom och utanför det posthumanistiska fältet, med pedagoger i förskolans praktik och blivande pedagoger i utbildning. På så sätt har också studiernas innehåll och relevans och kunskapsbidrag, vetenskapligt och praktiskt, kontinuerligt diskuterats.

En annan kritisk fråga rör den representation som följer urvalsprocessen. I den framställning som baseras på urvalet får vissa personer agera representanter för en rörelse eller inriktning. Då det gäller avhandlingens textanalytiska studier har, som också nämnts, ett omfattande bakgrundsarbete gjorts i form av kartläggningar där återkommande idéer, koncept och referenser följts. Detta arbete har sedan varit vägledande för urvalet av de röster som lyfts fram.

SAMMANFATTNING AV LICENTIATUPPSATS OCH ARTIKLAR

Bland Dokumentation, Reflektioner och Teoretiska Visioner: Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan

Therese Lindgren

Liksom beskrivits i avhandlingens inledning, tar mitt forskningsarbete utgångspunkt i de frågor, tankar och problem som väckts i min förståelse och analys av pedagogisk praktik. Licentiatuppsatsen består av en empiriskt förankrad studie där en grupp pedagoger följdes under deras reflektionsmöten kring pedagogisk dokumentation, på en så kallad Reggio Emilia-inspirerad förskola, under knappt ett års tid. I analysen undersöks, med hjälp av Faircloughs (1992; 2003; 2010/1995) kritiska diskursanalys, de diskurser om barn och barns meningsskapande som kommer till uttryck i pedagogernas reflektioner och analyser av dokumentationer av barn i den pedagogiska verksamheten.

Pedagogernas analyser av dokumentationer domineras av tal om barns intressen, upplevelser och meningsskapande i relation till social och fysisk miljö, materialitet och kropp. Att den pedagogiska verksamheten ska utgå från barns intressen framträder som en självklar utgångspunkt. Idén om en intressestyrd pedagogisk praktik, såsom exempelvis uttryckt i förskolans läroplan (Lpfö 98/10), är central i de flesta pedagogiska teorier som kan kopplas till en traditionell svensk förskolediskurs. Till idén om den intressestyrda verksamheten knyts i reflektionerna en syn på lärande och kunskapskonstruktion som erfarenhets- och upplevelsebaserad. Barnens konstruktion av kunskap beskrivs som fysisk och sinnlig, möjliggjord men också begränsad av tidigare erfarenheter. Framträdande i samtalen är också en idé om det kompetenta barnet. Det kompetenta barnet tillskrivs en naturlig förmåga att hantera existentiella pro-

blem samt en förmåga att konstruera och utvärdera sin egen kunskap och sanning genom ett aktivt, individuellt och sinnligt erfande av världen. I relation till idén om det kompetenta barnet framställer pedagogerna sig själva som medforskare och inte som förmedlare av kunskaper eller sanningar då kunskap, i konstruktivistisk mening, skapas av barnen själva. Genomgående i samtalen är en uppfattning av barnen som individuellt meningsskapande och intressestyrda, i relation och interaktion med den fysiska miljön.

I relation till de frågor som pedagogerna valt som ingång för dokumentationsanalyserna ("Vad gör barnen med materialet?" och "Vad gör materialet med barnen?") framträder en nymateriell diskurs i uttrycket av en ömsesidig påverkan mellan barn och fysisk materialitet. Barnen beskrivs skapa relationer med materiella ting och "bli till" i relation till den fysiska och sociala miljön. Här tycks barnen kunna härbärgera en förmåga till förändring som de vuxna säger sig själva sakna. På så sätt uppfattas inte barnen ha essentiella inre eller vara tydligt definierade subjekt. Den nymateriella diskurs som framträdde i arbetet med analysen väckte många nya frågor och en lust att börja nysta i var och hur diskursen uppkommit, hur den nått förskolan och förskolans praktik och vad den kan tänkas innebära för hur det blir möjligt att tänka om och förstå barnet. Varför en nymaterialistisk/posthumanistisk diskurs i förskolan? Varför nu?

The Figuration of the Posthuman Child

Therese Lindgren

I artikeln beskrivs utvecklingen av särskilda teoretiska intressen inom svensk förskoleforskning samt utvecklingen av verktyget pedagogisk dokumentation, som har kommit att spela en nyckelroll i utarbetandet av metodologiska tillvägagångssätt för posthumanistiskt grundad forskning och praktik (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; 2011; 2012). Med avstamp i ett exempel från pedagogisk praktik, hämtat från föregående licentiatstudie, undersöks det posthumana barnets tillblivelse i svensk policy och förskoleforskning. Det material som ligger till grund för analysen består av Skolverkets stödmaterial (2012) och i stödmaterialet återkommande referenser och teoretiska resonemang. Castañedas (2001; 2003) analytiska begrepp "figuration" används som ett sätt att undersöka dels hur barnet blir till som figur i och genom olika diskurser och praktiker och de idéer, kunskaper och betydelser som finns inbyggda i figurationen.

I Sverige har verktyget pedagogisk dokumentation varit det medel genom vilket posthumanistisk teori introducerats i förskola. I det stödmaterial som Skolverket (2012) gav ut kritiserar den konstruktivistiska teoretiska ingång som tidigare associerats till ett arbete med pedagogisk dokumentation för att ha ett allt för snävt och ensidigt språkligt och interpersonellt fokus. Enligt Lenz Taguchi (2010; 2012), som är rikligt citerad i stödmaterialet, klarar inte det traditionella västerländska utbildningssystemet av att greppa och beskriva lärandets komplexa och relationella natur. Det grundläggande problemet rör den västerländska utbildningstraditionens rötter i det humanistiska utbildningsidealets binära uppdelningar mellan sinne/kropp, kultur/natur och teori/praktik. Enligt Lenz Taguchi skulle denna dualistiska världsbild, liksom våra förgivettagna sanningar om barnets utveckling och lärande, kunna utmanas och överbryggas om vi bara omvärderade vår kunskap och teoretiska förståelse av barnet och världen.

Det posthumana barnet beskrivs bli till genom och som en del av sina intrasslade intraaktioner med världen och figurerar på så vis som en förkroppsligad flexibilitet och transformation. Att existera

förklaras vara synonymt med att vara i relation och därför kan barnet och världen ses som ömsesidigt konstituerande och beroende. Med hjälp av pedagogisk dokumentation ska barnet frigöras från förlegade föreställningar och uppfattningar om varat och världen genom pedagogers avsiktligt icke-humanistiska analyser och tolkningar.

Som figuration blir det posthumana barnet en teoretisk resurs och plats för subjektet att omformulera sig själv som ett alternativ form av vara i opposition mot humanismens autonoma subjekt. Barnet figurerar som människans ontologiska ursprung, som ett subjekt i vardande och är på så sätt öppet för intervention. Här menar jag att det finns en underliggande paradox i figurationen av barnet som posthumant. Samtidigt som det posthumana barnet beskrivs som "befriat" från vuxnas diskurser figurerar det som plats för en vuxen dröm om teoretisk realisering. Idén om barnets transformativa och resilienta natur gör det tillgängligt som resurs för det posthumanistiska subjektets förverkligande. Som sådant blir barnet avgörande i strävan att skapa en alternativ syn på verkligheten vilket motsätter sig humanistisk tanke och kategorisering.

Fabricating the Posthuman Child in ECEC

Therese Lindgren och Magdalena Sjöstrand Öhrfelt

I denna artikel undersöks de sätt på vilka det posthumana barnet legitimeras teoretiskt och politiskt inom ramen för en internationell förskolekontext. Popkewitz begreppspår fiktion och fabrikation används i analysen för att belysa hur idén om det posthumana barnet realiserar och materialiserar genom forskning och policy som en lösning på en värld i "kris". Tillståndet av "kris" beskrivs i termer av globala problem som finanskriser, terrorism, klimatförändringar och växande sociala orättvisor (Braidotti, 2013; Kruger, 2015). Bland de teman som framträder då posthumanistisk teori används i förskoleforskning blir relationen mellan barn och natur tydlig. Det verkar som om den förgivettagna relationen mellan barn och natur i de nordiska och anglosaxiska länderna, värnade om både kulturellt och i läroplaner, bidrar till att möjliggöra etableringen av ett posthumanistiskt perspektiv inom förskolefältet. Fabricerat som svar och lösning på samtida sociala, politiska och miljörelaterade utmaningar, erbjuder det posthumana barnet som fiktion utrymme att förverkliga ett alternativt vara och en mer hållbar mänsklig existens. Detta kräver emellertid, enligt Murris (2016), en avkolonialisering av barndomen i syfte att frigöra barnet från humanismens hierarkiska kategorisering. Bandet måste backas till vad som var före humanismens cartesianska brott, det vill säga före brottet mellan kultur och natur. I denna strävan efter återanslutning ("re-connection") och re-naturalisering lyfts studier av "Indigenous knowledge" där relationen mellan människa och jord värderas som motvikt till den västerländska imperialismens exploatering och förstörelse av densamma (Ritchie, 2012; 2013).

I artikeln dras slutsatsen att den posthumanistiska teorin visserligen verka utmana förgivettagna antaganden om utbildning, barnet och världen, genom att erbjuda ett alternativ till vad som verkar vara en universell utvecklingspsykologisk diskurs, men att fabrikationen av barnet som svar och lösning på en värld i "kris" tycks förbli intakt. Detta dessutom till synes på bekostnad av barnets ontologiska status som mänskligt subjekt.

On the Educable Child: Orphans of our common worlds

Therese Lindgren och Magdalena Sjöstrand Öhrfelt

I denna artikel undersöks hur barnet artikuleras som utbildningsbart subjekt inom ramen för två sinsemellan motstridiga men inflytelserika diskurser inom förskolefältet. Den första, vad vi valt att kalla en socieekonomisk diskurs, och den andra en teoretiskt driven post-humanistisk diskurs. I analysen används det diskursteoretiska begreppet artikulation i kombination med Bacchis (2009) policy-analytiska fråga "What's the problem represented to be?" I båda diskurser lyfts utbildning som den viktigaste faktorn när det gäller att förbereda den kommande generationen inför framtida globala och ekonomiska utmaningar och miljöhot. Båda diskurser artikulerar barnet i relation till en osäker framtid där utbildning ses som lösning och det unga barnet som det medel genom vilket förändring ska bringas till stånd. Genom att undersöka hur barnet artikuleras i relation till presenterade samtida och framtida problem och förslag på lösningar, visar vi på skillnader och överlappningar diskurserna emellan.

I en socieekonomisk diskurs framstår barnet som en ännu outnyttjad resurs, fylld av lovande möjligheter i skapandet av en bättre värld. Detta emellertid under förutsättning att barnet utbildas i tid, och på rätt sätt. Barnet artikuleras i relation till ekonomisk utveckling, konkurrenskraft och lönsamhet som resurs för att öka konkurrenskraft och säkerställa framtida ekonomisk utveckling och resultat. Samtidigt beskrivs barnet som sårbart, på det sätt barnets framtid riskerar att missgynnas av sin socioekonomiska bakgrund. Lösningen på detta problem presenteras i termer av tidig intervention och frigörelse från en eventuellt resursfattig hemmiljö, då forskning visar på förskolans socialt utjämnande effekter.

Posthumanistiska forskare inom förskolefältet förespråkar en alternativ syn på barnet och hanteringen av framtiden genom ett etablerat motstånd mot den utvecklingstanke som relaterar till den socieekonomiska diskursen. Stundande ekologiska kriser kopplas samman med en antropocentrisk världsordning där exploateringen av naturen förklaras som en konsekvens av människans positionering av sig själv över och bortom naturen (Taylor & Giugni, 2012).

Den humanistiska synen på människan måste förändras, och förskolan föreslås som en möjlig plats för en sådan förändring. I syfte att frigöra barnet från rådande dominanta diskurser föreslår Murriss (2016) en avkolonialisering av barndomen. Detta i den mening att barnet görs "epistemologiskt föräldralöst" genom att befrias från sina epistemologiska eller ontologiska fäder. Barnet artikuleras i relation till en platt ontologi, där allt värderas som jämlikt och beroende av vartannat. Taylor och Giugni (2012) benämner denna ömsesidigt beroende existens som "common worlds". Genom att ompositionera barnet inom ramen för "common worlds", förväntas barnet nå insikt om tillvarons verkliga relationella karaktär. Detta förväntas i sin tur främja barnets vilja att handla rätt, utveckla känsla av ansvar och empati – det vill säga grunden för en hållbar utveckling.

I båda diskurser artikuleras barnet i relation till en värld i kris och visioner om framtida globala utmaningar. I den socialekonomiska diskursen ligger fokus på samhället, och barnet artikuleras mot bakgrund av ekonomisk utveckling, konkurrenskraft och lönsamhet. Här betonas barnets förmåga till flexibilitet och mottaglighet, men också sårbarhet i relation till sin socioekonomiska bakgrund. När barnet artikuleras i relation till ekologisk kris i den posthumanistiska diskursen, accentueras det ömsesidiga beroendet mellan barnet och världen. Båda diskurser grundas i antaganden om att det råder konsensus om vad som står på spel och hur dessa utmaningar ska hanteras. Å ena sidan framställs problemet som hotet om nedgång i välfärden, global konkurrens och minskad tillväxt. Å andra sidan framställs problemet i form av en ekologisk kris orsakad av en ohållbar livsstil kopplad till en antropocentrisk världsbild. Den lösning som presenteras här är en rekonfiguration av människan genom en ompostionering av barnet inom en platt ontologi. Oavsett påstådda radikala skillnader bekräfts i båda diskurser idén om barnet som plats för intervention för att uppnå politisk och social förändring.

Strävan efter att lösgöra barnet från sitt sociala och kulturella arv återfinns i båda diskurser och riskerar vidare att avpolitiserar frågor om ojämlikhet, utanförskap och utbildning som maktstruktur. Vi menar att idén om att lösa djupt rotade sociala och politiska pro-

blem men hjälp av utopiska universella visioner kan skapa mer problem än de löser. Sådana idéer bygger ofta på en föreställning om värdekonsensus och genom att blunda för kategoriseringar, skillnader och hierarkier riskerar de att öppna upp för rationella lösningar och en övertro på vad utbildning och institutionalisering kan uppnå (Mouffe, 2016).

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Från oro inför en turbulent samtid och framtid med osäker utgång är steget kort till en oro över barns uppväxtvillkor och välfärd. Barnen är ju framtiden förkroppsligad, varför civilisationens vitalitet och överlevnadsförmåga till syvende och sist beror på deras livskraft – fysiskt, psykologiskt och socialt (Kristjánsson, 1999, s. 30).

Sverige är unikt på det sätt att små barns utbildning och fostran sedan 1940-talet befunnit sig inom ramen för statlig försorg. Den specialistkunskap om barnet och barnets utveckling som skapats inom, eller i nära anslutning till, institutionen har därför fått stort inflytande över den allmänna förståelsen av barnet. Genom förskolans historia har kunskapen om barnet skiftat i takt med samhällsförändringar, politiska reformer och aktuell forskning. Dominerande diskurser har utmanats, omförhandlats, återkommit och passats in i nya sammanhang. I föreliggande avhandling har jag undersökt det posthumana barnet som figuration, hur figurationen blivit till i en kombination av praktik, policy och forskning och de idéer, kunskaper och betydelser som finns inbyggda i figurationen. I detta arbete har också det posthumana barnet ställts i relation till andra figurationer i den svenska förskolans historia och samtida figurationer i internationell utbildningspolicy. I detta kapitel diskuteras avhandlingens syfte samt hur forskningsfrågorna besvarats i de olika avhandlingsdelarnas analyser. Kapitlet avslutas med en kort diskussion om avhandlings bidrag samt några av de frågor som väckts under arbetets gång vilka skulle kunna leda forskningsprojektet vidare.

Genom vilka konstellationer av problem, praktiker och kunskaper blir figurationen av det posthumana barnet till?

Det finns idéer om barnet i förskolans historia som återkommer i en posthumanistisk figuration av förskolebarnet. Fiktionen om barnet som kroppsligt erfaran­de och sinnligt, känslomässigt involverat med omvärlden känns igen från exempelvis Fröbels teorier. Här omges barnet av ett nästintill mytiskt skimmer och en idé om en slags ursprunglighet som följer barnet genom förskolehistorien. I själva tillståndet av tillblivelse beskrivs barnet förkroppsliga förändring och hårbärgerar på så sätt en kraft att driva social och politisk utveckling. När utvecklingspsykologin vinner mark vid mitten av 1900-talet skingras mystiken kring barnets väsen något och den objektiva kunskapen om barnet och barnets utveckling hamnar högt på den politiska agendan. Två konkurrerande diskurser kämpar under denna tid om definitionsrätt över förskolan och förskolebarnet, fröbelrörelsen och den framväxande välfärdsdiskursen, där figurationen av det naturromantiska barnet plockas upp och omformuleras inom ramen för en utvecklingspsykologisk förståelse (Hultqvist, 1997a; 1997b).

Den utvecklingspsykologiska synen på barnet står emellertid inte oemotsagd. Under senare delen av 1900-talet etableras ett motstånd, inte minst inom barndomssociologin och den kritiska pedagogiken. I Sverige tar detta motstånd sig uttryck i bland annat den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken. Här kopplas den utvecklingspsykologiska förståelsen av barnet samman med en modernistisk världsåskådning samt en rationalisering och ekonomisering av barndomen. Genom en konstruktionistisk syn på subjektet och världen ska barnet frigöras från den förlegade utvecklingspsykologin och en modernistisk dualistisk världsbild. Detta projekt förstärks och ges nytt liv genom posthumanismens inträde i fältet, men breddas till ett motstånd mot den västerländska utbildningstraditionens humanistiska fundament.

Praktiskt erbjuder pedagogisk dokumentation, som del av ett Reggio Emilia-inspirerat pedagogiskt arbetssätt, en metodologisk ingång för användandet av posthumanistisk teori i forskning och praktik. Verktuget har varit avgörande för teorins spridning i praktiken, inte minst i relation till det stödmaterial om pedagogisk dokumentation som gavs ut av Skolverket (2012). Paradoxalt kan tyckas,

då den diskurs som genomsyrar den reviderade Läroplanen (98/10) med betoning på förskollärarens förstärkta dokumenterande och utvärderande uppdrag, tycks dra åt ett olika håll⁵⁷. Denna paradox är ett exempel på den posthumanistiska diskursens svårgreppbarhet. Genom den posthumanistiska rörelsen utlovas motstånd och genomgripande förändringar för förskolan. Samtidigt förser rörelsen teoretiskt den dominerande utbildningspolitiska diskursen med det den söker, det vill säga ett flexibelt, nomadiskt och receptivt barn; ett barn som inte behöver vänta för att lära, som är anpassningsbart och fullt av möjlighet och potential. Figurationen av det posthumana barnet blir på så sätt inte enbart till i formuleringen av ett teoretiskt motstånd och en påstådd revolutionär materiell vändning, utan också genom en anpassning till den rådande hegemoniska diskursen.

Frigörelse för förändring

I avhandlingsartiklarnas analyser framkommer hur det posthumana barnet artikuleras i relation till vår tids snabbt föränderliga natur och framtida globala utmaningar. Av till exempel Lenz Taguchi (2010; 2011) framställs det posthumana barnet som bättre anpassat för en värld kännetecknad av rörelse, heterogenitet och snabb kulturell och teknologisk utveckling. De teorier som traditionellt åberopats inom internationell förskoleforskning påstås inte längre räcka till för att beskriva tillvarons komplexitet och mångfald (Postman, 1996; Lenz Taguchi, 2012; Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise, 2012; Snaza & Weaver, 2015). För stort fokus har varit riktat mot mellanmänsklig interaktion, mänsklig agens och språk som ensamt konstituerande krafter (Hultman, 2011; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Från ett posthumanistiskt perspektiv skapas inte kunskap och mening i subjektets medvetande, utan ses som ett resultat av en mängd olika intraaktioner mellan människor, icke-människor och materiella ting.

I både en svensk och internationell förskolekontext positioneras det posthumana barnet inom ramen för en så kallad ”platt ontologi” där allt som existerar värderas lika och som ömsesidigt beroende. Taylor och Giugni (2012) benämner materialiseringen av den platta

⁵⁷ Som jag nämnt tidigare visar detta snarare på den kvalitetsdiskurs och globaliseringstrend som genomsyrar utbildningssystemet sedan 1990-talet.

ontologin som "common worlds", det vill säga ett kollektiv av världar som görs om, och görs på nytt, i och genom relationella nätverk av kroppar, organismer och ting. Mot denna ontologiska bakgrund går det inte längre att betrakta människan som människa, eller barnet som ett barn, i ordens traditionella bemärkelser. Murris (2016) använder exempelvis neologismen "inhuman-iii" för att beskriva barnet och synliggöra barnets ständiga materialdiskursiva tillblivelse i tid och rum. För att barnet ska kunna bli något annat än vad som för tillfället är givet, måste barnet frigöras från den stagnerade traditionens ok. Här presenteras pedagogisk dokumentation som verktyg för pedagoger att medvetet göra teoretiska interventioner i analyser och tolkningar av pedagogisk praktik (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 2010; 2012; Skolverket, 2012).

Strävan efter att frigöra, eller rädda, barnet från samtidens ekonomiska, kulturella och sociala betingelser är inte ny. Inspirerad av Rousseau formulerade Fröbel ett liknande projekt, om än på något annorlunda ontologisk grund än hos posthumanismens förespråkare. I frigörelseprojektet figurerar barnet som en plats för möjlighet och förverkligande av en alternativ förståelse för mänsklig och världslig existens. Som posthumanistisk figuration blir barnet en symbol för det spontana, lekfulla och pågående, det livfulla förrepreresenterade och icke-kategoriserade. Genom den uppmuntran, upplevelse och insikt som institutionen kan erbjuda förväntas barnet vilja förändra och skapa ett bättre samhälle och värld. Ambitionen vittnar om en enorm tilltro till vad institution och utbildning kan åstadkomma, vilken återfinns hos såväl barnträdgårdens pionjärer som hos Alva Myrdal, inom den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken och i det posthumanistiska förskoleprojektet.

Vilka idéer om samhälle och framtid finns inbyggda i figurationen av det posthumana barnet?

I en internationell förskolekontext figurerar det posthumana barnet som ett svar och en lösning på en värld i kris. Till en antropocentrisk världsbild kopplas ett överdrivet fokus på människan, som alltings utgångspunkt och måttstock, vilket beskrivs ha gett upphov till exploatering av så väl människor som natur. (Åsberg, Hultman & Lee,

2012; Lenz Taguchi, 2010; 2012; Hultman, 2011). Människans rovdrift på naturen beskrivs ha lett till en stundande global ekologisk katastrof, och om vi inte ändrar oss nu kommer det inte längre att finnas någon framtid att blicka mot. I en sammanflätning av en post-humanistisk diskurs och en diskurs om utbildning för hållbar utveckling⁵⁸ blir barnet den plats där människan ska återfinna sig själv som en del av, och ömsesidigt beroende av, världen. Barnet ska, med hjälp av en pedagogik som uppmärksammar den myriad av intrasslade relationer som finns mellan människor, mer-än-människor och materialitet (t.ex. "common world pedagogies"), lära sig uppskatta världens mångfald och utveckla en vilja att bevara den (se t.ex. Murris, 2016; Ritchie, 2012; Taylor & Giugni, 2012; Taylor, Pancini-Ketchabaw & Blaise, 2012).

Mänskligheten beskrivs emellertid inte bara stå inför en omfattande ekologisk kris, utan också en politiskt och social sådan. Krig, svält, flyktingströmmar och sociala orättvisor följer i släptåg efter kapitalismens och neoliberalismens alla uttryck och avarter. För att kunna bryta denna destruktiva spiral behöver människan, enligt posthumanismens förespråkare, tänka om och tänka annorlunda gällande sin plats i världen. Murris (2016) föreslår en tillbakagång till vad som var före humanismens cartesianska brott genom en avkolonialisering av barndomen. Barnet måste bli epistemologiskt och ontologiskt "föräldralöst" för att människan sedan ska kunna börja om som något annat, eller mer, än den humanistiska snäva definitionen av mänsklighet. Barnet blir, som Castañeda (2003) uttrycker det, en plats för vuxnas iscensättning av förändring, en plats för vuxna att omdefiniera subjektet och människans natur. Barnet frigörs som föräldralöst från barndomens politiska och kulturella förflutna, men positioneras i samma stund inom ramen för en ny teori och ett "nytt" projekt – att genom en omvärdering av sin position i världen förändra förutsättningarna för framtiden.

58 Antologin *Reimagining Sustainability in Precarious Times* (2017) är ett utmärkt exempel.

Vilka friktioner och överlappningar mellan det posthumana barnet och andra figurationer av barnet blir synliga i forskning, policy och praktik?

I avhandlingens kapp presenteras, genom en historisering av förskolebarnet, olika figurationer av barnet och deras tillblivelser i möten mellan samhällsförändringar, policy, forskning och praktik. Samtidigt framträder en bild av hur dessa figurationer utmanas, smälter samman och omformuleras. Figurationen av det posthumana barnet har inte blivit till ur ingenting utan rymmer, trots sin påstådda föräldralöshet, idéer och kunskaper om barnet som återfinns i andra figurationer genom historien. I licentiatsuppsatsens analys av pedagogers samtal om dokumentationer växer en bild av det kompetenta barnet fram som aktivt konstruerande av kunskap och sanning i relation och interaktion med den fysiska miljön. Det kompetenta barnet blir här till som figur i och genom en polyfoni av olika diskurser, varibland en nymaterialistisk diskurs med fokus på den ömsesidiga påverkan mellan barn och fysisk materialitet blir framträdande.

I det fortsatta undersökandet av vad den nymaterialistiska, eller posthumanistiska, diskursen kan tänkas innebära för figurationen av barnet studerades i artikeln "On the Educable Child – Orphans of Our Common Worlds" det posthumana barnets relation till det inom internationell utbildningspolicy framträdande socialekonomiska barnet. Det socialekonomiska barnet blir till genom en berättelse om progression i relation till social och ekonomisk framgång. Här framställs barnet dels som sårbart i relation till sin socioekonomiska bakgrund men också som en outnyttjad resurs fylld av potentialitet till förändring. Även om det posthumana barnet positioneras som det socialekonomiska barnets motsats, som ett motstånd mot tanken om progression (Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise, 2012), finns det flera tydliga kopplingar figurationerna emellan. Både det posthumana och det socialekonomiska barnet blir till i relation till en värld i kris och visioner om en osäker framtid där utbildning framhålls som det medel och institutionen som den plats genom vilket förändring med hjälp av barnet ska bringas till stånd. I båda figurationer finns ett inbyggt antagande om att det råder konsensus om vad det egentligen är som står på spel, antingen nedgång

i välfärd och ekonomi eller en global ekologisk katastrof orsakad av en ohållbar antropocentrisk livsstil. Oavsett påstådda skillnader är idén om barnet som plats för intervention (teoretiskt såväl som praktiskt) för att uppnå politisk och social förändring central för både det posthumana och det sociekonomiska barnet. Resultatet är ett föräldralöst och avpolitiserat barn, på det sätt barnet antingen teoretiskt lyfts ut från sitt kulturella och historiska arv eller fysiskt från sin socioekonomiska kontext. Genom denna lösgörande process osynliggörs frågor om ojämlikhet, utanförskap och makt. Istället för att i sökandet efter hållbara lösningar rikta strålkastarljuset mot strukturella orättvisor och en ojämn distribuering av resurser i samhället riktas blicken mot barnet (Einboden, Rudge och Varcoe, 2013) och mot det som barnet förväntas åstadkomma.

Avslutning

De problem som uppstår när posthumanistisk teori används inom utbildningsforskning och som instruerande för pedagogisk praktik har också studerats av andra. I förhållande till svensk förskola undersöker Johan Dahlbeck (2014b) teoretiska inkompatibiliteter i Skolverkets stödmaterial *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. I stödmaterialet presenteras en ytterst relationell förståelse av såväl kunskap, lärande som subjekt, samtidigt som FN:s konvention om barnets mänskliga rättigheter åberopas vilken i sin tur grundas på moralisk universalism. Spänningen mellan moralisk universalism och en relationell förståelse av såväl kunskapande som den som kunskapar, vittnar om två helt olika förståelser av subjektet och i förlängningen, två helt olika ontologiska utgångspunkter. De åberopade universella moraliska principerna bygger på ett antagande om ett autonomt stabilt subjekt vilket kastas om ända av det relationella och ständigt föränderliga subjekt som också presenteras i stödmaterialet. Här uppstår ett praktiskt problem. Hur ska dessa olika (till och med motstridiga) idéer kunna mötas i en pedagogisk praktik inom ramen för ett ut-

bildningssystem som kräver ett upprätthållande av universella moraliska principer⁵⁹? I undersökandet av den posthumanistiska ontologiska vändningen inom internationell utbildningsforskning frågar sig Michalinos Zembylas (2017) om denna ”vändning” överhuvudtaget är önskvärd i relation till utbildningens syfte och mål⁶⁰. De inom utbildningsforskningen presenterade posthumanistiska ingångarna förklarar Zembylas fokusera på sammanflätningar mellan materiell och diskursiv verklighet i utbildningssituationer där materialitetens roll och agens betonas snarare än tal och mellanmänsklig interaktion. Vad vinner läraren på detta perspektiv och analytiska fokus? I relation till denna fråga betonar Zembylas vikten av tydlighet gällande hur lärare och utbildningsforskare förstår ontologi, inte minst i mötet med andra discipliner kopplade till utbildningsväsendet då det i nuläget saknas en interdisciplinär teoretisk diskussion om de metodologiska och politiska konsekvenser som en ontologisk vändning skulle kunna innebära. I relation till Zembylas poäng om avsaknaden av diskussion gällande posthumanismens eventuella politiska konsekvenser kommer jag osökt att tänka på Lewis R. Gordons texter om Afrikansk-Amerikansk filosofi och hans reflektioner kring postmodernismens deklARATION av subjektets och humanismens död:

Dominant groups can “give up” humanism for the simple fact that *their humanity* is presumed, while other communities have struggled too long for the humanistic price (1998, s.39).

Frågan är om vi (som forskare och pedagoger) verkligen kan ta oss rätten att ge upp den andres, det vill säga barnets, mänsklighet och huruvida vi är beredda på att ta konsekvenserna av en sådan teoretisk intervention.

59 Här efterlyser Dahlbeck (2014b) en mer ingående diskussion om förskolans teoretiska grund, på såväl praktisk som policynivå. Detta för att undvika ad-hoc tolkningar där till synes inkompatibla perspektiv fogas samman.

60 Som koncept, menar i sin tur Stefan Herbrechter (2013) att det är ytterst svårt att se på utbildning som något annat än ett mänskligt projekt, vilket begränsar vad som är posthumanistiskt möjligt att göra.

Avhandlingens bidrag och vidare forskning

I avhandlingen undersöks hur barnet blir till som figuration i och genom en kombination av olika praktiker och diskurser i mötet mellan forskning, policy och praktik. Avhandlingsarbetet har drivits av ett genuint intresse att förstå var och hur det posthumana barnet blir till, vad figurationen svarar mot, innebär och kan tänkas ha för konsekvenser för hur det blir möjligt att tänka om och agera gentemot barnet. Undersökandet av dessa frågor är avhandlingens bidrag, ett hittills saknat inlägg i en utbildningsteoretisk och politisk diskussion om förskolebarnets tillblivelse i relationen mellan forskning, policy och institution.

I skrivandets stund står förskolan inför ännu en omfattande reform då förskolans läroplan, Lpfö 98/16, ska genomgå en ny revidering. I själva verket menar Skolverket att de ändringar som föreslagits är så pass omfattande att ”Skolverket bedömer att regeringen bör publicera den reviderade läroplanen i en ny förordning” (Skolverket, 2017a, s. 7). I det formulerade uppdrag om översyn av läroplanen som Utbildningsdepartementet (2017) skickade till Skolverket fokuseras relationen mellan undervisning och utbildning i förskolan samt förskolans arbete med barns digitala kompetens. Begreppen ”hållbar utveckling” och ”hälsosam livsstil” införs också. Beslutet om översyn och revidering motiveras av OECDs rapport om den svenska förskolans läroplan, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*. I en jämförelse med läroplaner från Norge, Nya Zeeland och Portugal lyfts i rapporten brister i den svenska läroplanen relaterat till områden som social integration, skolförberedning och ”ämnedområden som svarar mot samhällsförändringar” (Utbildningsdepartementet, 2017, s. 3). Till de ändringar som gjorts i Skolverkets (2017b) förslag på revidering hör en omskrivning av kapitlet ”Uppföljning, utvärdering och utveckling”. I den nuvarande läroplanen (Lpfö 98/16) nämns begreppet dokumentation i kapitlet hela tretton gånger, i förslaget på revidering inte alls. Till detta kan tilläggas att Skolverkets (2012) stödmaterial om pedagogisk dokumentation inte längre går att beställa på Skolverkets hemsida⁶¹ utifrån motivationen att stödmaterial

61 <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2808>

måste revideras. Som underlag för Skolverkets översyn av läroplanen skrevs också en Kunskapsöversikt med titeln *Undervisning i förskolan*⁶². Här har forskare från fyra universitet; Malmö, Stockholm, Mälardalen och Göteborg, skrivit texter som rör hur begreppet undervisning kan förstås i relation till förskolan. Ett av kunskapsöversiktens kapitel har författats av Lenz Taguchi och Palmer m.fl. (2018). I kapitlet nämns visserligen den materiella miljöns betydelse, men förstås överraskande nog utifrån Lev Vygotskijs beskrivning av det teoretiska begreppet ”scaffolding” (stöttande-praktiker). Det verkar sålunda som att det posthumana barnet, likasom verktyget pedagogisk dokumentation, för tillfället fått stryka på foten i svensk policyförfattning. När det kommer till en satsning på undervisningsbegreppet i förskolan verkar det bli svårt att hitta en plats för posthumanismen. Likväl går det inte att låta bli att fundera över vad det blivit av de stora kompetensutvecklingsinsatser i pedagogisk dokumentation som gjorts de senaste tio åren⁶³.

Med privilegiet att formulera teorier om och för andra följer ett stort ansvar, inte minst i förhållande till dem som är föremål för formuleringen. Då teori ska översättas till policy och praktik argumenterar jag för ett noggrant övervägande över teorins konstruktiva bidrag och rimlighet. De teoretiska strider som förs inom ramen för forskningen hör möjligtvis inte hemma i formulerandet av policy. Detta betyder inte att dessa domäner bör vara skilda åt, eller att teoretiska idéer och visioner ska ”förenklas” i mötet med praktiken. Tvärt om, det bör finnas en dialog om teorins lämplighet om den förväntas omsättas i praktik. I mitt arbete med den svenska förskolans historia i kappan blev det tydligt hur både barnet och förskolans verksamhet agerat vindflöjel i relation till de politiska och teoretiska vindar som blåser. Inför stundande revidering av förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2017) finns många frågor att undersöka vidare. Det ska inte minst bli intressant att följa vilka teorier och diskurser om barnet som vinner mark. Jag är av uppfattningen att

62 Kunskapsöversikten kommer eventuellt också att utgöra underlag för framtida implementeringsinsatser (Skolverket, 2017a).

63 På uppdrag av regeringen utvecklade Skolverket nationella skolutvecklingsprogram. Till dessa hör ”Förskolelyftet” inom vilket kursen ”Dokumentera, följa upp, utvärdera och utveckla förskolans kvalitet” har getts av olika lärosäten sedan 2012. Redan innan detnna satsning, 2008, angav Skolverket (2008:318) att 56% av landets kommuner satsat på kompetensutveckling riktad mot ett arbete med pedagogisk dokumentation.

det i alla tider, särskilt i tider av större förändring, behövs någon som drar i handbromsen, tar ett steg tillbaka och försöker synliggöra det större perspektivet genom att fråga vad som pågår. Om inte för vår egen skull, så för de som ännu inte har en egen röst att höja i det vuxna akademiska och politiska rummet.

SUMMARY

In a time when the pursuit of equivalent quality is high on the Swedish ECEC (Early Childhood Education and Care) policy agenda, teachers' responsibilities for evaluating educational practice, based on documentations of individual children's development and learning, is emphasised. To aid teachers in this work, the Swedish National Agency of Education published and distributed a support material promoting 'pedagogical documentation' as a tool and a method for documentation and evaluation, framed within a so called postconstructionist/posthumanist theoretical framework. In the support material, the (social) constructionist approach⁶⁴, previously associated with the tool pedagogical documentation, is criticised for having an excessive focus on interpersonal interaction and the constitutive power of language. Instead, an understanding of the world that acknowledges the force and impact of nonhuman subjects and material objects on children's subjectification and knowledge construction is called for. The theoretical ideas that are expressed in the support material corresponds to what broadly has been explained as a "material" turn in the humanities and social sciences. Against the backdrop of the alleged material turn, not only is the superior position of language being questioned, but also the unique and ontologically superior position of the human mind. The theoretical stance taken by the National Agency of Education can be considered unique and raises questions concerning the meaning and aim of theoretical intervention through research and policy, and of its subsequent consequences.

The overall aim of the dissertation is to critically examine the figuration of the posthuman child in both a Swedish and international context of early childhood education. Part of this work involves investigating how posthumanist concepts and ideas travel, how they

⁶⁴ And educational theories in general.

are picked up in policy and how posthumanist theory is being translated to fit the framework of early education. This inquiry concerns fundamental questions about the making of the preschool child in the intersection between educational research, educational policy and pedagogical practice. In the different studies of the dissertation, Claudia Castañeda's (2003; 2014) interpretation of the concept "figuration" is being used as an analytical tool for "unpacking" the practices, knowledge and meanings, that are built into the posthuman child as figure. By examining the constellation of practices, knowledge and meanings through which the figuration occurs, the ideas and visions about society and the future realised in the figuration are brought into light.

The research questions guiding my work can be formulated as follows:

- Through which constellations of problem formulations, practices and knowledge is the posthuman child brought into being as figuration?
- What frictions and overlaps between the posthuman child and other figurations of the child become visible in research, policy and practice?
- What ideas about society and the future are built into the figuration of the posthuman child?

Studies included in the dissertation

In the study of the figuration of the posthuman child, the contexts in which posthumanist theory emerges and takes shape in relation to early childhood education is being traced. Part of this work concerns tracing how theories, knowledge and ideas travel through time and space and how they are reinterpreted and adapted to new conditions. The analytical tools used for examining different aspects of the dissertation's field of study vary, but all relate to studies exploring how subjectivity is being made in relation to particular contexts. The research area concerns the examination of the conditions of thought and the image of the child made possible by arranging knowledge about the child and the world in specific ways. The use

of different analytical concepts can be regarded as a way of turning the object glass, so as to put what was previously out of sight in focus. Here the analytical tools borrowed from Fairclough, Popkewitz, Laclau, Mouffe and Castañeda have been helpful as they shed light on different aspects of the studied phenomenon. As just being mentioned, Castañeda's (2003; 2014) take on the concept "figuration" is serving as an overall framework for the dissertation, showing how the posthuman child is brought into being through a combination of different linguistic and material practices. Here, the concept "articulation", as understood by Laclau and Mouffe (1985), is being used in exploring how the posthuman child is given specific meaning in the interlacing of ideas and discourses while Popkewitz's conceptual duo "fiction" and "fabrication" enable the investigation of the materialisation of discourse in the making of a particular subject.

From licentiate thesis to dissertation

The problem area of the dissertation began taking shape in the work with my licentiate thesis (Lindgren, 2015). In the empirical study underpinning the licentiate thesis, I followed a group of teachers working with pedagogical documentation for about a year. I participated in their "reflective meetings" where they presented and analysed different types of documentations⁶⁵ from the ongoing educational projects with the children. The interdiscursive aspects of the discussions were examined in the analysis showing a polyphony of not always coherent discourses. As a guideline for the analysis of documentations, the teachers had chosen two main questions: "What are the children doing with the material?" and "What are the material doing with the children?" These questions guided the teachers' interpretations of the documentation focusing on children's interactions with materiality and the environment. A (what I in the licentiate thesis refer to as) "new materialist"⁶⁶-inspired discourse

⁶⁵ Photographs, video-clips, pictures, notes etc.

⁶⁶ The concept of "new material" was used partly because the focus of the teacher's conversation was on the relationship between children and materiality. My aim was also to highlight the breach with social constructionism (and the constituent force of language), which is expressed in texts about pedagogical documentation with a posthumanist perspective (eg Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 2012; 2013).

emerged where materiality is attributed agency in children's actions and meaning making processes.

In my analysis, Fairclough's (1992; 1993; 1995/2010) critical discourse analytical (CDA) approach helped me to see and understand the discursive relationship between the teacher's talk at a micro level and structural conditions and movements on a macro-level (e.g. movements in educational policy and trends within the research field).

The posthuman child

In the first article of the present thesis - *The Figuration of the Posthuman Child* - the new materialist discourse identified in the licentiate study is understood in relation to a broader posthumanist movement in Swedish research and policy. Using the support material (Skolverket, 2012) distributed by the National Agency of Education as a starting point, I examined how the child is brought into being as posthuman in and through the texts and theoretical assumptions invoked in the support material. Using Swedish ECEC as an example, both the conditions enabling a posthumanist reconfiguration of the preschool child, as well as the ways in which the child is brought into being as "posthuman" through policy, research and practice, is analysed.

In the second article - *Fabricating The Posthuman Child In ECEC* - the emergence of the posthuman child is understood in light of an international context of early education. The article is written together with my co-author Magdalena Sjöstrand Öhrfelt, whose thesis project concerns the relationship between Swedish early education and transnational educational policy. In our first attempts to understand where and how the posthuman child is brought into being in an international context, recurring theorists and theoretical arguments, references and cross-references between Swedish and international researchers in the field of early childhood education, were mapped. As tools for the analysis Popkewitz's (2013) two related concepts "fiction" and "fabrication" were used. Popkewitz explains the concept "fabrication" as both fiction, or idea, and a "creator of things". The analysis showed how the fiction of the posthuman child is being fabricated through specific discourses in relation to certain conditions. Emerging within the discourse of education

for sustainable development, the fiction of the posthuman child is being theoretically and politically legitimised as a possible solution for a world in ecological and social “crisis”.

The articulation of the posthuman child in relation to a notion of a world in “crisis” is further explored in the third article *On the educable child: Orphans of our common worlds*. In the article, the posthuman child is positioned alongside its alleged opposite, “the social economic child” (emerging in international educational policy). In spite of apparent ontological contradictions, universal questions about the future are posed in both discourses accommodating some common fundamental articulations: the notion of the world in crisis where education is the answer and the young child, educable within the framework of the right circumstances, the solution.

In studying the terms and conditions of the two opposing discourses, and how contemporary problems and solutions are represented in each discourse, differences and overlaps between the posthuman child and the social economic child is identified in the analysis. The selection of primary material used for the analysis is significant in the way that they contain ideas and articulations that recur in various other texts on ECEC, as identified, for example, through cross-referencing. Approaching the material, our initial readings were inspired by Bacchi’s (2009) policy analytical question: What is the problem represented to be? This question was paired with Laclau and Mouffe’s (1985) analytical concept of *articulation*. Articulation can be described as a process of combining ideas and concepts (notions) drawn from various theories and perspectives. The articulation captures the discourse in action, so to speak. In the analysis, it became apparent that the seemingly opposite figurations of the posthuman child and the social economic child overlap and even reinforce one another. One example is when the child is being articulated as “orphan” in relation to a world in crisis in the way that the child, in both discourses, is being disconnected to her/his cultural legacy, either motivated as a release from an unfavorable home environment or from an oppressive western humanistic worldview. In the articulation of the child as orphan, the idea of the child as resource for change and subject for social and political intervention is strengthened.

The orphan of our common worlds

Practically, pedagogical documentation functions as a method for working with posthumanist theory in both ECEC research and educational practice. Through the support material (Skolverket, 2012), the tool has been crucial for the proliferation of posthumanist theory in Swedish preschool practice. Here, pedagogical documentation is presented as a tool for teachers to make deliberate theoretical interventions in analyses and interpretations of educational practice (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 2010; 2012; Skolverket, 2012).

In a posthumanist theoretical framework, the posthuman child is positioned within a so-called "flat ontology" where everything is valued equally and interdependent of everything else. Taylor and Giugni (2012) term the materialisation of the flat ontology "common worlds", that is, a collective of worlds that are made, and remade, in and through relational networks of bodies, organisms and matter. Positioned within a flat ontology, the child figures as the embodiment of flexibility and transformation through its multiple becomings with the world. Against this ontological background, it is no longer possible to regard the human as human, or the child as a child, in a traditional sense. Karin Murris (2016) uses, for example, the neologism "inhuman-iii" to describe the child as a material-discursive becoming in time and space. In an effort to "decolonise" childhood, Murris describes the child as an "epistemological orphan" in the sense that there are no epistemological or ontological fathers (such as Descartes) to turn to anymore.

In an international context, the posthuman child figures as a response and solution to a world in crisis. The exploitation of nature (as well as humans) is seen as a consequence of human positioning over and beyond nature, leaving an irreversible impact on the earth's geo- and bio-systems (Åsberg, Hultman & Lee, 2012; Lenz Taguchi, 2010; 2012; Hultman, 2011). In other words, the epoch of the Anthropocene has left its permanent geophysical mark, resulting in environmental disasters and an imminent threat to human as well as non-human survival. The human species needs to change, and in order to do so, posthumanist scholars argue, the assumption of human exceptionalism must be challenged.

In the intersection between a posthumanist discourse and a discourse on education for sustainable development, the child becomes the site where the human subject will reinvent itself as a part of, and mutually entangled with, the world. Through the use of a pedagogy that acknowledges the myriad of intricate relationships between people, more-than-people and materiality (e.g., common world pedagogies) and by positioning the child within a “flat ontology” is expected to raise the child’s insight into the “true” relational nature of existence. In turn, this is supposed to foster an appreciation of the diversity of the world and a will to do right, leading to a more sustainable future (see, for example, Murriss, 2016; Ritchie, 2012; Taylor & Giugni, 2012; Taylor, Pancini-Ketchabaw & Blaise, 2012).

REFERENSER

- Andersen, C. E., Guttorm, H. E., Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T., Osgood, J., Otterstad, A. M. & Välimäki, A. (2017). Special issue: "Darkness matters". *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(2).
- Axelsson, T. & Qvarsebo, J. (2017). *Maktens skepnader och effekter: makta-
nalyt i Foucaults anda*. Lund: Studentlitteratur.
- Banerji, D., & Paranjape, M. R. (Red.). (2016). *Critical Posthumanism and
Planetary Futures*. Springer.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the En-
tanglement of Matter and Meaning*. Durham. North Carolina: Duke Univer-
sity Press.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judge-
ment, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*,
50(1): 75-87.
- Bloch, M.N. Holmlund, K. Moqvist, I. & Popkewitz, T.S. (2003). *Governing
children, families and education: Restructuring the welfare state*. New York:
Palgrave Macmillan.
- Bogost, I. (2012). *Alien phenomenology, or, what it's like to be a thing*. U of
Minnesota Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (Red.). (2004). *Beyond the com-
petent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare soci-
eties*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Carneiro, R. Desjardins, R. Gordon, J. & Looney, J. (2015). Editorial. *Euro-
pean Journal of Education*. 50(1).
- Castañeda, C. (2001). The child as a feminist figuration: Toward a politics of
privilege. *Feminist Theory*, 2(1): 29-53.
- Castañeda, C (2003) *Figurations: child, bodies, worlds*. Durham, NC: Duke
University Press.
- Castañeda, C., & Suchman, L. (2014). Robot visions. *Social Studies of Science*,
44(3): 315-341.
- Dahlbeck, J. (2014a). Hope and fear in education for sustainable development.
Critical studies in Education, 55(2): 154-169.

- Dahlbeck, J. (2014b). On Following Commands: A Philosophical Inquiry Into the Governing Values of Swedish Early Childhood Education. *Studies In Philosophy & Education*, 33(5): 527-544.
- Dahlberg, G., Lundgren, U.P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS i samarbete med Socialdep.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A.R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19(4-5): 268-288.
- Dencik, L. (1995). Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn och fel-syn. I Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red.), *Seendet och seendets villkor: en bok om barns och ungas välfärd* (63-106). Stockholm: HLS.
- Einarsdóttir, J. & Wagner, J.T. (2006). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Einboden, R., Rudge, T., & Varcoe, C. (2013). Producing children in the 21st century: A critical discourse analysis of the science and techniques of monitoring early child development, *Health*, 17(6): 549-566.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation Entanglements of children, things, and templates*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission.
- Eurostat. (2013). *Smarter, greener, more inclusive?: indicators to support the Europe 2020 strategy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995/2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2015). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
- Foucault, M. (1972). *Vetandets arkeologi*. Staffanstorps: Cavefors.
- Fröbel, F. (1838). Vergleichung. Das Samenkorn und das Kind. *Sonntagsblatt*, (4): 47.

- Földvály, K. (2014). In Search of a Lost Future: The Posthuman Child. *European Journal of English Studies*, 18(2): 207-220.
- Gesell, A., & Ilg, F. L. (1949). *Child development, an introduction to the study of human growth*. New York: Harper.
- Giugni, M. (2011). 'Becoming worldly with': An encounter with the Early Years Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1): 11-27.
- Gordon, L. R. (1998). African-American philosophy: theory, politics and pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 39-46.
- Grut, K. (2005). *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2009). Barnperspektiv: Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg. *Locus*, 409(3): 4-20.
- Hannon, V. 2015. What is learning for? *European Journal of Education*, 50(1): 14-16.
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 3(29): 446-493.
- Herbrechter, S. (2013). *Posthumanism: A critical analysis*. New York & London: Bloomsbury.
- Herz, M. & Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Holmberg, K. & Zimmerman Nilsson, M-H. (2014). Cyborger och rhizom i förskolans musikverksamhet. Posthumanistiska begrepp i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19(2-3): 193-212. <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/1283>
- House, R. (2011). *Too much, too soon?: early learning and the erosion of childhood*. UK: Hawthorn Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *QSE. International journal of qualitative studies in education*, 23(5): 525-542.

- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hultqvist, K. (1995). En nutidshistoria om barns välfärd i Sverige. I Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red.), *Seendet och seendets villkor: en bok om barns och ungas välfärd* (141-160). Stockholm: HLS.
- Hultqvist, K. (1997a). Förskolan och "barnets natur". *Didactica minima*, (11)3: 6-18.
- Hultqvist, K. (1997b). Changing rationales for governing the child: A historical perspective on the emergence of the psychological child in the context of pre-school-notes on a study in progress. *Childhood*, 4(4): 405-424.
- Hultqvist, K. & Dahlgren, L. (1995). *Seendet och seendets villkor: en bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (2000). Iscensättningen av samhället som skola: konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet. I J. Bjerg (red.), *Pedagogik* (496-527). Stockholm: Liber.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (red.) (2001). *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ideland, M. (2016). *Den KRAV-märkta människan*. Lund: Celanders.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I Brembeck, H., Johansson, B., & Kampmann, J. *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg, Denmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Katz, C. (2008). Cultural Geographies lecture: Childhood as spectacle: relays of anxiety and the reconfiguration of the child. *Cultural geographies*, 15(1): 5-17.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade: studie*. Stockholm: Bonniers.
- Kjørholt, A.T & Qvortrup (2011). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kruger, F. (2015). Experimenting with Nomadic Posthumanism: Conceptualising education and rural learning ecologies differently. *Alternation, Special Edition*, (16): 329-345.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.

- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- 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. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1):36-50.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, T. (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Malone, K., Truong, S., & Gray, T. (red.). (2017). *Reimagining sustainability in precarious times*. Springer.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- McLeod, J. (2001). When Poststructuralism Meets Gender. I Hultqvist, K. & Dahlberg, G. *Governing the Child in the New Millenium* (259-289). New York & London: Routledge Falmer.
- Meadmore, D., Hatcher, C., & McWilliam, E. (2000). Getting tense about genealogy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5): 463-476.
- Mol A (2002) *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Mouffe, C. (2016). *Agonistik: texter om att tänka världen politiskt*. Stockholm: Atlas.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: educational transformation through philosophy with picturebooks*.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Bonnier.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: en bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förb.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Osgood, J. & Giugni, M. (2015). Putting posthumanist theory to work to re-configure gender in early childhood: When theory becomes method becomes art. *Global Studies of Childhood*, 5(3): 346-360.
- Otterstad, A.M., Bustos, M.F.M. & Andersen, C.E. (2015). Reconfiguring quality: experiment/t(h)ing with quality as matter in Norwegian early childhood education and care. I Cannella, G.S., Pérez, M.S., Lee, I-F. (red.) *Critical Examinations of Quality in Early Education and Care. Regulation, Disqualification, and Erasure* (s. 123-137). Berne: Peter Lang Publishing Group.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2): 154-160.
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk?: att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.
- Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Stockholm: Kundtjänst, Allmänna förlag.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Diss. Lunds Universitet.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Piaget, J. (1926), *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul. [Le Langage et la pensée chez l'enfant (1923)].
- Plum, M. (2012). The emergence of the analytical method in early childhood education – the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5): 645-663.
- Popkewitz, T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 34(3): 439-456.
- Postman, N. (1996). *The end of education: redefining the value of school*. New York: Vintage.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Fra interessant pedagogikk til "sekt": Reggio Emilia i et kritisk lys. *Barnehagefolk*, 27(3): 36-43.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Qvortrup, J. Bardy, M. Sgritta, G. & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot, UK: Avebury
- Ramphel, M. (2015). Meaning and Mission. *European Journal of Education*. 50(1): 10-13.
- Reinertsen, A. (red.). (2016). *Becoming Earth: A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides*. Springer.
- Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Ritchie, J. (2012a). Early Childhood education as a site of ecocentric counter-colonial endeavour in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2): 86–98.
- Ritchie, J. (2012b). Titiro Whakamuri, Hoki Whakamua: Respectful integration of Māori perspectives within early childhood environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17: 62–79.
- Ritchie, J. (2013). Sustainability and relationality within early childhood care and education settings in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Childhood*, 45(3): 307–326.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis I den avancerade liberalismen. I Hultqvist, K. & Petersson, L. (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS förlag.
- Rossholt, N. (2012). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy and Theory*. 44(3): 323-334.
- Scott, D. & Hargreaves, E. (2015). *The SAGE handbook of learning*. SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid* [Elektronisk resurs]: [nationell utvärdering av förskolan]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. [Ny. rev. utg.]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Snaza N, Appelbaum P, Bayne S, Carlson D, Morris M, Rotas N and Weaver J. (2014). Toward a posthumanist education. *JCT*, 30(2): 39.

- Snaza, N & Weaver J (2014). *Posthumanism and educational research*. Routledge.
- Somerville, M., & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2): 102-117.
- SOU (1972:26-27). 1968 års barnstugeutredning (1977[1972]). *Förskolan: betänkande. D. 1*. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlag.
- SOU (1985:22). Förskola-skola-kommittén. *Förskola - skola: betänkande*. Stockholm: Liber/Allmänna förlag.
- SOU (1997:157). Barnomsorg och skolakommittén (1997). Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande. Stockholm: Fritze.
- Spanos, W. (1993). *The end of education: Toward posthumanism*. University of Minnesota Press.
- Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1): 41-59.
- Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K., & Early, Q. M. (2013). *Quality matters in early childhood education and care Sweden*. OECD.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2010). Gladare och livsdugligare små medborgare. I Qvarsebo, J. & Tallberg Broman, I. (red.) *Från storslagna visioner till professionell bedömning: om barndom, utbildning och styrning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. Routledge.
- Taylor A, Pacini-Ketchabaw V & Blaise M (2012) Children's relations to the more-than-human world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2): 81-85.
- Taylor, A. & Pacini Ketchabaw, V. (2015). "Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability." *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4): 507-529.
- Torjman, S. (2005). *What is policy?* Ottawa, Canada: Caledon Institute of Social Policy.
- UNICEF. (2002). *A League Table of Educational Disadvantage in Rich Nations*. Florence: Innocenti Research Centre (UNICEF).
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskola*. Stockholm: Regeringen.
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språket*. Stockholm: Liber utbildning.
- Wehner-Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zembylas, M. (2017). The contribution of non-representational theories in education: Some affective, ethical and political implications. *Studies in Philosophy and Education*, 36(4): 393-407.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsberg, C. (2010). *Vi har aldrig varit människor*. ARENA, (1): 35-37.
- Åsberg, C, Hultman, M and Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.

I

THE FIGURATION OF THE POSTHUMAN CHILD

T. Lindgren

Malmö University, Faculty of Education and Society

Abstract

In a time when the pursuit of equivalent quality in ECEC (Early Childhood Education and Care) is high on the Swedish education policy agenda, teachers' responsibilities for evaluating educational practice, based on documentations of individual children's development and learning, is emphasised. To aid teachers in this work, the Swedish National Agency of Education published and distributed a support material promoting 'pedagogical documentation' as a tool and a method for documentation and evaluation, framed within posthumanist theory. From the posthumanist point of view offered in the support material, the traditional Western educational ideal is claimed to fall short of understanding and describing the transdisciplinary nature and relational complexity of learning as well as the interdependency between the child and the world. Positioned within a 'flat ontology', the child is depicted as continuously becoming through its complex intertwined relationships with the world. Using Swedish ECEC as an example, both the conditions enabling a posthumanist reconfiguration of the preschool child, as well as the ways in which the child is brought into being as 'posthuman' through policy, research and practice, is examined in this article. Using Castañeda's (2003) theoretical concept 'figuration' as an analytical tool I account for the means through which the child is brought

into being *as* posthuman figure, and the particular versions of the world that this figuration actualizes. Perceived as harbouring an inherent capacity for flexibility and transformation, the preschool child figures as especially suited for the posthuman condition -consequently becoming a site for the realization of an alternative form of 'being'.

Keywords: Documentation, Early Childhood Education, ECEC Policy, Figuration, Posthumanism, the Material Turn

Introduction

A group of teachers gather in front of the projector in a conference room at a preschool located in the suburb of a larger city in the Swedish south. They meet to discuss documentations, mainly consisting of short video sequences and digital photographs, from ongoing educational projects with the children. As guidelines for their discussions and analysis of the documentation, the teachers have chosen two main questions: 'what are the children doing with the material' and 'what is the material doing with the children?' One of the teachers from the preschool's toddler classes shows a video clip of five children (aged 1-3 years) drawing with crayons on a projected image, portraying a pair of dinosaurs, on a large paper sheet on the floor. Two of the teachers comment:

Teacher 1: It is a way to communicate with the picture, we had it on the smart board before. They [*the children*] have been given crayons to interact with the picture. This is another way to interact, where everyone gets to be involved.

Teacher 2: Yes, and it is their way of getting a relation: What is it that I have in front of me? (...) Can I stand on it? How can I get my body to relate to it [*the picture*]?

In the teacher's interpretative comments, the children are described as communicating with an object (the picture) by using crayons as interactive tools of sorts. In other words, the children are figured as using the crayons, not as a way, for example, to communicate their

ideas *about* the picture to other human subjects, but as tools to communicate and interact *with* the picture. By relating to the picture in various physical ways, the children are explained as creating embodied understandings of the phenomena presented to them. The guiding questions for the interpretation and analysis, suggest the mutual ability to affect, and to be affected, shared by both children and materials.

This introductory excerpt derives from a previous study (Author) where I followed a group of teachers during their reflective meetings on documentations for about a year. The documentation method used by the teachers is called ‘pedagogical documentation’¹, and is strongly associated with the so-called ‘Reggio Emilia pedagogical philosophy’². In the observed teacher’s discussions and interpretations of documentations, overall few examples of communication and interactions between the children, and between the children and the teachers, are given. Instead, the focus is on what is happening between the children and their material surroundings. In the perspective of a Swedish preschool tradition³ emphasizing the importance of interpersonal interaction for the child’s identity and knowledge construction, this may seem strange. Why the focus on children’s relations with materiality in the teachers’ interpretations of documentations? How might this focus effect the understanding of the child? As it later came to my knowledge, the teachers at the studied preschool had been introduced to a ‘posthumanist’ theoretical perspective while working with pedagogical documentation, through their professional development. In other words, the teachers were encouraged to draw on a posthumanist theoretical framework while interpreting documentations of children and educational practice. However, this theoretical reorientation towards posthumanist

1 Pedagogical documentation is explained as both a process and content, where the content refers to the actual physical documentation while the process aims to make that content function as a basis for interpretation and analysis. The focus of the documentation is outlined as children’s learning strategies and processes in relation to environment and affordances in pedagogical practice (e.g. Skolverket, 2005, 2008, 2012).

2 The Reggio Emilia philosophical approach to education has gained a worldwide recognition and is known for its strong democratic values based on keywords such as ‘exploration’, ‘cooperation’ and ‘solidarity’. The pedagogical approach is rooted in a humanistic attitude to life with a strong belief in the child’s competence and inherent ability to explore and create meaning (together with others) in the world (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009).

3 Rooted in a Froebel-based pedagogy and strongly influenced by a progressive educational movement (SOU 1997:157).

thought did not appear out of the blue, but was suggested by the Swedish National Agency of Education. Through the new Education Act (SFS 2010:800) and a revised curriculum for the Swedish preschool (Lpfö 98/10), teachers' responsibility to evaluate and develop pedagogical practice based on documentation of children's development and learning is strongly emphasised. To aid teachers in this work, the Swedish National Agency of Education published a support material⁴ (Skolverket, 2012) promoting pedagogical documentation as a method for documenting and evaluating educational practice. Breaking with a hegemonic postmodern social-constructionist theoretical approach, previously associated with the Swedish adaption of Reggio Emilia educational philosophy and the work with pedagogical documentation, the tool is in the support material placed within the framework of a so-called 'postconstructionist' theory⁵. However, the term commonly used in both research and literature concerning pedagogical documentation, drawing on the same theoretical concepts and foundations, is 'posthumanism' –and therefore, the term used in this article. The initiative for a posthumanist understanding of early education and the preschool child raises questions concerning the meaning and aim of theoretical intervention through research and policy, and of its consequences. The configuration of the child as a certain kind of being, in and across discourses and practices, affects not only the educational practice and the physical reality children are in, but also how children perceive and make themselves known as children in child bodies. Scrutinizing the significance of the child in the adult theoretical reconfiguration of e.g. education, is therefore of importance.

In this article, I investigate two main interrelated issues. The first concerns the conditions, enabling a posthumanist reconfiguration of the preschool child. The second involves the ways in which the child is brought into being as 'posthuman' through policy, research and practice. In doing so, I follow how posthumanist theory is adapted to, and travels between, educational research, policy and practice,

4 This support material was distributed to all preschools in Sweden.

5 What is especially interesting, is the fact that a theoretical statement has been made by a governmental authority which can (in a Swedish ECEC context at least) be considered quite unique. Not least in the context of the internationally dominant developmentalist discourse, as well as an increased focus on quality, measurable outcome and comparison through organizations such as the OECD (which has gained a great influence on Swedish ECEC).

using Swedish ECEC as an example. Here I employ Castañeda's (2003) theoretical concept 'figuration' as an analytical tool for examining both how a concept (like the posthuman child) is given a certain form through a variety of practices and the particular versions of the world that this figuration actualizes. Accordingly, I do not examine posthumanist theory *per se*, but how the theory is used within the ECEC field in order to say something about the preschool child. Although set within a Swedish ECEC context, the subject is of international interest since the Swedish example reflects a wider posthumanist theoretical movement in educational research⁶ and in the international ECEC field⁷.

Figuration as an analytical concept

According to Castañeda (2003), description is akin to a form of ontological politics since 'it makes a claim to the real' (p. 142). In other words, while drawing on certain versions of the world based on certain categorizations of ideas and beliefs (discourses), description purports to reflect reality. What is claimed to be real, and the assemblages of discourses constructing this 'reality', shape our understanding of what matters and what is deemed important and right. In turn, we are affected and governed by this understanding (Davies, 2016). I understand the constituent power of description as discourse 'in action'. However, discourses change and so does what is regarded as acceptable in the context of the commonly perceived reality. In educational settings, deliberative interventions can be made through the realization of political reforms in order to alter the order of discourse⁸. This is done through, for example, teacher education, skill development initiatives on behalf of governmental authorities, and local municipal investments. The introduction of posthumanist theory, through professional development (e.g. lectures and workshops) at the aforementioned preschool (Author), is an example of such an initiative. To help me understand how the posthuman child is brought into existence, I draw upon Castañeda's

6 See e.g. Spanos, 1993; Sørensen, 2009; Snaza, Appelbaum et al., 2014; Snaza & Weaver, 2014; Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2015.

7 See e.g. the research networks The Common World Research Collective (<http://commonworlds.net/>) and Decolonising Early Childhood Discourses (<https://www.decolonizingchildhood.org/>).

8 The totality of discursive practices of an institution (Fairclough, 2010, p. 96).

use of the concept 'figuration'. Castañeda (2003) describes figurations as 'the simultaneously material and semiotic effects of specific practices' (p. 3). As such, figurations are not fixed or definitive, but demonstrate temporary stabilizations of nodes and interconnections. Understood as constitutive in the making of knowledge and categories, figurations can be studied in terms of their uses – what particular figures 'body forth' as generative force. Castañeda explains that 'figuration provides a way of accounting for the means through which the child is brought into being *as* figure, as well as the bodies and worlds this figure generates through a plurality of forms' (pp. 3-4). Figuration can, in other words, be used as an analytical tool to both examine how a concept (like the posthuman child) is given a certain form through a variety of practices and the particular versions of the world that this figuration brings into being.

In her work, Castañeda (2001, 2003) examines how children are made as historically and culturally specific figures, through and across a diversity of fields such as developmental science, cognitive neuroscience, and poststructuralist and feminist theories of the subject. In the latter, the child is figured as the adult's ontological origin, as a not-yet subject and resource in the re-theorization of the subject as oppositional force against the hegemonic order of things. Following Castañeda, Burman (2013) traces the figure of 'child' emerging in western culture as a resource for legitimizing 'the truth' of psychoanalysis. In this example, the child is brought into being as a personification of subjectivity; the adult's origin, memories, pastness and true self. By describing the figuration in terms of its relationships to both the material and discursive nature of the world, the practices within which the figuration occurs, and the power associated with these practices, can be located – not only within specific discursive domains, but in time and space. This process of analysis opens up ways to understand 'how and why the child as figure has been made a resource for wider cultural projects' (Castañeda, 2003, p. 2).

In the next section of the article I offer a brief historical overview of the Swedish context in which the posthuman child occurs, that is, in relation to the development of a Reggio Emilia inspired pedagogy and the work with pedagogical documentation. In order to account for the means through which the child is brought into being as posthuman, I then examine how certain posthumanist inspired ideas

and starting points are used in policy and ECEC research in order to create ‘new’ knowledge about the child. The materials drawn upon in my analysis are the support material (2012), published by the Swedish Agency of Education, and the main theoretical sources⁹ referred to in the same support material.

On how children became posthuman

As I have already mentioned, pedagogical documentation functions as a method for working with posthumanist theory in both ECEC research and educational practice. Through the mentioned support material (Skolverket, 2012), the tool has been crucial for the proliferation of posthumanist theory in Swedish preschool practice. The term ‘pedagogical documentation’ was coined by the Swedish professor Gunilla Dahlberg¹⁰ in the mid-80s, but finds its origin in the municipal nurseries and preschools in the province of Reggio Emilia, Italy. In the aftermath of the Second world war, Loris Malaguzzi founded the Reggio Emilia philosophical approach to education based on strong democratic ideals and a belief in the child’s innate curiosity, capacity to create meaning and thirst for knowledge. In the critique of the hegemonic developmental psychological perspective on the child, raised in for example the sociology of childhood and critical pedagogy movements in the 1980s, the Reggio Emilia philosophical approach to early education was recognized in a Swedish context (Dahlberg & Elfström, 2014). In the beginning of the 1990’s a collaborative research and development project between a number of preschools, the teacher education and the Reggio Emilia institute in Stockholm, titled *Pedagogy in a changing world* (‘Pedagogik i en föränderlig omvärld’), was initiated (Elfström, 2013). In the project different theoretical approaches to a Reggio Emilia-inspired pedagogy and the work with pedagogical documentation were explored. Challenging the developmentalist view on the child, associated with a rationalization and economization of childhood, the participants aimed at bridging the gap between dualisms such as body and mind, feeling and thought, nature and culture etc.

⁹ Barad, 2007; Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; 2012; Sørensen, 2009; Åsberg, 2010.

¹⁰ Dahlberg is known for having challenged traditional concepts of childhood (formed by developmental psychology) and knowledge by applying social constructionist, postmodernist and post structural theories in ECEC.

The theoretical work done within the framework of the project has had a significant impact on both the interpretation and adaption of the Reggio Emilia pedagogical educational philosophy and research concerning pedagogical documentation. Here, Dahlberg, Moss and Pence's internationally influential book *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, should be mentioned. In this book the Reggio Emilia-inspired approach to education, and the work with pedagogical documentation, is framed within a social-constructionist postmodern theoretical perspective¹¹. Through this theoretical lens, childhood is explained as a contextually dependent social construction. The subject is regarded as de-centered and pluralistic, and consequently there cannot be a universal nor natural child. The figuration of the child emerging through this theoretical interpretation of the Reggio Emilia philosophical approach, portrays an active, competent and resilient child, equal to the adult in the co-construction of culture and knowledge. By using pedagogical documentation as a visualizing tool, and locus for reflection, the authors claim that not only dominant discourses and conceptions about children can be brought into light through the documentation, but that the tool offers opportunities for teachers to deliberately use theory in the interpretation of documentations.

After the breakthrough of the Reggio Emilia-inspired pedagogy in Sweden, teachers, committees and parliament ministers have made pilgrimage to Reggio Emilia. By its critics, the rising influence of Reggio Emilia-inspired pedagogy has been compared to a 'revival movement' (Pramling Samuelsson, 2011). The comparison may not be completely unjust, since the metaphor 'somersault' is often used to describe the change in thought relating to teacher's transitions to a Reggio Emilia-inspired philosophical approach to education (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). The metaphor portrays a kind of awakening, relating to the approach's emancipatory educational project. The Reggio Emilia approach is claimed to reach beyond quality measurements, evaluations and school preparation in an attempt to get a hold of life itself and the world as it could be, if we

11 E.g. Michel Foucault, Nikolas Rose and Valerie Walkerdine.

only ‘listened’¹² and paid attention to what is going on in children’s relation- and meaning-making processes (Rinaldi, 2006). Here, the child figures as the key to the dawn of a more democratic, equal and just world.

The (Re)turn of Materiality

In the Reggio Emilia philosophy, the physical environment is referred to as the ‘third teacher’, which indicates the importance of materiality for children’s development and learning. Carlina Rinaldi (Malaguzzi’s successor and former Director of the municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia) stresses that physical objects are not only to be regarded as something that children use and handle, but that the objects also respond to children’s actions (Dahlberg & Elfström, 2014). Accordingly, ideas about the agency of materiality can be found within the Reggio Emilia discourse even before the breakthrough of posthumanist theory. In the Swedish ECEC field two pronounced theoretical traces of posthumanist thought can be found. The first connecting to a continuous theoretical development of the Reggio Emilia-inspired philosophical approach, focusing on the theoretical work of Brian Massumi, Emmanuel Levinas, Gilles Deleuze and Jacques Derrida¹³. The second with a more distinct focus on the agency of materiality and the development of pedagogical documentation as method for working with posthumanist theory in educational practice. In the support material (Skolverket, 2012) published by the Swedish National Agency of Education, the latter is expressed, and therefore this is the trace of posthumanist thought explored in this article. Here, the (social) constructionist approach, previously associated with the tool pedagogical documentation, is criticized for having an excessive focus on interpersonal interaction and the constitutive power of language. Instead, an understanding of the world is called for, where the force and impact of nonhuman subjects and material objects on children’s subjectification and knowledge construction are taken into consideration (Lenz Taguchi, 2010, 2012; Skolverket, 2012).

12 Carlina Rinaldi (2006), the former director of the preschools of Reggio Emilia, regards the need to be listened to and to listen to others as fundamental for the identity of the human being, starting from the moment of the birth.

13 See e.g. Elfström, 2013; Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, 2009.

The work with developing methodologies for posthumanist theory within the ECEC field, is described by Hillevi Lenz Taguchi (2010) as a search for a language that enables researchers, as well as teachers, to work in ways that go beyond a binary divide between theory and practice. That is, a language that acknowledges the ‘intertwined discursive and material reality of pedagogical practices’ (p. 3). Lenz Taguchi (2010; 2012) acknowledges the stressed importance of materiality and the environment in the Reggio Emilia approach, but emphasizes that these are regarded as merely passive objects that require active human actors using them and giving them meaning. By re-evaluating our knowledge, Lenz Taguchi argues, we can go beyond taken for granted truths about children’s development and learning and challenge dominant binaries associated with a humanist worldview. Such binaries are explained to support problematic thinking that has permeated western philosophy since Plato and experienced a resurgence in the Enlightenment era through the notion of the cogito, the famous Cartesian cut between mind/body, intellect/emotion and nature/culture and the Kantian notion of the free rational subject. This cut, Lenz Taguchi argues, locks us into a binary *either-or* thinking, which greatly reduces our ability to fully understand and describe the relational complexity of the world.

While working with ‘high theory’ (e.g. Foucauldian power productions, feminist post-structural subjectivity theories and the self-critique of the latter) and the critical and feminist pedagogies developed since the late 1980s, Lenz Taguchi and her colleagues¹⁴ aimed to bridge the gap between higher education practices and practices in preschools. It is this attempt ‘to put theory to work in relation to the materiality of pedagogical practices’ (Lenz Taguchi, 2010, p. 17) that prompted Lenz Taguchi’s (and her colleagues’) interest for new material feminisms and the work of feminist physicists Karen Barad. In yet another effort to re-conceptualize early childhood education, Barad’s theoretical concepts are translated into ECEC research and practice through the design of a so-called ‘intra-active’ pedagogy¹⁵. The ‘intra-active’ pedagogy is explained as not only taking what is

14 One of them being Anna Palmer, the author of the support material (Skolverket, 2012).

15 The use of the concept ‘intra-action’ is described as referring to a shift in attention from interpersonal relationships to ‘intra-active’ relationships between humans, non-human subjects and materiality (Lenz Taguchi, 2010, 2012).

happening between human subjects into consideration, but what is happening between humans and non-humans/objects¹⁶. The emphasis on the importance and agency of matter, ‘how matter matters’ (Barad, 2007), recurs in the aforementioned support material:

How is it possible to understand children’s learning and development by paying attention to the myriad of relationships going on between children, materials and environments in preschool? What emerges is that the children constantly seem to be preoccupied with establishing relationships with their environment, as well with other people, with books, pens, paints, clay, water and paper. Light, sound, cold, heat, rain and sunshine are also involved in learning. Things like leaves, sticks, and sand, *do* something with the children, making them want to look carefully at, feel and explore (Skolverket, 2012, p. 27, [*my translation*]).

Estrid Sørensen (2009) points out that, traditionally, there has been a ‘blindness toward the question of how educational practice is affected by materials’ (p. 2). Reaching beyond the scope of early education, the strains of posthumanist thought correspond to what broadly has been explained as a ‘material turn’ in the humanities and social sciences. The material turn can be viewed as an answer to, and opposition against, what Richard Rorty (1992) termed ‘the linguistic turn’ in the beginning of the 20th century when language is claimed to have been assigned a superior position in Western philosophy, leaving ‘reality’ to be explicitly known through discursive construction (meaning) in language. Lenz Taguchi (2010) and Hultman (2011) argue that the material turn builds on the linguistic one, but that the material turn challenges the sovereign constitutive power of language by asking what role non-human subjects and materiality play in the co-construction of reality and knowledge. In the context of ECEC the material turn, as already discussed, is expressed as an increased focus on the agency of materiality and the emphasis on the relational complexity between the child and the world.

16 The work with reframing Barad’s theoretical framework in ECEC has not only contributed to making posthumanist thought a part of the official Swedish ECEC discourse, but has also had a significant influence on the theory development in the field internationally. See e.g. Bone & Blaise, 2015; Murris, 2016; Osgood & Giugni, 2015; Clark, Pacini-Ketchabaw & Hodgins, 2014; Rossholt, 2012.

Against the backdrop of the alleged material turn, not only the superior position of language is being questioned, but also the unique and ontologically superior position of the human mind. This challenges the presumption that humans stand above all other species (as a sort of human chauvinism) and have specific values, rights and privileges based on the fact of being counted as human¹⁷ (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010, 2012; Åsberg, 2010). On a global level, Lenz Taguchi (2010; 2012) as well as Australian and American ECEC researchers Affrica Taylor, Veronica Pacini-Ketchabaw and Mindy Blaise (2012), argue that the vast exploitation of both human and natural resources, resulting in ecological, political and economic crisis, calls for a reconfiguration of the subject. That is, a reconfiguration brought on by the insight about the interdependent and entangled relationships between humans and ‘the more-than-human world’. Translated into ECEC practice, Hultman and Lenz Taguchi (2010) propose a challenge of the anthropocentric gaze in teachers’ analysis of pedagogical documentations. While trying to overcome the habit of seeing humans/children as a center of attention in interpretations of documentations, teachers are encouraged to challenge the anthropocentric notion of human superiority through so called ‘horizontal readings’ of documentations. Examples of such readings are also given in the aforementioned support material (Skolverket, 2012). The concept ‘horizontal’ refers to a ‘flattened’¹⁸ and non-hierarchical view on children’s relationships with other humans and the ‘more-than-human world’. In the support material (Skolverket, 2012), this view is explained in the way that ‘the human and the social do not have a higher value than what is going on in the relationships between the human and the environment. All relationships are regarded as significant for human existence’ (p. 31, [*my translation*]). Drawing on knowledge from areas such as physics, biology and brain research, the interdependent relationship between the subject and the world is further elaborated:

The body is constantly establishing new relationships with the

¹⁷ On the whole, some scholars argue, far from everyone (e.g. women, racialized, disabled) has ever had this privilege in the light of the history of Western humanism’s justification of colonialism, slavery and objectification (Snaza, Appelbaum et al., 2014).

¹⁸ ‘An ontology is flat if it makes no distinction between types of things that exist but treats all equally’ (Bogost, 2012, p. 17).

environment: with air particles, heat, cold, rain, snow, smells and the objects used in everyday life – with computers, bicycles, tools and mobile phones. It is sometimes difficult to draw a line between what belongs to the body and what are considered external influences. The subject is dependent on the environment in order to exist (Skolverket, 2012, p. 26, [*my translation*]).

If ‘the subject is dependent on the environment in order to exist’ (ibid), there can be no fully independent or autonomous subject. Inspired by Barad’s theories of the relationally entangled nature of existence, Lenz Taguchi (2010) argues that the subject, as well as ‘things’, ‘*emerge* through, and as a part of, their entangled intra-actions with everything else (p. 41). Therefore, neither humans nor things pre-exist their interactions with the world (Barad, 2007). ‘We are nothing until we are connected to something else, even if it is simply the breathing of oxygen’ (Lenz Taguchi, 2010, p. 41). Building on this line of thought, Lenz Taguchi and Hultman (2010) describe the child ‘as emergent in a *relational field*, where *non*-human forces are equally at play in constituting children’s becomings’ (p. 525). Positioned within a flat ontology, the child figures as the embodiment of flexibility and transformation through its’ multiple becomings with the world. By acknowledging the interdependent relationship between the child and the world, the subject is to be reinvented beyond humanist thought, allegedly leading to a more sustainable future.

The child as theoretical resource

Returning to the introductory example of teacher’s analysis of documentations, the ‘worldly’ relational and ‘intra-active’ child is brought into being as figure through teachers’ deliberate theoretical interventions in the analysis of documentation. The figuration of the posthuman child emerging in the realization of the material turn in ECEC research and policy, through e.g. the support material (Skolverket, 2012), figures as a site wherein the traditional western anthropocentric and dualistic worldview is to be overcome. As posthumanist figuration the child becomes a theoretical resource and space for the re-theorization of the human subject. The child is,

in Castañeda's (2003) words, 'figured as a site of possibility and potential' (p. 168), a site wherein which to realize an alternative form of 'being'.

The posthumanist movement within Swedish ECEC is, as well as the postmodern social- constructionist interpretation of the Reggio Emilia philosophy, portrayed as a 'counter-discourse' to humanist and modernist thought. Proponents from both sides join forces in the pursuit of reconceptualising ECEC through challenging the dominance of the developmentalist view on the child. However, there seems to be an inherent tension in the fact that the child is being 'freed' from dominant discourses within ECEC, such as developmentalism and its psychological, reductionist and universal understanding of the child, at the same time as the child becomes the site for the theoretical realization of the posthuman. The child is being 'freed' and assigned to another reality and existence – a new ontology – at the same time. Castañeda (2001) explains the function of the child as a theoretical resource in the way that the theorist, in order to be able to break 'theory free to imagine worlds beyond the normative limits of that which is already given', must occupy 'an alternative state of existence from that of the subject, must *become* other-than subject' and that this 'other form of existence is the condition of being a child' (p. 33). The child embodies a sort of subjective 'freedom' and openness based on the simple fact of being new in the world; a freedom that perhaps could be contained if the child is understood and treated on the basis of a perception of reality where binary categorizations have dissolved. The realization of the relational interdependence between the child and the world harbours a hope for an alternative view on reality, contradicting humanist categorization and thought. However, the release from hierarchical categorization, offered within a flat ontology, does not come without a price. If we make no distinction between different types of subjects, organism and matter, basic ideological assumptions such as e.g. individual rights (based on the association of a specific category of existence) is put out of play. That is, the very foundation for critical perspectives on early childhood education such as the Reggio Emilian educational philosophy. This calls for a critical discussion about the introduction of posthumanist theory in ECEC policy and preschool practice, and of its effects.

Concluding thoughts

As an interdisciplinary field, great opportunities for philosophical experimentation and challenge can be found in ECEC research. In this article I have studied how posthumanist theory is used in early educational policy, research and practice. In doing so, I aimed to analyze when and how the child is brought into being as posthuman in and between these fields and practices (Castañeda, 2001). Here, I described the elaboration of certain theoretical interests within the Swedish ECEC research field and the development of the tool pedagogical documentation, which has come to play a key role in the elaboration of methodological approaches to ECEC research and practice building on posthumanist theory (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010, 2011, 2012). The developmental discourse that dominated the ECEC field in Sweden during the greater part of the 20th century (and which still dominates the field on a global level) has in recent decades been challenged by a more pluralistic and decentered understanding of children, their development and learning (Hultqvist, 1997). Part of this, what some scholars refer to as a paradigmatic shift, is due to a growing interest in the sociology of childhood and critical pedagogies within the field, which maps onto the figuration of the ‘competent child’ as a social actor in its own right. Both the postmodern social-constructionist and posthumanist movements coalesce with this shift, while at the same time portraying developmental psychology as the common theoretical antagonist. In a common battle against the developmentalist view on the child and the rationalization and economization of childhood, both movements aim at overcoming the so-called Cartesian cut between theory/practice, body/mind and nature/culture etc. Albeit in diametrically different ways.

In a traditional Swedish preschool discourse, the child is depicted as a multisensory learner. The young child, whose intellect is not yet seen as separated from bodily experiences, is often portrayed as physically and emotionally involved with the world. The posthumanist understanding of the child responds to this figuration of the preschool child and places it in a philosophical and theoretical context. Pictured as a certain category of existence, harbouring an in-

herent capacity for transformation and multiple potential becomings, the child seems to be regarded as especially suitable for the posthuman condition. In posthumanist inspired ECEC research and policy, the child figures as a site of possibility and potential. That is, the means through which the human subject is to be reinvented as relationally interdependent –possibly enabling the making of a new more sustainable world. However, the question concerning what the cost of this would be remains. The encounter between posthumanist theory and the ECEC field gives rise to several important and interesting questions about the relationship between theory as analytical perspective and as guidance for educational practice. Not least, it calls on teachers as well as researchers to consider how the child is brought into to being as figure in ‘the (adult) making of worlds’ (Castañeda, 2003, p.1).

References

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Bogost, I. (2012). *Alien phenomenology, or, what it's like to be a thing*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Burman, E. (2013). Conceptual resources for questioning ‘child as educator’. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 229-243.
- Castaneda, C. (2001). The child as a feminist figuration: toward a politics of privilege. *Feminist Theory*, 2 (1), 29-53.
- Castañeda, C. (2003). *Figurations: child, bodies, worlds*. Durham, NC: Duke University Press.
- Clark, V., Pacini-Ketchabaw, V. & Hodgins, B. D. (2014). Thinking with paint: Troubling settler colonialisms through early childhood art pedagogies. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 5(4.2), 751.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. [Pedagogical Documentation] *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-288.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London/New York: Routledge/Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2009). *Från kvalitet till meningskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. [From quality to meaning making: postmodern perspectives]. Stockholm: HLS förlag.

- Davies, B. (2016). Ethics and the new materialism: a brief genealogy of the 'post'philosophies in the social sciences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 113-127.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. [Follow-up and evaluation for change: pedagogical documentation as a basis for continuous development and systematic quality work in preschool]. Diss. Stockholm: Stockholm University, 2013.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2015). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hultman K (2011) Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola. [Children, rulers and other actors: posthumanist perspectives on subjectification and materiality in preschool/school]. Diss. Stockholm: Stockholm University, 2011.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International journal of qualitative studies in education*, 23(5), 525-542.
- Hultqvist, K. (1997). Förskolan och "barnets natur". [The Preschool and "the nature of the child"]. *Didactica minima*, 11:3(42), 6-18.
- 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. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. [Pedagogical documentation as an active agent: an introduction to intra-active pedagogy]. Malmö: Gleerups utbildning.
- Morris, K. (2016). *The posthuman child: educational transformation through philosophy with picturebooks*. London: Routledge.
- Olsson, L. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Diss. Stockholm: Stockholm University.

- Osgood, J. & Giugni, M. (2015). Putting posthumanist theory to work to re-configure gender in early childhood: When theory becomes method becomes art. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 346-360.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Fra interessant pedagogikk til "sekt": Reggio Emilia i et kritisk lys. [From interesting pedagogy to "cult": Reggio Emilia in a critical light]. *Barnehagefolk*, 27(3), 36-43.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. [Elektronic resource]. Routledge.
- Rorty, R. (1992). *The linguistic turn: essays in philosophical method: with two retrospective essays*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Rossholt, N. (2012). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 323-334.
- SFS 2010:800. *Skollag*. [Education Act]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. [Quality in preschool: general advice and comments]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. [Ten years after the preschool reform: the national evaluation of preschool]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2010). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98*. Revised 2010. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. [Follow-up, evaluation and development in preschool: pedagogical documentation]. Stockholm: Skolverket.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N. & Weaver, J. (2014). Toward a posthumanist education. *JCT* (Online), 30(2): 39.
- Snaza, N. & Weaver, J. (2014). *Posthumanism and educational research*. New York: Routledge.
- SOU 1997:157, Barnomsorg och skolakommittén, (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. [Conquering the world: a proposal for curriculum for preschool: final report]. Stockholm: Fritze.
- Spanos, W. (1993). *The end of education: Toward posthumanism*. University of Minnesota Press.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V. & Blaise, M. (2012). Children's relations to the more-than-human world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 81-85.

Åsberg, C. (2010). Vi har aldrig varit människor. [We have never been humans].
ARENA, (1), 35-37.

II

FABRICATING THE POSTHUMAN CHILD IN ECEC

T. Lindgren, Malmö University

M. Sjöstrand Öhrfelt, Linnaeus University

Introduction

Political interest in younger children and preschool as an educational institution is growing internationally.¹ It is important, therefore, to attend to the social context in which preschools exists and that shapes the policy agenda surrounding them. This agenda entails reforms and developments that redefine the function and role of preschool and also, therefore, that shape the kind of preschool that actually emerges. Sweden is frequently regarded as a “model country,”² as it combines care and education within the framework of the preschool institution. The percentage of children attending preschool in Sweden is among the highest in the world, with approximately 87% starting preschool before the age of 2³ (with preschool being available for all children from one year of age). Preschool is thus a well-established part of Swedish society, both culturally and in terms of how society is socially and economically organized;⁴

1 See OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (Paris: OECD Publishing, 2015); Eurostat, *Smarter, Greener, More Inclusive? Indicators to Support the European 2020 Strategy* (Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2015). For an illustrative example, see the influential economist James Heckman’s work, on whose home page <http://heckman.uchicago.edu> (retrieved 1 November 2016), Hillary Clinton is cited as saying, “Early childhood education is the single best investment for growing the economy.”

2 www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0526_2005A01_BR_05_UF100OP0501.pdf

3 Skolverket, *Start/Statistik & Utvärdering/Statistik i tabeller/Förskola/Barn och grupper/År 2015* (www.skolverket.se, retrieved 1 November 2016).

4 Anne-Trine Kjørholt, *Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011).

namely, its quest for social leveling and equality on the labor market.⁵ Gradually, a larger proportion of children has come to participate in preschool, and from a younger age. Although it is not a compulsory part of schooling, preschool is covered by the Swedish Education Act.⁶ In this respect, the state has never before had so much (educational) influence over the younger generation.⁷

Furthermore, preschool is attributed great importance both as an instrument of societal integration and as providing appropriate school preparation. What is distinctive about preschool is that systematic measurements of knowledge cannot be made, which consequently leaves it susceptible to other types of governance and evaluation methods, and also to various ontological assumptions, in an attempt to meet political expectations of “learning outcomes.” In this essay, we aim to discuss a specific set of ontological assumptions that relate to the theoretical movement within educational research referred to as posthumanism, which has had a notable impact in the field of Early Childhood Education and Care (ECEC).

The pursuit of equivalent quality across ECEC provision is high on the Swedish education policy agenda. The revised curriculum for Swedish preschools,⁸ which took effect in 2010, specifies goals regarding school-related subject knowledge and contains a new chapter titled “Follow-up, evaluation and development.” This chapter emphasizes the responsibility of teachers to evaluate and develop pedagogical practice based on documentation of individual children’s development and learning. To aid teachers in this work, the Swedish National Agency of Education (Skolverket) has published and distributed support materials⁹ that promote “pedagogical documentation”¹⁰ as an observation and evaluation tool, to all preschools in Sweden. In these support materials, the use of pedagogical

5 Bengt Sandin and Maria Sundkvist, *Barn, Barndom och Samhälle: Svensk Utbildningshistoria* [Children, Childhood and Society: The Swedish History of Education] (Johanneshov: MTM, 2014).

6 SFS (The Swedish Code of Statutes), *Skollag* [Education Act] Report No. 2010:800 (Stockholm, Sweden: Utbildningsdepartementet, 2010).

7 Kjørholt, *Modern Child and the Flexible Labour Market*; Sandin & Sundkvist, *Barn, Barndom och Samhälle*.

8 Skolverket (Swedish National Agency for Education), *Curriculum for the Preschool. Lpfö 98. Revised 2010* (Stockholm, Sweden: Skolverket, 2010).

9 Skolverket, *Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation* [Follow-Up, Evaluation and Development in Preschool: Pedagogical Documentation] (Stockholm: Skolverket, 2012).

10 The concept “pedagogical documentation,” as a method and tool, was coined by the Gunilla Dahlberg in Sweden in the mid-1980s, but finds its origin in the municipal nurseries and preschools in

documentation is explicitly positioned within a “new” post-constructionist/posthumanist¹¹ theoretical framework. In addition, the theoretical approach previously associated with pedagogical documentation as an evaluation tool is criticized for its excessive linguistic and interpersonal focus, and thus for obscuring the possibilities to fully describe and realize the transdisciplinary nature and relational complexity of learning.

Hillevi Lenz Taguchi,¹² a Swedish scholar frequently quoted throughout the support materials, promotes the development of posthumanist methodologies in the ECEC field as a way to develop a language that enables researchers, as well as teachers, to work in ways that go beyond the binary divide (i.e. the Cartesian cut) between mind and body, intellect and emotion, nature and culture, and theory and practice. That is, a language that acknowledges both the “intertwined discursive and material reality of pedagogical practices”¹³ and the mutual dependence between the child and the world.¹⁴ The theoretical shift towards posthumanism is described by Lenz Taguchi as an “ontological turn,” i.e., it is not only a collection of theories that “give direction for how we produce knowledge (epistemology), but also for how we understand the world, matter and

the province of Reggio Emilia, Italy. In the Swedish adaptation, a connection between the Reggio Emilia philosophical pedagogical approach, pedagogical documentation as method, and a postmodern social constructionist epistemology has been made. See Gunilla Dahlberg and Hillevi Lenz Taguchi, *Förskola och Skola: Om Två Skilda Traditioner och om Visionen om en Mötesplats* [Preschool and School: About Two Distinct Traditions and the Vision of One Meeting Space] (Stockholm, Sweden: HLS, 1994) and Gunilla Dahlberg, Peter Moss, and Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives* (London: Falmer, 1999). The focus of the documentation is, in a Swedish ECEC context, outlined as children’s learning strategies and processes in educational practice. Skolverket, *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*.

¹¹ The fact that the term “post-constructionist” is used in the support material (Skolverket, *Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation*) is interesting. We believe that this is probably done to emphasize a break from the previous, postmodern, social constructionist theoretical framework. However, the term used in other texts, in both research and literature aimed at teachers working with “pedagogical documentation,” is “posthumanism.” See, e.g., Hillevi Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy* (Abingdon, Oxon: Routledge, 2010). See also Hillevi Lenz Taguchi, “Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices With a Relational Materialist Approach,” in *Global Studies of Childhood* 1, no. 1 (2011): 36-50; and Hillevi Lenz Taguchi, *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent: Introduktion till Intra-aktiv Pedagogik* [Pedagogical Documentation as Active Agent; Introducing an Intra-active Pedagogy] (Malmö, Sweden: Gleerups utbildning, 2012).

¹² Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide*; see also Lenz Taguchi *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent*.

¹³ Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide*, 3.

¹⁴ Skolverket, *Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation*.

materiality, and how we understand ourselves (ontology).”¹⁵ Lenz Taguchi further argues that, if taken seriously, this posthumanist “ontological and material turn” will have major implications for how we understand education. Whether this is the case or not, the fact that an explicit theoretical statement has been made by a governmental authority through educational policy can be considered fairly unique. As the ECEC research field is still young, it is not yet limited by firm traditions. Parts of the field still lie in uncharted territory, which opens up opportunities for philosophical experimentation and theoretical challenge.

In this essay, we examine how posthumanist theory is expressed in ECEC research. With Swedish ECEC policy as an example, we consider what elements and themes are accentuated when posthumanist theory becomes practicable and is presented as a method for educational practice. Here, the relationship between child and nature (as an expression of materiality) seems to be of great importance. It appears as if the taken for granted connection between child and nature in the Nordic and Anglo-Saxon countries, guarded both culturally and by curricula, works as an enabler for establishing a posthuman perspective in the ECEC field.

In an effort to examine how the posthuman child is made, or brought into existence, we draw on Thomas Popkewitz’s interrelated concepts of “fiction” and “fabrication.”¹⁶ According to Popkewitz, fabrication has a double meaning as both a fiction and a “maker of ‘things’.” Understood as a fiction, “the posthuman child” provides ways to understand and describe things, relations, and the course of events. The fiction of “the posthuman child” is not only an idea and a way to describe the child’s being in the world, however. Through educational research, “the posthuman child” is called into existence and it is “given the ontological status of ‘real’.”¹⁷ The “posthuman child” is, then, a fabrication produced through research and policy. As such, the concept provides ways to think about, and act towards,

¹⁵ Lenz Taguchi, *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent: Introduktion till Intra-aktiv Pedagogik*, p. 12.

¹⁶ Thomas Popkewitz, “The Sociology of Education as the History of the Present: Fabrication, Difference and Abjection,” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34, no. 3 (2013): 439-456.

¹⁷ Popkewitz, “The Sociology of Education as the History of the Present,” 440.

children as particular kinds of people in educational practice.¹⁸ As Popkewitz explains: “the fabrication of research make possible new techniques for structuring reality as new phenomena and effects are imagined.”¹⁹ Through policy, educational research can therefore be regarded as both a maker of fictions and a fabricator of human kinds.

Fabricating the posthuman child

The need for a posthumanist reconceptualization of ECEC policy and practice seems to arise from a much broader political and philosophical notion about the world as being in a state of (ecological, financial, political, refugee, etc.) crisis. The EU Commission report titled *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* describes how the last great financial crisis wiped out years of economic and social progress.²⁰ The world is portrayed as fast-changing, with long-term challenges such as globalization and the pressure on resources intensified. Not only are human political and social life chances at stake, but also the survival of the planet. This intensifies competition and raises new demands. In the report, strategies are formulated for how to maintain the EU’s competitiveness in a socially, economically, and ecologically sustainable way, which is largely considered to be dependent on education, particularly in the areas of mathematics, science and technology, and language. The fiction of a world in crisis and the search for sustainable solutions opens up to theoretical innovation and new directions in educational research.

According to Rosi Braidotti,²¹ as well as Lenz Taguchi,²² the classic humanistic theories and ideological systems are inadequate for describing and understanding both the contemporary world and the human subject itself. Frans Kruger explains that, “in a time when the foundations of liberal individualism and its economic expression

¹⁸ See further discussion on “making up people” in Ian Hacking, “The Looping Effect of Human Kinds,” in *Causal Cognition: A Multidisciplinary Approach*, eds. Dan Sperber, David Premack, and Ann J. Premack (Oxford: Oxford University Press, 1995).

¹⁹ Thomas Popkewitz, “The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child,” *American Educational Research Journal* 41, no. 1 (2004): 3-34, 13.

²⁰ European Commission. *Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* (Brussels: European Commission, 2010), 3.

²¹ Rosi Braidotti, *The Posthuman* (Cambridge: Polity, 2013).

²² Lenz Taguchi, *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent*.

of advanced capitalism is increasingly being challenged due to a growing recognition of the havoc it has [caused] and is still causing, in terms of inter-human relations and human relations with the non-human,” we as humans ethically “have no choice but to experiment with different forms of becoming in the world.”²³ In the posthumanist critique of the humanist worldview, the humanist subject is challenged. The presumption that humans stand above all other species (in a sort of human chauvinism) and have specific value, rights, and privileges based on the simple fact of being human, is rejected. In the light of the history of Western humanism’s justification of colonialism, slavery, and objectification, some posthumanist scholars argue that the privilege of being counted as “fully human” was never afforded to everyone²⁴ (e.g., not to women, children, racialized groups, and the disabled). Thus, as Braidotti puts it, we have never been human (in a humanistic sense) in the first place.²⁵

In ECEC research, posthumanism is explained as an invitation to reconsider the human subject through the child. Karin Murriss²⁶ advocates a “decolonization” of both education and childhood by introducing posthumanist theory as a form of counter-discourse to the understanding of learning in terms of economism and growth and as an alternative to a psychological, reductionist, universal understanding of the child.²⁷ The child needs to be freed from hierarchical categorizations. In order to go beyond these categorizations, Murriss further argues, we must go back to what was before the humanist Cartesian cut, that is, before the divide between culture and nature. In an effort to “decolonize” childhood, i.e., to liberate the child from a humanist world view, the child is described as an “epistemological

23 Frans Kruger, “Experimenting with Nomadic Posthumanism: Conceptualising education and rural learning ecologies differently,” *Alternation*, Special Edition 16 (2015): 329-345, 337. Available at: <http://alternation.ukzn.ac.za/Files/docs/22%20SpEd16/15%20Kruger%20F.pdf>

24 Braidotti, *The Posthuman*.

25 Braidotti, *The Posthuman*.

26 Karin Murriss’ book *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks* was published in the Routledge book series titled *Contesting Early Childhood* (London: Routledge, 2016). This book series, with roots in the Swedish Reggio Emilia philosophical approach to education, has had a significant impact internationally on theoretical challenge and development in the ECEC field.

27 Concerning ECEC policy and practice, Lenz Taguchi (*Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*), Affrica Taylor, Veronica Pacinini-Ketchabaw, and Mindy Blaise (“Children’s Relations to the More-Than-Human World,” *Contemporary Issues In Early Childhood* 13, no. 2 (2012): 81-85) stress that, from a global point of view, child development theory is still the dominant and determinative theory.

orphan.”²⁸ In the fiction of the posthumanist world, there simply are no epistemological or ontological fathers (such as Descartes) to turn to anymore. In this way, the child is explained as being “released” from historically segmented categorization.

In a similar way, Lenz Taguchi argues that we, as teachers and researchers, can re-evaluate our current knowledge by going beyond the taken-for-granted truths about children’s development and learning through challenging dominant binaries associated with a humanist world view.²⁹ Affrica Taylor and Veronica Pancini-Ketchabaw stress that: “Not only human beings are learnable. These more-than-human pedagogies exceed the logic of developmentalism, in which the individual child acquires age-appropriate knowledge in the process of becoming rational and autonomous.”³⁰ The “traditional” (Western) educational system is thereby questioned, as is the notion of education as a human enterprise by people for people.

According to a posthumanist argumentation, there simply is no independent or autonomous subject. Children are described as “emergent in a *relational field*, where *non*-human forces are equally at play in constituting children’s becomings.”³¹ “They [the children] *are* the world, not ‘in’ it, but *part* of the world,”³² just like all other organisms and matter. According to Karen Barad, who is heavily drawn upon in posthumanist ECEC research, we do not pre-exist our interaction with the world, because there is no self-contained existence in the world.³³ Thus, as Lenz Taguchi puts it, individuals “*emerge* through, and as a part of, their entangled intra-actions with everything else.”³⁴ In order to emphasize the child’s utterly complex “material-discursive” becoming in time and space, Murris describes

28 Karin Murris, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks* 88.

29 Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*; see also Lenz Taguchi, *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent*.

30 Affrica Taylor & Veronica Pacini Ketchabaw, “Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability,” *Pedagogy, Culture & Society* 23, no. 4 (2015): 507-529, 516.

31 Karin Hultman & Hillevi Lenz Taguchi, “Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: A Relational Materialist Methodological Approach to Educational Research,” *QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education* 23, no. 5 (2010): 525-542, 525.

32 Karin Murris, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 54.

33 Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Durham, NC: Duke University Press, 2007).

34 Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, 41.

the child as an “inhuman-iii.”³⁵ To reconnect this to the Swedish support materials mentioned in the introduction of this essay, children’s relational existence is explained in the way that “the human and the social do not have a higher value than what is going on in the relationships between humans and the environment. All relationships are seen as important for human existence.”³⁶ In this sense, the world is viewed as “flattened”³⁷ and non-hierarchical.

This fiction of the posthuman child portrays a being that embodies flexibility and transformation through its multiple becomings with the world. The child is not regarded as an autonomous actor of change, but as enmeshed in a huge relational field, becoming again and again in its entanglement with material and discursive forces. As such, the child is always in motion and always in transformation in itself. The posthuman child is, furthermore, positioned beyond subjectivity, discourse, and binary categorization. Fabricated as an answer and a solution to contemporary social, political, and environmental challenges, the fiction of the posthuman child becomes a site in which to realize an alternative form of being and a more “sustainable” human existence.³⁸ In the light of “ecocentrism,”³⁹ this interpretation of sustainability is often accentuated by promoting the child’s relation to the natural environment as being “one.” As discussed below, the notion of nature responds well to the fiction of the world and the child in constant flux.

The child's relation to nature

The posthuman child is being fabricated in relation to an ecocentric world, where the child is no longer positioned at its center, but, rather, at the periphery (and as part of everything else). Through a flat ontology, the complexity of the world is acknowledged at the same time as it is made manageable, as everything is valued as equal when

³⁵ This figure is set in contrast to the child-as-nature (or the “last savage”), the “child-as-i”, and the social constructionist/poststructuralist discursively constructed child, the “child-as-I”.

³⁶ Skolverket, *Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation*, 32 (our translation).

³⁷ “An ontology is flat if it makes no distinction between types of things that exist but treats all equally.” Ian Bogost, *Alien Phenomenology, or, What it’s like to be a Thing* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2012), 17.

³⁸ In the creation of a more sustainable world, the agency of nature is emphasized, not the possibilities of technology.

³⁹ Jenny Ritchie, “Early Childhood Education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand,” *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, no. 2 (2012): 86-98.

hierarchies and taxonomies are removed. The child is to rediscover the wonders of nature with reverence and respect instead of using it for their own benefit. The modern human portrays alienation from nature and the refusal to understand that humans are one species among all others, and expressions of meaning and life. The solution to these wrongdoings is the re-naturalization of humankind (through the child).

As well as in Sweden, the posthumanist movement has had an impact within the ECEC research field in Australia, Canada, and New Zealand. Taylor & Pacini-Ketchabaw⁴⁰ describe the theoretical foundations for preschool in Australia and Canada, where researchers from both countries join forces in urging how teachers can, and should, work with this perspective in the natural environment as a metaphor for the complexity of the world. In connecting posthumanism with indigenous studies, indigenous history (e.g., of New Zealand and Australia) is portrayed, by scholars such as Jenny Ritchie,⁴¹ as an example of a bad postcolonial conscience connected to crimes against nature and the “natural” way of life, including exploitation and forced civilization, committed in the name of “Western civilization.” Through the posthumanist project, the grandchildren of the postcolonial world can be understood to be re-naturalized and brought back to “nature.”⁴² This can be interpreted as a mixture of posthumanism and outdoor education, where the latter has its place of honor in the Nordic countries, but also in England and in Anglo-Saxon countries where it comes to practical educational expression through so-called “forest schools” and the like.⁴³

The notion of “nature” and the impact it is assumed to have on children’s development and learning is also well established in the Swedish preschool context. Along with an emphasis on sociological, rather than developmental, perspectives on childhood,⁴⁴ nature and

⁴⁰ Taylor & Pacini Ketchabaw. “Learning with Children. Ants and Worms in the Anthropocene.”

⁴¹ Ritchie, “Early Childhood Education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand.”

⁴² Debashish Banerji and Makarand R. Paranjape, *Critical Posthumanism and Planetary Futures* (New Delhi: Springer India, 2016).

⁴³ Magdalena Sjöstrand Öhrfelt, *Barn i Natur och Natur i Barn: en Diskursanalys av Texter om Utomhuspedagogik och Uteförskola* [Children in Nature, and the Nature of Children; a Discourse Analysis of Texts on Outdoor Pedagogy and Outdoor Preschool] (Malmö högskola, Sweden: Fakulteten för Lärande och Samhälle, 2015).

⁴⁴ With roots in a Froebel-based pedagogy and later strongly influenced by a progressive educational movement. Barnomsorg och Skolakommittén, *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan*

environmental discourses together make way for a relational understanding of the child, and open up a category of existence that transforms and comes into being in relation to the environment. It seems that the core aim for the fabrication of the posthuman child is to change direction completely, and to abandon human domination and supremacy in relation to nature.

Concluding thoughts

In this essay, we have discussed how the fiction of the posthuman child is fabricated as a response to the contemporary environmental, social, and financial crisis. In relation to a world in crisis, the posthuman child, through the reinvention of, and coexistence with, the environment/nature, becomes a site for the realization of an alternative relational form of being (i.e., an alternative to the individualistic, rational, and autonomous subject). The posthumanist perspective destabilizes the idea of progress (as understood from a humanist point of view), and appears to do so by revoking the uniqueness of human nature and by promoting the ability to gaze beyond the time and place of existence in efforts to solve human problems. When the child is positioned within a “flat ontology,” where no distinction between different types of existence is made (cf. the universal child as described in the OECD and EU policy),⁴⁵ the child is expected to experience and comprehend the interdependence between self and the world. In the quest to save the world and to bring forth people who can participate in this, the posthuman child is put in a neutral value position alongside other agentic forms of life and materiality. The child is portrayed as both natural and transforming, as a prophetic being at the same time as it is wiped out (through the dissolution of the subject). As such, the child is not an autonomous “actor of change,” but an embodiment of change in itself. Drawn upon as a posthumanist theoretical resource, the child’s individual uniqueness, agency, and rights run the risk of becoming blurred; a contradiction that deserves further consideration.

: *slutbetänkande*[To Conquer the World: Draft Curriculum for Preschool: Final Report] (Stockholm, Sweden: Fritze, 1997).

⁴⁵ OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (Paris: OECD Publishing, 2015); Eurostat, *Smarter, Greener, More Inclusive? Indicators to Support the European 2020 Strategy* and European Commission, *Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*.

In the Swedish example, posthumanist theory travels through policy in the form of recommendations and methods for how the child is to be perceived, i.e., the redefinition of the ontology of the child. This theoretical movement can be interpreted as a resistance to a school-oriented development that focuses on child-centered (individual) learning (based on outcomes) and specific subject knowledge within ECEC. Paradoxically, Sweden is one of the countries that, in an effort to improve the quality of educational practice, has chosen to focus on developing the curriculum for Swedish preschool, which defines both specific subject knowledge and learning subjects.⁴⁶ Two seemingly incommensurable perspectives appear to be competing in the Swedish example: a developmentalist and a posthumanist. We argue that one of the reasons that posthumanist theory has gained impact in the Swedish ECEC discourse is rooted in the fiction of the young child as having a strong connection to nature and being physically and emotionally involved with the world. The theory challenges common assumptions about education, the child, and the world, and offers an alternative to what seems to be a universal developmentalist educational discourse,⁴⁷ but unfortunately at the cost of jeopardizing the child's ontological status as human subject.

46 OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*; Eurostat, *Smarter, Greener, More Inclusive? Indicators to Support the European 2020 Strategy*; <http://heckman.uchicago.edu>.

47 Braidotti, *The Posthuman*.

III

ON THE EDUCABLE CHILD

ORPHANS OF OUR COMMON WORLDS

T. Lindgren, Malmö University

M. Sjöstrand Öhrfelt, Linnaeus University

Introduction

This article is a critical reflection on the educable child of our time. Traditionally, the child has been an important actor, both in the preservation of society and in encountering predicted outcomes of the future. Today, the youngest children are also included in the educational project¹, which fabricates 1- 5-year-olds² as universal pathfinders for the somewhat conflicting mission of creating both economic growth and sustainable development³. Considering this process, it is worth examining how the young child is *articulated as an educable. subject* within the framework of dominating perspectives in the ECEC⁴ field. In this article we do so by focusing on two contrasting influential movements:⁵ the transnational policy-driven social economic and the philosophically inclined posthumanist discourses. These discourses provide diametrically opposing basic assumptions about the subject within the same educational context, that is, early education. Yet, education is accentuated in both discourses as the single most important factor in preparing the rising

¹ In recent decades, early childhood education has increasingly adapted the school's goal-oriented and outcome-driven approach to education.

² In many countries, the curricula for preschool apply to children even under one year of age.

³ European Commission, *EUROPE 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* (European Commission: Brussels, 2010), 8.

⁴ Early Childhood Education and Care.

⁵ We assume the definition of discourse as a particular way of understanding and speaking about the world - or a part of the world. "The bottom line is that the world can not describe itself." Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (London: Verso, 2001), 108.

generation to face and handle future global, environmental and economic challenges. On this occasion, we ask which educational aims are proposed and how the child is enforced to meet the perceived challenges of the future

Background

In 2017, the OECD⁶ launched the international report, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*,⁷ comparing early childhood education and care in the industrialised countries. A newsletter on the organisation's website states that "Early childhood education and care (ECEC) provides a crucial foundation for future learning by fostering the development of cognitive and non-cognitive skills that are important for success later in life/.../Issues covered include access and governance, equity, financing, curriculum, the teaching workforce and parent engagement."⁸ In the wake of the OECD report, IEA⁹, the organisation that implements the TIMMS¹⁰ measurements, is carrying out a similar study titled "International Early Childhood Education Study (ECES)", although it has been partly put on hold until a "sufficient number of countries commit to the study".¹¹ The intensified focus on international comparison and evaluation indicates that the political interest in ECEC has increased and that formalised, measurable and expected knowledge outcomes¹² might come to dominate preschool practice in an unprecedented way.

⁶ The Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁷ OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care* (Paris: OECD Publishing, 2017), http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en and (<http://www.oecd.org/edu/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>)

⁸ OECD.org, "OECD to launch first international report comparing early childhood education and care" (June 2017), <http://www.oecd.org/newsroom/oecd-to-launch-first-international-report-comparing-early-childhood-education-and-care-wednesday-21-june-2017.htm>.

⁹ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

¹⁰ Trends in International Mathematics and Science Study.

¹¹ IEA, "International Early Childhood Education Study (ECES)" (2017), <http://ec.es.iea.nl>.

¹² Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010), chap.2.

In what many scholars, as well as educational policy actors, call a precarious time,¹³ long-term challenges such as globalisation and the pressure on resources are intensified. In the EU Commission report titled *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, strategies are formulated for how to maintain the EU's competitiveness in a socially, economically and ecologically sustainable way, which is largely considered to be dependent on increased availability and throughput in education. This also means that early education is emphasised on the political agenda.

In Early Childhood Education policy, the child figures as a social, economic and political project, mirroring both the existing society and current political endeavours in trying to control the outcome of the future. In other words, conceptions about the educable child are closely related to societal development and perceived future demands.¹⁴ Recurring in the history of the young institutionalised child is the idea that, through education, the child can be emancipated and released from a future predestined by unfavourable background conditions (connected to class, culture and socioeconomic environment). In terms of change and new beginnings, the child (*in education*) accommodates the potential for providing solutions to contemporary problems. This assuming that children will participate in education early on, which is why the goal of providing preschool activities for all children (even when the economic or the social incentives are missing) is prominent in the international education policy for younger children.¹⁵

¹³ See e.g. Karen Malone, Son Truong and Tonia Gray, eds., *Reimagining Sustainability in Precarious Times* (Singapore: Springer Singapore, 2017); Affrica Taylor and Miriam Giugni, "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities," *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, no. 2 (2012): 108-119; European Commission, *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, 7-9.

¹⁴ Thomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child* (New York: Routledge, 2012), 12; Malin Ideland, "The End of the World and a Promise of Happiness: Environmental Education within the Cultural Politics of Emotions," in *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference*, eds. Thomas S. Popkewitz, Christopher Kirchgaser and Jennifer Diaz (Taylor & Francis, 2017), 163-176.

¹⁵ In many countries ECEC attendance is a question of affordability. See Mark Nagazawa, Lacey E. Peters and Beth Blue Swadener, "The Costs of Putting Quality First: Neoliberalism, (In)quality, (Un)affordability and (In)accessibility?," in *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical Questions, Diverse Imaginaries and Social Activism; A Reader*, eds. Marianne N. Bloch, Beth Blue Swadener and Gaile Sloan Cannella (New York: Peter Lang, 2014), 279-290.

In terms of increased accessibility to early childhood education and care, Sweden is regarded as a “model country”, both in the way that care and education are combined within the framework of the institution and in the fact that preschool is a state-subsidised right available for all children from one year of age, regardless of other circumstances. Although it is not a compulsory part of the educational system, it marks the earliest point of entry and attendance is the norm.¹⁶

The idea of the educable child that we are beginning to unfold here focuses on individual cognition and receptivity in relation to predefined and delimited subject knowledge, where education is the “intervention” that captures political intentions and expectations through what we call a social economic¹⁷ discourse. The social economic discourse is not uniform but contains several different intentions within the governing field of education (e.g. education as a national economic engine or education as an individual right). Together they produce a particular (political) subject: the entrepreneur, ready to invest in her/himself and in the future.¹⁸ However, the social economic discourse, albeit historically dominant within the Swedish (and international) ECEC field, has not been unopposed. In the 1980s and 1990s, an alternative to the developmentalist,¹⁹ and the economically associated quality discourse emerged coupled with a Reggio Emilia philosophical approach to early education.²⁰ As part of a growing interest in the sociology of childhood, the Reggio Emilia approach has had a major impact on educational practice and theory development within the field, both

¹⁶ Eva Gulløv, Sally Anderson and Karen Valentin, “Educational Anthropology in a Welfare State Perspective: The Case of Scandinavia,” in *Mapping Anthropologies of Education* (Berghahn Books, 2011), 193-211. And although preschool is not a mandatory school form, since 2010 it has been covered by the Education Act (2010:800). SFS 2010:800, *Skollag* [Education Act] (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2010).

¹⁷ Eurostat, Smarter, Greener, More Inclusive? Indicators to Support the Europe 2020: Strategy (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017).

¹⁸ Carol Lee Bacchi, *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* (Frensham Forest, N.S.W.: Pearson, 2009).

¹⁹ Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child* (New York: [Meridian Books], 1955).

²⁰ The Reggio Emilia philosophical approach to education finds its origin in the postwar municipal nurseries and preschools in the province of Reggio Emilia, Italy. The approach is known for its strong democratic values and is rooted in a humanistic attitude to life based on a belief in the child's competence and inherent ability to explore and create meaning (together with others) in the world. Gunilla Dahlberg, Peter Moss and Alan R. Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives* (London: Falmer, 1999).

nationally and internationally.²¹ Framed within a postmodern social constructionist theoretical framework, the child is articulated as a decentred and pluralistic subject, becoming and making meaning in the world through intersubjective interaction with others. Although deriving from this alternative movement, while sharing developmental psychology as the common theoretical antagonist, posthumanist scholars criticize the Reggio Emilia philosophical approach for having a too excessive linguistic and interpersonal focus,²² consequently lacking the tools to deal with the deep-rooted problems of a humanistic worldview. That is, the exaggerated exploitation of both human and natural resources based on economic development. In relation to early education, posthumanist scholars aim to broaden the relational understanding of the child and the world to also include non-humans and materiality.²³ Swedish ECEC scholar Lenz Taguchi²⁴ describes the pursuit of developing methodologies for posthumanist theory within the ECEC field in terms of searching for a language that enables researchers, as well as teachers, to work in ways that go beyond the binary divide (aka the Cartesian cut) between mind and body, nature and culture and theory and practice. Namely, a language that acknowledges the “intertwined discursive and material reality of pedagogical practices”²⁵ as well as the mutual dependence between the child and the world.²⁶ The posthumanist outlook of the future is bleak, and in order to survive, it is assumed that we as humans need to re-evaluate our position in

²¹ Richard Johnson, “Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist?,” *Contemporary Issues in Early Childhood* 1, no. 1 (2000): 61-78.

²² Hillevi Lenz Taguchi, *Pedagogisk Dokumentation som Aktiv Agent: Introduktion till Intra-aktiv Pedagogik* [Pedagogical documentation as active agent: Introducing an intra-active pedagogy] (Malmö: Gleerups utbildning, 2012).

²³ Hillevi Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy* (Abingdon, Oxon: Routledge, 2010); Karin Murris, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks* (London: Routledge, 2016); Affrica Taylor, Veronica Pacini-Ketchabaw and Mindy Blaise, “Children’s Relations to the More-than-Human World,” *Contemporary Issues In Early Childhood* 13, no. 2 (2012): 81-85.

²⁴ Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*.

²⁵ Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*, 3.

²⁶ Skolverket, *Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation*.

the world by recognizing the complex relational nature of existence.²⁷

We trace the posthumanist movement in ECEC to Australia, New Zealand and the Nordic countries - the same countries that have been prominent in research on outdoor education and sustainable development²⁸. Posthumanist theories have gained increasing influence in early education research at large and in the ESD field²⁹ in particular. In the posthumanist discourse, as we will show further on, the child figures as the means through which the humanist notion of “human” is to be reconfigured and the broken bond with the more-than-human world (e.g. nature) reconnected.³⁰

Both the social economic and posthumanist discourses pose universal questions about the future and accommodate some common fundamental articulations: the notion of the world in *crisis* where *education is the answer* and *the young child*, educable within the framework of the right circumstances, embodying the potential for development and change. By studying the terms and conditions of these two opposing discourses, and how the contemporary problems and solutions are represented, we highlight differences and overlaps. Do they cross-fertilise, and if they do, in what way? Being held as a model country for the OECD, we assume that the Swedish example mirrors international ideas and movements in the ECEC field, where not only scholars but also powerful economic actors participate in articulating the conditions for the young child in education. As a point of departure we therefore briefly describe the development of Swedish ECEC with the purpose of providing an example of how the two studied discourses have been able to coexist. In the following sections we take a broader perspective in analysing how the child is being articulated as educable in both discourses in order to compare the similarities and differences between them. In conclusion we offer

²⁷ E.g. Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*; Affrica Taylor, Veronica Pacini-Ketchabaw and Mindy Blaise, “Children’s Relations to the More-than-Human World,” *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 no. 2 (2012): 81-85.

²⁸ Sara Knight (ed.), *International perspectives on forest school: natural spaces to play and learn*, (London: Sage, 2013).

²⁹ Education for sustainable development.

³⁰ Jenny Ritchie, “Early Childhood education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand,” *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 no. 2 (2012): 86-98.

a critical angle and consider the potential consequences for the subject in education when the two discourses are combined.

The emergence of Swedish ECEC

Sweden has one of the world's highest rates of preschool attendance, due to a rather long history of public ECEC. Around the turn of the last century, kindergartens and seminars,³¹ inspired by Fröbel's pedagogical programmes, were established in Sweden. Together they have had a crucial influence over the design of Swedish early childhood education.³² In the early 20th century Fröbel figured as a great inspirational source of ideas about the naturally playful (and professionally raised) child, a child far too valuable to be left to her/his own fate in the context of the single family. With trained personnel and clearly stated educational ambitions, the pioneers of kindergartens had greater aims than just child care. They wanted to change society and the future through educational upbringing.³³ Although the early initiatives were for the select few, ECEC soon became an important political issue directed towards the vast majority of families. By virtue of industrialisation and urbanisation, society's structures changed, not least regarding women's increased participation in the public labour market, and with that, the conditions under which families raised their children also changed.

One of the main aspects of the Swedish Social Democrats' political programme involved changing society through the family by enlightenment, education and family planning.³⁴ Alva Myrdal's political achievements aimed at replacing morally based views on the family

³¹ An education by and for (unmarried) bourgeois women with an interest in child care and educational upbringing. Early ECEC was to a large extent funded by charity and philanthropy, which is an important aspect of the development of the distinctive character of preschool and early education in relation to the compulsory school. Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan* [The preschool child: A construction for community and individual freedom; A contemporary historical study of power and knowledge in the image of the child in state investigations about preschool] (PhD diss., Stockholm University, 1990).

³² The discovery of modern pedagogy during the 19th century would lead to the development of the inner characteristics of the child's psyche and of the cultural organisation of the family such as places of intervention and change. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*.

³³ Ingegerd Tallberg Broman, *Perspektiv på förskolans historia* [Perspectives on the history of preschool] (Lund: Studentlitteratur, 1995).

³⁴ Alva Myrdal and Gunnar Myrdal, *Kris i befolkningsfrågan* [Crisis in the population issue] (Nora: Nya Doxa, 1997[1934]).

(the smallest, but in her view the most important part of society) and its reproductive role, with facts based on scientific evidence. This contributed to the breakthrough of child psychology in the 1930s. Ideas and scientific ideals on rational upbringing and education, inspired by Gesell, Bühler and Dewey, soon aroused interest in the stages of development and the study of learning processes. Science, via individual researchers,³⁵ gained great influence over the political reforms, which aimed at streamlining and improving life per se. This was achieved by proposing how everyday life could be organised, such as through reproductive health, the balance between work and leisure time, and the planning of the family home in favour of a more rational way of living. In parallel with mandatory reforms, people were encouraged to make the “right” choices for their children.³⁶

In this manner the family has been a central subject of political reforms for social change since the interwar period, with implementation of so-called “social engineering” during the economic record years, particularly during the 1950s and the 1960s. The dream of a “new” society through the development of a new human being, where irregularities could be reduced through the state care of the children, can be regarded as a societal rationalisation project. In its wake, expertise on children grew through clinics and school psychiatry,³⁷ based on psychological observation and correction of children. Until the 1970s, child research was mainly conducted within the framework of the psychological science.³⁸ During the 1980s and 1990s, Swedish preschool assumed its current form as an educational institution, and as part of the quest for social levelling and

³⁵ The “Rehn Meidner model” - economists, psychologists and architects drew up the guidelines for the “new” society and had considerable influence over the political thought and debate in Sweden from the 1950s onwards. Lennart Erixon, “The Rehn-Meidner Model in Sweden: Its Rise, Challenges and Survival,” *Journal of Economic Issues* 44, no. 3 (2010): 677-715.

³⁶ Yvonne Hirdman, *Att lägga livet tillrätta: studier i svensk folkhemsolitik* [To settle life: Studies in Swedish welfare state policy] (Stockholm: Carlsson, 2010).

³⁷ The perception of the child as subject of improvement and intervention through expert advice and formal upbringing was not least influenced by “The child study movement” in the US and in England, which “constitutes an important chapter in the history of educational psychology. Although goals of the movement were diverse, its principal purpose was to establish a scientific pedagogy, to bring the methods of experimental psychology to bear in discovering all that could be known about the child/.../With this new knowledge, education would no longer be guesswork but a science.” Emily S. Davidson and Ludy T. Benjamin, “A History of the Child Study Movement in America,” *Historical Foundations of Educational Psychology*. Springer US, (1987). 41-60, p. 41

³⁸ Gunilla Halldén, *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* [The modern childhood and children’s everyday life] (Stockholm: Carlsson, 2007).

equality on the labour market,³⁹ the sociological interest in children and childhood grew.⁴⁰ Although still influential as an “alternative” movement, this came to be the dominant perspective for a rather short period in time⁴¹ and was soon concurred by contemporary globalisation trend since the late 1980s, in connection with EU membership, the ratification of the Convention on the Rights of the Child and the Bologna Process reforms.⁴² This development is not least reflected in the ECEC policy’s economic vocabulary, where educational efforts mainly refer to growth, competition and general economic development⁴³, also according to the increased influence of the OECD.

In order to raise the preschool’s status as an educational institution, an ongoing professionalisation of preschool teachers has taken place since the 1990s, when the first preschool curriculum was introduced.⁴⁴ It has since been revised on several occasions, with clarifications on school-related subject knowledge and an enhanced focus on monitoring and evaluating quality.⁴⁵ In the later revisions, teachers’ responsibilities to develop pedagogical practice based on documentation of children’s development and learning is strongly

³⁹ Bengt Sandin and Maria Sundkvist, *M. Barn, barndom och samhälle: svensk utbildningshistoria* [Children, childhood and society: Swedish education history] (Johanneshov: MTM, 2014).

⁴⁰ See e.g. Chris Jenks, ed., *The Sociology of Childhood: Essential Readings* (Aldershot: Gregg Revivals, 1992[1982]); Helene Bremback, Barbro Johansson and Jan Kampmann, eds., *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Policy and Childhoods in the Nordic Welfare Societies* (Fredriksberg: Roskilde University Press, 2004).

⁴¹ As a reaction to the dominance of development psychology, a new sociology was called for. Instead of regarding children as half-finished adults, children are highlighted as experts on their own lives. The importance of listening to children and taking their experiences seriously is emphasised. Children are regarded as social and political actors, equal to adults, and capable of creating meaning of their situation and position (aka “the competent child”). Allison James and Alan Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (London: The Falmer Press, 1997); Nick Lee, *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty* (Buckingham: Open University Press, 2001); Kenneth Hultqvist, “Changing Rationales for Governing the Child: A Historical Perspective on the Emergence of the Psychological Child in the Context of Preschool – Notes on a Study in Progress” *Childhood* 4, no. 4 (1997): 405-424.

⁴² For deeper explorations of this process see Sverker Lindblad and Lisbeth Lundahl, eds., *Utbildning: makt och politik* [Education: power and politics] (Lund: Studentlitteratur, 2015).

⁴³ Stephen J. Ball, *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education* (Abingdon, Oxon: Routledge, 2007).

⁴⁴ Dir. 1996:61, *Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år* [Educational activities for children and adolescents 6-16 years] (Sverien Riksdag: Kommittédirektiv 1996:61), https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/pedagogisk-verksamhet-for-barn-och-ungdom-6-16-ar_GKB161.

⁴⁵ SFS 2010:800, *Skollag* [Education Act] (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2010).

emphasised.⁴⁶ To aid teachers in this work, the Swedish National Agency of Education, surprisingly, published and distributed support material, promoting a method for documentation and evaluation understood within a posthumanist theoretical framework.⁴⁷ The fact that a theoretical statement has been made by a governmental authority, especially a statement that violates the developmentalist view on the child, can be considered rather unique. Although incidental, the work with reframing posthumanism in ECEC has not only contributed to making posthumanist thought a part of the official Swedish ECEC discourse, but has also had a significant influence on theory development in the field internationally.⁴⁸

However, educational psychology⁴⁹ is newly on the rise in Swedish ECEC, since the increased adoption of the form of formalised teaching described in the Ministry of Education and Research's latest commission for a review of the preschool curriculum. This policy indicates that it is possible to streamline and measure the "outcome" of educational interventions.

The articulation of the educable young child

In light of this initial description of the historical development of Swedish ECEC, we will now focus on the premises for the educable child presented in the studied discourses as they emerge in central education policy and ECEC research. When inquiring into the construction of the educable child, we use the analytical concept of *articulation*. Articulation can be described as a process of combining ideas and concepts (notions) drawn from various theories and perspectives. Any new concept, combined within the discourse, both affects and is affected by the meaning of all other concepts used in

⁴⁶ Skolverket, *Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010* (Stockholm: Skolverket, 2010), 14–15.

⁴⁷ Skolverket, *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation* [Follow-up, evaluation and development in preschool: pedagogical documentation] (Stockholm: Skolverket, 2012).

⁴⁸ See e.g. Jane Bone and Mindy Blaise, "An Uneasy Assemblage: Prisoners, Animals, Asylum-Seeking Children and Posthuman Packaging," *Contemporary Issues in Early Childhood* 16, no. 1 (2015): 18–31; Murris, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*; Veronica Pacini-Ketchabaw and Vanessa Clark, "Following Watery Relations in Early Childhood Pedagogies," *Journal of Early Childhood Research* 14 no. 1 (2014): 98–111; Nina Rossholt, "Food as Touch/Touching the Food: The Body In-Place and Out-of-Place in Preschool," *Educational Philosophy and Theory* 44 no. 13 (2012): 323–334.

⁴⁹ Alongside neuroscience and brain research.

the articulation. Therefore articulations are contingent, temporary fixations of significance, reproducing or changing discourses and meanings.⁵⁰ As a concept, articulation captures the discourse in action. Consequently, we understand the educable subject as a construction, which discourses are struggling to provide with meaning and content. This discursive battle articulates completely different types of children, appropriate within the respective discourses in describing and envisioning the future. In our analysis, we use the terminology found in the respective discourses in order to emphasise the similarities and differences between them.

The selection of primary materials used for the analysis are significant in the way that they contain ideas and articulations that recur in various other texts on ECEC⁵¹, as identified, for example, through cross-referencing. In analysing the articulation of the educable child in a social economic discourse, the material used is ECEC policy produced by the OECD and the EU.⁵² Moving on to the posthumanist discourse, a selection of significant scholarly texts addressing posthumanist theory in ECEC practice has been made.⁵³ Approaching the materials, our initial readings were inspired by Bacchi's⁵⁴ policy analytical question: What is the problem represented to be? In both discourses the future is depicted as precarious, and together with the identified deficiencies of our time, the need for early intervention in terms of education is justified. The child is not only being articulated in relation to an uncertain future, but also in relation to different representations of what is claimed to be at stake, e.g. growth, competitiveness, the environment and, not least, human survival⁵⁵.

⁵⁰ Marianne Winther Jørgensen and Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod* [Discourse analysis as theory and method] (Lund: Studentlitteratur, 2000).

⁵¹ As Ozga (2001) suggests, all texts that are in play in education can be regarded as policy.

⁵² OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care* and European Commission; *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. EU Strategy as pointing out general directions of the educational agenda.

⁵³ Taylor and Giugni, "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities"; Affrica Taylor and Veronica Pacini-Ketchabaw, "Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability," *Pedagogy, Culture & Society* 23, no. 4 (2015): 507-529; Murriss, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*.

⁵⁴ Bacchi, *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?*

⁵⁵ European Commission, *EUROPE 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*; Taylor and Giugni, "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities"

The social economic discourse

Primarily, we associate the social economic discourse with a couple of organisations and stakeholders, the OECD and the EU,⁵⁶ which influence the course of education by providing reports and initiating trends that aim to adapt the infrastructure of education to the envisioned future society. One of the general aims is to increasingly decouple ECEC from the parental situation in order to provide educational training that will improve the individual child's conditions for school success and future participation in the labour market. For this to occur, the return of public investments must be ensured and thus countered with a constant increase in (measurable) quality.⁵⁷ The social economic influence is not to be mistaken for the notion of socio-economic status (SES), which relates to background factors and conditions that a person or social group has in relation to the so-called opportunities in life, such as housing environment, education level, ethnicity, income, occupation and health.⁵⁸ What we mean by social economic discourse rather focuses on prevention programmes and economically related efforts suggested and directed by states and organisations such as the OECD in order to achieve social goals such as gender equality, social cohesion and lifting people out of poverty.⁵⁹

Although the alignment between education policy and the labour market has deep roots (compare e.g. Dewey), aiming to produce “workers” and “citizens”,⁶⁰ we argue that some new aspects are brought into play. The future is difficult to predict, thanks in part to rapid technical, demographic and political developments, but

⁵⁶ The OECD has become more and more influential as Sweden slipped behind in the PISA measurements. Sweden has gone from being a model country to a country in need of advice and guidance, also affecting the ECEC field. Daniel Pettersson, Tine Sophie Proitz and Eva Forsberg, “From Role Models to Nations in Need of Advice: Norway and Sweden under the OECD’s Magnifying Glass,” *Journal of Education Policy* 32 no. 6 (2017): 721-744.

⁵⁷ Nagasawa, Peters and Swadener, “The Costs of Putting Quality First: Neoliberalism, (In)equality, (Un)affordability, and (In)accessibility.”

⁵⁸ Elizabeth H. Baker, “Socioeconomic Status, Definition,” in *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*, eds. William C. Cockerham, Robert Dingwall and Stella R. Quah (Wiley-Blackwell, 2014): 2210-2214.

⁵⁹ European Commission, EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth.

⁶⁰ Bacchi, *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* and Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child.*

inevitably there will be challenges, not least in relation to environmental threats connected to unsustainable lifestyles and unevenly distributed resources and privileges. As early education is to an increasing degree of international concern, being partly governed by concepts of global crisis and economic concurrence,⁶¹ the young child is represented as a yet rather unexploited resource, filled with promising possibilities for a better world. In policy, education often stands out as a cross-cutting factor for efforts, like an “Open, Sesame” -an intervention to remedy all kinds of “problems”. Here, the child is constructed in accordance with politically targeted social economic conditions.

The discursive statements regarding the young child in OECD and EU policy orbit around three main inter-related areas. These areas emerge as articulations which, together, “create” the social economic subject (the child) in need of very specific educational interventions in order to address the “precarious times” and “crisis” highlighted in, for example, *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* and the OECD’s *Starting Strong* reports.⁶²

Economic development, competitiveness and profitability

Subject knowledge, such as in science, mathematics and languages, is a priority in the Swedish preschool curriculum⁶³ as well as in international policy.⁶⁴ This priority is also reflected in the Swedish

⁶¹ “The EU adds value on the global scene. The EU will influence global policy decisions only if it acts jointly. Stronger external representation will need to go hand in hand with stronger internal coordination.” European Commission, *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, 6; Patrick L. J. Bailey, [“The Global Education Industry,” *Journal of Education Policy* 32 no. 5 (2017): 718–719] argues that external (global) stakeholders have gained an increased systematic impact on education. Their policy is often built on a human capital theoretical approach. Verity Campbell-Barr and Mikael Nygård, “Losing Sight of the Child? Human Capital Theory and Its Role for Early Childhood Education and Care Policies in Finland and England since the Mid-1990s,” *Contemporary Issues In Early Childhood*, 15 no. 4 (2014): 346–359.

⁶² OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (Paris: OECD Publishing, 2015); OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*; European Commission, *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*.

⁶³ Skolverket, *Måluppfyllelse i förskolan* [Goal achievement in preschool] (Stockholm: Skolverket, 2016).

⁶⁴ European Commission, *EUROPE 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive growth*.

government's bill on a new curriculum for preschool (strongly influenced by guidelines from the OECD), which also aims to increase the quality and effectiveness of teaching in preschool in order to develop the child's full potential.⁶⁵ Education is described in terms of a financial investment, and the child is regarded as a capital/resource to increase competitiveness in order to ensure future economic development and outcomes. Competition is located within and between countries, continents and unions (OECD, the EU and others). The figure below, an adapted version of the Heckman curve, in *Starting Strong 2017 Indicators on early Childhood Education and Care* illustrates the “rates of return to one Euro invested in educational interventions for disadvantaged children and well-off children at different stages of the life cycle”.⁶⁶

In the OECD policy, the vulnerable child works as a motif for educational investments.

⁶⁵ Skolverket, Måluppfyllelse i förskolan.

⁶⁶ Adapted graph from Flavio Cunha, James J. Heckman, Lance Lochner and Dimintri V. Masterov, “Interpreting the evidence on life cycle skill formation” *Handbook of the economics of education*, 1 (2006) in OECD, *Starting Strong 2017 Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*: 155. OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*

Vulnerability and risk

Linked to socio-economic conditions, opportunities in life are seen as connected to parents' level of education, which can potentially put the child in a precarious position. The child is portrayed as vulnerable and at risk. Preschool children are seen as products of their environment, illustrated in quantitative graphs. Depending on their socio-economic and family backgrounds, the future of children can therefore be predicted (see for example Heckman's curve above). However, it is believed that high-quality ECEC settings can compensate for disadvantageous background conditions through social and educational levelling. Detaching a child from her/his low-skilled, poor and unemployed parents,⁶⁷ and thus from a socio-economic background that makes the child vulnerable, is a strong goal in the EU policy.⁶⁸ Through early intervention, the inherent negative spiral will be broken. The universal educational discourse entails a perspective on the child without contextual premises, which is also in tune with the idea of trans- and international economics and labour markets. Local conditions are either made invisible or items for customisation and calibration against the countries that make up the good example.

Early intervention through education

The demonstrated social and economic benefits that can be gained through early intervention have raised increasing international political interest in ECEC.⁶⁹ Heckman and Masterov state that "the

⁶⁷ See e.g. Donald Simpson, Eunice Lumsden and Rory McDowall Clark, "Neoliberalism, Global Poverty Policy and Early Childhood Education and Care: A Critique of Local Uptake in England," *Early Years* 35 no. 1 (2015), 96-109.

⁶⁸ In preparation for the "Universal Children's Day" on 20 November 2016, the EU published a report which stated that one in four children in the EU are at risk of poverty or social exclusion. That means approx. 25 million children. Parents' low level of education was highlighted as the single most important cause of poverty. Eurostat Newsrelease, "One in Four Children at Risk of Poverty or Social Exclusion in the EU - 25 Million Children in This Situation in the EU," *EUROSTAT 225/2016*, November 16, 2016. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7738122/3-16112016-AP-EN.pdf/c01aade1-ca44-411a-b20a-94f238449689>

⁶⁹ See OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* and Eurostat; Eurostat, *Smarter, Greener, More Inclusive? Indicators to Support the European 2020 Strategy*.

highest returns to a dollar of investment are to the young”.⁷⁰ Investing in young children’s education is simply stated to be profitable in multiple ways. As described in UNESCO’s report *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*, the benefits of early education seem to be quite extensive:

A growing body of research recognises that early childhood education and care (ECEC) brings a wide range of benefits, for example, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning; more equitable child outcomes and reduction of poverty; increased intergenerational social mobility; more female labour market participation; increased fertility rates; and better social and economic development for the society at large.⁷¹

In this articulation, risk and vulnerability are related to economic development opportunities and future outcomes, which legitimises the young child’s need to be educated as early as possible, that is, when the child is still malleable, as an “adult-in-the-making”. The continuous comparisons, evaluations and measurements of results and outcomes in competition between member countries leads to a desire for constant change, improvement and reform, in order to achieve increased educational quality.⁷² For this to be done, the child must be considered innately receptive, curious and interested in the prioritised subject matter (language and numbers). The child is regarded as, on the one hand, not yet competent to seek knowledge itself, but on the other hand, sufficiently competent to be constantly taught in order to learn new things, at the right time.

⁷⁰ James J. Heckman and Dimitriy V. Masterov state that “the young receive highest returns to a dollar of investment. Early skills breed later skills because early learning begets later learning. Both on theoretical and empirical grounds, at current levels of funding, investment in the young is warranted. Returns are highest for investments made at younger ages and remedial investments are often prohibitively costly” in “The Productivity Argument for Investing in Young Children,” *Applied Economic Perspectives and Policy* 29, no. 3 (2007): 476, <https://doi-org.proxy.mah.se/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>

⁷¹ Ingrid Pramling Samuelsson and Yoshie Kaga, eds., *The Contribution of Early Education to a Sustainable Society* (Paris: UNESCO, 2008).

⁷² Compare with the current “GCSE” debate in England.

Also featured in the *OECD Starting Strong 2017* report, the graph above shows “sensitive periods in early brain development”. In the report it is stated that “research in neurosciences has shown that the brain sensitivity of highly important developmental areas/.../peak in the first three years of a child's life” and that “these findings indicate that the first years of a child's life represents a pivotal “development window”: the brain first develops rapidly, and its capacity to adapt and develop continues into adulthood, but it slows down with age.”⁷³

The posthuman child

Providing an alternative view on the child and what is to be done about global challenges, posthumanist scholars within the ECEC field advocate a resistance to the dominant developmentalist and social economic discourses. Academic ambitions to reconceptualise ECEC in order to offer new theoretical understandings of children and childhood have gained momentum internationally since the 1980s. One of these initiatives resulted in the research network “RECE”⁷⁴ (Reconceptualizing Early Childhood Education and Care), initially with the purpose of challenging the dominance of psychology and developmentalist theory by drawing on, for exam-

⁷³ Graph and quote from Council for Early Child Development, *The Science of Early Child Development* (Vancouver: OECD, 2010) adapted in OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*: 148.

⁷⁴ See <http://www.receinternational.org/>

ple, feminist, postcolonial and postmodern perspectives. The majority of researchers mentioned in this article who have engaged with either postmodern, postcolonial or posthumanist perspectives are affiliated with this particular network. Two other noteworthy and influential research networks are the Common World Research Collective,⁷⁵ described as an interdisciplinary network of researchers concerned with human relations with the more-than-human world, and the network Decolonising Early Childhood Discourses: A Critical Posthumanist Orientation in Higher Education.⁷⁶

In our inquiry into the research positioning ECEC within a posthumanist framework, we have identified some recurring themes and basic ontological assumptions. However, it is not our intention to reduce the complexity of the vast research done based on different strains of posthumanist theory. Rather, our intention is to examine the articulation of the educable child, when posthumanism is re-worked into and adapted to this particular field.

Ecological crisis and the challenge of human exceptionalism

Growing up in an era of human-induced climate change, unprecedented numbers of displaced people seeking asylum, steadily increasing geographical disparities of resource harvesting, distribution and consumption, and the multi-faceted legacies of Indigenous dispossession – children face the most confronting political and ethical issues. Their world is at stake.⁷⁷

The dystopian image of the future, portrayed in posthumanist ECEC research emphasising sustainable development, is typically paired with the notion of anthropocentrism. The exploitation of nature is seen as a consequence of human positioning over and beyond nature, leaving an irreversible impact on the earth's geo- and bio-systems.⁷⁸

⁷⁵ See <http://commonworlds.net/>

⁷⁶ See <https://www.decolonizingchildhood.org/>

⁷⁷ Taylor and Giugni, "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities," 117.

⁷⁸ Taylor and Pacini-Ketchabaw, "Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability."

In other words, the epoch of the Anthropocene has left its permanent geophysical mark, resulting in environmental disasters and an imminent threat to human as well as non-human survival.⁷⁹ The human species needs to change, and in order to do so, posthumanist scholars argue, the assumption of human exceptionalism must be challenged. According to Taylor and Pacini-Ketchabaw, ECEC settings are possible sites for such a challenge, suggesting “common world pedagogies” as a means to oppose the human-centric assumptions about children:

In an attempt to move beyond education’s traditional focus on child development and learning within an exclusively socio/cultural (in other words, exclusively human) context (Rogoff 2003), we deliberately reposition children within the full, heterogeneous and interdependent multispecies common worlds in which we all live. (...) We focus, instead, on the collective manners and means through which children learn from engaging with other species, entities and forces in their immediate common worlds. We call these collectively engaged modes of learning ‘common world pedagogies’.⁸⁰

The notion of “common worlds” is described as a counter position to the romantic image of nature, which in turn is claimed to be based on Enlightenment western thinking and the “Cartesian cut”⁸¹ between nature and culture, body and mind. This divide allowed humans to distance themselves from nature, by regarding it either as a resource or as something that could be improved and saved with the help of technology, according to human needs. Giugni, Pacini-Ketchabaw, Ritchie and Taylor⁸² propose a new way of thinking

⁷⁹ Will Steffen, Paul J. Crutzen and John R. McNeill, “The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature?” *AMBIO: A Journal of the Human Environment* 36, no. 8 (2007): 614-621.

⁸⁰ Taylor and Pacini-Ketchabaw, “Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability,” 508.

⁸¹ Bruno Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory* (New York: Oxford University Press, 2005).

⁸² Taylor and Giugni, “Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities”. Taylor and Pacini-Ketchabaw, “Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability”.

collectively about our common worlds by announcing the “entangled inheritances and trajectories”⁸³ between humans, more-than-humans and materiality. Taylor and Giugni clarify the role of early education in this context by stating that: “We want young children to sense and register, in more than cognitive ways, that it is never just about ‘us’”.⁸⁴ Therefore, children should be encouraged to develop a “multispecies ethic”⁸⁵ based on the realisation of belonging to human/more-than-human common worlds.

Working with the concepts of “common worlds” and “common world pedagogies”, Taylor and Giugni⁸⁶ emphasise the connection between posthumanist theory and Indigenous (such as Māori and Aboriginal) philosophies (which are interpreted as so-called “relational ontologies”). According to Ritchie, humans in pre-technological societies had no choice but to live in close, respectful connection with the earth in order to maintain an abundance of resources. As such, “Indigenous knowledges and values of relationality with the earth” could be offered as “a counter-paradigm to western scientific exploitation⁸⁷ and destruction of earth”.⁸⁸ We interpret the notion of “common worlds” as a call for a new moral compass and a holistic and universal ethic. In this endeavour, pre-school settings are again proposed as sites for counter-colonial renarrativisations “in service of an ethical project of enhancing relationalities, reconnecting children with the more-than-human world”.⁸⁹

⁸³ Affrica Taylor, *Romancing or Re-configuring Nature in the Anthropocene? Towards Common Worlding Pedagogies*. In *Reimagining Sustainability in Precarious Times*, eds. Karen Malone, Son Truong and Tonia Gray (Singapore: Springer, 2017), 72.

⁸⁴ Taylor and Giugni, “Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities,” 512.

⁸⁵ This ethical point of view is also referred to as “collective” or “relational” ethics based on “care for self, other and the environment”. Taylor and Pacini-Ketchabaw, “Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability” and Taylor, “Romancing or Re-configuring Nature in the Anthropocene? Towards Common Worlding Pedagogies; Jenny Ritchie, Iris Duhn, Cheryl Rau, and Janita Craw, *Titiro Whakamuri, Hoki Whakamua. We Are the Future, the Present and the Past: Caring for Self, Others and the Environment in Early Years’ Teaching and Learning* (Wellington: Teaching & Learning Research Initiative, 2010).

⁸⁶ Taylor and Giugni, “Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities”.

⁸⁷ Of both Indigenous people and environment.

⁸⁸ Ritchie, “Early Childhood Education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand,” 89.

⁸⁹ Ritchie, “Early Childhood Education as a Site of Ecocentric Counter-colonial Endeavour in Aotearoa New Zealand,” 86.

When being articulated against the background of the Anthropocene, while at the same time being repositioned within interdependent common worlds,⁹⁰ the child becomes a potential site for change and new beginnings. The idea of common worlds offers a relational utopia, beyond hierarchical categorisations and foundational differences. It is supposed that, by making the child aware of her/his intricate relationships with the local environment, the child will understand the bigger picture and his/her interdependence with the world. This, in turn, is assumed to help the child develop responsibility and empathy – the foundations of sustainability. The educable child is not articulated against the backdrop of a romantic belief in the divine nature of the child, but in relation to a decidedly romantic belief in the power of education, a power so strong that it could disrupt the humanist anthropocentric world order. If education is the means, the child is the solution, and this aspect appears to be key in both the posthumanist and social economic discourses.

The orphan

In an anthropocentric universe, the white male body is claimed to be the norm against which all other bodies are measured and valued. Therefore, far from everyone has ever had the privilege of being counted as “human”.⁹¹ In ECEC research, diligently quoted theoretical physicist and feminist Barad advocates posthumanist theory as a way to challenge traditional Western philosophical perspectives by including “females, slaves, children, animals, and other dispossessed Others.”⁹²

Lenz Taguchi, who has made a considerable effort in reframing Barad’s theoretical work in ECEC, describes children as “emergent in a *relational field*, where *non*-human forces are equally at play in constituting children’s becomings”.⁹³ Also inspired by Barad’s work, South African researcher Murriss describes the entangled and always

⁹⁰ Provided that the child is born into western post-Enlightenment humanism.

⁹¹ Rosi Braidotti, *The Posthuman* (Cambridge: Polity, 2013).

⁹² Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Durham & London: Duke University Press, 2007), 378.

⁹³ Lenz Taguchi, *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*.

becoming nature of existence.⁹⁴ Since there is no self-contained existence in the world, Murriss argues, children cannot pre-exist their interactions with the world. Consequently, “there is no prior existence of individuals with properties, competencies, a voice, agency etc.”.⁹⁵ The entanglement of culture and nature, child and environment, “means that it is impossible to say where the boundaries are of each child, or the teacher, or the furniture, or the drawings and so forth (not only from a *epistemological*, but also from an *ontological* point of view)”.⁹⁶ This thoroughly relational worldview relates to what has been termed a “flat ontology”. In a flat ontology no distinctions are made between different types of organisms and matter - everything is treated and valued equally.⁹⁷

In an effort to “decolonise” childhood, Murriss describes the child as an “epistemological orphan” in the sense that there are no epistemological or ontological fathers (such as Descartes) to turn to anymore. The child is a nomadic subject, a continuously material-discursive becoming; in Murriss words an “inhuman-iii”. The articulation of the child as an “inhuman-iii” is on the one hand contrasted with what Murriss terms the “child-as-i”, that is, the “child-as-nature” (or the “last savage”), and on the other hand with the “child-as-I”, namely, the child as autonomous agent with individual human rights. Murriss explains the purpose of using the pronoun “iii” as a way to open up alternative non-dualistic understandings of the child which “involves non-dichotomous ways of valuing young children’s thinking in its post-Cartesian redefinition of (organic and inorganic) matter as ‘agential’, non-inert and having force”.⁹⁸

⁹⁴ Murriss, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 84.

⁹⁵ Murriss, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 84.

⁹⁶ Murriss, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 12.

⁹⁷ Ian Bogost, *Alien Phenomenology, or, What It's like to Be a Thing* (University of Minnesota Press, 2012).

⁹⁸ Murriss, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 104.

In an effort to move beyond dualist thought, which supposedly has contributed to inequality, alienation and “otherness”,⁹⁹ the child is articulated as always already enmeshed in a myriad of human, more-than-human and material relational entanglements. The posthuman child *is* relation and change in itself. Poststructural and postcolonial theories are furthermore criticised for putting too much focus on and therefor reproducing excluding binaries such as race, class and gender in educational research and practice, resulting in the risk of reinforcing children’s use of them in a discriminatory manner. When the child is articulated as “inhuman-iii”, basic human rights are put out of play. Murris raises this issue herself. If we make no distinction between different types of subjects, organism and matter, the very idea of individual rights based on the association of a specific category of existence becomes a non-issue. Nevertheless, Murris explains, there is no escaping the cultural bias embedded in universalised human rights anyway. Apparently, the self-governing autonomous subject is simply a “metaphysical illusion”.¹⁰⁰

In the aim of decolonising childhood, the child is being articulated as “orphan”, paradoxically detaching the child from its subjectivity and social and historical past. The intervention of repositioning the child within a flat ontology is furthermore expected to raise the child’s insight into the true relational nature of existence. In turn, this is supposed to foster a will to do right (i.e. preserving the earth). As in the social economic discourse, the educable subject is articulated as being in need of educational intervention in order to become able to respond to the “precarious times”.

Summarising thoughts

In this article we have used Swedish ECEC as an example and point of departure for discussing the articulation of the young educable child. We argue that the reason the social economic and posthumanist discourses are able to coexist may be due to the fact that the

⁹⁹ Paul James, “Alternative Paradigms for Sustainability: Decentring the Human without Becoming Posthuman,” in *Reimagining Sustainability in Precarious Times*, eds. Malone, Truong and Gray, 29-44.

¹⁰⁰ Murris, *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, 105.

young child has been both a matter of concern and a project for the state, while different competing theoretical perspectives and political ambitions have had varying degrees of influence over time. These have ranged from Fröbel's natural and innocent child, legitimated by developmental psychology as having universal properties and an inner unfolding nature, via the contextually and socially constructed child, that is, the child as co-constructor of culture and society, to the child as educational subject – which can and should be taught.¹⁰¹ This struggle, between perspectives on the child as nature, as competent social actor and as human capital (in need of education to fulfil her/his potential), can be thought of as an embryo of the two discourses compared in this article. These perspectives have contributed to providing the construction of the educable child with meaning and content, and maps onto a discussion concerning early education on a broader level, as they are now absorbed by global conceptions of education. As we have shown, the child is articulated in both discourses in relation to contemporary crisis and perceptions about future global economic and environmental challenges. In the social economic discourse, the focus is on society, and the child is articulated against the background of economic development, competitiveness and profitability. Here, the child's capacity for flexibility and receptivity is emphasised, although vulnerable in relation to her/his cultural attributes. When the child is articulated to ecological crisis in the posthumanist discourse, it is the interdependence between the child and the world that is accentuated, that is, the realisation of the utterly relational nature of existence. The humanist notion of "human" is revoked, and when articulated as "inhuman iii", the subject is dissolved. The child *is* relational, that is, already posthuman.

In both discourses there are underlying assumptions that there is consensus about what is at stake and about how to deal with the associated challenges. On the one hand, the problem is represented

¹⁰¹ Hultqvist, "Changing Rationales for Governing the Child: A Historical Perspective on the Emergence of the Psychological Child in the Context of Preschool – Notes on a Study in Progress"; Dahlberg, Dahlberg, Moss and Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*.

as the threat of decline in the development of welfare, global concurrence and growth. The presented solution to relieve poverty is to raise the level of education. Here, early intervention (e.g. early education) is held to be a key factor bringing about social levelling. In this vision of the future, the child is made an entrepreneur and a problem solver. On the other hand, the problem is represented as an ecological crisis, brought on by an unsustainable lifestyle linked to an anthropocentric worldview. The solution is claimed to be a reconfiguration of the human through repositioning the child within a flat ontology. Although the posthumanist perspective claims to offer a radical theoretical alternative to developmentalist and social economic discourses, both discourses reinforce the idea of the child as a site for “intervention” in order to achieve political and social change. Throughout the history of ECEC, the child has continued to be annexed as a transformer for a different future.

The striving to release the child from social and cultural heritage (either being regarded as disadvantageous or as founded on an oppressive humanist worldview) recurs in both discourses, which contributes to depoliticising issues of inequality, exclusion and education as a power structure. Both discourses studied are based on strong future-oriented visions but appear to be blind to the individual, thus hiding the fact that there are still multitudes of people who have not yet conquered their human rights and who neither have the opportunity to enjoy the educational offer nor wish to renounce human “exceptionalism”. As Ahmed puts it, discriminatory and oppressive social (and worldly) structures do not cease to exist because we state that their ontological foundations are inaccurate. At worst, they become invisible.¹⁰²

In this article we have shown how two seemingly contradictory discourses overlap and sometimes even reinforce each other. This has led to an entrenching of the idea of the child as an available space and transformer for change, the detachment of the child as subject from social and cultural contexts, and with that, the depoliticisation of important social issues. By claiming access to a world (in this case, ECEC settings) beyond social categorisation and structures of

¹⁰² Sara Ahmed, *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life* (Durham: Duke University Press, 2012).

power, “making the child orphan”, the dimension of the political is negated.¹⁰³ Instead of focusing on levelling and obscuring existing differences, we argue that it is important to highlight and problematise them in order to create a sustainable society. It is impossible to ignore the agency of children as political subjects, or their individual experiences of their cultural and social contexts. Children are political subjects because of their history, their contexts and their living conditions.

We argue that the idea of solving deep-rooted social and political problems, by dint of utopian universal visions, creates more problems than it solves. Such ideas are generally based on broad approaches and value consensus, and by removing categorisations, differences and hierarchies, they run the risk of opening up for collective rational solutions and an exaggerated belief in what education and institutionalisation can achieve. The assumption that there could be a consensus about both the child and the world is deeply problematic. On the one hand, we have the rationalist belief in the availability of a universal consensus based on reason, and on the other, a posthumanist belief in universal consensus based on a notion of “common worlds” and a flat ontology – that we are in this together and that we are all equal. Something is lost between globalism and myopia, between looking at the world through a wide-angle lens and through a magnifying glass. If you look too closely or from too far away, you might lose sight of the power structures affecting children living their lives in the world, here and now.

¹⁰³ Chantal Mouffe, *Agonistics: Thinking the World Politically* (London: Verso, 2013).

LICENTIATUPPSATS

THERESE LINDGREN
**BLAND DOKUMENTATIONER,
REFLEKTIONER OCH
TEORETISKA VISIONER**

Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan

Malmö högskola, 2015
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
<http://dspace.mah.se/handle/2043/18606>

Till alla rastlöst nyfikna.

Till Gertrud.

ABSTRACT

Meaning making as a relational matter

Ideas and discourses within the context of pedagogical documentation

How children create meaning in relation to their physical, social, and cultural worlds can be regarded as a central question, both within the traditional Swedish preschool discourse and within the Reggio Emilia philosophical approach to early childhood education. In the Reggio Emilia approach, the search for the meaning of life and of the self in life is seen as an essential human necessity (Rinaldi, 2006). In order to be able to capture the search for meaning, pedagogical documentation is recommended as a tool for making children's learning processes visible and subject to collective interpretation and reflection. This documentation is regarded as a potential mediator between theory and practice (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009).

In the collective reflection on documentation, discourses about what can be interpreted as children's meaning making are expressed and negotiated. In turn, these discourses govern how children's communicative expressions and actions are interpreted and understood. The different perspectives drawn upon in teachers' interpretation and understanding of documentation produce different kinds of knowledge about how meaning is created. This may ultimately impact on the opportunities and spaces offered to children, both in terms of opportunities to act and communicate and in terms of the available ways "to be" in preschool practice.

The aim of this study is to analyse the ways teachers talk about how children create meaning and signification in preschool practice, within the context of working with pedagogical documentation.

I use Norman Fairclough's version of critical discourse analysis to discuss and analyse how teachers talk (realization and materialization of discourse) in relation to social practice and educational policy context (Fairclough 1992; 2003; 2010). This contributes to the research field of early childhood education by providing a critical and theoretical analysis of the transmission of philosophy and theory associated with the Reggio Emilia approach through working with pedagogical documentation in a Swedish preschool setting. Fairclough's analytical approach allows the way teachers talk about documentation to be understood as a dialectical linguistic realization of overall philosophical, theoretical, and political ideas and perspectives.

The empirical data includes observations of teachers' discussions of documentation from one preschool department with a Reggio Emilia approach in a larger municipality in southern Sweden. The empirical material consists of field notes and recorded audio. The ethical principles of the Swedish Research Council were kept in mind during data collection. Written consent was obtained from both the participating teachers and the parents whose children are featured in the documentation discussed.

The analysis shows that in talking about how children make meaning in preschool practice, a discursive, and not always coherent, -polyphony emerges. Ideas and discourses collide, are woven together, and are renegotiated. Three overarching themes emerge, which can be understood as reflecting different aspects of children's meaning making. The themes consist of talking about children's interests, experiences, and meaning making in relation to the physical and social environment, materiality, and body. The children are described in diverse and sometimes contradictory ways. However, there is an evident overarching perception of the children as individually meaning making, interest driven, and with

an ability to construct and evaluate their own knowledge and truth through an active, individual, and sensual experience of the world. Furthermore, the children are described as interacting with *something* more often than with *someone*. In this specific case, the emerging post-humanist or neo-materialist discourse seems to make the interpersonal interaction invisible. The documentation also becomes a communicative link between teacher and child, which replaces communication and exchange of ideas in the immediacy of the moment.

INNEHÅLL

ABSTRACT	7
FÖRORD.....	15
INTRODUKTION	17
Pedagogisk dokumentation i styrdokument och statliga policytexter	22
FRÅN BARNOBSERVATION TILL PEDAGOGISK DOKUMENTATION	25
Från (barn)observation till dokumentation	25
Pedagogisk dokumentation	28
NEDSLAG I TIDIGARE FORSKNING	32
Att skapa mening i förskolan.....	32
Med pedagogisk dokumentation som studieobjekt	34
Konstruktion av barn och pedagoger i förskolans praktiker	41
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	43
TEORETISK BAKGRUND OCH METODOLOGI	45
Kritisk diskursanalys (CDA)	45
Pedagogisk dokumentation: teoretisk kontext.....	51
Meningsskapande.....	61
Några ord om studiens positionering.....	63
GENOMFÖRANDE, EMPIRISKT MATERIAL OCH ANALYS	64
Tillträde till fältet.....	65
Beskrivning av undersökningsgrupp.....	67
Studiens empiriska material	68
Min position som forskare.....	72
Etiska överväganden	73

Studiens trovärdighet och tillförlitlighet.....	74
Analysprocess och introduktion till analyskapitlen.....	74
BARNES INTRESSE SOM DRIVKRAFT	
FÖR MENINGSSKAPANDE	79
"Vilken krok de kastar ut till oss"	79
"Alltså vi styr ju väldigt"	84
"Varför ritar Ellis utanför bilden?"	85
Interdiskursiv analys	87
ERFARENHET SOM MENINGSSKAPANDE	
DIMENSION	91
"De har ju de här referensramarna att knyta an till"	91
"Barnen behöver de här små impulserna"	92
"Det är ju ett lärande i sig det här att testa sina teorier"	95
"Barn måste få lov att ställa frågor och få ärliga svar"	97
Interdiskursiv analys	98
MENINGSSKAPANDE I RELATION MELLAN KROPP,	
MATERIAL OCH MILJÖ	102
"Det är ett sätt att kommunicera med bilden"	103
"Är du Batman? Nä, jag är Aden"	106
Interdiskursiv analys	110
DISKUSSION OCH KONTEXTUALISERING	
AV ANALYSRESULTAT.....	112
Diskurser om barns meningsskapande.....	112
Materialisering av teoretiska idéer och perspektiv.....	117
Diskussion av analysresultat i förhållande till utbildningspolitisk kontext	119
Studiens bidrag till forskningsfältet	122
Slutord	122
SUMMARY	124
REFERENSLISTA	133
BILAGA 1	141
BILAGA 2	142
BILAGA 3	143

“The violence of language consists in its effort to capture the ineffable and, hence, to destroy it, to seize hold of that which must remain elusive for language to operate as a living thing.”

— *Judith Butler, Excitable Speech: A Politics of the Performative.*

FÖRORD

Loris Malaguzzi lär ha sagt att det är en illusion att man är själv, att man i själva verket består av många. Även om det känns som om jag spenderat många och långa timmar ensam med min text kan den ses som frukten av mångas handlingar, ord och tankar.

Jag vill först och främst tacka min förskolechef Marie Nordberg på Visans förskola i Malmö. Utan din uppmuntran och ditt medgivande hade detta arbete aldrig blivit av. Jag vill i samband med detta också rikta ett tack till Sven Persson som antog mig till den nationella forskarskolan för ämnesdidaktik i mångfaldens förskola, FoBaSM. Uppdraget att handleda mig togs av Annika Månsson och Jutta Balldin. Ni har under skrivandets gång genom läsning och kommentarer drivit arbetet framåt. Uppsatsen är en produkt av våra viljor och hade inte blivit den text den är utan er. Tack.

Jag vill tacka Linda Palla för läsning och tankeväckande kommentarer på det planeringsseminarium som hölls då jag nätt och jämt börjat formulera mig kring studiens problemområde. Tack också till alla som läst och kommenterat mina texter på handledarkollegiets seminarier i pedagogik. Tack Ingegerd Tallberg Broman för intern granskning och nya ingångar inför slutseminariet. Och tack Lena Sjöberg för konstruktiv opponering och positiv uppmuntran vid mitt slutseminarium. Din läsning gav mig kraft att tänka och skriva klart en text som vid tillfället, efter allt tuggande, lämnat en besk eftersmak.

Ett stort tack till alla er pedagoger och barn som medverkat i studien. Utan ert mod och öppenhet hade inte uppsatsarbetet kunnat genomföras. Jag vill rikta ett särskild tack till pedagogernas forskolechef som i den inledande kontakten genom sin entusiasm fick mig att känna mig välkommen.

Jag vill vidare tacka Anne Harju, prefekt på institutionen Barn-Unga-Samhälle, som tidigt visade intresse för oss licentiander och som sett till att vi blivit en del av institutionen. Tack Catarina Christiansson som hållit i alla forskningsadministrativa trådar.

Ett innerligt tack till mina medforskarstuderande och kollegor på BUS. Till Magdalena Sjöstrand Öhrfelt, Dorota Lembrér, Johan Dahlbeck, Peter Lilja och Carina Berkhuizen. Du Magdalena, har utmanat mig i tanken, öppnat dörrar och breddat min horisont. Utan dig Dorota, din generositet och ditt osvikliga organisations-sinne hade jag fortfarande stått kvar på någon flygplats i Reykjavik, Tallinn eller Nice. Jag är glad att kunna räkna er alla som mina vänner.

I hammocken i mina föräldrars trädgård i Lomma har många diskussioner om allt från vetenskapsteori till politik avhandlats. Tack mor, far och bror med familj för all uppmuntran och stöttning.

Till mina nära vänner Isabella och Lova, tack för outtröttlig uppmuntran och ”ego boosting”. Ni har varit med mig hela vägen och aldrig någonsin tvivlat på att jag skulle ta mig igenom.

Ett sista tack till min sambo Marcus. Du har visat prov på ett enormt tålamod och en aldrig sinande källa av stöd och kärlek. Det är med en stor lättnad jag sätter punkt för den text som varit en så stor del i mitt liv och därigenom ditt. Nu påbörjar vi något nytt, den här gången tillsammans.

Limhamn augusti, 2014
Therese Larsson

INTRODUKTION

We cannot live without meaning: that would preclude any sense of identity, any hope, any future. Children know this and initiate the search right from the beginning of their lives. They know it as young members of the human species, as individuals, as people. The search for the meaning of life and of the self in life is born with the child and is desired by the child. This is why we talk about a child who is competent and strong -a child who has the right to hope and the right to be valued, not a predefined child seen as fragile, needy, incapable. Ours is a different way of thinking and approaching the child, whom we view as an active subject with us to explore, to try day by day to understand something, to find a meaning, a piece of life (Rinaldi, 2006, s. 64).

Vad det innebär att vara en del av världen som barn och hur barn skapar mening i och gör världen begriplig är frågor lika komplexa som mångbesvarade. Carlina Rinaldi, tidigare pedagogisk ledare för Reggio Emiliaskommunala förskolor och grundaren Loris Malaguzzis efterträdare, uttrycker i citatet ovan människans ständiga sökande efter livets och varandets mening som något nödvändigt och ofrånkomligt. Idén om barnet som medkonstruerande och kompetent förklaras som en kontrast mot det (ofta associerat med en utvecklingspsykologisk syn) bräckliga och behövande barnet. För att kunna fånga och visualisera sökandet efter mening och barns konstruktion av kunskap rekommenderar Rinaldi (a.a.) i ett senare resonemang verktyget pedagogisk dokumentation.

Frågor gällande vad ett arbete med pedagogisk dokumentation innebär och hur det kan konstrueras har aktualiserats i Sverige i samband med att en ny skollag SFS 2010:800 och en reviderad läroplan för förskolan (Lpfö 98/10) trätt i kraft. I den reviderade läroplanens nya avsnitt "Uppföljning, utvärdering och utveckling" sätts riktlinjer för förskolans dokumentations- och utvärderingsarbete. Ett stödmaterial i arbetet med att systematiskt och kontinuerligt dokumentera, utvärdera och utveckla förskolans pedagogiska verksamhet gavs ut av Skolverket 2012 och distribuerades till samtliga förskolor i Sverige. I stöd materialet (Palmer, 2012), titulerat i likhet med läroplanens nya avsnitt, presenteras pedagogisk dokumentation som verktyg för förskolans systematiska dokumentations- och kvalitetsarbete. I materialet förespråkas en teoretisk ingång i arbetet med dokumentation där betydelsen av miljöer och material inkluderas i förståelser av hur barn utvecklas, skapar mening och lär. Dessa, vilka jag kommer att benämna som nymateriella, teorier förklaras utgå "från en syn på oss själva och omvärlden som innebär avgörande skillnader från hur vi har för vana att tänka" (Lenz Taguchi, 2012, s. 5).

I mitt arbete som pedagog i förskolan och senare som forskarstuderande har jag drivits av ett stort behov att diskutera de i förhållande till förskolans verksamhet framträdande filosofiska och teoretiska perspektiv och strömningar genom vilka såväl forskare, teoretiker som praktiker försöker säga något om barn och barns vara i världen. Min nyfikenhet att försöka förstå varför vissa föreställningar, konstruktioner och diskurser får särskilt inflytande över tänkande och handlande inom såväl förskolepedagogisk forskning som praktik och vad dessa kan tänkas innebära har genomsyrat mitt uppsatsarbete. Jag är framförallt intresserad av hur dessa idéer kan ta sig uttryck i pedagogisk praktik och vilka möjligheter och begränsningar som erbjuds i uttrycket.

I föreliggande licentiatuppsats undersöks tal om hur barn skapar mening och innebörd i förskolans praktik inom ramarna för ett arbete med pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation kan liknas vid ett verktyg för kollektiv reflektion och utvärdering (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Edwards, 2011; Lenz

Taguchi, 1997/2013; Palmer, 2012). Den pedagogiska dokumentationen förklaras av Gunilla Dahlberg, Peter Moss & Alan Pence som en process och ett innehåll. Innehållet är själva dokumentationen¹ medan processen syftar på dokumentationens funktion som underlag för reflektion och analys. Den pedagogiska dokumentationen kan, något annorlunda uttryckt, förstås som en process för att göra det pedagogiska arbetet synligt som föremål för tolkning, diskussion och förståelse. Fokus för den pedagogiska dokumentationen beskrivs i policytexter (ex Skolverket, 2005; 2008; Palmer, 2012) vara barns meningsskapande läroprocesser och lärandestrategier i förhållande till sammanhang, miljö och erbjudanden i förskolans praktik.

De idéer och föreställningar som framträder i reflektion och tolkning av dokumentationer ger riktning åt hur dokumentationerna förstås och används. I pedagogers² reflektioner kring dokumentationer förhandlas idéer och föreställningar om hur barn skapar mening i och genom kommunikation och handling. Villkoren för föreställningar om olika fenomen i världen, gränserna för det tänk- och nämnbara, samt de följder de får för sociala praktiker är enligt Mats Börjesson & Eva Palmblad (2007) möjliga att studera genom diskursanalys. I föreliggande studie ämnar jag att undersöka hur pedagoger talar om olika aspekter av hur barn skapar innebörd och mening i förskolan inom ramen för ett fördjupat arbete med pedagogisk dokumentation. Genom att använda kritisk diskursanalys (Fairclough, 1992; 2003; 2010) är syftet att analysera och diskutera tal (realisering och materialisering³ av diskurs) i relation till social praktik och utbildningspolitisk kontext.

¹ Dokumentationen kan se ut på olika sätt, exempelvis anteckningar, ljud- och bildupptagning samt barnens egna alster som bilder och konstruktioner.

² Jag använder begreppet *pedagoger* då olika roller och lärarkategorier finns representerade i den grupp som studeras.

³ Med materialisering menar jag att diskursen gestaltas konkret. Exempelvis genom att subjektet agerar utifrån diskursen på olika sätt.

Några ord om förskolan som utbildningsinstitution

I ett pressmeddelande från Skolverket (2014-03-13) lyfts att 84% av nationens barn i åldern 1-5 år är inskrivna i förskolan. I åldersgruppen 3-5 år uppgår procenttalet till nästan 95%. För majoriteten av Sveriges barn utgör alltså förskolan en del av den dagliga tillvaron och förskolan kan på så vis ses som en del av den moderna barndomen (Halldén, 2007). Ansvar för barns fostran, omsorg och utbildning har som ett svar på nya ekonomiska och sociala förhållanden alltmer förskjutits från familj och hem till stat, kommun och de offentliga institutionerna (Persson, 2012).

Förskolan som institution bygger i sig på en sammanslagning av olika verksamheter och traditioner. Då antalet förvärvsarbetande kvinnor ökade med den kvinnliga frigörelsen under 1960-talet växte behovet av heldagsbarnomsorg, så kallade daghem (Granbom, 2011). Barnomsorgen blev ett arbetsmarknadspolitiskt och socialpolitiskt viktigt projekt (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Leksolan, eller deltidsförskolan, bedrev i sin tur verksamhet endast under en del av dagen och hade ett tydligare pedagogiskt och skolförberedande fokus. De två barnomsorgsverksamheterna kom att slås samman under den officiella benämningen "förskola" i samband med presentationen av Barnstugeutredningens rapport 1972.

Förskolan är vidare sedan överföringen 1996 av förskoleverksamhet och skolbarnomsorg från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet och en del av skolväsendet och därmed det första steget i det svenska utbildningssystemet (Skolverket, 2004:239). I samband med detta infördes också förskolans första läroplan (Lpfö 98) Reformerna innebar omfattande konsekvenser för synen på förskoleverksamhetens uppdrag och innehåll med en tydligare mål- och resultatstyrning och statlig formulering av nationella mål och riktlinjer för verksamheten (Tallberg Broman, 2010). Förskolans uppdrag omfattar följaktligen idag såväl barnomsorg och fostran som utbildning (Tallberg Broman, 1995).

I samband med införandet av den nya skollagen (som trädde i kraft i augusti 2010) reviderades också förskolans läroplan (Lpfö 98/10) med ansvarsfördigande, kompletteringar av mål och ett nytt avsnitt med riktlinjer för verksamhetens uppföljning och utvärdering. Förskolans potential att stimulera barns lust att lära ansågs inte vara tillräckligt utnyttjad och i formulering och implementering av den reviderade läroplanen förstärks det pedagogiska uppdraget (Utbildningsdepartementet, 2010). Reformerna tar avstamp i en utbildningspolitisk idé om att nationens position på den globala utbildningsmarknaden kan stärkas genom satsningar på barns tidiga lärande (Tallberg Broman, 2010). Att tidigt investera i utbildning anses ge betydande samhällsekonomisk avkastning. Ett av de mest citerade exemplen på detta är High/Scope Perry förskoleprojekt i vilket 123 barn från ett så kallat resursfattigt område i Michigan, USA, medverkat. Av projektet drogs slutsatsen att varje statligt investerad dollar i slutändan sparade sju dollar (främst p.g.a. minskad kriminalitet) (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). I en rapport från det internationella FN-organet UNICEF⁴ (2002) förklaras hur intresset för statligt engagemang i barns tidiga fostran och utbildning ökat då möjligheten att bryta de cykler varigenom ogynnsamma förhållanden reproduceras blivit uppenbar. ”Ingen nation har idag råd att bortse från möjligheterna att maximera investeringar i utbildning i konkurrenskraftiga ekonomiska miljöer vilka i allt högre grad bygger på kunskap, flexibilitet och förmåga till livslångt lärande” (s 24, min översättning). I förhållande till en komplex och föränderlig samtid och en osäker framtid behövs kunskap, effektiv utbildning och livslångt lärande i skapandet av en internationellt konkurrenskraftig och ekonomiskt hållbar nation. Utbildning ses som ett av de viktigaste medlen för att skapa nationell såväl som internationell framgång (Sjöberg, 2011).

Den ökade globala konkurrensen förklaras vidare ha närt framväxten av ett granskningssamhälle. Detta har i kombination med skolans och förskolans statliga decentralisering och kommunalisering resulterat i en kontroll- och granskningspraktik av lo-

⁴ United Nations Children's Fund, eller på svenska: FN:s barnfond.

kala verksamheter genom ökad dokumentation och utvärdering (Sahlin, 2000). Dokumentation och utvärdering utgör grundfundamentet i strävan efter likvärdig verksamhetskvalitet vilket riskerar att resultera i standardisering. Detta motsäger den idé om jämlikhet och demokrati baserad på heterogenitet och kontextbundenhet vilken genomsyrar svensk utbildningspolicy gällande skolans och förskolans verksamheter (Tallberg Broman, 2010). Ett arbete med pedagogisk dokumentation kan sägas balansera på skiljelinjen mellan uppdraget att utvärdera och kvalitetssäkra pedagogisk verksamhet och värna om känslighet för kontextuella sammanhang och praktiker. Å ena sidan som en del av förskolans systematiska kvalitetsarbete i en utbildningspolitisk strävan efter en nationellt likvärdig utbildning. Å andra sidan som synliggörare av barns kollektiva och individuella lärprocesser, kunskaper och förmågor i förhållande till det lokala sammanhanget. Det är upp till förskolläraren, med sitt förstärkta pedagogiska ansvar, att se till att resultat av dokumentation, uppföljning och utvärdering används på ett sådant sätt att förskolans kvalitet (organisation, innehåll och genomförande) utvecklas och därmed också barns olika möjligheter för lärande och utveckling (Skolverket, 2011; Utbildningsdepartementet, 2010).

Pedagogisk dokumentation i styrdokument och statliga policytexter

I förslaget (SOU, 1997:157) och senare också i förordet till förskolans första läroplan nämns pedagogisk dokumentation i statlig policytext för första gången. I detta sammanhang bland annat som utvärderingsverktyg och underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov, samt som underlag för fortbildning och föräldrasamverkan. Reggio Emilias kommunala förskoleverksamhet, med sitt verksamhetsintegrerade dokumentationsarbete och filosofiska perspektiv, lyfts som förebild och pedagogisk inspirationskälla. Tonvikt läggs på att det är verksamheten som ska värderas och bedömas, inte det enskilda barnets prestationer. Detta direktiv visar på en avgörande skillnad mellan förskolans och skolans målbeskrivningar som står fast också i den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10).

I Skolverkets första nationella utvärdering av förskolan (2004:239) beskrivs pedagogisk dokumentation som ett kollektivt redskap för läroplanens genomförande. Utvärderingen visar emellertid att dokumentationerna i de undersökta verksamheterna sällan haft den karaktär av gemensam reflektion som ligger till grund för ett arbete med pedagogisk dokumentation och kvalificerar sig därför inte heller som sådana. I den undersökning som ligger till grund för Skolverkets andra nationella utvärdering (2008:318) uppgav samtliga rektorer och pedagoger att de arbetar med någon form av dokumentation, till skillnad från den tidigare utvärderingen då ungefär 75% uppgett att de ägnat sig åt någon form av dokumentationsarbete. I rapporten förespråkas ett större fokus på dokumentation av och reflektion kring sammanhangets och miljöns betydelse för det enskilda barnets lärande och lek. Intressant är att här jämföra med Skolinspektionens första kvalitetsgranskning (2011:10) ett par år senare där en stor osäkerhet inför hur pedagoger i förskolan ska arbeta med dokumentation gjorts påtaglig. Osäkerheten förklaras som en rädsla för att hamna i betygslänkande bedömningar av enskilda barns utveckling och lärande. Denna osäkerhet gällande balansakten mellan dokumentation av enskilda barn och utvärdering och bedömning av verksamhet visar sig också i Skolinspektionens senaste kvalitetsgranskningsrapport (2012:7). Trots stora nationella kompetensutvecklingsinsatser i pedagogisk dokumentation (56 % av landets kommuner 2008 (Skolverket, 2008:318)) finns det alltså fortfarande en omfattande osäkerhet inför hur ett dokumentationsarbete ska utföras i praktiken. I kvalitetsgranskningsrapporten dras vidare slutsatsen att förskolan mer systematiskt och kontinuerligt behöver dokumentera och följa upp hur verksamheten knyter an till barnens intressen, erfarenheter och behov. I syfte att kunna ge varje barn bästa möjliga förutsättningar ska verksamhetens villkor för det individuella barnets lärande, delaktighet och utveckling synliggöras och analyseras (Skolinspektionen, 2012).

I förskolans reviderade läroplan (Lpfö 98/10) har begreppet ”pedagogisk dokumentation” reducerats till enbart ”dokumentation”. Då dokumentationsformen inte är given på förhand kan detta

tänkas öppna upp för ett arbete med olika typer av observations- och dokumentationsmetoder. Tonvikt ligger dock kvar på att det är den pedagogiska verksamheten, inte barnen, som ska bedömas (även om det är barnen som dokumenteras). I och med Skolverkets distribuering av det stödmaterial (Palmer, 2012) som jag nämnt ovan verkar den pedagogiska dokumentationen emellertid inte ha förlorat sin status som verktyg för förskolans systematiska dokumentations- och kvalitetsarbete. I stöd materialet, titulerat *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*, skriver Anna Palmer fram en tydlig teoretisk ingång för dokumentationsarbetet. Palmer yrkar på en "vidgning" av det konstruktionistiska perspektiv som av Hillevi Lenz Taguchi (2012) beskrivs hittills dominerat förståelsen av den pedagogiska dokumentationens innebörd. I förståelsen av det relationella lärandet som hittills fokuserat mellanmänskliga relationer förespråkas en vidgning där också relationer med fysiska miljöer, icke-mänskliga subjekt⁵ och materiella ting innefattas.

Det är i denna utbildningspolitiska kontext och teoretiska perspektivvända i förhållande till ett arbete med pedagogisk dokumentation som studien tar sin utgångspunkt.

⁵ Som exempelvis djur och natur.

FRÅN BARNOBSERVATION TILL PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Under ett sekel har barns utveckling och lärande observerats och dokumenterats inom ramen för svensk förskolepedagogisk verksamhet. Trots att observationstraditionen funnits en längre tid har språkbruk och bakomliggande teorier skiftat över tid (Wehner-Godée, 2011). Beroende på bland annat dominerande barnperspektiv har observationer och dokumentationer genererat olika typer av kunskap om exempelvis barns utveckling och lärande. Själva genomförandet och traditionen av forskningsliknande observations- och dokumentationsmetoder⁶ har emellertid hittills varit framträdande (Lenz Taguchi, 2000).

Från (barn)observation till dokumentation

Under 1930-talet spred sig den typ av reformpedagogik som genom Elsa Köhler kom att benämnas aktivitetspedagogik till Sverige. I den svenska förskolepedagogiken blev Köhler en länk mellan Friedrich Fröbels pedagogiska idéer och utvecklingspsykologiskt inspirerad pedagogik (Tallberg Broman, 1995). Köhler förespråkade en ingång in i den pedagogiska praktiken genom reflektion och problematisering (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009) och utvecklade en barnobservationsmetodik som använts i utbildningen av förskollärare ända fram till 1970-talet (Tallberg Broman, 1995). Det var pedagogen själv som skulle

⁶ Se t.ex. Johansson (1996); Dokumentera pedagogiken – En handledning i dokumentation av arbetet inom barnomsorgen eller Rubinstein Reich & Wesén (1986); Observera mera!.

utveckla en observations- och dokumentationspraktik i den egna verksamheten, formulera hypoteser om barns utveckling och på så sätt fördjupa sin egen kunskap om barns lärande (Bendroth Karlsson, 1998; Lenz Taguchi, 2000).

De tidiga observationerna förstods företrädesvis enligt utvecklingspsykologisk teoribildning. Genom dokumentation uppskattades barns psykologiska utveckling i relation till universella kategorier och skalor. Barnens motoriska, språkliga, kognitiva och sociala utveckling bedömdes vidare utifrån ”normalkurvor” i syfte att finna och korrigera eventuella hinder i det enskilda barnets utveckling (Wehner-Godée, 2011). Den psykologiskt inriktade dokumentationen hade, och har fortfarande till viss del, betydande status. Metoden för observation var i sin tur i stort sett identisk med den från psykologisk och medicinsk forskning där pedagogen i likhet med forskaren skulle inta en passiv och neutral roll. Genom en kombination av vetenskapliga discipliner som medicin, psykologi och pedagogik konstruerades pedagogiska modeller vilka utgick från att barns naturliga utveckling och spontana lärande kunde observeras och regleras (Lenz Taguchi, 2000). Ur ett kritiskt perspektiv kan denna typ av barnobservation ses som en teknologi för normalisering, tätt förbunden med en idé om barnet som essentiell natur. Den ”verklighet” som barnet befann sig i sågs i sin tur som objektiv och skild från barnet och kunskapen som en reflektion eller avtryck av den samma (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Observationsboxen⁷ var ett av de observationsmedel som användes under 1950-60 talet för att på ett ”neutralt” och ”värderingsfritt” sätt studera barns leksituationer (Bjervås, 2011).

I början av 1970-talet kritiserades barnobservationernas tekniska tillvägagångssätt och positivistiska barnperspektiv i den statliga Barnstugeutredningen (SOU 1972:26). Det var vidare de psykologiskt behavioristiskt inspirerade tolkningarna av observationerna som stod i fokus för kritiken. Istället för att fokusera på barnets inre psykologiska utveckling förespråkades i utredningen en förståelse vilken såg till sammanhangets skapande kraft. Genom

⁷ Ett litet rum med en ruta av enväggsglas i anslutning till ett lekrum.

betoning av barns relationer till omgivande miljö fokuserades orsaker till olika beteenden i försök att exempelvis förstå anledningarna till olika svårigheter i utvecklingen (Lenz Taguchi, 2000).

Lena Rubinstein Reich & Bodil Wesén (1986) vände sig i sin metodbok för observation *Observera mera!* mot de tidiga barnobservationernas fokus på enskilda barns beteende. Författarna föreslår observation som ett sätt att utvärdera och utveckla förskolans verksamhet genom att rikta observationens fokus mot exempelvis samspel mellan barn, miljö och material. Barns beteende kan med andra ord inte särskiljas från det aktuella sammanhanget:

Observationer av barnet på dagis säger inte hur barnet är utan endast hur barnet är på dagis (s. 13).

Observationens potentialitet som underlag i förhållande till verksamhetsutvärdering uppmärksammades allt kraftigare under 1990-talet. Dahlberg, Ulf P Lundgren & Gunnar Åsén (1991) förklarar det uppkomna kravet på utvärdering av all förskoleverksamhet som ett resultat av den statliga verksamhetens decentralisering. Lenz Taguchi (2000) iakttar en förskjutning av observationens självreglerande funktion från att ha handlat om anpassning och normalitet till en föreställning om barn som fria att utveckla sig själva och genom självmedvetenhet och självutvärdering sitt eget lärande. Jag vill påstå att såväl utvärderingskravet som idéer om barns självmedvetenhet och självutvärdering är delar av en idag dominerande kvalitetsdiskurs som förespråkar likvärdighet, hållbart lärande och pedagogisk transparens. Perspektivförskjutningen i användningsområde och bakomliggande teori kan avslutningsvis kopplas samman med en allmän begreppsväxling i förskolepedagogisk forskning, litteratur och praxis från att ha handlat om (barn)observation till att numera tala om dokumentation (Lindgren & Sparrman, 2003; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Pedagogisk dokumentation

Observations- och dokumentationsverktyget pedagogisk dokumentation finner sitt ursprung i den norditalienska staden Reggio Emiliaskommunala förskoleverksamhet. De första kommunala förskolorna i Reggio Emilia byggdes upp efter andra världskrigets slut och förklaras som en motkraft mot fascismen och som en del av ett större demokratiprojekt (Elfström, 2013; Rinaldi, 2011; Wehner-Godée, 2011). Bonacci, borgmästare i Reggio Emilia under 1960-talet, uttryckte att erfarenheterna från fascismen lärt människorna i Reggio Emilia att lydiga människor också är farliga människor. I uppbyggnaden av ett nytt samhälle menade han att det var av yttersta vikt att hålla denna lärdom vid liv (Dahlberg & Moss, 2005). Rinaldi (2006; 2011), beskriver det pedagogiska förhållningssättet i termer av *lyssnandets pedagogik*. Lyssnandet gäller alla former av mänskliga uttryck och handlar om att både som pedagog och barn lyssna och bli lyssnad till. Lyssnandet anses leda till ett erkännande av andras åsikter och perspektiv och som en djup närvaro och kärnan i alla meningsskapande läroprocesser. Uppmärksammandet av barns enskilda röster genom lyssnande och dokumentation anses visa på perspektivmångfald vilket i sin tur förklaras fostra till förståelse och acceptans av olikhet (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Dessa idéer hämtar inspiration från John Deweys progressiva pedagogik och tankar om utbildning. Med utgångspunkt i den enskilda eleven och vetenskaplig kunskap ville Dewey skapa en pedagogik som bidrar till att forma ett demokratiskt samhälle. Den enskilda elevens intressen sågs som en självklar utgångspunkt för lärandet (Sundgren, 2007). Individen, som en från början social samhällsvarelse, ges genom bildning frihet och styrka att tänka själv vilket Dewey i sin tur menade utvecklar demokratiska och solidariska värderingar (Løvlie & Steinholt, 2004).

Rinaldi (2001) förklarar dokumentationsproceduren som en ömsesidig samverkan och ett ständigt pågående växelspel mellan elementen observation, tolkning och dokumentation. Köhlers barnobservationsmetodik och reflekterande praktik beskrivs som inflytelserik på det sätt observation används som vägledande för pedagogisk praktik (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009;

Wehner-Godée, 2000). Lenz Taguchi (1997/2013) förklarar den pedagogiska dokumentationen som metod på ett liknande sätt. Dokumentationen i sig beskrivs som tillbakablickande då dokumentationen fångar olika aspekter av vad som redan hänt. Då dokumentationen utgör underlag för reflektion och diskussion blir den däremot pedagogisk och framåtblickande på det sätt den genom reflektionen får konsekvenser för det fortsatta pedagogiska arbetet. Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) poängterar emellertid en viktig skillnad. Istället för att se på observation som kartläggning av en objektiv universell verklighet ses observations- och dokumentationsarbetet i Reggio Emilias förskolor som en process av ”med-konstruktion, innesluten i konkreta och lokala situationer” (s. 216).

Att observera och att se beskrivs vidare som två skilda företeelser där observation till skillnad från seende förbinds med intention. Observationens fokus ses som ett resultat av aktiva val och på så sätt är dokumentationen alltid partisk, selektiv och kontextuell (Dahlberg, Moss & Pence 1999/2009; Wehner-Godée, 2011). Insikten om dokumentationens subjektivitet gör att ett lyssnande förhållningssätt beskrivs som nödvändigt. Detta för att alla barns röster ska bli hörda i skapandet av en demokratisk pedagogisk praktik. Rinaldi (2006; 2011) förklarar hur barn tidigt lär sig att lyssna och berätta, formulera teorier och tolkningar. I själva teoriformulerandet, hävdar Rinaldi, ”åter-erövrar” barnen sina idéer då de måste gestalta dessa i kommunikation och handling. Lyssnandet sträcker sig även utanför förskolans väggar och förklaras av Rinaldi (2011, s. 235) som något grundläggande och livsnödvändigt:

...the pedagogy of listening is not only a pedagogy for school
but also an attitude for life.

Det svenska samarbetet med Reggio Emilia

Reggio Emilias kommunala förskolearbete visades för första gången för internationell publik i form av två utställningar på Moderna museet i Stockholm åren 1981 och 1986. Utställningarna blev startskottet för ett svenskt samarbete med Reggio Emilia

(Dahlberg, Lundberg & Åsén, 1991). Begreppet pedagogisk dokumentation myntades i mitten på 1980-talet och skrevs fram inom ramen för samarbetsprojektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld*. Projektet, under ledning av professor Gunilla Dahlberg, var ett kombinerat forsknings- och utvecklingsprojekt vilket utgick ifrån ett samarbete mellan sju förskolor, Lärarhögskolan i Stockholm och Reggio Emilia Institutet (Elfström, 2013). I projektet användes pedagogisk dokumentation som verktyg i kombination med poststrukturrell teori i syftet att problematisera dominerande diskurser i förskolan (Dahlberg, Moss & Pence, - 1999/2009). Tillsammans med *lyssnandets pedagogik* har den pedagogiska dokumentationen blivit det teoretiska och praktiska verktyg från Reggio Emilia som fått starkast fäste i svensk förskolepraktik (se t.ex. SOU, 1997:157). Definitionen av dokumentationsverktyget är komplex och spänner över såväl teoretiska och filosofiska ingångar, pedagogiskt förhållningssätt som praktiskt förfarande (Bjervås, 2011; Elfström, 2013; Lenz Taguchi, 2000, 2012; Palmer, 2012).

Dokumentationsverktygets funktion

Den pedagogiska dokumentationen tillskrivs flera olika funktioner, främst som synliggörare av pedagogisk praktik, barns teorier, uttryck och läroprocesser. Pedagoger och barn beskrivs genom olika typer av dokumentationer bli synliggjorda för sig själva vilket öppnar upp för metakognitiva reflektioner, eller annorlunda uttryckt, som tänkande om det egna tänkandet. Dokumentationen anses även möjliggöra reflektion över andras idéer, teorier, hypoteser och perspektiv vilket beskrivs som ett kollektivt meningsskapande kring gemensamma ämnen och frågor (Elfström, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Genom dokumentation kan tidigare aktiviteter återupplevas vilket förklaras öppna upp för nya alternativa tolkningar och förståelser av tidigare skeenden (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Dokumentationen beskrivs även ge underlag till utvärdering och planering av kommande pedagogiska utmaningar (Edwards, 2011).

Kopplat till Reggio Emilia-filosofins politiska och demokratiska projekt anses dokumentationen kunna synliggöra rådande barnsyn och pedagogiska förhållningssätt (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Rinaldi, 2006). Dokumentationsreflektionen beskrivs också kunna spegla hur pedagoger tänker om barn, barns utveckling och lärande då olika sorters idéer, kunskaper och teorier, såväl medvetet som omedvetet, sätts i arbete. Genom reflektion kring dokumentation kan dominerande och förgivettagna diskurser (som pedagoger själva är inskrivna i) på så sätt diskuteras och utmanas (Lenz Taguchi, 1997/2013; Wehner-Godée, 2011). Dokumentationens normkritiska funktion beskrivs som grundläggande för förskolans demokratiska arbete, genom till exempel pedagogisk transparens. En transparens som vidare göra pedagogisk praktik synlig, inte bara för barn och pedagoger utan också i kommunikation med föräldrar, politiker och omgivande samhälle (Dahlberg, 2011; Rinaldi, 2011).

NEDSLAG I TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel diskuteras studier som jag anser är av relevans för föreliggande uppsatsarbete. Urvalet är resultatet av flera olika breda sökomgångar i främst databaserna ERIC⁸ och SwePub⁹. Nyckelord som meningsskapande, dokumentation, diskursanalys, förskola, Reggio Emilia etc. har figurerat som sökord i olika kombinationer. Jag har valt att dela in kapitlet i tre sinsemellan övergripande och delvis överlappande teman. Första temat behandlar nationella studier där barns meningsskapande analyseras och diskuteras. Detta tema övergår i en presentation av både nationella och internationella studier vilka tar upp frågor som berör ett arbete med pedagogisk dokumentation. Kapitlets tredje tema berör avslutningsvis studier av hur barn och pedagoger förstås och "görs" på olika sätt genom tal och handling i förskolans praktik.

Att skapa mening i förskolan

I ett nyligen avslutat forskningsprojekt titulerat "Det Magiska Språket" undersöks små barns relationer till språk, läsande och skrivande inom ramen för ett globaliserat samhälle. Dahlberg och Liselott Olsson beskriver det globaliserade samhället som präglad av en förändrad kunskapsproduktion, mångkulturella möten och digitalisering. I en ansökan till Vetenskapsrådet förklarar Dahlberg och Olsson hur vi idag lever i ett föränderligt samhälle där varken människa eller kunskap utgör några beständiga självklarheter.

⁸ Internationell databas för artiklar som berör utbildningsforskning.

⁹ Svensk databas över forskningspublikationer.

Kunskap förklaras vara en färskvara som produceras, utvärderas och byts ut. Små barn beskrivs ta del av ett informations-teknologiskt visuellt flöde (Stockholms universitet, 2012) och visar tidigt att de äger metalingvistiska förmågor¹⁰. I projektets pilotstudie dras slutsatsen att yngre barn befinner sig nära den förändrade kunskapsproduktion vilken genomsyrar det globaliserade samhället. Då barn läser och skriver använder de sig av eget meningsskapande och sina känslomässiga erfarenhetsregister (Vetenskapsrådet, 2013).

Hur förskolebarn agerar och skapar mening i bildaktiviteter utgör fokus för Eva Änggård's avhandling (2005). Änggård förklarar hur bildaktiviteter i förskolan länge setts som värdefulla både ur ett estetiskt och pedagogiskt perspektiv. Analysen i studien av såväl lärarinstruerade som barns spontana bildskapande aktiviteter visar att barns bilder skapas i dialog med bilder skapade av andra barn och ofta i koppling till pågående lekprojekt. Analysen visar också att de metoder som barn använder för att göra bilder attraktiva i barns ögon ofta värderas lägre av vuxna. Att exempelvis kopiera och använda mallar går emot de värden som traditionellt sett varit dominerande inom bildpedagogiken där autenticitet och individuella uttryck värderas högt. Änggård's studie visar emellertid att barns spontana bilder uppstår i ett kollektivt skapande. I en annan avhandling vill Ingrid Lindahl (2002) bidra till en ökad förståelse för hur barns lärande och meningsskapande går till då pedagoger försöker förena rationalitet och estetik i läroprocesser. Hur pedagoger skapar förutsättningar för barns problemlösning i arbetet med bild fokuseras. Studiens teoretiska ingång utgörs av ett sociokulturellt perspektiv där barnet förstås som aktivt, villigt att skapa mening och lära. Det främsta verktyget i meningsskapandet beskrivs utifrån Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori vara kommunikation i tal, skrift, bild och drama. Det är i själva kommunikationen som mening och betydelse skapas. Studien genomfördes på en Reggio Emilia-inspirerad skola och Lindahl ser stora likheter mellan Vygotskijs syn på barns lärande och meningsskapande och den som presenteras inom en Reggio Emilia-

¹⁰ Förmågan att kunna resonera kring och leka med språk.

filosofisk diskurs. I analys av filmer av barns och pedagogers aktiviteter i olika "forskningsprojekt" identifieras tre olika samtalstyper: kreativt, reproduktivt och instrumentellt samtal. Dessa olika typer av samtal menar Lindahl skapar olika förutsättningar för barns problemlösning i bild och form. Förutsättningar för varierande sätt att lösa problem ges i det kreativa samtalet. I det reproduktiva samtalet avbryts barnen i det egna tänkandet, de imiterar varandras lösningar och samtalen mellan pedagog och barn är kortfattade. I det instrumentella samtalet instrueras barnen att lösa uppgifter där målet är givet på förhand. I detta samtal har pedagogen störst utrymme och någon koppling till ett forskande Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt går inte att hitta här.

Med pedagogisk dokumentation som studieobjekt

I relation till läroplanens krav på utvärdering, bedömning och dokumentation studerar Ingela Elfström (2013) vilken kunskapsproduktion och möjlighet till förändring och pedagogisk utveckling som de två dokumentationsformerna individuell utvecklingsplan och pedagogisk dokumentation erbjuder. Elfström visar att de individuella utvecklingsplanerna främst fungerar som normaliserings- och bedömningsverktyg. Fokus läggs på att utvärdera och bedöma det individuella barnet istället för organisation och innehåll i den utbildningskontext som barnet befinner sig i. Den pedagogiska dokumentationen, menar Elfström, har däremot potential att fungera som grund för ett arbete med verksamhetsutveckling och verksamhetsutvärdering. Dokumentationsverktyget kan fungera som en kontinuerlig utvärdering av praktikens organisation och innehåll. Genom att ta avstamp i barns egna frågor ges en grund för förändring av innehåll i det pedagogiska arbetet. Arbetet med pedagogisk dokumentation beskrivs emellertid vara ett omfattande och krävande projekt. Dokumentationsformen baseras på många filosofiska och teoretiska utgångspunkter vilket kräver en fördjupad kunskap och förståelse. Hur ska det samhälleliga kravet på etablerad kunskap och iscensättandet av möjligheter för barnens egna kunskapsproduktion möjliggöras? Elfström förklarar frågan som en balans mellan det redan representerade, det redan begreppslig-

gjorda, och det immanenta i tillblivelse. Gilles Deleuzes och Félix Guattaris idéer och filosofiska terminologi presenteras som möjlighet för att kunna vidga kunskaps- och lärandebegrepp och i arbetet med pedagogisk dokumentation öppna upp för känslighet för det ögonblickliga och flyktiga genom att ge ”tillägg till ett yrkesspråk kring förskoledidaktiken” (s. 266).

Deleuze och Guattaris filosofiska arbeten är även utgångspunkt för Olssons (2008) avhandlingsarbete. Olsson lyfter att det finns en risk för stagnation i förståelsen av barn och lärande i den svenska Reggio Emilia-inspirerade pedagogiska praktiken. Olsson visar på ett växande behov av att inom såväl teori som praktik finna sätt att arbeta med förändring på som öppnar upp för kontinuerlig och fortsatt rörelse. I annat fall finns risken att förändring begränsas till en förflyttning mellan fasta positioner. Olsson vill genom att använda sig av Deleuze och Guattari återinföra rörelse och experimenterande i ett arbete med subjektivitet och lärande i förskolans forskning och praktik. Om pedagogisk dokumentation av lärandeprocesser förstås som händelser menar Olsson att fortsatt rörlig meningsproduktion kan möjliggöras. Det är också möjligt att genom ett teoretiskt och praktiskt arbete med experimenterande och rörelse få tillgång till yngre barns lärande på ett sätt som Olsson lyfter kan tvinga fram en omvärdering av utbildningssystemet.

I Lenz Taguchis (2000) avhandlingsarbete undersöks hur verktyget pedagogisk dokumentation kan användas i förskolans kontinuerliga förändringsarbete. Tillsammans med tre verksamma pedagoger granskar Lenz Taguchi dokumentationsarbetet kritiskt samtidigt som en feministisk poststrukturell ingång till analysarbete och forskningsförfarande prövas. Med bakgrund i en genealogisk historisk läsning av förskolans observations- och dokumentationspraktik undersöks huruvida pedagogisk dokumentation kan användas som verktyg för motstånd mot och frigörelse från dominerande och normerande värden vilket i nästa steg kan leda till pedagogisk förändring. Den pedagogiska dokumentationens potentialitet som förändringsverktyg har också utgjort fokus för Karin Alnerviks (2013) studie. I analys av texter

och samtal med pedagoger som arbetat med pedagogisk dokumentation en längre tid drar Alnervik med hjälp av verksamhetsteori slutsatsen att ett arbete med pedagogisk dokumentation inneburit en förändring i syn på lärande och kunskap. Arbetet har också inneburit att de medverkande pedagogerna börjat diskutera epistemologiska och ontologiska frågor vilket Alnervik menar har gett upphov till motsättningar som tvingat fram förändringar i arbetet både på enhets- och gruppnivå.

Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) beskriver i sin tur dokumentationsprocessen som icke-objektiv och därför heller aldrig neutral eller oskuldssfull. Samtidigt som dokumentationen har potential att fungera som ett verktyg för att kritiskt granska och motverka kunskaps- och maktrelationer (så som relationen mellan kunskap och makt förstås ur ett Foucaultianskt perspektiv) är den riskfylld. Författarna beskriver hur risk och möjlighet går hand i hand. De uppmanar till uppmärksamhet för att dokumentationen inte ska bli en praktik för att utöva, istället för att motverka, makt och kontroll. Den dubbelhet som Dahlberg, Moss & Pence lyfter gällande dokumentationen, som risk och möjlighet, fokuseras i begreppet *documentality* (Steyerl, 2003; Vallberg Roth, 2010). Hito Steyerl (2003) förklarar hur dokumentation kan bli styrande genom att producera en viss form av sanning. Begreppet *documentality* uttrycker den brännpunkt där dokumentationens sanningsproduktion förvandlas till styrning och vice versa.

Hur pedagoger i förskolan talar om och bedömer barn i relation till ett arbete med pedagogisk dokumentation diskuteras i Bjervås (2011) avhandling. Lise-Lotte Bjervås förklarar hur förskolan som offentlig institution influeras av samhällsdiskurser och politiska prioriteringar vilket påverkar den pedagogiska praktiken. Språket har inflytande över hur vi skapar mening i världen vilket betyder att det som ses som verkligt och sant är beroende av tidsmässiga och rumsliga aspekter. Med Norman Fairclough och Mikhail Bakhtin som teoretiska utgångspunkter för analys finner Bjervås i pedagogernas tal två övergripande diskursiva teman; barn med förmågor och begränsningar i förhållande till barn som person eller position. Bjervås drar slutsatsen att det i pedagogernas tal delvis

pågår en hegemonisk kamp mellan tal om barns förmågor och tal om barns begränsningar. Förmågorna kopplas i huvudsak till barn som personer, medan tal om barns brister i första hand förklaras utifrån ett mognadstänkande. Barns begränsningar, förklarar Bjervås, läggs i skärningspunkten mellan kontextens erbjudande och barns ålder. Även om den pedagogiska kontexten antas inverka på barns möjligheter och begränsningar anses den inte kunna förändra allt. Den samstämmiga synen på förskolebarn som barn med många förmågor tar dock överhand. Då pedagogerna talar om pedagogisk dokumentation som verktyg i relation till barnen uttrycks vikten av att dokumentation ges tillbaka till barnen. Mötet mellan förskolebarn och dokumentation uppfattas som värdefullt både då det gäller att tillvarata och använda existerande kapaciteter och i övervinnandet av begränsningar.

Anne-Li Lindgren (2012) kritiserar ett alltför ensidigt fokus på pedagoger i texter om och studier av dokumentation. Lindgren hävdar att lite uppmärksamhet riktats mot hur det ökande synliggörandet av barn genom dokumentation påverkar barn och barndom. Lindgren undersöker lärarstuderandes bloggar om pedagogisk dokumentation och den position som tilldelas barn i dessa. En föreställning om synbarhet och synliggörande som neutralt, objektivt och oskyldigt framträder. Synliggörande genom dokumentation beskrivs handla om avtäckande av fakta om barn vilket kan liknas vid den traditionellt psykologiska barnobservationens försök att få tillgång till barns inre världar. Just synliggörandet problematiseras utifrån olika ingångar av flertalet forskare. Lindgren & Anna Sparrman (2003; 2010) förklarar hur dokumentation genom synliggörande berör frågor om maktposition i relation till att betrakta och bli betraktad där den som betraktar har övertag. Lindgren & Sparrman lyfter hur barn både betraktar andra och blir betraktade men att de i relation till vuxna (pedagoger, föräldrar, politiker) alltid hamnar i betraktelsens underordnade position. Genom att de tittas på och definieras av andra försätts barn i situationer där de ombeds att både värdera varandra och sig själva inför andra. Detta förklaras kunna skapa en diskurs i förskolan som tillåter barn att av olika anledningar kommentera varandra.

Ann-Christine Vallberg Roth & Annika Månsson (2011) frågar sig huruvida barn genom dokumentationspraktiker förkroppsligar föreställningen om vikten av att vara sedd, värderad och bedömd. Att inte vilja bli synliggjord uppfattas i sin tur som detsamma som en önskan av att vara osynlig (Lindgren & Sparrman, 2003). Lindgren & Sparrman (2010) varnar för att förskolan genom sitt dokumentationsarbete tränar barn i ett okritiskt accepterande av de observation- och övervakningstekniker som blivit vanligt förekommande i västvärlden. Synliggörande och transparens förstås som tillhörande den kvalitetsdiskurs vilken kräver kvalitetssäkring som garant för att alla barn ska erbjudas bästa möjliga lärandeförutsättningar (Lindgren & Sparrman, 2003; 2010). Idén om det kompetenta barnet, som aktivt och lärande snarare än som behövande och beroende kan vidare enligt Vallberg Roth och Månsson (2011) osynliggöra barns behov av enskildhet. Det kompetenta barnet ses som ett självlärande och dokumenterat barn med rätt att synas och höras i enlighet med exempelvis FN:s barnkonvention. Att synliggörandet uttrycks i demokratins och delaktighetens namn gör att dokumentationspraktiken blir svår att kritisera. Frågan är i vilken utsträckning dokumentationsförfarandet fortfarande kan ses som demokratiskt och om och när det övergår i självreglering och underordning.

Internationella utblickar

Större delen av den internationella samling studier som gjorts gällande pedagogisk dokumentation kommer från anglosaxiska länder som Storbritannien, Australien och USA¹¹. Det finns emellertid också intressanta studier att finna från andra länder som exempelvis Singapore. Marjory Ebbeck & Yvonne Yoke Yin Chan (2011) föreslår pedagogisk dokumentation som pedagogiskt förändringsverktyg och verktyg för kvalitetshöjning i arbetet med barn i Singapores förskolor. Författarna förklarar att även då barn i Singapore presterat väl i internationella standardiserade test (landet är exempelvis topprankat globalt i naturvetenskapliga ämnen) så är det få elever som skulle uppnått motsvarande prestationsresultat 10-20 år senare. Singapores utbildningssystem

11 Vilket i sig inte utgör någon förvånande upptäckt då dessa är skrivna på ett internationellt tillgängligt språk.

kritiseras för att utsätta barn alltför för mycket press vilket leder till en avsaknad av lust i förhållande till utbildning. Ebbeck & Yoke Yin Chan menar att en förändring i undervisningsmetod och lärandesyn är nödvändig, särskilt om nationen ska kunna fortsätta att växa och möta framtidens krav. Genom att introducera ett arbete med pedagogisk dokumentation skulle ett perspektivskifte kunna ske till förmån för en holistisk och relationell syn på barn och ett erkännande av barns meningsskapande som subjektivt och socialt konstruerat. Verktöget pedagogisk dokumentation anses av författarna kunna väcka ett behov av att kritiskt granska rådande teorier och normer.

I förhållande till förskoleverksamheter i Förenade Arabemiraten har Mehmet Buldu (2010) genomfört en studie i syfte att undersöka interaktion mellan pedagogisk dokumentation som verktyg för formativ bedömning, barn i förskolan, deras föräldrar och lärare. Buldu förklarar hur dokumentationsprocessen ger återkoppling till lärare att anpassa pågående pedagogiskt arbete i förhållande till barngruppen vilket optimerar förutsättningarna för barnens lärande. Buldu lyfter också att den pedagogiska dokumentationen fungerar som en kommunikationskanal mellan barn, lärare och föräldrar. Också Margaret MacDonald (2007) undersöker den pedagogiska dokumentationens potential som verktyg för formativ bedömning, här i förhållande till undervisning i den kanadensiska grundskolan. MacDonald drar slutsatsen att dokumentation möjliggör lärares och föräldrars djupare förståelse av barns styrkor, funderingar och intressen. Detta på ett sätt som går bortom traditionell bedömning och utvärdering vilket i sin tur bidrar till en rikare förståelse av barns läroprocesser.

I flertalet amerikanska studier (Kroeger & Cardy, 2006; Moran, Desrochers & Cavicchi, 2007; Given, Kuh, Leekeen, Mardell, Redditt & Twombly, 2010; Parnell, 2011) undersöks dokumentationsformens funktion som förändringsverktyg. Detta genom att den pedagogiska dokumentationen anses utmana och omförhandla barnsyn, lärande- och kunskapssyn samt synen på den egna rollen som pedagogisk ledare (Parnell) och därmed också den övergripande utbildningskulturen (Given et al.; Desrochers &

Cavicchi). Lisa Desrochers & Nicole M. Cavicchi har i sin studie under en längre tid undersökt ett pågående arbete med pedagogisk dokumentation vilket inte bara förklaras ha förändrat den aktuella förskolans kultur utan också förskolans position i närsamhället. Janice Kroeger & Terri Cardy beskriver i sin tur en förändring genom ett dokumentationsarbete vilket bidragit till ett konstruktivistiskt perspektivskifte då en syn på barns utveckling enligt fördefinierade universella stadier utmanats.

Caroline Bath (2012) undersöker i en brittisk studie barns delaktighet i dokumentationsprocess och verksamhetsplanering. Studien visar att även om de medverkande barnen uttryckt sig positiva till delaktighet i planering av pedagogiska aktiviteter så var de ofta inte så delaktiga som de hade kunnat vara. Flera av barnen kände inte igen dokumentationen (ofta standardiserade bedömningsmatriser) som något de själva varit involverade i och några uttryckte ett missnöje över att inte förstå dokumentationens skrivna information. Bath föreslår pedagogisk dokumentation som alternativ och möjlighet till att utveckla ett öppnare och mer ömsesidigt dokumentationsarbete byggt på gemensam kunskapskonstruktion.

I förhållande till studenter i amerikansk förskollärarytbildning undersöker Mary Bowne, Kay Cutler, Debra DeBates, Deanna Gilkerson & Andrew Stremmel (2010) hur användning av pedagogisk dokumentation inte bara bidragit till lärarstuderandes fördjupade förståelse för barns läroprocesser utan också till missuppfattningar. Bowne et al. drar slutsatsen att även om de lärarstuderande uppskattat pedagogisk dokumentation som undersökningsverktyg så har de inte till fullo förstått dokumentationsprocessens innebörd vilket i sin tur lett till missuppfattning och missförstånd. Bowne et al. trycker på vikten av kollegiala samtal och meningsutbyten, något som anses som självklart inom andra yrkesgrupper (som exempelvis läkare) men som fortfarande behöver utvecklas inom lärarkåren.

Det internationella ökade intresset för pedagogisk dokumentation kopplat till en neoliberal syn på lärande och utbildning undersöks i en studie av Susan Grieshabers och Amos Hatchs (2003). Reggio Emilia-filosofins internationella spridning liknas vid en storskalig global kolonisation vilken bistår en föreställning om att det skulle finnas en universellt applicerbar pedagogisk modell för förskolan. Grieshaber och Hatch beskriver att spridningen kan förklaras inom ramarna för en diskurs om åtgång och efterfrågan och ett begär efter en färdigpaketerad fungerande pedagogisk modell. Grieshaber och Hatch ifrågasätter även en till synes okritisk överföring av pedagogiska idéer och metoder (som exempelvis pedagogisk dokumentation) i både litteratur och pedagogisk praktik. Det finns få teoretiska och filosofiska analyser av det pedagogiska förhållningssättet och än färre analyser av överföring av filosofi och förhållningssätt utanför Reggio Emilia. Farhågan om pedagogisk likriktning till trots har lokala och nationella adaptationer beroende på lokal kontext resulterat i pedagogiska hybrider och heterogena tolkningar och översättningar. Diskursen om globalisering där det lokala porträtteras som ständigt offer för större makter har utmanats, menar Grieshaber och Hatch, genom att Reggio Emilias mycket lokala pedagogiska och filosofiska förhållningssätt fått internationellt genomslag.

Konstruktion av barn och pedagoger i förskolans praktiker

Hur barn och barndom förstås och görs i förskolans sociala praktiker utgör fokus för flertalet nationella studier. Ann-Marie Markström (2005) undersöker i en etnografisk studie hur aktörer (barn, föräldrar och personal) i förskolan genom uttryckta föreställningar om institutionen skapar och realiserar barndom. Detta är en konstruktion som i sin tur upprätthålls genom aktörernas dagliga agerande i verksamheten. Markström förklarar hur förskolan nästintill ses som en obligatorisk del av en "normal" barndom. Genom att studera utvecklingssamtal mellan förskollärare och föräldrar visar Markström hur det "normala" förskolebarnet görs och förhandlas. En universell syn på barns naturliga utveckling är framträdande. Samtidigt framhålls behovet av en god miljö för att barn ska utvecklas på bästa naturliga sätt. Barn ses vidare som "not yet's", eller kanske snarare som "not yet schoolchildren". De befinner sig

i ett vardande och i ett tillfälligt beroende av omsorg på väg mot ökad självständighet. Förskolan ges här en viktig roll som kontrollant och garant för det enskilda barnets normala utveckling. Samtidigt som barn ses som naturliga och essentiella betonas vikten av självständighet, initiativtagande och aktivt lärande. Barn ska vara institutionellt anpassningsbara men samtidigt kapabla att själva skapa sina möjligheter. De sätt på vilka barnen förstås kan härledas till såväl biologiska, utvecklingspsykologiska som socialpsykologiska och sociologiska teoribildningar. Markström visar på en genomgående betoning av det sociala samspelets betydelse. Denna betoning tolkas visa på en glidning från en psykologisk syn på barn till en social och kulturell syn där barn förstås i samspel med omgivningen. Olika föreställningar om barn i förskolan anses också hänga samman med de krav som ställs på verksamheten från andra delar av samhället.

Ingrid Granbom (2011) beskriver i sin studie lärares konstruktion av mening och vardagskunskap beträffande förskolan som pedagogisk praktik. I diskussioner från fokusgrupper undersöks hur delad kunskap om förskolan skapas och artikuleras av yrkesverksamma lärare. Granbom förklarar att arbetslagens attityder, föreställningar och traditioner ligger till grund för övervägande gällande innebörden av en god pedagogik. Yttre gränser som läroplan och övergripande politiska beslut styr tillsammans med inre gränser som den egna förskolans kultur den verksamhet som bedrivs. I studiens analys visas att de deltagande lärarna utvecklat delade kunskapssystem vilka inkluderar olika och till och med motsatta idéer och värderingar. Granbom menar att dessa motsatser snarare ska förstås som relationellt beroende än särskiljande. Det handlar om en relation mellan stabil och föränderlig kunskap vilken bidrar till att lärarnas samtal framstår som ambivalenta och motsägelsefulla. Särskilt framträdande är en kluven och osäker syn på lärarens expertroll.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Inom ramen för denna studie undersöks idéer och föreställningar om hur barn upplever och skapar innebörd och mening i förskolans praktik. Sammanhanget för studien utgörs av pedagogers reflektioner kring dokumentationer av barn på en förskola med Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk profilering. I samtalen förhåller sig pedagogerna till läroplanens målskrivning och lokala styrdokument. De förhåller sig även till de teoretiska perspektiv och pedagogiska idéer vilka förknippas med Reggio Emilias pedagogiska filosofi (framför allt den del av filosofin som i Sverige har kommit att benämnas *lyssnandets pedagogik*¹²) och ett arbete med verktyget pedagogisk dokumentation (med den nymateriella perspektivförskjutning som har kommit att associeras med verktyget). De sammantagna uppsättningar diskurser som figurerar i den aktuella förskolans praktiker utgör dess diskursordning (Fairclough, 2010). Diskursordningen sätter i sin tur gränser för vad som blir möjligt att säga och göra inom dess ramar, d.v.s. vad som räknas som ”sanning” eller som ”sunt förnuft”.

I pedagogernas reflektioner kring dokumentationer uttrycks, förstås och förhandlas diskurser om vad som kan förstås som barns meningsskapande. De diskurser som kommer till uttryck i samtalen, hur de interdiskursivt bygger på andra redan existerande diskurser, utmaningar och omförhandlingar av dessa, ger betydelse och riktning för hur barns meningsskapande i kommunikation och

¹² En kontextbunden pedagogik byggd på pedagoger och barns ömsesidiga lyssnande. Ett lyssnande som fokuserar individuella tankar, idéer, åsikter och strategier (se s. 22).

handling (samt som subjekt¹³ i förskolans fysiska och sociala miljö) tolkas och förstås. Diskurserna ger också riktning åt hur pedagogerna tolkar och uttrycker sina egna positioner. Beroende på de perspektiv pedagogerna utgår ifrån i tolkning och förståelse av dokumentation produceras olika sorters vetande och föreställningar om hur mening och innebörd skapas. Detta får i förlängningen konsekvenser för de möjligheter och utrymmen som erbjuds barnen, både vad gäller handling, kommunikation och identitet i förskolan.

Genom att använda kritisk diskursanalys (Fairclough, 1992; 2003; 2010) ämnar jag analysera de diskurser som kommer till uttryck i pedagogernas tal och diskutera dessa i relation till utbildningspolitisk kontext. Relationen mellan det specifika, talet, och det generella, den pedagogiska dokumentationens teoretiska bakgrund och utbildningspolitisk kontext, ses som dialektisk. Med detta menas att de ena nivån antas säga något om det andra och att en växelverkan mellan nivåerna leder till ökad förståelse (Balldin, 2006).

Studiens övergripande och vägledande frågor är som följer:

- Hur talar pedagoger i samtal kring dokumentationer om olika aspekter av vad som kan förstås som barns menings-
skapande i förskolan?
 - Vilka diskurser kommer till uttryck, vävs samman och förhandlas i samtal kring dokumentationer?
 - Vilka positioner tillskrivs barn och pedagoger i samtalen?

¹³ Jag har valt att använda begreppet subjekt för att lyfta den relationella och reflexiva aspekten av individens konstruktion. Jag förstår "jaget" som socialt och historiskt konstruerat, ett vad postmodernisterna skulle benämna som "decentrerat jag", tillskillnad från ett essentiellt och statiskt jag.

TEORETISK BAKGRUND OCH METODOLOGI

Kritisk diskursanalys (CDA)

Fairclough (2010) beskriver sin version av CDA som relationell, dialektisk och transdisciplinär. Den förklaras som relationell på det sätt att den belyser förhållanden mellan text,¹⁴ meningsskapande av text (diskursiv praktik) i sociala praktiker och mer abstrakta sociala och samhälleliga strukturer. Dialektik förklaras i sin tur som relationer mellan olika men inte helt åtskilda element. Relationen mellan diskurs och social praktik förstås som dialektisk på det sätt diskurs ses som ingående i sociala relationer samtidigt som diskurs till viss del är social relation. Den transdisciplinära aspekten av Faircloughs CDA yttrar sig avslutningsvis som en uppmaning i användandet av olika teorier och discipliner i utformning av metodologi.

Genom ett fokus på vad som händer diskursivt i enskilda texter på mikronivå kan även kontinuitet och förändring på mer abstrakt och strukturell makronivå undersökas. Texter på mikronivå tillskrivs inte enbart en lokal betydelse i förhållande till de situationer där de uppkommit. Fairclough (2010) menar att alla lingvistiska handlingar kan ses som bidragande till reproduktion av makrostrukturer. Det handlar om en växelverkan där strukturella förhållanden och förändringar på makronivå kan analyseras genom studier av dess effekter på lokala praktiker. Detta perspektiv blir intressant i förhållande till studiens analysarbete då pedagogernas tal kan antas säga något både om det lokala sammanhang i vilket det yttras men också något om de diskursiva

¹⁴ Språkliga uttryck som tal, kroppsspråk, bild etc.

ramar vilka möjliggör och begränsar vad som kan yttras i den pedagogiska praktiken. Det handlar emellertid inte om en top-down rörelse då det som händer i talet också kan bidra till reproduktion och/eller utmaning av den övergripande diskursordningen.

Kritisk realism som ontologisk utgångspunkt

Den kritiska realism som Fairclough (2010) förespråkar tar sin utgångspunkt i en kritik av den oförenliga schism som uppstått mellan positivistisk¹⁵ och socialkonstruktionistisk¹⁶ syn på både varat och kunskapen om varat i världen. Båda perspektiven kritiseras för att vara för antropocentriska¹⁷ och snäva. Även om den kritiska realismen gör anspråk på att säga något om någorlunda stabila, om än föränderliga, övergripande strukturer så handlar det inte om generaliseringar likt positivismens empiriska lagbundenheter (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kunskap ses inte som något som objektivt kan avtäckas och samlas in, emellertid inte heller (som inom socialkonstruktionismen) som något enbart socialt konstruerat. Denna kunskapssyn kopplas samman med en materialistisk ontologisk idé om världen som existerande oberoende av människans representationer av den (Fairclough, 2003). Världen består av både sociala och materiella element vilka ses som olika dialektiska aspekter av "verkligheten". Förmågan att påverka beteenden, att ge upphov till så kallade kausala effekter, tillskrivs såväl materiella objekt som diskurser. För att exemplifiera i förhållande till studien så påverkar tillgången till de fysiska dokumentationer som ligger till underlag för reflektionssamtalen vad som sägs och därmed också de diskurser som kommer till uttryck i rummet. Kamerans riktning och utsnitt bestämmer vad som blir synbart och föremål för diskussion vilket påverkar hur den pedagogiska praktiken tillsammans med barnen iscensätts. Samtidigt reglerar de diskurser som uttrycks vad i

¹⁵ Positivism kan enkelt förklaras som en benämning på filosofiska perspektiv som strävar efter att basera kunskap på sinneserfarenhet, fakta. Genom empiriska studier av "verkligheten" försöker forskaren hitta generaliserbara egenskaper hos studieobjektet (Fairclough, 2010).

¹⁶ I ett socialkonstruktionistiskt perspektiv finns det inte någon kunskap "bortom" den mänskliga konstruktionen och upplevelsen av "verkligheten". Det enda vi kan veta om världen är hur vi själva skapar, förstår och agerar i den (Hacking, 1999).

¹⁷ Människans ses som skapelsens krona och alltings måttstock.

dokumentationerna som fokuseras, väljs ut och tolkas enligt särskilda värden och logiker.

Vad är diskurs?

Fairclough (2010) förklarar diskurs som a) meningsskapande som del av en social process, b) språkbruk associerat med ett särskilt socialt fält eller social praktik och c) som ett sätt att konstruera aspekter av världen förknippade med en särskild social praktik. Diskurs innebär något annorlunda uttryckt det sätt att uttrycka sig som används i ett visst socialt sammanhang. De sociala aktörernas meningsskapande bidrar i sin tur till reproduktion och/eller förändring av det som uttryckts. Diskurser ses på så vis både som konstituerande och konstituerade¹⁸ i förhållande till social praktiker, strukturer och aktörer. Jag använder begreppet diskurs i betydelse av representationer av olika aspekter av världen utifrån särskilda kategoriseringar av föreställningar och idéer.

Uppsättningar av diskurser ordnas vidare i diskursordningar. Inom en institution som exempelvis förskolan ingår olika sociala praktiker vars gemensamma uppsättningar diskurser bildar förskolans diskursordning. De diskurser som dominerar inom en diskursordning benämns som nodaldiskurser. Dessa fungerar som noder vilka andra diskurser orienterar sig mot. Nodaldiskurser kan vara mer eller mindre synliga beroende på i vilken grad de ses som självklara eller som ”sunt förnuft” (Fairclough, 2003).

Den sociala sfären

Fairclough (2010) delar in det sociala livet i tre nivåer; social struktur, social praktik och social händelse. Social praktik ses som medierande i spänningen mellan abstrakt relativt stabil struktur och konkret händelse. Varje social praktik har sin egen uppsättning diskurser, normer, logiker, uttryckssätt och handlingsmöjligheter vilken skiljer en social praktik från en annan. De sociala praktikerna flätas samman i nätverk vilka utgör avgränsade delar av den sociala världen som i exemplet ovan, förskolan.

¹⁸ Konstituera kan liknas vid att ge något en fast form.

Den diskursiva praktiken svarar i sin tur för hur de sociala aktörerna talar, agerar, tolkar och skapar mening inom ramarna för vad som är socialt acceptabelt att göra eller säga i de sociala praktikerna. Diskursiv praktik fyller med andra ord social praktik med innehåll och mening. Vilka diskurser som används och hur de omsätts i aktörernas meningsskapande regleras i av en övergripande diskursordning. Genom aktörernas meningsskapande processer kan diskurser utmanas och omförhandlas i uttryck vilket påverkar den sociala praktik inom vilken de yttras och därigenom också den övergripande diskursordningen (Fairclough 2003; 2010).

Diskursiv reproduktion och förändring

I Faircloughs (2003; 2010) resonemang kring det särskilda och universella förklaras hur det går till när subjektiv mening görs till objektiv fakticitet. Genom så kallad teknologisering av diskurs ingriper aktörer i den diskursiva praktiken (i meningsskapandet av text) för att skapa en ny diskursordning. Inom en institution kan exempelvis initiativet till skapandet av en ny diskursordning komma från en ledningsgrupp och verkställas genom att de anställda utbildas i nya praktiker. Ett aktuellt exempel i förhållande till studien är hur pedagogerna tar del av kompetensutveckling i arbetet med pedagogisk dokumentation genom att läsa och diskutera Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012) där pedagogerna introduceras och uppmanas till att börja använda ett nymateriellt perspektiv i läsning och tolkning av dokumentationer.

Diskurser benämner vidare, som jag redan tagit upp, världen på olika sätt. Ett sätt att särskilja diskurser blir därför att undersöka vilka begrepp som används. Texter skiljer sig med andra ord lingvistiskt åt i förhållande till de diskurser som används i representation av särskilda aspekter av världen (Fairclough, 2003). Exempel på detta är uttryck som "det kompetenta barnet", "barns hundra språk" eller "barnet som medkonstruktör" vilka tydligt associeras med ett Reggio Emilia-filosofiskt perspektiv på barn i förskolan.

Intertextualitet är en benämning på hur olika texter, eller röster, förs samman och in i varandra. Detta kan ske mer eller mindre öppet genom exempelvis citering eller genom tyst förgivettagande. Produktion av text bygger i sin tur vidare på tidigare artikuleringar och delar av diskurser från andra texter vilket Fairclough kallar interdiskursivitet. Genom att innehåll från olika diskurser sammanfogas i nya konstellationer i text kan aktuella diskurser förändras och nya uppstå (Fairclough, 2010).

Några ord om kritik

Fairclough beskriver hur kritik grundas på värderingar (exempelvis förståelser av vad det 'goda samhället' och människans välbefinnande innebär) på grundval av vilka man utvärderar det befintliga samhället och föreslår möjliga sätt att förändra det. Kritik kan med andra ord ses som en bedömning av vad som existerar och vad som borde existera på grundval av en enhetlig uppsättning värderingar. Den kritiska analysen visar på luckor mellan vad ett samhälle gör anspråk att vara (som "rättvist", "demokratiskt" etc.) och vad det är (Fairclough, 2010).

I mitt arbete närmar jag mig kritiken på ett något annorlunda sätt. Jag gör inga anspråk på att värdera och ge förslag på hur den pedagogiska praktik som studeras egentligen borde vara. I mitt arbete får kritiken snarare verka som en strålkastare riktad mot det förgivettagna och hur det förgivettagna, det som tas som sant och riktigt, kommer till uttryck. Vad säger vi att vi vet om världen och vart sätter vi gränserna för detta vetande? Vilken kunskap konstrueras genom olika teoretiska grundantaganden och hur tar sig detta uttryck i praktiken? Vad gör de diskurser som framträder i talet med förståelsen av barn och hur barn skapar mening? Det handlar om att föra en undersökande diskussion på flera plan, både om tal i pedagogisk praktik och teoretiska formuleringar om praktik i forskning och akademi. Jag närmar mig här snarare det som av Mats Alvesson och Kaj Sköldbärgs (2008) benämns som reflexiv tolkning i olika nivåer av analytisk diskussion. Min avsikt är att inleda en kritisk diskussion och öppna upp för frågor och vidare reflektion.

Faircloughs analysmodell

Figur nr. 5.1: Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys

I Faircloughs (2010, s.133) modell belyses den kritiska diskursanalysens tre dimensioner: text, diskursiv praktik och social praktik. Dimensionerna har ett sinsemellan dialektiskt förhållande, de ingår med andra ord i varandra i ömsesidig påverkan. Text (tal eller annat språkligt uttryck) uttrycks i kommunikativa händelser i sociala praktiker. Genom analys av aktörernas meningsskapande processer i den diskursiva praktiken förklaras textens (i studiens fall talets) relation till såväl den sociala praktik där den uppkommit på mikronivå som till bredare sociala strukturer på makronivå.

Textnivån är beskrivande och består diskursivt av texten i sig och analytiskt av text- och språkanalys. Den diskursiva praktiken indikerar i nästa steg en tolkande nivå. Här produceras och tolkas diskurs. Analysen fokuserar hur diskurser artikuleras tillsammans i texten och hur de utmanas och förändras i aktörernas tolkande och meningsskapande processer. De framträdande diskurserna sätter gränser för hur texten förstås inom ramen för den sociala praktiken. Diskursiv praktik kan ses som en medierande dimension mellan text och social praktik. Analys av social praktik utgör avslutningsvis den förklarande nivån i analysen. Här undersöks de sociala och kulturella praktiker och strukturer vilka utgör sammanhang för den diskursiva praktiken. Faircloughs modell för diskursanalys hjälper genom analysens tre dimensionerna att koppla mikroanalys till makroanalys. Analys av enskilda texter

kan kopplas till olika former av sociala analyser av exempelvis organisation och institution (Fairclough, 2010).

Pedagogisk dokumentation: teoretisk kontext

I avsnittet som följer kommer jag övergripande att diskutera filosofiska och teoretiska utgångspunkter och rörelser vilka har varit och är framträdande inom en Reggio Emilia-pedagogisk filosofi och som associeras med verktyget pedagogisk dokumentation. Den diskussion som förs här kan ses som en teoretisk bakgrund i förståelse av pedagogernas samtal och kommande analys. Det är naturligtvis omöjligt att inom ramarna för licentiatuppsatsens begränsade utrymme presentera någon form av heltäckande filosofisk och teoretisk redogörelse. Urvalet baseras på de teoretiska riktningar och idéer som jag tolkar har en särskilt framträdande position i den vetenskapliga och populärvetenskapliga litteratur som jag läst då jag fördjupat mig inom ämnet. Då dokumentationsverktyget uppstått i den Reggio Emilia-pedagogiska traditionen blir det nödvändigt att belysa såväl de teoretiska och ideologiska grundpremiser genom vilket verktyget uppkommit som de filosofiska och teoretiska tankestrukturer som verktyget har kommit att associeras med i Sverige.

Reggio Emilias pedagogiska filosofi

De kommunala Reggio Emilia-förskolornas grundare, Malaguzzi, beskrev hur Reggio Emilias pedagogiska filosofi vuxit fram i en mångfacetterad kulturell och historisk kontext präglad av politiska, ekonomiska krafter och vetenskaplig förändring. Teoretiker och forskare som Jean Piaget, Dewey, Célestin Freinet och Vygotskij nämns som betydande inspirationskällor (Edwards, 2011). Malaguzzis vision av förskolan som en betydande och levande del av samhället och det offentliga rummet bär många likheter med exempelvis reformpedagogerna Deweys och Freinets utbildningsfilosofiska idéer om demokrati och delaktighet (Forssell, 2011). I det pedagogiska förhållningssätt som utgår från barns erfarenheter, tankar och aktiviteter influerades Malaguzzi av bland annat Vygotskij's sociokulturella perspektiv på lärande som situerat i socialt och kulturhistoriskt sammanhang. Enligt detta perspektiv

ses människan som både en individuellt kunskapande och i social interaktion kollektivt lärande varelse. Malaguzzi la liksom Vygotskij tonvikt på relationens betydelse för människans meningsskapande:

Varje människa är ett sammanhang av hundratals uttryck, erfarenheter och minnen. Detta sammanhang förändras outhärligen genom erfarenheter och kunskaper. Det är en illusion att man är själv. Man består av många (Malaguzzi i Dahlberg & Åsén, 2007, s. 202).

Malaguzzi beskrev barnet som socialt, aktivt och kompetent, med en medfödd förmåga att söka mening i förståelse av världen (Edwards, 2011). Barn ses ur detta perspektiv inte som passiva mottagare av kunskap utan som aktiva medkonstruktörer av kunskap, kultur och samhälle. Vygotskijs idéer om meningsskapande kommunikation genom tanke, språk och handling medierade genom kulturella verktyg och symboler vidgades och översattes av Malaguzzi till en idé om barns *hundra språk*. Uttrycket *hundra språk* understryker barns förmåga och medfödda vilja att kommunicera med omvärlden genom olika former av uttryck och medier. Genom att öva sig i flera uttrycksätt förklaras människan få tillgång till hela sin person och förmåga (Grut 2005; Wallin, 1996).

Den Reggio Emilia-pedagogiska filosofin (vilken influerats av flera olika discipliner, pedagogiska teorier och filosofier) har i Sverige genom forskare som Dahlberg (se t.ex. Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009) och Lenz Taguchi (1997/2013) delvis tillskrivits en socialkonstruktionistisk postmodern tolkningshorisont. Det socialkonstruktionistiska perspektivet beskrivs skilja sig från det konstruktivistiska (med rötter inom psykologin) i fråga om kunskapssyn. Lenz Taguchi (2000) förklarar hur kunskap inom konstruktivismen (genom exempelvis Piaget), även då den ser olika ut i den individuella representationen av den, ses som åtskild från subjektet. Lärandets objekt, eller kunskapsstoffet, är givet på förhand. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ses kunskapen däremot som konstruerad av människor i interaktion och finns på

så sätt inte "där ute" i väntan på upptäckt. Världen är alltid subjektets värld, en del av samhället och skapad genom mänsklig interaktion och gemenskap. Objekt och subjekt ses som oskiljbara och på så sätt också människan och världen. Det finns ingen absolut, universell och oföränderlig sanning, kunskapen är alltid föränderlig, situationsbunden och socialt konstruerad. I förhållande till förskolans praktik innebär detta att pedagogen inte anses sitta inne med svaret och sanningen utan kunskap konstrueras i varje stund tillsammans med barnen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Detta resonemang leder genom Dahlberg & Åsén (2007) fram till det något kontroversiella påståendet att barns teorier därför kan ses som lika "sanna" som vetenskapens.

En socialkonstruktionistisk kunskapssyn innebär även att dokumentation inte bör ses som avbildning av sann verklighet. Dokumentationen ses i sig som en social konstruktion, ett urval gjort av någon i relation till någon/något annat (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Dokumentationer producerar föreställningar och förståelser av barn vilka förstås som socialt och historiskt konstruerade. Detta betyder att all förståelse och innebörd kan förändras, plockas isär och rekonstrueras. Den kunskap som skapas inom ramarna för ett dokumentationsarbete existerar alltså inte utanför detta (Dahlberg, 2011). På så sätt, hävdar Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009), kan pedagogisk dokumentation fungera som ett normkritiskt redskap och som en utmanare och synliggörare av det förgivettagna. Dahlberg, Moss & Pence väver samman den socialkonstruktionistiska kunskapsteorin med en postmodernistisk diskurs. Postmodernismen som kulturell och vetenskaplig rörelse förklaras stå för ett aktivt ställningstagande och en vändning från den modernistiska samhällsordningen (som växt fram ur den västerländska upplysningen och blomstrat under industrialismen). Modernismen som epok associeras med en positivistisk övertro på (natur)vetenskap, människan som en rationell och förnuftig varelse, massproduktion, standardisering och kvalitetssäkring genom kontroll och kartläggning av utfall av investering (i t.ex. barn, utbildning, verksamhet). Strävan efter lagbundenhet och universalitet kritiseras inom den postmodernistiska rörelsen där istället förändring och rörlighet, dekonstruktion, mångfald,

subjektivitet och komplexitet figurerar som ledord. I ett socialkonstruktionistiskt postmodernt perspektiv ses människan som meningsskapande i kommunikation och interaktion med omvärlden. Meningsskapandet ses därför inte som något som sker isolerat inuti individen utan förstås som ett resultat av social interaktion i relation till en specifik historisk, kulturell, och social kontext. Uppdelningen av fenomen i världen som kropp/själ, kultur/natur, människa/omvärld och teori/praktik, i enlighet med en så kallad cartesiansk dualistisk världsbild, kritiseras och problematiseras inom den postmodernistiska diskursen. Denna problematisering intensifieras i framskrivning av den nymateriella vändning som förespråkas i texter om pedagogisk dokumentation som exempelvis *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik* (Lenz Taguchi, 2012) och *Uppföljning, utvärdering, utveckling: Pedagogisk dokumentation* (Palmer, 2012). Det post-cartesianska utmanandet av den dualistiska världssynen uttrycktes emellertid så tidigt som under 1600-talet av Spinoza¹⁹ och ska sålunda inte uppfattas som något nytt påfund.

Ur ett nymateriellt perspektiv är det inte bara människan som tillskriver världen betydelse och mening, världen skapar också betydelse och mening i människans tänkande. Denna så kallade ontologiska vändning från en antropocentrisk²⁰ världsbild till fokus på mellanrum mellan olika typer av subjekt och fysisk materialitet undersöks närmare i stycket som följer.

En nymateriell vändning

Jag använder uttrycket *nymateriell vändning*²¹ som benämning på en kategori teorier, filosofiska betänkanden och transdisciplinära studier som vuxit fram som svar på den fråan i början på 1900-talet

¹⁹ För en vidare diskussion kring Spinozas monistiska filosofi kopplat till utbildning se Dahlbeck (2014).

²⁰ Människan som utgångspunkt och måttstock (Åsberg, Hultman & Lee, 2012).

²¹ Huruvida det rör sig om någon form av *ny* materialism är omtvistat. Lenz Taguchi (2013b, s. 706) benämner rörelsen som "new materialist feminism" vilken särskiljs från "renewed feminist materialism" där den förra beskrivs "konstituera radikala ontologiska omskrivningar" (min översättning) och den senare bygga vidare på idéskolor som exempelvis Marxistisk feminism. Jag väljer att använda begreppet nymaterialism samt nymateriell vändning då jag anser att det som kontrast till *språklig vändning* har en tydliggörande särskiljande funktion.

så kallade *språkliga vändningen* genom vilken språket tilldelats en särställning inom västerländsk filosofi (Rorty, 1992). I en kritik av antropocentrismen förespråkar företrädarna en utsuddning av hierarkiskt skillnadstänkande mellan subjekt och objekt till förmån för en världsbild där mänskliga och icke-mänskliga subjekt och fysiska objekt ses som ingående i och relationellt beroende av varandra (Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Det handlar enligt min förståelse inte om relationer mellan avgränsade kroppar, objekt och subjekt, utan det ömsesidiga konstituerandet av kroppar i relationella nätverk. Denna förståelse av varandet i världen har av vissa filosofer och forskare kommit att benämnas som *posthumanism*. Den posthumanistiska teoribildningen presenterar ett ontologiskt och epistemologisk perspektiv vilket ställer humanismens grunduppfattning, livsåskådning och värdegrund på ända.

Inom utbildningsvetenskaplig forskning och pedagogisk praktik motiveras den så kallade nymateriella vändningen bland annat genom en kritik av socialkonstruktionismens (som tankeverktyg för postmodernismen) påstådda ensidiga fokus på mellanmänniskt meningsskapande och på språkets suveräna förmåga att forma människan och världen runt om henne (Hultman, 2011; Palmer, 2010; Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Även om det inom Reggio Emiliias pedagogiska filosofi finns en medvetenhet om miljöns och materialitetens betydelse för människans meningsskapande och lärande ses fokus fortfarande ligga på de mellanmänniska relationerna och i arbetet med pedagogisk dokumentation på det som barn säger och gör i interaktion. Lenz Taguchi (2012) menar att det saknas ett språk för att diskutera den fysiska miljöns agens och materialitetens meningsskapande potential, d.v.s. ett språk som går bortom dualistiska uppdelningar av världen. Det är inte enbart människan som genom diskursiv betydelse anses ge världen mening. Materialiteten är också med i skapandet av diskursiv mening i tänkandet:

Lärande uppstår och kunskap skapas i de ömsesidiga förbindelserna mellan olika materialiteter (eller kroppar) som gör sig begripliga för varandra (Lenz Taguchi, 2012, s. 17).

I Skolverkets pedagogiska stödmaterial *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* (Palmer, 2012) kopplas läroplanens (Lpfö 98/10) formuleringar kring barns interaktiva och relationella lärande samman med postkonstruktionistisk²² teori och forskning. Lenz Taguchi (2012) hämtar i sin bok *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent* inspiration av den feministiska kvantfysikern Karen Barad och hävdar att människan inte är en utomstående iakttagare av världen utan snarare, genom en myriad av relationella förbindelser, en del av världen. Detta är ett mänskligt vara i relation som av Annemarie Mol (2002, s. 52) uttrycks med orden; “to be is to be related”.

Agens (påverkansförmåga) anses vidare inte vara något som människan exklusivt får, eller äger (Barad, 2007), utan förklaras uppstå mellan såväl mänskliga subjekt som mellan mänskliga och icke-mänskliga subjekt och fysisk materialitet. Barad introducerar begreppet *intra-aktion* som alternativ till begreppet interaktion (vilket beskrivs fokusera på interpersonella mellanmänskliga relationer eller relationer mellan klart separerade subjekt och objekt). Intra-aktionen förklaras bli till i spänning mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer²³ och ses som materiell och diskursiv på samma gång. Diskurs föregår alltså enligt detta synsätt inte materialitet och vice versa. I intra-aktionen förklaras subjektet ständigt bli till i relation med världen och anses på så sätt inte existera som ett från världen avgränsat vara eller *cogito*²⁴. Lenz Taguchi (2012) hävdar att detta synsätt öppnar upp för ett alternativt sätt att förstå barn i ständiga tillblivelser i en mängd relationer med andra mänskliga och icke-mänskliga subjekt, miljöer, rum och fysiska ting. Detta är en tillblivelse som av Donna Haraway (2008, s. 274) beskrivs som ”’becoming with’ as a

²² Postkonstruktionismen är besläktad med posthumanismen, men då posthumanismen kan sägas utgöra en paraplyterm för en lära om varandet (ontologi) är postkonstruktionismen en övergripande benämning för närliggande kunskapsteoriska (epistemologiska) perspektiv (se exempelvis Lykke, 2009). Jag kommer fortsättningsvis i huvudsak använda mig att begreppet postkonstruktionism, då det är detta begrepp som plockas upp och används i Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012).

²³ Aktörer används för att benämna både subjekt och objekt, både mänskliga och icke-mänskliga kroppar i rörelse och aktion.

²⁴ Varat dualistiskt uppdelat i tänkande och kropp, där tänkande och förnuft är överordnat och förutsättningen för varats existens.

worldly practice” (eller något annorlunda uttryckt; tillblivelsen tillsammans med mänskliga, och icke-mänskliga kroppar och miljö, som en del av världen).

I ljuset av dessa idéer förklarar Lenz Taguchi (2012) och Palmer (2012) den pedagogiska dokumentationen som en aktiv agent; en kraft som sätter igång saker och som gör något med förskolans verksamhet samt som en aktör i barns meningsskapande och ständiga tillblivelse. I skapandet av förståelse för den relationella komplexitet som barns meningsskapande utgör beskrivs dokumentationen avslutningsvis som ett nödvändigt verktyg.

Jämförande diskussion gällande presenterade teoretiska perspektiv

Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) lyfter hur den vokabulär som används inom en Reggio Emilia-pedagogisk filosofi får direkta konsekvenser för både pedagogisk praktik och pedagogiska relationer. Lenz Taguchi lyfter i sin tur behovet av ett språk som gör det möjligt att beskriva något *”bortom* det språk som är baserat på den binära uppdelningen där teori ses som separerat och avskilt från praktik” (2012, s. 9) och efterlyser nya begrepp som öppnar upp för förståelse av materialitetens agens och människans samtillblivelse med världen. För att kunna förändra tillvaron måste vi enligt detta tankesätt skapa nya ord, nya ord som i sin tur möjliggör tänkandet av nya tankar vilka ger upphov till nya handlingar.

I denna neologiska nybyggeranda lånas naturvetenskapliga och filosofiska begrepp in för att exempelvis beskriva barns lärande och möte med fenomen i världen. Frågan är emellertid om införandet av nya begrepp skapar någon verklig förändring i praktiken eller om det stannar vid ett spel med ord (Grut, 2005)? I detta avsnitt diskuteras och jämförs likheter och skillnader i de centrala teoretiska poänger som associeras till de olika perspektiv som jag presenterat ovan kopplade till ett Reggio Emilia-pedagogiskt arbete och ett arbete med pedagogisk dokumentation.

Interaktion, intra-aktion och relation

Barad (2007) använder som jag redan nämnt det fysikaliska begreppet *intra-aktion* för att betona den immanenta²⁵ relationen mellan såväl mänsklig som icke-mänsklig materia. I *intra-aktionen* skapas och omskapas aktörerna på samma gång i ömsesidig relation och påverkan. Ur detta perspektiv blir det svårt att tydligt visa var en kropp slutar och var en annan börjar då kropparna är beroende av varandra för sin existens (Lenz Taguchi, 2012). Denna relationella tillblivelse beskrivs som en effekt av intra-aktionen eller en omedelbar *samtillblivelse*. Idén om *samtillblivelse* kopplas vidare samman med en syn på aktörer som ingående i ”platta” icke-hierarkiska relationella nätverk (se exempelvis Hultman, 2011; Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Inom detta synsätt ges alltså en aktör inte definitionsföreträde över en annan. I den *interaktion* som exempelvis beskrivs inom en konstruktivistisk, och sociokulturell teoribildning fokuseras däremot i huvudsak interpersonella relationer mellan minst två personer eller relationer mellan klart separerade objekt och subjekt.

Den mellanmänskliga relationen utgör stöttepelare för den socialpsykologi som legat som grund för såväl sociokulturell som postmodern idéutveckling. Inom ett Reggio Emilia-filosofiskt perspektiv baseras organisation av omsorg och utbildning på relationer. Interaktionen mellan barn beskrivs som en fundamental erfarenhet, ett behov och en vital nödvändighet (Malaguzzi, 1993). Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) benämner det Reggio Emilia-pedagogiska förhållningssättet som en ”relationspedagogik” inom vilken barns lärande ses som en process av interaktion och omskapande av relationer med världen. I den nymateriella förståelsen av innebörden av relation ligger ett större fokus på materialitetens betydelse för människans meningsskapande och lärande:

Hur är det möjligt att förstå barns lärande och utveckling genom att uppmärksamma den myriad av relationer som pågår mellan barnen, materialen och miljön i en förskola? Det som

²⁵ Inneboende/oskiljaktiga.

framträder är att barnen ständigt tycks vara upptagna med att upprätta relationer till sin omgivning, såväl till andra människor som till böcker, pennor, färger, leror, vatten och papper. Ljus, ljud, kyla, värme, regn och solsken är också involverade i lärandet (Palmer, 2012, s. 26-27).

Medierande artefakt, aktiv agent och rummet som tredje pedagog

I diskussionen gällande vad den nymateriella vändningen kan tänkas betyda för pedagogisk praktik blir det intressant att titta närmare på de olika positioner den fysiska materialiteten tillskrivs. Anders Jakobsson (2012) diskuterar Vygotskijs artefaktsbegrepp²⁶ och hur den materiella världen i kontakt med människan aktiverar och triggar tänkandet. Så långt finns det likheter mellan artefaktens positioner i meningsskapande och de positioner som tillskrivs materialiteten i ett nymateriellt perspektiv. Jakobsson refererar till Harry Daniels tolkningar av Vygotskij i beskrivning av hur artefakter och människor ses som sammankopplade i ömsesidig relation (Daniels, 2008, s. 76):

[T]hrough acting on things in the world they [humans] engage with the meaning that those artefacts embodied and acquired within social activity. Humans both shape those meanings and are shaped by them.

“Acting on” talar för en parts agerande i förhållande till en annan, alltså inte den grad av *samhandlande* som beskrivs som en effekt av *intra-aktion*. Artefakter beskrivs vidare förkroppsliga den mening som tillskrivits dem i social aktivitet vilket vittnar om ett hierarkiskt förhållande i relationen mellan människa och artefakt. En relation som visserligen karaktäriseras av ömsesidig påverkan men där människan ges definitionsföreträde. Det är det mänskliga subjektet står för det aktiva handlandet. Som jag tidigare nämnt, är materialiteten och det fysiska rummets betydelse för människans meningsskapande sedan länge erkänd inom en Reggio Emilia-filosofisk diskurs. Uttrycket *rummet som tredje pedagog* beskriver

²⁶ I mina diskussioner gör jag en avgränsning mot fysisk artefakt.

en tanke om det fysiska rummets aktiva medverkan i barns meningsskapande och lärande. Rinaldi (2006) talar om rummets egen kod, en kod som inte enbart bestäms av människorna i rummet utan som också formulerar vad det innebär att vara människa i just det rummet:

Det blir dessutom nödvändigt att förstå, att rummet inte bara är ett transportmedel för kommunikation, utan även är *kommunikation i sig själv*. Det är inte bara ett uttrycksmedel för tanken, utan är *även i sig själv en tanke* (Rinaldi, 1997 citerad i Lenz Taguchi, 1997, s.21).

Rinaldi tillskriver i citatet rummet kommunikativ förmåga. Rummet är inte bara ett medel för kommunikation och tanke, rummet tillskrivs ett varande i egen rätt. Jag anser att Rinaldis beskrivning av rummet på så sätt i mångt och mycket liknar det *aktiva agentskap*²⁷ Lenz Taguchi tillskriver materialiteten i en så kallad nymateriell vändning. Den eventuella skillnaden ligger i det tydliga teoretiska (ontologiska och epistemologiska) ställningstagande Lenz Taguchi tillskriver vändningen medan Reggio Emilia-filosofins förespråkare Rinaldi istället förespråkar teoretisk distansering:

That is why although Reggio may be postmodern in its perspectives, we are not for postmodernism, because 'isms' are risky. Because they simplify and lock you in prison again. Instead your freedom is to challenge (2011, s. 182).

Rinaldi lyfter en risk att teori bakbinder tanken genom att presentera en färdig bild av världen. Rinaldi motsätter sig ett teoretiskt ställningsskapande och belyser istället utmanandets frihet.

²⁷ Transformativ kraft/förmåga till påverkan.

Meningsskapande

I studien har jag valt att benämna tal om hur barn skapar mening och gör förskolans verksamhet begriplig genom kommunikation och handling som "meningsskapande". Begreppet har i sig inte någon fast betydelse eller allmängiltig innebörd och används på olika sätt beroende på disciplin och teoretisk ingång (Mahn, 2012). Hur barn skapar mening i relation till deras fysiska, sociala och kulturella världar kan betraktas som en central frågeställning inom såväl en reformpedagogisk rörelse som inom en Reggio Emilia-pedagogisk filosofi och ett arbete med pedagogisk dokumentation (Dahlberg, Moss & Pence, 2009; Elfström, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Inom den reformpedagogiska rörelsen förespråkas vikten av antiauktoritära och elevaktiva typer av utbildning. Teoretiker som Piaget, Dewey, Vygotskij, Freinet, Köhler och Maria Montessori (vilka även betytt mycket för framväxten av den Reggio Emilia-filosofiska pedagogiken) räknas ofta som betydande inspiratörer och bidragsgivare till det reformpedagogiska perspektivet på utbildning.

I detta avsnitt diskuteras olika förståelser av barns meningsskapande kopplade till den teoretiska bakgrund som jag presenterat ovan.

Olika teoretiska förståelser av meningsskapande

Vygotskij såg inte social interaktion som möjlig utan språk eller mening. Språk- och tankeprocesser vävs samman i det koncept, *znachenie slova* ("mening genom språk"), som Vygotskij utvecklat i sin analys av meningsskapandet. Konceptet belyser samspelet mellan sociokulturell historisk yttre mening och inre mening skapad genom en intim relation mellan språk och tänkande. Vygotskijs meningsskapande har alltså både yttre och inre dimensioner vilka är ömsesidigt beroende av varandra för att mening och social interaktion ska kunna äga rum (Mahn, 2012). Språket ses inte som inom en konstruktivistisk teoribildning som en direkt avspegling av inre mentala processer eller fasta yttre förhållanden. Språket ges i samverkan med yttre och inre mening sin betydelse vilket gör att språkets betydelse varierar (Lindahl, 2002).

Det ömsesidiga förhållandet mellan yttre och inre mening lyfts också i Deweys pragmatiska filosofiska betänkanden. Då både människa och värld förklaras skapas i en mångfald av möten förstås varken människa eller fysisk värld ha någon avgränsad mening i sig. Mening skapas enligt Dewey på det sätt som individen responderar på en händelse och finns därför varken isolerat i individens medvetande eller i de materiella tingen. Mening förstås uppstå i mötet. (Almqvist, Kronlid, Quennerstedt, Öhman, Öhman & Östman, 2008).

I den socialkonstruktionistiskt postmoderna förståelsen av meningsskapande som Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) skriver fram förklaras fenomenet som diskursiv handling utförd i social interaktion. Lärandet förstås som en process av "medkonstruktion" genom vilken världen görs meningsfull. Det mänskliga subjektet ses som decentrerat och i ständig förändring utan någon fast inre "natur" eller okroppsligt "cogito". Den makt som utövas och reproduceras i mänsklig relation och interaktion beskrivs som bestämmande för både individens möjligheter att uttrycka sig själv och sin omvärld. Tonvikt läggs på språkets performativa förmåga²⁸ att skapa och omskapa världen och människorna i den.

Gemensamt för de idéer om meningsskapande som jag tagit upp så långt och den nymateriella vändning som säger sig utmana dessa är synen på meningsskapandet som beroende av tid och fysisk plats. Även då materialitet förstås ge förutsättningar för subjektets meningsskapande processer inom en sociokulturell och postmodern diskurs läggs emellertid tonvikt på den mellanmänskliga interaktionen. Inom en nymateriell diskurs är det inte enbart människor som agerar och skapar mening utan mening förklaras skapas genom ett så kallat icke-hierakiskt samhandlande mellan språk, diskurs och materialitet. Alltså, förstår vi mening i världen som företrädesvis skapad genom mänsklig interaktion ges det mänskliga meningsskapandet definitionsföreträde (Lindahl, 2002; Jakobsson, 2012; Mahn, 2012). Förstår vi istället mening som en effekt av

²⁸ Språkets ständiga upprepning av normer och värden vilka skapar förutsättningar för subjektet (se exempelvis Butler, 2007).

kroppars möten i intra-aktion ges varken språk eller materialitet ges definitionsföreteelse (Lenz Taguchi, 2012; Palmer, 2012; Åsberg, Hultman & Lee, 2012).

Några ord om studiens positionering

Jag har inte för avsikt att i förhållande till det teoretiska resonemang som förts ovan gå in i ett ställningstagande för eller emot någon av de presenterade inriktningarna. Jag tänker inte diskutera huruvida det ena teoretiska perspektivet är bättre eller mer "sant" än det andra. Jag är snarare intresserad av att undersöka vilka diskurser som tar sig uttryck och hur i förståelse och tolkning av dokumentation i förskolans praktik. I detta arbete inspireras jag av Faircloughs kritiska diskursanalys. Mitt val av teoretisk och metodologisk ingång har varit delvis pragmatiskt och gjorts utifrån vad jag uppfattat som relevant i förhållande till studiens syfte och studieobjekt. Det betyder inte att jag förnekar materialitetens betydelse eller agens, den sociala praktiken utgörs enligt Fairclough (2010) tvärt om av såväl materialitet som av social relation och diskurs. Fokus ligger emellertid i föreliggande analys av det verbala språket och diskursens skapande kraft. Vad gör de diskurser som kommer till uttryck i pedagogernas tal med förståelsen av barn och hur barn skapar mening i förskolan?

GENOMFÖRANDE, EMPIRISKT MATERIAL OCH ANALYS

Att behandla teori och metod som åtskilda enheter i den kritiska diskursanalysen är inte möjligt, eller för den delen önskvärt. Metod (datakonstruktion och analys) väljs och anpassas till studieobjektet. Det handlar alltså inte om att välja ut en metod från någon form av befintlig repertoar (Fairclough, 2010). Teoretiskt ramverk, metod och studieobjekt mejslas fram, bearbetas och preciseras under forskningsprocessens gång. Faircloughs kritiska diskursanalys ger både teoretiska och metodologiska²⁹ ramar för analysarbetet. Det är emellertid mina val, min förståelse och tolkning som formar den berättelse som skrivs fram, en berättelse som i ett erkännande av tillvarons perspektivbundenhet alltid kunde berättats på ett annorlunda sätt. Med detta i åtanke bidrar arbetet likväl genom att belysa och utmana de förgivettaganden, föreställningar och diskurser som gör anspråk på att definiera och forma praktiken. I förhållande till ett arbete med pedagogisk dokumentation diskuterar jag de teoretiska och pedagogiska idéer som format verktyget och som delvis utmanas i den nymateriella vändning som yrkar på ett ”erkännande” av den fysiska materialitetens agens i förståelse av pedagogisk praktik. Jag anser att det är intressant och att undersöka om och hur filosofiska, teoretiska och politiska tankestrukturer kan realiseras och materialiseras i praktiken. Genom att använda Faircloughs metodologi kan dialektik mellan

²⁹ Fairclough (2001, 1995/2010) använder begreppet metodologi framför metod eftersom teori och metodologi är tätt sammanflätade och ömsesidigt beroende.

tolkning och förståelse av hur barn skapar mening uttryckt i pedagogers tal och bredare teoretiska tankestrukturer belysas. Jag har i följande kapitel som avsikt att beskriva hur jag gått tillväga i val och bearbetning av empiriskt material och hur denna process tagit sin utgångspunkt i Faircloughs kritiska diskursanalys och begreppsapparat.

Tillträde till fältet

Under den inledande formuleringen av studiens problemområde tog jag kontakt med en förskolechef på en förskola i en sydsvensk större kommun där personalen under en längre tid arbetat utifrån ett Reggio Emilia-inspirerat pedagogiskt förhållningssätt. I detta fall innebär det ett särskilt fokus på förskolans pedagogiska miljö och ett arbete med pedagogisk dokumentation. Valet gjordes med hänsyn till ett forskningsintresse riktat mot en Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk verksamhet och ett arbete med pedagogisk dokumentation i synnerhet.

Efter ett inledande möte med förskolechefen introducerades jag till förskolans verksamhet genom att under tre dagar besöka några av förskolans enheter³⁰. Inför mitt besök informerades samtlig personal om att jag skulle komma via e-post och föräldrar via informationslappar i förskolans tamburer. Under dessa dagar fick jag tillfälle att möta både personal och barn samt få en överblick över förskolans verksamhet. Jag fick även tillfälle att prata enskilt med förskolans två pedagogiska handledare. Jag bjöds vidare via förskolechefen in till att följa ett nyuppstartat utvecklingsarbete i pedagogisk dokumentation. Utvecklingsarbetet fördes i en grupp med utvalda barn och pedagoger från förskolans samtliga enheter. Pedagoger och barn träffades kontinuerligt för att arbeta fördjupat med förskolans gemensamma tema. Mellan dessa träffar möttes pedagogerna enskilt för gemensam reflektion kring dokumentation av arbetet med barnen. Min medverkan i gruppen inleddes med att jag deltog som observatör vid ett tillfälle i det pågående projektarbetet med barnen. Då jag valde att rikta studiens fokus mot talet om dokumentationer av barn i förskolan avgränsades observation-

³⁰ Varje enhet består av vad som traditionellt kan räknas som två hopslagna avdelningar, både vad gäller yta och personal- och barnantal.

erna till de i "utvecklingsgruppen"³¹ medverkande pedagogernas reflektionssamtal. Pedagogerna informerades och tillfrågades av mig personligen om samtycke till medverkan. För att pedagogernas samtal skulle flyta på så "fritt" som möjligt trots mitt observerande deltagande var det viktigt för mig att pedagogerna kände sig trygga och positivt inställda till studiens genomförande. Jag har under mitt deltagande i gruppen försökt att vara så tydlig som möjligt med min intention och studiens syfte och uppmuntrat pedagogerna att ventilerat eventuella frågor och funderingar kring forskningsarbetet. I samband med att arbetet i utvecklingsgruppen avslutades sommaren 2013 bjöd jag in de medverkande pedagogerna till ett sista reflektionsmöte där jag berättade om min forskningsprocess. Tillfället användes också till att diskutera mer generella frågor kring både mitt och gruppens arbete som väckts under tiden för mitt deltagande.

Genom att fokusera på en avgränsad grupp pedagogers tal har forskningsarbetet fått fallstudiekaraktär (Bryman, 2008). I utformning av studiens design har teoretiska och metodologiska övervägningar gjorts i förhållande till studiens objekt och den analys och diskussion som jag velat göra möjlig.

Beskrivning av förskolan

Förskolan ligger i en av kommunens yngre stadsdelar där huvudparten av bostadsområdena inte är mer än några decennier gamla. Merparten av de olika bostadsområdena har miljonprogrammets karaktäristika och består av flerfamiljsbostäder. Området räknas demografiskt som mångetniskt då huvudparten av de boende i statistik beskrivs ha "utländsk bakgrund". (Stigendal, 1999).

Förskolan består av sex större enheter med åldershomogena barngrupper. Till varje enhet är arbetslag om sex till sju pedagoger knutna. Förutom dessa finns ett arbetslag bestående av två pedagogiska handledare vilka arbetar både med barngruppsprojekt och personalhandledning. Förskolan har arbetat enligt en Reggio Emilia-filosofisk pedagogisk inspiration sedan början på 2000-talet

³¹ "Utvecklingsgruppen" används för att benämna gruppen i sin helhet, pedagoger och barn.

och i allmän information kring förskolans verksamhet beskrivs pedagogisk dokumentation som en viktig del av det dagliga arbetet.

I samband med utvecklingsgruppens uppstart (hösten 2012) tog förskolans personal del av en föreläsning i Reggio Emilia institutets regi hållen av forskaren Karin Hultman om pedagogisk miljö och den fysiska miljöns agens ur ett posthumanistiskt perspektiv. Stöd-materialet *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* (Palmer, 2012) användes även som kompetensutvecklande underslag på personalens arbetsplatsträffar.

Beskrivning av undersökningsgrupp

De medverkande pedagogerna i ”utvecklingsgruppen”, totalt åtta (en pedagog från förskolans varje 6 enheter) inklusive förskolans två pedagogiska handledare, har under studiens gång varit de samma även om antalet under de reflektionssamtal som jag tagit del av varierat beroende på pedagogernas möjligheter att närvara. Gruppen pedagoger kan beskrivas som heterogen avseende utbildning, ålder och kön. Två av pedagogerna har barnskötarutbildning och de andra sju förskollärarexamen. Jag har av främst etiska skäl valt att inte gå in mer detaljerat i beskrivning av de enskilda pedagogerna. Dels på grund av utlovat anonymitetsskydd och dels på grund av att några av pedagogerna uttryckt en oro för att kunna bli identifierade. Jag uppfattar inte att detta har någon större betydelse för studiens analysarbete då det är vad som sägs och hur som är i fokus i förhållande till teoretiska och pedagogiska idéer. Jag har inte för avsikt att förklara varför enskilda pedagoger gör särskilda uttalanden genom att relatera till individuella bakgrunder (som kön, generation, när utbildning genomförts och var etc.). Samtidigt är jag naturligtvis medveten om att detta tillsammans med många andra faktorer har betydelse för det som sägs i rummet. Att visa på kausalitet, orsaker, till specifika uttalanden ligger långt utanför studiens spännvidd. Jag kan däremot genom studiens teoretiska ramverk i uppsatsens analys beskriva pedagogernas tal som ingående i förskolans diskursordning (även då olika aspekter av denna blir framträdande beroende på vem som är i rummet) och vidare

analysera det som sägs i relation till övergripande diskurser och tankestrukturer.

Under tiden för mitt deltagande i utvecklingsgruppens reflektionssamtal arbetade förskolan övergripande med det gemensamma temat "Kroppen". I personalens diskussioner kring hur arbetet med temat skulle utformas togs ett beslut om att starta upp en utvecklingsgrupp som i ett arbete med pedagogisk dokumentation skulle arbeta fördjupat med temat. Personalgruppen röstade gemensamt fram vilka pedagoger som skulle starta upp gruppen (en från varje av förskolans sex enheter) och tog beslut om vilka barn som skulle medverka. Vilka barn som deltagit i utvecklingsgruppens arbete har emellertid varierat något under tiden för studiens genomförande. Utgångspunkt har varit två barn från varje enhet med barn från ett till två år (sex barn) och fyra barn från enheterna med barn i åldern tre till fem år (tolv barn), totalt arton barn. Träffarna med barnen har emellertid sett olika ut då vissa av utvecklingsgruppens aktiviteter genomförts gemensamt med andra grupper på förskolan.

Studiens empiriska material

Eftersom jag inte kan placera mig själv "utanför" det sammanhang som jag observerar går det heller inte att se på det empiriska materialet som något som jag objektivt "samlat in" (Börjesson & Palmblad, 2007). I det teoretiska ställningstagande som jag gjort går det inte att avkoda världen eller samla in objektiv fakta om densamma. Det empiriska materialet ses snarare som konstruerat på det sätt det vuxit fram i en social interaktion, en interaktion som jag också varit en del av. I konstruktionen av materialet ligger också det urval som gjorts och det sätt på vilket jag valt att strukturera och återge samtalen.

Studiens empiriska material utgörs av följande:

<i>Empiriskt material</i>		
	<i>Observerade reflektionsmöten</i>	<i>Semistrukturerade intervjuer:</i>
	<i>HT 2012 – VT 2013:</i>	
<i>Antal:</i>	11 st. (av totalt 16 st.)	2 st.
<i>Fältanteckningar:</i>	10 st.	1 st.
<i>Ljudupptagning:</i>	8,5 tim.	1,5 tim.
<i>Antal transkriberade sidor:</i>	125 st.	30 st.
<i>Reflektionsprotokoll:</i>	4 st.	

Figur nr 4.1: Överblick över det empiriska materialet

Reflektionsmöten – delvis deltagande observation

Att pedagogerna suttit i grupp och reflekterat har gett möjlighet att, som Börjesson & Palmblad (2007, s. 17) förklarar, ”försöka fånga diskurser i deras räckvidd, med vad de inrymmer och vad de utesluter”. Förskolans diskursordning sätter gränser för gemensam tolkning av sammanhang och vad som blir möjligt att tycka och yttra öppet (Fairclough, 2003; 2010).

I uppstartandet av utvecklingsgruppen var ambitionen att pedagoger och barn skulle träffas en gång i veckan i projektarbete och pedagogerna i reflektionsmöten en gång varannan vecka. På grund av olika logistiska hinder var detta inte alltid möjligt. Pedagogerna träffades därför för gemensam reflektion med något olika tidsintervall. Under det första mötet som jag deltog i förde jag enbart fältanteckningar. Från de påföljande tio reflektionsmötena finns det även ljudupptagningar. På grund av olika skäl har jag inte kunnat närvara vid samtliga reflektionssamtal.

Diktafonen har troligtvis inledningsvis påverkat pedagogernas samtal i någon mån. Skämtsamma kommentarer om att de skulle tänka på vad som sades gjordes av några av pedagogerna vid ett par tillfällen. Jag har ett flertal gånger frågat pedagogerna om lov att använda diktafon och jag har också erbjudit att stänga av den om jag upplevt en osäkerhet av att den varit igång. Förutom ljud-

upptagningar och fältanteckningar från reflektionsmötena har jag fyra stycken dokumentationsprotokoll där pedagogerna själva gjort korta anteckningar av vad som diskuterats. Pedagogerna började att använda dokumentationsprotokoll vid ett par tillfällen i slutet på mitt deltagande vårterminen 2013. Dokumentationsprotokollet fungerade som utgångspunkt för pedagogernas reflektioner och blev när det användes styrande för reflektionssamtalen på det sätt att det med sina frågor gav riktning åt samtalsfokus. Protokollet består av fem rubriker med tillhörande underfrågor:

1. Uppföljning, utvärdering och utveckling sedan förra veckan:
 - a. Vad har hänt?
 - b. Hur går vi vidare?
2. Barnens tankar och åsikter:
 - a. Vad intresserar barnen?
 - b. Hur visar de det?
3. Reflektion av dokumentationer:
 - a. Vad ser vi för lärande och kunskaper?
 - b. Vad blir vi nyfikna på?
4. Barnens reflektioner:
 - a. Hur lyfts barnens teorier?
 - b. Hur är barnen delaktiga i dokumentationerna?
5. Kopplingar till Lpfö-98 rev. 2010 och annan litteratur.

Jag har valt att använda dokumentationsprotokollen som referens för reflektionssamtalen då dessa utgör en del av pedagogernas reflektioner och på så sätt säger någonting om vilka delar av samtalen som pedagogerna tillskrivit särskilt värde.

De dokumentationer som visats och använts som underlag i reflektionssamtalen består av filmsekvenser, foton, transkriptioner av samtal, barnens egna alster som bilder och teckningar samt pedagogernas sammanfattande anteckningar av händelser. Det är främst barnen och barnens handlingar och tal som fokuserats, även om också pedagogerna själva kunnat figurera i dokumentationerna och då också varit föremål för diskussion. Dokumentationerna utgör i sig inte en del av studiens empiriska material.

Semistrukturerade intervjuer

I anslutning till mina inledande besök på förskolan träffade jag förskolans två pedagogiska handledare för enskilda samtal. Samtalen kan liknas vid semistrukturerade intervjuer då jag hade förberett ett antal ämnen och frågor som jag ville att samtalen skulle röra sig kring (Bryman, 2008). Från den första "intervjun" har jag enbart noggranna fältanteckningar och från den andra har jag fältanteckningar och ljudupptagning. Samtalen varade mellan 1 – 1.5 timme per intervju. Jag har valt att låta intervjuerna utgöra en del av det empiriska materialet i form av kortare förtydliganden av vissa aspekter av samtalen där de pedagogiska handledarna varit närvarande i dokumentationsreflektionerna. Att använda olika typer av material behöver i diskursanalys inte utgöra något problem. Det väsentliga är att materialen gör anspråk på att säga någonting om det som forskaren har för avsikt att studera. De empiriska materialen kan ses som både konstruerade och konstruerande på det sätt att materialen växer fram i social interaktion och praktik och avbildar samtidigt den samma (Börjesson & Palmblad, 2007).

Bearbetning av observationsmaterial och intervju

De inspelade reflektionssamtalen har lyssnats igenom i omgångar. Ett första steg i transkriptionsprocessen bestod av att jag gjorde en övergripande innehållstranskribering. I denna transkription som jag kombinerat med de fältanteckningar som jag fört under observationerna har jag redogjort kort för samtalens turer och innehåll. Transkriptionens andra steg blev att gå in och försöka skapa en överblick över hur samtalen fortlöpt, identifiera återkommande innehållsteman och hur talet om dessa utvecklats. Tal som inte hade med studiens fokus och undersökningsområde att göra valdes bort. En mer detaljerad transkriptionsprocess påbörjades där jag provade att transkribera i olika detaljerad omfattning. Jag har valt att utgå ifrån en förenklad version av Gail Jeffersons transkriptionssystem (Potter & Wetherell, 1987) där jag tagit hänsyn till följande:

(.)	Paus
he-	Avbrutet ord
[]	Överlappande tal
(?)	Osäker transkription
(xxx)	Ohörbara ord
?:	Oidentifierad talare
hej	Ord yttrade med skratt

Gällande intervjuerna renskrevs anteckningarna från den första omgående. Ljudupptagningen från den andra transkriberades ordagrant i sin helhet.

I de excerpt som jag valt att återge i studiens analyskapitel har jag tagit bort upprepningar och skrivit ut hela ord av dialektala uttryck som: asså (alltså), han (honom), hon (henne), va´(vad) etc. Detta för att värna om pedagogernas integritet då upprepningar och vardagligt tal som slanguttryck kan uppfattas som märkliga utanför sitt sociala sammanhang.

Min position som forskare

Jag har under reflektionsamtalet tagit en roll som delvis deltagande observatör på det sätt att jag vid tillfälle ställt frågor om förtydliganden eller gjort kortare inlägg (Bryman, 2008). Detta delvis på grund av att jag märkt att denna interaktion bidragit till en mer avslappnad samtalsmiljö än om jag förhållit mig helt passivt observerande. Min bakgrund som verksam inom fältet utgör också en påverkansfaktor. Å ena sidan har förtrogenheten gjort det svårare för mig att distansera mig i förhållande till materialet i och med att jag är ”blind” för aspekter som kanske hade upplevts som främmande eller märkliga för ”utomstående”. Å andra sidan har min förtrogenhet kunnat bidra till att bredda min blick då jag kanske kunnat uppfatta nyanseringar och subtiliteter som annars hade gått obemärkta förbi.

I framskrivning av föreliggande analys har jag vidare försökt att tydliggöra vad som utgör de studerade pedagogernas röster och tolkningsramar och var min sammanhangsförståelse och egna tolkningsramar bryter in i synliggörandet av diskurser (se exempel-

vis Börjesson & Palmblad, 2007). Jag kommer att redogöra för denna analysprocess mer utförligt nedan.

Etiska överväganden

I forskningsarbetet har vetenskapsrådets etiska riktlinjer beaktats. I studiens inledande skede delades blanketter för skriftligt medgivande till medverkan ut till de föräldrar vars barn deltagit i utvecklingsgruppen. Blankettens skriftliga information gavs på svenska, engelska och arabiska (se bilaga 1-2). Då de medverkande barnen i gruppen varierat något har jag fokuserat på att få tillstånd från de föräldrar vars barn figurerat i de dokumentationer som pedagogerna diskuterat. De föräldrar som inte svarat skriftligt på förfrågan har kontaktats per telefon av förskolechefen. Föräldrar till två av de medverkande barnen nekade tillstånd till studiemedverkan. Episoder där pedagogerna diskuterat dokumentation av dessa barn har därför strukits. Jag har emellertid inte upplevt att detta faktum påverkat studien nämnvärt. Vidare har de barn som dykt upp i pedagogernas samtal genom dokumentation naturligtvis getts fingerade namn. De medverkande pedagogerna har också gett samtycke (se bilaga 3). Pedagogerna har informerats om att de när som helst kunnat välja att avbryta sin medverkan och att de inspelade samtalen enbart har använts i forskningssammanhang. I de excerpt av samtalen som figurerar i uppsatsens analyskapitel har jag valt att benämna pedagogerna som P1-P8. Detta då aspekter som kön inte varit av intresse för studiens analysarbete. Jag är medveten om att vald benämning kan te sig klinisk och avpersonifierande. Jag vill likafullt trycka på att jag hyser den största respekt för pedagogerna som individer, deras professionella kunnande och yrkeserfarenhet. Det är tal som del av social praktik och de diskurser som framträder i detta som är av intresse för studien. Avslutningsvis är en av de förutsättningar som getts i medgivandeförfrågan (och som signalerats som betydande för några av pedagogerna) givet anonymitetsskydd (Vetenskapsrådet, 2002, 2011).

Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Arbetet med trovärdighet och tillförlitlighet har varit kontinuerligt under såväl konstruktion av empiriskt material som i analysprocess. Undersöker jag det jag har för avsikt att undersöka och har hanteringen av det empiriska materialet skett på ett systematiskt och ärligt sätt? Alvesson & Skoldberg (2008) beskriver hur kravet på trovärdighet kan tillgodoses genom bland annat en noggrann och transparent beskrivning av studiens upplägg och analysprocess. Genom att jag redogör för de val som gjorts under arbetets gång kan den kunskap som produceras diskuteras i relation till forskningsprocessen. För att studiens resultat ska kunna ses som tillförlitligt krävs även en noggrann genomgång av de teoretiska utgångspunkter som varit vägledande för tolkning och analys. Jag har i uppsatsens bakgrunds- och teorikapitel försökt att vara så noggrann som möjligt i beskrivning av min förståelse och tolkning av såväl studiens teoretiska ramverk som de filosofiska och teoretiska utgångspunkter vilka jag presenterat i förhållande till en förskolas reflektionsarbete med utgångspunkt i pedagogisk dokumentation. Det är mina val, min förståelse och tolkning, som format studien och dess resultat. Resultatet är inte generaliserbart och beskriver inte heller en yttre "verklighet".

Uppsatsen har under arbetets gång genomgått olika former av granskning. Intern granskning i form av olika typer av seminarier på det egna lärosätet samt granskning inför uppsatsen slutseminarium har genomförts. Inom ramen för den nationella forskarskola i vilken jag ingått har även texten i ett inledande skede diskuterats av läsare från andra lärosäten.

Analysprocess och introduktion till analyskapitlen

Med inspiration av Faircloughs (2010) tredimensionella modell för kritisk diskursanalys har studiens analys delats in i olika nivåer med ökande abstraktionsgrad. Genom upprepade genomläsningar av samtalstranskriptionerna identifierades inledningsvis mönster och återkommande samtalsinnehåll. Flera möjliga alternativa former för materialets strukturering och återgivning, där jag strävat efter läsbarhet och stringens samtidigt som jag velat

vidmakthålla samtalens karakteristik, har testats. Tre övergripande teman, vilka kan förstås som olika aspekter av barns meningsskapande, är framträdande. Dessa består av tal om barns intresse, barns erfarenheter och upplevelser samt tal om barns meningsskapande i förhållande till fysisk och social miljö, materialitet och kropp. De tre temana behandlas i varsitt kapitel och inleds med textnära analyser av utvalda samtalsexcerpt. Urvalet av excerpt har skett i flera steg där liknande och återkommande innehåll vaskats ut eller slagits samman. I analysgången har det varit viktigt att behålla samtalens karaktär genom att välja ut representativa exempel snarare än undantagsfall. Respektive textnära delanalys avslutas med en interdiskursiv analys där jag lyfter och granskar de diskurser som framträder i samtalen samt hur de utmanas och förhandlas i den diskursiva praktik i vilken de yttras. I uppsatsens avslutande diskussionskapitel sammanställs delanalyserna och diskuteras i förhållande till den teoretiska och utbildningspolitiska bakgrund som presenterats i uppsatsen inledande och teoretiska kapitel. Pedagogernas tal kan i enlighet med en kritisk diskursanalytisk ingång förstås som en dialektisk språklig realisering av övergripande filosofiska, teoretiska och politiska idéer och perspektiv samtidigt som dessa också utmanas och omförhandlas i talet.

Sammanfattning av utvecklingsgruppens arbetsgång

För att ge läsaren en uppfattning om hur arbetet i utvecklingsgruppen tillsammans med barnen fortlöpt under tiden för studiens materialinsamling ges här en kort sammanfattning:

Under ett par inledande träffar arbetade hela gruppen, pedagoger och barn med lera. Pedagogerna observerade under dessa träffar hur förändringar i miljön bidrog till förändringar i barnens agerande. Baserat på denna iakttagelse formulerades följande fokusfrågor:

- Vad gör barnen med materialet?
- Vad gör materialet med barnen?

Då några barn använt leran för att gestalta djur togs plastdjur, i form av dinosaurier, in som input och utmaning i lerarbetet. Pedagogerna blev också tidigt varse barnens olika behov beroende på ålder och valde därför att dela barngruppen i två, *Stora* och *Lilla gruppen*. *Stora gruppens* vidare arbete inleddes med ett besök på ett naturhistoriskt museum och *Lilla gruppens* med en utflykt till en närliggande bondgård. Under de kommande reflektionssamtalen, pedagogerna emellan, kom de två gruppernas dokumentationer därför att diskuteras var för sig.

I *Stora gruppen* fortlöpte arbetet med barnen på så sätt att dokumentation från museibesöket, i form av digitala foton, gavs tillbaka till barnen för gemensam reflektion. Pedagogerna uppfattade att barnen under museibesöket och i diskussionerna kring dokumentationen från besöket intresserat sig för döden och döda kroppars utseende. Några uppstoppade djur introducerades för barnen vilka de fick undersöka och reflektera kring. I ett fortsatt undersökande togs också en fisk med till förskolan vilken barnen undersökte med hjälp av bland annat USB-mikroskop och kamera. Pedagogerna uppmärksammande att det fanns ett intresse bland barnen för fiskens ögon och skelett. Ett foto på fiskens ena öga projicerades på golvet med post-it lappar runt om för barnen att rita på. Barnen visade enligt pedagogerna emellertid inget större intresse för uppgiften utan ville hellre prata om fiskens fysiologi och vad som kan tänkas hända då fiskar får vatten i ögonen. Barnen uppmuntrades att testa detta på sig själva och de som ville fick vatten droppat i ögonen. I ett fortsatt arbete fick barnen tillsammans välja en bild på den undersökta fisken som de också ritade av. En ny fisk köptes in som kokades och barnen erbjöds att smaka. I ett samarbete med en av förskolans enheter som också arbetat fördjupat med ögon togs avslutningsvis ett helt fårhuvud till förskolans ateljé för barnen att undersöka på olika sätt, exempelvis genom att barnen fick känna på och undersöka huvudet med hjälp av USB-mikroskop.

I *Lilla gruppen* projicerades digitala foton från bondgårdsbesöket på en smartboard i förskolans ateljé. Pedagogerna uppfattade att barnen gett mest respons på en av bilderna, föreställandes en ko

och en häst. Denna bild fick barnen sedan turas om att rita på med hjälp av smartboarden. Bilden, med det barnen också ritat, skrevs vidare ut och barnen erbjöds i nästa steg att rita på utskriften. Vid ett par påföljande tillfällen projicerades andra bilder än de från bondgårdsbesöket på spännpapp på golvet. Barnen gavs tillgång till olika typer av ritmaterial som tuschpennor och kolkritor och uppmanades att använda dem och sina kroppar i interaktion med bilden. Barnen ritade också på spännpapp utan projicerad bild och vid ett tillfälle projicerades bara ljus från en projektor i taket.

Arbetet i de båda grupperna avslutades för terminen med ett för barnen gemensamt reflektionstillfälle. Vid detta tillfälle tog både de äldre och de yngre barnen del av och diskuterade dokumentation från de båda gruppernas arbete under det gångna året.

Dokumentations- och reflektionsprocedur

Reflektion utgör en grundläggande förutsättning för arbetet med pedagogisk dokumentation (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Lenz Taguhi 1997; 2000; 2012; Palmer, 2012). I utvecklingsgruppens arbete förekom reflektioner på flera plan, dels genom barnens reflektioner och respons på dokumentationer som gavs tillbaka till dem och dels genom de reflektioner som fördes pedagogerna sinsemellan. Barnens reflektioner över eller reaktioner på återgiven dokumentation förklaras i pedagogernas samtal som en form av metarefleksion över tidigare upplevelser, handlingar och uttryck. I pedagogernas reflektioner kring dokumentation av barnens reaktioner på återgiven dokumentation togs i sin tur beslut om hur kommande aktiviteter skulle iscensättas.

Enligt denna reflektionsgång kan dokumentationsproceduren³² alltså se ut som följande:

Figur nr. 6.1: Dokumentationsprocess

³² Det bör noteras att dokumentationsprocessen kunde se olika ut beroende på den möjlighet pedagogerna haft att träffas för gemensamma reflektioner. Varianter där "nya" aktiviteter iscensattes direkt efter varandra och där dokumentationen gavs tillbaka till barnen i ett senare skede förekommer också.

BARNES INTRESSE SOM DRIVKRAFT FÖR MENINGSSKAPANDE

Av de olika aspekter av barns meningsskapande som är återkommande i reflektionssamtalen är diskussioner om barns intresse och frågor i mötet med den pedagogiska verksamheten framträdande. Att verksamheten ska utgå från barnens intressen och frågor uttalas i samtalen som en underförstådd pedagogisk självklarhet. Verksamheten antas med andra ord bli meningsfull för barnen om den baseras på barnens egna intressen. Frågor om hur pedagogerna talar om en intressebaserad pedagogisk verksamhet diskuteras och analyseras i föreliggande kapitel. Hur talar pedagogerna om barn och barns intresse? Hur tolkas och förstås barns kommunicerande och agerande som uttryck för intresse och hur menar pedagogerna att de får kunskap om dessa? Den empiriska delen av analysen är indelad i ett antal stycken som belyser särskilda aspekter av och/eller särskilda sätt att prata om barns intresse och en intressebaserad verksamhet.

”Vilken krok de kastar ut till oss”

Att ”få syn på” och ”fånga” det som barnen intresserar sig för i mötet med förskolans verksamhet utgör ofta fokus i samtalen. Dokumentationerna förväntas ge kunskap om hur och när verksamheten upplevs som meningsfull för barnen samt vad barnen intresserar sig för och varför. Följande exempel är hämtade från två på varandra följande reflektionsmöten där *Stora gruppens* utflykt till museet diskuteras. I det första utdraget diskuterar pedagogerna en skriftlig dokumentation av vad några av barnen yttrat under museibesöket. Pedagogerna uppfattar ett intresse för döden och

döda kroppars olika utseenden. Detta blir det spår som pedagogerna också väljer att gå vidare med (2012-11-26):

P6: Mika han var ju fascinerad av alla djuren och så varje gång han träffade (?) på, eller tittade på djuren sa han: "Är det på riktigt?"

P1: Vaddå djuren?

P6: Djuren ja.

P7: Ja, vi sa (att) de är riktiga fast de är döda.

P2: Men hur svårt är inte det då?

(...)

P6: Sen tror jag också att de ser, alltså han kunde inte förknippa att det var, det här (upp)stoppade. (...) Han sa det till mig också att "Jamen om det är levande hur kan de då sitta stilla?".

P7: En bra fråga.

P6: Och sen så säger någon "Ja, men så ser inte döda djur ut". Så det var mycket diskussioner=

P7:=om döden ja=

P6:=om döden och livet. Hur ser ett levande djur ut? Hur ser ett dött (ut)?

(...)

P1: Det är det som kommer upp i de här diskussionerna, det här med döden och livet. Alltså vilken krok de (barnen) kastar ut till oss.

I ovanstående utdrag lyfts hur ett av barnen uttryckt en undran över huruvida de uppstoppade djuren på museet är "på riktigt". Pedagogerna hade svarat att djuren visserligen är "riktiga" men att

de är döda. Pedagogerna tolkar barnens återgivna diskussioner kring de uppstoppade djuren som ett yttrande av intresse för en av människans mest grundläggande frågor, gällande döden och livet (*det är det som kommer upp i de här diskussionerna*). Det barnen yttrat sig om verbalt tolkas som en avspegling av deras intressen. En av pedagogerna liknar vidare barnens yttrande vid en *krok* som barnen via dokumentationen *kastar ut* till pedagogerna.

Att frågor om liv och död uppfattas som centrala för barnens uttryckta intresse under museibesöket blir avgörande för hur pedagogerna väljer att gå vidare i arbetet med barnen. Det gäller för pedagogerna att nappa på den utkastade kroken, vilket de också gör:

P1: Den diskussionen är jätteintressant tycker jag.

P6: Ja, tycker jag också den är.

P1: Alltså så där, liv och död.

P5: Jo, det som de har varit inne på med levande och döda kroppar, det är jättespännande. Alltså, skillnader och hur man ser om någonting är dött eller levande och vad de har för tankar och teorier.

P1: Vad har de för teorier om det alltså? Men då Mika, han verkar vara full av teorier om detta och förundringar och frågor i hans lilla huvud.

Flera av pedagogerna uttrycker ett subjektivt intresse för barnens frågor kring liv och död, levande och döda kroppar. Barnens frågor benämns som *teorier* vilket indikerar att frågorna och idéerna har legitimitet. Ett av barnen beskrivs vidare vara *full* av teorier vilket kan tolkas som att barnet bär en mängd teorier inom sig. Existentiella frågor och teorier som barnet har sin låga ålder (*i hans lilla huvud*) till trots.

Vid nästkommande reflektionstillfälle diskuterar pedagogerna hur de skulle kunna gå vidare i arbetet i *Stora gruppen*. Förslag på

ännu ett museibesök kommer upp och att barnen då skulle kunna ha med sig kameror i syfte att själva fotografera det som intresserar dem. Pedagogerna skulle sedan kunna spinna vidare på ett eventuellt intresse för skelett (2012-11-30):

P1: Man kan ju också slänga ut en hake här till dem på något sätt. Om de går till skeletten, vilket jag nästan kan sätta pengar på att de gör, någon form av skelett som kommer upp igen. Om man är på museet, då kan man också gå bort till hoddan³³, innan man åker hem, och köpa några stora räkor, eller en krabba. Sen så när ni kommer hem, så kan man faktiskt experimentera. Nu ska vi se här om det finns något skelett. Det blir jättespännande ju.

P6: Ja, för det hade de ju, en teori om att fisken hade skelett.

P1: Ja precis, då kan man verkligen låta dem så, waow, direkt när vi kommer hem så ska vi sätta oss här med detta och laborera med detta så att man kan titta, se, lukta, känna.

P6: Om de fastnar den gången. Tänk om det blir helt annat?

P1: Ja, men även om de inte fastnar för det, så kan ju vi ändå ge dem det som en input, för någon gång har de ju kommenterat det. Alltså vi kan ju inte tro att de, barnen, ska liksom dra upp en kortlekserfarenhet. Det går ju inte, vi måste ju fylla på.

I detta samtalsexcerpt är det istället pedagogerna som antas kunna slänga ut en krok, *hake*, till barnen. En av pedagogerna gör ett antagande om vad barnen kommer att rikta uppmärksamhet mot (*om de går till skeletten, vilket jag nästan kan sätta pengar på att de gör*) vid ett återbesök på museet och hur pedagogerna då skulle kunna gå vidare i arbetet med barnen.

Då barnen tidigare yttrat en *teori* om att fiskar har skelett bör barnen ges möjlighet att testa denna, samt eventuella nya teorier kring skelett, konkret. Genom att *experimentera* och *laborera* med verk

³³ Marknadsplats för färsk fisk och skaldjur.

liga fiskar/skaldjur skulle barnen med hjälp av alla sinnen (*titta, se, lukta, känna*) kunna undersöka vilka djur som har skelett. Den kunskap som skapas genom *laboration* kan vidare betraktas som empirisk, d.v.s. att det finns faktiska biologiska förhållanden gällande olika djurs skelettuppbyggnad vilka barnen kan upptäcka och erfara genom ett individuellt kroppsligt undersökande (*nu ska vi se här om det finns något skelett*).

En av de andra pedagogerna yttrar vidare en osäkerhet inför att barnen kanske inte visar intresse, eller *fastnar*, för det som förutspås. Att pedagogerna ändå ska välja aktivitetsfokus motiveras av den första pedagogen med att barnen *någon gång har kommenterat det*. Åter igen en idé om att det barnen yttrar verbalt kan tolkas som ett direkt uttryck för intresse. Pedagogen uttrycker vidare att pedagogerna inte kan förvänta sig (*vi kan ju inte tro att*) att barnen ska uppvisa ett spektrum av erfarenhet, eller som pedagogen uttrycker det, *en kortlekserfarenhet*. Pedagogerna *måste fylla på* barnens erfarenhetsbanker med *input* vilket i talet används för att motivera att det är pedagogerna som styr valen. Möjligheterna till en intressestyrd verksamhet kan i detta perspektiv tänkas begränsas av barns bristande erfarenheter.

Verksamheten beskrivs i samtalen bli meningsfull för barnen om den utgår från barnens egna frågor och teorier. Vad som legitimerar en intressestyrd verksamhet råder det emellertid något olika uppfattningar om. Ska den baseras på barns situerade intresse och utmaning i stunden eller räcker det att något barn, någon gång, yttrat sig i en viss riktning? Uppfattningarna om vad barns intresse är får konsekvenser för hur de pedagogiska aktiviteterna planeras. Barn som har och uttrycker intressen behöver vuxna som följer dem och nappar på deras utslängda *krokar* medan barn som är begränsade av sina erfarenheter behöver aktiv input från pedagoger för att kunna göra meningsfulla framtida val. Barns intresse kan liknas vid en stark men flyktig kraft, som pedagogerna kan fånga in och haka i, men som också behöver styras, underhållas och fyllas på.

"Alltså vi styr ju väldigt"

Vem det är som ska styra valen för hur arbetet i utvecklingsgruppen ska fortlöpa uttrycks vid ett antal tillfällen som ett dilemma. Följande exempel är hämtat från ett reflektionstillfälle i början på utvecklingsgruppens arbete. I excerpten diskuteras varför pedagogerna valt att i gruppens inledande lärarbete (innan gruppens delning) fokusera på djur (2012-11-13):

P4: Då tänker jag mig så här, för det har vi också diskuterat, att varför djur? Det sa du också, varför djur? Varför blev det djur?

P2: För att Khanh gjorde ju djur.

P8: Det blev ju.

P7: Han gjorde ju djur.

P4: Men det var ju, men det var ju djur med, det var ju dinosaurier där på bordet, alltså hur?

P8: Vi tog ju djur som vi hittade.

(...)

P4: För vi tog. Alltså, vi styr ju väldigt.

P2: Ja det är väl klart att vi gör.

En av pedagogerna ber om ett klargörande gällande varför pedagogerna i gruppens inledande arbete valt att fokusera på djur. Beslutet förklaras vara baserat på det faktum att ett av barnen gestaltat djur i leran. Anledningen till att det blev just dinosaurier som introducerades i lärarbetet verkar vara mer av en slump än ett aktivt val (*vi tog ju djur som vi hittade*). En dissonans i pedagogernas föreställningar om den intressestyrda verksamhetens innebörd uppstår då en av pedagogerna påtalar en vuxenstyrning (*alltså vi styr ju väldigt*) vilket avfärdas av en av de andra pedagogerna som en självklarhet (*ja det är väl klart att vi gör*). Pedagogerna väljer (*för vi tog*) vilka intressen och vilka barn som

gruppen ska följa. Att utgå från barnens intresse i planering av aktivitet i grupp innebär således att några barns intressen synliggörs vid det aktuella tillfället och inte andras. Vid ett avslutande och utvärderande reflektionsmöte lyfts detta dilemma på nytt (2013-05-31):

P3: Och den diskussionen möter man i alla pedagogiker, oavsett om det är Reggio Emilia eller Montessori, just hur fångar man alla barn, kring det (...). Det är ju en aspekt av det hela. Någon annan har diskuterat utifrån ett rättviseperspektiv. Hur fångar man det barnets intresse, när vi håller på med så mycket annat? (...) En diskussion har ju varit, får alla barn intressen, kommer det fram?

Styrning genom pedagogiska val beskrivs ge upphov till ett universellt pedagogiskt *rättvisedilemma* (*den diskussionen möter man i alla pedagogiker*). Blir alla barns röster hörda och synliggörs varje barns intresse? Pedagogernas val av fokus kan innebära att enskilda barns intressen får representera kollektivets vilket påverkar den verksamhet och de aktiviteter som erbjuds alla barn.

”Varför ritar Ellis utanför bilden?”

Pedagogerna diskuterar vid flertalet tillfällen hur de skulle kunna använda dokumentation för att observera skillnader i barnens tal och handlingar beroende på hur de väljer att ”iscensätta” de pedagogiska aktiviteterna. Genom att exempelvis göra förändringar i miljön eller lägga till och ta bort material försöker pedagogerna att få en fördjupad förståelse för vad det egentligen är som intresserar barnen och syfte och mening bakom barnens handlingar och uttryck. I följande exempel reflekterar pedagogerna över en dokumentation bestående av en filmsekvens av ett av barnen i *Lilla gruppen*. En bild på ett par dinosaurier har projicerats på spännpapp på golvet och barnen har getts tillgång till kriterior och pennor av olika slag. Barnet i dokumentationen valde att rita runt bilden och inte på som pedagogerna först tänkt. Pedagogerna spårar kring eventuella anledningar till detta (2013-03-22):

P4: Varför ritar Ellis utanför bilden?

P3: Är han rädd för att förstöra bilden? Eller är han inte intresserad?

P3: Eller så tänker han att rita en ram runt bilden?

(...)

P8: Det är spekulationer. Ja men visst är det? Det är ingen som vet.

P3: Det är ingen som vet.

P8: Nä.

P3: Man kan ju testa någonting, man kan iscensätta något.

P5: Man kan ju testa genom att byta bild. För jag vet att vi har varit mycket ute på bondgården och han pratar väldigt mycket om mamma gris, hela tiden. Så att om man hade en bild på en gris till exempel. Så, byta?

P8: Så kan (x) på den?

P5: Ja men någonting som.

P8: Han kände igen ja.

P5: Precis, någonting som intresserar honom om det är att han.

P3: Om det är att det är ointressant?

P5: Det är ett sätt att testa det liksom. Om han gör likadant då.

P3: Ja, men det kan ju vara så att det är ointressant.

P8: Ja dinosaurien kanske inte lockade honom.

P5: Nä precis. Men grisen kanske gör det eller så fortsätter han att rita utanför för att han inte vill rita på bilden.

P8: Förstöra bilden?

P5: Precis.

P8: Man vet ju inte hur barn tänker.

P3: Vi har en hypotes.

Pedagogerna lyfter tre plausibla förklaringar till varför barnet valt att rita utanför bilden; a) att barnet inte ville förstöra bilden genom att rita på den, b) att barnet är ointresserat av bildens motiv och c) att barnet ville rita en ram runt bilden. En av pedagogerna föreslår att pedagogerna skulle kunna testa de olika förklaringsmodellerna till barnets handlande genom att *iscensätta* ett nytt scenario där bilden byts ut mot en bild på något som barnet visat ett intresse för tidigare. Fortsätter barnet då att rita utanför bilden skulle detta kunna tolkas som att barnet inte vill förstöra bilderna genom att rita på dem. Genom att iscensätta en ny aktivitet skulle pedagogerna kunna testa sin *hypotes* och få kunskap om hur barnen skapar mening. Denna idé om hypotesprövning förutsätter en syn på barns handlande som konsekvent och i och med detta testbart. Att pedagogerna likväl inte kan veta hur barnen tänker och att pedagogernas förklaringar handlar om spekulationer uttrycks emellertid vid upprepade tillfällen av en av de andra pedagogerna.

Interdiskursiv analys

Den intressestyrda verksamheten, en nodalpunkt

Föreställningen om att barns intresse bör utgöra grunden för förskolans verksamhet och hur denna iscensätts utgör en nodalpunkt i pedagogernas tal och återfinns inom en reformpedagogisk diskurs och svensk förskolepedagogisk tradition. Den reformpedagogiska rörelsen kan ses som ett allmänt västerländskt fenomen och har sedan 1920-talet haft inflytande på såväl utformandet av det Reggio Emilia-filosofiska pedagogiska förhållningssättet som den svenska skolutvecklingen (Arfwedson, 2000). Att utgå från barns intressen

och aktiviteter har på så sätt varit fokus för många av de pedagogiska idéer (inspirerade av exempelvis Fröbel och Köhler) som format den svenska förskolepedagogiska diskursen³⁴ (SOU 1997: 157). Idén figurerar i samtalen som en oomstridd grundpremiss och självklarhet men ges något olika innebörd. Är barnens intressen situerade och flyktiga eller beständiga? Behöver de fångas och fyllas på eller följas och utmanas?

I samtalen framträder delvis en föreställning av barn som här- bärgerande av en mängd intressen, tankar och teorier. Denna föreställning kan liknas vid idén om det kompetenta barnet vilken utgör en av grundpelarna i det Reggio Emilia-filosofiska idébygget. Idén beskrivs av Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) som ett aktivt ställningstagande och ett beslut om att se barn som intelligenta, handlingskraftiga, initiativrika och ivriga att lära (Edwards, 2011; Grut, 2005; Lenz Taguchi, 1997, 2000; Rinaldi, 2006). Idén om det kompetenta barnet gör det möjligt att anta att barnen trots sin låga ålder kan formulera teorier kring grundläggande existentiella frågor. Detta är ett barn som pedagogerna bör lyssna på och följa vilket skapar ett demokratiskt dilemma då pedagogerna måste välja vems intresse det är som ska styra gruppens arbete. Samtidigt ligger fokus på det individuella barnet och på det sätt barnet agerar eller responderar på olika iscensatta situationer.

Dokumentationens funktion i diskursiv förhandling

Sökandet efter barnens intressen lyser ofta som den starkaste ledstjärnan i urval och tolkning av dokumentation. Dokumentation blir det medium via vilket barnen kommunicerar tankar om sina intressen genom att *kasta ut krokar* till pedagogerna. Genom tolkning och reflektion kan pedagogerna upptäcka och avtäckas intressen och finna anledningar till eventuella visade intressen. Dokumentationens funktion som uppfångare av intresse kan ses som en del av en traditionell förskolepedagogisk diskurs. Det finns på de sätt vilka pedagogerna talar om dokumentationens

³⁴ En diskurs som formats av såväl Frøbels pedagogiska arv som reform- och dialogpedagogiska idéer och utvecklingspsykologiska, socialpsykologiska och barndomssociologiska teoribildningar.

användning också spår av både en Reggio Emilia-filosofisk syn på dokumentationen som ett verktyg för lyssnande och en syn på dokumentationen som en nymateriell *aktiv agent*, d.v.s. en igångsättare av och kommunikationslänk i pedagogisk verksamhet (Lenz Taguchi, 2012; Palmer, 2012). Det ter sig emellertid som om dokumentationen, eller själva dokumentationsinsamlandet via penna och papper, kamera och filmkamera, blir ställföreträdare för lyssnande och dialog i stunden. Detta kan ses som ett resultat av en föreställning om att pedagogerna kan få kunskap om och förstå barns intresse och meningsskapande handlingar genom att pedagogerna testat sina *hypoteser* om dessa. I likhet med Köhlers tankar om pedagogen som genom observation och hypotesprövning kan fördjupa sin kunskap om barns meningsskapande tilldelar pedagogerna sig själva i talet rollen som upptäckare och uttolkare av barns intresse.

För att kunna testa olika bakomliggande förklaringar till barns agerande krävs att deras handlingar är konsekventa och deras intressen någorlunda beständiga. Den lokala och i stunden situerade förståelse av mänskligt meningsskapande som Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) skriver fram genom ett socialkonstruktionistiskt postmodernt perspektiv kan ses som direkt motsatt denna idé om konsekvens och autonomi. Själva dokumentationsgången (dokumentation – reflektion – aktivitet) kan sägas producera en viss sorts pedagogisk praktik där den sociala interaktionens och direkta mellanmänniska kommunikationens betydelse för meningsskapandet osynliggörs. Dokumentationsprocessen som social praktik kan på detta sätt förstås som konstituerande för såväl den diskursiva förståelsen av barn och barns meningsskapande som för de positioner pedagogerna tilldelar sig själva (se Fairclough, 2010). Med detta menar jag att dokumentationsprocessen påverkar och sätter gränser för de diskurser som kommer till uttryck. Det blir exempelvis svårt att se dokumentationsgången som meningsfull om man ser varje aktivitet med barnen som beroende av historiskt och socialt sammanhang och på så sätt som icke-reproducerbar. Det blir desto lättare att tänka sig att barns handlande är konsekvent och beroende av *input*. Alltså, diskurser som i andra sammanhang i

förskolans praktiker eventuellt skulle möta motstånd (som idén om barnet som en tabula rasa³⁵) görs möjliga genom att praktiken struktureras på ett särskilt sätt.

Den inom Reggio Emilia-filosofisk diskurs³⁶ medforskande och närvarande pedagogen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Grut 2005; Rinaldi, 2006) blir en, i vissa fall, på distans forskande och dokumenterande pedagog.

Den nymateriella diskursen ger intresset riktning

Självva begreppet intresse kommer från latinets *interesse*, *inter-* (mellan) *esse* (att vara) och innebär att vara involverad och delaktig i förhållande till något (Grut, 2005). Vygotskij (2005), som en av Reggio Emilia-filosofins inspiratörer, hävdade att intresse och motivation utgör två av de största drivkrafterna i lärandet. Intresset är inget som i Vygotskijansk anda ses som inneslutet i individen utan snarare något som uppstår i individens möte med och involvering i världen (Mahn, 2012). I pedagogernas samtal ges få exempel på direkt mellanmänsklig interaktion och kommunikation. Ofta fokuseras det individuella barnets görande i relation till olika material och fysiska miljöer. Barnen ses som involverade i förhållande till något, men sällan i förhållande till någon. Detta fokus på barn och materialitet kan förstås som ett resultat av de undersökningsfrågor som pedagogerna valt gällande barn och materialets ömsesidiga påverkan. Den nymateriella diskursen materialiseras i undersökningsfrågorna och påverkar på så sätt vilka aspekter av barnens intresse som blir synliga.

³⁵ Tom tavla. Barnet föds som ett oskrivet blad, vilket skrivs under uppväxten.

³⁶ Den Reggio Emilia-filosofiska diskursen sammanfaller med en reformpedagogisk diskurs och delar på så sätt många gemensamma drag med en svensk traditionell förskolepedagogisk diskurs. Samtidigt kan den Reggio Emilia-filosofiska diskurs som vuxit fram i Sverige ses som en motdiskurs och utmanare av den förra. Inom ramen för den Reggio Emilia-filosofiska diskursen kritiserar exempelvis det utvecklingspsykologiska perspektiv som varit tongivande för traditionell förskolepedagogik (se ex. Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009, Lenz Taguchi 2000).

ERFARENHET SOM MENINGSSKAPANDE DIMENSION

I följande kapitel diskuteras och analyseras empiriska exempel gällande barns meningsskapande i mötet med olika fenomen i förskolans sociala och fysiska rum. Barns meningsskapande genom kroppsligt och sinnligt erfارande eller igenkänning av och relatering till kroppsliga och emotionella erfarenheter diskuteras och problematiseras i reflektionssamtalen på olika sätt. Det finns vissa likheter mellan föreliggande och föregående kapitel. Det sätt på vilka pedagogerna talar om barns erfarenheter och intressen går in i varandra och bygger på vissa föreställningar och grundantaganden. Jag har likväl valt att göra denna uppdelning då samtalen belyser olika aspekter av meningsskapandet beroende på om det är barns intresse eller erfarenheter som fokuseras i talet.

Kapitlet inleds med diskussioner gällande erfarenhetens betydelse för de yngre barnens meningsskapande i den *Lilla gruppen*. Två varierande föreställningar presenteras och motiveras utifrån olika perspektiv på de yngre barnens kunskapskonstruktion. I kapitlets andra del återges och analyseras samtal gällande *Stora gruppens* arbete. Här presenteras ytterligare sätt att tala om hur barn skapar mening genom sinnliga upplevelser och erfarenheter vilket i ett fall lett till pedagogiska beslut som gett upphov till etiska dilemman.

"De har ju de här referensramarna att knyta an till"

Hur pedagogerna ska gå vidare i arbetet med barnen gällande träffarnas iscensättning med aktiviteter och material är i samtalen under återkommande diskussion och förhandling. Ska barnens

erfarenheter späs på med nya erbjudanden och ingångar eller ska de fokuseras och fördjupas? Följande exempel är hämtat från en diskussion gällande beslutet bakom *Lilla gruppens* bondgårdsutflykt. Vid ett tidigare reflektionsmöte hade pedagogerna beslutat att de yngre barnen skulle stanna kvar på förskolan för att fortsätta att arbeta med lera då de yngre barnen uppfattades "behöva den tiden att utforska leran". En av pedagogerna uttrycker sin uppfattning om vikten av att hålla fast vid tagna beslut för att göra verksamheten begriplig och meningsfull för de yngre barnen (2012-11-26):

P1: Det är väl där vi måste verkligen tänka till och hålla oss fast vid det som vi beslutar. För annars tror jag aldrig att det blir begripligt för en ettåring. För det (är) som du sa, jamen det är här, nu. (Till) en femåring kan man ju säga: "Men kommer du ihåg igår?" "Vad kommer du ihåg när vi åkte med bussen till museet?" Alltså, de har ju de här referensramarna, att knyta an till. Ja menar, vi kan ju inte tro att små ettåringar har det. Där måste ju vi vara på, på ett annat sätt tänker jag. Och hålla oss till det, så det blir begripligt, det blir en röd tråd: "Aha, ja!" När man kanske i april har leran i sina händer, då har man skapat sig referensramar, då vet man.

I utdraget uttrycks att pedagogerna *måste hålla fast* vid tagna beslut för att verksamheten ska bli meningsfull (*begriplig*) för de allra yngsta barnen. De äldre barnen beskrivs ha *referensramar* (bakgrund av erfarenheter) att *knyta an till* vilket möjliggör verbal återkoppling till tidigare händelser. De yngre barnen beskrivs inte ha dessa referensramar (*vi kan ju inte tro att små ettåringar har det*). Pedagogerna behöver därför vara mer aktivt agerande (*vara på*) och konsekventa i arbetet (*hålla oss till det*) med de yngre barnen för att dessa ska kunna göra meningsfulla kopplingar mellan olika händelser, erfarenheter och sammanhang (*röd tråd*).

"Barnen behöver de här små impulserna"

En av de pedagoger som var med och tog beslutet om *Lilla gruppens* bondgårdsutflykt besvarar ifrågasättandet genom att förklara syftet med utflykten:

P4: Jag tror också att, att barnen behöver de här små impulserna (...). Nu har vi suttit med lera några gånger, det har vi ju gjort.

P8: Men är det tillräckligt känner jag för dom små?

P4: Men samtidigt behöver de de här impulserna för att bli mer, alltså aktiveras på ett helt annat sätt.

P1: Men vem säger det?

P4: NÄMEN, alltså kanske DET. Just det här att det blev bondgården med de djuren var bara en sådan impulsrej egentligen.

P6: Men impuls kan ju vara att man tar, lägger fram ett djur på, vid lerbordet. Det kan vara en impuls för de små.

(...)

P1: Nä, jag tänker också lite på det (x), nu säger jag ju bara det för att hetta upp dig lite.

P4: Absolut.

P1: Har barnen uttryckt att idag vill vi gå till bondgården?

P4: Nä.

P1: Nä. Alltså, vi pratar om det här med impulser. Jamen, om man är ett år och de presenterar ett material för en som är lera. Då är det ju ganska så mycket som jag måste ta in för att jag kan säga att nu [gör ett visslande ljud]: "Jag ser det, så vet jag". Och istället för att sitta tre gånger med det, så kanske jag måste sitta femton gånger, arton gånger, där det ständigt tillförs något nytt i, i samma material.

I talet kring de yngre barnens meningsskapande ställs två pedagogiska utgångspunkter mot varandra. De yngre barnen beskrivs inledningsvis behöva input (*impulser*) för att aktiveras och skapa nya erfarenheter. Denna föreställning ifrågasätts genom ett

klargörande av att yngre barns erfarenheter och färdigheter i användning av exempelvis material behöver fördjupas genom successiva tillägg i samma material för att verksamheten ska bli begripligt (*jag ser det, så vet jag*). Frågan är hur mycket och hur ofta en aktivitet bör upprepas för att den ska utgöra en del av barnens referensramar? Begreppet *impuls* används även för att förklara att beslutet för besöket rörde sig om ett spontant infall. En av pedagogerna frågar huruvida barnen själva uttryckt en önskan om bondgårdsutflykt, vilket de inte hade. Hade de gjort det hade det motiverat aktiviteten på det sätt aktiviteten utgått från barnens intressen (jämför föregående kapitel). I detta fall gjorde de det inte och det är därför upp till pedagogen hjälpa barnen att vidga vissa specifika referensramar (förmågan att hantera lera) för att göra verksamheten begriplig.

Diskussioner gällande huruvida de yngre barnen på grund av begränsade erfarenheter behöver upprepning, kontinuitet och träning i materialkännedom eller utmaning och aktivering genom input och *impuls* återkommer i samtalen. Vid gruppens för vårterminen avslutande och utvärderande reflektionstillfälle summeras diskussionen (2013-05-31):

P3: Men jag tänker just på speciella, för jag tänker på vad de minns, så minns de oftast speciella upplevelser, eller för min tolkning speciella upplevelser. Där de får uppleva något helt nytt och då tänker jag på hjärnans utveckling genom, nu vet jag inte riktigt vart jag skulle med det. Men att ju mer upplevelser, ju mer intryck barn får, desto mer utvecklas=

P2: =det står ju hon för (...) den danska hjärnforskaren. Vi har ju den boken: "Nervpirrande pedagogik", Theresa Schilhab heter hon- (...) Denna bok är rätt så svår, för det är mycket anatomi och hjärnan, det trodde inte jag, men man kan ta bitar och läsa ur den. Och hon pratar just om det som du säger nu, intryck, så mycket intryck som möjligt på olika sätt.

(...)

P3: Det svåra är då, för jag vet inte om det är någon konflikt. Men i början, när vi började om ni minns, då var det: "Nej, ni får bara fortsätta med lern, ni ska fokusera på den för ni kanske missar barnens intresse". Och jag kan hålla med om det, man kan inte bara skynda på, ösa på med intryck. Eller kan man det? Det är väl det som är konflikten va? Och jag tycker att på något sätt så lossnade det, i utvecklingsgruppen, när vi gjorde något helt ovanligt: "Nä nu måste vi göra något ovanligt".

En av pedagogerna gör en koppling till hjärnans utveckling och lyfter en uppfattning om att barnen bäst minns de upplevelser som pedagogen i fråga tolkat som *speciella* eller *helt nya*. En av de andra pedagogerna svarar genom att referera (*det står ju hon för*) till en forskare i neurobiologi som enligt pedagogen också framhåller vikten av att barn erbjuds många och varierande intryck. Den eventuella åsiktskonflikt (*för jag vet inte om det är någon konflikt*) och ambivalens kring hur ett för de yngre barnen meningsfullt pedagogiskt arbete bäst bör utformas tas upp på nytt. Här förklaras emellertid kontinuitet i lerarbetet handla om att upptäcka barnens intresse snarare än materialförtrogenhet och succesiv utvidgning av referensram. Pedagogen frågar sig om det går att *ösa på med intryck* eller ej? Argumentationen för att det går motiveras med en upplevelse av att utvecklingsgruppens arbete *lossnat* då pedagogerna valt att gå utanför ramarna och göra något *helt ovanligt*.

"Det är ju ett lärande i sig det här att testa sina teorier"

Arbetet i *Stora gruppen* utvecklades från att efter museibesöket ha handlat om skelett till att genom undersökandet av en spätta handla om fiskar och då särskilt fiskars fysiologi med fokus på ögonen. I dokumentationen framkommer att barnen ställt frågor gällande hur fiskars ögon reagerar på vatten, huruvida det är farligt att få vatten i ögonen och om det gör ont. Barnen erbjuds att själva prova att få vatten droppat i ögonen. Barnens reaktioner på "experimentet" diskuteras i följande excerpt (2013-03-27):

P4: Nä, för först så sa de ju att det gjorde ont, nä att det gjorde ont om man får vatten i ögat, det var ju de flesta som sa det, men att de ändå vågade, eller prova.

P6: Och de ändrade sin teori.

P8: Ja, för här säger väl Farah att, när de har droppat vattnet, man får inte ha varmt vatten för då bränns det i ögat, alltså om man droppar varmt vatten.

(...)

P6: Jag tänker på det här att deras teori ändras med tid, alltså att de får erfara. Att det, alltså, det har skett ett lärande: ”Ja, jag provar min teori men när den stämmer inte, så ändrar jag mig”.

P5: Jamen, det är ju ett lärande i sig det här att testa sina teorier (...) Man lär sig att man kan göra det. ”Jag tror att det är så här och då testar jag det”. Genom att droppa vatten eller att [xx]. Där sker också ett lärande: ”Jag tror det är såhär, kan vi testa det?” ”Kan vi göra så?”

(...)

P2: Får de ett empiriskt tänk, eller ett annat perspektiv om att de kan (...). Nä, men det man tänker det är väl att genom detta så inser de att man kan pröva sin sanning eller sitt, det finns inte bara en fast, utan du måste pröva din, din kunskap för att, för att verkligen se att det är sant.

Barnens röster återges med en unison stämma (*det var ju de flesta som sa det*). Pedagogerna använder begrepp som *teori* och *empiri* för att beskriva det barnen sagt och gjort vilket liknar barnen vid forskare. Barnen förklaras ha reviderat sin teori efter att ha erfart att den inte stämde. Testandet av teori beskrivs av några av pedagogerna som ett lärande dels i förhållande till det som undersöks och dels i förhållande till ett specifikt sätt att tänka (*får de ett empiriskt tänk*). Genom ett empiriskt tänkande kommer barnen att inse att ”sanningen” är testbar (*man kan pröva sin sanning*) och

föränderlig (*det finns inte bara en fast*) samtidigt som den genom testning förvärvade kunskapen tillskrivs viss objektivitet (*för att verkligen se om det är sant*).

Frågan om det är farligt att få vatten i ögonen och om det gör ont uppstod i sin tur i relation till barnens reflektioner kring fiskars fysiologi. Genom erbjudandet att testa på sig själva och på så sätt relatera till en egen kroppslig upplevelse av fenomenet skulle barnen enligt denna logik även kunna relatera till hur fiskar upplever samma fenomen.

"Barn måste få lov att ställa frågor och få ärliga svar"

I ett fortsatt arbete i *Stora gruppen* gjordes ett samarbete med en av de enheter på förskolan som i förskolans gemensamma temaarbete "kroppen" arbetat fördjupat med fokus på "ögon" som fysiologiskt fenomen. Ett helt fårhuvud köptes in från en slaktare och togs med till förskolan för barnen att undersöka i förskolans ateljé. Händelsen gav upphov till en etisk debatt i förskolans personalgrupp varpå en av de pedagoger som uttalat sig kritiskt bjöds in för att tillsammans med utvecklingsgruppens pedagoger diskutera saken på ett av gruppens reflektionsmöten. I exemplet som följer framhåller några av pedagogerna i utvecklingsgruppen barnens rättigheter till sinnligt utforskande och den problematik som uppstår då detta undersökande begränsas av vuxnas bestämmelser om vad som blir för svårt för barnen att hantera. Barnens inneboende förmågor att hantera svåra frågor som exempelvis död *naturligt* förklaras (2013-04-24):

P5: Det är oftast vi som tänker för mycket kring saker för att barn tar saker naturligt. Säger man, eller om man visar någonting, så är det så. Många gånger ifrågasätter de inte. Nu menar jag inte negativt, nu menar jag positivt att det som händer, de accepterar saker och vi ska sitta och tänka en massa och problematisera. Många gånger för barn är det så enkelt att så här är det, det är väl inte så svårt. "(Och nu tog ni) in ett fårhuvud och det är väldigt spännande för jag fick peta på ögonen". Det behöver kanske inte bli en stor etisk debatt av det i barnens huvud. Sen så är det klart att vi kanske behöver föra den.

(...)

P1: Man måste akta sig för i sådana diskussioner. Jag tänker, om man tänker Reggio perspektivet, läroplansperspektivet, akta sig som vuxen för att dra förhastade slutsatser kring barns tänkande kring det hela. Barn måste få lov att ställa frågor och få ärliga svar, undersöka med sina kropp och sina sinnen. Vi kan inte ta bort allt som är svårt för oss i vuxenvärlden i tron att vi gör det enklare för barnen.

I citatet förklarar en av pedagogerna att barn har en okomplicerad *naturlig* förmåga att acceptera händelser och tillstånd. Barn ifrågasätter ofta inte, vilket poängteras som positivt, utan finner mening i accepterandet av stundens erbjudanden (*så här är det, det är väl inte så svårt*). Det etiska dilemmat kring fårhuvudet har uppkommit i en vuxen problematisering (*vi ska sitta och tänka en massa och problematisera*) och bör därför stanna i den vuxna diskussionen. En av de andra pedagogerna använder en liknande argumentation och varnar för (*man måste akta sig för*) förhastat draga slutsatser om hur barn tänker och vad som är för svårt för dem att hantera. Pedagogen framhåller hur barnen *måste få lov* att få *ärliga svar* på sina frågor. I detta fall svar på barnens frågor om död och djurs fysiologi genom ett konkret sinnligt undersökande av döda djur. Pedagogen stärker sin argumentation genom att hänvisa till ett Reggio Emilia-filosofiskt perspektiv vilket i talet likställs med ett ”*läroplansperspektiv*”.

Interdiskursiv analys

Med erfarenheter som referensram i meningsskapandet

I pedagogernas tal om hur barn skapar mening genom erfarenhet och upplevelse av världen framträder en föreställning om att det är barns referensramar (summan av deras erfarenheter) som sätter gränser för deras intellektuella handlingsutrymme. Detta innebär att yngre barn generellt sett förstås ha mer begränsade referensramar än äldre barn. Denna syn på yngre barns meningsskapande resurser kan härledas till en inom utvecklingspsykologisk diskurs konstruktivistisk kunskapsteori där erfarenheter likt pusselbitar

läggs till varandra i en ständigt vidgad förståelse av världen (Løvlie & Steinsholt, 2004). Även om en utvecklingspsykologisk diskurs implicit framträder i talet om barns erfarenhetsbegränsningar så används inte diskursivt kodade begrepp som ”mognad” och ”utveckling”. Det handlar om en begreppsväxling, där ordet ”erfarenhet” ersatt ”utveckling”, vilken möjliggör ett sätt att tala om barnen som annars kanske brutit mot förskolans diskursordning. Med detta menar jag att ett explicit användande av kronologi och utvecklingspsykologisk diskurs hade kunnat innebära ett brott mot det ifrågasättande av utvecklingspedagogiskt perspektiv som vuxit fram genom exempelvis barndomssociologins inträde på den förskolepedagogiska arenan (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Halldén, 2007).

Genom att barnen får ta del av olika pedagogiska aktiviteter förklaras barnens erfarenhetsbanker *fills på* med *input*. Huruvida denna påfyllnad bör ske genom upprepning, succesiv utmaning och färdighetsträning eller genom helt nya intryck och upplevelser råder det delade meningar om. Betydelsen av färdighetsträning och materialkännedom är framträdande inom en Reggio Emilia-filosofisk diskurs (Edwards 2011; Grut 2005). Att barn lär sig behärska tekniker och olika medier förstås ur detta perspektiv som bidragande till att deras ”vokabulär”, eller språkliga uttrycksmöjligheter, växer (Jaruszewicz, 1994). Med inspiration från kulturhistorisk teori om mediering³⁷ utformades den Reggio Emilia filosofiska idén om barns *hundra språk* (Edwards 2011; Grut 2005). Detta är en idé som också får genomslag i pedagogernas tal.

Det sinnliga och upplevelsebaserade lärandet

I talet om de äldre barnens kunskapskonstruktion framträder en syn på lärande där sinnlig upplevelse, handling och tanke bildar en helhet. Barns frågor ses som tätt förknippade med deras erfarenheter av att vara i världen och det är också i relation till den ”verkliga” världen som deras frågor bör undersökas. Sättet att tala om lärande bär stora likheter med en idé om upplevelsebaserad

37 Mediering beskriver den samverkan mellan människa och kulturellt redskap, artefakt, som människan använder sig av för att tänka om, förstå och agera i världen (Jakobsson, 2012).

kunskap vilken kan räknas som central inom ett reformpedagogiskt idébygge.

Den upplevelsebaserade synen på barns lärande används i pedagogernas tal för att motivera vissa pedagogiska initiativ. Ett exempel är de erbjudanden om att undersöka olika typer av döda djur som erbjudits barnen. Diskurs kan på så vis ses som konstituerande för pedagogisk praktik på det sätt den aktuella lärandediskursen motiverar pedagogiska aktiviteter som i ett annat sammanhang med en annan syn på barn och lärande hade kunnat te sig främmande.

Kunskapen beskrivs vidare i relation till det sinnliga undersökandet som en konstruktion i ständig förändring och något som barnen kan lära sig att konstruera själva. I denna föreställning ligger emellertid en tvetydighet. Genom att barnen testat sina teorier beskrivs de få kunskap om vad som *verkligen är sant*. Kunskapen ses alltså som både subjektiv och som något som finns ”därute” för barnen att upptäcka. Det är emellertid bara viss kunskap som kan ”upptäckas”. Frågor om människans fysiologi är t.ex. svårare undersöka på det sätt som barnen undersökt döda djur.

Barnet i diskursiv dissonans

I pedagogernas samtal framträder en flerfasetterad förståelse av barnen. De yngre barnen förstås som begränsade av sina erfarenheter och därför i behov av upprepning och kontinuitet i ett succesivt utvidgande av de erfarenhetsbaserade referensramarna. I denna konstruktion samverkar en konstruktivistisk utvecklingspsykologisk diskurs med en idé om ett erfarenhets-baserat lärande. Samtidigt framträder en föreställning om barnen som naturligt kompetenta och med medfödda förmågor att ta sig an livets stora och existentiella frågor. Enligt denna förståelse är barnen kapabla att konstruera egen kunskap och bör därför också få undersöka sina frågor fritt utan att störas av vuxnas förutfattade meningar om deras tanke- och känsloliv (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). Barnen liknas vid forskare som i erfaran- de av världen omformulerar sina teorier om deras hypoteser falsifieras. Inom en

Reggio Emilia filosofisk-diskurs figurerar såväl föreställningen om det kompetenta barnet som barnet som forskare.

Konstruktion av egen pedagogisk position

Hur pedagogerna talar om sina egna positioner varierar beroende på deras föreställningar om barnen. Då barnen förstås på flera olika sätt blir föreställningarna om de egna pedagogiska positionerna osäkra och motsägelsefulla. De erfarenhetsbegränsade yngre barnen behöver pedagoger som både styr genom upprepning och kontinuitet och *fyller på* med input. I relation till de naturligt kompetenta, forskande och sinnligt lärande barnen är pedagogerna skyldiga att erbjuda möjligheter till hypotesprövning genom undersökande av autentiska studieobjekt. Pedagogerna ser ur detta perspektiv inte på sig själva som bärare av sanning och objektiv kunskap. I mötet med det naturligt kompetenta barnet kan den pedagogiska positionen nästintill liknas vid ett kapitulerat ledarskap.

MENINGSSKAPANDE I RELATION MELLAN KROPP, MATERIAL OCH MILJÖ

Utvecklingsgruppens fokusfrågor berörde under tiden för studiens materialinsamling hur en ömsesidig påverkan mellan barn, material och miljö tar sig uttryck. Frågeställningarna ligger i linje med både en Reggio Emilia-filosofisk och nymateriell diskurs med betoning på den fysiska miljöns betydelse för barns möjligheter till kommunikation och lärande (se Eidevald, 2013; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2012; Palmer, 2012). Valet av frågor och fokus förklaras av pedagogerna som en utgångspunkt för att *börja se*. Vad pedagogerna har sett och reflekterat över gällande hur barnen skapar mening i förhållande till fysisk och social miljö, material och kropp, presenteras och analyseras i detta kapitel.

”Miljön förändras i deras kroppar”

Idén om att barn kommunicerar och fördjupar sin förståelse av fenomen genom upplevelser och avbildning nämns vid flertalet tillfällen i pedagogernas samtal. Följande excerpt är hämtat från en reflektion efter *Stora gruppens* museibesök (2012-11-26):

P7: Där kan jag känna att det är ju allting vi har pratat om redan från början, men det här att kroppen förändrar, eller över hur miljön förändrar kroppen. Och vi har hela tiden förändrat det här gradvis, vi har lagt till djuren, lagt till andra saker. Vi satt ute i matsalen (...) och *skratt* tittade på filmer och bilder och sen så satt vi med leran där. Och när vi åkte, när ni åker till bondgården, eller vi åker ner till museet och tittar på djuren, så bidrar vi ju till ännu en ny förändring i miljön här. För miljön

förändras i deras kroppar gentemot vad de har sett och upplevt där nere.

(...)

P7: Den enda jag tycker fattas är att de antingen skulle kunna ta på de här stora djuren och alltså känna hur de känns för att återgöra det i lera. Sen så har det ju verkligen skett en förändring.

I utdraget beskrivs hur pedagogerna utifrån utvecklingsgruppens fokusfrågor gjort successiva förändringar och tillägg i miljön. Dessa förändringar består dels av tillägg av material (plastdjur i lerarbetet) och av miljöbyte (musei- och bondgårdsbesök). De aktiva förändringarna i miljön förklaras sedan via barnens upplevelser och sinnesförnimmelser bidragit till förändring i deras kroppar. Vad dessa kroppsliga förändringar består i är emellertid oklart. Pedagogerna uttrycker en önskan om att barnen skulle fått möjlighet att röra vid djuren på museet. Denna sinnesförnimmelse skulle då kunna ha gett ännu en dimension åt museiupplevelsen och åt upplevelsens förvandling till uttryck i lera. Genom barns sinnliga möten med fenomen i världen skapas enligt detta resonemang förändring i deras kroppar och i barns uttryck (i exempelvis lera) fördjupas förståelse och mening.

"Det är ett sätt att kommunicera med bilden"

I diskussioner kring arbetet i *Lilla gruppen* talar pedagogerna om de yngre barnens kroppsliga relationer till dokumentationer och bilder på olika sätt. Hur pedagogerna skulle kunna möjliggöra interaktion mellan barn och digitala foton från gruppen bondgårdsbesök diskuteras i följande utdrag (2013-01-25):

P6: Jag tänker så här att man kan ha samma bild och den på en overhead och visa det på väggen, så får ni den.

P4: Man kan gå in i bilden.

P6: Så får man ju en bild på väggen, och ha ett stort papper där, kanske hängandes så att de får rita. Det är en helt annan känsla

med en overheadbild, men samma, det är ju samma bild men det är helt annat material.

P4: Och då kommer man verkligen in på våra frågeställningar, alltså på det sättet, för då förändrar man ju miljön.

Genom att projicera bilden på väggen ges barnen möjlighet att *gå in i bilden*. Tidigare har barnen ritat på fotot med hjälp av en smartboard och på en utskrift av den samma. Skulle barnen istället rita på en projektion på väggen beskrivs detta innebära både en material- och miljöförändring samt ännu en möjlighet att visuellt (*de får rita*) omvandla upplevelsen och dokumentationen genom en ny form av representation. Förändringen tillför liksom i föregående exempel ytterligare en dimension (*det är ju samma bild men ett helt annat material*) i barnens meningsskapande och i pedagogernas undersökande av hur förändringar i miljön bidrar till förändringar i barnens kroppar.

I det fortsatta arbetet i *Lilla gruppen* valde pedagogerna att istället projicera bilder på spännpapp på golvet. I det samtal som återges här diskuterar pedagogerna hur barnen agerat i förhållande till en projicerad bild på ett par dinosaurier. Den dokumentation som ligger till grund för samtalet består av en kortare videosekvens (2013-03-22):

P4: För att där kunde vi ju se att, just det här att man, de kunde vara (...) i bilden, för det var några som satt mitt i bilden. Att kunna få bada i detta.

P8: Upplevelsen av att ha en bild på golvet.

P4: Ja och att kunna sitta mitt i, i det.

(...)

P4: Men vad ser vi för lärande då? Kunskaper, lärande? Det här med att, alltså jag ser det som att (...) det är ett nytt sätt att arbeta med en bild på golvet med projektor. Där kroppen kan få vara fri på något sätt.

(...)

P8: Men det som var så häftigt var ju men den här dinosaurien att, alltså den valdes ju med tanke på Monir, men jag tror ändå att det var själva grejen att det var på golvet som gjorde att alla var så intresserade.

P3: Ja just.

P8: Alltså själva tekniken, eller hur man ska säga, fångade alla, det var jättehäftigt.

I beskrivningen av hur barnen kunnat placera sina kroppar i bilden använder en av pedagogerna metaforen *bada* för att beskriva det sätt på hur bilden omslöt barnens kroppar. Beskrivningen av att *vara i* och *bada i* associerar till en relation mellan kropp och bild där både bild och kropp ses som ingående i varandra. Lärandet i aktiviteten förklaras vara sensationen i sig, kroppens frihet i relation till det *nya sättet att arbeta med bild*. Det är vidare *själva tekniken* som beskrivs *fångat alla* barns uppmärksamhet och intresse genom att ha bidragit till en speciell upplevelse.

Vid samma reflektionstillfälle frågar jag pedagogerna om de uppfattar barnens ritande som en form av kommunikation. Pedagogerna svarar jakande men vidgar frågan genom att förklara att "det är relationen", inte bara mellan barn, krita, papper och golv, de så kallade "agenterna", utan också mellan barn och sociala erbjudanden.

Två av pedagogerna utvecklar resonemanget:

P5: Jamen, att det är ett sätt att kommunicera med bilden. För vi har ju haft den på smartboarden innan och de har fått pennor liksom att interagera med bilden. Detta är ju ett annat sätt att interagera där alla kan vara delaktiga, alla har en möjlighet.

P4: Ja och det är också deras sätt att få relation till vad är det jag har framför mig? Ok, det är en dinosaurie, och Monir är väldigt medveten om vad dinosaurier är. Men hos Ellis tror jag

nog att det är både och, alltså där är både rädsla för, vad är det för okänt? Alltså den bilden ser lite grotesk ut. Men att, kan man stå på det? Kan man, hur kan jag få min kropp till att få en relation till det? Alltså det känns.

P5: Men det är ett sätt att uppleva med hela kroppen, på golvet med barnens nivå.

Till skillnad från föregående citat där pedagogerna uttrycker en önskan om att barn via uttryck ska kunna kommunicera vad de tänker förklaras barnen här kommunicera och interagera *med* bilden i sitt ritande. Pedagogerna förklarar hur barnen skapar både en kroppslig (*hur kan jag få min kropp till att få en relation till*) och emotionell relation (*där är både rädsla för*) till bilden genom att projektionen är på *barnens nivå*, eller annorlunda uttryckt, fysiskt tillgänglig för barnen.

"Är du Batman? Nä, jag är Aden"

Miljöns och materialets förmåga att påverka barnen handlar i pedagogernas reflektioner inte enbart om kroppslig fysisk förändring. Pedagogerna talar exempelvis om hur barnen "blir till" i möten med olika fysiska objekt. Vid ett reflektionssamtal diskuterar pedagogerna en dokumentation bestående av en filmsekvens som visar några barns diskussioner kring bilder från *Stora gruppens* museibesök. Barnen har särskilt intresserat sig för en bild på en spindel och gör kopplingar till den fiktiva figuren "Spiderman". Pedagogerna spinner vidare på ämnet och diskuterar klädesplaggs olika symboliska betydelser för barnen (2013-02-22):

P1: Kan det vara så att Spiderman blir liksom som en symbol och att jag kan gå in och ur det och i det blir jag stark. Alltså, att man går in i det och har jag min Spidermantröja på mig då BLIR jag Spiderman?

P2: Ja, för jag kan tänka mig att.

P1: Att det precis som, jag tänker att på hos er (refererar till en av pedagogerna), i ert ena rum, rollrummet där eller hos er (re-

fererar till en av de andra pedagogerna), tar på mig prinsesskjolen då, då blir jag. Alltså det här att bli någonting och att då de yttre.

P3: Attributen?

P1: Ja, artefakterna gör att man blir någonting.
(...)

P4: Det är lite spännande, för där är ju en pojke hos er som har Batmandräkt ibland.

P2: Ja.

P4: Och då sa jag: "Är du Batman?" "Nä, jag är Aden". Alltså, han var ändå inte. Han har dräkten, jag vet inte om det är något slags skydd ändå, alltså det är, men han var inte Batman när jag frågade. Sen kanske han är det ibland, det vet inte jag, men när jag frågade så var han inte Batman.

En av pedagogerna spekulerar i barns möjligheter att genom klädesplagg och populärkulturella *symboler* (*Spiderman*) ta olika roller (*jag kan gå in och ur det*) och genom dessa roller tillägna sig vissa egenskaper (*i det blir jag stark*). Samma pedagog frågar sig också om det kan vara så att fysiska objekt (*artefakterna*) gör att barn *blir* på olika sätt i relation till dessa. Genom detta resonemang skulle fysiska objekt kunna ses som aktiva i barns tillblivelser. Klädesplaggen gör att barnen *blir någonting*. En av de andra pedagogerna svarar genom att återge en faktisk händelse där pedagogen ifråga frågat ett av barnen om denne blivit den fiktiva karaktären (*Batman*) vars dräkt barnet var iklädd, vilket barnet nekade till. Pedagogen relaterar till dräkten som ett eventuellt *skydd* mellan barnet och omvärlden, som något att gömma sig bakom snarare än som ett medel för att bli någon annan.

Under samma reflektionssamtal diskuterar pedagogerna de egna möjligheterna att bli annorlunda sig själva, vilket som vuxen verkar vara svårare:

P5: Att engagera sig i det så måste jag bli något annat. Och som vuxen är det svårt för mig att föreställa, något annat än att ta fram lera eller att ja, vad det nu kan vara för något annat.

P6: Men det gör vi ju ändå. För när barnen leker sen så kommer aha (...) jag vill också. Alltså, det gör jag ju alltså.

P5: Jamen inte på samma, du blir ju inte, alltså du går ju inte som Spiderman, att nu ska jag vara Spiderman, nu ska jag klättra.

P6: Nä, då har man kanske oftast en docka eller handdocka, det är inte samma.

(...)

P4: Det är kanske det som är lite läskigt som vuxen, att släppa sig själv.

Vuxna beskrivs i diskussionen ha svårare att gå in i roller i exempelvis lek. Att bli någon annan kan innebära att *släppa* sitt jag (*sig själv*) vilket förklaras kunna upplevas som obehagligt. Barn och vuxnas *vara* beskrivs på olika sätt där barn förklaras lättare kunna bli och föreställa *något annat*. Det ter sig som om barnen äger en förmåga att kunna bli annorlunda sig själva genom exempelvis lek vilken de vuxna saknar. Detta kan förstås som att gränserna för barns jag är betydligt mer diffusa, situerade och föränderliga än de för det vuxna fasta och ”färdiga” jaget. Barnen har med andra ord både medfödda förmågor och ett diffust, med tiden mer fastare och avgränsat, jag.

Intressant blir att i anslutning till detta resonemang göra en neddykning i ett samtal mellan mig och en av de pedagogiska handledare som under tiden för studiens materialinsamling var kopplad till utvecklingsgruppen (2012-10-26):

P1: Jag tror man hoppar mellan. Om jag tänker utifrån Hillevis Lenz Taguchis subjektskapande, om man då är utifrån postmodernt subjektskapande av att man blir. Det tror jag, jag är

där själv, att i den här situationen blir jag, med detta blir jag. Alltså i det humanistiska perspektivet tror jag att det är mer: ”jag är”.

Jag är matematisk, jag är språkligt begåvad. Men jag kan ju faktiskt bli matematisk i en situation. Det tror jag, jag tror på det. Men jag tror ju också att jag ibland, att jag själv kan pendla. Alltså förstår du hur jag menar? Jag tror ju också ibland kanske att, i vissa situationer att, till exempel att jamen jag är ju matematisk bara för det var min mamma också eller jag är språkligt begåvad för det ligger i min familj.

(...)

P1: Men tror jag är mer inne på det att man kan bli alltså, att man blir i olika situationer. Men man kan ju bli, med alltså andra, man kan bli med material, alltså de här aktiva agenterna.

Therese: Hur tänker du kring de här aktiva agenterna, när du säger det?

P1: Ja, alltså jag tror att, för mig står det inte bara för att det just är material. Alltså med pennan blir jag, så blir jag en skrivande pedagog. Jag tror också att, i mötet med dig, så blir jag mer teoretisk till exempel. Du kan också vara min aktiva agent, som pedagog eller som människa. Så tänker jag, att jag blir i alla sammanhang.

I detta excerpt talar pedagogen om sin egen tillblivelseprocess och hänvisar till ett *postmodernt subjektskapande* i tillblivelse (*man blir*) vilket skiljer sig från föreställningen om ett mer essentiellt beständigt jag (*humanistiskt jag är*). I talet uttrycks en pendlande position (*man hoppar mellan*) mellan föreställningen om att *bli* i varje given situation, *i alla sammanhang*, i relation till material och människor, *aktiva agenter*, och erkännandet av den roll som t.ex. biologiska förutsättningar (*för det ligger i min familj*) spelar i denna tillblivelse. Uttrycket ”aktiva agenter” indikerar även att andra subjekt och objekt aktivt påverkar tillblivelseprocessen. Människan blir med andra ord till i relation till det situerade sammanhanget.

Interdiskursiv analys

I pedagogernas tal uttrycks en ambivalens gällande hur miljö och materialitet ska förstås i förhållande till barns meningsskapande. Terminologi och idéer från olika, ibland kontradiktoriska, diskurser prövas i tolkning av dokumentation. Ambivalensen berör (liksom i föregående kapitel) både hur pedagogerna förstår och tolkar barnens handlingar och uttryck och hur pedagogerna förstår sina egna positioner.

Den nymateriella diskursens materialisering

Den nymateriella diskursen materialiseras i utvecklingsgruppens fokusfrågor och blir på så vis styrande för vad som fokuseras både i själva dokumenterandet och i tolkningar av dokumentationer. I relation till gruppens fokusfrågor testas i samtalen en idé om att placera barnens kroppar *i* det material de undersöker (här bildprojektion) för att ett meningsskapande genom kroppslig upplevelse ska kunna komma till stånd. Nordin-Hultman (2004) benämner detta förhållande till material som ”hela kroppen upplevelser” (s.85) och skriver vidare in idén i en svensk förskolepedagogisk tradition. Den idé som Nordin-Hultman beskriver är emellertid kopplad till en föreställning om vikten av yngre barns konkreta sinnesupplevelse av material som sand, färg och vatten. Det material barnen i *Lilla gruppen* placeras *i* är bildprojektioner av foton från bland annat tidigare aktiviteter (bondgårdsbesöket).

Barnen förklaras vidare kommunicera *med* bilden med hjälp av material som exempelvis pennor. Barnen skapar med andra ord med hjälp av icke-mänskliga *agenter* kroppsliga relationer till bilden på olika sätt. Begreppet ”agent” ingår i den begreppskanon som används i framskrivning av de posthumanistiska och postkonstruktionistiska perspektiv som tillsammans med andra liknande teoretiska riktningar samverkar i en nymateriell diskurs (se t.ex. Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2012; Palmer, 2012). Det är i samband med detta resonemang intressant att göra en kort reflektion i relation till Vygotskijs teori om mediering genom artefakt (Lindahl, 2002; Jakobsson, 2012). Barnen beskrivs i pedagogernas tal kommunicera *med* bilden genom att använda pennor till skillnad från en idé om att barnen via ritandet

kommunicerar tankar om bilden till andra mänskliga subjekt (som exempelvis pedagogerna). Bilden kan sägas göras till kommunikationspartner i barnens sökande efter mening i relation till densamma. Fokus i pedagogernas tolkning av dokumentationen ligger på mellanrummet mellan barn och bild eller barn och teknik, snarare än på interpersonella relationer. Genom att använda en nymateriell diskurs skulle relationen mellan barn och bild kunna förstås som en "intra-aktion" där såväl barn, pennor som bild är beroende av varandra i meningsskapandet.

Att vara eller att bli, subjektet i diskursiv förhandling

Ett annat exempel på hur material och miljö beskrivs påverka barnen är de sätt på vilka pedagogerna talar om barns tillblivelser, d.v.s. hur barnen *blir till* i relation till exempelvis klädesplagg. Barnen beskrivs med hjälp av *artefakter* kunna gå in i roller vilket associerar till teorier om barns lek. I Vygotskijs idéer om lek och fantasi förklaras barnet kunna ta sig bortom erfarenhetens gräns och i en imaginär föreställning av att vara någon annan (genom exempelvis rollek) vidga "jagets" möjligheter (Vygotskij, 1995).

Inom såväl postmodern diskurs som socialkonstruktionistiskt perspektiv på subjektet förklaras människans tillblivelse i relation till stundens erbjudande, eller annorlunda uttryckt, jagets konstruktion genom diskurs och mellanmänsklig interaktion. En av pedagogerna väver i sitt tal samman en idé om ett essentiellt jag (som något beständigt och genom arv biologiskt betingat) med ett i pedagogens uttryck *postmodernt subjektskapande* där subjektet *blir* i relation till andra *aktiva agenter* i stunden. Idéer om biologisk utveckling vävs med andra ord samman med såväl postmodern som nymateriell diskurs där materialitet tillskrivs signifikant betydelse för barns tillblivelseprocesser. Om subjektet ses som decentrerat ur ett postmodernt perspektiv är det i den relationella tillblivelsen i upplösning (Elfström, 2013; Palmer, 2012). En fråga värd att ställa är vad dessa olika förståelser av jaget kan tänkas innebära för förståelsen av vad det innebär att vara eller att bli ett barn i förskolan.

DISKUSSION OCH KONTEXTUALISERING AV ANALYSRESULTAT

I föreliggande diskussion sammanställs och fördjupas analysens resultat. Vilka diskurser om barns meningsskapande utifrån föreställningar om barns intresse, erfarenheter, upplevelser och relationer i rummet framträder i pedagogernas tal? Är diskurserna kopplade till särskilda innehåll i samtalen och/eller finns det diskurser, så kallade nodaldiskurser, som övergripande formar samtalsinnehållet? Jag diskuterar också hur det meningsskapande barnet konstrueras diskursivt och hur pedagogerna positionerar sig själva i relation till dessa konstituerande diskurser.

I en vidare utveckling av den diskussion som förts i delanalyserna gällande relationer mellan föreställningar uttryckta i pedagogernas tal och den pedagogiska dokumentationens teoretiska kontext diskuterar jag exemplen på hur övergripande teoretiska idéer och perspektivförskjutningar materialiseras i talet. Hur uttrycks, utmanas och omförhandlas teoretiska perspektiv i diskursiv praktik och vilka konsekvenser kan detta tänkas få för förskolans pedagogiska praktiker? Analysens resultat diskuteras sedan kort i relation till en utbildningspolitisk kontext där också frågor av etisk karaktär berörs. Kapitlet avslutas med en reflektion över studiens bidrag till forskningsfältet och ett par konkluderande tankar om frågor som fötts under uppsatsarbetets gång.

Diskurser om barns meningsskapande

Analysen visar att det i pedagogernas tal om olika aspekter av hur barn orienterar sig i och skapar mening i förskolans verksamhet framträder en diskursiv, inte alltid samstämmig, polyfoni. Idéer

och diskurser vävs samman, kolliderar och omförhandlas. Vissa diskurser tycks vara mer dominerande än andra och på så vis inte lika flexibla och förhandlingsbara. Idén om den intressestyrda verksamheten framträder som nodalpunkt och som en självklar utgångspunkt för det pedagogiska arbetet. Hur barns intresse tolkas och vad det förstås innebära är emellertid beroende av de diskursiva sammanhang i vilka det diskuteras. Tillsammans med idén om den intressestyrda verksamheten knyts en syn på lärande och kunskapskonstruktion som erfarenhets- och upplevelsebaserad. Kunskapandet beskrivs som kroppsligt och sinnligt, möjliggjort men också begränsat av erfarenhet, och kopplat till ett konkret undersökande av autentiska fenomen. Själva kunskapen förklaras som empiriskt konstruerad (på det sätt kunskap ses som faktiska förhållanden vilka kan upptäckas och erfaras).

En traditionell förskolepedagogisk diskurs

Idéerna om en intressestyrd, upplevelse och erfarenhetsbaserad pedagogisk förskoleverksamhet, så som den skrivs fram i bland annat förskolans läroplan (Lpfö 98/10), är central i flertalet av de pedagogiska teorier som kopplas samman med ett reformpedagogiskt perspektiv och därigenom en traditionell förskolepedagogisk diskurs. I den traditionella förskolepedagogiska diskursen kan även idéer om barn och barns lärande utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv förväntas ingå. Detta då utvecklingspsykologiska antaganden länge setts som en självklar utgångspunkt för förskolans pedagogiska praktik (Pramling Samuleson & Mårdsjö Olsson, 2007). Intressant att notera är att föreställningar som kan härledas till ett utvecklingspsykologiskt perspektiv implicit framträder även om terminologi associerad med riktningen inte används i pedagogernas tal. Däremot görs en öppen referering till neurovetenskaplig forskning. Att pedagogerna talar om neurobiologisk utveckling och inte psykologisk utveckling och mognad kan förstås på det sätt neurovetenskap i texter om pedagogisk dokumentation vävts samman med en nymateriell diskurs³⁸.

³⁸ Se t.ex. Palmer (2012, s. 10): "Även inom aktuell hjärnforskning ses den omgivande miljön som viktig för hur det är möjligt att förstå hjärnans kapacitet och möjligheter. I dag finns det en stor kunskap om hjärnans formbarhet och att den utvecklas på olika sätt i olika miljöer".

Det utvecklingspsykologiska perspektivet förklaras däremot exempelvis av Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) som en del av den modernistiska diskurs som den pedagogiska dokumentationen i egenskap av normkritiskt verktyg bör utmana och dekonstruera³⁹.

En nymateriell diskurs

Kopplat till de frågor som pedagogerna valt som fokus för dokumentation, tolkning och reflektion framträder en nymateriell ingång i förståelse av den ömsesidiga påverkan mellan barn och fysisk materialitet. Materialiteten tillskrivs inte bara agens i relation till det barnen kommunicerar och gör, utan också i relation till vilka de blir. Att den nymateriella diskursen får fäste i pedagogisk praktik kan förstås på det sätt den fysiska miljön redan sedan tidigare tillskrivits betydelse för barns meningsskapande. Inom såväl ett traditionellt förskolepedagogiskt som Reggio Emilia-filosofiskt perspektiv uppmärksammas den fysiska miljöns betydelse (Nordin-Hultman, 2004; Rinaldi, 2001). Det handlar alltså inte om ett implementerande av en helt ny främmande diskurs, eller ett nytt sätt att förstå pedagogisk verksamhet. Föreställningen om den fysiska miljöns betydelse för hur barn agerar, kommunicerar och skapar mening, finns alltså med andra ord redan som idé i förskolans diskursordning. En eventuell skillnad kan tänkas bestå i en förskjutning av fokus från mellanmänskligt meningsskapande och interaktion till de mellanrum som uppstår mellan människa och ting.

Barnet som diskursiv konstruktion

Genom de diskurser som lyfts ovan beskrivs barnen på mångfasetterade och stundtals motsägelsefulla sätt. Vissa föreställningar är återkommande och dessa kommer jag att redogöra för i detta avsnitt. Genomgående är emellertid en uppfattning av barnen som individuellt meningsskapande och intressestyrda, i relation och interaktion med något men mer sällan i relation till någon.

³⁹ Se diskussion s. 38-37.

En diskursiv dissonans

I samtalen framträder en föreställningen om *det naturligt kompetenta barnet*. Detta är ett barn som både tillskrivs en naturlig förmåga att hantera existentiella frågor och i likhet med forskaren konstruera sin egen kunskap och sanning. Föreställningen associerar till den barndomssociologiska diskursens formulering av barnet som social aktör och "med-konstruktör" av kunskap och mening i världen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Halldén, 2007). I en sammanlänkning mellan Reggio Emilia-filosofisk och nymateriell diskurs beskrivs det kompetenta barnet i pedagogernas tal även ha förmågan att kommunicera tankar såväl *om* som *med* material och fysisk miljö.

Som *det naturligt kompetenta barnets* motpol beskrivs *ett erfarenhetsbegränsat barn*. Detta är ett barn som behöver pedagogisk styrning genom kontinuitet, upprepning och färdighetsträning i användande av olika material. Föreställningen knyter an till en progressionsartad syn på barn i succesivt utvidgning av referensramar. Det är i relation till föreställningen om *det erfarenhetsbegränsade barnet* intressant att göra en kort jämförelse med resultaten i Bjervås (2011) studie. I pedagogers tal om barn och dokumentation finner Bjervås vissa diskursiva teman. Då pedagogerna talar om barn med förmågor kopplas detta ofta till en uppfattning om barn som personer. Talar pedagogerna däremot om barns brister förklaras dessa ofta utifrån ett mognadstänkande där brist läggs mellan kontextens erbjudande och barns ålder. Det finns likheter mellan Bjervås resultat och de föreliggande. Synen på barn som kompetenta kopplas ofta till deras inneboende och medfödda förmågor. Synen på barn som begränsade kopplas däremot liksom i Bjervås studie till barns ålder. Skillnaden består i att då ålder kopplas till mognad i Bjervås studie kopplas ålder till erfarenhetsbegränsning i föreliggande. Det ter sig som om det handlar om två till synes olika sätt att tala om samma sak.

Barnet i tillblivelse

I några fall beskrivs barnen *bli till* i relation till stundens fysiska och sociala erbjudanden. De tillskrivs även förmågan att medvetet kunna bli någon annan. Barnen uppfattas med andra ord inte som

ett essentiella eller klart definierade subjekt. Det decentrerade, genom diskurs och miljö konstruerade, subjektet framställs inom såväl postmodern som nymateriell diskurs. Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) belyser exempelvis ur ett postmodernt perspektiv det sätt på vilka barn konstrueras genom diskurs. I enlighet med detta tänkande görs barn i förskolan på olika sätt beroende på hur de tolkas, förstås och omnämns. I förhållande till Reggio Emilia-filosofins historiska bakgrund har barns blivandeprocesser tillskrivits ett stort värde. I Reggio Emilias förskolor skulle den framtida solidariska, demokratiska och ansvarstagande medborgaren skapas, ett projekt som fortsatt i den svenska Reggio Emilia-filosofiska rörelsen med ambition att forma den framtida världsmedborgaren (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009). I pedagogernas tal om "görandet" av barn räknas vidare den fysiska materialiteten in som påverkansfaktor. I linje med en nymateriell diskurs (Lenz Taguchi, 2012; 2013, Palmer, 2012) är det inte enbart diskurs som konstruerar barnen utan också materiella fenomen och den omgivande fysiska miljön, de så kallade *aktiva agenterna*.

Pedagogens position, en ambivalent konstruktion

Hur pedagogerna konstruerar sina egna positioner är tätt förknippade med de diskurser genom vilka barnen förklaras och förstås. På så sätt blir den pedagogiska positionen också påtagligt ambivalent och trevande.

I relation till det erfarenhetsbegränsade barnet uttrycks *en styrande pedagogisk position*. I denna position erbjuder pedagogerna kontinuitet och succesiv utmaning. De väljer vilket intresse som ska få bli styrande (i vissa fall det egna) och vilka pedagogiska utmaningar som ska iscensättas. *Den styrande pedagogen* vet vad barnen behöver och hur de skapar mening vilket motiverar att det är pedagogerna som väljer ut, tolkar och tillför. *Den styrande positionen* står emellertid inte oemotsagd och uttrycks vid upprepade tillfällen som problematisk i relation till den *medforskande och följande pedagogen*.

I mötet med det kompetenta barnet är det istället ett följande eller, i enlighet med Reggio Emilia-filosofisk diskurs, *medforskande* som förespråkas. *Den medforskande pedagogen* förklaras inte sitta inne med kunskap och sanning då kunskap i konstruktionistisk förståelse skapas av barnen. Det är upp till *den följande pedagogen* att nappa på det kompetenta barnets intresse och erbjuda möjligheter för konkret sinnligt undersökande av detsamma. De *följande pedagogerna* aktar sig för att styra, i vissa fall till den grad att den pedagogiska positionen blir nästintill osynlig.

Oavsett vilket barn pedagogerna står inför uttrycks en dokumenterande uppgift. I dokumentationsreflektioner tolkar och översätter de dokumenterande pedagogerna det barnen uttrycker och kommunicerar. *Den dokumenterande pedagogen* liknas i samtalen vid en *forskande pedagog* som genom testning av hypoteser om barnen kan få kunskap om hur barnen tänker och varför de agerar på vissa sätt. *Den forskande pedagogen* är distanserad och analyserande och själva dokumenterandet framstår som neutralt och objektivt. De forskande pedagogerna skapar själva mening genom gemensam reflektion men i relation till barns meningsskapande definieras och testas teorier om detta på avstånd. Talet om barn och verksamhet som test- och utvärderingsbara för tankarna till en utbildningspolitisk diskurs om evidensbaserad och en förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den dokumenterande och forskande pedagogen kan ses som ett led i ett försök att vetenskapliggöra förskolans praktik genom ett forskande förhållningssätt och adaption av vetenskaplig metod. Det forskande förhållningssättet konstitueras genom själva dokumentationsproceduren (fråga-observation-dokumentation-reflektion) och är en del av såväl dokumentationens och barnobservationens historia som den Reggio Emilia-filosofiska diskursen.

Materialisering av teoretiska idéer och perspektiv

De idéer och diskurser som yttras i samtalen får i vissa fall direkta konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Diskurs kan med andra ord sägas konstituera social praktik (Fairclough, 2010). Idén om det kompetenta barnet rymmer exempelvis en uppfattning om att barn, redan tidigt, kan hantera existentiella frågor om liv och

död. Genom att denna idé om barnet kopplas samman med idén om det upplevelsebaserade lärandet motiveras pedagogiska beslut (som att barnen exempelvis får undersöka döda djur). Den pedagogiska praktik och de miljöer som möter barnet i förskolan kan därför delvis ses som en materialisering av de diskurser som definierar vad barn, meningsskapande, lärande och förskola är.

Fairclough (2010) belyser diskursen som både konstituerande och konstituerad i förhållande till social aktör och praktik. I analysen diskuteras hur händelser i pedagogisk praktik också formar de övergripande diskurserna. Själva dokumentationsproceduren (aktivitet-dokumentation-reflektion-aktivitet) konstituerar en viss syn på barns handlande och meningsskapande och en viss pedagogisk praktik. Dokumentationen blir en kommunikationslänk mellan barn och pedagog, en empirisk källa för hypotesprövning och ett medel för utvärdering av pedagogisk input och aktivitet. Också barnen kan genom sitt dokumenterade agerande utmana diskurser. Ett exempel på detta är det sätt på vilken en idé om barns tillblivelser i relation till materialitet utmanas genom att ett av barnen hävdar sitt autonoma jag.

Osynliggörandet av den mellanmännsliga interaktionen

Konsekvensen av polariseringen mellan en traditionell förskolepedagogisk diskurs och en nymateriell diskurs blir ett osynliggörande av interaktion och mellanmännslig kommunikation. I analysen beskrivs hur den nymateriella diskursen materialiseras och realiseras i utvecklingsgruppens fokusfrågor. Det är helt enkelt inte den mellanmännsliga interaktionen som står i fokus vilket får betydelse för vad som fokuseras i dokumentationerna och hur dessa tolkas. Inom såväl en traditionell förskolepedagogisk som Reggio Emilia-filosofisk diskurs utgör det mellanmännsliga mötet och de männsliga relationerna pedagogikens grundval. Den mellanmännsliga kommunikationen förklaras som nyckel för barns meningsskapande och lärande (Dahlberg & Åsén, 2007; Lindahl, 2002). Markström (2005) visar i sin studie på en betoning av det sociala samspelets betydelse i förskolan. Betoningen tolkas av Markström visa på en glidning från en psykologisk syn på barn till en social och kulturell syn på barn i samspel med omgivningen. I

den analys som gjorts inom ramen för föreliggande studie belyses i sin tur det sätt på vilket ett fokus på relation mellan barn och materialitet i läsning av dokumentationer blivit framträdande. Detta kan tolkas som en ännu starkare betoning av barns samspel med (den fysiska) omgivningen. Hur påverkar en sådan perspektivförskjutning hur relationer mellan barn, barn och pedagoger och mellan barn och materialitet värderas i praktiken? Detta är en fråga väl värd att diskutera vidare.

Diskussion av analysresultat i förhållande till utbildningspolitisk kontext

Det är inte enbart teori som formar de diskurser som görs tillgängliga i talet. Också den bredare samhälleliga kontexten ger förutsättningar för talets diskursiva möjligheter (se Fairclough, 2010). Sedan implementeringen av förskolans första läroplan visar Skolverket (2008) i sin andra nationella utvärdering av förskolan en ökad betoning på barns lärande och förskolans roll som skolförberedande. Fokus på det tidiga lärandet och det kunskapande barnet lyfts av Tallberg Broman (2010) som en internationell utbildningspolitisk trend. Ur ett globalt perspektiv anses emellertid den svenska skolan inte vara tillräckligt konkurrenskraftig och de omfattande ekonomiska resurser som satsas på barns utbildning anses inte ge tillräckligt med avkastning. För att komma tillrätta med detta riktas blicken mot barns tidigare kunskapande och att bättre utnyttja förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära (Utbildningsdepartementet, 2010). Den ökade betoningen på lärande i förskolan kopplas vidare samman med en ökad individualisering (Skolverket, 2008). Lärandet betraktas som ett individuellt projekt och barnet ges ansvar för sin egen utveckling och sitt eget meningsskapande. I studiens analys visas hur idén om ”det kompetenta barnet” blir framträdande i pedagogernas tal. Barnen beskrivs skapa mening och konstruera sin egen kunskap genom ett aktivt, individuellt och sinnligt erfارande av världen. De beskrivs även reflektera över tidigare erfarenheter och sitt eget meningsskapande då dokumentation ges tillbaka till dem. Det individualiserade barn som porträtteras i pedagogernas tal delar likheter med det autonoma, handlingskraftiga och själv-

utvärderande barn som är framträdande inom ramen för en utbildningspolitisk diskurs (Biesta, 2011). I arbetet med pedagogisk dokumentation kan barn via dokumentationsprocessen sägas socialiseras in i en självakttagelse- och självutvärderingsprocedur där förmågan att reflektera över det egna men även andras lärande tränas.

Uppföljning, utvärdering och utveckling

Ett steg i strävan efter likvärdig kvalitet inom förskolans pedagogiska verksamheter är det tillägg som gjorts i den reviderade läroplanen (Lpfö 98/10) gällande förskolans systematiska dokumentations- och kvalitetsarbete. I avsnittet beskrivs hur utvärdering av förskolans kvalitet ska bygga på dokumentation och analys av barns utveckling och lärande. Enligt skollag och styrdokument åligger det alltså varje pedagog att kontinuerligt och systematiskt dokumentera och analysera både pedagogisk verksamhet och det individuella barnets utveckling och lärande. Studiens analys visar att det finns en tendens att se på dokumentationsakten som oproblematiserad. Värde av att dokumentera, de positiva effekter dokumenterandet kan tänkas innebära för barnen och den pedagogiska praktiken, överskuggar barns eventuella motstridande önskningar och motvilja mot att bli dokumenterade. I det empiriska material som ligger till grund för studien förekommer en sekvens där en av pedagogerna berättar att denna filmat ett barn som inte verkar vilja bli dokumenterat i smyg. Pedagogen uttrycker en empatisk inkänning och förståelse för barnets önskan men att inte dokumentera, att lägga ner kameran, verkar inte existera som alternativ. Jag vill i samband med detta etiska dilemma lyfta en varningsflagga för att det i den dokumentationsprocess där pedagoger aktivt går in, tolkar och "översätter" barns handlande och kommunikation föreligger en risk att ambitioner för synliggörande och förståelse övergår i kolonisering av barns tanke- och känslvärldar. I strävan efter att förstå barn, hur barn tänker, vad de tänker på och varför ingår en styrning. Det finns en risk att, om än i all välmening, kolonisera inte bara av barns tänkande och uttryck utan hela individ (genom att pedagogerna inierar vem barnen är och hur de blir till). Detta är en risk som lyfts av såväl Dahlberg, Moss & Pence (1999/2009) som Lenz Taguchi (1997; 2000; 2013). Utvärdering och likvärdighet genom pedagogisk transparens och synliggörande har

ett pris. Frågan är huruvida detta pris är rimligt och hur förskolans potential att stimulera barns lärande ska utnyttjas på ett sätt så att inte barnen utnyttjas i samhällsekonomin tjänst.

Den utbildningspolitiska följsamheten

I studiens analys visas praktikens följsamhet gentemot de teoretiska rörelser och utbildningspolitiska tendenser som tävlar om att få definitionsmakt över praktiken. Också i framskrivning av den pedagogiska dokumentationens teoretiska grund framträder en följsamhet gentemot rådande utbildningspolitiska strömningar, vilket kan vara en smula förvånande. Inom såväl postmodern som nymaterialistisk diskurs framhävs vikten av normkritik, emancipation och dekonstruktion av konventioner och dominerande självskrivna sanningar. Samtidigt rymmer de utbildningspolitiskt laddade nyckelkoncept som ”det livslångt lärande barnet”, ”lustfyllt och hållbart lärande” samt ”ansvar och makt över det egna lärande” (Sjöberg, 2011). Att den pedagogiska dokumentationen fått ett uppsving som pedagogiskt verktyg är i ljuset av globala utbildningspolitiska strömningar där utvärdering och likvärdighet figurerar som ledstjärnor inte förvånande. Jag har inte för avsikt att värdera detta men menar att diskussionen kring vad ett arbete med pedagogisk dokumentation innebär och den teoretiska grund som verktyget vilar på måste hållas levande för att dokumentationsverktyget i sig inte ska urholkas och ta plats som en förgivettagen norm och icke kritiserbar sanning i det pedagogiska arbetet.

I relation till teoretiska kast och en nymateriell ontologisk vändning väcks även frågor rörande praktisk tillämpbarhet. Hur ska en teoretisk ingång som nymaterialismen, vilken motstrider ett antropocentriskt tänkande och en humanistisk världsbild (vilken kan ses som grundläggande för både vårt utbildningssystem och vår samhällsstruktur) kunna användas i förståelse och utformning av förskolans vardagliga praktiker? Vad innebär förståelsen av subjektet som relationellt⁴⁰ snarare än essentiellt för utbildningens utformning och funktion? Hur konstrueras en likvärdig utbildning

⁴⁰ I nymaterialistisk förståelse. Se tidigare diskussion kring begreppet ”relation” s. 42.

för subjekt i ständig tillblivelse och förändring? Det vilar ett stort ansvar på pedagogerna att själva kunna sätta sig in i teoretiska och filosofiska resonemang och konkretisera dessa i förskolans pedagogiska praktik. Det är en inte så oproblematisk balansakt då det också åligger dem att hålla sig inom ramarna för sitt politiska uppdrag i relation till nationella och lokala läroplaner vilka kanske är grundade på helt andra teoretiska premisser⁴¹.

Studiens bidrag till forskningsfältet

Studien har i likhet med Bjervås (2011) avhandling teoretiskt positionerats mot en kritisk diskursanalytisk tolkningshorisont. I studien har fokus riktats mot framträdande diskurser i pedagogers tal om hur barn orienterar sig i, kommunicerar och agerar i förskolans praktik (vilket har sammanfattats i begreppet meningsskapande). I uppsatsens bakgrundskapitel har relationer mellan olika, filosofiska och teoretiska grundbetänkanden kopplade till ett arbete med pedagogisk dokumentation diskuterats. Hur de i talet uttryckta diskurserna styr blicken på barn, egna pedagogiska positioner och barns meningsskapande i relation till pedagogisk praktik har diskuterats i studiens analys. Jag har till skillnad från flertalet av de nationella studier som fokuserar pedagogisk dokumentation inte utgått från teorier vilka har kommit att associeras med nymateriella perspektiv. Jag har istället undersökt om och hur den nymateriella diskursen kommer till uttryck i talet och vad denna och andra diskurser gör med förståelsen av olika aspekter av vad som kan förstås som barns meningsskapande. Studien har i design och analys en tentativ karaktär vilken vuxit fram under arbetets gång. Min ambition har varit att öppna upp för vidare diskussioner och ingångar till ny forskning.

Slutord

Vad jag vid flera tillfällen uppmärksammat i analys och diskussion är den mångfald av idéer, föreställningar, positioner och perspektiv som synliggörs i pedagogernas tal. Denna eklekticism kan tolkas på olika sätt. Mångtydighet kan uppfattas som osäkerhet och ambivalens, både gällande kunskap om barn och hur barn skapar me-

⁴¹ Exempel på spänningar i Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012) mellan en universell moral och relationell ontologi diskuteras i Dahlbeck (2013).

ning och orienterar sig i världen, och gällande den egna pedagogiska positionen. Mångtydigheten i tal kan också uppfattas som ett omfattande meningsskapande arbete där såväl en uppsjö abstrakta filosofiska idéer som utbildningspolitiska förväntningar och krav förhandlas och prövas i förståelse av förskolans praktik. Granbom (2011) förklarar hur yttre gränser som läroplan och övergripande politiska beslut tillsammans med inre gränser i form av den egna förskolans kultur blir styrande för den verksamhet som bedrivs. Granbom förklarar pedagogisk ambivalens och motsägelsefullhet som en relation mellan stabil och föränderlig kunskap, något som kan ses som både nödvändigt och ofrånkomligt. Hur vi väljer att förstå pedagogernas tal baseras på de föreställningar och värderingar som vi själva hårbärar gällande hur barns meningsskapande borde uppfattas, vad en god förskoleverksamhet innebär och vilka kunskaper som krävs i förskolans pedagogiska arbete. Vi kan som läsare antingen förfasas över mångtydighet och ambivalens eller förundras över den kraft och energi som läggs ner i arbetet med att försöka omsätta och förstå vad teori, utbildning och ett arbete med barn i förskolan egentligen innebär. Jag använder, som jag också redogjort för i studiens teoriavsnitt, kritik som ett sätt att lyfta och synliggöra diskurser och förgivettaganden och visa på hur dessa tar sig uttryck i praktiken. Istället för att diskutera hur pedagogisk praktik egentligen borde vara och hur filosofiska och teoretiska idéer egentligen borde användas har jag valt att titta på själva förutsättningarna, d.v.s. de teoretiska och filosofiska perspektiv som finns att tillgå i utformning och legitimering av pedagogisk praktik samt hur dessa uttrycks och förhandlas. Jag menar att liksom det ligger ett stort ansvar hos alla de pedagoger som möter och arbetar med barn i den dagliga pedagogiska praktiken ligger det ett stort ansvar hos alla de som bedriver forskning om och formulerar teoretiska förutsättningar för förskolan. Jag menar att diskussionen mellan akademi och pedagogisk praktik måste vara öppen, ärlig och framförallt levande. Alla handlingar, såväl inom forskarvärld och akademi som i daglig praktik får konsekvenser för dem de riktar sig mot, d.v.s. alla dem som vi valt att kategorisera som barn och på vars axlar vi lägger hoppet om samhällets överlevnad och utveckling.

SUMMARY

How children create meaning in relation to their physical, social, and cultural worlds can be regarded as a central question within the Reggio Emilia philosophical approach to early childhood education. The search for the meaning of life and of the self in life is seen as an essential human necessity (Rinaldi, 2006). In order to be able to capture the search for meaning, pedagogical documentation is recommended as a tool for making children's learning processes visible and subject to collective interpretation and reflection. Through the visualization of children's meaning making and learning processes, the pedagogical practice also becomes visible, and so documentation can serve as a basis for evaluation. Through collective reflection, the pedagogical documentation is regarded as a potential mediator between theory and practice (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2009; Skolverket 2005; 2008; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Background

In relation to the revised curriculum for Swedish preschool coming into effect (2011), supporting material (Palmer, 2012) was published by the Swedish National Agency of Education and distributed to all preschools in Sweden. This material clarifies the teacher's responsibility to document, evaluate, and develop preschool practice by using pedagogical documentation.

The supporting material also challenges the postmodern social constructionist theoretical framework previously associated with pedagogical documentation, and the author promotes a theoretical

point of view which takes into account the force and impact of nonhuman subjects and material objects on children's subjectification and meaning making. In this case, the theoretical standpoint promoted is referred to as "post-constructionism" (Palmer, 2012) . However, the broader ontological term used in both popular and research based writing that addresses the practical use of pedagogical documentation in educational practice is "post-humanism" (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 1997/2013; Lenz Taguchi, 2012).

In trying to overcome the hierarchical binary divide between theory and practice, word and world, a more holistic understanding of the nature of the world while using and understanding pedagogical documentation is called for (Palmer, 2012; Lenz Taguchi 2012). This draws on the work of theorists such as the Dutch philosopher Annmarie Mol, who describes the utterly relational nature of existence with the words "to be is to be related" (2002, p. 52). The borderlines between the subject and object are understood to be blurred. According to Donna Haraway, another theorist strongly associated with the post-human theoretical movement), "to be" is described as "becoming with" (2008, p. 3). To further overcome and move beyond the so-called Cartesian cut between mind and matter, the internal and external, subject and object, the ideas of feminist physicist Karen Barad figure as sources of inspiration (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi 2012). Barad (2007) proposes a re-evaluation of language that supports such binary thinking, for example by the formulation of new concepts. Barad's neologism "onto-epistemology" describes the inseparability between ontology and epistemology and the intertwined relationship between knowing and being, or, differently phrased, knowing as a part of being. What impact this relational ontology will have on how teachers understand and talk about what children are communicating and doing in preschool practice is a question worth considering.

Aim and research questions

In the collective reflection on documentation, discourses about what can be interpreted as children's meaning making are

expressed and negotiated. In turn, these discourses govern how children's communicative expressions and actions are interpreted and understood. The different perspectives drawn upon in teachers' interpretation and understanding of documentation produce different kinds of knowledge about how meaning is created. This may ultimately impact the opportunities and spaces offered to children, both in terms of opportunities to act and communicate and in terms of the available ways "to be" in preschool practice. The aim of this study is to analyse the ways teachers talk about how children create meaning and signification in preschool practice, within the context of working with pedagogical documentation. I use Norman Fairclough's version of critical discourse analysis (CDA) to discuss and analyse how teachers talk (realization and materialization of discourse) in relation to social practice and educational policy context (Fairclough 1992; 2003; 2010).

The research questions are as follows:

- How do teachers talk about various aspects of (what can be understood as) children's meaning making within the framework of pedagogical documentation?
- Which discourses are expressed, woven together, and negotiated in conversations about documentations?
- Which positions are attributed to children and teachers in the emergent discourses?

Contribution

The use of pedagogical documentation as a norm-critical tool and as a tool for development of pedagogical practice is discussed in several national and international studies (e.g. Alnervik, 2013; Dahlberg, Moss & Pence 1999/2009; Desrochers & Cavicchi, 2007; Ebbeck & Yoke Yin Chan, 2011; Elfström 2013; Kroeger & Cardy, 2006; Lenz Taguchi, 2000; Olsson, 2008).

In Grieshaber and Hatch (2003), in examining the increased international interest in pedagogical documentation and the Reggio Emilia approach, place emphasis on the seemingly uncritical

transfer of educational ideas and methods in both literature and pedagogical practice. Theoretical and philosophical analysis of the transmission of philosophy and theory associated with the Reggio Emilia approach is called for. The present study can be seen as a contribution to this inquiry and discussion.

Theoretical framework

Fairclough (2010) describes his version of CDA as relational, dialectic, and trans-disciplinary. It is relational in the sense that it highlights the relationships between text and making meaning of text (discursive practice) in social practices and more abstract social and societal structures. The dialectic aspect is explained as the relation between elements that are different but not separate. The relationship between discourse and social practice is understood as dialectic in that discourse is seen as a part of social relations but at the same time is partially a social relation in itself. Furthermore, Fairclough explains discourse as both a constituent of and constituted by social practice, structure, and actors. I use the term “discourse” to refer to representations of different aspects of the world based upon specific categorizations of ideas and beliefs.

Figure 11.1 Dimensions of discourse. (Fairclough, 2010, s. 133).

Fairclough illustrates a three-dimensional method of discourse analysis based upon the following three dimensions of discourse: text (spoken or written), discourse practice (interpretation), and

sociocultural practice. Through analysis of actors' meaning making processes in the discourse practice, one can examine the relationship between text (or in this case verbal speech) and social practice on the micro level as well as sociocultural practice on the macro level.

On the basis of Fairclough's CDA, the ways teachers talk about documentation can be understood as a dialectical linguistic realization of overall philosophical, theoretical, and political ideas and perspectives. This is not to be regarded as a top down movement, since discourse is in turn challenged, negotiated, and transformed through the teachers' discussions.

Material

The empirical data includes observations of teachers' discussion of documentation from one preschool department with a Reggio Emilia approach. The preschool is located in a larger municipality in southern Sweden. I followed a group of teachers during all 11 of their planning and reflection meetings over the course of a year. During the observations, I took the role of a partially participating observer. I also conducted two semi-structured interviews with two pedagogical supervisors who at the time were in the group of teachers followed. The empirical material consists of field notes and recorded audio (8.5 hours).

The ethical principles of the Swedish Research Council were kept in mind during data collection. Written consent was obtained from both the participating teachers and the parents whose children are featured in the documentation discussed.

Results

A discursive and not always coherent polyphony emerges from the teachers' discussion about different aspects of how children make meaning in preschool practice. Ideas and discourses collide, are woven together, and are renegotiated.

Three overarching themes are prominent; these can be understood as reflecting different aspects of children's meaning making. The

themes consist of talking about children's interests, experiences, and meaning making in relation to the physical and social environment, materiality, and body. The idea that pedagogical practice should be based on children's interests appears as an obvious starting point. The idea of an interest driven and experience based pedagogical practice, as expressed in the Swedish preschool curriculum (Lpfö 98/10), is central in most of the educational theories that are drawn upon in the traditional Swedish preschool discourse . In connection with this is a conception of learning and knowledge construction as experience based. The construction of knowledge is described as physical and sensual, enabled but also restricted by past experiences, and related to a concrete exploration of authentic phenomena. In other words, knowledge is explained as being empirically constructed in that it is seen as facts which can be discovered and experienced.

The discursive construction of children and teachers

Through the discourses mentioned above, the children are described in diverse and sometimes contradictory ways. The ways in which the teachers position themselves are closely associated with the discourses through which children are explained and understood. In this way, the positions that the teachers subscribe themselves to are also tentative and ambivalent. However, there is an evident overarching perception of children as individually meaning making and interest driven.

The competent child

The idea of the naturally competent child is prominent in the discussion of documentation. The competent child is attributed a natural ability to deal with existential issues as well as an ability to construct and evaluate their own knowledge and truth through an active, individual, and sensual experience of the world. The individualized child described in the teachers' reflections shares similarities with the autonomous, energetic, and self-evaluating child who is prominent in the international education policy discourse (Biesta, 2011).

In relation to the competent child, the teachers describe themselves as following, or in accordance with the Reggio Emilia philosophical discourse, research companions. As research companions, the teachers do not regard themselves as distributors of knowledge and truth, since knowledge in a constructionist sense is created by the children. Rather, the teacher's task is to seize the children's interests and provide opportunities for concrete sensual explorations of the same. In the position of followers, the teachers are wary of being controlling, in some cases to the extent that their position as educational leaders becomes almost invisible.

The limited child

An opposing idea to the competent child also emerges, with the children described as being limited by their experience. As such, the children need pedagogical guidance through continuity, repetition, and skill training. The teachers assign themselves a governing position in relation to the limited child.

"Becoming with" materiality

In some cases the children are described as becoming in relation to the physical and social environment. In other words, the children are not perceived as essential or clearly defined subjects. The decentered subject, constructed through discourse and in relation to the physical environment, is described both in a post-modern and in a post-humanist discourse (Lenz Taguchi, 2012; 2013; Palmer, 2012). The materiality is ascribed to agency not only in relation to the children's communication and action, but also in relation to who they become.

The documenting teacher

In the discussion of documentation, the teachers translate and interpret what the children are expressing and communicating. The documenting teacher is described as a researching teacher who gains knowledge about how children think and why they act in certain ways by testing their hypothesis about the same. The actual documentation procedure (activity-documentation-reflection-new activity) constitutes a particular perspective on children's meaning making processes and a certain pedagogical practice. The docu-

mentation becomes a communication link between children and teachers, an empirical source for the testing of hypothesis, and a means for evaluating educational activities. The description of children and practice as testable and evaluable brings to mind an educational policy discourse about an evidence based and scientifically based pedagogical practice. The documenting teacher can be seen as part of an effort to make preschool practice scientific by adapting a research-like method and approach.

The invisible interpersonal interaction

Interpersonal interaction and human relations can be regarded as the basis for pedagogy in both the traditional Swedish preschool discourse and the Reggio Emilia philosophical discourse. Interpersonal communication is considered key to children's meaning making and learning (Dahlberg & Åsén, 2007; Lindahl, 2002). During my observations, the teachers used focus questions to guide their reflections on documentation of the children. The questions concerned the mutual impact on children and materiality in interaction. The post-humanist discourse is materialized in the questions, and thus governs both what is mentioned in the documentation and how this is interpreted. Few examples of interpersonal interaction and communication are given. Furthermore, the children are described as interacting with something more often than with someone. In this specific case, the emerging post-humanist discourse seems to make the interpersonal interaction invisible.

Final thoughts

Through the Swedish National Agency of Education, post-humanist theory is incorporated in the official discourse of early childhood education. This causes a paradoxical dilemma, since it means that post-humanist theoretical arguments are incorporated into the same discourses (e.g. an anthropocentric educational system) that the post-humanist theoretical movement claims to challenge. Via policy documents such as the supporting material for working with pedagogical documentation, teachers are encouraged to use post-humanist theory in understanding, designing, and evaluating everyday educational practice. Great

responsibility is placed on the teachers themselves to concretize and apply these theoretical ideas. The act is not unproblematic, since their work is also regulated by national and local curricula which are based on entirely different theoretical premises.

REFERENSLISTA

- Almqvist, J. Kronlid, D. Quennerstedt, M. Öhman, J. Öhman, M. Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* Vol 17. Nr. 3. s. 11-24.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!": pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2013. Jönköping.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G.B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle: en komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet., 2000. Stockholm.
- Balldin, J. (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer: gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2006. Stockholm.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C. Duke University Press.
- Bath, C. (2012). "I Can't Read It; I Don't Know": Young Children's Participation in the Pedagogical Documentation of English Early Childhood Education and Care Settings. *International Journal Of Early Years Education*, 20(2), 190-201.
- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.

- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical Documentation and Collaborative Dialogue as Tools of Inquiry for Pre-Service Teachers in Early Childhood Education: An Exploratory Narrative. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 10(2), s. 48-59.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buldu, M. (2010). Making Learning Visible in Kindergarten Classrooms: Pedagogical Documentation as a Formative Assessment Technique. *Teaching And Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*, 26(7), s. 1439-1449.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Dahlbeck, J. (2013). On Following Commands: A Philosophical Inquiry Into the Governing Values of Swedish Early Childhood Education. *Studies in Philosophy and Education*.
- Dahlbeck, J. (2014). Educating for immortality: Spinoza and the pedagogy of gradual existence. *Journal of Philosophy of Education*.
- Dahlberg, G. (2011). Pedagogical documentation: a practice for negotiation and democracy. I Edwards, C. *The hundred languages of children. Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* [Elektronisk resurs].
- Dahlberg, G., Lundgren, U.P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS (Högskola för lärarutbildning) i samarbete med Socialdepartementet.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2009). *Från kvalitet till meningskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2007) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I Forssell, A. *Boken om pedagogerna*. (s. 188-2011). Stockholm: Liber AB.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York, N.Y.: Routledge.
- Ebbeck, M., & Chan, Y. (2011). Instituting Change in Early Childhood Education: Recent Developments in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), s. 457-463.
- Edwards, C. (2011). *The hundred languages of children: The reggio emilia experience in transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

- Eidevald, C. (2013). *–Hallå, hur gör man? Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995/2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.) Harlow: Longman.
- Forssell, A. (red.) (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), s. 36-46.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra": lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping. Jönköping.
- Grieshaber, S. J. & Hatch, J. A. (2003) Child observation and pedagogical documentation as effects of globalisation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), s. 89-102.
- Grut, K. (eds.) (2005). *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Halldén, G. (eds.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2011.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *QSE. International journal of qualitative studies in education*. 23(5), s. 525-542.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning*. Nr 3–4, s. 152–170.
- Jaruszewicz, C. (1994). *Reggio Emilia: An In-Depth View*. Eric, EBSCOhost.

- Johansson, J. (eds.) (1996). *Dokumentera pedagogiken: en handledning i dokumentation av arbetet inom barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), s. 389-398.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (1997/2013). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd* [Elektronisk resurs]: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2001. Stockholm.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, H. (2013b). Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 706-716.
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Diss. Lund: Universitet, 2002. Malmö.
- Lindgren, A. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*. 44(3), s. 327-340.
- Lindgren, A. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation [Elektronisk resurs]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 1-2, s. 59-70.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Løvlie, L. (red.) (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- MacDonald, M. (2007). Toward Formative Assessment: The Use of Pedagogical Documentation in Early Elementary Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), s. 232-242.
- Mahn, H. (2012). Vygotsky's Analysis of Children's Meaning Making Processes. *IJEP - International Journal Of Educational Psychology*, 1(2), s. 100-126.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49 (1), s. 9-12.

- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Moran, M., Desrochers, L., & Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and Documentation as Sociocultural Activities: Changing Communities of Practice. *Theory Into Practice*, 46(1), s. 81-90.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet., 2004. Stockholm.
- Olsson, L. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Umeå.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk [Elektronisk resurs]: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Parnell, W. (2011). Revealing the Experience of Children and Teachers Even in Their Absence: Documenting in the Early Childhood Studio. *Journal Of Early Childhood Research*, 9(3), s. 291-309.
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns lärande, utveckling och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rinaldi, C. (2001). *Making learning visible: children as individual and group learners* RE PZ. (2001). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning {Contesting Early Childhood Series} [Elektronisk resurs]*. Routledge.
- Rinaldi, C. (2011). The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. I Edwards, C. *The hundred languages of children. Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* [Elektronisk resurs].
- Rorty, R. (red.) (1992). *The linguistic turn: essays in philosophical method: with two retrospective essays*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Rubinstein Reich, L. & Wesén (1986). *Observera mera!*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: granskningssamhällets framväxt*. Stockholm: Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor.

- Schilhab, T.S. & Steffensen, B. (red.) (2009). *Nervpirrande pedagogik: [en introduktion till pedagogisk neurovetenskap]*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i förskolans kvalitetsarbete*. Liber.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen?: lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande [Elektronisk resurs]: kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid [Elektronisk resurs]: [nationell utvärdering av förskolan]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. [Ny. rev. utg.]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Fler barn än någonsin i förskolan*. Hämtad 2014-07-22, från: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/fler-barn-an-nagonsin-i-forskolan-1.216379>.
- SOU, 1968 års barnstugeutredning (1972). *Förskolan: betänkande*. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förl.
- Sparrman, A. & Lindgren, A. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice [Elektronisk resurs]: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*. 7:3/4, s. 248-261.
- Steyerl, H. (2003). Documentarism as Politics of truth. Hämtad 2014-05-12, från: <http://eipcp.net/transversal/1003/steyerl2/en>.
- Stigendal, M. (1999). *Sociala värden i olika sociala världar: segregation och integration i storstaden*. Lund: Studentlitteratur.

- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning.
- Wehner-Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.
- Wehner-Godée, C. (2011). *Lyssnandets och seendets villkor: pedagogisk dokumentation - DVD, bok*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping.

BILAGA 1

Malmö Högskola

Forskarskolan Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola FoBaSM

Till föräldrar med barn på [REDACTED]

Hej!

Jag heter Therese Larsson och går just nu en forskarutbildning i pedagogik på Malmö Högskola. Jag arbetar fortfarande, bredvid studierna, som pedagog på en förskola i [REDACTED]. I min utbildning ingår att göra en forskningsstudie. Jag är intresserad av hur vi vuxna förstår och pratar om barn och det barnen gör i förskolan. Jag är också intresserad av pedagogisk dokumentation och olika pedagogiska synsätt, t.ex. Reggio Emilia inspirerad pedagogik. Därför jag vill utföra min studie på er förskola.

I studien vill jag använda mig av de pedagogiska dokumentationer som finns på förskolan och pedagogernas samtal kring dessa. Förskolan och barnen kommer naturligtvis att vara anonyma. Barnens namn kommer inte att användas. Dokumentation kommer bara att användas i forskningssammanhang. Om dokumentationen används i andra sammanhang kommer jag att fråga er om tillåtelse igen. Ni kan när som helst säga ifrån om ni inte vill att ert barn ska fortsätta vara med i studien.

Har ni några frågor får ni gärna ringa eller maila till mig:

[REDACTED] - mobil nr: [REDACTED]

Med vänliga hälsningar:

Therese Larsson

-
- ☐ Jag ger mitt tillstånd till att mitt barn får delta i forskningsstudien.
 - ☐ Nej, jag vill inte att mitt barn ska delta i forskningsstudien.
-

Datum

Målsmans underskrift

Målsmans underskrift

BILAGA 2

جامعة مالمو

بحث مدرسي في موضوع التعليم لعدد من مراحل ما قبل المدرسة
إلى الوالدين مع الأطفال في مرحلة ما [REDACTED] [REDACTED]

السلام عليكم

أنا تريزا لارسون , طالبة دكتوراه , ومستمرة بالعمل كتربوية في مرحلة ما قبل المدرسة في [REDACTED]

تتطلب دراستي أن أعمل بحث ميداني يتعلق بدراسة كيفية فهم الكبار للأطفال وكيفية التحدث معهم وما يفعل الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. وأنا مهتمة أيضا بالوثائق التربوية ومختلف المناهج التربوية مثل مناهج التربية المستوحاة من

Reggio Emilia لذلك أرغب في إنجاز بحثي في مرحلة ما قبل المدرسة الخاصة بكم. تسنوجب دراستي استخدام المستلزمات التربوية الموجودة في مرحلة ما قبل المدرسة كأفلام الفيديو والألعاب ومختلف الأنشطة التربوية. ولا يُذكر في البحث اسم الطفل أو اسم المدرسة وما يُذكر فقط هي الأنشطة وأسماء أفلام الفيديو وذلك في سياق البحث. وإذا احتجت إلى استخدام الوثائق في سياقات أخرى سأطلب الإذن منكم مرة أخرى.

بإمكانكم متى شئتم أن توقفوا طفلكم عن مواصلة المشاركة في هذه الدراسة البحثية.

سأحضر الى مرحلة ما قبل المدرسة في الخريف بعد الاتفاق مع موظفي المرحلة.

للسؤال والاستفسار تفضلوا مشكورين للاتصال بي عبر الهاتف أو الإيميل

- mobil nr: [REDACTED]

مع أطيب التحيات

تريزا لارسون

.....
o أوافق على مشاركة ابني في هذه الدراسة البحثية

o لا أوافق على مشاركة ابني في هذه الدراسة البحثية
.....

التاريخ

توقيع ولي الأمر

توقيع ولي الأمر

BILAGA 3

Malmö Högskola

Forskarskolan Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola FoBaSM

Till personalen på [REDACTED] medverkande i [REDACTED]

Jag heter Therese Larsson och är licentiand i pedagogik på Malmö Högskola. Jag arbetar fortfarande, bredvid studierna, som pedagog på en förskola i Malmö.

Som en del av min utbildning kommer jag att genomföra en forskningsstudie som rör pedagogers tal och samtal kring pedagogisk dokumentation. I studien önskar jag bland annat följa arbetet i [REDACTED] genom att vara med som deltagande observatör när gruppen träffas, ta del av den pedagogiska dokumentationen och pedagogernas samtal kring dessa samt om tillfälle ges, samtal med enskilda pedagoger.

Dokumentationer och samtal kommer att behandlas med största respekt och bara användas i forskningssammanhang. Förskola, pedagoger och barn kommer att vara anonyma.

Jag börjar följa pilotgruppen under hösten 2012 i samråd med förskolechef, medverkande pedagoger och med tillstånd från barnens vårdnadshavare. Jag hoppas att du ställer dig positiv till din medverkan. Du kan när du vill ta tillbaka ditt medgivande.

Har du några frågor får ni gärna ringa eller maila till mig:

[REDACTED] mobil nr: [REDACTED]

Med vänliga hälsningar:

Therese Larsson

Mitt namn är: _____

Jag är anställd som: _____

Datum

Underskrift

Denna avhandling har finansierats med medel från Nationella forskarskolan för ämnesdidaktik i mångfaldens förskola. Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska utveckling och lärande (FoBaSM). Diarienummer [729-2011-4652](#). Inom forskarskolan samarbetar Göteborgs universitet, Karlstad universitet, Linköpings universitet och Malmö högskola, som är värdhögskola.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembygds kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige. I*. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède. II*. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärodbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgård, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Arbetet tar sin utgångspunkt i den studie som gjordes inom ramen för avhandlingens licentiatuppsats. Här undersöktes de diskurser som kommer till uttryck i pedagogers tal om barn och barns meningsskapande i reflektion och analys av dokumentation. I analysen av pedagogernas samtal framträdde en nymateriell diskurs med fokus på barns relationer med den fysiska miljön. Det framkom också att de pedagoger som var delaktiga i studien aktivt arbetat med Skolverkets stödmaterial "Uppföljning, Utvärdering och Utveckling i Förskolan: Pedagogisk Dokumentation" på arbetsplatsträffar och genom kompetensutvecklingsinsatser. I stödmaterialet, som distribueras till nationens samtliga förskolor, föreslås "pedagogisk dokumentation" som verktyg för förskolans systematiska kvalitetsarbete inom ramen för en posthumanistisk teoretisk förståelse.

Detta väckte frågor gällande hur post-humanistiskt inspirerad teori funnit sin väg in i förskolans kontext, inte bara i Sverige men också internationellt. I föreliggande avhandling undersöks hur det posthumana barnet möjliggjorts som figur, hur figurationen blivit till, vad den svarar mot och hur den relaterar till andra samtida konstruktioner av barnet. Varför posthumanism i förskolan, varför nu? Detta undersökande berör också mer grundläggande frågor om förskolebarnets tillblivelse i brännpunkten mellan utbildningsforskning, policy och praktik.

ISBN 978-91-7104-946-9 (print)

ISBN 978-91-7104-947-6 (pdf)

ISSN 1651-4513