ANN-CHARLOTTE LINDGREN

MED UPPDRAG ATT DOKUMENTERA DE YNGSTA BARNENS LÄRANDE

En verksamhetsteoretisk analys av förskolors
dokumentation

MED UPPDRAG ATT DOKUMENTERA
DE YNGSTA BARNENS LÄRANDE

Malmö Studies in Educational Sciences:
Licentiate Dissertation Series 2020:42

© Copyright Ann-Charlotte Lindgren 2019

Fotografs/Illustratörs namn

ISBN 978-91-86295-88-2 (tryck)

ISBN 978-91-86295-89-9 (pdf)

ISSN 1653-6037

Holmbergs, Malmö 2020

ANN-CHARLOTTE LINDGREN
MED UPPDRAG ATT
DOKUMENTERA DE YNGSTA
BARNENS LÄRANDE

En verksamhetsteoretisk analys av förskolors
dokumentation

Malmö universitet, 2020
Lärande och Samhälle
Institutionen Barn-Unga- Samhälle

Licentiatuppsatsen är en del av den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRfa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848)

Publikationen finns även elektroniskt,
se muep.mau.se

Abstract

Titel: Med uppdrag att dokumentera de yngsta barnens lärande.
En verksamhetsteoretisk analys av förskolors dokumentation

Författare: Ann-Charlotte Lindgren

Språk: Svenska med engelsk sammanfattning

Nyckelord: Förskola, dokumentation, yngre barns lärande, arbetslag, verksamhetssystem, centrala handlingar, motsättningar.

I föreliggande licentiatuppsats används verksamhetsteori som teoretiskt ramverk (Engeström 1987/2014). Studiens syfte är att bidra med kunskap om förskolans dokumentationspraktiker genom att granska hur två arbetslag som arbetar med de yngsta barnen, (1-3 år), hanterar ökade krav på synliggörande och analys av *varje* barns lärande i relation till utvärdering av förskolans kvalitet. Intresset riktas mot vad arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentation, vilka motsättningar som uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering samt hur detta kan förstås utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner.

Den huvudsakliga empirin består av inspelade samtal där arbetslagen diskuterar den dokumentation som producerats i samband med det systematiska kvalitetsarbetet.

Studiens huvudresultat visar att ett gemensamt *motiv* som driver båda arbetslagens arbete med dokumentation, är att kunna synliggöra barns *självständiga* lärande. De centrala handlingarna riktas mot att iscensätta miljöer där barnen förväntas utforska det material som iordningställs medan de vuxna avvaktar barns agerande. I det ena verksamhetssystemet dokumenteras barnens lärande främst för att tillfredsställa behovet av *extern granskning*, och i det andra huvudsakligen för att följa upp undervisningen och för att svara mot behovet av *intern utvärdering och utveckling*. Den kulturhistoriska analysen har visat hur olika institutionella styrningslogiker fått implikationer på vardagsarbetet, därmed har utvärderingens roll som styrmedel kunnat synliggöras och problematiseras. Analysen har vidare visat hur motsättningar mellan en socialpedagogisk diskurs och en lärandediskurs påverkar arbetet med uppföljning och utvärdering. Studien bidrar på så sätt till att se dokumentationen ur ett vidgat perspektiv och till att problematisera den förenkling av dokumentationens betydelse för förskolans praktik som exempelvis förekommer i olika stödmaterial och i Skolinspektionens granskningar.

INNEHÅLL

FÖRORD	11
1. INTRODUKTION	13
Ökat intresse för utvärdering och dokumentation	14
Studiens kunskapsbidrag och centrala begrepp	18
Den multimotivdrivna förskolan	20
Syfte och frågeställningar.....	21
Uppsatsens disposition	21
2. BAKGRUND	23
Föreställningar om det dokumenterade barnet	23
Barnobservationer – registrering av barns beteenden	24
Den ställföreträdande läroplanen	25
Det lärande barnet i en målstyrd verksamhet	26
Utvärdering ett eget avsnitt i läroplanen	27
Förskolans multipla motiv och positionsförskjutning	29
Ämnesdidaktik i förskolan	32
Språket – grunden för lärandet	33
Interkulturell utbildning i ett mångkulturellt samhälle	34
3. FORSKNINGSFÄLTET	36
Kvalitetssäkring, dokumentation och utvärdering.....	37
Relationellt perspektiv på dokumentation	38
Dokumentation för verksamhetsutveckling	41
Bedömning i förskolan.....	42
Lärandet och det individuella barnet i blickfånget	44
Dokumentation för flerdimensionell styrning	47
Sammanfattning	50

4. TEORI OCH METODOLOGI	51
Dataproduktion	52
Val av förskolor	52
Undersökningens genomförande	54
Verksamhetsteori och verksamhetsteoretiskt analysarbete	57
Verksamhetsteori	58
Motiv, objekt och verksamhetsteoretiska principer	59
Verksamhetsteorins analytiska principer	61
Studiens analysarbete	67
Steg 1 – att urskilja de målinriktade handlingarna	68
Steg 2 – analys av motsättningar – grafisk modell	71
Steg 3 – motsättningar mellan bruks- och bytesvärde	72
Forskarens förförståelse och makt	75
Etiska överväganden	76
Studiens tillförlitlighet	77
Trovärdighet	77
Överförbarhet	78
Pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera	79
Metoddiskussion	80
Metodologiska problem	81
5. RESULTAT – POLICY OCH LEDNING	83
Kommunens policy	84
Kommungemensamma dokument	84
Rektorerens ledning av systematiskt kvalitetsarbete	85
Kvalitetsarbetets fokus	85
Dokumentation riktat till olika mottagare	86
Analys av kommungemensamma blanketter och av rektors ledning	87
Dokumentationsarbetet tar form i arbetslagen	89
Förskolan Skogens geografiska läge och upptagningsområde	89
Vitsippans dokumentationsarbete	90
Förskolan Havets geografiska läge och upptagningsområde	92
Sjöstjärnans dokumentationsarbete	93
Vad försöker arbetslagen åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentationen?	94

Producera dokumentation för kontroll <i>och</i> för gemensam reflektion.....	95
Producera dokumentation för att synliggöra barns lärande <i>och</i> för att utvärdera undervisningen	98
Sammanfattning	101
6. RESULTAT – DIDAKTISKT INNEHÅLL	103
Material och miljö som medierande redskap.....	103
Språket som medierande redskap	112
Dokumentera för att tolka, veta och visa.....	114
Utvärdering av det egna förhållningssättet.....	116
Dokumentation för kommunikation med föräldrar	118
Sammanfattning	120
7. SAMMANFATTANDE ANALYS	122
Centrala handlingar.....	123
Iscensätta miljöer	123
Tolka barns agerande	125
Anpassa dokumentationen	127
Analys av motsättningar.....	129
Analys med hjälp av grafisk modell – Vitsippan.....	129
Analys med hjälp av grafisk modell – Sjöstjärnan.....	130
Primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar	131
Lokalt konstituerade motiv	134
Sammanfattande slutsatser	136
8. DISKUSSION	138
Vad är det arbetslagen försöker åstadkomma med handlingarna kopplat till dokumentationen.....	139
Dokumentation för individualisering och kvalificering	140
Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering	142
Kulturhistoriska traditioner och inre motsättningar	142
Slutdiskussion och pedagogiska implikationer.....	150
För stort fokus på det självständiga lärandet och det verbala språket.....	150
Mångkulturella barn- och föräldragrupper – en utmaning för dokumentationsuppdraget	152
Vad utvärderas – kvalitet eller graden av systematik?.....	153

Fortsatt forskning.....	155
ENGLISH SUMMARY	157
Introduction.....	157
Aim and research questions	159
Background	159
Theoretical and methodical frame	160
Activity system.....	161
Actions.....	161
Contradictions	162
Empirical data.....	163
Analysis	163
Result	164
Engineering environments.....	164
Interpreting children's expressions.....	165
Adjust the documentation	166
Conclusion.....	167
REFERENSER	169
BILAGOR.....	187

FÖRORD

När denna lärorika men stundvis mödosamma resa, både bildligt och bokstavligt talat, nått sitt slut och texten som ligger framför mig har processats både framlänges och baklänges åtskilliga gånger, vill jag börja med att tacka Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande som gjorde det möjligt för mig att gå forskarskolan FoRFa. Ett särskilt stort tack riktar jag till vår dåvarande prefekt Ulla Mauritzson, du har en alldeles särskild förmåga att få alla att växa, du är min pedagogiska förebild.

Jag vill förstås också tacka er i de båda arbetslagen som låtit mig delta vid era reflektionssamtal där ni så ärligt och uppriktigt delat med er av era tankar och handlingar. Utan er skulle studien inte funnits. Ni har fått mig att förstå den komplexitet och de utmaningar som det innebär att hantera de krav som ställs på förskolans personal i ett samhälle som blivit alltmer etniskt pluralistiskt och segregerat. Jag har sett hur ni balanserar för att ge barnen både bra omsorg och god utbildning samtidigt som ni gör ert bästa för att hantera kraven på utvärdering på ett etiskt och demokratiskt vis. Jag vill också tacka era två rektorer som gjort det möjligt för mig att vara med på era förskolor.

Utan stöd från andra hade det aldrig blivit en färdig text. Därför vill jag också tacka mina två handledare, Sven Persson vid Malmö Universitet och Gun-Britt Wärvik vid Göteborgs universitet. Sven du har framförallt bidragit med dina rika kunskaper om förskolans historia och samhällsliga uppdrag. Gun-Britt du har stöttat mig i det snåriga teoretiska resonemanget. Jag vill även skicka en tacksamhetens tanke till Inger Eriksson, vid Stockholms universitet, både som kursledare för den kurs i

verksamhetsteori som var helt nödvändig, men också för din skarpa genomläsning till slutseminariet. Det gäller även Karin Alnervik, tack för din noggranna genomläsning inför planeringsseminariet.

Niklas Pramling och Ingrid Pramling Samuelsson som initierat och samordnat forskarskolan, liksom ni seniora forskare som bidragit med kunskap, tack till alla er.

Till mina två vapendragare på resorna mellan Göteborg och Malmö, Maria Alkhede och Kristina Thorshag vill jag rikta ett särskilt varmt tack för all peppning, allt stöd och alla härliga skratt. Detta tack innefattar även mina andra doktorandkollegor i olika sammanhang, ingen nämnd och ingen glömd.

Några andra betydelsefulla personer är mina mycket goda vänner och före detta kollegor, Ingrid Johansson och Marie Heimersson, ni är mina ställföreträdande systrar och akademiska bollplank. Pija Ekström och Jan-Åke Klasson som tog er an den ”tråkiga” uppgiften att korrekturläsa referenslistan. Tack till er alla fyra.

Så till sist men inte minst mina nära och kära, Sune, Robert, Mikael och Stina som funnits vid min sida i glädje och sorg och som stöttat mig på olika sätt, utan er vore detta projekt omöjligt. Likaså mina underbara barnbarn Viggo, Hugo och Loke som påmint mig om vad som verkligen är viktigt i livet, att leka. Ni är mitt allt.

Vallda 25 augusti 2019

1. INTRODUKTION

Intresset för de yngsta barnens lärande har inte bara i Sverige, utan även internationellt, kommit alltmer i fokus. Förskolan ses som en tidig intervention och ett viktigt stöd i *alla* barns utveckling och lärande (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015), inte minst i relation till barn med olika kulturella och språkliga bakgrunder¹. För att kunna följa och analysera barns lärande och förändrade kunnande, samt sätta det i relation till undervisningens innehåll och genomförande, lyfts dokumentation fram som ett nödvändigt redskap såväl i skollag (SFS 2010:800), som i läroplan (Skolverket, 2018a) och allmänna råd². I förskolan med en tradition av ett grupporienterat tematiskt arbetssätt innebär det ett förhållandevis nytt uppdrag när enskilda barns lärande analyseras i förhållande till olika ämnesrelaterade mål.

I föreliggande licentiatuppsats undersöks hur arbetslag i två mångkulturella förskolor, som arbetar med 1-3-åringar, hanterar ökade krav på att dokumentera det enskilda barnets lärande i relation till utvärdering av förskolans kvalitet. Arbetet med dokumentation och utvärdering studeras därför i förhållande till de spänningar som uppstår när förskolans starka betoning på en kombination av omsorg och utbildning, så kallad Educare, utmanats genom en förskjutning mot en tydligare skolförberedande ämnesinriktad utbildningsdiskurs (Jönsson, Sandell & Tallberg-Broman, 2012; Karila, 2012; Persson, 2017; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Betoningen på lärande syns inte minst i 2010 års revidering av

---

¹ Idag har vart fjärde barn som går i förskolan annat hemspråk än svenska (Cekaite & Björk-Willén, 2017).

² Se exempelvis Allmänna råd om systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet (Skolverket, 2012a), målpuppfyllelse i förskolan (Skolverket, 2017).

förskolans läroplan från 1998. Målen för språk, matematik och naturvetenskap har förstärkts genom att de blivit fler och innehållsligt utökats liksom att mål för teknik har tillkommit. Ämnesdidaktik för yngre barn har därmed kommit att fokuseras i högre grad än tidigare, såväl i förskolläraryrket som inom aktuell forskning (Riddersporre & Bruse, 2016). Med 2018 års revidering har ytterligare mål om språk, hållbar utveckling och digital kompetens tillkommit.

Vid revideringen 2010 skärptes även kraven på dokumentation genom att systematisk uppföljning, utvärdering och utveckling fick ett eget avsnitt i läroplanen. I det framgår bland annat att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt ska dokumenteras, följas upp och analyseras (Skolverket, 2010b). Kraven på tydligare måluppfyllelse gör att inslag av bedömning bäddats in i all dokumentation (Vallberg Roth, 2012, 2014). I förskolan, i de nordiska länderna, förknippas dokumentationsuppgiften dock inte i första hand med bedömning av enskilda barn utan av verksamheten (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Denna inställning till utvärdering med fokus på verksamhetens pedagogiska innehåll blir även synlig i Skolinspektionens granskningar (2011, 2012, 2017a). Granskningarna visar samtidigt att det finns en stor osäkerhet hos förskolepersonalen rörande hur *varje barns* lärande ska kunna följas och analyseras inom läroplanens alla målområden.

Ökat intresse för utvärdering och dokumentation

Intresset för utvärdering och dokumentation har i och med den decentraliserade styrningen av förskolan ökat markant från 1980-talet och framåt (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). När huvudansvaret för skola och förskola blev kommunernas och inte längre statens, behövdes verktyg för att kunna utvärdera måluppfyllelse, likvärdighet och kvalitet. Med det följde formaliserade krav på dokumentation där förskollärare ålagts ansvar undervisning och för systematisk uppföljning, utvärdering och utveckling. Utvärdering i förskolan har gått från lokala självvärderingar till att allt mer innefatta externa granskningar där Skolinspektionen har ett uttalat granskningsansvar (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Även Löfdahl och Perez Prieto (2009) visar på en ökad statlig kontroll och hur krav på marknadsanpassning liksom konkurrens om barn sammantaget leder till att rektorer och arbetslag känner press på att

marknadsföra sin förskola. Dokumentationen riskerar därmed att få en performativ funktion (ibid). En utgångspunkt här är att en sådan utveckling och förändrade krav skapar spänningar i arbetet som blottlägger en rad kulturhistoriskt framvuxna motsättningar inom och mellan verksamhetssystem (Engeström, 1987/2014). Detta ställer i sin tur krav på nya kompetenser hos förskolans personal när det gäller kommunikativ förmåga i både tal och skrift liksom på en vetenskapligt förankrad analytisk förmåga. Ett redskap för det blir dokumentation, vilket ofta lyfts fram som något oproblematiskt och som ett objektivet instrument i både styrdokument och i stödmaterial³. Plum (2012) beskriver exempelvis hur administrativa reformer i danska förskolor leder till att såväl barnet som det pedagogiska arbetet mäts utifrån en föreställning om att det är en neutral och objektiv kunskap.

Inom aktuell forskning framhålls dokumentation, oftast benämnt som pedagogisk dokumentation⁴, som ett viktigt redskap för verksamhetsutveckling (se till exempel Alnervik, 2013, Elfström, 2013, Lenz Taguchi, 2013) medan bedömning i förskolan framförallt lyfts i relation till individuella utvecklingsplaner, kartläggningar eller tester på individnivå och som något problematiskt (Elfström, 2013; Nordin Hultman, 2004). Att följa barns lärande handlar om en kontinuerlig analys i vardagen där barns lärande måste sättas i relation till lärarens kunnande och övriga förutsättningar som förskolan erbjuder. Därför ställer sig även Pramling Samuelsson (2010), utifrån förskolans relationella teorigrund, kritisk till extern utvärdering och testande av barns kunnande, då dessa sällan handlar om att följa en process.

Gränsdragningen mellan dokumentation och bedömning är dock inte entydig, exempelvis definierar Alasuutari et al. (2014) dokumentation av individ-, grupp- och verksamhetsnivå som bedömning medan utvärdering kopplas till analys på institutionell nivå och på programnivå. Utifrån en sådan definition faller förskolans dokumentationsuppdrag rörande barns utveckling och lärande, liksom av arbetslagets undervisning

---

³ Läroplaner och allmänna råd, Skolverkets stödmaterial men också i kommunala och lokala policytexter.

⁴ Pedagogisk dokumentation är oftast kopplad till den specifika pedagogiska filosofin som har sitt ursprung i Reggio Emilia.

inklusive den pedagogiska miljöns utformning, inom bedömningens domän.

Att tala om dokumentation som bedömning är ännu ovanligt i förskolan och många förskollärare värjer sig mot begreppet. Det finns en stor ambivalens när det gäller bedömning av enskilda barns lärande, trots att det frekvent förekommer. Det benämns dock ofta som något annat (Bjervås, 2011; Johansson, 2016). Johansson menar att det är dags att bedömning som begrepp börjar användas även i förskolan. Att kalla det något annat leder till att utvärderingarna och bedömningarna blir vaga. Bjervås visar exempelvis hur pedagogisk dokumentation i förskolan inbegriper både en bedömning av det som pågår i verksamheten och av barns läroprocesser. Bedömningen av barns lärande sker i samtalet om dokumentationen, även om det inte är förskollärarnas avsikt. Barns förmågor diskuteras företrädesvis i relation till vad verksamheten erbjuder och genom att söka efter barns potentialer med en icke-dömande blick. Dokumentation av barns lärande framhålls av förskollärarna i Johanssons (2016) studie som viktigt men främst som statushöjande för förskolan och för deras egen yrkesroll. Vidare framgår det att det finns en stor osäkerhet rörande vilket lärande som ska bedömas och hur, liksom hur måluppfyllelse i relation till strävansmål kan mätas (jfr Skolinspektionen, 2018).

Elfström (2013) berör bedömning genom att jämföra pedagogisk dokumentation med individuella utvecklingsplaner (IUP). Skillnaden mellan de olika kunskapssyner som dokumentation producerar beroende på om den riktas mot individ (barnet) eller mot förskolans arbetssätt och innehåll belyses. Elfström visar att den individinriktade dokumentationen i form av IUP, tester, eller barnintervjuer oftast utgår från antaganden om att det går att beskriva barnet objektivt, att det *är* på ett visst sätt, utifrån utvecklingspsykologiska stadieteorier. Barnet beskrivs därmed dekontextualiserat till skillnad mot hur barn framställs utifrån den interaktionistiska grund som pedagogisk dokumentation vilar på. Studien visar hur den pedagogiska dokumentationen blir ett underlag för utveckling av verksamheten och för förskollärarna att kunna granska och bedöma verksamheten, liksom för att vidga sitt ämnesdidaktiska kunnande. Dokumentation blir även ett redskap för att tillvarata och synliggöra barngruppens intressen och kollektiva lärande, däremot framträder det

enskilda barnets lärande och förändrade kunnande inte tydligt. Nämnas ska att studiens datainsamling skedde innan förtydligandet i läroplanen om dokumentation av varje barns lärande tillkom.

I likhet med Elfström framhåller Alnervik (2013) pedagogisk dokumentation som ett viktigt förändringsverktyg. I studien beskrivs och analyseras, med stöd i verksamhetsteori och expansivt lärande (Engeström, 2005, 2008), förskollärares berättelser och erfarenheter av att ha arbetat med pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande under tio års tid. Resultatet visar hur pedagogisk dokumentation blir ett centralt redskap för förändrad kunskapssyn, ett expansivt lärande, där förskollärarna går från förmedlingspedagogik till en tolkande och experimenterande verksamhet. Via kollektivt reflekterande runt innebörden av det kompetenta barnet, till en kritisk granskning av dem själva och den pedagogiska miljön, blir dokumentationen ett underlag för verksamhetsutveckling. I det ligger även att skapa nya förutsättningar för barnens lärande liksom att kunna synliggöra det förändrade kunnandet, även om avhandlingen inte har explicit fokus på dokumentation av enskilda barns lärande. Alnervik (2013) framhåller att detta är en förändring som tar tid och inte sker helt utan problem. Det nya arbetssättet ledde tidvis till att förskollärarna trädde tillbaka för mycket och inte tog en undervisande roll. Även Emilson och Pramling Samuelsson (2014) problematiserar hur dokumentationssammanhang kan leda till att förskolläraren intar en tyst observatörsroll.

Forskning kring förskollärares dokumentation som explicit fokuserar barns lärande i förskolan är ännu begränsad. I många tidigare studier skrivs barns lärande fram som en följd av pedagogisk dokumentation och den delaktighet som dokumentationen förväntas skapa genom att den används som underlag för reflekterande samtal mellan förskollärarna och barnen (se exempelvis Dahlberg, Moss & Pence, 2014; Elfström, 2013; Lenz Taguchi, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). I många fall är det barn som är 3 år eller äldre⁵ som ingår i studierna och som klarar att vara med i dokumentationsförfarandet, till exempel i form av målade/ritade bilder eller genom att själva ta digitala foton. Även om de

---

⁵ Åberg har i denna nyare upplaga lagt till ett avsnitt om de yngsta barnen.

estetiska uttrycksformerna, framförallt bild, framhålls blir det talade språket implicit det viktigaste när dokumentationen förväntas användas som underlag för samtal mellan vuxna och barn, vilket därmed förutsätter att barnen har hunnit utveckla ett verbalt språk.

Studiens kunskapsbidrag och centrala begrepp

Föreliggande licentiatuppsats bidrar med kunskap om förskolors dokumentationspraktik och den komplexitet som finns rörande synliggörandet av 1-3 åringars lärande i mångkulturella förskolor, där barnens verbala språk ännu är sparsamt utvecklat. Studien bidrar vidare till att synliggöra de spänningar som uppstår när läroplanens förgivettagande om ett aktivt och självständigt barn, som utvecklat en metakognitiv förmåga, sätts i relation till det dubbla uppdrag förskolan har att: dokumentera och analysera det *enskilda barnets* förändrade kunnande inom läroplanens olika målområden, samtidigt som det är *förskolans kvalitet* som ska utvärderas och bedömas, inte barnens kompetenser.

De förändringar som förskolan genomgått och genomgår kan beskrivas och förklaras på många olika sätt. Utgångspunkten för denna studie är att förändringar alltid står i relation till samhällets utveckling, i detta fall specifikt till förskolans framväxt som en del av utbildningsväsendet. För att förstå arbetet med utvärdering och dokumentation i förskolan systemiskt, mejslas forskningsproblemet fram med stöd av *verksamhetsteori*. Med verksamhetsteori söks kontextuell, såväl som historisk, förståelse kring hur institutionella verksamheter uppkommer och förändras. Teorin bygger, i likhet med sociokulturella teorier, på en utveckling av Lev Vygotskys kulturhistoriska teori om redskapsmediering och att människans lärande och utveckling inte kan förstås utan sin sociala, kulturella och historiska kontext (Engeström 1987/2014). För att skapa förståelse för hur forskningsproblemet vuxit fram ges, här i introduktionskapitlet, en kort förklaring på några av verksamhetsteoriens centrala begrepp så som: *verksamhetssystem*, *handlingar* och *motsättningar*. Begreppen utvecklas vidare i kapitel 4.

Verksamhetssystem ska i detta sammanhang förstås som de komplexa kollektiva gemenskaper där människor genomför kollektiva handlingar som svarar mot olika samhälleliga behov och motiv (Engeström,

1987/2014; Leontiev, 1986). Som exempel på detta kan förskolan ses som ett verksamhetssystem som svarar mot samhällets behov av både barnomsorg, fostran och utbildning när det gäller yngre barn. Leontiev (1986) beskriver vidare hur en verksamhet alltid ingår ett system av olika verksamheter som står i ömsesidigt beroende till varandra i en ständig påverkansprocess, vilket även Engeström tagit fasta på. Begreppet *verksamhetssystem* används därför ofta parallellt med *verksamhet* (Engeström, 1987/2014, 2001). Kommunens barn- och utbildningsnämnd med tillhörande förvaltning, hemmen samt skolan kan förstås som olika verksamhetssystem som både påverkar och påverkas av förskolans verksamhet. I studien används verksamhetssystem och verksamhet synonymt för att öka läsbarheten. Begreppet verksamhet förekommer till viss del i texten även som ett vardagligt begrepp då det ofta används för att beskriva förskolans organisation, innehåll och arbetssätt som en helhet. Av innehållet framgår dock när begreppet har en verksamhetsteoretisk betydelse respektive en vardaglig betydelse.

Handlingar: Verksamheter existerar, utifrån verksamhetsteori inte på något annat sätt än i form av dess handlingar eller kedja av handlingar. Handlingar är alltid riktade mot mål och alltid redskapsmedierade (Leontiev, 1986). Människor utför handlingar med hjälp av redskap, såväl intellektuella (språkliga) som fysiska, ofta kombinerade, som i sig medierar (bär på) historiska och kulturella kunskaper (Vygotsky, 1978). Det är genom handlingar som människor förstår, skapar och förändrar samhället (Engeström, 2001). De handlingar som är i fokus för denna studie är de handlingar två arbetslag i olika förskolor utför, och som gestaltas i och genom uppdraget med dokumentation och utvärdering.

Motsättningar är ett av de mest centrala begreppen inom verksamhetsteori och ses som drivkraften till förändring av ett verksamhetssystem. Motsättningar består av kulturhistoriskt ackumulerade strukturella *spänningar* (Engeström 1987/2014) vilka bara kan bli synliga och förstås genom en analys av den konkreta historiska kontexten inom vilket verksamhetssystemet befinner sig (Engeström & Sannino, 2011). Motsättningar identifieras genom sina manifestationer (Engeström, 2008; Engeström & Sannino, 2011) exempelvis i form av *störningar* som uppstår i vardagsarbetet.

Den multimotivdrivna förskolan

Förskolans uppdrag är omfattande och multimotivdrivet. Förskollärarna har ett uttalat ansvar för undervisningen men hela arbetslaget ska se till att förskolan lägger grunden för ett livslångt lärande. Arbetslaget ska också arbeta för att förskolan ska vara likvärdig, anpassas efter och stödja *alla* barn i verksamheten. Tillika ska förskolan vara ett stöd för familjer då förskolan har en kompensatorisk uppgift (Skolverket, 2018a). Den ska vidare vara en social och kulturell mötesplats och verka för kulturell mångfald i ett internationaliserat samhälle (Skolverket, 2013a, 2018a). Samtidigt som förskolan ska verka för de värden som representerar en kulturell mångfald, ska också ett gemensamt kulturarv överföras (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013). Retoriskt kan detta tyckas spegla en god demokratisk förskola. Genomförandet i praktiken kan däremot ge upphov till pedagogiska spänningar mellan förskolans traditioner, arbetslagets tidigare inarbetade handlingar och tillgängliga redskap. Sådana spänningar skulle utifrån verksamhetsteori naturligtvis också kunna vara en potentiell språngbräda till utveckling och nytänkande.

Det rör sig sammanfattningsvis om många och ibland dessutom motsägelserfulla uppdrag och motiv. Förskolans praktik ramas in av allt fler formaliserade styrdokument som pekar mot ett tydligare fokus på kunskap och lärande, språklig kompetens och ett mer ämnesinriktat innehåll. Dessutom tillkommer alltså krav på att kunna visa på god måluppfyllelse, grundat på bland annat dokumentation av varje barns lärande. Fortfarande finns det, enligt Arias de Sanches, Dorion och Gabriel (2012), endast en liten kunskap om vad sådana förändrade ramar får för betydelser för förutsättningarna för barns lärande.

Hur det dubbla uppdraget kring dokumentation och utvärdering ska realiseras, hur barns förändrade kunnande ska följas och analyseras och hur måluppfyllelse utifrån förskolans relationella teorigrund kan bedömas, framstår fortfarande som oklart och motsägelserfullt, trots reviderade styrdokument, Skolverkets kompetensutvecklingsinsatser samt olika ty-

per av stödmaterial⁶. Detta känns angeläget att undersöka i relation till de samhällseliga förändringar som sker och har skett sedan förskolans stora utbyggnad under 1970-talet och framåt. Intentionen med att sätta in dokumentationsuppdraget i en samhällelig kontext är att skapa förståelse för hur historiska och politiska förändringar påverkat och påverkar förskolans dokumentationsuppdrag. Att bidra med kunskap inom forskningsfältet dokumentation och utvärdering i förskolan, och i synnerhet om dokumentation som medierande redskap, blir i det sammanhanget viktig och har lett fram till syftet för denna studie.

Syfte och frågeställningar

I studien undersöks, med stöd i verksamhetsteoretiskt ramverk, förskolans arbete med dokumentation, så som det kommer till uttryck genom det systematiska kvalitetsarbetet. Syftet är att bidra med kunskap om förskolans dokumentationspraktiker genom att granska hur två arbetslag som arbetar med de yngsta barnen, (1-3 år), hanterar ökade krav på synliggörande och analys av *varje* barns lärande i relation till utvärdering av förskolans kvalitet. Mot bakgrund av detta ställs följande frågor:

- Vad försöker arbetslagen åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentation?
- Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering?
- Hur kan arbetet med dokumentation förstås utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner?

Uppsatsens disposition

I introduktionen beskrivs studiens problemområde, syfte och frågeställningar, vilket också innefattar en kort presentation av verksamhetsteoretiska viktiga begrepp. Kapitel 2 är en bakgrund till förskolans dokumentationspraktik. Där görs en syntes av utvärderingsuppdraget så som det skrivits fram i olika bärande policy- och styrdokument för förskolan, från Barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26) och fram till

---

⁶ Exempel på stödmaterial är Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation i förskolan (Skolverket 2012b), BRUK (Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet), Skolverkets verktyg för självskattning och intern utvärdering.

förskolans senaste läroplan (Skolverket, 2018a). Kapitel 3 utgörs av nedslag på forskningsfältet där olika perspektiv på utvärdering, dokumentation och bedömning i förskolan belyses. I kapitel 4 beskrivs studiens teoretiska ramverk, analysredskap och metod. Därpå följer två resultatkapitel. Kapitel 5 är kopplat till policy och rektors ledning och inleds med en beskrivning av den aktuella kommunens policy för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan, inbegripet gemensamma mallar. Beskrivningen följs av en kortare dokumentanalys innan resultatavsnittet fortsätter med en presentation av hur arbetslagen hanterar dokumentationen i relation till dessa policydokument. I kapitel 6 knyts dokumentationen till ett didaktiskt innehåll, naturvetenskap, som är det aktuella prioriterade målet för det systematiska kvalitetsarbetet. Kapitel 7 är en verksamhetsteoretisk sammanfattande analys. Kapitlet återknyter till studiens syfte och sammanfattar resultatet av studiens två första frågeställningar. Uppsatsen avslutas med kapitel 8 som är en diskussion med pedagogiska implikationer. I kapitlet diskuteras resultatet utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner och besvarar därmed studiens tredje forskningsfråga. Diskussionen avslutas med förslag på fortsatt forskning.

2. BAKGRUND

I detta kapitel ges en bakgrund till förskolans framväxt med fokus på dokumentation och utvärdering. Ett historiskt avstamp tas ibland annat Frøbels pedagogiska idéer om förskolans utformning och barnsyn. Därefter följer en syntes av hur utvärdering, dokumentation och bedömning skrivits fram i bärande policy- och styrdokument för förskolan, från Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) fram till förskolans läroplan Lpfö 18 (Skolverket, 2018a). Kapitlet avslutas med en beskrivning av de olika samhälleliga motiv som förskolan har att hantera där också ökade krav på ämnesdidaktisk kompetens hos förskolepersonalen lyfts tillsammans med ett interkulturellt förhållningssätt.

Föreställningar om det dokumenterade barnet

Esser (2015) beskriver dokumentation utifrån ett historiskt perspektiv och visar hur statens, föräldrars, lärares och forskares intresse, men också oro, för barns utveckling ända sedan slutet av 1800-talet har drivit fram allt fler metoder för observation. Metoder som sedan dess utvecklats och använts utifrån varierande syften.

En holistisk syn, där omsorg, lek och lärande bildar en helhet har ideologiskt genomsyrat förskolans pedagogik allt sedan Frøbels arbetsmedelpunkt och Köhlers intressecentrum⁷. Barnet sågs som nyfiskt, undersökande och kreativt. Den förskola och den pedagogiska inriktning som Fröbel stod för fokuserade på att se till att det skapades goda förutsättningar för både omsorg och lek. Barnets sociala och psykologiska ut-

---

⁷ För förklaring av arbetsmedelpunkt och intressecentrum se till exempel Hammarström-Lewenhagen, (2016).

veckling betonades före formellt lärande och undervisning (Hammarström-Lewenhagen, 2013, 2016; Johansson, 2017; Lundgren, 2017). Observation och dokumentation av varje barns utveckling sågs som viktigt för att kunna ”iaktta dess anlag och leda det efter detta” (Hammarström-Lewenhagen, 2016 s. 45). Genom observationer av barns intressen skulle läraren kunna se vad barnen var mogna för och utifrån det organisera miljön och tillföra material för att sedan utvärdera den pedagogiska praktiken. Köhler poängterade vikten av den reflekterande praktiken och att dokumentera praktiken (Hammarström-Lewenhagen, 2016). Observationer och bedömning av såväl barnets utveckling som av förskolans pedagogiska innehåll och miljö har således alltid existerat, motiven har dock skiftat (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). I syntesen av förskolans bärande styrdokument nedan blir dessa olika motiv synliga.

Barnobservationer – registrering av barns beteenden

Ett viktigt skeende i förskolans utveckling är när nya utvecklingspsykologiska och socialpedagogiska teorier, i och med Barnstugeutredningen (SOU 1972:26), ersätter teorier om barns utveckling som en inre biologisk mognadsprocess. Samgiftet mellan Jean Piagets kognitivt inriktade konstruktivistiska teori och Erik Homburger Eriksons psykodynamiska teori satte kommunikation mellan barn och vuxna i centrum samtidigt som sammanhangets och omgivningens betydelse betonades (Johansson, 2017). Det indikerar en interaktionistisk syn som till stora delar lever kvar även i dagens läroplan Lpfö 2018 (Skolverket, 2018a).

I Barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26) används inte begreppen dokumentation eller utvärdering men det finns ett avsnitt om barnobservationer. I det kan en pendling mellan fokus på barnet och fokus på verksamheten utläsas. Observationer av barns utveckling utifrån ålder ska göras kontinuerligt. Ett bristperspektiv kan anas då observationerna i första hand fokuseras på vad barn inte kan. Observationerna ska leda till ”slutsatser om hur varje barn ska handledas” (s. 113) och vilka stödsatser som behövs. Objektivitet ska eftersträvas vid *registreringen* av barns beteenden. Ordvalet registrering, skulle kunna tolkas som att här finns ett uttalat bedömningsmotiv, vilket dock inte är fallet. Observationerna ska inte leda till att det ställs krav på vad barnet ska kunna prestera eller till att beteenden värderas. De ska istället ses som

ett ”instrument för att kontrollera om barnet får de personella kontakter och den fysiska stimulansen det bör ha” (s. 114). Barnet ses som subjekt i kunskapandet där barns erfarenheter och perspektiv är viktigt liksom ett vetenskapligt tänkande. Det är en syn på barnet som aktivt och utforskande av världen, naturligt inriktat på att lära om bara förutsättningar ges i form av goda lärmiljöer. Miljön får därmed stor betydelse för lärande medan de vuxna, i utvärderingssammanhang, får en passiv observatörsroll då de inte förväntas vara alltför intervenerande eller undervisande (Säljö, 2003). Genom att observera och dokumentera, med stöd i utvecklingspsykologiska teorier, ska kunskap utvinnas ur förskolans vardagliga arbete för att senare kunna tillämpas. Tillsammans med de arbetsplaner⁸ som Socialstyrelsen utarbetade under 1970-talet ska barnobservationerna vara ett stöd för hur arbetet kan följas upp och anpassas till alla barn. Observationerna ska också vara tillgängliga för föräldrar och visa var barnen befinner sig i sin språkliga utveckling och inom andra ämnen så att upplysningar kan överlämnas till skolan när barnet börjar där. Det är ett bristbarn i behov av stöttning som målas upp vilket även syns i arbetsplan 4 där barn med invandrarbakgrund ägnas särskild uppmärksamhet. Kontakten med föräldrar framhålls som viktig, likaså tillgång till flerspråkig personal för att: ”överbrygga skillnader mellan de olika kulturerna” (Socialstyrelsen, 1975d, s. 38). Risk för kluven identitetsuppfattning och kulturkonflikter påtalas utifrån det dubbla regelsystem och olika normer mellan hem och förskola som barnet förväntas möta.

Den ställföreträdande läroplanen

Ännu ett viktigt skeende för utveckling och uppstyrring av förskolans pedagogiska innehåll blir det *Pedagogiska programmet för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) och de allmänna råden *Lära i förskolan* (Socialstyrelsen, 1990). Syftet är att skapa en jämn och god kvalitet. Ett undersökande, lekande och aktivt barn men fortfarande i behov av stöttning, framförallt i sin sociala utveckling, skrivs fram. I programmet syns vad som kan beskrivas som ett helhetstänkande. Barnet kopplas samman med samhället genom ”att ge barnen möjligheter att utvecklas enligt

---

⁸ Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete (1975a), Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan (1975b), Vi upptäcker och utforskar – om naturvetenskap i förskolan (1975c); Invandrarbarnen i förskolan (1975d), Små barn på daghem (1978) och Samtal, samvaro och språk (1979).

egna förutsättningar, behov och intressen och samtidigt tillgodose samhällets behov av att överföra värderingar, kunskaper och färdigheter till den uppväxande generationen” (Socialstyrelsen, 1987, s.15). I skrivningarna är det framförallt barns utveckling som återkommer. Lärande nämns inte, istället används begreppet inläring. Det skulle kunna förstås som att en kunskapssyn som ser kunskap som förmedlad utifrån och något som barnen ska ta till sig, och där likhetstecken sätts mellan inläring och utveckling, förespråkas. Visserligen beskrivs barns utveckling (och inläring) som en process, men fortfarande som något som sker utifrån olika utvecklingsstadier (Socialstyrelsen, 1987). I *Lära i förskolan* blandas synen på generella utvecklingsstadier med synen på ett situerat lärande. Barns utveckling beskrivs utifrån sociala, känslomässiga, motoriska och intellektuella områden och vad som kan förväntas i olika åldrar, vilket beskrivs som både en inre och en yttre process (Socialstyrelsen, 1990).

Det *Pedagogiska programmet* (Socialstyrelsen, 1987) innefattar endast ett kort avsnitt om utvärdering. Utvärdering beskrivs som grunden för all planering och utveckling av verksamheten. Syftet är att kunna se vad som kommit barnen till del och vilka faktorer som påverkat utvecklingsprocessen, vilket knyter an till ett situationsbundet lärande. Ett tydligare fokus på förskolans innehåll och organisation, än i Barnstugeutredningen, kan skönjas och uttalanden som registrering av barns beteenden finns inte med. Utvärderingen bör inbegripa både hur barngruppen och det enskilda barnet reagerar och utvecklas, samt personalens förhållningssätt liksom förskolans regler och normer. Dokumentation ska utmynna i en analys av arbetet och i en utvecklingsplan som lämnas in till kommunen. Ett medvetet val av vad som ska utvärderas och hur utvärderingen ska gå till förespråkas, eftersom dokumentation beskrivs fungera som ett styrinstrument (Socialstyrelsen, 1987).

Det lärande barnet i en målstyrd verksamhet

Förskolan närmar sig skolans måldokument genom Barnomsorg och Skolakommitténs slutbetänkande: *Att erövra omvärlden* (SOU: 1997:157). Inläring har ersatts med begreppet lärande vilket kan kopplas till framväxten av nya teorier kring lärande, som tydligare betonar barnets aktiva roll i kunskapsprocessen liksom lärarens mera handle-

dande roll (Biesta, 2017). Synen på lärande som livslångt, tillsammans med postmodern kritik av idén om att läraren kan och bör bestämma utvecklingsprocessen, är andra faktorer som enligt Biesta (2017) påverkat bytet av begrepp. Kunskap ses i slutbetänkandet som en aktiv ständigt pågående konstruerande process beroende av det sammanhang barnet ingår i. Förskolebarnet beskrivs genomgående som nyfiken och motiverat att lära och skapa mening där mötet mellan den vuxne, barnet och miljön är centralt. Den vuxne ska ses som medskapande, och den pedagogiska miljön som aktiv part i det pedagogiska arbetet. Den tidigare utvecklingspsykologiska teorigrunden har ersatts av ett sociokulturellt och socialkonstruktionistiskt ramverk. Pedagogisk dokumentation, med inspiration från den pedagogiska filosofin utvecklad av Loris Malaguzzi⁹ får stort utrymme. Det förespråkas som ett arbetssätt att överskrida det klassifikationssystem som tidigare utvecklingspsykologiska kategoriseringen av barn utifrån generella utvecklingsnivåer inneburit (SOU: 1997:157). Skrivningen kan förstås som en markering av att det inte är barnet som ska observeras och bedömas utan förskolans innehåll, arbetssätt och pedagogiska miljöer. I avsnittet om utvärdering och kvalitetsutveckling betonas att det handlar om utvärdering av undervisningsprocessen gentemot mål eller kriterium, en text som tillkommit i och med att förskolan har blivit målstyrd. Utvärdering ska vidare fungera som ett interaktivt verktyg, ge kunskap om hur en förskola fungerar och hur den kan utvecklas. Utvecklingsmotivet framhålls som överordnat kontrollmotivet samtidigt som utvärderingens styrande effekt, precis som i det Pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987), lyfts fram och problematiseras (SOU: 1997:157).

Utvärdering ett eget avsnitt i läroplanen

I förordet till förskolans läroplan beskrivs att uppdraget är att lägga grunden för det livslånga lärandet. Målen ”anger vad förskolan ska sträva mot när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande” (Skolverket, 1998, s.4). Betoningen av att det är förskolans pedagogiska innehåll och inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas förstärktes genom skrivningen på nämnda sida: ”betyg eller omdöme utfärdas inte”. Ett förord som togs bort från läroplanen med revideringen

---

⁹ Malaguzzis filosofi är utvecklad i den norditalienska staden Reggio Emilia (Martin-Korpi, 2006/2015)

som gjordes 2010 (Skolverket, 2010b). Även i de allmänna råden: *Kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) påtalas att det är processkvalitet som ska mätas, det vill säga relationerna mellan olika kvalitetsaspekter, miljö, pedagogiskt innehåll, personalens förhållningssätt och barnets förutsättningar. Personalens förhållningssätt ägnas särskild uppmärksamhet som en kvalitetsaspekt liksom vikten av att medvetet utvärdera den egna barn- och kunskapssynen, inte minst i relation till värdegrunds- och jämställdhetsarbetet. Här föreslås videodokumentation och analys-scheman som verktyg i arbetet med utvärdering.

I revideringen av läroplanen (Skolverket, 2010b) som började gälla juli 2011, får uppföljning, utvärdering och utveckling ett eget kapitel. I samband med denna revidering utkommer *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan* (Utbildningsdepartementet, 2010). I den framhålls en förtydligad ansvarsfördelning och större fokus på uppföljning och utvärdering som bygger på ett relationellt perspektiv och ett vetenskapligt förhållningssätt. Förändringarna motiveras med att förskolans potential att ta vara på barns lust att lära inte har utnyttjats tillräckligt. Innehåll, arbetssätt och organisation är i fokus, samtidigt som en kontinuerlig dokumentation, uppföljning och utvärdering av ”hur varje barns utveckling tillgodoses och förändras inom olika målområden” lyfts (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 19). Detta är en skrivning som visar på ett tydligare fokus på individen, där begreppet *förändras* indikerar en bedömning av barns kunnande (Vallberg-Roth, 2012).

I bakgrunden till läroplansrevideringarna uttrycks inte uttryckligen vilka metoder för dokumentation som ska användas. Däremot ges i de *Allmänna råden för systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet* (Skolverket 2012a), förslag på olika metoder såsom loggbok, portfolio och pedagogisk dokumentation. Stödmaterialet *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation i förskolan* (Skolverket, 2012b), förespråkar däremot *en* metod, pedagogisk dokumentation, för det systematiska kvalitetsarbetet. I materialet skrivs det tydligt fram att sådan dokumentation utgår från en postkonstruktionistisk teori som ser vuxna, miljön och materialet som medskapare i barns kunskapsutveckling. Det betonas att förskolans personal inte på förhand ska bestämma vilken kunskap som ska uppnås genom barnens utforskande. Stödmaterialet

står alltså för en annan syn på lärande än bakgrundsmaterialet till den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) där man talar om tydliga lärandeobjekt, vilket kan relateras till utvecklingspedagogiska perspektiv (se exempelvis Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016).

I den nya läroplan som trädde i kraft 1 juli 2019 (Skolverket, 2018a) får omsorgen liksom leken en mer framskjuten plats för att fortsatt betona helhetstänkandet och markera förskolans särställning. Å andra sidan görs anpassningar till skollagen (SFS 2010:800) och till grundskolans läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2018b) genom att begreppen måluppfyllelse och undervisning tillkommer, vilket skulle kunna leda till att såväl kunskapsuppdraget som resultatstyrningen ytterligare förstärks. Mål att sträva mot har, i enlighet med Lgr 11, ersatts med enbart mål, dock inga kunskapskrav. Detta indikerar att det fortsatt handlar om förskolans mål och inte mål som barn ska uppnå. Dokumentation av barns förändrade kunnande förväntas istället vara en slags indikator på verksamhetens kvalitet, det vill säga på vilket sätt och i vilken grad förskolans undervisning har påverkat barngruppens och det individuella barnets lärande.

Förskolans multipla motiv och positionsförskjutning

Förskolans ideologiska grund, så som den framträder i policydokument, kan ses som olika lager av historiska röster och strömningar där olika samhälleliga behov, pedagogiska idéer och metoder har influerat förskolepedagogiken från dess linda i mitten av 1800-talet fram till idag (se till exempel Hammarström-Lewenhagen, 2013). Med Barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26) förstärktes förskolans holistiska syn genom att förordas en socialpedagogisk inriktning och ett tematiskt arbetsätt, vilket enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) samtidigt blev en markering mot skolans ämnesindelade och kognitivt inriktade undervisning.

Vad vi (samhället) vill med förskolan manifesterar sig som olika sätt att tänka om utbildningens motiv och syfte (Biesta, 2017) liksom hur vi tänker om barn. På så vis är förskolan med om att skapa olika barndomar (Lindgren, 2016; Persson, 2014). Nilsson och Alnervik (2015) beskriver förskolan som en multimotivdriven verksamhet bestående av

olika uppdrag som ibland konkurrerar med varandra. De belyser hur ”olika behov, traditioner och pedagogiska ansatser” (s. 131) kämpar om vad som ska dominera och ge riktning åt innehåll och arbetssätt utifrån styrdokument. Styrdokument som, enligt Biesta (2017), i sin tur är bottnade i politiska och pedagogiska kompromisser eller i motsatta utvecklingstrender. Dahlbeck (2014) visar exempel på en sådan motsats genom att belysa de olika synsätt som finns på subjektivitetsbegreppet och som i värdegrunden i förskolans läroplan utgår från en universell moral men där Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2012b) vilar på en relativistisk ontologi. De olika kunskapsteoretiska utgångspunkterna leder till spänningar mellan att utforma en pedagogisk verksamhet efter på förväg etablerade normer och riktlinjer kontra att se och förstå vad som pågår i verksamheten utan en på förhand bestämd ram av förväntningar och normer (Dahlbeck, 2014).

Från att framförallt haft en omsorgsfunktion, och då främst för ensamstående mödrars barn (Persson, 2017), blev förskolan genom Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) socialpedagogiskt inriktad där en kombination av omsorg och pedagogik, tänkt för alla barn, blev rådande. Tanken var att forma ett socialt kompetent barn som skulle kunna ta del i samhället. Barnomsorgen blev samhällets ansvar och en socialisationslänk mellan familj, barn och samhälle. Det blev ett brott mot tidigare traditioner som betonat att barnen skulle växa upp i hemmet. Med influenser från Alva Myrdals tankar om ett folkhem, det vill säga att barnet skulle få ingå i ett större sammanhang än familjens, samt att förskolan skulle kunna utjämna skillnader mellan barn med olika uppväxtvillkor, fick förskolan ansvar för fostran, trygghet liksom för social utveckling. Vårdanden av barnen delas på så sätt mellan hem och förskola (Gars, 2002, 2006). I och med att vårdnaden har professionaliserats och institutionaliserats har gränserna mellan det privata och det offentliga blivit mer svårdefinierade (Persson & Tallberg Broman, 2002). Detta gäller inte minst i förhållande till vårt förändrade och allt mer mångkulturella samhälle med olika uppfattningar om vad som kan ses som förskolans uppgift och ansvar (Björk-Willén, 2013; Lahdenperä, 2018).

Från 2011 när förskolan, enligt skollagen (SFS 2010:800), blev egen skolform och därmed det första steget i det samlade utbildningssystemet omfattas den också av Skolverkets allmänna råd. Skolverket ger även ut olika typer av stödmaterial för det systematiska kvalitetsarbetet. Ett exempel är tidigare nämnda *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation i förskolan* (Skolverket, 2012b), som skickades ut till alla förskolor. Ett annat exempel är *Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet* (BRUK), Skolverkets verktyg för självskattning och intern utvärdering. Utöver detta har Skolverket, tillsammans med universitet och högskolor, bedrivit kompetensutveckling i form av förskolelyft, vilka har riktats mot såväl det systematiska kvalitetsarbetet, specialpedagogik som mot ämnesdidaktiska områden inom språk och flerspråkighet, matematik samt naturvetenskap och teknik. Satsningarna visar på en statlig styrning av förskolan mot tydligare ämnesinnehåll, ökat fokus på lärande samt en förväntad måluppfyllelse, vilket förutsätter att en bedömning görs av hur förskolan arbetar i riktning mot de nationella målen. Tyngden i bedömningen ligger på hur väl arbetslaget skapat möjligheter för alla barn att utvecklas och lära inom målområdena, men ska också riktas mot varje barns förändrade kunnande. Syftet är att avgöra vad undervisningen bidragit till, inte att värdera barnens kunskaper utifrån bestämda kunskapskrav (Skolverket, 2017).

Bytet av tillsynsmyndighet 1996 från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet, när Socialstyrelsen överlämnar förskolan till Skolverkets försorg, indikerar ett perspektivskifte från att i första hand se förskolan som ett stöd för förvärvsarbetande målsmän, till att vara en rättighet för barn (Engdahl & Äremalm-Hagsér, 2015). Förskolan blir inte enbart en socialpolitisk och familjepolitisk insats utan också ett utbildningspolitiskt uppdrag (Persson, 2017). Barns rätt till allmän förskola har succesivt utökats sedan 1975 fram till 2010 då alla barn från tre år fick rätt till minst 15 timmar avgiftsfri förskola per vecka, oavsett om föräldrarna arbetar eller ej (SFS, 2010:800). Dessa utbildningspolitiska markeringar visar på förskolans betydelse för barns utveckling och lärande. Tillsammans med revideringar av förskolans läroplan, skarpare målformuleringar, tydligare ämnesfokus och uppdelad ansvarsfördelning, kan det ses som en styrning mot ett tydligare skolförberedande kunskapsuppdrag (Löfdahl Hultman, Folke-Fichtelius & Löfgren 2015;

Lundgren, 2017; Persson, 2015b, 2015c). Det individuella barnets lärande och kunskaper har kommit att fokuseras i allt högre grad i ett globalt kunskaps- och utbildningssamhälle.

De ovan schematiskt beskrivna historiska förändringarna indikerar en förskjutning av förskolans och förskolepersonalens uppdrag, från en socialpedagogisk tradition mot en starkare skolförberedande inriktning (Hammarström-Lewenhagen, 2013; Johansson, 2017; Lundgren 2017; Persson, 2017). Förskjutningen av uppdraget görs genom att styrmekanismer, i forskningslitteratur benämnda som New Public Management, har fått företräde inom hela skolsystemet (Hägglund, Löfdahl Hultman & Thelander, 2017; Vallberg Roth, 2014). Det handlar bland annat om krav på tydligare målstyrning, uppföljning och utvärdering, synlighet och performativitet samt ansvarsutkrävande. Enligt Löfdahl Hultman et al. (2015) och Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) har den starkare betoningen på lärande i förskolan lett till att helhetssynen och framförallt omsorgen fått en undanskymd plats, åtminstone i dokumentationen. När förskolans utbildningsuppdrag har befasts har ämnesdidaktik blivit aktuellt även inom förskolan (Jönsson, Sandell & Tallberg-Broman, 2012; Riddersporre & Bruse, 2016). I takt med att barn- och föräldragrupperna i förskolan blivit allt mer mångkulturella krävs även förståelse för flerspråkighet och interkulturellt förhållningssätt, vilket belyses nedan.

Ämnesdidaktik i förskolan

När ämnesdidaktik i förskolan nämns är det i huvudsak språk, matematik, naturvetenskap och teknik som berörs och mer sällan de estetiska uttrycksformerna musik, bild, drama och dans. Något som även syns i Skolverkets prioriteringar för tidigare genomförda förskolelyft. Medan arbetet med barns språkutveckling alltid varit centralt i förskolan har naturvetenskap, åtminstone när det gäller fysik och kemi, liksom teknik varit mindre framträdande och kan ses som nya ”ämnen”. Forskning¹⁰ visar att det finns en osäkerhet om vad naturvetenskap och om vad teknik i förskolan innebär. Grundläggande didaktisk kunskap inom dessa områden saknas ofta i arbetslagen. Matematiken var central redan i Frøbels lekgåvor men försvann från förskolepedagogiken för att komma

---

¹⁰ Se exempelvis Thulin (red.). 2016.

tillbaka med läroplanen 1998. Sedan dess har intresset för matematik utvecklats vidare under 2000-talet bland annat genom de förtydliganden som gjorts i läroplanen samt genom att forskning om små barns matematik¹¹ ökat.

Språket – grunden för lärandet

Språk, kommunikation och samspel blir framträdande i de flesta läroplansmålen och ses som centralt för allt lärande (Skolverket, 2018a). Språket, i ömsesidigt och systematiskt samarbete mellan den vuxne och barnet, är enligt Vygotsky (1999) det allra viktigaste redskapet för att mediera kunskap. Av särskild vikt är att samtalen blir kognitivt utmanade och inte bara innefattar ett lokalt språk utan också ett expansivt språk med reflekterande frågor, förklaringar och berättelser som går utöver här och nu situationen (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). I relation till den ömsesidighet och stöttning i lärandet som Vygotsky (1987, 1999) lyfter som centralt används flera olika begrepp. Ett av dem är *sustained shared thinking*, det vill säga att den vuxnes och barnets fokus riktas mot ett gemensamt innehåll (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Författarna hänvisar till Dewey som tidigt argumenterade för att barn genom att artikulera och sätta ord på sina tankar och dela sitt tänkande med andra, utvecklar förmågan till självreflektion och meta-kognitiv förmåga. Även *guided participation* och *scaffolding* används i sammanhanget, vilket innebär att vuxna stöttar barns lärande exempelvis genom att ställa frågor för att få dem att utveckla ett språk som de ännu inte har tillgång till. Det kan i sin tur relateras till Vygotskys teori om *zone of proximal development* (ZPD), där samarbetet med en vuxen eller en mer erfaren kamrat blir en stöttning in i kulturellt relevanta kunskaper som bidrar till att barnet klarar mer än det skulle gjort på egen hand. Detta bildar i sin tur en plattform för fortsatt utveckling och lärande (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1987).

Bruse (2016) talar om vikten av värna om omsorgsfullheten i dialogutbytena och hur språk och upplevelse står i ett ömsesidigt förhållande till varandra. Barn måste ha upplevt något för att kunna benämna något samtidigt som de kan uppleva mer då de kan benämna fler begrepp. När

---

¹¹ Se exempelvis Doverborg, Helenius, Sterner & Wallby (Red.). 2016, Björklund 2007, Reis 2011.

det gäller barn med annat första språk än svenska lyfter flera forskare (Häll, 2013; Kultti, 2013, 2014; Puskás, 2013, 2017; Wedin, 2010) betydelsen av att ta tillvara på vardagssituationer och skapa möjligheter att få använda flera språk och uttrycksformer samtidigt.

I relation till utvärderingsuppdraget kan ovanstående resonemang om språkets betydelse, delad uppmärksamhet och att kunna stödja barnet i närmaste utvecklingszonen, indikera ett ökat behov av ämnesdidaktiska kunskaper och behov av ett ämnesrelaterat språk inom förskolans olika målområden. I läroplanen (Skolverket, 2018a) framhålls att kunskaper krävs inom de olika målområdena och att det är analyserna av utvärderingen som pekar ut väsentliga utvecklingsområden, vilket ska leda till ökad måluppfyllelse. Därmed behövs ämnesdidaktiska kunskaper så väl i bedömningen av vad förskolan bidragit till inom olika målområden som i analysen vad som behöver utvecklas, liksom för att kunna bidra till kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Utöver detta har förskolan att hantera samhälleliga förväntningar på att vara demokratiutvecklande och flerkulturell (Skolverket, 2018a), vilket beskrivs under nästa avsnitt.

Interkulturell utbildning i ett mångkulturellt samhälle

Mångkulturell och interkulturell utbildning används ibland synonymt för att beskriva hur en pedagogisk verksamhet bedrivs. Interkulturell pedagogik handlar om ett agerande, en gränsöverskridande process, där social interaktion och kulturell olikhet bejakas och tas tillvara i undervisningen. Mångkulturalism ses däremot mer som ett tillstånd, eller beskriver en situation, exempelvis att barngruppen är mångkulturell. En förskola kan alltså definieras som mångkulturell utifrån barngruppens sammansättning, men utan målsättningen att vara interkulturell (Dahlgren, 2012; Lahdenperä, 2018).

Demokratisk fostran har ända sedan i mitten av 1900-talet varit en del av skolan och förskolans uppgifter (Persson & Tallberg Broman, 2002; Hägglund et al., 2017). Sådant arbete inrymmer ett flertal värdepedagogiska utmaningar och värdekonflikter (Lahdenperä, 2018; Puskás, 2013; Runfors, 2013). Förskolan ska både förhålla sig positiv till kulturell mångfald och samtidigt representera och reproducera nationen, det vill

säga, både ”verka för kulturell mångfald *och* för kulturell enighet” (Runfors, 2013, s. 141).

Hedegaard (2010) belyser hur barn utvecklar kulturell identitet genom dagligt deltagande i olika institutionella praktiker och sociala gemenskaper. Hemmet och förskolan är de två primära institutionella praktiker som barn i sina tidiga år deltar i. Hon framhåller att det behöver finnas en vilja att skapa delade verksamheter, *shared practices*, mellan förskolan och hem med olika kulturella traditioner, där barn tillåts att appropriera och återskapa multipla kulturella identiteter. Det inbegriper även barns agentskap och möjligheter att hitta strategier för att hantera de krav de möter som deltagare i olika institutionella praktiker. Det handlar därmed inte bara om anpassning utan också om att barn bidrar till att forma kraven. Lahdenperä (2018) delar Hedegaards resonemang om multipla identiteter och visar på vikten av att arbetslaget har kompetens om olika typer av samhällen och medvetenhet om olika perspektiv på barnuppfostran för att kunna möta familjer med migrationsbakgrund. För dessa familjer är förskolan eventuellt första mötet med svensk kultur och barnuppfostran (Lunneblad, 2013). Förskolan har därmed en nyckelroll i att ”stödja föräldrar i att bli ’goda’ föräldrar i det svenska samhället” (Lahdenperä, 2018, s. 68). Det kan ske genom en ömsesidig dialog och begripliggörande av arbetssätt och mål, liksom av vilka värderingar förskolan vilar på. Där kan dokumentationen fylla en viktig funktion dels för att skapa en tillitsfull relation mellan förskola och hem, dels genom att ge föräldrar möjlighet att vara delaktiga i utvärderingen av förskolans utbildning (Skolverket, 2018a).

3. FORSKNINGSFÄLTET

Nedan lyfts aktuell forskning som har valts för att visa på olika teoretiska perspektiv på kvalitetsutveckling, utvärdering, dokumentation och bedömning i förskolan. Urvalet är resultatet av sökningar i olika databaser så som Eric och Goggle Scholar. Förskola tillsammans med nyckelord som, dokumentation, bedömning, utvärdering, systematiskt kvalitetsarbete, yngre barn har använts i olika kombinationer på såväl svenska som på engelska. Då förskolan i Norden, med sin kombination av omsorg och undervisning, skiljer sig från övriga Europa och uto-meuropeiska länder, är det framförallt skandinavisk forskning som refereras, med vissa undantag för att visa på att dokumentation och utvärdering är ett internationellt fenomen.

Samtliga artiklar, avhandlingar och bokkapitel har medvetet valts för att visa på en variation av teoretiska perspektiv på dokumentation och utvärdering. Avsikten är inte att framhålla något perspektiv som bättre än det andra utan att visa på att arbetslag i förskolan inte bara i policydokument utan också genom aktuell forskning har att beakta olika perspektiv och olika kunskapssyn i relation till arbetet med dokumentation, bedömning och utvärdering.

Artiklar som beskriver konkreta tekniska dokumentationsmetoder har valts bort, likaså artiklar som berör bedömning i relation till kunskapskrav.

Kvalitetssäkring, dokumentation och utvärdering

Det samhälleliga motivet för förskolan har förändrats från att i huvudsak vara en arbetspolitisk insats till att bli en utbildningspolitisk satsning, vilket tidigare berörts. Betoningen på lärande och utvärdering i förskolan måste enligt Kampmann (2013) förstås utifrån en globaliserad värld. En önskan om större konkurrenskraft på den internationella marknaden leder till att nationer söker framgångsfaktorer som bland annat inbegriper investeringar inom utbildning. Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, förkortat som OECD, har varit drivande genom att betona utvärdering och använda utbildning som indikator för ekonomisk status bland de deltagande länderna. Förskolan har blivit en viktig länk i det livslånga lärandet (OECD, 2006). Kampmann (2014) och Karila (2012) har jämfört styrdokument inom nordiska förskolor, Arias de Sanchez, Dorion och Gabriel (2012) har gjort en internationell jämförelse mellan 17 olika länder, samtliga resultat pekar på att ett ökat intresset för de yngsta barnens lärande är en internationell trend. Plum (2009, 2012) beskriver exempelvis hur förskolan blivit intressant som ett objekt för att kunna klättra på den internationella rankingen och hur utvärdering har blivit ett *styrningsmässigt mantra* som lovar all slags förbättring såsom större effektivitet, bättre lärarkompetens och bättre undervisning. På liknande sätt beskriver Åsén och Vallberg Roth (2012), i en forskningsöversikt, hur målstyrning och kvalitetssäkring har blivit vanligt även inom offentlig sektor, vilket lett till att dokumentation och utvärdering blivit centralt i förskolan.

Biesta (2017) lyfter fram tre överlappande samhälleliga motiv, giltiga för all utbildning idag: *individualisering*, *kvalificering* och *socialisering*. Individualiseringen handlar om barnets möjlighet till att bli autonomt och oberoende i tanke och handling, kvalificering om att rusta barn med kunskap, kompetens och förståelse. Socialisation kan kopplas till förskolans och skolans värdegrundsuppdrag då det handlar om överföring av vissa samhälleliga, kulturella normer. Biesta talar vidare om en lärifiering av utbildningen, vilket bland annat innefattar en utbredd mätkultur. Även Vallberg Roth (2012, 2014) och Åsén och Vallberg Roth (2012) belyser denna mätkultur genom att visa på hur utvärderings- och dokumentationsuppdraget resulterat i att formalia liknande skolans, blivit

vanligt även i förskolan. TRAS (Tidig Stimulering Av Språk) där barns språkutveckling prickas av, liksom individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram är exempel på sådan dokumentation (Vallberg Roth & Månsson, 2006; Vallberg Roth, 2012). Efter kritik från Skolverket (2004, 2008) som visat att barn bedöms i ökad omfattning, och att det finns en tendens att uppnåendemål skrivs, ska varken IUP eller åtgärdsprogram upprättas i förskolan. Palla (2016) visar dock att det ändå förekommer på rekommendationer av huvudmän, oftast ersatt med begreppet handlingsplan, i syfte att kunna dokumentera och följa upp det särskilda stödet som ges i förskolan.

Relationellt perspektiv på dokumentation

Forskning kring kvalitet i svensk förskola bedrivs och problematiserats utifrån ett relationellt perspektiv med barnet i fokus, av flera forskare, däribland Sheridan, Pramling Samuelsson och Williams¹² och av Dahlberg, Lenz Taguchi, Elfström och Palmer.

Sheridans (2001, 2009a) forskning utgår från utvecklingspedagogisk grund samt från Bromfenbrenners ekologiska systemteori. Kvalitet ses som svårdefinierbart men som delvis mätbart utifrån kriterier grundade i internationell forskning och praxis. Sheridan (2009b) har för svenska förskolor utvecklat och använt sig av ett amerikanskt mätinstrument för kvalitet, *Early Childhood Rating Scale*¹³ (ECERS). Hon presenterar utifrån detta en kvalitetsmodell som utgår från fyra dimensioner: *samhällsdimensionen* som berör kvalitet utifrån normer, värden och kulturella aspekter på makronivå, *verksamhetsdimensionen* som riktas mot hur de pedagogiska processerna utformas för att stödja barns utveckling och lärande på mikronivå, det vill säga på förskolan och avdelningen, *lärardimensionen* som omfattar lärarnas förhållningssätt, och *barndimensionen* berör barnets läroprocesser och samlärande. Dessa dimensioner speglar olika perspektiv på kvalitet och föreslås som ett analysverktyg för att kunna bedöma olika aspekter såsom struktur, innehåll, process och resultat. Dimensionerna ska inte ses som separata utan som ömsesidigt beroende av varandra.

---

¹² Gunni Kärrby (1997) belyste under sin tid forskning om kvalitet i förskolan, vilket utvecklats vidare av bland annat Sheridan.

¹³ Ett utvärderingsinstrument skapat i USA av Harms och Clifford, ECERS-3 av Harms, Clifford och Cryer, som utgår från ett antal typsituationer som har betydelse för barn utveckling och lärande. Situationerna skattas med hjälp av en sjugradig skala, dels av pedagogerna själva men också av en extern bedömare.

I en artikel publicerad 2018 redovisar Williams och Sheridan en studie där ECERS-3, en ny variant av ECERS, har använts i 153 svenska förskolor. Observationerna har kortats ner och sker vid ett tillfälle, tre timmar på förmiddagen. Genom att knyta analysen av kvalitetsbedömningen till sociokulturella och ekologiska teorier vill Williams och Sheridan (2018) poängtera att undervisningen i förskolan måste förstås utifrån en samhällelig och kulturell kontext. Undervisningen ses som relationell och fokus riktas mot "relationen mellan förskollärare, barn och det innehåll som är fokus för lärande" (s. 130) samt mot hur verksamheten som helhet bidrar till barns lärande och utveckling. Resultatet visar på en ojämn kvalitet när det gäller vilka förutsättningar som finns för barns välbefinnande, utveckling och lärande. Lägst kvalitet har språk och litteracitet samt lärandeaktiviteter där merparten av de granskade förskolorna visade på låga värden på den sjugradiga skalan som används i ECERS-3. Låg kvalitet på lärandeaktiviteter indikerar att vuxna sällan undervisar i relation till språk, matematik, naturvetenskap eller till de estetiska uttrycken såsom lek och musik. Tillgången till material såväl som förskollärares kunskaper inom dessa olika ämnen var begränsade.

En stor del av aktuell forskning om dokumentation utgår, till skillnad från ovan beskrivna teoretiska ramverk, från postmoderna teorier alternativt poststrukturalistiska eller posthumanistiska teorier¹⁴. Denna forskning uttalar sig hellre om meningsskapande än om kvalitet. Kvalitetsbegreppet indikerar, enligt dessa perspektiv, ett linjärt förhållande och en tro på objektivitet med fördefinierade resultat. Kvalitetsbegreppet bygger på att arbeta med någon annans perspektiv (expertens) som en objektiv sanning vilket har som syfte att normalisera barn, kontrollera praktiken samt att kunna styra på håll (Dahlberg, Moss och Pence, 2001/2014; Moss & Dahlberg, 2008). Nämda forskare ställer sig kritiska till en ökad standardisering och en allt mer administrativ förskolepraktik. De vill med sin forskning visa på alternativa sätt att tala om barndomens utbildning och omvårdnad. Vissa likheter finns dock mellan

---

¹⁴ Se exempelvis Dahlberg, Moss och Pence (2001/2014) och Moss och Dahlberg (2008) som talar om postmoderna teorier medan exempelvis Elfström (2013), liksom Lenz Taguchi, (2013) talar om poststrukturalistiska teorier. Lenz Taguchi, Palmer m.fl. beskriver vidare hur forskningen om pedagogiska dokumentation kan ses som intra-aktiv, som en aktiv agent i kunskapandet. Genom att knyta sitt resonemang till Posthumanism och till en ontologisk och materiell vändning belyser de hur vi behöver se även materialiteter som delaktiga aktörer i hur kunskap utvecklas (Lenz Taguchi, 2012).

diskursen om kvalitet och diskursen om meningsskapande. Till exempel finns en gemensam önskan om att fördjupa förståelsen om förskolan som institution, om det pedagogiska arbetet samt att bidra med kunskap om vad som kan räknas som ett gott innehåll. Skillnaden ligger i att förståelsen och bedömningen av vad som är gott konstrueras och utprövas gemensamt av de inblandade i praktiken, inte utifrån fördefinierade universella kategorier (Dahlberg et al., 2001/2014).

Pedagogisk dokumentation förespråkas som ett redskap för en alternativ förskolepraktik där kollektiv reflektion kring förskolans innehåll och meningsskapande sägs kunna gå bortom det kvantifierbara och objektivt generaliserbara kvalitetsbegreppet. Det är en utforskningsprocess med provisoriska slutsatser som går att ifrågasätta och är föremål för förhandlingar. Om förutbestämda kriterier och mål används blir det enligt detta synsätt, svårt att vara öppen för det överraskande och oväntade, vilket är en viktig ledstjärna inom meningsskapandet. Det är således ett annat sätt att se på utvärdering som kontextuell och subjektiv, där varje person är medkonstruktör av det som sker (Dahlberg et al., 2001/2014). Enligt Lenz Taguchi (2012) kan meningsskapandet dock inte enbart ses som en mellanmänsklig aktivitet utan måste också förstås i relation till ”hur materialitet är medskapande i våra kunskapsprocesser” (s. 13).

Dessa ovan beskrivna olika teoretiska perspektiv är enligt Dahlbeck (2014) synliga i såväl styrdokument som stödmaterial. En överblick mot det utvecklingspedagogiska perspektivet blir synligt i Skolinspektionens granskningar och bedömningar medan ett poststrukturellt synsätt är framträdande i Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2012b). Hela förskolans framväxt har karaktäriserats av ideologiska, politiska och teoretiska motsättningar och ur kritiken mot den klassiska utvecklingspsykologin har bland annat dessa ”två” ovan beskrivna inriktningarna i svenska förskolan formats (Eidevald, 2017). När det gäller det praktiska arbetet i förskolorna är det, enligt Eidevald, tveksamt om det går att skilja dessa inriktningar åt. I dokumentationssammanhang skulle det resonemanget kunna relateras till såväl Vallberg Roths (2012) tal om transformativ dokumentation som till Elfström Petterssons (2017) studie som visar att inriktningen för förskolan inte tycks ha någon betydelse för vad som dokumenteras och för hur dokumentationen används.

För att ytterligare belysa kvalitetsbegreppet i förskolans kontext kan även aktionsforskning nämnas (Rönnerman, 2010, 2011). Pedagogernas lärande står i fokus och kvalitet ses utifrån aktionsforskning mer som situerat än som något generaliserbart. De verksamma äger frågan kring vad som behöver utvecklas (ibid.).

Dokumentation för verksamhetsutveckling

De professionella inom förskolan har haft hög grad av autonomi, bottnad i deras utbildnings- och erfarenhetsbakgrund, vilket varit basen för utvärdering och efterföljande beslut (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Dokumentation i kollektiv anda framhålls ofta som positivt och verksamhetsutvecklande, även om exempelvis Dahlberg et al. (2001/2014) poängterar att risker för snäva kategoriseringar alltid existerar samtidigt som möjligheter. En stor del av den forskning som är gjord under 2000-talet ser dokumentation som ett redskap verksamhetsutveckling och för kollektivt lärande genom bland annat synliggörande av egna förgivettaganden (Dahlberg et al. 2001/2014; Rönnerman, 2011). I det ligger att även synliggöra barns meningsskapande och lärande. Dokumentationen blir därmed såväl professionsutvecklande som verksamhetsutvecklande. Sådan forskning är företrädesvis kopplad till pedagogisk dokumentation eller till aktionsforskning.

Lenz Taguchi (2013) beskriver pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt och ett verktyg för kontinuerligt förändringsarbete som bottnar i ett självkritiskt granskande. Dokumentationen blir inte pedagogisk förrän den används för att utmana vuxnas och barns lärande. Det är en pedagogisk filosofi som gör det möjligt för pedagogerna att ta makten över den egna praktiken. Arbetet beskrivs som en emancipatorisk hållning som även innefattar barnens möjligheter att få eller ta makten över sina lärprocesser. Även Bjervås (2011), Alnervik (2013) och Elfström (2013) synliggör hur pedagogisk dokumentation och den kollektiva reflektionsprocessen kan bli ett verktyg som förändrar verksamheten i grunden.

På liknande sätt som Lenz Taguchi (2013) ser pedagogisk dokumentation som frigörande beskriver Rönnerman (2011) aktionsforskning som emancipatorisk. Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i förskollärarnas

forskning och en önskan om att förändra något i den egna praktiken där de själva har formulerat en fråga. Med hjälp av olika steg som brukar beskrivas som en spiral av: planera-agera-observera-reflektera, operationaliseras forskningen. Aktioner, det vill säga olika typer av handlingar i syfte att förändra något i verksamheten, genomförs och följs med hjälp av olika verktyg. Ett exempel på verktyg är loggbok, där anteckningarna i den blir underlag för gemensam reflektion i arbetslaget. På så sätt blir förskollärarna kunskapsproducenter och rubbar därmed den etablerade maktstrukturen om vem som har tolkningsföreträde i utvärderingssammanhang. Ett samarbete mellan universitet och praktiker är centralt inom aktionsforskning. Genom handledning av en forskare sker ett möte mellan två kunskapsfält – det akademiska och det praktiska där ett gemensamt lärande kan ske och där handledaren ska ses som en kritisk vän snarare än som expert (ibid).

Elfström Pettersson (2017) är, till skillnad från ovan nämnda forskare, tveksam till vilken roll dokumentation egentligen har som utvärderingsinstrument och som grund för verksamhetsutveckling. Hon visar i sin avhandling att dokumentation i större utsträckning handlar om produktion än om representation. Dokumentationen ställs sällan i relation till förskolans förutsättningar, vilket gör att den endast får liten eller ingen betydelse som underlag för utvärdering. Liknande tankar för Vallberg Roth (2012) fram som liksom Elfström Pettersson (2017) menar att dokumentationen istället blir ett verktyg för att visa vad man gör, och synliggöra det som efterfrågas, exempelvis i tillgängliga mallar. Elfström Pettersson talar vidare om dokumentation som en form av övervakning av förskollärarna och verksamheten snarare än ett verktyg för verksamhetsutveckling eller för att synliggöra barns lärande, vilket kan jämföras med vad Plum (2012) visar i sin forskning. Plum menar att det ökade kravet på dokumentation gör att det pedagogiska arbetet liksom barnet konstrueras i relation till administrativa former. Elfström Pettersson (2017) studie tyder på att resultatet blir det samma oberoende av vilken typ dokumentationsmetod som används.

Bedömning i förskolan

Vallberg Roth (2010, 2012, 2014, 2015) och Åsén (2002, 2015) har såväl enskilt som gemensamt (Åsén och Vallberg Roth, 2012), bidragit till

att problematisera och visa på skillnader mellan den nordiska och den anglosaxiska modellen kring bedömning. Kombinationen av omsorg och lärande som utmärker de nordiska förskolorna har lett till att en *nordisk tradition av utvärdering*, med förskolan som ett system, utvecklats. Barns lärande synliggörs genom dokumentation som följer vad och hur barn gör, vilket bildar underlag för kollektiv reflektion och för vidareutveckling av det pedagogiska innehållet (se exempelvis Lenz Taguchi, 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Detta kan ställas i kontrast till den anglosaxiska traditionen där det enskilda barnets kognitiva prestationer är i blickfånget (Åsén och Vallberg Roth, 2012). Williams och Sheridan (2018) poängterar dock att skillnaden mellan dessa båda bedömningsformer inte längre kan beskriva den svenska förskolans praktik och pedagogik, som de menar är inne i ett nytänkande där ”sociala, emotionella och kognitiva aspekter integreras i barn lek, lärande och utveckling” (s.128). Detta är något som även kännetecknar de förskolor som enligt ECERS-3-skalan bedömts ha hög kvalitet.

Vallberg Roth (2012) har undersökt olika typer av dokumentation som förekommer på tre förskolor i södra Sverige och kommit fram till att det kan finnas mellan 6-10 olika former av dokumentation som används samtidigt. Denna så kallade multidokumentation växlar även mellan former som inte alltid kan ses som kompatibla då de inte bottnar i samma kunskapssyn. Resultatet visar också att dokumentationen fungerar transformativt. Dokumentation som i första hand är designad för att få syn på vad barn gör och intresserar sig för transformeras till en bedömning av vad verksamheten erbjuder och vice versa. Däremot är väldigt lite dokumentation riktad direkt mot förskollärarna och vad verksamheten erbjuder i relation till målen. Det är barnens tecken på lärande som bedöms, inte förutsättningarna och undervisningen. Trots att förskollärarna framhåller att det är aktiviteterna och inte barnen som bedöms så blir det ändå barnets förmågor som bedöms enligt Vallberg Roth (2012).

Bjervås (2013) drar i sin studie liknande slutsatser om hur bedömning av barn framträder när arbetslaget talar om pedagogisk dokumentation. Hon menar dock till skillnad från Vallberg Roth (2012), Vallberg Roth och Månsson (2006) att dokumentationen används relationellt för att få

syn på och för att stödja barns lärande. Fokus ligger inte enbart på barnet utan på barnet som en del av ett sammanhang där lärarna i lika hög grad bedömer sig själva och den pedagogiska miljön som barnet. Endast i undantagsfall bedöms barn vara begränsade och det kopplas då framförallt till ålder. Fördelarna överväger dock och Bjervås ser dokumentationen som ett viktigt kommunikativt stöd i synnerhet för de yngre barnen och barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk.

Johansson (2016) belyser hur bedömning av barns lärande tydligt är kopplat till läroplanens uppdrag, som ett svar på statens krav att analysera varje barns förändrade kunnande. Resultatet visar att många bedömningar sker kontinuerligt i den dagliga verksamheten där det framförallt är barns sociala beteende och agerande som bedöms. Detta skrivs dock sällan ner utan förskollärarna uttrycker att de noterar det i huvudet. Barnen förmågor beskrivs indirekt och vagt. Det som dokumenteras om barnen är vad barnen gör och vilka intressen de har. Mellan raderna förekommer barns eventuella brister uttryckt som något som förskollärarna ger barnet stöd i, men hur barnen ska tillägna sig förmågorna är outtalat. Barns språkliga förmåga framhålls som extra viktigt på båda förskolor och TRAS (tidig registrering av språk) används för att kartlägga barns språkkunskaper. I likhet med vad Elfströms (2013) och Vallberg Roths forskning (2012, 2015) visar även Johanssons studie att flera olika former av dokumentation används parallellt, till exempel används pedagogisk dokumentation sida vid sida med någon form av IUP. Som synes är det framförallt barnen som dokumenteras och flera forskare visar att det individuella barnet har kommit att fokuseras allt mer vilket belyses under nästa rubrik.

Lärandet och det individuella barnet i blickfånget

Med globaliseringen har inte bara de yngsta barnens lärande, utan även en allt mer individuell blick på barnet blivit framträdande enligt Kampmann (2013, 2014). Individfokuseringen har medfört att nya krav och förväntningar ställs på barnet och även skapat en grogrund för utvecklandet av standardiserade kriterier för bedömning och utvärdering (Arias de Sanchez, Dorion och Gabriel, 2012; Kampmann, 2013). Flera fors-

kare¹⁵ visar på en utveckling mot att barn beskrivs, testas och bedöms på ett individuellt plan i allt större omfattning än tidigare i nordiska förskolor. Risken med det är att barn från etniska minoriteter och barn från arbetarklass diskrimineras då tester, enligt Kampmann (2014), ofta bortser från kulturella bias.

Nordin Hultman (2004) beskriver hur samspel blir synligt i teorin, medan en individualisering syns i praktiken. Hon ser en ökad diagnostisk kultur där allt fler aspekter av barns utveckling och lärande, såväl kognitiva som emotionella, omfattas av utvärderingar. Även Sparrman & Lindgren (2010) och Lindgren (2016) belyser den globala trend som finns kring ökad utvärdering och bedömning i förskolan. Författarna problematiserar vidare hur synliggörandet av barn och deras prestationer, exempelvis genom digitala bilder, bidrar till att nya barndomar tar form, vilket gör att etiska aspekter kring att dokumentera barn särskilt behöver beaktas (se även Lindgren och Sparrman, 2003).

Det kompetenta, entreprenöriella barnet

Trots att barnet och barnets intressen mer eller mindre stått i centrum för förskolans barncentrerade pedagogik kan 1990-talet ses som ett paradigmskifte i synen på barn och barndom (Kampmann, 2004; Sommer 1999/2005). Föreställningar om ett kompetent, autonomt och robust barn växer sig starkt i policytexter, inte bara i Norden. Den skandinaviska forskningen framhålls dock ofta som föregångare och bidragande till att synliggöra *barns perspektiv*, vilket bland annat bottnar i att barn i dessa länder, under de senaste hundra åren, haft lagstadgade demokratiska rättigheter (Kampmann, 2004; Kryger, 2004; Pramling Samuelsson, 2011).

Synliggörandet av barns perspektiv ska ses som positivt, som en demokratisk rättighet som gör upp med utvecklingspsykologins begränsade barn i behov av stöttning (se exempelvis Lindgren, 2018). Istället för att se barnet som en individ med begränsningar ses alltså barnet som kreativt, kunskapsökande och självständigt och någon som har egna mål och avsikter för sina handlingar, det vill säga som entreprenöriellt. Ent-

---

¹⁵ Se exempelvis Dyrdaal & Østrem, 2011; Karila, 2012; Nordin-Hultman, 2004; Plum 2012; Pramling Samuelsson, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2006.

reprentörskap¹⁶ är också ett av målen i EU:s gemensamma satsning på utbildning och har enligt Insulander, Ehrlin och Sandberg (2015) anammats i förskolan. Företagsamhet, självständighet, att kunna göra egna val och ta kreativa initiativ, vara motiverad och ta ansvar för sitt lärande, är förknippat med ett kompetent barn. I svenska förskolan är barns tillit till den egna förmågan och självständigheten högt värderat och kan knytas till talet om det kompetenta barnet (Emilson, 2008). Om barns initiativförmåga tas förgivet och de planerade aktiviteterna, liksom de pedagogiska miljöerna förutsätter barns självständighet, finns dock en risk att barn som inte gör självinitierade val exkluderas (Insulander, Ehrlin & Sandberg, 2015).

I strävan efter att kunna ta barns perspektiv blir inte bara barns yttre synliga agerande intressant, utan även deras känslor, tankar och reflektioner. Barnintervjuer (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1985/2012) och dokumentation som underlag för gemensamma samtal med barnen har blivit användbara redskap för detta ändamål (Bjervås, 2011, Elfström, 2013). Lindgren (2016) varnar dock för den övertro som skapats kring att dokumentation – visualiseringar i form av texter eller bilder, visar en objektiv, sann bild av barns lärande och av vad som sker i förskolan. Även om barns delaktighet ofta framhålls i relation till förskolans innehåll och arbetssätt visar även Lindroth (2018) att det i samband med dokumentationsarbetet kan bli starkt begränsat genom förhandlingar och guidning mot ett i förhand explicit syfte, vilket inte i första hand utgår från barns intresse utan utifrån vad förskollärarna vill visa upp i dokumentationen. Trots tal om kompetenta barn, barns perspektiv och medforskande vuxna, riskerar traditionella normer och kunskapstraditioner att reproduceras i förskolan vilket till exempel kan handla om ett *villkorat lyssnande*, där ofta redan resursstarka barn gynnas (Folkman, 2017; Lindgren 2016).

---

¹⁶ Entreprenörskap (initiativförmåga och företaganda) är en av EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande vilket handlar om att vara kreativ, nyfiken, att ha självförtroende, kunna pröva egna idéer, ta initiativ, ta ansvar, arbeta såväl självständigt som i grupp (Skolverket, 2010)

Dokumentation för flerdimensionell styrning

Utvärdering och dokumentation och dess styrande effekt har funnits med i resonemanget ända sedan Barnstugeutredningen (SOU 1972:26), frågan är bara med vilka mekanismer denna styrning sker.

Den förtätade dokumentations- och bedömningspraktik som enligt Vallberg Roth (2014) har vuxit fram i förskolan kan förstås utifrån fyra olika dimensioner: en *policyrelaterad* som är statligt styrd med transnationella influenser, en *marknadsstyrd* med resultatstyrning och ekonomiska intressen, en *evidensbaserad* med anspråk på kunskap och best practice och en *civilt orienterad* dimension som bygger på nätverksbaserat kunskapsutbyte. Samtliga dimensionerna är på olika sätt styrande. Dessa dimensioner har likheter med Freidsons (2001) resonemang om *institutionella logiker*. Han delar in dessa logiker i tre: en *marknadsstyrd*, en *byråkratiskt styrd* och en *professionellt styrd* logik. Friedson poängterar, utöver det Vallberg Roth beskriver, att marknadsstyrning också bygger på att det finns såväl säljare som köpare, och att kunden inför sitt val behöver konkurrenskraftig information om kvalitet. Dokumentationen skulle i den meningen kunna fylla sådana behov av information. Den byråkratiska logiken bygger på hierarkier, regler och formella procedurer där transparens blir viktigt. En hög grad av standardisering förespråkas. Professionalism som styrningslogik handlar om tillit till att lärarna med grund i sin utbildning, kompetens och tidigare erfarenheter kan fatta beslut om vad som behöver utvecklas (Friedson, 2001).

Flera avhandlingar, licentiatuppsatser och artiklar kan relateras till den policyrelaterade dimensionen. Exempelvis lyfter Lindgren (2018) fram hur synen på ett posthumant barn fått enorm genomslagskraft i svenska förskolan där Skolverkets stödmaterial (2012b) varit normgivande för hur förskolepersonal ser på barns lärande. Liknande resonemang, om policystyrning, för Schulz (2015) kring utvecklingen i tyska förskolor. Han visar genom sin forskning hur synen på det ständigt lärande barnet i policyn skapat en specifik dokumentationskultur, vilken i sin tur skapat en särskild lärandekultur. Kulturer som endast marginellt handlar om synliggörande av det individuella barnets kompetenser, snarare om en homogenisering av lärandet utifrån ett förväntat barn. Det skulle även kunna förstås utifrån Nilfyr (2018) som visar hur pedagoger i förskolan,

i dokumentationssammanhang, skapar aktiviteter med specifika önskemål om ett visst utfall. Det handlar exempelvis om att pedagogerna genom ledande frågor styr vad barnen ska rita (dokumentera) så att det svarar mot det utfall som önskas. Formandet av lärandekulturer kan också relateras till Lindgrens (2016) tal om *dokumentaliserade barndomar* som beskriver hur dokumentationskulturer som formar såväl barn som vuxna skapats.

Löfdahl och Perez Prieto (2009, 2010) och Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014, 2015) står för en kritisk forskningsinriktning på dokumentation som knyter till såväl teorier om lärares profession som till policystyrning. I sin forskning belyser de dokumentation och performativitet och hur förskollärare utvecklar professionella strategier för att hantera kraven på ökad dokumentation. De beskriver vidare hur Educare-begreppet, där inga dikotomier mellan omsorg och lärande funnits, utmanats av de ökade kraven på synliggörandet av barns lärande. Lärandet har fått professionell status på bekostnad av omsorgen vilket har lett till att en dikotomi mellan dessa båda nu vuxit fram.

Liknande resonemang för Ball (2016) liksom Lager (2015), som tar stöd i Balls forskning, när de problematiserar hur omstruktureringen av utbildningssystemet under senare delen av 1990-talet lett till att marknadsekonomiska termer blivit vanligt inom pedagogiska praktiker. Följderna blir att betoningen ligger på att dokumentation ska levereras uppåt i hierarkiska och funktionsindelade organisationer i så kallade *delivery chains*. Kvalitet associeras i hög grad med effektivitet, kontroll och individuella prestationer. Till skillnad från att tidigare sett jämlikhet och social rättvisa som en viktig aspekt för kvalitet, har styrningstekniker som är kopplade till New Public Management och Quality Assurance and Evaluation blivit vanliga. Den nordiska modellen har på så sätt blivit utmanad av nya tekniker för utvärdering (Lager, 2015) bland annat genom ökad statlig styrning och återinförandet av Skolinspektionen. Lingard, Sellar och Baroutsis (2015) belyser hur styrningen genom stora nationella nätverk, som till exempel OECDs' utformning av Programme for International Student Assessment (PISA), har gjort världen till en plats för mätning, vilket har lett till att testning och internationella jämförelser ofta tas för givna och ses som nödvändigt. Även Prøitz (2015) visar hur EU och OECD har spelat

en central roll i att försöka skapa en gemensam europeisk arena för utbildning och policy kring mätning. Carlbaum, Hult, Lindgren, Novac, Rönnberg och Segerholm (2014) talar om en internationell och nationell granskningsexplosion där dokumentationsuppgiften marknadsanpassas, vilket tenderar att ge dokumentationen en performativ funktion. Detta kan jämföras med vad Löfdahl och Pérez Prieto (2010) beskriver som att dokumentationen blir både ”ett instrument för kontroll och styrning och instrument för att undgå kontroll och göra motstånd” (s.73). Beskrivningar anpassas för att kunna granskas utifrån och för att bli konkurrenskraftiga inför föräldrars val av förskola.

Löfdahl (2014) beskriver hur förskollärare utvecklar professionella strategier där de genom dokumentationen, men även genom att osynliggöra vissa aktiviteter, försöker få med sig föräldrarna. I den synliggjorda förskolan, visas det som är lämpligt och statushöjande upp, medan annat förblir odokumenterat. Berättelsernas innehåll blir det eftersträvsvärda då vi värderar det vi mäter och dokumentationen får ett så kallat performativt syfte (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009, 2010; Löfdahl, 2014). Framväxten av en performativ kultur gör att ”kvalitetsmål och kvalitetsindikationer förväxlas med kvalitet i sig” (Biesta, 2017, s. 22).

Om utvärderingar i första hand fokuserar på det mätbara så skapas enligt Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) teknologier som transformerar mjuka värden, som omsorg, till fördefinierade mätbara kvaliteter, vilket beskrivs som ”en smygande översättningsprocess från lärares handlingar till mätbara aspekter hos barnen” (min översättning s. 268). Detta blir ett sätt för förskolepersonalen att hantera och omsätta policyförändringar i en lokal kontext, där bara det som är statushöjande blir synliggjort i det systematiska kvalitetsarbetet och där omsorg inte efterfrågas.

En allt starkare kritik har framförts mot den detaljstyrning, den professionsskritik och misstro mot lärare som New Public Management-styrningen (NPM) inneburit och lett till att en tillitsbaserad styrning byggd på de professionellas erfarenheter och omdöme förespråkas (Bornemark, 2018). Enligt Bornemark kan kvalitet inte fjärrstyras utan måste formas av de professionella som finns i verksamheten och utifrån tillit.

En sådan styrning kan jämföras med det Friedson (2001) benämner som professionalismens institutionella logik.

Sammanfattning

Dokumentation har funnits med under hela förskolans historia, men väsentligt ökat och förändrats under senare delen av 1990-talet och framåt. Idag finns krav på en helt annat offentligt synliggörande än någonsin tidigare.

Dokumentation används för att få syn på barns meningsskapande, som underlag för arbetslagets kollektiva lärande (Dahlberg et al., 2001/2014; Lenz Taguchi, 2013, Rönnerman, 2010, 2011) samt för att utvärdera verksamhetens kvalitet internt och externt (Sheridan, 2009b; Williams & Sheridan 2018). I granskningsuppdraget ligger att även arbetslagets arbetssätt och förhållningssätt blir synliggjort och bedömt (Elfström Petersson, 2017). Granskningen kan medföra att spänningar mellan olika motiv för det vardagliga arbetet med dokumentation uppstår, vilket i sin tur kan leda till att dokumentationen får ett performativt syfte bland annat för att hålla för en extern granskning (Ball, 2006; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009, 2010).

Då värdering och bedömning finns invävt i all dokumentation, ofta utan att problematiseras, är det viktigt att synliggöra vilka syften dokumentationen tjänar (Friedson, 2001; Vallberg Roth, 2014). Föreliggande studie bidrar med att ytterligare belysa och problematisera detta område i relation till uppdraget att synliggöra de yngsta barnens lärande i förskolan. Genom att förstå utvärderings- och dokumentationsuppdraget utifrån ett verksamhetsteoretiskt ramverk blir det möjligt att synliggöra hur olika verksamhetssystem påverkar och påverkas av varandra, vilket kan vara såväl motsägelsefullt som stödjande (Engeström 1987/2014) i förskolans kvalitetsarbete. I nästa kapitel redogörs för studiens teoretiska ram och analysarbete.

4. TEORI OCH METODOLOGI

I föreliggande studie används verksamhetsteoretisk tradition, CHAT (Cultural-Historical Activity Theory), som teoretisk ram och metodologi. Inom verksamhetsteori förstås och förklaras våra handlingar som situerade i en historisk och kulturell kontext i förhållande till de sociala praktiker vi ingår i (Engeström, 1987/2014; Wertsch, 1991). Teorin har sina rötter i Vygotsky och den kulturhistoriska skolan med dess grundantaganden om att mänskliga handlingar är redskapsmedierade och sprungna ur sociala sammanhang. Redskapsmedieringen innefattar även de högre mentala funktionerna så som abstrakt logiskt tänkande och reflektion, där tecken och språk är de allra viktigaste redskapen (Wertsch, 1991).

Redan i introduktionen beskrevs vissa bärande teoretiska begrepp, bland annat verksamhetssystem som inom verksamhetsteori förstås som något utöver det vi i vardagligt talar om som verksamheter. Verksamhetssystem är komplexa kollektiva gemenskaper som styrs och sätts igång av ett motiv som är sprunget ur ett samhälleligt behov, vilket upprätthålls av handlingar som är historiskt framväxta (Engeström, 1987/2014, 2001, 2005). Förskolan kan ses som ett verksamhetssystem som svarar mot samhällets behov av omsorg, fostran och utbildning för yngre barn. I föreliggande studie studeras den konkreta vardagsverksamheten i förskolan i förhållande till att det samhälleliga motivet för förskolan blivit allt mer skolförberedande och att utvärdering av barns lärande därmed fått en framträdande roll (Karila, 2012; Persson, 2017; Tallberg Broman, 2017).

Avsikten med detta kapitel är att presentera verksamhetsteori som teoretisk ramverk, framförallt utifrån de principer och begrepp som är centrala för analysen i föreliggande studie. Nedan beskrivs först studiens dataproduktion, för att sedan återkomma till de teoretiska grunderna, och till sist sätta teorin i relation till det konkreta analysarbetet. På så sätt följer kapitlet inte den vanligaste akademiska strukturen för ett teori- eller metodkapitel. Valet av dispositionen har gjorts av lästekniska skäl och för att göra beskrivningen av analysarbetet begripligt genom att läsaren redan inledningsvis förstår vilka data studien bygger på.

Dataproduktion

Ett verksamhetsteoretiskt analysarbete ställer krav på att det empiriska materialet utgörs av data från konkreta verksamhetssystem som kan beskriva dessa (Engeström, 2008). I föreliggande studie är det data som beskriver arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet som utgör det empiriska materialet.

Val av förskolor

Utifrån studiens syfte att undersöka vad arbetslag i förskolan försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentation är det förskolornas dokumentationspraktiker, som en del av en verksamhet, som ska kunna beskrivas och analyseras. Därmed behöver dokumentationsarbetet i ett litet antal förskolor följas. I valet av förskolor var det angeläget att förskolorna sedan tidigare hade utvecklat rutiner och kommit igång med systematisk dokumentation, detta för att det så att säga skulle finnas en vardagspraktik kring utvärdering och dokumentation att följa. Intresset riktas mot hur arbetslag hanterar ökade krav på utvärdering av *varje* barns lärande i relation till utvärdering av verksamhetens innehåll och kvalitet samt hur detta kan gestaltas i relation till yngre barn, där barnen i huvudsak har annat första språk än svenska. Därigenom är arbetslag som arbetar i småbarnsgrupper (1-3 år) i mångkulturella förskolor ett viktigt urvalskriterium.

För att få tillträde till förskolans praktik kontaktades två rektorer i en kommun där jag varit inblandad i ett långvarigt kompetensutvecklingsuppdrag kring systematiskt kvalitetsarbete¹⁷. Båda dessa leder arbetet i mångkulturella förskoleområden och har implementerat aktionsforskning som grund för det systematiska kvalitetsarbetet. Inom aktionsforskning ingår handledning som en viktig del (Rönnerman, 2011). Forskare från universitetet har handlett grupper om två arbetslag, två till tre gånger per termin, 1,5 -2 timmar per tillfälle¹⁸. Utöver handledningen har all personal varje termin fått en till två specifikt anpassade föreläsningar, där jag har varit en av flera anlitade föreläsare¹⁹. Föreläsningarnas innehåll har planerats av rektorerna utifrån den pågående processen och arbetslagens behov av input.

Rektorerna tillfrågades om de hade några arbetslag som arbetar med de yngsta barnen som skulle vilja delta i studien. Ett arbetslag på respektive förskola, i fortsättningen benämnda som Vitsippans arbetslag och Sjöstjärnan arbetslag, anmälde sitt intresse. Via rektor och arbetslag informerades föräldrar, såväl skriftligt som muntligt om studiens övergripande syfte. Jag var också med vid ett ”öppet hus” på respektive avdelning, och informerade de föräldrar som var där. Då studien fokuserar på arbetslagens samtal om producerad dokumentation och inte innefattar vare sig observationer i barngrupp eller samtal med barn eller föräldrar, gjordes detta för att informera föräldrarna så att de skulle känna till vad som pågår i verksamheten. Inga bilder på barn eller personal har använts i datainsamlingen. Däremot har foton och filmer på barn varit ett underlag för respektive arbetslag under de samtal jag deltagit i, varför det ändå är viktigt att föräldrarna informerades²⁰.

---

¹⁷ Jag har varit ansvarig för en kompetensutveckling, ett samarbete mellan Göteborgs universitet och den aktuella kommunen mellan 2010-2015. Kompetensutvecklingen har utformats som ”kurser” där deltagarna inledningsvis träffades fem gånger under ett läsår, under sista två åren reducerat till tre gånger förlagt till en termin. Till varje tillfälle fick deltagarna ta med egen dokumentation som underlag för diskussioner i mindre grupper. Från 2011/2012 respektive 2013/2014 har studiens båda arbetslag arbetat med aktionsforskning där handledare från Göteborgs universitet handlett processen.

¹⁸ Jag har själv handlett arbetslag, dock inte de två i studien.

¹⁹ Olika föreläsare har anlitats. Jag har exempelvis haft en föreläsning om aktionsforskning och kring analys.

²⁰ Studien är genomförd innan GDPR trädde i kraft.

Undersökningens genomförande

Studien genomfördes under vårterminen 2016. Ett förberedande informationssamtal ägde rum i december 2015. Vid detta tillfälle delgavs arbetslagen de forskningsetiska fyra huvudprinciperna: *informationskravet*, *samtyckekravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2011/2017). Arbetslagen tillfrågades åter om de ville delta i studien. Då de tackade ja till att delta, informerades de om att de även om de i nuläget tackat ja när som helst, även som enskilda individer, hade rätt att avbryta sitt medverkande. Arbetslagen tillfrågades också om lov att spela in våra kommande samtal, vilka också bokades. För att göra det möjligt att följa processen med dokumentations- och utvärderingsarbetet kom vi överens om att det var lämpligt att jag deltog vid ett samtal per månad under vårterminen. Arbetslagen informerades även om min roll som forskare. Inledningsvis var min ambition att inta en lyssnande roll. Redan vid detta informationssamtal insåg vi att det skulle skapa en obehaglig situation för både arbetslagen och för mig som forskare, eftersom arbetslagen utifrån aktionsforskningsprocessen var vana att vid handledningen samtala med forskare. Mest naturligt blev därmed att jag skulle delta i samtalen, dock utan att leda dem. Vi kom överens om att de själva skulle driva samtalen men att jag skulle ställa frågor och vara med och diskutera innehållet i den mån de bjöd in mig.

Empirin som utgör grund för studien består i huvudsak av ljudinspelningar av ovan nämnda samtal, fyra samtal i Vitsippans arbetslag och tre samtal²¹ i Sjöstjärnans arbetslag, alla å 1,5 timmar. I samtalen diskuterar arbetslaget den dokumentation som de producerat i samband med det systematiska kvalitetsarbetet. Eftersom kvalitetsarbetet grundar sig på aktionsforskning påverkar det samtalens struktur så till vida att den dokumentation som diskuteras är relaterad till de specifika handlingarna (aktionerna), som de genomför för att utveckla verksamheten i riktning mot det prioriterade målet. Dessa utgår i sin tur från arbetslagets aktionsforskningsfråga, vilken i Vitsippans fall är riktad mot hur de kan se att barnen förstår att en del saker flyter och en del sjunker, och i Sjöstjärnans arbetslag hur de som pedagoger kan uppmuntra barn att utforska lutande planet med fokus på friktion.

---

²¹ Pga. sjukdom i arbetslaget blev det endast tre av de planerade samtalen i Sjöstjärnans arbetslag.

Utöver de ljudinspelade samtalen består empirin av dokument i form av ifyllda kommungemensamma blanketter för planering²² och för utvärdering²³, avdelningarnas skriftliga avdelningsplan²⁴ samt en sammanfattande rapport i form av en Powerpointpresentation där arbetslaget med text och foton beskriver hela processen med utvecklingsarbetet. Anteckningar från ett gemensamt samtal med rektorerna för förskolorna, samt anteckningar från ett efterföljande samtal på cirka en timme per arbetslag ingår även det i empirin, se tabell 1. Vid det uppföljande samtalet delgavs arbetslagen delar av studiens resultat och analys och fick möjlighet att kommentera det.

Ljudinspelade samtal och dokumentgranskning

Avsikten med de ljudinspelade samtalen var att kunna följa arbetslagens systematiska handlingar, diskussioner, kollektiva reflektioner, uppföljningen samt utvärderingen av det pågående kvalitetsarbetet. Min närvaro kan liknas vid deltagande observatör, vilket även innefattar att jag som forskare lyssnar och deltar i samtalet samt samlar in skriftliga källor som rör arbetslagets arbete med dokumentation (Bryman, 2008). Anteckningar har förts under samtalen i form av korta noteringar för att få med ickeverbal kommunikation, så som när någon pekat på en bild, skakat på huvudet eller särskilt betonat något. Samtliga samtal spelades in, de transkriberades och skrevs ut i nära anslutning till att de genomförts, vilket resulterade i 10-15 sidor per samtal.

Vid andra, tredje och fjärde samtalet har arbetslaget, för att ge mig en möjlighet att förstå vad som pågår, inlett med en kort uppdatering om vad som hänt sedan förra gången vi sågs. Även jag har gjort en kort återkoppling till föregående samtal. Det har varit särskilt viktigt om arbetslagen talat om något som jag, när jag lyssnat igenom och transkriberat samtalen, uppfattat som oavslutat. Därmed har arbetslaget fått möjligheter reda ut och avsluta diskussionen om de velat. I efterhand kan jag se att detta, tillsammans med mina frågor som jag spontant ställt under samtalen lett till att jag, trots motsatta ambitioner, i vissa partier av samtalen fått en drivande roll. Å andra sidan har det också varit en hjälp

---

²² Se bilaga 1

²³ Se bilaga 2

²⁴ Se bilaga 3

i att kunna göra arbetslagens handlingar mer rättvisa genom att förtydliganden har skett.

Tabell 1. Redovisning av empiri

Empiri	Vitsippan	Sjöstjärnan
Ljudinspelade samtal å 1,5 timme/tillfälle, mellan kl. 8-9.30.	Samtal 1: 2016-01-27 Samtal 2: 2016-04-06 Samtal 3: 2016-05-04 Samtal 4: 2016-06-01 *	Samtal 1: 2016-02-17 Samtal 2: 2016-03-23 Samtal 3: 2016-04-20 Samtal 4 inställt pga. av sjukdom
Uppföljande samtal, 1 timme/arbetslag. Endast anteckningar fördes	2016-09-14	2016-09-14
Gemensamt samtal med rektorer, 1 timme. Endast anteckningar fördes	2016-03-18	
Avdelningsplan, giltighetstid anges	Avdelningsplan läsåret Ht. 2015- Vt. 2016	Avdelningsplan läsåret Ht. 2015- Vt. 2016
Planeringsblankett, datum för upprättandet anges	2015-09-09	2015-11-18
Utvärderingsblankett, datum för upprättandet anges	**	2016-05-18
Rapport – sammanfattning av utvecklingsarbetet Power-Point-presentation	PP-presentation, färdigställd månadsskiftet maj-juni 2016.	PP-presentation, färdigställd månadsskiftet maj-juni 2016

* Arbetslagen har planerings och reflektionssamtal varje vecka. Planen var att närvara vid ett samtal per månad under en termin. På grund helgdagar, sjukdom etcetera som infallit på mötestiden i Vitsippans arbetslag blir avståndet mellan samtal 1 och 2 drygt två månader istället för en månad.

** Utvärderingsblanketten har förhandlats bort i Vitsippans arbetslag och ingår istället som en del i rapporten.

De ifyllda kommungemensamma blanketterna, arbetslagens avdelningsplan liksom sammanfattningen av kvalitetsarbetet har tillsammans med samtalen med rektorerna bidragit till att få en fylligare bild av arbetslagens dokumentationspraktik. Då jag, som tidigare nämnts, sedan höstterminen 2010 har varit inblandad i kommunens systematiska kvalitetsarbete, har jag å ena sidan en god förståelse för kommunens förskolekultur och en bakgrundshistorik till de kommungemensamma blanketterna som ingår i min empiri, vilket varit en fördel. Å andra sidan kan det innebära att eventuella bias uppstår där jag trots mig veta vad det handlar om och därför styrts av mina egna förgivettaganden. Det långvariga samarbetet med den aktuella kommunen har gjort det enkelt att både få tillträde till fältet och att få ta del av arbetslagens skriftliga dokumentation, då ett förtroende redan var upprättat. En fråga av kvalitetsmässig karaktär är om det är det som vanligen pågår vid arbetslagens planerings- och reflektionstid, det vill säga, den vardagliga dokumentationspraktiken jag har fått se under min närvaro vid samtalen? Närvaron har påverkat strukturen för samtalen, frågan är om det också påverkat innehållet? Exempelvis har Vitsippans arbetslag vid de tillfällen jag varit med hoppat över den första timmen av planeringstiden, där de normalt sett gemensamt med grannavdelningen löser praktiska frågor. Innehållsfrågorna har därmed fått längre tid vid de samtal då jag närvarat. För övrigt finns inga indikationer på att innehåll eller tillvägagångssätt skulle ha justerats vid de tillfällen jag deltagit. De skriftliga dokumenten är de befintliga som jag fått tillgång till och inte heller de har förändrats eller ”putsas” för min skull utan de är ”vardagsdokumenten”, som lades över på ett USB-minne till mig.

Verksamhetsteori och verksamhetsteoretiskt analysarbete

I följande avsnitt beskrivs inledningsvis verksamhetsteori som teoretisk ansats. Därefter presenteras, på ett generellt plan, hur verksamhetsteori kan användas i ett analysarbete, för att avslutningsvis visa på hur analysen i föreliggande studie genomförts med stöd i Engeström (1987/2014; 2001, 2008).

Verksamhetsteori

Verksamhetsteori förstår människors utveckling som en kollektiv process utifrån ett dialektiskt perspektiv, vilket innebär att alla delar i en enhet förutsätter och påverkar varandra (Engeström, 1987/2014, 2001; Wertsch, 1991). Genom våra handlingar, i våra verksamhetssystem, både vidareutvecklas och produceras nya krav och nya möjligheter, vilket i sin tur påverkar och förändrar våra handlingar och verksamhetssystem och ytterst samhället. Samhället kan därmed inte förstås utan att ta människors samhandlande och användande av redskap i sociala situationer i beaktande (Engeström, 2001).

Verksamhetsteoretisk forskning används för att söka svar på vad människor i olika verksamhetssystem genom sina handlingar försöker åstadkomma (Berthén, 2007) och kan bedrivas utifrån skilda forskningsintressen, antingen deskriptivt eller intervenerande (Bakhurst, 2009; Roth & Lee, 2007). Föreliggande studie kan ses som deskriptiv.

Teorin gör det möjligt att förstå och förklara olika verksamheters redskapsmedierade handlingar utifrån historiska, kulturella och sociala faktorer. Motsättningar och spänningar ses som en naturlig del av alla verksamhetssystem utveckling och som en potential till förändring (Engeström, 1987/2014, 2001).

Vygotsky tog intryck av flera andra samtida teoretiker och försökte bland annat utvidga Marx politisk-ekonomiska idé för att utmana den rådande psykologins tankar som vilade tungt på biologiska antaganden. I sina empiriska studier fokuserade Vygotsky mest på individens utveckling, egentligen på barnets utveckling, med beaktande av kulturella och historiska aspekter (Wertsch, 1991). Genom Leontiev (1986) fick det kollektiva och verksamheter en tydligare innebörd, där också Marx grundläggande idé om motsättningar mellan bruksvärde (användarvärde) och bytesvärde (marknadsvärde) blev centralt (Sannino, 2011). Leontiev (1986) beskriver vidare hur en verksamhet ingår i ett system av olika verksamheter som står i ömsesidigt beroende av varandra i en slags påverkansprocess som pågår samtidigt på tre nivåer, verksamhetsnivå, handlingsnivå och operationsnivå. Leontiev synliggjorde den komplexa relationen mellan subjektets måldrivna handlingar och hur

handlingarnas karaktär påverkas av gemenskapen som subjektet befinner sig i (jfr även Engeström, 2001). För att förstå en verksamhet krävs en analys av systemets samtliga nivåer, handlingarna och relationen mellan handlingarna är dock det mest centrala för analysarbetet (Leontiev, 1986).

Motiv, objekt och verksamhetsteoretiska principer

En verksamhet är alltid motivburen och objektorienterad (Engeström 1987/2014). *Motivet* för en verksamhet bottnar i ett mänskligt behov, naturligt eller kulturellt utvecklat, historiskt och samhälleligt framvuxet, liksom att det finns ett möjligt *objekt* för verksamheten. Idealt är allt vi gör riktat mot detta objekt, inklusive en idé om vad det, genom handlingar, går att bearbeta och omvandla till för att kunna uppfylla behovet (Engeström, 1987/2014). Objektet ska inte endast förstås som något materiellt, som ett ting eller ett föremål då det alltid finns en mänsklig intention knutet till objektet. I förskolan kan objektet exempelvis handla om att utveckla barns lärande. På så sätt inryms ett (av flera) samhälleligt motiv, *utbildning*, i objektet för verksamheten. Det är enligt Engeström (1987/2014) objektet som sätter igång handlingar och styr verksamheten, samtidigt som handlingarna också formar objektet. Objektet är det som skiljer olika verksamheter åt och kan synliggöras genom att de konkreta vardagsverksamheterna och de målstyrda handlingarna studeras.

Enligt Stetsenko (2005) kan objektet aldrig ses som statiskt, utan är i ständig rörelse eftersom det alltid internaliserar motsägelsefulla enheter av bruksvärde och bytesvärde. Marx förklarade samhällets utveckling genom att knyta till motsättningar mellan historiska skeenden och till den materiella produktion av varor och tjänster som människor ägnar sig åt. Exempelvis kan människan med hjälp av olika redskap förädla en råvara (ett objekt) vilket gör att spänningar uppstår mellan bruksvärdet, det vill säga det värde en vara har utifrån ett givet behov, och bytesvärdet, det värde en vara ges på en marknad i en producent och konsumentrelation. Produktion av varor/tjänster kräver konsumtion, och det är motsättningarna mellan dessa som enligt Marx driver utvecklingen framåt (Sannino, 2011; Stetsenko, 2005).

Relaterat till studien kan resonemanget ovan ses som att förskolan *producerar* tjänster i form av omsorg och utbildning, vilket kräver att det finns *konsumenter*, exempelvis vårdnadshavare som behöver och vill ha barnomsorg och utbildning för sina barn. I en konkurrensutsatt verksamhet, som bygger på att vårdnadshavare har fria val att välja (konsumera) förskola, krävs att förskolan producerar god kvalitet och att *bruksvärdet* – förskolans innehåll, kan förädlas (utvecklas och omvandlas) för att få ett högt *bytesvärde*. Ett bytesvärde som exempelvis kan kommuniceras och marknadsföras (distribueras) genom dokumentation. Vad som definierar god kvalitet kan skilja sig mellan olika målgrupper och beroende av vilket mätinstrument som används. I de undersökta förskolorna skulle till exempel en förskola som arbetar extra medvetet med barns språkutveckling i svenska kunna vara det som efterfrågas och har högt bytesvärde.

Utan motiv och mänskliga handlingar existerar ingen verksamhet (Leontiev, 1986). En verksamhet drivs därför alltid av mänskliga måldrivna handlingar i relation till objektet. Engeström (1987/2104, 2001) skiljer på det historiskt utvecklade generella objektet (samhälleligt motiv) och det specifika objektet (lokalt konstituerat motiv). I relation till studien skulle detta kunna förstås som att det generella objektet handlar om krav på utvärdering av förskolans kvalitet på utbildningen, och det specifika objektet för verksamhetssystemet inrymmas i hur de verksamma hantlar dessa ökade krav och vad de riktar sina handlingar mot. Det specifika objektet måste därmed analyseras fram via de redskapsmedierade och måldrivna handlingarna, utförda av deltagarna inom verksamhetssystemet. Viktigt att poängtera är att ett objekt aldrig kan reduceras till kortsiktiga mål eftersom det inrymmer ett motiv som genomsyrar hela verksamhetssystemet (Engeström, 2001). Likaså är det viktigt att beakta att även om handlingarna är måldrivna begränsas de av historiskt burna möjligheter och kan inte sträckas utanför dessa (Engeström, 1987/2014; Leontiev, 1986). Berthén (2007) förklarar det på följande sätt:

I varje enskild, lokal verksamhet återfinns den stora institutionens historia inbäddad i fysiska utrymmen och redskap, regler, rutiner och principer och i yttre betingelser som reglerar verksamheten men historien finns även inbäddad i föreställningar och tankeredskap m.m. (s.48)

I utvecklandet av Vygotskys och Leontievs idéer utformar Engeström (1987/2014) en grafisk representation som verktyg. Se modellen nedan.

Figur 1. Modell översatt från Engeström (1987 s. 78).

Modellen används för att kunna studera verksamhetssystem, hur dessa förändras samt hur olika verksamhetssystem interagerar (Engeström, 1987/2014). Övre delen kan jämföras med Vygotskys modell om redskap som medierande länk mellan subjekt och objekt. Enligt Engeström (2001) är den övre triangeln endast toppen på ett isberg som inte förklarar de sociala aspekterna, därav nödvändigheten att förhålla sig till ytterligare tre komponenter eller noder: *regler*, *gemenskap* och *arbetsdelning*. Regler består av explicita och implicita regleringar, normer och värden, lagar och läroplaner etcetera som styr verksamheten. Gemenskap (community) är personer eller grupper som delar det gemensamma objektet medan arbetsdelning står för hur arbetet och ansvaret fördelas, horisontellt och vertikalt inom verksamhetssystemet, vilket har med makt och status att göra (Engeström, 2001). I figuren är de inre fälten i triangeln som visar på spänningen mellan produktion och konsumtion samt distribution och utbyte, vilka används i steg 3 i analysarbetet, inte markerade.

Verksamhetsteorins analytiska principer

Verksamhetsteorin kan enligt Engeström (2001) sammanfattas med hjälp av fem centrala analytiska principer: *verksamhetssystem*, *flerstämmighet*, *handlingarnas historicitet*, *motsättningar* och *expansiva cykler*. Nedan görs en presentation av dem med fokus på de fyra första

då det är dessa principer som är aktuella för föreliggande studie, medan expansiva cykler framförallt används i intervenerande studier.

Verksamhetssystem

Ett verksamhetssystem ska ses som kollektivt, redskapsmedierat och objektorienterat och måste förstås i relation till andra verksamhetssystem då dessa står i ömsesidigt beroende till varandra i en ständig påverkansprocess (Leontiev, 1986). Ett exempel på detta är att förskolan och hemmet, men också barn- och utbildningsnämndens förvaltning i denna studie är olika verksamhetssystem som är inbegripna i en ömsesidig påverkansprocess. Inom verksamhetsteori är ett verksamhetssystem minsta enheten för analys och avgränsas genom sitt objekt (Engeström, 2001). I föreliggande studie ses varje avdelning på förskolan som en analysenhet.

Förskolans motiv har, vilket tidigare nämnts, vuxit fram ur ett behov av tillsyn av barnen till arbetande (ensamma) mödrar, via att bli en del i samhällets jämställdhetsprojekt och föräldrars lika rätt att kunna arbeta, till att vara en del av det samlade utbildningssystemet. Det behöver inte innebära att de tidigare motiven försvinner utan kan istället förstås som att det motiv som sätts i förgrunden skiftar. Exempelvis framhålls idag, retoriskt, barnens rätt till förskola före föräldrars rätt till barnomsorg (Karila, 2012). Förskolan kan förstås som ett specialiserat multimotivdrivet verksamhetssystem, skapat för barn, men där det i studien blir synligt hur flera verksamhetssystem, hem, förskola och förvaltning är involverade i en ömsesidig påverkansprocess. Samtidigt som förskolan är ett svar på samhälleliga behov så är den, som institution, också med om att skapa föreställningar om barn och barndom. Bilden av förskolebarnet och av vad som är förskolans väsentligaste uppgift förändras alltså över tid i relation till förändrade samhälleliga behov. Dokumentation som produceras, i form av institutionella berättelser, är med i konstruktionen av sådana föreställningar (se till exempel Lindgren, 2016; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009).

Flerstämmighet

Flerstämmighet är karaktäristiskt för ett verksamhetssystem. Influerad av Bakhtins idéer om flerstämmighet lägger Engeström vikt vid en fler-

röstad process av debatter, förhandlingar och samordning. En verksamhet består alltid av flera röster och multipla perspektiv, liksom av en samling gemensamma normer, traditioner och intressen, vilket kan bli en källa till problem men också till innovation (Engeström, 2001, 2008). Arbetslagen i förskolan kan ses som ett exempel på flerstämmighet då dessa består av personer med olika professioner, utbildade under olika tidsperioder och kulturella grunder. Det kan i sin tur leda både till olika handlingar och till olika uttolkningar om vad förskolan ska åstadkomma. Arbetsdelningen inom verksamhetssystemet skapar också olika positioner för de inblandade. Det handlar om att förskollärare, i och med läroplanen Lpfö 18 (Skolverket, 2018a), har fått ett tydligare uttalat ansvar för undervisningen men också om hur dessa riktlinjer uttolkas. I Sjöstjärnans arbetslag finns till exempel en arbetsfördelning där en av förskollärarna har ett tydligt uttalat ansvar för att leda det systematiska kvalitetsarbetet genom att tid är avsatt i tjänsten för att stötta även andra arbetslag i dokumentationsarbetet.

Genom tillgängliga redskap, konventioner och regler, består förskolan av flera lager av inristad historia, som tolkas, traderas och transformeras i berättelser och i andra språkliga handlingar. Sida vid sida förekommer alltså en mängd röster och olika föreställningar om vad som ska åstadkommas. Flerstämmigheten blir även synlig i och genom förskolans olika styrdokument, ibland som motstridiga stämmor (se exempelvis Dahlbeck, 2014).

Handlingarnas historicitet

I en verksamhetsteoretisk analys gäller det att kunna urskilja de historiska strömningar och olika betydelsebärande förändringar som skett (Engeström, 2005). Enligt Leontiev (1986) är handlingar alltid avsiktliga och målorienterade. Medvetna handlingar som har automatiserats, till exempel i form av rutiner, ses som operationer som både styrs av andra betingelser men som även de betingar verksamheten. Handlingarna ska förstås som en process, där en kedja av handlingar är underordnade det resultat som ska uppnås utifrån det medvetna målet. En sådan process av handlingar måste, som tidigare nämnts, alltid förstås i relation till det verksamhetssystem de ingår i samt utifrån dess kontextuella, globala och historiska framväxt (Engeström, 2001). Ett verksamhetssy-

stem tar på så sätt form och transformeras över tid. Det går således endast att förstå de handlingar som utförs inom ett verksamhetssystem i relation till den aktuella verksamhetens egen lokala historia, i förhållande till dess specifika objekt, de aktiviteter, material, redskap och teoretiska idéer som format den (Engeström, 2001, 2009).

I en analys gäller det att skilja ut särskilt viktiga skeenden, eller brott, som har haft betydelse för verksamhetens utveckling. Ett sådant möjligt brott, kan urskiljas i och med att förskolan fick sin första läroplan 1998 och blev en målstyrd verksamhet. Då bröts även, teoretiskt sett, förskolans långa tradition av utvecklingspsykologisk teorigrund för barns utveckling och lärande. Förskolans läroplan grundas sedan 1998 på relationella teorier där sociokulturella teorier samsas med postmoderna relativistiska teorier (Persson, 2015c; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Ytterligare brott som har påverkat förskolans innehåll och arbetssätt är revideringen av läroplanen 2010 (Skolverket, 2010b) där förskolan fick tydligare fokus på lärande och på ämnesrelaterat innehåll, liksom att arbetslaget fick ett ökat ansvar för uppföljning och utvärdering. Det gäller även för den senaste revideringen (Skolverket, 2018a), där begreppen utbildning, undervisning och måluppfyllelse tillkommit, vilket kan ses som ett närmande till skolans verksamhet (Lundgren, 2017).

Motsättningar

Motsättningar är inom verksamhetsteori ett filosofiskt analytiskt begrepp, till skillnad mot motsättning i vardagligt tal. Begreppet ska därför inte förstås som en konflikt, paradox, eller ett dilemma, dessa är snarare manifestationer av motsättningarna (Sannino, 2005). Enligt Engeström (2001) ska motsättningar förstås som historiskt ackumulerade *spänningar* som uppstår inom och mellan verksamhetssystem, mellan två eller flera noder i systemet. Motsättningar är i princip aldrig direkt observerbara. De blir synliga i sina manifestationer och genom en analys av *störningarna*, det vill säga, när problem i förhållande till det förväntade uppstår i vardagsarbetet då deltagarna, genom sina handlingar, försöker förverkliga verksamhetens samhälleliga motiv (Engeström, 2008).

En historisk analys hjälper forskaren att upptäcka pågående störningar och spänningar genom att se dem i relation till tidigare utvecklingscyk-

ler (Engeström, 2008). Identifikationen av inre motsättningar i verksamhetssystemet pekar ut viktiga aspekter för att kunna återskapa ordning i den oordning de lokala störningarna ger upphov till, samtidigt som det skapas en zon för tänkbar verksamhetsutveckling (Engeström, 2008). Om deltagarna i ett verksamhetssystem förstår källan till inre motsättningar som uppstår kan möjligheter skapas för att kollektivt lösa upp dem. Detta är skälet till att motsättningar ses som innovativa och utvecklande potentialer för att transformera verksamheten (Engeström, 1987/2014, 2008).

Engeström har influerats av Batesons systemteori som beskriver motsättningar som *dubbelbindningar*. Dubbelbindningar är samhällsliga essentiella dilemman eller paradoxer som inte kan lösas genom separata individuella handlingar, utan kräver kollektiva medvetna handlingar, där historiskt nya former av verksamheter kan utvecklas. Engeström (1987) beskriver hanterandet av dubbelbindningar som del av en historisk analys av de inre motsättningarna, "the mastery of double binds is first of all historical analysis or historical intuition of the inner contradictions of the activity system the subject is a part of" (s.165). För att lösa en dubbelbindning behövs utöver en historisk analys och kollektivt medvetna handlingar också nya redskap, alternativt experimenterande med redan existerande redskap för att användas i nya situationer och på nya sätt (Engeström, 1987/2014). Den grundläggande motsättningen som enligt Engeström genomsyrar hela verksamhetssystemet är den mellan bruksvärde och bytesvärde och mellan konsumtion och produktion.

Primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar

Engeström (1987/2014, 2008) delar in motsättningarna i primära, sekundära, tertiära och kvartära. De *primära motsättningarna* uppstår inom någon av noderna. En motsättning inom redskapsnoden skulle kunna uppstå kring utvärdering och dokumentation, om det främst ska ses som redskap för extern kontroll alternativt som redskap för intern utveckling av det pedagogiska innehållet. Alnervik (2013) ger ett liknande exempel på en primär motsättning i förhållande till dokumentation – som redskap för att utveckla den egna verksamheten kontra som redskap för att visa upp sin verksamhet i konkurrenssyfte.

De *sekundära motsättningarna* uppstår mellan noder, till exempel mellan regler och redskap. När nya mål införs men redskapen är de samma som tidigare, alternativt inte har förändrats i samma takt som det nya införts, uppstår spänningar inom verksamhetssystemet. Detta kan väl spegla de svårigheter som uppstått i förskolans arbete med ett vidgat ansvar för uppföljning och utvärdering som tillkom i och med den reviderade läroplanens kapitel 2.6 (Skolverket, 2010b). När läroplanen liksom de allmänna råden om systematiskt kvalitetsarbete (regler) (Skolverket, 2012a) började gälla uppstod ett glapp mellan tidigare tillvägagångssätt (handlingar) och nya krav. De redskap och de förutsättningar arbetslagen hade tillgång till i förhållande till kraven på dokumentation och vetenskapligt grundad analys, ledde till en osäkerhet hos arbetslagen. Det blir synligt framförallt i relation till hur *varje* barns utveckling och lärande ska följas, dokumenteras och analyseras, i en verksamhet med mål att sträva mot (jfr Skolinspektionen, 2012:7).

Tertiära motsättningar handlar om att olika motiv krockar med varandra (Engeström, 1987/2014). Idag är förskolan första steget inom utbildningssystemet, i ett globalt kunskaps- och utbildningssamhälle. Utbildning skulle därmed kunna tolkas som det dominerande motivet. I dokumentationssammanhang kan krockar uppstå när kunskapsuppdraget får företräde framför omsorgsuppdraget och i relation till vilka handlingar som då får status och tolkningsföreträde i verksamheten. Nya motiv ställer krav på ett förändrat innehåll och arbetssätt, vilket alltså kan ge upphov till störningar. De tertiära motsättningarna kan därmed komma att handla om att verksamheter, i och med ett utvidgat samhälleligt motiv, blir ålagda att använda nya material och metoder, vilket i sin tur kräver andra och mer avancerade kompetenser än tidigare. Exempelvis att kunna utföra vetenskapligt grundade analyser liksom utökade digitala kunskaper.

Kvartära motsättningar ska förstås som motsättningar som sker i mötet mellan olika verksamhetssystem (Engeström, 1987/2014, 2005). Sådana motsättningar kan till exempel uppstå i mötet mellan förskola och förvaltning men också mellan förskola och hem. Förväntningar finns idag på föräldrars ökade delaktighet i förskolan, samtidigt som delar av det som tidigare räknats till föräldrars ansvar har professionaliserats.

Vårdsnaden av barnen delas mellan hem och förskola, vilket kan ge upphov till motsättningar då gränserna mellan det privata och de offentliga blir mer svårdefinierade. Detta gäller inte minst i förhållande till vårt förändrade och allt mer mångkulturella samhälle. Olika uppfattningar finns om vad som kan ses som förskolans uppgift och ansvar (Engdahl & Åremalm-Hagsér, 2015; Gars, 2002).

Dessa olika typer av motsättningar manifesteras genom störningar, avbrott, och mindre innovationer i den vardagliga verksamheten. Genom att observera sådana (problematiska) situationer och analysera de handlingar arbetslaget tar till för att lösa situationerna kan motsättningar inom och mellan olika verksamhetssystem bli synliga. I lösningarna kan enligt Engeström (2005, 2008) spår av expansivt lärande finnas. Expansiv utveckling studeras ofta genom intervenerande studier där så kallade change laboratory används för att få deltagarna att ifrågasätta invanda system och normer (Engeström 2001, 2005). Eftersom föreliggande studie inte är en interventionsstudie utvecklas inte resonemanget om expansiva cykler vidare.

Sammanfattningsvis kan verksamhetsteorin genom att använda Engeströms grafiska representation (1987/2014) om motsättningar, samt ovan beskrivna grundprinciper erbjuda ett analytiskt ramverk. Verksamhetsteori gör det möjligt att studera och analysera förskolans dokumentationspraktik systemiskt²⁵, samt att utveckla en djupare dialektisk förståelse för vad arbetslagen försöker förverkliga med sin dokumentation och vad dokumentationen åstadkommer med arbetslaget. Under nästa rubrik beskrivs hur studiens analys genomförts med stöd av verksamhetsteoretiska begrepp.

Studiens analysarbete

Analysen har skett fortlöpande och under hela processen har frågan om *vad arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentationen* varit vägledande. Jag började direkt efter informationssamtalet i december 2015 att läsa båda avdelningarnas *avdelningsplaner och planeringsblanketter* som jag fått tillgång till. Avsikten var

---

²⁵ Det vill säga såväl ur ett makro- som ur ett mikroperspektiv.

att få en bakgrund och en djupare förståelse för arbetslagens dokumentationspraktiker och förskolornas systematiska kvalitetsarbete. Jag markerade *vad*, vilket innehåll, dokumentationen framförallt riktades mot, *hur* den genomfördes och med hjälp av vilka *redskap*. Utöver det markerades de visioner och *mål* arbetslagen i skrift uttryckt att de hade med sitt arbete. Med stöd i Boréus (2015) frågor att beakta i en analys av texter, gjordes även en mindre textanalys av dessa *kommungemensamma blanketternas*²⁶ formalia. Syftet med det var att förstå på vilka sätt de avser att påverka arbetslagens dokumentationshandlingar och därmed vilken typ av styrande effekt blanketterna kan utgöra. De frågor som användes i textanalysen var: vad fokuseras, vad fokuseras inte, vilka beskrivs som agenter, vilka centrala begrepp används och vilka framstår som auktoriteter?

Efter varje *samtal* skedde en fortlöpande analys av de transkriberade texterna där jag vägledades av frågorna: Vad dokumenteras? Hur dokumenteras, vilka redskap och vilka metoder används? Vem dokumenteras? Varför dokumenteras, vad är målet med dokumentationen? Korta noteringar med orden *vad*, *hur*, *redskap*, *vem*, *varför* gjordes i marginalen på texten. När samtliga samtal var genomförda, inspelade och transkriberade, påbörjades processen med den verksamhetsteoretiska analysen, vilken har skett i tre steg men där steg 1 och 2 har skett mer eller mindre parallellt.

- Steg 1 Att urskilja de målinriktade handlingarna
- Steg 2 Analys av motsättningar – grafisk modell
- Steg 3 Analys av motsättningar mellan bruks- och bytesvärde

Steg 1 – att urskilja de målinriktade handlingarna

Målinriktade handlingar blev det första analytiska begreppet jag använde. Utifrån mina tidigare noteringar i marginalen på samtalsutskrifterna använde jag överstrykningspennor i olika färger för att skilja ut *handlingar*, *operationer* och *redskap* i de olika sekvenserna. Under handlingar markerades sådant som arbetslaget gör och säger (uttrycker) samt det uttryckta målet med varför de gör som de gör. Operationerna

---

²⁶ I analysen av de kommungemensamma blanketternas formalia inkluderades utöver avdelningsplanen och planeringsblanketten även utvärderingsblanketten.

inbegriper hur de gör, rutinerna i arbetet med dokumentation. Redskap innefattar såväl fysiska som intellektuella, språkliga verktyg som används i dokumentationsarbetet.

Ett konkret exempel är när Sjöstjärnans arbetslag diskuterar en filmsekvens där en flicka leker med byggklossar på brädor med olika ytskikt. Som handlingar markerade jag att arbetslaget *säger* att *avsikten* med brädorna är att barnen ska kunna utforska lutande planet och friktion. Vidare markeras att arbetslaget *diskuterar* och *reflekterar kollektivt* om huruvida leken leder till ett lärande om friktion eller inte. I denna sekvens ser jag såväl *filmklippet* som *brädorna* som redskap för att arbetslaget ska kunna synliggöra barnens agerande och potentiella lärande. Arbetslaget *skriver* sina slutsatser i en dokumentationsmatris. Själva skrivandet ses här som en operation, det vill säga en rutin i dokumentationssammanhang som de brukar använda sig av. Matrisen i sig ses däremot som ett redskap. Målet med handlingarna, den kollektiva reflektionen, är att följa upp om och hur brädorna fungerar som redskap för barnens lärande.

Tillvägagångssättet resulterade i många markeringar samt svårigheter att skilja handlingar från operationer och vise versa. För att kunna urskilja de handlingar som verkligen var *centrala* i arbetet med dokumentationen valde jag att i nästa skede endast fokusera på citat som indikerade att något *störde* arbetet. Situationer som av arbetslagen uttrycktes som problematiska eller på annat sätt framstod som ”svåra” inom dokumentationsarbetet markerades. *Störningar* blev därmed nästa analytiska begrepp. Med inspiration från Wallströms (2018) analysarbete konstruerade jag en tabell utifrån frågorna: *vad är problemet/vad stör arbetet med dokumentationen? Vad gör arbetslaget då? Hur löser de ”problemen”? Vad är målet/syftet med dokumentationen? Vad försöker de förverkliga?* Se tabell 2.

Tabell 2. Exempel på analys av störningar i Vitsippans dokumentationsarbete.

Vad är problemet? Vad stör arbetet med dokumentation?	Krav uppifrån (politiker) som inte ligger i linje med aktionsforskningen. Aktionsforskningens fokus kommer inte från arbetslagets egna behov utan är bestämt av kommunpolitiker och rektor. Känslan av att behöva visa upp allt. Arbetslaget vill inte visa upp känsliga situationer.
Vad gör arbetslaget då? Hur löser arbetslaget "problemen"? (Redskap och handlingar)	Anpassar dokumentationen efter kraven. Försöker göra "rätt". Fyller i de kommungemensamma blanketterna för att rektor ska blir nöjd. Förhandlar bort dokumentation. Låter bli att dokumentera vissa situationer.
Vad är målet med dokumentationen?	Se och synliggöra alla barns lärande.
Vad försöker de förverkliga?	Synliggöra det kompetenta, nyfikna förskolebarnet. Utveckla lärmiljöerna och till viss del undervisningen Skapa tillitsfulla relationer mellan förskola och hem

Efter att handlingarna skiljts ut, med hjälp av störningar som analytiskt begrepp, sorterade jag in dem i målkuster. Det resulterade i att tre kluster av mål kunde identifieras vilka handlade om att *leverera dokumentationen uppåt, synliggöra och reflektera över undervisningens innehåll* och *synliggöra barns lärande*. Utifrån dessa målkuster kunde, senare i analysarbetet, tre kategorier med tillhörande underkategorier av centrala handlingar urskiljas, se vidare i kapitel 7.

Enligt Engeström (1987/2014) kan handlingar synliggöras genom relationen mellan mål (avsikter) och de betingelser i form av arbetsfördelning, regler, rutiner samt till de redskap som finns tillgängliga. För att kunna relatera handlingarna till dessa betingelser behövdes ytterligare analysredskap. Detta ledde till steg 2 i min analys, där Engeströms grafiska modell i form av en triangel användes. Modellen har tidigare presenterats i figur 1.

Steg 2 – analys av motsättningar – grafisk modell

Detta steg i analysen syftade till att förstå handlingarna och de problem eller avbrott som uppstått i arbetet med dokumentation (analysens första steg) på ett djupare plan och kunna tolka vilket eller vilka motiv respektive arbetslag försöker realisera genom sina handlingar. Begreppet *störningar* blev tillsammans med det verksamhetsteoretiska begreppet *spänningar* viktiga analytiska begrepp tillsammans med Engeströms (1987/2014) grafiska modell. Störningar kan enligt Engeström (2008) tolkas som symptom på historiskt uppkomna *inre motsättningar*, vilka i sin tur kan identifieras genom *spänningar* inom noderna och mellan två eller flera noder i verksamhetssystemet.

Med stöd i Engeströms (1987/2014) grafiska modell har jag prövat och omprövat mina tolkningar av de centrala handlingarna. Jag ritade ett otal olika trianglar för att försöka förstå vad spänningarna bestod av och vilka noder inom verksamhetssystemet som främst berördes. I samband med detta steg i analysen blev det exempelvis synligt hur spänningar mellan *redskaps-* respektive *regelnoden* uppstod, vilket handlade om huruvida de olika redskapen såsom avdelningsplan, kommungemensamma planeringsblanketter och utvärderingsblanketter liksom aktionsforskningen, i realiteten blir ett redskap eller en regel. Spänningar tycktes också manifesteras mellan redskap och objektet för verksamheten, mellan arbetsfördelningen och objektet, liksom inom regelnoden (se kapitel 7). Utifrån de spänningar som uppstod kring dokumentationsarbetet, inom och mellan noderna, kunde även embryon till tentativa objekt för respektive verksamhet urskiljas utifrån vad det var arbetslagen försökte forma och omforma med hjälp av olika redskap.

En djupare förståelse och förklaring av de strukturella inre motsättningarna kräver en kulturhistorisk analys, vilket ledde vidare till tredje och avslutande steget i analysarbetet. I detta steg knyts arbetslagens handlingar till förskolans kulturhistoriska (dokumentations) traditioner, men även till den inre triangeln i Engeströms (1987/2014) modell som visar motsättningarna mellan bruksvärdet och bytesvärdet.

Steg 3 – motsättningar mellan bruks- och bytesvärde

I analysens tredje fas kategoriserades spänningarna först utifrån primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar (Engeström, 1987/2014, 2001). Eftersom kategorierna ofta överlappar varandra var det ibland svårt att skilja på sekundära och tertiära motsättningar. Ett exempel som illustrerar detta kan relateras till de förstärkta ämnesrelaterade målen och de utökade kraven på uppföljning och utvärdering (Skolverket, 2010b). Den typ av analys av individens förändrade kunnande som förväntas ske (regler), stämmer dåligt med de redskap verksamhetssystemet sedan tidigare har tillgång till. Det leder därmed till sekundära motsättningar men hänger ihop med tertiära motsättningar som uppstår när kulturellt utmanande motiv, exempelvis undervisning kring nya målområden och ett tydligare skolförberedande uppdrag, krockar med andra motiv såsom ett mer etablerat omsorgsorienterat motiv.

I relation till förskolans historiskt grundade grupporienterade tematiska arbetssätt, kan det vara svårt att skilja ut enskilda barns lärande inom varje målområde. Krav på dokumentation och på vetenskapligt grundade analyser skapar spänningar i arbetet, inte bara inom verksamhetssystemet utan också mellan förskola och hem, där det senare kan ses som kvartära motsättningar.

Tabell 3. Exempel på hur spänningar i arbetet delats upp i primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar. Tabellen har av utrymmesskäl delats i fyra delar utifrån de olika motsättningarna.

Primära motsättningar (inom noden) Exemplet visar på spänningar inom redskapsnoden	<i>Då är det viktigt att chefen har tilltro till personalens kompetens, att de gör det de ska, utan att behöva visa upp allt i dokumentationen kontra På ett sätt ger dokumentationen mer tillåtelse att reflektera</i> Citaten ovan kan tolkas som att det uppstår spänningar mellan dokumentation som redskap för kontroll vs som redskap för egen reflektion. Spänningar inom redskapsnoden som kan kopplas till motsättningar mellan användarvärde och utbytesvärde

Sekundära motsättningar (mellan noder) Exemplet visar på störningar mellan regler och redskap	<i>Vi kommer att låta barnen prova vad som flyter och sjunker och på så sätt utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för naturkunskap (regel). Då vi har ett aktionsforskande (redskap) arbetssätt kommer vår frågeställning vara: Hur kan vi se att barnen förstår att en del saker flyter och en del sjunker? kontra Man bedömer ju inte barnen, men det är liksom mer att få syn på vad vi, hur vi ska ändra vårt arbetssätt och hur vi ska ändra miljön så vi kan jobba vidare, för det är ju inte att tänka bedömning av barnen.</i> Excerptet visar på det glapp som uppstår mellan nya krav (regler), på både ämnesorienterad måluppfyllelse och att kunna synliggöra varje barns förändrade kunande och tidigare tillvägagångssätt. Spänningar uppstår när de redskap som finns tillgängliga framförallt är utformade för att utvärdera en grupporienterad verksamhet.

Tertiära motsättningar (olika motiv krockar) Exemplet visar på störningar mellan en omsorgsdiskurs och en lärande-diskurs	<i>Något som varit bra med rutschkanan är att de lärt sig turtagning kontra vi får inte tappa bort fokus på det lutande planet</i> Citaten visar på spänningar mellan vad som är viktigast, i dokumentationen, barnens sociala utveckling vs barns ämnesinriktade lärande.

Kvartära motsättningar (mellan verksamhetssystem) Exemplet visar på spänningar mellan förskola och hem	<i>Vi har valt att inte begränsa vattenleken med att barnen måste ta av sig kläderna. Här kan vi se att kulturer ibland begränsar. Våra barn är inte vana att klä av sig, många är inte vana att leka med vatten kontra Hur ska vi göra med dokumentationen av det enskilda barnets lärande, hur mycket ska man visa föräldrar?</i>

	Citaten visar på spänningar som uppstår mellan ett utforskande arbetssätt där barn tillåts pröva vattnet och när arbetslaget samtidigt som de är ålagda att låta målsmän vara delaktiga och påverka innehållet i verksamheten inte vet hur mycket av det fria utforskandet de ska visa barnens föräldrar. Spänningar mellan olika normer i förskola och hem kan uppstå.

För att förstå och förklara de inre motsättningarna som manifesteras genom spänningar inom och mellan noderna, vilka exemplifierats ovan, behöver även en analys göras av verksamhetssystemets kulturhistoriska traditioner (Engeström, 2009). En sådan analys inbegriper de historiska och utbildningspolitiska förändringarna som förskolan genomgått.

I arbetet med att förstå hur historiciteten så att säga avspeglas i nuet, liksom för att ”höra” den flerstämmighet som ryms inom verksamhetssystemen och påverkar vardagshandlingarna, använde jag den inre triangeln i Engeströms (1987/2014) representation som visar på konflikter mellan bruksvärde och bytesvärde i detta fall kopplat till dokumentation. Konkret arbetade jag med att skilja ut vilken dokumentation som produceras inom verksamhetssystemen, för vem (konsumtion), hur den främst används (bruksvärde), hur den delas (distribution) mellan olika mottagare och varför, vad blir bytesvärdet? Tredje steget i analysen ledde därmed till att de inre motsättningarna kunde identifieras dels som motsättningar mellan olika styrningslogiker samt som motsättningar mellan olika samhälleliga motiv för förskolan. Det blev därmed möjligt att förstå vad arbetslagen försöker förverkliga med sina redskapsmedierade handlingar kopplade till dokumentationen, men även vad dokumentationen gör med arbetslagen.

Genom en pendling mellan empiri och teori har min förståelse för den del av förskolans verksamhetssystem som rör dokumentation och utvärdering succesivt vuxit fram men stundvis också vållat mig mycket huvudbry när jag försökt att skapa ordning och mening i min empiri. En hjälp i meningsskapandet men som också kan ha gett upphov till vissa

bias har min egen roll som både insider kontra outsider varit, vilket problematiseras i nästa avsnitt.

Forskarens förförståelse och makt

Genom att problematisera forskaren som en insider eller en outsider visar Farahani (2010) på betydelsen av den makt forskaren har i form av sin förförståelse. I föreliggande studie kan jag i många fall ses som en insider utifrån min bakgrund som förskollärare, specialpedagog och universitetsadjunkt, där uppdrag som pedagogisk handledare ingår i de två senare professionerna. I andra situationer kan jag ses som en outsider när jag, utifrån min västerländska bakgrund, försöker tolka och förstå förskolors praktik i mångkulturella områden och vilken betydelse dokumentationen får i mötet mellan förskolan och barn och föräldrar med olika kulturella bakgrunder. På så sätt intas både rollen som insider och outsider under forskningsprocessen, men där insiderrollen dominerar. Jag har därför varit noga med att inta en självkritisk hållning genom att ständigt fråga mig varför jag tolkar situationen på det vis jag gör, vilka andra sätt att förstå den på som är möjliga, samt vilken betydelse mina förkunskaper kan tänkas ha för min tolkning och mitt resultat.

I likhet med vad Farahani (2010) beskriver, ser jag min förskolläraryrkbakgrund både som en styrka och en svaghet i tolkningssammanhangen, då det kan leda till att mycket blir utsagt, till exempel om arbetslaget (och jag själv) utgår från att jag som forskare ändå förstår vad som avses. Mitt aktiva deltagande i den kompetensutveckling som bedrivits i den aktuella kommunen, gör även det att jag kan ses som en insider. Å ena sidan har det gett access på ett helt annat sätt än en outsider skulle fått, å andra sidan kan det även leda till att bias uppstår, då jag indirekt även utvärderar mitt eget arbete i kommunen. Den makt jag fått genom att vara anlitad som föreläsare kan också göra att arbetslagen eventuellt säger saker som ska falla mig i smaken och inte vågar uttrycka det de egentligen vill. Arbetslagen har haft handledare från Göteborgs universitet, mina kollegor, vilket kan tänkas leda till att de inte öppet ifrågasätter den handledning de fått under studiens gång och som de ibland hänvisar till i samtalen, detta är något jag försökt ta i beaktande.

Outsiderrollen blir framförallt central i studien när jag tolkar delar av mitt resultat som spänningar mellan verksamhetssystem exempelvis mellan förskola och hem. Viktigt att poängtera är att i studien är det talet om, inte med, målsmän jag tolkar. Det är alltså det som berättats av personal, som liksom jag har svensk bakgrund och till stora delar västerländska värderingar, som beskrivs och tolkas. Genom att använda mig av Farahanis (2010) begrepp insider och outsider samt spegla min förståelse mot interkulturella perspektiv (Lahdenperä, 2018) har jag även i detta sammanhang försökt förhålla mig självkritisk. Att helt ställa sig bredvid sin förförståelse går dock inte. Jansen (1999) kallar det en *dialektisk illusion* att vi ska kunna frigöra oss från vår förförståelse. Istället lyfts vikten av att under hela forskningsprocessen, såväl i planeringsprocessen, i genomförandet som i analysarbetet, reflektera över i vilken grad man som forskare kan hålla sig kritiskt värderande till sitt eget arbete utifrån den kunskap man har om förförståelsens betydelse. Detta har jag tagit fasta på.

Etiska överväganden

I studien är det de vuxna som är i fokus, arbetslagen. De tillfrågades först av rektor och sedan av mig om de ville delta. Vid informationssamtalet upplystes de utifrån samtyckeskravet (Vetenskapsrådet 2011/2017) om att de var och en, även om de där och då som arbetslag, tackat ja till att delta, kunde avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Det är inte barnen som studeras i studien därför krävdes inte något samtycke från barnens målsmän. Det var ändå viktigt att informera dem om min pågående forskning, vilket också gjordes via rektor och arbetslag. Ibland möttes vi när jag var på förskolan och det kändes etiskt korrekt att de visste vem jag var och vad jag gjorde där. I efterhand kan jag se att det skulle varit bra att ha haft föräldrars skriftliga medgivande, då jag genom dokumentationen indirekt ändå kan tyckas ha observerat barnen. Det gäller särskilt vid de tillfällen där arbetslagen visat filmsekvenser. Förskolorna har en policy där de fått föräldrars tillåtelse att använda film och foton på barnen i utbildande syfte. Foton på barnen i olika aktiviteter finns uppsatt på förskolan, ofta utan att ansiktena syns. Det innebär att i de Powerpointpresentationer jag fått mig tilldelat finns inga bilder på barnens ansikten, inte heller barnens namn. Inga personuppgifter har därmed behandlats. Namnen på förskolan, avdelningen, förskollä-

rare och barnskötare har fingerats. De kan troligen själva känna igen sig och det är också sannolikt att deras kollegor och rektor som vet vilka avdelningar som deltagit i studien kan känna igen de enskilda förskollärarnas och barnskötarnas yttranden. Den aktuella aktionsforskningsfrågan gör att arbetslaget inte heller blir helt anonymt eftersom alla kollegor tar del av varandras presentationer. Samtalen har inte berört sekretessbelagda eller andra känsliga yttranden. I de fall något sagt som skulle kunnat uppfattas som en kritik mot exempelvis rektor eller kollegor på andra avdelningar, har jag behandlat dessa yttranden så att jag inte pekat ut någon. Datamaterial har förvarats på Göteborgs universitets server, oåtkomligt för andra och utskrifterna av samtalen har förvarats i hemmet i ett skåp. Skulle någon av misstag få se dessa utskrifter skulle det trots allt vara svårt att härleda dem till någon specifik förskola då inga namn finns på dem.

Studiens tillförlitlighet

Inom kvalitativ forskning används begreppet *tillförlitlighet* ofta istället för validitet och reliabilitet. Tillförlitligheten kan delas in i fyra delkriterier: *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att styrka och konfirmera resultatet* (Bryman, 2008).

Trovärdighet

Detta kriterium handlar dels om att forskaren beskriver det som beforskas på ett trovärdigt sätt, dels om att forskningen följt de forskningsetiska reglerna (Vetenskapsrådet, 2017). En god forskare rapporterar på ett sätt som gör att läsaren litar på det hon läser (Tracy, 2010). Genom detaljerade beskrivningar där flera röster görs "hörda" och att kontexter synliggörs ska läsaren kunna komma fram till likande tolkningar som forskaren gjort. Tracy talar vidare om rika berättelser och tillgång till olika data. Istället för som brukligt tala om triangulering talar hon om *crystallization*. Crystallization är ett begrepp som utmanar trianguleringens ambition att genom olika data visa på liknande resultat, och istället visa på olika perspektiv utifrån olika data. Detta ligger också närmre det jag har gjort.

Exempelvis har arbetslagens avdelningsplaner använts och jämförts med de transkriberade samtalen för att styrka men också för att just lyfta fram olika perspektiv, ibland motstridiga, i arbetet med dokumentation.

Enligt Bryman (2008) innefattar trovärdigheten att resultatet även rapporteras tillbaka till dem som är en del av den verksamhet som har studerats, så att de kan bekräfta att forskaren uppfattat situationerna på rätt sätt. Flerröstigheten som kännetecknar verksamhetsteori kan på så sätt användas för att involvera deltagarna i analysarbetet. Både jag och arbetslagen själva har under forskningsprocessen återkopplat till föregående samtal. Som ett sätt att få fram flerröstigheten har arbetslagen förlöpande, vid varje samtal, också delgivit delar av det preliminära resultatet och analysen. Framförallt har det inplanerade samtalet för återkoppling, mitt i analysarbetet, används för att till viss del involvera arbetslagen i analysen. Inför detta samtal skickade jag utdrag på uttalanden som arbetslaget hade gjort, tillsammans med vad jag tolkat som störningar i dokumentationsarbetet. Arbetslagen fick då möjlighet att kommentera och eventuellt förtydliga sina yttranden.

Att jag varken pratat med barnen eller med deras målsmän, skulle möjligen kunna ses som en svaghet i studiens trovärdighet, eftersom det endast är *talet om* barnen och deras målsmän, via arbetslagens yttranden som återges.

Överförbarhet

Kvalitativa studier har oftast fokus på det kontextuella, det unika, och huruvida resultatet är överförbart till en annan kontext är en empirisk fråga (Bryman, 2008). Överförbarheten handlar enligt Tracy (2010) inte bara *om*, utan också *hur*, resultatet och de teoretiska resonemangen kan appliceras på andra sammanhang än de som har studerats. Studien bidrar med ett systemiskt sätt att tänka kring uppdraget med dokumentation och utvärdering i förskolan. Det är högst troligt att även arbetslag och rektorer i andra förskolor känner igen sig i studiens resultat och de spänningar som kan uppkomma i dokumentationsarbetet. Genom att använda verksamhetsteori, däribland Engeströms (1987/2014) grafiska modell, skulle en fördjupad förståelse kunna skapas för det som många gånger upplevs som en dokumentationsbörda i förskolan. På så sätt är

studiens analytiska begrepp och modell överförbart även till andra kontexter. Jag finner det också troligt att rektorer, oavsett om de är ledare för förskolan, grundskolan, eller gymnasieskolan, kan känna igen sig i de motsättningar som uppstår kring policy och styrdokument, huvudmannens styrning och rektors ledning, exempelvis som spänningar mellan top-down-styrning och bottom-upp-styrning. Studien kan här bidra med en nyanserad bild där dessa inte polariseras mot varandra.

Pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera

För att studien ska leva upp till kriteriet om pålitlighet krävs en fullständig och tillgänglig redogörelse för alla faser av forskningsprocessen (Bryman, 2008). Tracy (2010) knyter detta till studiens *stringens* vilket inbegriper rika och detaljerade beskrivningar av det som studeras. De ljudinspelade samtalen och de ifyllda blanketterna har gjort att situationerna och innehållet har kunnat återges mycket detaljerat. Tracy menar att rik data är en nödvändighet och ökar möjligheterna för god kvalitet, men är i sig ingen garanti för att studien håller god kvalitet. Pålitlighet har även med *noggrannhet* att göra, vilket bygger på god självreflektion, genomskinlighet och ärligheten kring mål samt de bias man som forskare har. Detta har lyfts under tidigare rubrik om den egna förståelsens betydelse och rollen som insider.

Det ska ”vara uppenbart att forskaren inte medvetet låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka utförandet och slutsatserna” (Bryman, 2008, s. 355). Det är en formulering kring teoretisk inriktning som kan te sig komplicerad eftersom verksamhetsteorin verkligen varit ett styrande redskap i studiens analysarbete. Den teoretiska påverkan som åsyftas i Brymans text tolkar jag dock som att det ska framgå att studiens resultat inte lagts till rätta för att passa in i en teoretisk mall. Jag har under hela processen brottats med att teorin ska vara ett aktivt redskap och inte bara ett raster i vilket mina data tryckts in. Genom att noggrant redogöra för analysens samtliga steg har min avsikt varit att kunna visa hur den valda teoriramen använts för komma fram till det resultat jag redovisat i studiens resultatkapitel.

Metoddiskussion

Tracy (2010) lyfter även fram *meningsfull koherens* som viktigt för studiens tillförlitlighet. Det vill säga hur väl syftet stämmer överens med valda metod och teorier samt hur väl forskningsöversikten kastar ljus på det valda studieobjektet. Både i introduktionen och i kapitel 2 och 3 har jag ramat in studiens studieobjekt – förskolans dokumentationspraktik. Den nordiska förskolan skiljer sig från många andra länders förskolor, både genom Educare-traditionen men också genom att inte skilja på utbildning för yngre och äldre förskolebarn. Mitt urval av forskning består därför i huvudsak av nordisk forskning, vilket skulle kunna ses som en svaghet. Urvalet har istället för att visa på olikheten internationellt haft ambitionen att belysa fältet utifrån olika perspektiv där forskning utifrån olika teoretiska riktningar medvetet har valts ut. Avsikten har också varit att redan i introduktionen bana väg för en dialektisk och interaktionistisk tråd som sedan följs genom uppsatsen, dels genom att knyta till förskolans kulturhistoriska traditioner och dels genom att visa på flerstämmigheten.

Valet av teori både begränsar och möjliggör analysarbetet. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur arbetslag i förskolan hanterar ökade krav på dokumentation av det enskilda barnets lärande i relation till utvärdering av förskolans kvalitet. Intresset riktas mot arbetslag som arbetar med de yngsta barnen i mångkulturella förskolor. Det ställer förhållandevis nya krav på förskolans personal att kunna analysera även de yngsta barnens lärande och förändrade kunskaper. I relation till barn som har flera olika kulturella erfarenheter med sig in i förskolan, och som kanske inte kan förstås utifrån de förgivetta taganden som implicit uttrycks i läroplanen, blir dokumentationsuppdraget mångfacetterat.

För att förstå förskolan som institution i relation till det samhälle som den befinner sig i behövdes en teorier som systemteoretiskt kunde ge stöd för att både förstå och förklara hur förändringar formar och omformar arbetslagens arbete. Teorin behövde även tillhandahålla analysredskap som kunde skapa förståelse för de *spänningar* som uppstår i arbetet. Forskningsproblemet gjorde att valet av teoretisk grund föll på verksamhetsteori, framförallt på Engeström (1987/2014, 2001, 2008) som visar på hur inre motsättningar manifesteras genom *störningar* i var-

dagsarbetet. En analys av sådana manifestationer skulle kunna ge en fördjupad och mer helhetlig förståelse för den professionella dokumentationspraktiken som vuxit fram inom förskolan samt för den motsägelsefullhet som flera forskare (se exempelvis Alasuutari et al., 2014; Plum, 2012; Vallberg Roth, 2012, 2014, 2015), men också praktiker framhåller. Valet av teoriramen ligger därmed i linje med såväl forskningsfrågor som en interaktionistisk syn, där arbetslagens handlingar tolkas utifrån det system de ingår i och inte som individuella handlingar eller arbetslagsburet. Teoriramen har därmed fungerat både som teori och metod för studien.

Metodologiska problem

Inledningsvis vållade de verksamhetsteoretiska begreppen, som många gånger ligger nära ett vardagsspråk, svårigheter. Exempelvis var det ibland svårt att ersätta vardagsbegreppet verksamhet med något annat begrepp då det används frekvent i texter för att beskriva förskolans organisation, innehåll, arbetssätt och kvalitet. Jag valde därför att behålla det och även använda det i vardaglig mening, om än sparsamt. Därmed uppstod problem med att visa på skillnaden mellan verksamhet som vardagligt kontra som teoretiskt begrepp. I de teoretiska sammanhangen använder jag därför begreppet verksamhetssystem synonymt med verksamhet. Jag hade också svårigheter att se strukturen mellan begreppen störningar, spänningar, dilemman och motsättningar. Min specialpedagogiska bakgrund och förståelse för dilemman grumlade mina tankar då jag förstod dilemma som ett näst intill ett olösligt problem och mer likt begreppet *dubbelbindning* (se Engeström 1987/2014).

En styrka med verksamhetsteori är att deltagarna i ett verksamhetssystem under en pågående studie kan bli medvetna om de inre motsättningarna inom verksamhetssystemet²⁷, vilket kan leda till att det kan förändras. Det ligger därmed en utvecklingspotential i att bli medveten om dessa inre motsättningar. Enligt Engeström (1987/2014) medför detta i sin tur att det finns ett ansvar som forskare att stödja den verksamhet som studeras i ett fortsatt utvecklingsarbete. Eftersom min studie är deskriptiv till skillnad mot en interventionsstudie, var tanken inte att

---

²⁷ Detta gäller framförallt interventionsstudier som arbetar med så kallade change laboratory (Engeström, 1987/2014).

koppla studien till ett fortsatt utvecklingsarbete. Problem uppstod dock i det ena arbetslaget när de genom samtalen blev medvetna om hur de inre motsättningarna påverkar deras arbete med dokumentation. Istället för att se möjligheten till förändring såg de dokumentationsuppdraget som ohanterbart i relation till de förutsättningar de hade. Som forskare kände jag mig delvis ansvarig för denna vändning. De hade visserligen gett sitt samtycke till att delta i studien men vad gav de sitt samtycke till? Varken de eller jag kunde förutse att de nyvunna erfarenheterna skulle leda till en slags uppgivenhet. Troligen var det inte bara ett resultat av metodens (studiens) påverkan, utan en kombination av den ”inre röra” som de nya perspektiven skapade och den ”yttre röra” som den omorganisation som de genomgick gav upphov till. Utifrån den uppkomna situationen beslutade jag mig att vara kvar i arbetslaget även under höstterminen 2016 och då stödjade arbetslaget som handledare i deras nya prioriterade mål för det systematiska kvalitetsarbetet samtidigt som jag samlade in ny empiri, som dock inte redovisas i denna studie.

5. RESULTAT – POLICY OCH LEDNING

I detta kapitel presenteras arbetslagens uttolkande motiv för de målinriktade handlingarna kopplat både till kommunens gemensamma policy för det systematiska kvalitetsarbetet och till rektors ledning. För att ge läsaren en bakgrund beskrivs inledningsvis de kommungemensamma planerings- och utvärderingsblanketterna som arbetslagen är ålagda att använda, likaså beskrivs rektors ledning.

Resultatet presenteras gemensamt för båda avdelningar och styrks med empiriska exempel och citat, dels insprängda i texten och markerade med citattecken, dels som fristående excerpt. En gemensam resultatpresentation gör det möjligt att synliggöra om, och i så fall hur, likartade handlingar riktade mot liknande medvetna mål, kan botten i olika motiv och objekt för verksamheten (Engeström, 1987/2014). Alla handlingar behöver sättas i relation till verksamhetssystemet och förstås som dialogiska och flerröstade yttranden och kan därför aldrig förstås som individuella (Engeström, 2001, 2009). Citaten i resultatpresentationen i kapitel 5 och 6, där det framgår vem som sagt vad, ska alltså inte förstås som personliga uttryck utan som trådar i en gemensam väv av kommunikation.

Detta kapitel utgör även en slags förståelsegrund för kapitel 6, där dokumentation och utvärdering tydligare knyts till ett didaktiskt innehåll. Resultatkapitlen kan därmed inte förstås som helt fristående från varandra.

Kommunens policy

I samtalet med rektorerna framkommer det att sedan 2008 bedrivs ett systematiskt kvalitetsarbete på alla kommunala förskolor. En till två representanter från varje förskola har utsetts som ansvariga för att tillsammans med rektorerna driva kvalitetsarbetet. Ytterst ansvarig för arbetet, är kommunens verksamhetschef för förskolan.

Sedan höstterminen 2010, i samband med att revideringen av förskolans läroplan skulle implementeras, har kommunen regelbundet samarbetat med Göteborgs universitet. Förskolornas utsedda kvalitetsrepresentanter, rektorer och specialpedagoger har fått kompetensutveckling i form föreläsningar och handledning i dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete. Kvalitetsrepresentanterna har bytts ut efter ett till två år, i syfte att all pedagogisk personal ska vara väl insatt. Samarbetet har pågått fram till och med vårterminen 2015, det vill säga under fem års tid. Därefter har kommunens utvecklingsledare fortsatt hålla motsvarande kompetensutveckling internt, utan inblandning av Göteborgs universitet. I de arbetslag som ingår i studien har alla deltagit i kompetensutvecklingen.

Kommungemensamma dokument

Rektorerna berättar att som ett led i att kvalitetssäkra den kommunala förskolan utvecklades 2010, under ledning av dåvarande verksamhetschef, kommungemensamma dokument för planering och för utvärdering²⁸ av det systematiska kvalitetsarbetet.

Planeringsblanketten fylls i varje termin, där valet av, och bakgrunden till prioriterat målområde beskrivs. Frågor om vad som ska dokumenteras, hur och när, vilka dokumentationsmetoder de kommer att använda, liksom frågor om vilka effekter som förväntas på lång och på kort sikt, samt vad barngruppens storlek kan tänkas få för betydelse för arbetet ska besvaras. Även arbetslagets förhållningssätt ska beskrivas under ru-

---

²⁸ Planeringsblanketten och utvärderingsblanketten, se bil.1 och 2, ska användas av såväl förskolor som av dagbarnvårdare, vilket beskrivs som en viktig kvalitetssäkrings- och likvärdighetsaspekt på kommunens hemsida, mars 2017.

briken: ”Det här ska vi tänka på när det gäller förhållningssätt och agerande”.

Utvärderingsblanketten används i slutet av varje termin, alternativt i slutet av läsåret. Den innefattar en beskrivning och analys av det genomförda arbetet, av vad barnen och de själva lärt, hur de kan se det i verksamheten samt hur de ska gå vidare. Endast en punkt i blanketten pekar direkt på dokumentation som rör det enskilda barnet; ”vad tycker barnen att de lärt sig – se både ur gruppens som individens perspektiv”. Nästa fråga som ställs handlar om vilket lärande de vuxna kan se, vilket kan knytas antingen till det enskilda barnet eller till barnen som grupp.

Förskolorna använder, utöver de två beskrivna blanketterna, en *avdelningsplan*²⁹ som upprättas varje hösttermin. Det övergripande arbetet med läroplanens målområden ska beskrivas och exemplifieras, liksom val av prioriterat mål för kommande termin. En kartläggning av barngruppens intressen, via observationer och samtal med barnen, tillsammans med föregående läsårs utvärdering, ska visa på avdelningens behov av utveckling och leda fram till beslut om prioriterade mål för kommande termin/terminer. I instruktionerna står att avdelningsplanen ska utgå från ”samtal med varje barn och dess vårdnadshavare”, men den är i huvudsak riktad mot att synliggöra arbetet med hela barngruppen.

Rektorernas ledning av systematiskt kvalitetsarbete

Inom ramen för den egna budgeten har rektorerna för studiens förskolor utvidgat samarbetet med Göteborgs universitet gällande aktionsforskning som stöd i det systematiska kvalitetsarbetet.

Kvalitetsarbetets fokus

Kvalitetsarbetet löper över ett läsår åt gången och inleds med att arbetslaget varje hösttermin skriver en avdelningsplan och gör en kartläggning av verksamheten och av barnens intressen. Detta görs för att mejsla fram ett område samt en fråga som kvalitetsarbetet ska riktas mot. De första

---

²⁹ Avdelningsplanen erbjuds som ett kommundokument, som ett stöd i kvalitetsarbetet. Planen har under Ht 2016 bytt namn till verksamhetsplan för att indikera att det är ett gemensamt dokument för hela förskolan inte bara för varje avdelning, se bilaga 3.

åren när aktionsforskningen initierades, fick arbetslagen helt själva välja vad i verksamheten som skulle utvecklas. Under läsåren 2014/2015 och 2016/2016 har rektorerna bestämt vilka målområden som ska prioriteras. Kartläggningen har då använts som underlag för att precisera det bestämda innehållet i relation till prioriterade mål. Rektorerna berättar att beslutet att frånga självvalda utvecklingsområden bottnar dels i analyser av tidigare kvalitetsarbeten, vilka visat att vissa mål i läroplanen frekvent valts bort, dels i kommunpolitikernas prioriterade mål för hela skolväsendet. Under läsåret 2015/2016 var det naturvetenskap och teknik, varför rektorerna valde att ha det som prioriterade mål även på sina förskolor.

Det är något vi ändå måste arbeta med och då såg vi att det stämde väl överens med våra egna analyser, att vi inte arbetat så systematiskt med de målen. (Samtal med rektorerna, 2016-03-18)

Rektorerna säger sig också se en vinst med att hela förskolan har samma prioriterade målområde. Genom att gemensamt läsa aktuell litteratur, kopplat till området, kan de ha kollegiala pedagogiska diskussioner. Att naturvetenskap och teknik valdes, har således både en kommunalpolitisk och en lokal förklaring; ”kanske styrde jag dock väl hårt när jag dessutom bestämde att det skulle handla om energi”, säger rektorn för Sjöstjärnans arbetslag, och syftar på att området möjligen blev för snävt.

Dokumentation riktat till olika mottagare

På båda förskolorna används olika typer av dokumentation som är ämnat för olika mottagare såsom: huvudman, rektor, arbetslag, barn och deras målsmän. Exempelvis finns skriftliga dokument³⁰ som enligt rektorerna förväntas bli både underlag för gemensam reflektion och intern kvalitetsgranskning samt fungera som ett underlag för extern granskning. Dokumentation finns även i form av foton på barn, uppsatta på strategiska platser på väggarna. Bilderna gör det, enligt arbetslagen, möjligt att följa och synliggöra barns utveckling och lärande för såväl barnen själva, för arbetslaget som för målsmän. Direkt till föräldrar rik-

---

³⁰ Det handlar om olika typer av planer så som likabehandlingsplan, plan mot kränkande behandling, avdelningsplaner/verksamhetsplaner, handlingsplaner för barn i behov av särskilt stöd, men också om loggböcker, observationer.

tas dokumentation genom dokumentationsväggar, veckobrev och genom foton i barnens pärmar, vilka också fungerar som underlag vid utvecklingssamtal. Vid utvecklingssamtalen blir dokumentationen ett stöd i kommunikationen och ett sätt att informera om förskolans innehåll och arbetssätt utifrån läroplanens mål.

Analys av kommungemensamma blanketter och av rektors ledning

Vid en analys av de tre kommungemensamma dokumenten: planeringsblanketten, utvärderingsblanketten och avdelningsplanen, blir det synligt att dessa framför allt riktar tänkta handlingar mot förskolans innehåll, arbetslagens förhållningssätt och barnen som grupp, inte mot enskilda barns lärande. Ett sådant sätt att se på utvärdering kan härledas såväl till Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och Skolverkets allmänna råd om måloppfyllelse (Skolverket, 2017). Sådana intentioner har funnits med ända sedan Fröbels och Deweys tankar om vikten av att utgå från barnens intressen samtidigt som uppmärksamheten riktas mot den egna lärarrollen, i en strävan efter att utveckla förskolans innehåll (Hammarström-Lewenhagen, 2013).

Att fokus ligger på arbetslagets arbetssätt, förhållningssätt och agerande syns i formuleringarna i blanketterna³¹ men framträder också genom rektorernas val att använda aktionsforskning, där tyngden ligger på de vuxnas lärande och på verksamhetens utveckling (Rönnerman, 2011). Formuleringen i utvärderingsblanketten: ”se både ur gruppens som individens perspektiv”, i analysen av hur det prioriterade målet syns i verksamheten, kan å ena sidan tolkas i relation till den starka tradition som förskolan har i ett socialpedagogiskt uppdrag där gruppen ses som grund för lärande (Persson, 2015b). Det kan å andra sidan tolkas som en garanti för att även den enskilda individens lärande ska kunna följas och analyseras, vilket kan förstås i relation till den typ av styrmekanismer där mätbarhet och resultatstyrning blivit centralt (Biesta, 2017). Att ordet effekt används i såväl planerings- som utvärderingsblanketten kan tolkas som ytterligare en indikation på detta då det visar att ett språk-

---

³¹ Nämnas ska att blanketterna utformades 2010 efter att Skolverket i sina utvärderingar (2004, 2008) kritiserat förskolan för att i alltför hög grad dokumentera barn och bedöma dem utifrån mål som näst intill kunde tolkas som uppnåendemål.

bruk tillhörande en marknadsstyrd dimension (Vallberg Roth, 2014) alternativt en marknadsstyrd logik (Friedson, 2001) har fått gehör även i förskolans sätt att utvärdera.

Ett motiv för de gemensamma dokumenten är, enligt kommunens hemsida, att kvalitetssäkra förskolan och öka likvärdigheten mellan förskolorna. I en forskningsöversikt, gjord av Persson (2015a), får förskolan nationellt kritik för att inte kunna leva upp till likvärdig kvalitet. I ljuset av detta och utifrån senare års granskning av Skolinspektionen (2017b), som visar på liknande resultat som Perssons, framstår det som ett viktigt incitament för ett kommunövergripande kvalitetsarbete. Vikten av en kvalitetsmässigt likvärdig förskola skrivs fram i läroplanen (Skolverket, 2018a)³² och har visat sig ha särskilt stor betydelse för barn ifrån migrantfamiljer (Persson, 2015a). För att kunna utvärdera likvärdigheten krävs vissa gemensamma regler och rutiner. Det behövs också olika redskap som möjliggör för huvudmannen att utvärdera måluppfyllelse, liksom för rektor som har ansvaret för förskolans kvalitet att få insyn i och kunna leda arbetet i förskolan (Skolverket, 2012a, 2018a). De kommun-gemensamma blanketterna kan i den meningen ses både som redskap och som regler för det systematiska kvalitetsarbetet. Det samma gäller aktionsforskningen som implementerats som ett arbetssätt för att utveckla det pedagogiska innehållet. Det är tänkt att leda både till att erfarenheter blir beprövade och till en vetenskaplig grund, där samarbetet med Göteborgs universitet tillsammans med gemensam litteratur- och artikelläsning har som syfte att utveckla och stärka ett vetenskapligt förhållningssätt.

Dokumentation ska enligt de allmänna råden för systematiskt kvalitetsarbete ligga till grund för en analys av tänkbara utvecklingsområden (Skolverket, 2012a). Analysen rektorerna gjort av tidigare kvalitetsarbeten har visat att naturvetenskap och teknik är områden som prioriterats bort och därför är eftersatta. Rektorerna hamnar i en situation där de tvingas välja att antingen låta sin analys eller den emancipatoriska for-

---

³² Likvärdigheten uttrycks i läroplanen bl.a. genom skrivningarna att utbildningen oavsett var i landet den anordnas ska vara likvärdig. Hänsyn ska tas till barns olika förutsättningar och behov. Den kompensatoriska aspekten kan knytas till att förskolan särskilt ska uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans och att alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket 2018a, s.6).

men för aktionsforskning styra riktningen på arbetet. Det är utifrån dessa ovan beskrivna ramar som arbetslagen har att hantera dokumentationsuppdraget. Under nästa avsnitt beskrivs hur dokumentationsarbetet tar form i de båda arbetslagen.

Dokumentationsarbetet tar form i arbetslagen

I detta avsnitt ges en beskrivning av de båda förskolorna, barngrupperna och arbetslagens rutiner för det vardagliga dokumentationsarbetet. I båda arbetslagen är den dokumentation som produceras framförallt knutet till det systematiska kvalitetsarbetet.

Förskolan Skogens geografiska läge och upptagningsområde

Förskolan är byggd på 1970-talet med små lokaler, men med en stor gård och närhet till naturen som också utnyttjas som lärmiljö. Vid studiens genomförande består förskolan av 4 avdelningar. Två med yngre barn, 1-3 år, och två med äldre barn, 4-6 år. Förskolan står inför en omorganisation under höstterminen 2016, vilket arbetslaget ofta återkommer till med viss oro vid samtalen. För att kunna utnyttja Skolverkets bidrag för minskning av barngruppernas storlek, planeras de befintliga barngrupperna att bli sex stycken istället för fyra.

Upptagningsområdet är socioekonomiskt utsatt och ett av de två områden i kommunen där minst antal vårdnadshavare har eftergymnasial utbildning. Bostadsområdet runt förskolan består till största delen av flerfamiljshus och har under lång tid haft en mångkulturell prägel. Nästan ända sedan starten har förskolan därför haft barn med flera olika hemspråk. Under de senaste fem åren har barn med svenska som första språk blivit färre och färre. Vid studiens genomförande finns fyra barn med svenska som första språk på förskolans samtliga fyra avdelningar. De flesta av familjerna är nyanlända och är ännu inte etablerade på arbetsmarknaden.

Avdelningen Vitsippan

På Vitsippan finns 17 barn i åldrarna 1-3 år, något barn har hunnit fylla 4 år innan studien avslutas. Sex olika språk talas i barngruppen: somaliska, arabiska, kurdiska, tigrinja, albanska och svenska. Endast ett barn

i gruppen har svenska som första språk. I arbetslaget, som är nytt sedan höstterminen 2015, arbetar Alva som förskollärare och har gjort så sedan sin examen för tretton år sedan, Lina förskollärare sedan trettio år men som börjat på denna förskola hösten 2015 samt Carin som är barnskötare sedan femton år, varav de senaste fyra åren på denna förskola. Alla tre har svenska som första språk. Aktionsforskning har använts på förskolan sedan läsåret 2013-2014.

Vitsippans dokumentationsarbete

Vid första samtalet i januari 2016 berättar arbetslaget att de använder avdelningsplanen, planerings- och utvärderingsblanketten samt aktionsforskning med tillhörande verktyg såsom: loggbok, digitala foton och kortare filmsekvenser, litteraturläsning, gemensam reflektion, handledning samt en rapportliknande Powerpointpresentation som sammanfattar processen när utvecklingsarbetet är genomfört. Arbetslaget uttrycker redan vid detta första samtal, men framförallt vid andra samtalet, att det är mycket skrivande:

A: I kommunen har vi ju gemensamma planerings- och utvärderingspapper men nu när vi håller på med aktionsforskning ska vi ju göra en rapport **också** och lämna in.

(Reflektionssamtal 2, Vitsippan 2016-04-06)

Arbetslaget beskriver att de är ålagda att använda sig av de kommungemensamma blanketterna samtidigt som aktionsforskningen ställer krav på ytterligare dokumentation bland annat i form av en "rapport". Dokumentationsmängden har ökat och arbetslaget säger att det blir ett merarbete och en del upprepning, genom att de tycker att de svarar på samma frågor i blanketterna som i rapporten. För att minska arbetsbördan har arbetslagets förhandlat med rektorn om att utvärderingsblanketten ska få ingå i aktionsforskningsrapporten.

C: Nu har vi frågat chefen om vi får göra en istället /.../ så om vi skriver med i rapporten allt som är med i blanketterna /.../

(Reflektionssamtal 2, Vitsippan 2016-04-06)

Blanketterna och rapporten upplevs som ett dubbelarbete, vilket hantearas genom att förhandla bort utvärderingsblanketten. Rektors ledning blir på så sätt överordnad den kommunala policyn samtidigt som det lokala kvalitetsarbetet också anpassas till policydokumenten. Aktionsforskningen blir därmed inte så emancipatorisk som den eventuellt skulle kunnat vara. Med rektorernas styrning av kvalitetsarbetets fokus, har arbetslagets valmöjligheter redan tidigare reducerats genom att den första delen i aktionsforskningsprocessen, kartläggningen, förlorat sin övergripande funktion som underlag för arbetslaget att själva analysera fram ett utvecklingsområde. Kartläggningen används istället för att synliggöra barns intressen inom det naturvetenskapliga målområdet. Det har för Vitsippans del genererat i att vatten blev temat, då de sett att barnen uppehöll sig ofta och länge vid tvättstället där de ”badade leksakerna”. Aktionsforskningsfrågan används för att rikta vattenintresset mot ett naturvetenskapligt innehåll – fenomenet flyta och sjunka. I avdelningsplanen skriver arbetslaget:

Under höstterminen och vårterminen vill vi uppmärksamma barnens lek och skapande med inriktning på naturvetenskap och då genom vatten. Vi kommer att låta barnen prova vad som flyter och sjunker och på så sätt utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för naturkunskap. Då vi har ett aktionsforskande arbetssätt kommer vår frågeställning vara: Hur kan vi se att barnen förstår att en del saker flyter och en del sjunker? Vi kommer att arbeta med detta både inomhus och utomhus med olika material.
(Avdelningsplan Vitsippan, ht15-vt16)

Genomförandet är formulerat på ett sätt som indikerar att arbetslagets handlingar riktas mot att barnen ska få möjligheter att utveckla förståelse för och ”prova vad som flyter och som sjunker”, medan frågan riktas mot en bedömning av barnets förväntade lärande och hur arbetslaget ska kunna utvärdera om barnen lärt och förstår vad flyta och sjunka innebär.

Reflektions- och planeringstid

En gång per vecka har arbetslaget två timmars gemensam planerings- och reflektionstid. Vanligtvis används första timmen till praktiska frågor

till exempel vikarieanskaffning. Andra timmen används för kollektiv reflektion och diskussion kring dokumentationen av de aktiviteter (aktioner) som genomförts i relation till vattentemat. Utifrån dokumentationen försöker de tolka om, och hur, innehållet, miljön och materialet bidragit till barns lärande om vad som flyter och vad som sjunker. Loggboksanteckningar, foton och filmer från den gångna veckan ligger på bordet. Dator och lärplatta finns med, samt ett reflektionsprotokoll där arbetslaget skriver vad de har diskuterat och vilka reflektioner de ska gå vidare med. I den arbetsfördelning som råder har Alva ett icke uttalat huvudansvar för dokumentationen och det är oftast hon som skriver i såväl blanketterna som i protokollet och det är även hon som tar huvudansvar för den slutliga sammanställningen, ”rapporten”. För att försöka göra barnen delaktiga i dokumentationen har arbetslaget vid några tillfällen projicerat upp foton på väggarna. Ett försök att låta barnen själva fotografera vad de gör har också gjorts men det är inget som görs frekvent.

Förskolan Havets geografiska läge och upptagningsområde

Även denna förskola är byggd på 70-talet och består av 9 avdelningar. Förskolan är tillbyggd och ombyggd i omgångar, lokalerna ser därför lite olika ut på avdelningarna. Gården är stor och avdelad i sex mindre gårdar. Skogen som ligger i nära anslutning utnyttjas även den som lärmiljö. Upptagningsområdet består av blandad bebyggelse mellan hyreshus, villor och radhus. Cirka 2/3 av barnen på förskolan har annat första språk än svenska, där en ökning av flerspråkig bakgrund skett under senare år. De flesta familjer har varit i Sverige under några år och har etablerat sig på arbetsmarknaden eller är studerande, men få vårdnadshavare har eftergymnasial utbildning.

Avdelningen Sjöstjärnan

Avdelningen Sjöstjärnans barngrupp består av 16 barn i åldrarna 1-3 år. I gruppen talas fem språk: svenska, albanska, bosniska, finska och thailändska. Sju av barnen i gruppen har annat första språk än svenska. På avdelningen arbetar två förskollärare och en barnskötare, alla tre med svenska som första språk. Kim, förskollärare sedan sjutton år, varav de senaste sju åren på denna förskola, Elisabeth, även hon förskollärare sedan sjutton år, samt Nina barnskötare sedan trettio år. Både Elisabeth

och Nina har arbetat fjorton år på denna förskola, sammansättningen av arbetslagen har dock varierat under åren.

Sjöstjärnans dokumentationsarbete

Precis som på Vitsippan, använder Sjöstjärnans arbetslag sig av avdelningsplan, planeringsblankett, utvärderingsblankett och aktionsforskning, inklusive medföljande verktyg som loggbok, digitala foton och kortare filmsekvenser, litteraturläsning, gemensam reflektion, handledning samt en rapportliknande Powerpointpresentation. Sjöstjärnan har använt aktionsforskning sedan läsåret 2011-2012. Elisabeth har, tillsammans med rektor, ett övergripande ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet, vilket innebär avsatt tid i tjänsten för handledning av några av förskolans andra arbetslag samt tid för att vara pedagogisk mentor för några av kollegorna. Det är också hon som leder arbetet med avdelningens dokumentation till exempel genom att se till att de i arbetslaget följer upp tidigare dokumentation och att de turas om att ansvara för att skriva i en reflektionsmatris.

När vi inleder våra samtal, i januari 2016, har var och en i arbetslaget sina ansvarsbarn och sin dag då de som de uttrycker det ”aktionsforskar tillsammans med barnen”. Det är framförallt vid dessa tillfällen de dokumenterar. I avdelningsplanen skriver de:

I vår nya aktionsforskning kommer vi arbeta medvetet med naturvetenskap med fokus på energi. Våra barn har visat intresse för saker som rullar och vi kommer därför fokusera på lägesenergi. Vår frågeställning kommer att vara: Hur kan vi som pedagoger uppmuntra barn att utforska lutande planet med fokus på friktion?

(Avdelningsplan Sjöstjärnan, ht15-vt16)

Sjöstjärnans fråga är riktad mot dem själva, mot undervisningen, hur de kan uppmuntra barn att utforska lutande planet och utveckla förståelse för friktion. I likhet med Vitsippans arbetslag är det barnens ageranden i förhållande till olika material som de plockat fram som dokumenteras.

Reflektions- och planeringstid

Sjöstjärnan har, liksom Vitsippan, två timmar reflektions- och planeringstid per vecka för att lösa praktiska frågor och till att reflektera kring iscensatta aktioner. De har med sig två lärplattor med bilder och filmer på barnens agerande samt en dator där de skriver i en digital reflektionsmatris under pågående möte. Datorn är kopplad till en projektor så att alla tre i arbetslaget kan se vad de skrev föregående vecka, liksom det nya som skrivs. Efter att de har läst igenom föregående veckas reflektioner blir nytagna foton, filmer och individuella logganteckningar underlag för diskussion och reflektion om, och hur, miljöerna skapat förutsättningar för barnens lärande kring friktion. Vid vårt första samtal framkommer det att Elisabeth har utvecklat tidigare reflektionsprotokoll till en matris³³, för att få tydligare fokus både på arbetslagets och på barnens lärande. Matrisen är omfattande så arbetslaget säger att de inte hinner fylla i en ny varje vecka utan oftast sträcker den sig över två veckor. I matrisen finns frågor som riktar sig mot: vilken litteratur de stödjer sina reflektioner på, mot barnens görande, kommunikation och lärande, liksom mot hur de som arbetslag ska kunna ”ge tillbaka dokumentationen till barnen”. För att göra barnen mer delaktiga i dokumentationen sätter arbetslaget upp foton på väggarna i barnens höjd på olika platser på avdelningen. De arrangerar också stunder där de tillsammans med ett till två barn kan titta på, och samtala om foton som barnen eller de vuxna valt ut. Ordvalet att ge tillbaka till *barnen* indikerar att det är barnen som grupp som avses, men vid reflektionssamtalen blir det synligt att matrisen även används för att synliggöra enskilda barns agerande, vilket utvecklas längre fram i resultatet.

Vad försöker arbetslagen åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentationen?

I denna del av resultatet presenteras och tolkas arbetslagens dokumentationshandlingar, så som de kommer till uttryck genom de regler och rutiner, arbetsfördelningen samt genom redskapen i form av kommungemensamma blanketter. På ett övergripande plan presenteras även aktionsforskningen som grund och struktur för det systematiska kvalitetsarbetet. Beskrivningen ovan, av hur dokumentationen tar form i de två

---

³³ Se bilaga 4

arbetslagen, indikerar att båda arbetslagen försöker hitta strategier för hur de kan hantera de redskap som de blivit ålagda att använda. Vitsippans arbetslag beskriver en ökad dokumentationsbörda och löser det genom att förhandla bort utvärderingsblanketten medan Sjöstjärnans arbetslag utvecklar ett tidigare reflektionsprotokoll till ett nytt redskap, en matris. Nedan beskrivs och tolkas vad arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplade till de kommungemensamma blanketterna och rektors ledning. För att kunna urskilja de mest meningsbärande handlingarna bland alla handlingar som är kopplade till dokumentationsarbetet, beskrivs även de störningar och spänningar som uppstår i arbetet i relation till blanketterna och till aktionsforskningen. Enligt Engeström (1987/2014) är det manifestationer i form av störningar som gör det möjligt att urskilja vilka handlingar som är *centrala*.

Producera dokumentation för kontroll *och* för gemensam reflektion

Vid reflektionssamtalen återkommer särskilt Vitsippans arbetslag till att de tycker att det ”kommer många krav uppifrån”, det vill säga vad som kan kallas en top-down-styrning. Arbetslaget framhåller vid tredje reflektionssamtalet, i maj, att aktionsforskningen ”känns lite som det blir en prestation som vi ska lyckas med”, ”då får vi inte ha fel”. Det inbegriper dels valet av en bra fråga och dels om att ”se till att ro i land det”. Lina i Vitsippans arbetslag uttrycker redan vid första samtalet följande:

L: Det känns ibland som vi ska göra allt. Det kommer mycket krav från kommunen och från chefen /.../ Vi har ibland kompetensutvecklingssatsningar som går helt emot varandra /.../
(Reflektionssamtal 1 Vitsippan, 2016-01-27)

En störning i arbetet uppstår när de å ena sidan är ålagda att arbeta med aktionsforskning med avgränsat fokus för vad som ska utvecklas och å andra sidan den kompetensutveckling som de ska förhålla sig till, som inte nödvändigtvis handlar om de mål som kommunpolitiker eller rektorer prioriterat. Det blir förvirrande och utgör ett stressmoment säger de i Vitsippans arbetslag. De uttrycker att det känns ”som att vi behöver reflektera för mycket, om allt på samma gång”. Det i sin tur skapar osäkerhet kring vad och hur mycket som egentligen ska dokumenteras och i

arbetslaget framhålls vikten av att inte behöva ”visa upp allt”, vilket relateras till att det måste finnas en tilltro till personalen:

L: Vad vi gör redan, är också viktigt att fråga sig. Då är det viktigt att chefen har tilltro till personalens kompetens, att de gör det de ska, utan att behöva visa upp allt i dokumentationen.
(Reflektionssamtal 1 Vitsippan, 2016-01-27)

Beroende på om de kommungemensamma blanketterna och aktionsforskningen uppfattas och hanteras som regler alternativt som redskap, påverkas arbetslagets handlingar och vad de åstadkommer med dokumentationen. När blanketterna ses som regler riktas handlingarna mot att *fylla i* blanketterna i syfte att kunna visa det som efterfrågas. I sådana situationer händer det att de skriver att de gjort något som låter bra, men som de ”kanske egentligen inte gör” uttrycker Lina i Vitsippans arbetslag:

L: I utvärderingen ser man bara det man vill och skriver att man gör något som man kanske egentligen inte gör.
(Reflektionssamtal 1, Vitsippan, 2016-01-27)

På samma gång som dokumentationen är något som arbetslaget känner att de måste göra ger de även uttryck för att den också blir ett redskap för gemensam reflektion:

A: På ett sätt ger dokumentationen mer tillåtelse att reflektera, det finns bevis nu, både i dokumentationen och i litteraturen.
(Reflektionssamtal 1, Vitsippan, 2016-01-27)

Samtidigt som Vitsippans arbetslag i uttalanden ovan påtalar känslan av kontroll, framhåller de också att dokumentationen ger dem utrymme för reflektion och ger dem legitimitet att ägna tid åt gemensam granskning av det som pågår verksamheten. Dokumentationen gör arbetet synligt och ger dem ”bevis”, på att de arbetar mot läroplanens mål och att de vilar på vetenskaplig grund. Trots en uttryckt top-down-styrning menar Vitsippans arbetslag att arbetet med aktionsforskningen har ändrat deras inställning till varför och för vem de dokumenterar:

A: Förut gjorde man ju de här papprena mer för att det var något man skulle göra för att skicka iväg, så var de borta, men man fattade ju inte riktigt hur mycket det kunde hjälpa en själv. Att reflektera över varför det blev som det blev /.../ man gör det mer för sig själv idag. (Reflektionssamtal 2, Vitsippan 2016-04-06)

Arbetslaget framhåller dokumentationen som betydelsefullt för att systematiskt kunna följa arbetet mot prioriterade mål. Dokumentationen möjliggör också reflexivitet det vill säga att rikta blicken mot sig själv, ”varför det blev som det blev”, för att förstå och för att kunna förändra sitt agerande och de pedagogiska miljöerna. Alva fortsätter sitt resonemang på följande sätt:

A: Jag vet första gången jag kom i kontakt med aktionsforskning, vad man fick syn på andra saker som man inte tänkt på innan. När man gick in på djupet i det lilla och stödde sig i litteraturen, att man verkligen reflekterade på ett annat sätt. Man läser ju verkligen litteraturen nu; jo men se det där! Det har vi ju också sett eller inte sett. (Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

I excerpten ovan framhålls systematiken som aktionsforskningen tillhandahåller och kopplingen till aktuell forskning, som ett stöd (redskap) för både avgränsning och analys. Gemensam reflektion kring dokumentationen gör det möjligt att förändra ”sig själv och förändra miljöerna”, och Vitsippans arbetslag uttrycker också att de genom reflektioner kring litteraturen blivit ”mer tillåtande till vad barnen får göra”.

Även i Sjöstjärnans arbetslag talar de om att dokumentationen till viss del har en kontrollfunktion då de ska kunna ”visa” att de arbetar mot målen. Vid tredje samtalet för arbetslaget ett resonemang kring chefs styrning av fokus för utvecklingsarbetet i relation till annat fortgående arbete som EMAS och Grönflagg³⁴:

---

³⁴ EMAS ingår i Naturvårdsverkets globala miljöarbete där olika organisationer ska kunna visa på hur de förbättrar sin miljöprestanda. Grön Flagga ingår i ”Håll Sverige Rent” och är ett program för certifiering av förskolors och skolors arbete med hållbar utveckling ekologiskt, socialt och ekonomiskt.

K: Det här med chefens styrning, det är ju dilemmat med att vi ska kunna visa att vi jobbar enligt mål, EMAS och Grön Flagg, och ligger målen där fristående från aktionsforskningen är det lätt att de försvinner ut i sanden. Nu har vi knåpat ihop detta. Så aktionsforskningen har ju inte utgått från barnen riktigt.

E: Man kan ju tänka så här att aktionsforskningen ska ju utgå från barnen, men den ska ju utgå från verksamheten också. Vad får våra barn ta del av, får de lära sig om energi? Nej det får de inte. Alltså har vi ändå ett korrekt område att aktionsforska kring, men sen' är vi kanske lite långt från barnen. Så hon styrde ju uppifrån, men vår expertkunskap kom ju in – var är våra barn i detta? Å nu med facit i hand /.../ Vi hade aldrig kommit på detta annars.

N: Nej vi hade aldrig vågat ge oss på det, och det blev ju bra ändå.
(Reflektionssamtal 3, Sjöstjärnan, 2016-04-20)

Sjöstjärnan uttalanden kan tolkas som att en störning uppstår mellan att bli styrd av rektorn kontra att själva få välja utvecklingsområde. De uttrycker det i termer av att de genom styrningen riskerar att vara ”långt ifrån barnen”. Arbetslaget framhåller samtidigt att rektors styrning, mot området energi, skapat förutsättningar för ett nytt innehåll och nya möjligheter för vad barnen kan lära sig i förskolan. Kraven går att förena med barnens intressen, genom att knyta undervisningen till: ”var är våra barn är i detta?”. Med utgångspunkt i barns vardagserfarenheter och intresse för att rulla saker, säger arbetslaget att de kan skapa förutsättningar för att utforska och lära om energi. Lutande planet introduceras genom att ta fram en rutschkana.

Producera dokumentation för att synliggöra barns lärande och för att utvärdera undervisningen

I analysen av de kommungemensamma blanketterna framgår att de framförallt riktas mot planering och utvärdering av verksamheten och inte av barnens lärande. I Vitsippans arbetslag försöker de i relation till det dubbla uppdraget, att både utvärdera verksamhetens kvalitet och analysera varje barns förändrade kunnande, det vill säga, göra planeringsblanketten till ett redskap för att även planera hur de ska kunna utvärdera enskilda barns lärande. I relation till frågan om vilka effekter

arbetslaget förväntar sig på lång och kort sikt beskrivs barnens förväntade lärande på följande vis:

På kort sikt förväntar vi oss att barnen ska förstå att de ska lägga saker i vattnet och att en del ligger kvar på ytan och en del åker ner på botten. På lång sikt vill vi att barnen ska förstå orden flyta och sjunka/ vad det innebär.

(Planeringsblankett, Vitsippan ht15/vt16)

Som kriterier för hur de ska kunna utvärdera att de nått målet för kvalitetsarbetet skriver de att de ska kunna se:

att barnen själva testat att lägga olika saker i vattnet/visat intresse, visat olika reaktioner med kroppen och pekat på sakerna då de ligger kvar/sjunker och att barnen själva säger orden flyta då sakerna ligger kvar på ytan eller sjunka då de åker till botten. (Planeringsblankett, Vitsippan ht15/vt16)

”Barnen själva” ska visa att de förstår och kan använda orden. Det enskilda barnets intresse och uttryck, såväl kroppsligt som verbalt, blir på så sätt det som ska indikera verksamhetens måluppfyllelse, visa att arbetslaget arbetar i riktning mot de naturvetenskapliga målen. I strävan efter att skapa intresse för fenomenet flyta och sjunka kommer arbetslaget enligt planeringsblanketten att ”göra det mer tillgängligt för vatten i inomhusmiljön”. Ute har de redan ”många naturliga tillgångar” som de kommer att utnyttja. De beskriver vidare hur de tänker gå till väga för att utvärdera sitt arbete:

Vi kommer att utvärdera efter varje aktion för att på så sätt kunna få syn på var varje barn befinner sig och att vi i och med det ska kunna ge mer tid till de barn vi märker inte har så stor förståelse, nyfikenhet på vatten och flyta/sjunka. (Planeringsblankett Vitsippan ht15/vt16)

Utvärderingen kopplas till de aktioner arbetslaget gör där de bland annat handlar om att ta vara på barns intresse för vatten och genom förändringar i den pedagogiska miljön göra vatten mer tillgängligt i barnens vardag. Barnens agerande dokumenteras framförallt genom att fotografera dem när de leker och utforskar vattnet. Vitsippans arbetslag skriver att de vill kunna få syn på vad varje barn befinner sig för att kunna anpassa och ge mer tid för barnen att utveckla nyfikenhet och förståelse

för vad som flyter och sjunker. Det ska förstås i relation till att flera av barnen endast har rätt till femton timmar förskola per vecka, tre dagar i veckan under förmiddagar. Det tillsammans med långa frånvaroperioder, gör kontinuiteten i lärandet och möjligheten att följa och dokumentera *alla* barns lärande svårhanterbart, säger arbetslaget. De uttrycker vidare att de strävar efter att aktionsforskningen, ska bli en integrerad del av den ordinarie verksamheten, och inte ”ett spår bredvid” och ”dela av dagen”. ”Barnen lär hela dagen inte bara under aktionerna”, säger de, samtidigt som de poängterar att de tycker att det är svårt att synliggöra det enskilda barnets lärande, särskilt när det gäller mer abstrakta och kognitiva färdigheter.

I Sjästjärnans planeringsblankett skriver arbetslaget att den effekt de förväntar sig och det förväntade resultatet på kort sikt är ”att barnen får erfara att en del saker glider lätt och andra trögt” och på lång sikt ”att barnen får en förståelse för hur friktion fungerar”. Den reflektionsmatris som Elisabeth utvecklat används både för att synliggöra det enskilda barnets lärande men främst för att kunna skapa utmaningar för alla barns lärande. Elisabeth beskriver det så här:

E: Vi lägger in ett foto i matrisen, det gör vi... Det är ju **det** barnet som gjort något nytt, för då tänker vi att den upptäckten kan vi ju använda som en aktion och gå vidare med för de andra barnen också.
(Reflektionssamtal 1, Sjästjärnan, 2016-02-17)

Ett enskilt barns ”upptäckt” beskrivs i matrisen, men syftet är att barnets strategier ska kunna användas för att utmana alla barns lärande. Fokus läggs på hur arbetslaget ska utveckla undervisningen. På liknande sätt leder reflektioner kring Kims logganteckningar och foton till förslag på en förändring i arbetssättet, vilket skrivs in i reflektionsmatrisen:

K: Tyvärr blir det lite grann så som det blir, att tillfället mellan vi gjorde detta, och tillfället då vi pratade med L om bilderna, blev lite [för] långt.
E: Det kan vi ju skriva i matrisen sen.
(Reflektionssamtal 2, Sjästjärnan, 2016-03-23)

Excerptet visar på hur reflektionen rörande tidsspannet mellan situationen där ett foto togs och tillfället när de satt tillsammans med barnet och samtalade, blev för långt. Det leder till att arbetslaget beslutar att samtalet med barnet behöver ske i nära anslutning till händelsen och skriver det i matrisen. I matrisen finns också rutor där arbetslaget knyter till läroplan samt refererar till gemensamt läst litteratur. Exemplet nedan visar hur de tar stöd i litteraturen i diskussionen kring dokumentationen.

E: Jag tänker på det vi tog med i matrisen sist, det där citatet från *Naturvetenskap i förskolan*, att när barn utforskar, att de inte är mottagliga för att lyssna på samma gång som de utforskar, det var en väldig tankekullerbytta.

(Reflektionssamtal 2, Sjöstjärnan, 2016-03-23)

Som stöd för sig själva skriver arbetslaget att de fortsättningsvis inte ska ställa för många frågor till barnet under tiden det är upptaget med att prova rutschkanan. De ska ge barnet ”tid att upptäcka själv och prata med barnet efteråt”.

Sammanfattning

I kapitlet har arbetslagens handlingar kopplat till kommunens gemensamma policy för det systematiska kvalitetsarbetet beskrivits och tolkats med hjälp av de störningar som uppstår i arbetet. Arbetslagen har att förhålla sig dels till kommungemensamma blanketter för planering och utvärdering, dels till rektors ledning. Rektors ledning innebär att arbetslagen även har att förhålla sig till en gemensam avdelningsplan och att aktionsforskning med tillhörande verktyg ska användas som grund för kvalitetsarbetet. Resultatet visar att det arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentation är att dokumentationen ska fungera som underlag både för extern utvärdering (kontroll) och som underlag för gemensam reflektion. Vidare försöker de hantera de kommungemensamma blanketterna och den dokumentation som produceras i samband med aktionsforskningsprocessen så att den kan användas för att synliggöra varje barns lärande och för att utvärdera undervisningen. Störningar i dokumentationsarbetet uppstår när aktionsforskningen, med avgränsat fokus, krockar med påbjuden kompetensutveckling som ofta belyser ett brett område, inte nödvändigtvis det som

kommunpolitikerna och rektorerna prioriterat. Likaså uppstår störningar mellan att bli styrd av rektor och själv få bestämma utvecklingsområde. Dessa störningar leder till motsättningar mellan aktionsforskning som redskap eller som regel. I nästa resultatkapitel knyts dokumentationen till det prioriterade målet för det systematiska kvalitetsarbetet och får därmed en tydligare didaktisk förankring.

6. RESULTAT – DIDAKTISKT INNEHÅLL

Detta resultatkapitel inleds med en beskrivning av arbetslagens dokumentationspraktiker, så som de kommer till uttryck genom handlingar kopplat till det prioriterade målområdet för det systematiska kvalitetsarbetet – naturvetenskap. Vitsippans arbetslag har utifrån barnens intresse för vatten fokuserat på det fysikaliska³⁵ fenomenet flyta och sjunka. Sjöstjärnans arbetslag har blivit styrda av sin rektor att rikta kvalitetsarbetet mot energi och har utifrån det valt att fokusera på lutande planet (teknik) samt på friktion som fysikaliskt fenomen.

Nedan presenteras arbetslagens dokumentationsarbete och de störningar som uppstår i arbetet under rubrikerna: *material och miljö som medierande redskap*, *språk som medierande redskap*, *utvärdering av det egna förhållningssättet* och *dokumentation för kommunikation med föräldrar*. Dessa rubriker ska förstås som indikationer på vad arbetslaget försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentation samt visar på de störningar som uppstår i arbetet med dokumentation.

Material och miljö som medierande redskap

Den systematiska dokumentationen riktas framförallt mot vad som sker i förhållande till de pedagogiska miljöer som arbetslagen iscensätter. Foton, kortare filmsekvenser, samt loggbok används för att synliggöra hur

---

³⁵ I läroplanens mål benämns naturvetenskapliga fenomen som fysikaliska när det är kopplat till fysik, alternativt som kemiska processer när det är kopplat till kemi.

barnen gör och vad de säger i situationer där de förväntas agera kring fenomenet flyta och sjunka, alternativt kring lutande planet och fiktion.

Utformningen av miljön är något som lyfts fram som centralt i båda arbetslagens avdelningsplaner:

Vi utformar miljön så den blir utmanande för barnen. Vi utmanar barns nyfikenhet och begynnande förståelse för naturkunskap.
(Avdelningsplan Vitsippan, ht15-vt16)

Vi har inrett rummen för att det ska ge barnen en god lärandemiljö som utmanar till lärande, nyfikenhet och utforskande.
(Avdelningsplan Sjöstjärnan, ht15-vt16)

Båda arbetslagen skriver i sina avdelningsplaner att lärandet sker i samspel och att de vuxna behöver vara närvarande och delaktiga som ”medforskande”, för att barnen ska hålla fokus och komma vidare i sitt lärande. ”Lärprocessen är att vi lär oss i samspel med varandra” skriver Vitsippan. På liknande sätt uttrycker Sjöstjärnans arbetslag att: ”barn utvecklas genom lek och samspel med andra”.

Inledningsvis tar arbetslaget på Vitsippan fram en stor balja med vatten som ställs på golvet. Olika typer av material så som plastburkar, badsvampar, tyger, båtar, stenar finns tillgängligt och barnen förväntas att tillsammans utforska huruvida dessa flyter eller sjunker. I dokumentationen blir det synligt att baljan inbjuder till bad, och materialet till att ösa och hälla vatten, alltså inte till att utforska vad som flyter och sjunker. Baljan byts därför snart ut till ett mindre och genomskinligt plastakvarium för att bättre möjliggöra för barnen att upptäcka vad som flyter och sjunker.

På Sjöstjärnan tar de fram en rutschkana samt olika underlag att åka på. Även olika typer av brädor iordningställs, vissa med ena halvan täckt av sandpapper i olika grovlekar och andra halvan utan sandpapper. Syftet är att barnen ska pröva friktionen, både genom att själva åka och genom att låta föremål glida ner. Farten ska kunna regleras genom att luta brä-

dorna olika mycket. Barnen dokumenteras när de leker med olika föremål och utforskar hur de glider i rutschkanan och på brädorna.

Det blir synligt hur arbetslagen medvetet använder miljön och olika material för att försöka skapa intresse hos barnen. Likaså blir det tydligt att de har en stor tilltro till att materialet får egen agens och leder till ett lärande om naturvetenskap. I båda arbetslagen avvaktar de vuxna barnens agerande i relation till det framtagna materialet och dokumenterar, med hjälp av digitala foton och logganteckningar, vad barnen gör och säger.

Vid första reflektionssamtalet, i januari 2016, berättar Vitsippans arbetslag att de ändrat sina dokumentationsrutiner. Istället för att dokumentera barnen i planerade aktiviteter försöker de följa barnen, ett och ett, under dagen för att se vad som händer. Vid andra samtalet återkommer de till detta och säger att de planerat att följa varje barn under tvåveckorsperioder och dokumentera vad barnet gör med materialet. Om barnen under denna period inte verkar visa intresse för materialet, får de försöka att ”styra” intresset eller ”dra lite” i barnet för att rikta dess uppmärksamhet mot vattnet:

A: Vi pratade lite på vår reflektionstid om att ta en tvåveckors-period för att försöka se [om de går fram till akvariet], och efter två veckor kanske vi får, om vi inte lyckats fånga någon, får vi försöka dra lite. Det kan ju vara ett tecken på att de inte alls är intresserade eller så vet de inte [hur de ska göra]”
(Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

På Vitsippan talar de om att hitta balansgången mellan att låta barnen upptäcka själva och att styra dem och refererar till att de tidigare varit mer aktivitetsbundna. Dokumentation användes bara för att pricka av att alla gjort aktiviteten och för att bedöma om barnen kunde utföra den så som de vuxna bestämt, säger de. Idag menar de att de har större förtroende för barnens kunnande och därför avvaktar barnens initiativ, vilket citatet nedan illustrerar.

C: Idag avvaktar man lite för att se vad de [barnen] har för [avsikter].

A: Ja, vi har ett annat förtroende för barnen idag och man ser vad mycket de kan om man ger dem mer utrymme istället för att man själv går in så fort. Fastän de är små så kan de.

(Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

I reflektionssamtalen blir det tydligt att Vitsippans arbetslag handlar på ett avvaktande sätt där de förlitar sig på att materialet ska locka barnen så att spontana lärsituationer uppstår.

C: Jag hade fyra barn inne så ställde jag fram vattnet, jag sa liksom inget, sen så gick den ena fram och plocka i allt i vattnet. Sist var en liten svamp som ett barn tog och började diska. Är det något som barnet sett hemma...[letar i sina anteckningar för att se vad barnet sa], ja för sen när han hade plockat tillbaka sakerna i lådan så tog han korken och försökte få på saker på kroken. 'Inte bra' sa han för det bara lossnade. Det var saker som flöt, sen var han färdig och gick därifrån. (Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

Genom att arrangera miljöer och material tänker de att barnen ska bli intresserade av att vad som flyter och sjunker. En vuxen ska följa (efter) barnet och på så sätt kunna fånga barnets lärande. Handlingarna ovan visar, till skillnad från i Vitsippans avdelningsplan, där en aktiv vuxen beskrivs, en avvaktande vuxen som är tyst. "En del barn får man putta lite extra på" säger de, samtidigt som de framhåller att det också måste vara okey att som barn inte göra något. I förskolan ska vi ju inte "undervisa som på skolan". Vi "har inte lektioner" utan det pågår ett "lärande hela dagen", säger de. Skillnaden mellan förskolan och skolans undervisning – att det inte ska bli lektioner, lyfts. Förskolans arbetssätt ställs i kontrast till skolans också när det gäller bedömning, vilket blir synligt när arbetslaget påtalar att de inte dokumenterar för att bedöma barnen utan för att utveckla arbetssättet:

A: Man bedömer ju inte barnen, men det är liksom mer att få syn på vad vi, hur vi ska ändra vårt arbetssätt och hur vi ska ändra miljön så vi kan jobba vidare, för det är ju inte att tänka bedömning av barnen.

(Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

Det kan tolkas som att Vitsippans arbetslag genom sina uttalanden och handlingar värnar om förskolans informella lärande och markerar en skillnad mellan förskola och skola. Det indikerar också att det finns en återkommande kluvenhet kring hur mycket de ska styra barnen respektive endast följa deras spontana intressen. Störningar uppstår när arbetslaget tvekar mellan att planera för *undervisningssituationer* kontra att fånga *hela dagens lärande*. Det är en ambivalens som leder till att avaktande vuxna, men också till att relativt passiva barn, blir synliga i dokumentationen. Det arbetslaget åstadkommer med sin dokumentation i bild och text stämmer således varken med arbetslaget egna visioner framskrivna i avdelningsplanen, eller med läroplanens barnsyn om det aktiva lekande lärande barnet.

Arbetslaget berättar vidare att de byggt små flottar tillsammans med barnen för att pröva om de flyter i bäcken:

L: Vi prövade, små stunder flöt det i alla fall. Den lilla flöt ganska snabbt (Reflektionssamtal 3, Vitsippan, 2016-05-16)

En av modersmålslärarna valde att följa med till skogen för att kunna samtala med barnen där.

A: Hon pratade med dem hela tiden, hon berättade med flottarna att 'nu fastnar de', och vi fick klättra upp igen och ta loss dem. /.../ det var det barnet komihåg också 'Flottar fastnar', sa han (Reflektionssamtal 3, Vitsippan, 2016-05-16)

I samtalet om denna situation, och även på bilderna vid bäcken framträder betydligt mer aktiva vuxna och aktiva barn som utforskar tillsammans. Det var lite vatten i bäcken och vad som flyter blev inte det mest centrala för barnen då flottarna fastnade, "men det är ett lärande i det med", säger de på Vitsippan.

Även Sjöstjärnans arbetslag brottas med hur mycket de ska styra respektive följa barns spontana intressen. Vid tredje reflektionssamtalet, i april, tycker de att de kört fast i sin aktionsforskning och att de förändringar de gjort i miljön inte lett till ett lärande kring friktion. I likhet med Vit-

sippans stora balja fungerar inte rutschkanan som det medierande redskap som det var tänkt. Arbetslaget uttrycker att barnen visserligen verkar att indirekt förstå friktion. De lär tillsammans genom att härma varandra när ”de stoppar i rutschkanan”. De förstår hur de kan bromsa med fötterna genom att ta av sig strumporna. Det är dock själva åkandet och vems tur det är, som har stått i fokus för barnen.

Barnen använder även brädorna med sandpapper för sina bygglekar och har upptäckt att byggena står kvar på den skrovliga sidan men glider ner på den glatta sidan. Arbetslaget reflekterar kring huruvida det visar att barnen fått en viss förståelse för friktion eller inte. Kim beskriver, utifrån ett foto, ett samtal med en flicka som byggt ett hus på sandpappersidan:

K: Jag har väldigt öppna frågor: Vad är det här, vad har hänt här?

Flickan svarar: Klossarna gick sönder [på den glatta sidan], byggde igen /.../ dom sitter kvar [pekar på klossarna på sandpappersidan].

(Reflektionssamtal 2, Sjöstjärnan, 160323)

Kim tar fram ytterligare ett foto och berättar hur samma flicka säger: ”där inga klossar” och pekar på den glatta sidan. Arbetslaget tolkar detta som att flickan har utvecklat viss förståelse för underlagets betydelse för att få klossarna att stå kvar. I fotodokumentationen blir det synligt hur barn använder och leker med brädorna. Arbetslaget menar dock att det inte går att avgöra om barnen förändrar sitt kunnande om friktion och inte heller om barnen fått förståelse för lutningens betydelse

I samtalen återkommer Sjöstjärnans arbetslag till hur de ska kunna få dokumentationen att bli ett fungerande underlag för att synliggöra barnens lärande och uttrycker att de i nuläget har för ”dålig struktur”. De diskuterar en tydligare fördelning av ansvaret för att dokumentera barnen samt hur de ska dela in dem för att de ska komma till sin rätt. Vidare diskuterar de huruvida de ska blanda åldrar eller ha åldershomogena grupper, samt hur de ska göra för att ”ge tillbaka dokumentationen till barnen”. Excerpten nedan visar hur arbetslaget vid första samtalet resonerar kring grupp sammansättningen för att alla barnen ska få utrymme:

E: Ibland finns det en risk i det [att ha blandade åldrar] att de stora tar över.

N: Ja men har man små grupper så.

E: Ja men har man då två superverbala då tar ju de över.

(Reflektionssamtal 1, Sjöstjärnan 2016-02-17).

Vid tredje samtalet uttrycker arbetslaget att barnen verkar ha tröttnat på att använda brädorna. De är inte helt överens om vad de behöver göra för att komma vidare och drar in mig (A-C) i samtalet.

A-C: Men det här att de inte använder den sidan med hög friktion, hur skulle man kunna tolka det?

E: Vi har ju inte utmanat dem, att det går att använda till något. Jaha, ”det gick inte”, ”tar stopp där” och så har jag inte hjälpt dem vidare för fem öre. Varför kan den inte åka där? – ”kan inte” [säger barnet].

(Reflektionssamtal 3, Sjöstjärnan, 2016-04-20)

Dokumentationen riktas mot barnens agerande och används för gemensam reflektion, som vid detta tillfälle kring varför barnen inte längre tycks visa intresse för brädorna. Arbetslaget kommer fram till att det beror på att de ”inte hjälpt” barnen, ”vi har ju inte utmanat dem” säger Elisabeth. Sandpappret ”kanske är för bra”, det skapar för hög friktion så det fyller inte syftet att bara bromsa farten, säger de. Kim föreslår att de ska sätta sandpappret på golvet så att barnen skulle ”kunna se var det är hög friktion och var det är lägre friktion”. Elisabeth inflikar med att de ”inte får tappa bort det lutande planet”.

Resonemanget visar hur arbetslagets har fokus på hur de borde agera, och talar om att utmana och hjälpa barnen. Det blir tydligt hur de i första hand kopplar utmaningen till material och till gruppindelning, vilket indikerar en gemensam tilltro till att det framförallt är materialet som ska mediera ny kunskap och utmana barnen vidare i deras lärande, inte undervisningen. Denna inställning till materialets tilldelade agens och ett självständigt lärande barn syns även när arbetslaget diskuterar hur de ska kunna uppmärksamma barnen på brädans lutning. De vill hitta en lösning så att barnen själva ska kunna ändra lutningen ute på gården:

A-C: Om ni gör **en** lutning med barnen och de sedan ändrar lutningen vad krävs då av barnen att de ska förstå?

E: Jag tänkte att det var lättare om de själv får styra lutningen.

A-C: Men ni vill uppmärksamma dem på skillnaden?

E: Ja, då måste man ju ha variationen framme förstås.

N: Ja det blir det ju. Vi skulle haft något på väggen med krokar så att vi kan sätta upp olika lutningar.

E: Vi måste börja med två som är lika dana [brädor] men med olika lutning. Kommer vi ihåg det? Jag får rita så jag vet.

(Reflektionssamtal 3, Sjöstjärnan, 2016-04-20)

Arbetslaget resonerar vidare kring hur de ska skapa förnyat intresse för brädorna och förståelse för såväl lutningens som underlagets betydelse för hur snabbt föremålen glider. Nina ställer en retorisk fråga: ”hur funkar vatten och sandpapper?”, och kommer sedan med ett förslag om att låta barnen pröva med vatten på brädorna ute på gården:

N: Jag tänker, kan man ta lite vatten på sen’ och se hur det rinner?

Fortast på den glatta sidan eller den skrovliga sidan?

E: Men är inte vatten lite väl svårt att se hur fort det rinner? Det rör sig ju ändå ner /.../ Vatten är som bollar det rinner oavsett. Handlar det om att se om vattnet rinner fort, eller om det skapar en annan typ av friktion?

N: Det skulle vara roligt för dem [barnen] för att de ska få lite annat bara. (Reflektionssamtal 3, Sjöstjärnan, 2016-04-20)

Genom dialogen ovan blir det tydligt att det finns olika idéer i arbetslaget om vad som är viktigast, och vilket motivet är för att iscensätta olika miljöer, att ge barnen ”lite annat” material och se till att de har roligt tillsammans, att de ska bli självständiga eller att kunna utvärdera om de fått möjlighet lära om lutande planet och friktion. De olika yttrandena kring vilket material som är relevant att erbjuda kan förstås dels som en ambivalens kring huruvida de ska undervisa och rikta barnen mot ett lärandeobjekt eller om de ska låta barnen pröva lite olika material och leka tillsammans. Nina har även vid första samtalet, i januari, poängterat att ”något som varit bra med rutschkanan är att de lärt sig turtagning” och att barnen ” har lärt sig att de får gå en och en”. Även det kan indi-

kera att det finns olika motiv för varför de dokumenterar, samt vad som är syftet med det systematiska kvalitetsarbetet. Elisabeth är mån om att hålla fast vid det naturvetenskapliga lärandeobjektet. Även Kim försöker hålla kvar fokus på friktionen medan Nina ser vikten av det socialpedagogiska uppdraget – att barnen lär sig leka, har roligt och att de fungerar tillsammans i grupp. Att kunskapsuppdraget får tolkningsföreträdare för vad som fokuseras i dokumentationen på Sjöstjärnan blir även synligt vid andra samtalet, när Kim och Elisabeth reflekterar kring en situation där barnen tagit fram stjärtlappar för att åka ner för kullen på gården. Störningar uppstår kring i vilken grad barnen ska tillåtas fortsätta utforska fritt (och riskera förstöra gräset) eller huruvida de ska avbrytas i sin lek:

K: De ville åka i leran och jag hindrade dem för det ska bli gräs där, tankarna var att här ska vi sitta på gräsmattan när våren kommer.

E: Men det hade ju inte gjort något. De hade ju bara provat en stund och så hade det ändå stoppat.

K: Det stoppade lite med att: så här gör man inte, åker på stjärtlappar i leran, nej jag... [blir avbruten av Elisabeth]

E: Fast de testade en annan dag när jag var ute och det var bara, var bara kallt, då åkte de på gräset.

K: Nej jag ääää [skakar på huvudet]

(Reflektionssamtal 2, Sjöstjärnan, 2016-03-23)

Exemplet ovan visar hur barnen stoppas i sitt agerande och hur situationen uppfattas olika i arbetslaget. Det leder, i likhet med förslaget om vatten på brädorna, till att störningar i dokumentationsuppdraget uppstår mellan ett ämnesinriktat lärande och om situationen ska tolkas som ett försök till ett utforskande kring friktion eller om det handlar om att fostra barnen till att ta ett gemensamt ansvar och värna om utemiljön. Elisabeth ser situationen som ett viktigt initiativ från barnen där de visar intresse för att utforska friktion. Hon föreslår därför att detta ska skrivas i matrisen under rubriken: "Vilket lärande ser vi hos barnen?", även om de hindrades att fullfölja sitt åkande. Arbetsfördelningen i arbetslaget, där Elisabeth har ett uttalat ansvar för att leda det systematiska kvalitetsarbetet är avgörande för att de i båda beskrivna situationerna riktar fokus

mot kunskapsuppdraget och att den socialpedagogiska dimensionen och förskolans fostrande uppdrag inte noteras i matrisen.

Språket som medierande redskap

Det svenska språket framhålls som viktigt i båda arbetslagen, särskilt i relation till att flertalet barn har annat första språk än svenska. ”Vi sätter ord på det vi gör, under hela dagen”, skriver Vitsippans arbetslag i sin avdelningsplan. Båda arbetslagen uttrycker också att alla barns lärande är lika viktigt att dokumentera.

I sin ambition att hinna se och lyssna på alla barn, tycker arbetslagen att de blir för styrande, särskilt i förhållande till barn som varit borta i längre perioder. På Sjöstjärnan säger de att de måste ”nappa dem när de är här” och dokumentera vad barnen gör. På Vitsippan säger de vid tredje samtalet att de nästan ”kastar sig över barnen” när de väl kommer för att de ska ”hinna få de här orden på den korta tiden”. Tillgång till olika begrepp framhålls som extra viktigt för barnens lärande. För att stödja barnens språkutveckling och ”för att barnen ska lära sig samma begrepp på svenska och på sitt modersmål”, arbetar särskilt Vitsippans arbetslag tillsammans med modersmålslärarna. Störningar i dokumentationsarbetet uppstår dock när de ämnesspecifika orden inte finns på barnens första språk och därför inte enkelt går att översätta.

C: Sen är det ju inte alla ord finns på de andra språken heller /.../ Då hade de ett ord som säger mer om det som händer.

A: Det finns ord för åker upp och ovanpå, men sedan kom hon [modersmålsläraren] på att för flyta, båtar kan man använda [som förklaring] och visa. (Reflektionssamtal 2, Vitsippan, 2016-04-06)

Det talade språket ses som centralt för att kunna veta om barnen förstått. Vi vet inte vad de förstår, ”man ska inte skylla på språket” men ”man får hela tiden tolka”, säger de i Vitsippans arbetslag vid tredje samtalet.

Även i Sjöstjärnans arbetslag uttrycks liknande svårigheter. ”Det är ju inte alla som kan sätta ord på det, och hur ser vi då att de gjort den här upptäckten?”, då krävs en organisation så att vi kan vara med barnen ”i liten grupp och ostört” för att kunna tolka vad barnen menar, säger de.

Det blir tydligt hur båda arbetslagen lägger stort värde vid det verbala språket och de ämnesspecifika begreppen. Det är så de anser sig kunna förstå barnen och veta (analysera) om, och vad barnen lärt sig. I Sjöstjärnan reflekterar de, vid tredje samtalet, kring vilka begrepp de själva behöver använda i relation till sitt arbete med friktion. De har märkt att barnen under våren börjat ta efter det de pratat om och använda ord som ”inte fanns i höstas”. De har exempelvis hört de yngsta barnen säga ”de gå fott”.

E: Då får vi ha fokus på begreppen fort, långsamt, flackt, säger man flackt? Acceleration ska man använda det begreppet? Vi måste skriva upp här [i matrisen] för annars vet vi ju inte vad vi ska rikta deras uppmärksamhet mot.

(Reflektionssamtal 3, Sjöstjärnan, 2016-04-20)

Elisabeth säger att ”vi måste vara bekväma med de ord vi ska använda” och resonerar om flackt och acceleration är sådana begrepp som de ska använda. Hon föreslår även andra mer vardagsnära ord som fort och långsamt. I matrisen skriver de begreppen som ska användas. En viss tveksamhet kan anas inför vissa av dem, att de ska bli för svåra och abstrakta för de yngsta barnen då målet är att barnen själva ska kunna säga och använda orden på sikt. Elisabeth poängterar vidare att de vuxna också måste ställa frågor och använda begrepp som riktar barnens uppmärksamhet mot det innehåll de vill att barnen ska få syn på. I resonemanget blir det synligt hur språket används som ett medierande verktyg för att barnen ska kunna appropriera, det vill säga, aktivt ta över användandet av begreppen och göra kunskapen till sin. Barnen ”måste ju inte förstå begreppen” direkt men ”de behöver få höra orden i ett sammanhang”, säger de. Dessa uttalanden och att begreppen skrivs i matrisen indikerar att Sjöstjärnans arbetslag ser det som de vuxnas uppgift att både anpassa språket efter barnens förståelse men också utmana dem genom att tillföra nya begrepp. I Sjöstjärnans berättelse om hur de använder utvalda foton som stöd i samtalen med barn när de ”ger tillbaka dokumentationen” framträder bilden av en mer aktiv vuxen än under situationen som har dokumenterats. Handlingarna riktas här mot de vuxna hur de ska uttrycka sig, liksom mot undervisningens innehåll.

Dokumentera för att tolka, veta och visa

Vid tredje reflektionssamtalet i Vitsippans arbetslag, ligger det foton på bordet på barn som står vid en vattenpöl och leker med en liten pinne ute på gården. Arbetslaget reflekterar över huruvida detta handlar om att barnet utforskar flyta och sjunka:

C: Han är ju en sån' person som inte pratar överhuvudtaget, så det är ju svårt /.../ [pekar på bilden med pojken som trycker ner pinnarna].

L: Det är några av de stora [barnen] som man kan få en förklaring från, men annars blir det väldigt mycket våra /.../, **väldigt** mycket! Det som vi värderar, så som vi tolkar in det, så som vi tror.

A-C: Är det risker med det tror ni?

L: Det finns en risk att man inte riktigt ser! Jag tycker det är alldeles för svårt, hade det varit äldre barn så hade det varit enklare /.../ då hade det inte så mycket varit våran [tolkning] /.../ de är så fogliga, alltså de protesterar ju inte.

(Reflektionssamtal 3, Vitsippan 2016-05-04)

Genom att barnen, enligt arbetslagets utsagor, ”är så fogliga” och inte tydligt säger eller visar vad de vill eller inte vill, uppstår störningar i arbetet med dokumentation. Det blir svårt att utgå från barns perspektiv och barns rätt till inflytande när de står kvar där de blivit placerade:

L: Om jag ställer dig där står du där då för att du är snäll mot mig eller gör du det för att du [vill] /.../ de har ju en egen vilja det är ju inte det, det handlar om, men någonstans så ifrågasätter de inte. [Alla tre i arbetslaget nickar och skrattar lite lågt].

(Reflektionssamtal 3, Vitsippan 2016-05-04)

Vitsippans arbetslag gör jämförelser med de förskolor som två i arbetslaget tidigare arbetat på, där barnen övervägande haft svenska som första språk. De framhåller att de barnen redan som 1-2-åringar på ett annat sätt kunde hävda vad de ville eller inte ville.

L: De här barnen gör inte så /.../ sätter vi dem vid en vattenpöl så sitter de där tills man tar bort dem igen /.../

(Reflektionssamtal 3, Vitsippan 2016-05-04)

Det som dokumenteras genom bild och i skrift, berättelserna om barnen, bygger således mycket på de vuxnas tolkningar av situationen. Risken med det menar arbetslaget är, att de kanske bara ser det de vill se och skriver något som passar ”för oss”:

A: /.../ när han stod nedanför rutschkanan, så tryckte han ner, ja det låg en pinne och flöt i vattnet, och där stod han ju och tryckte ner den där pinnen i vattnet. Ja men nu går vi och hämtar I-paden för här har vi ju en situation med flyta och sjunka.

(Reflektionssamtal 3, Vitsippan, 2016-05-04)

Med hjälp av en text som lyder: ”här utforskar M vad som flyter och sjunker”, skapas bilden av det aktiva och kompetenta barnet. De resonerar vidare om risken att övertolka barnens görande för att de själva är så fokuserade på sin fråga och därför ”kanske missar annat”. Risken finns att bara det som passar det egna syftet dokumenteras, ”det kan ju bli så att man blir lite enkelspårig och tolkar in åt det hållet”, säger de.

A: Det här har vi ju jobbat med /.../ så ja här kan jag få det till vårt så det passar in för oss, så det passar in för oss i våra ögon.

(Reflektionssamtal 3, Vitsippan, 2016-05-04)

Arbetslagets uttalande visar att de medvetet brottas med frågan om hur de ska kunna veta vad barnen lärt samt hur de ska kunna ge en rättvis bild av barnens kunnande när det handlar så mycket om att tolka. De framhåller att risken är densamma oavsett om de styr barnen eller om de avvaktar barns agerande – att de inte ser vad ”just *det* barnet *egentligen* gör”, kan eller förstår.

Även Sjöstjärnans arbetslag påtalar att de verkligen vill förstå de yngsta barnens avsikter trots att barnen ännu inte kan uttrycka det i ord. ”Vi måste skapa möjligheterna” för barnen att utforska, säger de. De har sett att de yngsta barnen inte ”vågar” prova rutschkanan när 3-åringarna tar för sig. De uttrycker att det handlar om att organisera bättre så att de kan ”fånga” det barnen gör. De tar därför med sig 1-2-åringarna ett och ett, för att ”aktionsforska”, vilket avser både de stunder då de låter barnen

pröva att åka på olika underlag i rutschkanan, men också de tillfällen då de låter barnen ”berätta” om de foton de tagit på barnen när de åker.

N: När jag sätter mig vill jag gärna sitta själv med det barnet, särskilt de här små /.../ att få det här när de pekar och säger mmm/.../
(Reflektionssamtal 1, Sjöstjärnan, 2016-02-17)

Nina uttrycker att hon vill ”vara väldigt fokuserad på de här små, så jag fattar vad de menar” och Elisabeth säger att det blir lättare om man har barnen ett och ett.

E: /.../ vi har mycket lättare att få dem att prata om friktionen när vi har gjort det enskilt.
(Reflektionssamtal 2, Sjöstjärnan, 2016-03-23)

I citaten ovan ser vi hur även Sjöstjärnans arbetslag brottas med att förstå vad *varje* barn ger uttryck för, vilket leder till att de iscensätter vad som kan liknas vid en-till-en-undervisning där de i samtal med ett och ett barn medvetet använder sig av de begrepp de gemensamt skrivit ner i matrisen.

Utvärdering av det egna förhållningssättet

I relation till planeringsblankettens fråga vad arbetslaget bör tänka på när det gäller deras förhållningssätt skriver Vitsippans arbetslag att: ”Vi kommer att vara tillåtande och deltagande pedagoger. Vi ger inga färdiga svar till barnen utan är medforskande och stöttande”. Vid fjärde reflektionssamtalet lyfter Vitsippans arbetslag explicit fram svårigheter med att utvärdera sig själva och i vilken mån de har det förhållningssätt de eftersträvar.

A: Vi kanske skulle filma oss själva också /.../ sätta fokus på oss personal på vad vi gör. Det är klart att det är svårt att ändra barnsyn men den svåraste biten med jobbet är att titta på sig själv.
(Reflektionssamtal 4, Vitsippan, 2016-06-01)

De uttrycker att de borde bli bättre på att använda dokumentationen till att reflektera över sig själva och samspelet med barnen.”Inte skylla på

yttre faktorer som att vi är nytt arbetslag eller på att det är för många barn” när något inte blir som de tänkt. Dokumentation kan, enligt Vitsippans arbetslag, användas systematiskt för att filma och rikta fokus mot de vuxna. Det är något de inte gärna gör då det finns situationer där de säger sig inte vara så samspelande som de önskar och därför inte vill dokumentera. Lina uttrycker det så här:

L: /.../ om du [som forskare] skulle komma och filma en sådan situation skulle det inte kännas bra, det är inget man vill visa i sin dokumentation. (Reflektionssamtal 4, Vitsippan, 2016-06-01)

En strategi som Vitsippas arbetslag tar till är att *inte* dokumentera vissa situationer. Arbetslaget refererar till att de läst *Möten för lärande* (Johansson, 2011) och använt författarens kategorier³⁶ som analysredskap för att utvärdera interaktionen och sampelet med barnen. De uttrycker att de strävar efter att skapa en samspelande atmosfär som kännetecknas av lyhördhet där de tar vara på barns intressen och försöker förstå deras intentioner. Vid första, liksom vid fjärde samtalet lyfter samtliga i arbetslaget fram måltiden som en motsägelsefull situation där störningar i arbetet uppstår mellan en samspelande och en kontrollerande atmosfär.

L: Om jag sitter och äter [med barnen] finns inga nej egentligen. Man ska inte säga nej men någonstans har jag lärt mig att de här barnen kan man inte diskutera så mycket med /.../ Det är ja och nej för mitemellan finns inte. (Reflektionssamtal 1 Vitsippan, 2016-01-27)

Här beskriver Lina att hon i måltiden strävar efter samspel och samtal med barnen, att det egentligen inte finns några nej. Med ”de här barnen”, det vill säga, barn med annat första språk än det svenska, fungerar inte ett dialogiskt samspel. Vid fjärde samtalet beskriver Lina vidare hur hon i mötet med barnen på Vitsippans avdelning till viss del blivit en annan förskollärare än den hon menar att hon tidigare var.

---

³⁶Johansson framhåller den pedagogiska atmosfären, det vill säga interaktionen och kommunikationen som skapas mellan vuxna och barn i förskolan som grundläggande för barns utveckling och lärande, vilken hon delar in i tre olika typer: den samspelande, den instabila och den kontrollerande atmosfären.

L: Jag kanske är en annan pedagog egentligen med andra barn, så tänker jag att /.../ om någon kommer in och ser det utifrån, då är man en ganska styrande pedagog, men man **måste!**
(Reflektionssamtal 4, Vitsippan, 2016-06-01)

Lina säger att utifrån sett skulle atmosfären förmodligen uppfattas som kontrollerande och inte som samspelande. Arbetslaget påtalar vikten av att vara självkritiska, men också av att ”våga tro på att det är vettigt det man gör”. Kravet på att synliggöra det egna förhållningssättet och samspelen med barnen³⁷ och därmed risken att bli granskad och bedömd utifrån är en av orsakerna som får dem att inte filma sig själva, även om de berättar att de tidigare gjort det. Inte heller Sjöstjärnans arbetslag filmar sig själva men använder återkommande matrisen för att reflektera kring det egna förhållningssättet, undervisningen och för att skriva ner sina slutsatser kring de förändringar de anser sig behöva göra.

Dokumentation för kommunikation med föräldrar

Arbetslagen använder dokumentation för att visa, och kommunicera med föräldrar, om vad som pågår på förskolan. Båda arbetslagen berättar att dokumentationen, särskilt foton, är viktigt i mötet med föräldrar. Bilderna ger föräldrarna en förståelse för förskolan och dess innehåll och arbetssätt. Fotografierna blir ett sätt att kommunicera som inte kräver att föräldrarna kan prata så god svenska, en slags *brobyggare*. Det svenska språket räcker, enligt Vitsippans arbetslag, inte till utan de säger att de också ”kommunicerar mycket med både barn och föräldrar via kroppsspråket”. Annars blir det inte tydligt säger de. Foton sätts upp i tamburen och på avdelningen och foton på varje barn finns också tillgängliga i barnens egna pärmar. I avdelningsplanen skriver arbetslagen:

Vi vill ge föräldrarna möjlighet till delaktighet i verksamheten genom att föräldrarna tittar i barnens pärmar och kan följa vårt arbete på dokumentationsväggen. (Avdelningsplan Vitsippan, ht15-vt16)

---

³⁷ Jfr läroplanens (Lpfö 98 reviderad 2010/2016) skrivning om att arbetslaget ska dokumentera följa upp och analysera kommunikation med och mellan barn (Skolverket, 2016, s.15). En skrivning som inte finns med i Lpfö 18.

Genom utvecklingssamtal har vi en dialog tillsammans om barnens lärande och utveckling. Vid samtalen har vi med oss barnens ”Mitt lärande” pärm. (Avdelningsplan Sjöstjärnan, ht15-vt16)

Excerpten visar att arbetslagen genom dokumentationen vill ge föräldrar möjlighet till delaktighet. Dialogen kring barnets lärande framhålls som centralt i Sjöstjärnans avdelningsplan där barnens pärmar med foton fungerar som ett viktigt underlag. Vad det konkret innebär att föräldrarna ska vara delaktiga är inget arbetslagen utvecklar vidare, utan de talar mer om att skapa en god dialog med föräldrarna och om att information ska nå fram.

Resultatet visar att båda arbetslagen strävar efter att dokumentationen ska bli ett kommunikativt stöd och fungera som brobyggare, men Vitsippans arbetslag talar också om hur dokumentationen kan ge upphov till *normutmaningar*. Utmaningarna relateras till de miljöer som inledningsvis skapades för barns utforskande av vatten. Störningar uppstår och blir synliga genom Vitsippans reflektioner om vilken dokumentation (foton) de kan använda i kommunikationen med föräldrar³⁸. De poängterar att ett mer tillåtande utforskande inte är helt oproblematiskt i relation till vad de kan dokumentera och visa för föräldrar. De talar om dilemman som uppstår:

A: Vi har valt att inte begränsa vattenleken med att barnen måste ta av sig kläderna. Här kan vi se att kulturer ibland begränsar. Våra barn är inte vana att klä av sig, många är inte vana att leka med vatten. (Reflektionssamtal 1, Vitsippan, 2016-01-27)

När arbetslaget tog fram den stora baljan med vatten var syftet att barnen skulle få möjlighet att utforska vad som flöt och vad som sjönk. Istället signalerade baljan bad och barnen gick i vattnet med kläderna på, alternativt tog av sig i bara underkläderna. Arbetslaget säger sig vara osäkra på om föräldrarna accepterar ett sådant fritt utforskande av vatten. De resonerar därför kring hur de ska göra med dokumentationen av vattenleken:

---

³⁸ I studien ingår ingen empiri från samtal med målsmän. Resultatet bygger uteslutande på det som kommer fram i arbetslagens samtal och i övrig dokumentation.

A: Man möter många dilemman i lärandet. Hur ska vi göra med dokumentationen av det enskilda barnets lärande, hur mycket ska man visa föräldrar? (Reflektionssamtal 1, Vitsippa, 2016-01-27)

I citatet ovan reflekterar arbetslaget kring hur mycket de ska visa föräldrarna. På samma sätt som vid måltidsituationen som tidigare beskrivits, tar arbetslaget till strategin att inte dokumentera hur situationen utvecklar sig. Genom att gå tillbaka till sin aktionsforskningsfråga, hur de kan se om barn förstår vad som flyter och sjunker, löser de situationen didaktiskt genom att ta bort den stora baljan och ersätta den med ett mindre plastakvarium. Plastakvariet blir ett innovativt redskap som bättre medierar den mening arbetslaget vill möjliggöra för – att pröva vilka saker som kan flyta och sjunka. Genom denna handling undviker arbetslaget också att behöva välja bort att dokumentera ett utforskande som skulle kunna leda till en normutmaning mellan förskolan och hemmet. Strategin leder dock till att de hamnar i en konflikt med sig själva, mellan att vara trogna sitt tillåtande förhållningssätt och låta barnen hållas, eller att reglera barns handlingar och förhindra den typen av vattenlek.

Sammanfattning

I kapitlet har arbetslagens handlingar i relation till dokumentation och utvärdering av det prioriterade målområdet, naturvetenskap, beskrivits och tolkats. Vad är det då arbetslaget försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentation? Resultatet visar att arbetslagen har stor tilltro till att materialet ska mediera mening och leda till ett självinitierat och självständigt lärande hos barnen som kan synliggöras med hjälp av fotografier och text. Det resulterar i att de vuxna förhåller sig avvaktande och inväntar barnens initiativ. Störningar uppstår i arbetet när barnen inte visar det förväntade intresset för materialet som ställts fram. Arbetslagen uttrycker en ambivalens mellan hur mycket de ska styra barns lärande kontra följa deras spontana intressen. Likaså visar resultatet att arbetslagets handlingar riktas mot det talade språket. Språket, ”att ge barnen orden”, ses som ett redskap både för att utveckla deras lärande men också för att kunna tolka och veta (analysera) vad barnen barn har lärt sig. Störningar i arbetet uppstår när orden inte finns på barnens första språk och det därför inte enkel går att översätta de be-

grepp arbetslaget bestämt sig för att använda tillsammans med barnen. För att skapa förutsättningar för att kunna tolka och förstå de yngsta barnens lärande organiserar båda arbetslag för en-till-en-situationer. Resultatet visar också att störningar uppstår i relation till utvärdering av det egna förhållningssättet där en strategi blir att låta bli att dokumentera vissa situationer. Denna strategi används ibland även i mötet med föräldrar för att undvika eventuella normutmaningar. Fotodokumentation framhålls annars som ett viktigt redskap i kommunikationen med föräldrar. I nästa kapitel görs en sammanfattande verksamhetsteoretisk analys av båda resultatkapitlen.

7. SAMMANFATTANDE ANALYS

Detta kapitel utgör en sammanfattande verksamhetsteoretisk analys av arbetslagens dokumentationspraktiker, så som de kommer till uttryck genom de kommungemensamma blanketterna och rektors ledning (kapitel 5) och genom de prioriterade målen för det systematiska kvalitetsarbetet (kapitel 6).

Indikationer på *vad arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentation*, framträder i arbetslagens samtal och reflektion kring producerad dokumentation i samband med de genomförda aktionerna³⁹. Det blir också synligt genom rutiner, regler, arbetsfördelning samt i förhållande till de redskap som finns tillgängliga eller utvecklas (Engeström 1987/2014). För att besvara studiens första forskningsfråga ovan, presenteras först en analys av de centrala handlingarna inom båda verksamhetssystemen. Dessa handlingar kan dock inte urskiljas utan att sätta dem i relation till en analys av de spänningar som finns mellan de olika komponenterna (noderna) i ett verksamhetssystem. Den delen av analysen har utförts med stöd i Engeströms (1987/2014) grafiska modell för att kunna besvara studiens andra fråga: *vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering?* Dessa båda analyser har i stort sett skett parallellt. Någon del måste emellertid presenteras först och av lästekniska skäl följer presentationen forskningsfrågornas ordning. Spänningarna som uppstår inom och mellan noderna problematiseras slutligen i relation till primära, sekundära, tertiära

---

³⁹ Det systematiska kvalitetsarbetet bedrivs, som tidigare nämnts, med stöd av aktionsforskning där aktioner är de handlingar som iscensätts i avsikt att förändra och utveckla verksamheten (Rönnerman, 2011).

och kvartära motsättningar. Kapitlet avslutas med en analys av de båda verksamhetssystemens lokalt konstituerade motiv och objekt.

Centrala handlingar

Genom att analysera de *störningar* som uppstår inom Vitsippans respektive Sjöstjärnans verksamhetssystem när arbetslagen försöker realisera dokumentations- och utvärderingsuppdraget har tre huvudkategorier med tillhörande underkategorier av vad som kans förstås som centrala handlingar blivit synliga:

- ***Iscensätta miljöer***
  - *Avvakta barns initiativ*
  - *Styra och rikta barns uppmärksamhet*
- ***Tolka barns agerande***
  - *Fokus på språket och orden*
  - *Arrangera för en-till-en-situationer*
  - *Analysera med vetenskapligt förhållningssätt*
- ***Anpassa dokumentationen***
  - *Dokumentera det som passar in*
  - *Låta bli att dokumentera*

Iscensätta miljöer

Den typ av handling som benämns som *iscensätta miljöer* har kunnat identifieras genom de spänningar mellan redskap och regler som framträder i båda arbetslagen. Med miljöerna och materialet (redskap) försöker arbetslagen rikta barns uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll. Arbetslagens handlingar visar på en gemensam tilltro (norm) till att materialet har agens och att tingen är aktiva aktörer (jfr Lenz Taguchi, 2012). De vuxna intar ett avvaktande förhållningssätt och därmed förväntas materialet mediera mening och leda till ett lärande hos barnen.

Avvakta barns initiativ

På Vitsippan ställer de fram vattenbaljor och lägger fram lämpligt material. Någon i arbetslaget följer barnet för att kunna fånga och dokumentera ett spontant lärande, alternativt låter barnen i mindre grupp eller enskilt pröva materialet. ”Jag hade fyra barn inne så ställde jag fram vattnet, jag sa liksom inget” uttrycker Carin i Vitsippans arbetslag.

Ett avvaktande förhållningssätt motiveras med att arbetslaget säger sig fått en större tilltro till barns kunnande och därför väntar längre än tidigare innan de griper in. De vill se vad barnen har för avsikt med sina egenvalda handlingar. Att avvakta barns initiativ motiveras även med att ”lärandet pågår hela dagen” och att de inte ”har lektioner” som på skolan. Även i Sjöstjärnans arbetslag blir ett liknande förhållningssätt synligt i förhållande till barnens utforskande av rutschkanan och de iordninggjorda brädorna. De lägger exempelvis fram material som ska skapa olika motstånd när barnen åker på det i rutschkanan och inväntar därefter barnens agerande.

Normen i båda arbetslagen är att inte styra barnen. Det som *stör* arbetet, är om barnen inte tar egna initiativ och visar intresse för materialet. Detta blir extra märkbart i relation till de barn som varit borta mycket från förskolan.

Styra och rikta barns lärande

Arbetslagen påtalar att de i förhållande till vissa barn blir extra styrande utifrån att alla barn måste få prova, och för att de måste hinna dokumentera varje barn. Resultatet visar vidare på en ambivalens mellan hur mycket de ska låta barns spontana intresse vara i centrum och hur mycket de ska styra deras lärande mot ett specifikt innehåll. De handlingar som Vitsippans arbetslag tar till för att styra barnen är att försiktigt ”dra i barnen”, ”putta lite på dem”, eller som Sjöstjärnans arbetslag uttrycker det, ”nappa dem när de är där”. Båda arbetslagen framhåller att det är nödvändigt att ibland styra barnen. Styrningen handlar om att placera barnet framför materialet men fortfarande med en avvaktande vuxen. I Vitsippans arbetslag poängterar de dock att det måste vara okey att barnet inte gör något. Om barnet förblir passivt, skapar det emellertid en *störning* i arbetet eftersom det inte blir möjligt att fullfölja uppdraget: att följa, dokumentera och analysera varje barns lärande (Skolverket, 2018a).

I arbetslagens tal och skrift om att miljöerna ska vara utmanande för barns lärande, framhålls också vikten av att barn självständigt ska kunna hantera materialet. Exempelvis ägnar Sjöstjärnans arbetslag återkommande tid till att diskutera hur de ska få barnen att själva kunna ändra

lutningen på brädorna och därigenom förstå att lutningen har betydelse för hur fort eller långsamt föremålen glider. Barnen är små och båda arbetslagen uttrycker att de inte enbart går att avvakta barnens egna initiativ utan de vuxna måste också visa, ställa frågor och sätta ord på vad som sker. Dessa handlingar motiveras med ”att alla barns lärande är lika viktigt” och att ”barnen måste hinna få orden” på den korta tid de är på förskolan, som Vitsippans arbetslag uttrycker det.

Tolka barns agerande

Centrala handlingar som benämns som *tolka barns agerande* kommer till uttryck genom båda arbetslagens handlingar och riktas mot att förstå varje barn. Här läggs stort fokus på barns verbala språk. Genom att organisera för stunder där de sitter med barnen ett och ett försöker de få dem att prata. ”Man får hela tiden tolka” vad barnen ger uttryck för, vad de förstår och vad de kan tänkas ha lärt. Det som *stör* arbetet med dokumentation är att det är svårt att veta vad barnen lärt sig. Några av de äldsta barnen kan man få en förklaring ifrån, ”men annars blir det väldigt mycket, **väldigt** mycket så som vi tolkar in det, så som vi tror”, uttrycker Vitsippans arbetslag. Det handlar dels om att barnen ”är små och sen så att de faktiskt inte kan sätta ord på det, så det är det svåra”, säger de.

Fokus på språket och orden

I Vitsippans barngrupp har samtliga barn, utom ett, annat första språk än svenska. Arbetslaget uttrycker vikten av att ”ge barnen orden”. I Sjöstjärnans barngrupp har sju av de sexton barnen annat första språk. Arbetslaget framhåller att de vuxna måste vara överens om och ”bekväma med vilka ord” de ska använda för att kunna rikta barns uppmärksamhet mot det prioriterade innehållet. Ord som fort, långsamt och acceleration skrivs därför in i matrisen. Barnen behöver inte kunna säga orden men de behöver få höra dem i ett sammanhang, säger de. Att ge barnen möjlighet att tillägna sig det svenska språket, och i detta fall ämnesspecifika begrepp, blir framträdande genom båda arbetslagens handlingar. För att kunna stötta barnen i deras språk- och begreppsutveckling tar Vitsippans arbetslag hjälp av modersmåslärarna som de ber arbeta med de aktuella begreppen i sin undervisning, samt att översätta dem till barnens hem-språk. Det visar sig vara mer komplicerat än de trott då exempelvis flyta och sjunka inte finns som *ett* begrepp på alla barnens första språk.

Den stora betydelse som läggs vid det svenska språket kan relateras till förskolans kompensatoriska uppdrag. Forskning visar att förskolan, ur ett likvärdighetsperspektiv, har särskilt stor betydelse för barn med migrationsbakgrund (Persson, 2015c). Det verbala språket framhålls, av arbetslagen, som viktigt för att kunna veta vad barnen lärt sig och för att förstå vad barnen vill eller inte vill. Då barnen ännu inte utvecklat så mycket verbalt språk blir det svårt och *stör* dokumentationsarbetet samt påverkar hur arbetet organiseras. Mycket tid läggs på att tolka vad barnen ger uttryck för.

En-till-en-situationer

”Jag vill gärna vara väldigt fokuserad på de här små så jag fattar vad de menar, och förstår deras pekningar och hummanden”, säger Nina på Sjöstjärnan. För att hinna med att se, tolka och dokumentera de yngsta barnens uttryck har arbetslagen ändrat sina rutiner så att de i båda verksamheterna organiserar för *en-till-en-situationer*. I Sjöstjärnans arbetslag säger Nina: ”när jag sätter mig vill jag gärna sitta själv med det barnet”. Elisabeth håller med och säger att de har ”mycket lättare att få dem att prata om friktion” när de har barnen ett och ett. De talar de också om att de vid dessa tillfällen måste bli bättre på att ”ge tillbaka dokumentationen till barnen”.

Analysera med vetenskapligt förhållningssätt

Båda arbetslagen återkommer till att litteraturen, som de gemensamt läst, har blivit ett redskap för att förstå och tolka såväl barnens som de vuxnas agerande. Vitsippans arbetslag uttrycker att genom aktionsforskningen har de fått möjlighet att gå ”in på djupet i det lilla” och stödja sig i forskning. Det har lett till att de reflekterar på ett annat sätt idag. Utifrån de gemensamma referensramarna, de säger sig ha utvecklat genom att exempelvis läsa *Möten för lärande* av Johansson (2011), har de även utvecklat en annan barnsyn. De har fått en större tilltro till de yngsta barnens kunskaper än de tidigare haft. ”Man ser vad mycket de kan om man ger dem mer utrymme”. ”Fastän de är små så kan de”, säger de.

På Sjöstjärnan har de läst *Barn och naturvetenskap* (Elfström et al., 2014) vilket lett till ett förändrat förhållningssätt till barns utforskande. ”När barn utforskar, att de inte är mottagliga för att lyssna på samma

gång som de utforskar, det var en väldig tankekullerbytta”, uttrycker de. Sådana reflektioner skrivs in i matrisen som ett lärande hos de vuxna och som ett stöd för hur de ska förhålla sig till barnen. De noterar till exempel att de inte ska ställa för många frågor samtidigt som barnen är upptagna med att låta olika föremål glida ner för brädorna.

Anpassa dokumentationen

Handlingar som benämns som *anpassa dokumentationen* förekommer framförallt i Vitsippans arbetslag. Vitsippan talar om barnen som ”fogliga” att de sitter där man sätter dem, och på så sätt *stör* arbetet med dokumentationen genom sin foglighet. Risken finns att de som arbetslag övertolkar det som barnen gör, för att det ska ”passa in” i deras dokumentationsarbete. Utifrån en önskan om att visa en positiv bild av både det egna arbetet och av varje barn som kompetent, uttrycker Vitsippans arbetslag att utvärdering i mångt och mycket handlar om att ”bara se det man vill se”. Det handlar om att skriva fram situationer så att de ges sken av att ett lärande sker genom att skriva ”något man kanske egentligen inte gör”. Ett sådant förfarande kan jämföras med resultatet i Lindroths (2018) som belyser hur dokumentation många gånger handlar om det som förskollärarna vill visa upp. En central handling blir därmed att dokumentationen till viss del anpassas till det som efterfrågas och att institutionella berättelser skapas. En förväntad måluppfyllelse och krav på en synliggjord förskola, som bygger på normen om självständiga, kompetenta och kunskapssökande barn, kan därmed leda till att dokumentationen blir performativ (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009). Foton på ett ”fogligt” barn som står kvar där det placerats, rimmar illa med normen om det kompetenta och aktiva barnet. Med hjälp av en text som lyder: ”här utforskar M vad som flyter och sjunker”, skapas istället bilden av det entreprenöriella barnet.

Även i Sjöstjärnans arbetslag kan det ses som en anpassning av dokumentationen när de låter kunskapsuppdraget få företräde framför fostran och socialt samspel. När barnen tar fram stjärtlappar för att åka på gårdens leriga kulle, avbryts de av Kim som ser det som sitt uppdrag att lära (fostra) barnen att värna om gräset som ska växa där senare. Situationen skrivs, efter diskussion, in i arbetslagets matris under barns lärande som ett initiativ från barnen att utforska friktion. Genom arbets-

fördelningen där Elisabeth har ett uttalat ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet, får kunskapsuppdraget i likhet med vad Löfdahl och Perez Prieto (2009) och Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) framhåller, tolkningsföreträde i arbetet med dokumentation.

Låta bli att dokumentera

En annan anpassning av dokumentationen som Vitsippans arbetslag använder sig av är att låta bli att dokumentera situationer som de inte vill visa. Den tidigare beskrivna måltiden leder till en värdekonflikt som *stör* arbetet med dokumentation. En konflikt uppstår mellan normen om den samspelande och den kontrollerande gränssättande vuxne, som de menar att de mot sin vilja ofta tvingas bli vid måltiden. Utifrån skulle det förmodligen uppfattas som en kontrollerande atmosfär, det är inget vi vill visa i dokumentationen säger Lina på Vitsippan. I avdelningsplanen ger arbetslaget uttryck för samtalets betydelse genom att skriva att: ”de samtar och sätter ord på det som sker under hela dagen”. Vardagliga samtal har stöd i forskning där flera forskare trycker på vikten av att ta tillvara på rutinsituationer för barns språkutveckling, inte minst i relation till flerspråkiga barn (se till exempel Kultti, 2014; Puskás, 2015). Att låta bli att föra dialogiska samtal vid måltiden, innebär då å ena sidan att måltiden inte blir den språkutvecklande situation som de eftersträvar, å andra sidan kan det också tolkas som att situationen anpassas till barnens erfarenheter, språkliga och sociala kompetens (jfr Puskás, 2017).

Strategin att låta bli att dokumentera vissa situationer, och på så sätt anpassa dokumentationen, används även i mötet med barnens föräldrar där särskilt fotodokumentationen framhålls som ett viktigt kommunikativt stöd. I en strävan efter att skapa tillit mellan förskolan och hemmet behöver arbetslaget kompromissa med hur tillåtande de ska vara i relation till barns utforskande av vatten samt välja lämpligt innehåll att dokumentera (jfr Löfdahl, 2014). Internt resonerar de kring hur mycket, och vad de ska visa för föräldrarna. Inledningsvis handlar arbetslaget genom att låta bli att dokumentera vattenleken, för att inte visa vad som sker när barnen badar. Efter gemensam reflektion tar de istället fram ett genomskinligt plastakvarium, vilket didaktiskt passar förskolans mål och leder till ett utforskande som de tror accepteras bättre av barnens föräld-

rar. De undviker på så sätt en eventuell normutmaning mellan förskola och hem.

Analys av motsättningar

För att kunna urskilja de ovan beskrivna handlingarna som de mest meningsbärande har spänningarna i arbetet med dokumentation analyserats, med stöd i Engeströms grafiska representation (Engeström 1987/2014, 2008). Som analysen av de centrala handlingarna ovan har visat finns störningar i arbetet som kan relateras till spänningar inom och mellan de olika noderna i verksamhetssystemet. Exempelvis kan tidigare resone-mang kring måltiden förstås som en spänning inom regelnoden mellan olika normer (representerat som en ring i regelnoden figur 2). Den strikta strukturen att begränsa barnen med ”mycket nej” krockar med normen om att följa barnet och att skapa den samspelande atmosfär och den språkutvecklande måltidssituation de eftersträvar.

Analys med hjälp av grafisk modell – Vitsippan

Figur 2. Visar med stöd av Engeströms (1987/2014) grafiska modell på spänningar inom Vitsippans verksamhetssystem.

I figuren ovan syns spänningar markerade med brutna linjer mellan noderna. Spänningarna mellan *redskap* och *regler* handlar om att de olika redskapen såsom aktionsforskning och foton blir ett innovativt redskap

för reflektion, men där aktionsforskningen i stor utsträckning ändå tenderar att bli till en regel, något de måste göra på rätt sätt. Dokumentationen görs då i första hand för att kunna levereras till rektor och vidare till förvaltning, det vill säga, uppåt i organisationen.

Spänningar uppkommer även mellan *regler* och *objektet*. Exempelvis mellan läroplansnormen om det aktiva och kompetenta barnet och det till synes ”fogliga” barnet på Vitsippan, som sitter där man sätter det och därför i dokumentationen framstår som relativt passivt men genom en tillagd text till ett foto transformeras till ett självständigt lärande barn.

De spänningar som uppstår mellan *redskap* och *objekt* manifesteras genom att fotodokumentationen dels blir ett viktigt redskap i kommunikationen med föräldrar som ännu inte hunnit utveckla det svenska språket, liksom för att socialisera in nyanlända familjer i det svenska skolsystemet (jfr Lunneblad, 2013). Förskolan och hemmen har ett delat motiv i omsorgen om barnet och barnets lärande, men där innebörden och vem som ansvarar för vad kan uppfattas olika beroende på vilka kulturella referensramar man utgår från (Lahdenperä, 2018). Dokumentationen kan, enligt arbetslaget, skapa förståelse för synen på barn som självständiga och kreativa, men den kan också leda till normutmaningar mellan verksamhetssystemen förskola och hem. Strategin de tar till är att låta bli att dokumentera känsliga situationer.

Analys med hjälp av grafisk modell – Sjöstjärnan

Figuren på nästa sida visar hur det uppstår spänningar även i Sjöstjärnans verksamhetssystem. Precis som i Vitsippans arbetslag finns spänningar mellan *redskap* och *regler*, men där Sjöstjärnans arbetslag transformerar den top-down-styrning som sker i form av rektors ledning och kommunens standardiserade blanketter till utvecklingsmöjligheter såväl för barnens lärande som för verksamheten (se kapitel 5).

Inom Sjöstjärnans verksamhetssystem uppstår även spänningar mellan *regler* och *objektet* om vad det är som ska formas (utvecklas). Ett ämnesinriktat lärande konkurrerar med omsorg och fostran och därmed om vad arbetslaget ska förverkliga med sina handlingar kopplat till dokumentation.

Figur 3. Visar med stöd av Engeströms grafiska modell på spänningar inom Sjöstjärnans verksamhetssystem.

Vikten av att kunna turtagning, leka och fungera tillsammans i grupp ställs mot ett utforskande ämnesinriktat självständigt lärande. Det ger upphov till spänningar också mellan *arbetsdelningen* och *objektet* i Sjöstjärnans verksamhet. En hierarkisk arbetsfördelning där en av förskollärarna har tid avsatt i tjänsten för att leda det systematiska kvalitetsarbetet, leder till att kunskapsuppdraget blir det som premieras i dokumentationen.

Mellan de olika noderna i verksamhetssystemet pågår en ständig rörelse och transformation (Engeström, 2008). Rörelsen i noderna beror på de motsättningar som manifesteras genom störningar i arbetet, i studien relaterat till arbetet med dokumentation och utvärdering. I nästa avsnitt visas hur motsättningarna kan förstås som primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar inom och mellan verksamhetssystem.

Primära, sekundära, tertiära och kvartära motsättningar

Utifrån verksamhetsteori (Engeström 1987/2014) kan de spänningar som lett fram till analysen av de centrala handlingarna förstås som *pri-*

mära, sekundära, tertiära och kvartära samt som konflikter mellan dokumentationens *bruksvärde* och *bytesvärde*.

Huruvida dokumentationen ses som redskap för extern kontroll versus som redskap för intern utvärdering och utveckling av det pedagogiska innehållet kan förstås som en *primär motsättning* inom redskapsnoden, och som en konflikt mellan dokumentationens *bruksvärde* och *bytesvärde*. Till vad och av vem ska dokumentationen användas och vad får det för konsekvenser för utformningen? Blir det en produkt, en vara, som bjuds till försäljning för att mäta sig på en marknad för presumtiva kunder till exempel föräldrar, då vill arbetslagen inte visa upp mindre fördelaktiga situationer. De motsättningar som manifesteras genom spänningar kring dokumentationens transparens kan därmed leda till att dokumentationen får en performativ roll (Ball, 2003, 2006; Löfdahl & Perez Prieto, 2009, 2010). Performativitet blir då en styrningsmodell där en känsla av att ständigt bli bedömd resulterar i att särskilt Vitsippans arbetslag känner sig osäkra på om de gör tillräckligt och om de gör rätt (jfr Löfdahl & Perez Prieto, 2010). En sådan känsla blir synlig när de påtalar att det är viktigt att inte behöva *visa upp allt* i dokumentationen och att våga tro på att det man redan gör är tillräckligt bra. Båda arbetslagen ger dock uttryck för att det i dokumentationen finns inslag av såväl kontroll som en potential för utveckling.

De spänningar som uppstår mellan noder, exempelvis mellan regler och redskap kan förstås som *sekundära* motsättningar (Engeström, 1987/2014). Dessa sekundära motsättningar aktualiseras i relation till det vidgade ansvar för uppföljning, utvärdering och utveckling som införts i förskolan i förhållande till de redskap som finns tillgängliga. Ett glapp har uppstått mellan tidigare tillvägagångssätt och redskap, där utvärdering framförallt har bestått av beskrivande inslag, och när nya krav (regler) införs på måluppfyllelse, vetenskapligt grundad analys samt att kunna synliggöra varje barns förändrade kunnande (se till exempel Åsén och Vallberg Roth, 2012).

När normen, om ett självständigt, nyfiket, kompetent barn inte infrias uppstår spänningar mellan regler och objektet, vilket hanteras genom att dra barnet till akvariet med vatten, eller genom att fabricera en text som

påverkar utfallet så att ett entreprenöriellt barn formas och framträder i dokumentationen. Det resulterar också i att kunskapsuppdraget får företräde framför omsorgsuppdraget i dokumentationen, vilket enligt Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) utmanar förskolans Educare-tradition. Det riskerar också att göra lärande och omsorg till dikotomier istället för att gynna den helhetssyn mellan omsorg, lek och lärande som förskolan ska stå för (ibid).

När förskolans traditioner med en social och omsorgsinriktad verksamhet krockar med andra samhälleliga motiv, med krav på tydligare akademiskt, kunskapsinriktat och ämnescentrerat lärande (Persson, 2017), liksom att individen sätts i fokus, kan de inre grundläggande motsättningarna också förstås som *tertiära motsättningar* (Engeström 1987/2014). Motsättningar mellan ett socialt grupporienterat uppdrag och ett skolförberedande kunskapsorienterat uppdrag blir synligt i både Vitsippans och Sjöstjärnans verksamhetssystem. Bruksvärdet för dokumentationen kan relateras till att arbetslaget i sina avdelningsplaner beskriver en verksamhet där utveckling och lärande sker i socialt samspel. När det som efterfrågas (bytesvärdet) är ett metakommunicerande vetenskapligt lärande barn, ställer det stora krav på att kunna analysera enskilda barns förändrade kunnande. Ett kunnande som framförallt relateras till barnets verbala kompetens och uttrycksförmåga. Då skapas i stället en-till-en-undervisning.

Slutligen kan även de motsättningar som framförallt uppstår i Vitsippans arbetslag tolkas som normutmaningar mellan verksamhetssystem och därmed som *kvartära motsättningar* (Engeström 1987/2014). Även detta kan relateras till en motsättning mellan en socialt omsorgsinriktat uppdrag med delad vårdnad om barnen (Gars, 2002) och ett akademiskt ämnesinriktat och skolförberedande uppdrag. De spänningar som uppstår mellan olika verksamhetssystem, här förskola och hem, kan relateras både till en institutionaliserad barndom och till det kulturella mångfaldsuppdrag förskolan har. Utmaningarna ligger i att förskolan både ska förhålla sig positiv till kulturell mångfald och samtidigt representera och reproducera nationen (Runfors, 2013). Här kan de kvartära spänningarna också förstås som normkonflikter mellan förskola och huvudman. Huvudmannen står som representant för både den kommunala och den stat-

liga policyn medan arbetslaget är de som ska omsätta policyn i praktiken med allt vad det innebär av spänningar i arbetet där olika påbud och normer krockar med varandra. Analysen av motsättningarna har visat att arbetslagen delvis har olika målinriktade handlingar och därmed delvis olika mål eller motiv för dem, vilket utvecklas vidare under nästa rubrik.

Lokalt konstituerade motiv

I analysen av de centrala handlingarna och motsättningarna framträder *två lokalt konstituerade motiv* som tycks driva respektive arbetslags arbete med dokumentation och utvärdering. Ett är gemensamt för båda arbetslagen och där riktas de centrala handlingarna mot att synliggöra varje *barns lärande*. I analysen står ytterligare ett motiv fram som utmärkande för vardera arbetslagen. I Vitsippan arbetslag handlar detta motiv om att *leverera dokumentationen uppåt* i organisationen samt *utåt* till brukarna, vilket kan förstås i relation till det samhälleliga behovet av *extern granskning*. I Sjöstjärnan arbetslag är motivet för att dokumentera barns lärande främst att kunna *följa upp den egna undervisningen*, vilket kan ses som både ett lokalt och ett samhälleligt motiv. Dokumentationen blir ett underlag för *intern utvärdering och utveckling*.

Det som båda arbetslagen försöker forma och omforma (utveckla) för att kunna realisera de lokalt konstituerade motiven, vad Engeström (1987/2014) benämner som *objektet* för verksamheten, framträder i analysen som *barnets självständiga lärande*. Genom sina centrala handlingar försöker båda arbetslagen genom att ställa fram lämpligt material som barnen ska kunna hantera själva, få barnen att bli nyfikna, självständiga och språkande. I Vitsippans verksamhet resulterar det i att om barnet inte visar sådant intresse så skapas, med hjälp av dokumentation, *bilden av barnet som entreprenöriellt* för att kunna visa ”det som passar in”. Detta kan förstås som att arbetslaget försöker tillfredsställa det samhälleliga behovet av extern granskning och kan kopplas till *performativitet*. I Sjöstjärnans verksamhet resulterar handlingarna i *en lärande verksamhet* genom att barnets förväntade *självständiga* agerande, om det uteblir, i stor utsträckning relateras till undervisningens organisation och till det pedagogiska innehållet. Det kan alltså tolkas som att det lokalt konstituerade motivet sammanfaller med ett samhälleligt motiv för uppföljning, utvärdering och utveckling av undervisningen. Trots likartade

lokalt konstituerade motiv och objekt – *barnets självständiga lärande*, blir utfallet som vi kan se olika i de två verksamhetssystemen. Nedan utvecklas detta vidare.

I relation till de kommungemensamma blanketterna som fokuserar på planering och utvärdering av verksamheten, blir det tydligt hur Vitsippans arbetslag utifrån policyn (regler), försöker göra planeringsblanketten till ett redskap som kan svara mot behovet att synliggöra det självständiga barnets lärande. Det görs genom att frågan om förväntad effekt, besvaras med förväntade kompetenser hos barnen, exempelvis ”att barnen själva säger orden flyta då sakerna ligger kvar på ytan eller sjunka då de åker till botten”. Även formuleringen om hur effekten ska utvärderas blir individfokuserad: ”vi kommer att utvärdera efter varje action för att på så sätt kunna få syn på var varje barn befinner sig”. Vitsippans skriftliga formuleringar indikerar att blanketten snarare transformeras till en planering för hur bedömning av barns lärande ska gå till än att det befintliga verktyget utvecklas till att *både* kunna utvärdera verksamheten *och* synliggöra barns lärande.

Kommunens breda kompetensutveckling krockar med rektors krav på aktionsforskning som används för att rikta och smalna av fokus mot ett prioriterat innehåll. Vitsippans arbetslag försöker *fylla i* planeringsblanketten utifrån de förväntningar de uppfattar att rektor och förvaltning har. Utvärderingsblanketten har förhandlats bort, för att få ner mängden dokumentation, men i gengäld anpassas aktionsforskningsrapporten till utvärderingsblankettens frågor. Det arbetslaget skriver i blanketterna och avdelningsplanen görs framförallt i syfte att kunna (be)visa att de gör det de ska samt att de har en god och konkurrenskraftig verksamhet. ”Vi vill ju att föräldrarna väljer vår förskola”, säger de. Dokumentationen görs därmed i första hand för att kunna användas för extern granskning.

Sjöstjärnans arbetslag ger uttryck för att varken kommunens blanketter eller aktionsforskning fungerar som ett tillräckligt bra redskap för att synliggöra barnens lärande. Därför har ett tidigare reflektionsprotokoll utvecklats till en matris med tydligare fokus på så väl vuxnas som på barns lärande. Frågor som: Vilket lärande ser vi hos oss pedagoger, ser

vi någon förändring i vårt förhållningssätt? Hur går vi vidare? gör att fokus riktas mot dem själva. För att synliggöra barnens lärande innehåller matrisen frågor som: Vad frågade/sa barnen? Vad var barnen nyfikna på? Hur kommunicerade barnen? samt vilket lärande, vilka lärandeprocesser och vilket förändrat lärande ser vi hos barnen? Frågorna riktas mot barnen som grupp men som tidigare exempel visat används matrisen även för att dokumentera enskilda barns lärande.

Sjöstjärnans andra motiv, att följa upp och utvärdera undervisningen, blir synligt dels genom hur arbetslaget använder matrisen men också genom handlingar i form av återkommande diskussion och reflektion om dokumentationsrutiner och struktur för undervisningen. Exempelvis diskuteras hur barnen ska delas in för att varje barn ska komma till sin rätt och vilka ord de i arbetslaget ska använda för att rikta barnens lärande mot friktion. Handlingar utförs framförallt för att svara mot behovet av intern utvärdering. Top-down-styrningen transformeras till bottom-up-perspektiv, och det prioriterade innehållet för dokumentationen blir en drivkraft, en potentiell *springboard* (Engeström, 1987/2014) för verksamhetsutveckling inom naturvetenskap och energi. Ett område som arbetslaget menar att de inte skulle ”gett sig på” utan rektors styrning.

Sammanfattande slutsatser

Vad är det då arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentation?

I resultatet blir det synligt att handlingarna i båda arbetslagen framförallt riktas mot att:

- Synliggöra ett självständigt lärande barn

Barnen förväntas att självständigt kunna hantera det material som ställs fram medan de vuxna intar ett avvaktande förhållningssätt. En-till-en-situationer skapas för att kunna fånga och tolka barnets lärande vilket till stora delar relateras till vad barnen kan uttrycka verbalt. Objektet för de centrala handlingarna blir *barnets självständiga lärande*.

I Vitsippans arbetslag är motivet för att dokumentera barns självständiga lärande framförallt att:

- Leverera dokumentationen uppåt i systemet, till rektor och till förvaltning, för att tillfredsställa behovet av extern granskning.

I Sjöstjärnans arbetslag är det huvudsakliga motivet att kunna:

- Följa upp och utveckla den egna undervisningen och svara mot behovet av intern utvärdering.

Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation?

De motsättningar som blir synliga i dokumentationsarbetet kan framförallt härledas till dokumentation och utvärdering:

- som redskap för verksamhetsutveckling *vs* som kontroll
- med fokus på verksamhet och barnen som grupp *vs* med fokus på barnet som individ
- som brobyggare *vs* som normutmaning mellan verksamhetssystem, exempelvis mellan förskola och hem.

samt som motsättningar mellan förskolans:

- socialt omsorgsorienterade uppdrag *vs* förskolans skolförberedande kunskapsinriktade uppdrag

Dokumentationen kan dock inte ses som statisk i något av arbetslagen utan växlar mellan att i vissa situationer bli till regler (kontroll) och i andra situationer till redskap. Å ena sidan blir dokumentationen ett sätt att visa upp ”rätt” innehåll, ett slags internt och externt ”bevis”. Å andra sidan gör den det legitimt att ta tid till att reflektera kring det vardagliga arbetet och blir därmed ett viktigt redskap för att utveckla verksamheten. Transparensen som finns kopplat till dokumentationen skapar spänningar både i Vitsippans och i Sjöstjärnans verksamhetssystem. Det gäller inte minst i arbetet att synliggöra enskilda barns förändrade kunnande i en verksamhet som har lång kulturhistorisk tradition i att se lärande som grupporienterat. Identifikationen av störningar, och arbetslagens sätt att hantera dem, kan även indikera djupare strukturella spänningar mellan olika samhälleliga motiv och som en konflikt mellan bruksvärde och bytessvärde (Engeström, 1987/2014), vilket till viss berörts ovan men utvecklas och fördjupas ytterligare i diskussionen. I diskussionen besvaras även syftets tredje fråga, hur arbetet med dokumentation kan förstås utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner.

8. DISKUSSION

I föreliggande studie har två förskoleavdelningars dokumentationspraktiker, så som de kommer till uttryck genom det systematiska kvalitetsarbetet, studerats. Två arbetslag, som arbetar med de yngsta barnen, 1-3 år, i barngrupper där merparten av barnen har annat första språk än svenska, har deltagit i studien. Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om förskolans dokumentationspraktiker. Forskningsintresset har riktats mot att granska hur arbetslag som arbetar med de yngsta barnen hanterar ökade krav på dokumentation av det enskilda barnets lärande i relation till utvärdering av förskolans innehåll och kvalitet. De frågor som ställdes var: *Vad försöker arbetslagen förverkliga med sina handlingar kopplat till dokumentation? Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering? Hur kan arbetet med dokumentation förstås utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner?* Med utgångspunkt i Engströms (1987/2014, 2001, 2008) verksamhetsteori har insamlad empiri analyserats.

Det är framförallt de två första forskningsfrågorna som har besvarats i studiens resultatkapitel och i den sammanfattande analysen. I detta kapitel avser jag dels att diskutera resultatet i relation till dessa två frågeställningar genom att sätta det i relation till olika samhälleliga motiv för förskolan. På så sätt besvaras även studiens tredje forskningsfråga, hur arbetet med dokumentation kan förstås utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner. Detta görs bland annat genom att de motsättningar som uppstår i dokumentationsarbetet och som synliggjorts i kapitel 7, diskuteras som en inre konflikt mellan bruksvärde och bytesvärde utifrån Engeström (1987/2014).

Vad är det arbetslagen försöker åstadkomma med handlingarna kopplat till dokumentationen

Utifrån en verksamhetsteoretisk analys visar resultatet att de två arbetslagen förefaller arbeta på snarlika sätt men ändå kan förstås som två skilda verksamhetssystem. De drivs av delvis olika lokalt konstituerade motiv. Ett motiv är dock gemensamt för båda verksamhetssystem – att synliggöra *barns självständiga lärande*. Det arbetslagen försöker omvandla genom sina centrala handlingar är barnens agerande, språk och lärande. Barnet får självständigt utforska det framtagna materialet medan de vuxna träder tillbaka och avvaktar barnets initiativ. På så sätt förväntas de lära om naturvetenskapliga fenomen. Ett lärande som ska göras synligt med hjälp av dokumentation. Exempelvis arrangeras entill-en-situationer i båda verksamheter för att hinna se och tolka varje barns (språkliga) uttryck. Denna ”nya” organisering står i kontrast till förskolans kulturhistoriska grupporienterade arbetssätt (se exempelvis Hammarström-Lewenhagen, 2016) men görs för att alla barn ska få lika möjligheter att utforska materialet och för att arbetslaget ska kunna tolka och analysera barnets uttryck. Resultatet tyder på att detta är en strategi som båda arbetslagen tar till för att hantera de ökade kraven på att dokumentera varje barns lärande och förändrade kunskaper.

Vidare visar resultatet att det finns ytterligare lokala konstituerade motiv, vilka är knutna till hur dokumentationen används och för vem den görs. Dessa motiv skiljer sig åt mellan de båda verksamheterna och det som gör att Vitsippan och Sjöstjärnan framstår som två skilda verksamhetssystem. Vitsippans arbetslag försöker anpassa de befintliga mallarna till att även kunna användas för att planera och utvärdera enskilda barns lärande. Sjöstjärnans arbetslag utvecklar ett reflektionsprotokoll till en matris som i större utsträckning än protokollet kan synliggöra (varje) barns lärande. I Vitsippans arbetslag dokumenteras såväl barnens agerande, som arbetslagets arbete främst utifrån motivet att *leverera dokumentationen uppåt* till rektor och förvaltning, och utåt för att marknadsföra förskolan, det vill säga för att kunna användas för *extern granskning* (bruksvärdet). Syftet är att Skogens förskola ska framstå som ett gott valbart alternativ för föräldrar (bytesvärdet). I Sjöstjärnans arbetslag produceras dokumentationen av barnens lärande huvudsakligen utifrån motivet att kunna *följa upp den egna undervisningen* (bruksvärdet) för

att svara mot behovet av *intern utvärdering* och för att kunna utveckla verksamheten (bytesvärdet).

För att förstå arbetet med dokumentation utifrån förskolans kulturhistoriska traditioner diskuteras nedan synliggörandet av det självständiga barnets lärande i relation till olika samhälleliga motiv och behov.

Dokumentation för individualisering och kvalificering

Motivet för en verksamhet är alltid kopplat till ett samhälleligt behov (Engeström 1987/2014, Leontiev, 1986). I detta fall handlar det om multipla samhälleliga behov som förskolan ska svara mot och som kan relateras till tre krav som utmärker hela utbildningsväsendet: *individualisering*, *kvalificering* och *socialisering* (Biesta, 2017).

I studiens resultat blir mätkulturen synlig då båda arbetslagen försöker svara upp mot det samhälleliga behovet av granskning och bedömning. Framförallt framträder kraven på individualisering och på kvalificering medan socialiseringen inte blir lika synligt. Detta kan relateras till den marknadsorienterade globala kunskapsekonomin som har lett till ökade krav på utvärdering (Lingard et al., 2015; Prøitz, 2015). När svensk utbildning behöver kunna stå sig i en jämförelse mellan olika länder, kan vi även i relation till de allra yngsta barnens lärande se en utbredd nationell och internationell mätkultur (Biesta, 2017; Kampmann, 2014). Nya bruksvärden och bytesvärden kan sägas ha uppstått (Engeström, 1987/2014), och som bryter den tidigare tradition av utvärdering i förskolan, vilken till stora delar byggt på lokala och beskrivande utvärderingar (Åsén & Vallberg Roth, 2012).

Analysen visar att båda arbetslagen brottas med hur de ska svara upp mot individualiseringen formulerat i läroplanens som krav på att följa, dokumentera och analysera *varje barns lärande och förändrade kunande* (Skolverket, 2010b; 2018a). Vitsippans försök att utveckla kommunens planeringblankett för detta ändamål leder till vad Vallberg Roth (2015) benämner som transformativ bedömning. Det sker ett omformande mellan olika nivåer när dokumentation i detta fall avsedd för verksamhetsnivå transformeras till ett redskap för bedömning av individ.

Även arbetslagens handlingar när de organiserar för en-till-en-situationer kan relateras till individualiseringen. Det kan vidare förstås som att något nytt växer fram, som manifesteras i ett nytt sätt att undervisa i förskolan. Å ena sidan skulle det kunna knytas till vad Engeström, Nummijoki och Sannino (2012) talar om som en *germ cell* för potentiell utveckling, det vill säga, att det sker en översättning från en teoretisk tanke (om att dokumentera och analysera varje barns lärande) till något konkret genomförbart (en-till-en-undervisning). En tanke och en handling som utmanar verksamhetssystemet. Det leder till motsättningar mellan en grupporienterad verksamhet, med starkt fokus på barns sociala utveckling, och en ny komplex form av praktik där barnens ämnesdidaktiska individuella lärande blir styrande för hur undervisningen organiseras. Å andra sidan kan det tolkas som att arbetslagen genom att fortsätta inta en avvaktande hållning till barnens utforskande, med stöd av det nya verktyget en-till-en-undervisningen, trots allt reproducerar en tidigare given ordning där barnet själv får söka sin kunskap, och att inget nytt egentligen skapas. Handlingarna kan även relateras till den tydliga ambivalens som framträder hos arbetslagen mellan hur mycket de vuxna ska *styra* barns uppmärksamhet mot ett specifikt lärandeobjekt versus *avvakta* barns initiativ och följa deras spontana intresse. Den mer följande än styrande läraren kan förstås i relation till hur de senaste tjugotal åren positionerat förskolans lärare som handledare snarare än som undervisande, vilket Flee och Hoban (2012) problematiserar i sin forskning. Att barnen ska kunna själva har blivit en norm i arbetslagen. Detta kan kopplas till talet om det kompetenta barnet (Emilson, 2008; Kampmann, 2004), en vilja att fostra barnen till självständiga individer, men också som en ambition att ge dem inflytande.

Kvalificeringen (Biesta, 2017) kan även det sättas i relation till revideringen av förskolans läroplan med mycket tydligare framskrivna ämnesinriktade mål. Ett ökat fokus på individens ämnesrelaterade lärande skapar spänningar i förhållande till förskolans socialpedagogiska tradition med gruppen som grund, där det sociala samspelet och tematiska lärandet framhållits (se till exempel Persson, 2017). Sådana spänningar manifesteras genom båda arbetslagens handlingar, bland annat genom att kunskapsuppdraget dominerar det som dokumenteras i båda verksamheter. Detta kan förstås som en manifestation av inre motsättningar

mellan olika samhälleliga motiv, vilket diskuteras under kommande rubriker.

Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering

Genom att använda Engeströms (1987/2014) grafiska modell har motsättningarna i arbetet med dokumentation och utvärdering blivit synliga. Bland annat motsättningarna mellan dokumentation som redskap för *utveckling* eller för *kontroll*. Exempelvis tenderar aktionsforskningen och de kommungemensamma blanketterna framförallt i Vitsippans arbetslag att bli till regler (kontroll) istället för att bli ett stöd i arbetet. Det blir något som ska ”fyllas i” eller göras på rätt sätt. Därmed görs dokumentationen främst för att levereras uppåt i organisationen. Det handlar också i båda arbetslagen om motsättningar mellan de konkreta redskapen, såsom vattenbaljor eller brädor som iordningställs för barns lärande, och normen om det kunskapssökande barnet. När intresset för materialet uteblir eller när barnen inte kommer till förskolan kan barnens lärande inte dokumenteras och uppdraget blir svårhanterbart för arbetslagen. Här uppstår även motsättningar mellan vilket lärande som ska dokumenteras, ett *socialt lärande* eller ett *ämnecinriktat lärande*. En annan motsättning som leder till ett dilemma i Vitsippans arbetslag handlar om att dokumentationen både kan ses som *brobyggare* men också kan bli *normutmanade* mellan verksamhetssystem, förskola och hem. Det leder till dilemman kring vad som kan dokumenteras och hur mycket som ska delges föräldrar. Nedan diskuteras de uppkomna motsättningarna i relation till olika samhälleliga motiv genom att sätta dem i relation till förskolans kulturhistoriska traditioner.

Kulturhistoriska traditioner och inre motsättningar

När spänningarna i dokumentationsarbetet sätts i relation till förskolans historiska framväxt och kulturhistoriska traditioner kring barnobservationer, uppföljning, utvärdering och dokumentation kan tidigare utvecklingscykler spåras i nuet. Det har gjort det möjligt att tolka vilka inre samhälleliga motsättningar mellan bruksvärde och bytesvärde (Engeström 1987/2014) som kan tänkas ligga bakom och som ger avtryck i arbetslagens handlingar. I analysen har dessa motsättningar identifierats som inre motsättningar mellan:

- En byråkratisk styrningslogik *versus* en professionslogik med tillitstyrning
- En socialpedagogiskt inriktad förskola *versus* en akademiskt ämnescentrerad förskola

En byråkratisk styrningslogik versus en professionslogik med tillitstyrning

De implikationer som transparensen kopplad till dokumentationen får, liksom de normutmaningar som uppstår inom och mellan verksamhetssystem i Vitsippans och Sjöstjärnans verksamheter, kan tolkas som inre motsättningar mellan olika institutionella styrningslogiker (Friedson, 2001). Motsättningar mellan en *byråkratiskt styrd logik*, med krav på effekt, formella procedurer med hög grad av standardisering tillsammans med en *policyrelaterad dimension*, med stark statlig styrning via skollag och läroplaner ställs mot en *professionsstyrd logik* som vilar på tillit till arbetslagets bedömningar utifrån utbildning och erfarenhet (Friedson, 2001; Vallberg Roth, 2014).

Primära motsättningar som uppstår i båda verksamhetssystemen, mellan huruvida dokumentationen är ett redskap för kontroll eller för verksamhetsutveckling, kan tillsammans med de sekundära motsättningarna tolkas som en grundläggande motsättning mellan dessa olika institutionella logiker (Freidson, 2001). De sekundära motsättningarna blir synliga genom det glapp som uppstår mellan redskapen i form av de kommungemensamma blanketterna och det utvidgade uppdraget att analysera *varje* barns förändrade kunskande. I resultatet blir det synligt hur arbetslagen förhåller sig olika till kraven på kontroll och transparens. Framförallt Vitsippans arbetslag tenderar att fastna i den byråkratiska logiken och vad Bornemark (2018) kallar för ”förpappringens pedanteri” (s.59), det vill säga den växande administration som vuxit fram i vårt samhälle, inte minst i förskola och skola. Kärnverksamheten i förskola, omsorg och utbildning, kan på så sätt komma att få stå tillbaka för exempelvis dokumentation (ibid). Detta är något Vitsippans arbetslag inledningsvis ger uttryck för som en känsla av att behöva visa upp och av att visas upp. Synliggörandet och bedömning av såväl barnet som av läraren ligger inbäddat i utvärderings- och dokumentationsuppdraget så som det är formulerat i läroplanen (Skolverket 2018a) och de allmänna råden

(Skolverket, 2012a, 2017), vilket stör arbetet och tar mycket tid i anspråk.

Det synliggjorda barnet

I relation till kraven på att dokumentera varje barns lärande försöker arbetslagen genom olika redskapsmedierade handlingar synliggöra barnet som nyfiken och utforskande, samtidigt som de försöker utveckla det pedagogiska arbetet genom kollegial reflektion. Ett dubbelt utvärderingsuppdrag formulerat i läroplanen men som, enligt Insulander och Svärden Åberg (2014), bottnar i en dualistisk rationalitet med mer eller mindre oförenliga grundantaganden om barns lärande, då det ”förut-sätts en analys av barns lärande och utveckling för att kunna arbeta med systematiskt kvalitetsarbete” (s.2).

I resultatet blir det tydligt att båda arbetslagen genom olika handlingar strävar efter att ge en rättvis bild av varje barns kunskande. Plum (2012) för en diskussion om hur olika pedagogiska objekt och subjekt skapas i relation till de styrningslogiker och den administration som uppstått genom olika utbildningsreformer. Den upprepade utforskningen av barns utveckling som funnits sedan förskolan start⁴⁰ har banat väg för att de tidiga barnåren ska ses som en tid för intervention som ska betala sig högre upp i skollådern. Naturvetenskap, teknik och matematik är sådana områden som särskilt lyfts fram som innehåll för tidig intervention, inte minst utifrån svenska skolelevers resultat i internationella mätningar som PISA (se exempelvis Landahl, 2017). Det blir tydligt hur detta även påverkar och styr Vitsippans och Sjöstjärnans dokumentationspraktiker, bland annat genom kommunpolitikernas beslut om att naturvetenskap och teknik ska prioriteras för hela skolväsendets kvalitetsarbete 2015-2016.

Förskolan ingår i ett system som är mål- och resultatorienterat vilket enligt Moss (2017) lett till att kvalitet endast kan erhållas genom utvärdering och dokumentation, som i sin tur ska borge för hög avkastning i form av autonoma lärande barn. Plum (2012) menar att förskolläraren,

---

⁴⁰ Även långt innan dess, enligt Esser (2015), går upphovet att finna i hur borgerliga fäder på 1800-talets slut började intresseras sig för utvecklingspsykologi och registrera de egna barnens utveckling utifrån dessa teorier.

som den reflekterande dagliga forskaren, har i uppgift att både skapa och förstå det lärande barnet. På så sätt serverar den pedagogiska praktiken även nationens önskan om ekonomisk vinning genom produktion av den entreprenöriella medborgaren, i vilket det även ingår att själv som lärare bli synliggjord och granskad (ibid).

Den synliggjorda läraren

Resultatet visar i likhet med vad flera forskare framhåller (se till exempel Plum, 2009, 2012; Vallberg Roth, 2012), att utvärdering har blivit en stor del av förskolans vardag. Arbetslagen förväntas producera dokumentation för att synliggöra det pedagogiska arbetet för politiker, förvaltning, rektorer, föräldrar, för barnen och inte minst för dem själva. Vuxna i förskolan har alltid lyfts fram som viktiga förebilder framförallt för barns sociala utveckling och fostran (Hammarström-Lewenhagen, 2013, 2016). Därigenom har kvalitet också kommit att innefatta en utvärdering av lärarens förhållningssätt och bemötande (Elfström Pettersson, 2017; Plum, 2009), liksom av arrangerandet av den pedagogiska miljön. I de kommungemensamma planerings- och utvärderingsblanketterna syns en sådan styrning av utvärdering genom att arbetslagen ombeds att beskriva och analysera sitt förhållningssätt och agerande, något som blir tydligt framför allt i Sjöstjärnans arbetslag. Plum (2009) menar att utvärdering har blivit ett *styrningsmässigt mantra* som lovar all slags förbättring såsom större effektivitet, bättre lärarkompetens, bättre undervisning och tydligare barnperspektiv. Med olika typer av *kravspecifikationer* på dokumentationens utformning skapas *mötets manuskript* (ibid).

Studiens resultat visar att Vitsippans arbetslag till viss del ser aktionsforskningen, som en slags kravspecifikation. Det känns som ”en prestation som vi ska lyckas med”, ”då får vi inte ha fel”, uttrycker de. En strategi som arbetslaget tar till är att låta bli att dokumentera vissa delar av sin verksamhet, exempelvis måltidssituationer, eftersom de ofta ger upphov till normkonflikter inom verksamhetssystemet. Spänningar uppstår när de nya analysverktygen⁴¹, som i grunden förändrat arbetslagets barnsyn krockar med vardagen där det gäller att skapa en fungerande

---

⁴¹ Exempelvis Johanssons (2011) kategorier om samspelande, instabil och kontrollerande atmosfär liksom måltidssituationen som språkutvecklande (jfr Kultti, 2014)

måltidssituation, inte fungerar som redskap utan istället transformeras till normer som de uttrycker att de inte kan leva upp till. ”Det är inget man vill visa i dokumentationen”, säger de.

Ett annat sätt att belysa situationen skulle kunna vara att liksom Plum (2009) ställa sig frågan om det egentligen går att synliggöra det mjuka vetandet med tekniska modeller, och i vilken grad det i så fall gagnar barnen, samt vilken produktion av pedagogisk identitet det inrymmer. Uttrycket pedagogisk identitet kan här relateras till det resonemang som förs i Vitsippans arbetslag när Lina säger att hon till viss del blivit en annan pedagog sedan hon började arbeta på Vitsippan. Hon relaterar det till, en för henne ny erfarenhet, mötet med en barngrupp som har svenska som andra språk. Den pedagogiska identiteten kan därmed även kopplas till dokumentationsuppdraget i sig, till vad arbetslagen försöker åstadkomma med sina handlingar kopplat till dokumentationen, men också till vad dokumentationen gör med arbetslaget.

I Vitsippans arbetslag skapar de ökade kraven på dokumentation en känsla av att göra fel, och att det ibland finns en brist på tillit till att de gör det de ska. Så som det kommer till uttryck genom de centrala handlingarna i Vitsippans arbetslag kan det tolkas som att en *professionsstyrd logik* har fått ge vika för en *byråkratiskt styrd logik* (Friedson, 2001; Vallberg Roth, 2014). Verksamhetsteoretiskt (Engeström 1987/2014, 2001) skulle det kunna förstås som att kommunen (förvaltningen) har ett annat motiv än Vitsippans verksamhetssystem. Därför blir de kommungemensamma blanketterna regler som blir svårhanterliga istället för redskap. Förvaltningens och politikernas motiv att kunna utvärdera likvärdigheten mellan kommunens förskolor skapar spänningar, som i Vitsippans arbetslag leder till att de talar om krav på att behöva reflektera om allt och visa upp allt, vilket kan liknas med Elfström Peterssons (2017) där dokumentationen blir en form av övervakning av förskollärarna.

Genom sina handlingar kring utvärderingsuppdraget och med dokumentationen som medierande redskap är arbetslagen med och skapar så väl förskolans institutionella identitet, sin egen yrkesprofession som ramar för barns utveckling och lärande. När förskolorna konkurrerar om

barn, i dessa områden särskilt om barn med svenska som första språk, är det lätt hänt att dokumentationen blir performativ i jakten på potentiella ”kunder”, i detta fall föräldrar (jfr Löfdahl & Pérez Prieto, 2009, 2010). Barn med svenska som första språk behövs både som språkliga förebilder och för att förskolan ska kunna bli en reell kulturell mötesplats och bidra till integration (Drange & Telle, 2015).

En akademiskt ämnescentrerad inriktad förskola versus en socialpedagogisk och omsorgsinriktad förskola

Den förskjutning från en socialpedagogisk inriktad förskola mot en ämnesinriktad och skolförberedande förskola, som inledningsvis beskrevs som ett samhällsfenomen (se till exempel Jönsson, Sandell & Tallberg-Broman, 2012), har blivit framträdande även i denna studie. Framförallt syns det som en ambivalens i relation till arbetslagens tal om hur mycket de ska styra barns fokus mot ett specifikt lärandeinhåll kontra att följa barns spontana intressen. Ambivalensen manifesteras framförallt genom att båda arbetslag förhåller sig avvaktande och inväntar barns initiativ och förlitar sig på att miljöerna och materialet ska mediera mening. Det blir också synligt genom att Vitsippans arbetslag tydligt markerar skillnaden mellan förskolans och skolans verksamheter. Detta gäller såväl bedömning som undervisning. Förskolans informella, tematiska ämnesövergripande organisation för lärande kontrasteras mot skolans mer formella organiserade undervisning och lektioner. ”Vi undervisar ju inte som på skolan”, ”lärandet pågår hela dagen” och ”vi har inte lektioner”, säger de. Med krav på en mer kunskapsinriktad förskola är det enligt Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018) viktigt att förskolans särart och organisation för ett holistiskt lärande och som utgår från barnens tidigare erfarenheter och intressen beaktas. I resultatet blir det tydligt hur båda arbetslagen brottas med frågan hur lärande i förskolan ska gå till. Mycket tid läggs på att skapa miljöer medan diskussion rörande vad undervisning i förskolan innebär endast förekommer i liten utsträckning.

Den pedagogiska miljön och materialets mediering

I båda verksamheter riktas de centrala handlingarna främst mot att förändra den pedagogiska miljön utifrån en kunskapssyn där materialet ges agens vilket kan relateras till posthumanistiska perspektiv (Lenz

Taguchi, 2012). Resultatet visar i likhet med Lindgrens (2018) studie att det finns en stor tilltro till den pedagogiska miljön och att materialet ska fungera som redskap och mediera mening. Vidare ska materialet leda till ett synligt lärande som gör att arbetslaget kan fullfölja sitt uppdrag att dokumentera varje barns förändrade kunnande i relation till förskolans olika målområden. I den producerade dokumentationen framstår dock flera barn som passiva när de vuxna inte visar vägen. Alnervik (2013) beskriver att ett förändringsarbete tar tid och att förskollärarna inledningsvis även i hennes studie trädde tillbaka för mycket i samband med att förskolorna ändrade sitt arbetssätt. Det kan även sättas i relation till Bjervås (2011) och till Buldu (2010) som båda belyser svårigheten med att undervisa samtidigt som man dokumenterar.

En avvaktande vuxen som medvetet träder tillbaka blir synlig i båda verksamheter. Utifrån verksamhetsteoretisk och kulturhistorisk förståelse kan arbetslagens ambivalens rörande huruvida de ska följa barns egna initiativ och spontana intressen versus styra dem mot ett specifikt innehåll, historiskt knytas till Piagets och Homburger Erikssons teorier och synen på barn som aktiva, men som på egen hand utforskar lärandemiljön. Den vuxne intar en avvaktande observatörsroll och blir varken styrande, intervenerande eller undervisande (Säljö, 2003). I mötet med en postkonstruktionistisk syn, bland annat framskriven i Skolverkets stödmaterial (2012b), om att inte ha förutbestämda mål i syfte att vara öppen för det som ännu inte finns där, kan dessa om än olika *kulturhistoriska röster* bli förstärkta och leda till en än mer avvaktande vuxen. Lindgren (2018) visar i sin avhandling hur posthumanistiska teorier har blivit vanligt i förskolan under de senaste tjugo åren, framförallt via Dahlbergs et al. (2014) tolkning av Reggio Emilias filosofi. Ljuset läggs på den pedagogiska miljön och materialets betydelse, vilket blir tydligt även i denna studies resultat.

Vitsippans arbetslag uttrycker att de vill se vad barnen själva har för avsikter innan de går in och styr. Det leder till att vissa barn behöver ”knuffas” lite extra på. Resultatet visar att störningar i Vitsippans dokumentationsarbete uppstår i relation till normen om barnet som självständigt, kompetent, aktivt och nyfiket, när barn inte är så aktiva utan ”fogliga” och sitter där man sätter dem (jfr Insulander et al., 2015).

En annan bild av både barnet och den vuxne framträder däremot när Vitsippans avdelning går till skogen, för att pröva om flottarna de gemensamt tillverkat flyter i bäcken. Hela arbetslaget såväl som modersmålsläraren bidrar till att sätta ord på det som sker när ”flottarna fastnar” och inte flyter vidare. Bruse (2016) framhåller att barn behöver uppleva något för att kunna benämna något. Detta blir tydligt i en situation som denna, där ett av barnen vid flertal tillfällen på vägen tillbaka till förskolan upprepar: ”flotten fastnar”. Det kan förstås som att ett lärande uppstår dels i ett gemensamt meningsskapande där både den vuxna och barnet är aktiva (jfr Dahlberg et al., 2014) och dels genom den undervisande kommunikationen som uppstår i spänningsfältet mellan samsynen mellan den vuxne och barnet när något oväntat sker som bryter från det förväntade (Björk-Willén et al., 2018), det vill säga när flotten fastnar istället för att flyta vidare.

Även i Sjöstjärnans arbetslag blir en avvaktande vuxen synlig. De kollegiala samtalen där de reflekterar kring det egna förhållningssättet leder dock till att de återkommande ifrågasätter sig själva (jfr Alnervik, 2013; Elfström, 2013) och säger att ”vi har ju inte hjälpt barnen vidare” i lärandet. De organiserar för samtal där de kan ”ge tillbaka dokumentationen till barnen”, där de vuxna tar en mer aktiv roll genom att de gemensamt har beslutat vilka begrepp de ska fokusera på och benämna.

Ämnesinriktat lärande framför socialt lärande

Diskussioner om vad som ska dokumenteras i Sjöstjärnans matris visar hur det ämnesinriktade kunskapsuppdraget får företräde framför socialt lärande. Exempelvis tolkas barns agerande i rutschkanan som ett begynnande lärande om friktion, framför det mer synliga lärandet om hur barn utvecklat turtagningsförmåga. I Vitsippans arbetslag blir en situation där ett av barnen hittar en pinne i en vattenpöl till en situation där barnet utforskar om pinnen flyter eller sjunker även om arbetslaget påtalar svårigheten att veta om det faktiskt är det barnet utforskar. Det är lätt att övertolka och bara se det man vill se, för att det ska ”passa in för oss”, säger de.

Slutdiskussion och pedagogiska implikationer

Dokumentationen inom denna studie görs framförallt i relation till det systematiska kvalitetsarbetet i vilket ett naturvetenskapligt innehåll har prioriterats. Denna prioritering skulle kunna vara en av anledningarna till att kunskapsuppdraget dominerar i arbetslagens dokumentation. Å andra sidan visar även Löfdahl Hultman et al. (2015) hur kunskapsuppdraget med hög status fått företräde framför omvårdnadssituationer som sällan dokumenteras. Författarnas slutsatser liksom studiens resultat skiljer sig därmed från Skolinspektionens (2017a) granskning som framhåller att varken lärandet eller naturvetenskapligt innehåll fokuseras i förskolors arbete med dokumentation.

Trots en lång historia av barnobservationer i förskolan har det inte funnits någon tradition av att bedöma barns förändrade kunnande (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Inte heller har lärandet på individnivå innan revideringen av förskolans läroplan 2010, stått så tydligt i fokus för utvärdering som det gör i de senaste revideringarna av läroplanerna (Skolverket, 2010b, 2016, 2018a). I studiens resultat blir det synligt hur båda verksamhetssystemens ena konstituerade motiv handlar om att dokumentera barnets lärande och hur de centrala handlingarna riktas mot att forma barnets **självständiga** lärande (objektet), vilket diskuteras under nästa rubrik i relation till vilka pedagogiska implikationer det får.

För stort fokus på det självständiga lärandet och det verbala språket

Arbetslagen uttrycker att det är svårt att veta vad barnen förstår och kan, när de inte pratar och kan berätta hur de tänker. Rogoff (1990) har genom sin forskning sett att verbal kommunikation är mer utbrett i västerländska kulturer än i andra där ickeverbal och kontextbunden stöttning ”guided participation” är vanligare (s. 31). I studien framstår barnen ofta som passiva när de lämnas att själva söka kunskap och de vuxna inte guidar. Vi kan se hur ett guidat deltagande och scaffolding leder till en helt annan aktivitet hos barnen. Ett exempel är när Vitsippans avdelning tillsammans med en av modersmålslärarna går till skogen och de vuxna sätter ord på vad som händer när de tillsammans med barnen provar små

flottar i bäcken. På så sätt får barnen tillgång till ett språk som de ännu inte utvecklat (jfr Vygotsky, 1987).

Språkutveckling har alltid framhållits som ett av förskolans huvudsakliga innehåll (Skolverket, 2008). Edlund (2016) problematiserar dock det stora utrymme som just det verbala språket får på bekostnad av andra uttrycksformer som exempelvis de estetiska. Det talade språket och metakommunikation har blivit centralt i dokumentationsarbetet dels utifrån att barn ska kunna dela med sig av sina tankar, vilket redan Dewey förespråkade (Hammarström-Lewenhagen, 2013, 2016) och dels för att arbetslagen ska kunna veta och bedöma om barnen förstått innehållet.

Häll (2013) beskriver att det är vanligt att barn som är relativt nyanlända i Sverige tvekar att delta i vissa aktiviteter eller att använda sig av vissa saker och material. Tveksamheten behöver dock inte bara handla om språklig kompetens utan kan lika gärna böttna i bristande erfarenheter av aktivitetens innehåll eller material. Det är därför betydelsefullt att vuxna i förskolan, genom aktiva handlingar, hjälper till att överbrygga skillnader i erfarenheter hos barnen. I dagens globaliserade samhälle är det, enligt Goldstein-Kyaga & Borgström (2012), nödvändigt att ställa sig frågan hur en utbildning för barn med varierade kulturella bakgrunder ska utformas. Sverige, liksom stora delar av västvärlden, står inför stora utmaningar då skolsystemet behöver hitta andra sätt att möta det stora antal barn som ”inte är delaktiga i den kulturella och språkliga huvudfåran” (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016 s. 184). För förskolans del handlar det lika mycket om att möta barnens målsmän då det blir vanligare och vanligare att de inte har svenska som första språk.

Resultatet visar att, förutom den vikt som läggs på det talade språket, finns det också en stark tilltro till materialet som aktiv agent hos båda arbetslagen. Tilliten båda arbetslagen har till att materialet ska vara intresseväckande och vägvisande i barns läroprocesser kan härledas dels till den barnsyn som genomsyrat förskolans styrdokument ända sedan Barnstugeutredningen och fram till idag och som utgår från att barnen är naturligt nyfikna, alltså inte något som är kulturhistoriskt skapat. Samtidigt har en filosofi som ser miljön som den tredje pedagogen fått bärig-

het på förskolans sätt att utforma miljöerna sedan 1990-talets slut (Nordin-Hultman, 2004). Det kan betraktas som en materiell vändning där barns samspel med miljön ses som lika viktigt som det sociala samspelet (Lindgren, 2018).

I båda arbetslagens handlingar kring dokumentationen, syns spår av Skolverkets stödmaterial (2012b), policydokument och aktuell litteratur. Såväl en poststrukturalistisk syn på meningsskapande (se Dahlberg et al., 2014, Elfström et al., 2014; Nordin Hultman, 2004), som en utvecklingspedagogisk syn på kvalitet med ett lärandeobjekt i fokus (se Sheridan, 2009b; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Detta blir synligt i avdelningarnas muntliga och skriftliga formuleringar och leder till en viss kluvenhet kring hur mycket de ska rikta barnets fokus mot ett specifikt innehåll eller inte.

Mångkulturella barn- och föräldragrupper – en utmaning för dokumentationsuppdraget

Något som definitivt utmanat och utmanar förskolans kulturhistoriska traditioner är att barn- och föräldragrupper blivit allt mer heterogena. Båda förskolor ligger i mångkulturella områden. I Vitsippans verksamhet som endast har ett barn med svenska som första språk och där flera familjer är nya i Sverige ställs andra krav på arbetslagets undervisning och kommunikativa förmåga för att kunna bemöta såväl barnen som deras föräldrar än det gör i Sjöstjärnans verksamhet. Där finns ”språkliga modeller” i de barn som har svenska som första språk och där har flertalet familjer också hunnit etablera sig på arbetsmarknaden, vilket skapar andra förståelsegrunder.

Förskolan har sedan länge en delad vårdnad i en institutionaliserad barndom (Gars, 2002, 2006; Persson, 2017) men har också, i och med den stora flyktingströmmen sedan 2015, en extra stor uppgift i att socialisera in nyanlända barn och föräldrar i det svenska utbildningssystemet (Lunneblad, 2013). I det arbetet visar resultatet att fotodokumentation kan vara ett viktigt kommunikativt redskap. Dokumentationen kan vara ett redskap som bygger kommunikativa broar. I mötet med barnens målsmän kan den skapa förståelse för svenska förskolan och leda till så kallade *shared practices*, vilket inte bara handlar om anpassning utan

också om att barn och föräldrar bidrar till att forma förskolan (Hedegaard, 2010). Samtidigt kan dokumentationen även leda till att normer utmanas. I mötet med föräldrar från andra kulturer, som eventuellt bygger på andra samhällstraditioner och andra kulturella antaganden om barnuppfostran än de västerländska, kan den barnsyn på ett självständigt barn som den svenska förskolan har verka främmande (jfr Lahdenperä, 2018). I Vitsippan blir det synligt då arbetslaget, utifrån tidigare erfarenheter, tror att foton på barn som badar kan leda till att normer kan komma att utmanas mellan förskola och hem och därför väljer att inte dokumentera det. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018a) beskrivs föräldrars rätt till inflytande över hur målen konkretiseras i förskolans verksamhet, samt rätt att vara delaktiga i utvärderingen av verksamheten, vilket kan bli en utmaning och en känslig fråga.

Arbetslagen som har arbetat länge inom detta geografiska område har utvecklat kompetenser om olika typer av samhällen och en medvetenhet om olika perspektiv på barnuppfostran för att kunna möta familjer med migrationsbakgrund (jfr Lahdenperä, 2018). En viktig fråga som behöver problematiseras i relation till dokumentationsuppdraget i den mångkulturella förskolan är vad konsekvenserna blir om arbetslagen medvetet, i rädsla för att skapa normkonflikter, väljer att visa upp vissa delar av verksamheten i dokumentationen medan andra döljs och vad det eventuellt kan få för konsekvenser för förskolans demokratiska uppdrag.

Vad utvärderas – kvalitet eller graden av systematik?

Avslutningsvis vill jag problematisera att studien berört såväl kvalitetsbegreppet som ett naturvetenskapligt innehåll utan att jag som forskare uttalar mig om i vilken grad eller med vilken kvalitet detta ämnesdidaktiska innehåll har bidragit till barns lärande eller inte. Systematiken, det vill säga procedurer, policy och planer förväntas ge ökad måluppfyllelse och förbättrad kvalitet (jfr Plum, 2009). Studien kan inte uttala sig om så är fallet, utan har istället visat på den komplexitet som finns kring arbetet med dokumentation och utvärdering och hur motsättningar i arbetet kan leda till såväl stagnation som till utveckling i arbetet.

Så vad är det som utvärderas genom det systematiska kvalitetsarbetet egentligen? Oavsett om man utgår från att kvalitet är något till viss del

mätbart (se exempelvis Williams & Sheridan, 2018) eller om man utgår från att kvalitet handlar om meningsskapande som enbart kan förstås kontextuellt (se Dahlberg et al., 2014) kvarstår frågor om bland annat likvärdighet. Vem ska garantera likvärdighet och vad är tillräckligt god kvalitet. Vad avgör, vem avgör? Räcker det med pedagogisk dokumentation? Om det ska och *kan* mätas, vem ska mäta? Hur? Är det tillförlitligt att Skolinspektionen samlar in dokumentation och gör några intervjuer? Räcker det att vara utbildad i exempelvis ECERS mätinstrument?

Resultatet i studien tyder på att det även krävs goda ämnesdidaktiska kunskaper, exempelvis i naturvetenskap, för att kunna utvärdera om det finns tillräckligt goda miljöer, och om undervisningen möjliggör för barn att utveckla kunskaper inom naturvetenskap. I artikeln (Williams & Sheridan, 2018) presenteras naturvetenskap, teknik och matematik som ett gemensamt innehåll när bristerna i kvaliteten skrivs fram. Finns det garantier för att de som värderar verksamheten kan skilja på områdena? Eller behövs inte det i ett tematiskt arbetssätt? I föreliggande studie blir det exempelvis synligt hur båda arbetslag har svårt att veta hur de ska gå vidare och utmana barnen inom det valda området. De liksom fastnar i sin aktionsforskningsfråga och stannar där hela läsåret. Det kan tolkas som att de är angelägna om att göra rätt – ”att ro iland” aktionsforskningen som de uttrycker det i Vitsippans arbetslag, men kan också relateras till aktionsforskningsfrågan i sig. Om frågan är snävt formulerad och om arbetslaget inte har fått någon kompetensutveckling inom naturvetenskap utan lämnas att själva läsa sig till det de behöver kunna, hur kan man då garantera en progression i lärandet?

Språk, matematik, naturvetenskap och teknik premieras av politiker och ger status i internationella mätningar. Policy färdas internationellt och har bidragit till en global utbildningsarena och samtidigt gjort världen till en plats för mätning (Lingard et al., 2015; Prøitz, 2015). Spåren blir synliga i hur förvaltningen styr utbildningen i riktning mot det som framstår som viktigt internationellt. Kanske är det också så att ämnena är det lättast mätbara. I relation till att båda arbetslagen har stor tilltro till att materialet och miljön kan skapa lärandesituationer som kan synliggöras genom dokumentation, så är det också lättare att visa på miljöer

för lärande än miljöer för omsorg. Kanske är redan nu förskolläraryrket ett av de yrken där läraren granskas mest (jfr Elfström Pettersson, 2017). Skulle krav på dokumentation av omsorgen i förskolan tillkomma skulle det troligen innebära ett ännu större kontrollerande av förskolepersonalen och dessutom på ett personligare plan. Dokumentationsbördan är redan tung som den är. En risk finns också att krav på dokumentation av omsorgen skulle leda till att den dikotomi mellan lärande och omsorg som Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) påtalar förstärks ytterligare, vilket inte gagnar förskolans holistiska syn på omsorg, lek och lärande.

Fortsatt forskning

Mot bakgrund av denna licentiatuppsats har tankar på intressanta frågor för fortsatt forskning väckts. Intressant vore att göra en etnografisk studie och följa ett eller två arbetslag i förskoleverksamheten för att se om den förskjutning mot kunskapsuppdragets dominans som blir synlig i dokumentationen, även avspeglas i förskoledagen eller om det bara är dokumentationen som visar en sådan bild av verksamheten.

Utifrån förskolan som kulturell mötesplats skulle det vara av intresse att genomföra en empirisk studie som fördjupar kunskaperna om nyanlända föräldrars perspektiv på svenska förskolan och framförallt hur de ser på dokumentationens betydelse för kommunikationen mellan förskola och hem. Blir den en brobyggare in i svenska samhället eller ger den upphov till normutmaningar och konflikter?

En riktig intressant utmaning vore att följa de yngsta barnens förskoledag för att försöka ta deras perspektiv på hur de uppfattar och förstår de pedagogiska miljöer som förskolans lärare enligt flera studier (se exempelvis Lindgren, 2018) lägger så stor vikt vid för att den ska mediera mening och skapa förutsättningar för lärande.

Slutligen ser jag också att ett synnerligen viktigt område att forska om är dokumentationens betydelse för förskolan som arena för samhällets demokratifostran. Hur förskolan som samhällsinstitution kan fungera som kulturellt redskap för demokrati i en tid som denna som präglas av allt fler antidemokratiska vindar i världen. Kan man använda den performativa funktion dokumentation ibland får och som oftast lyfts som negativ,

för att istället bidra till att upprätthålla och förstärka ett demokratiskt samhälle? På vilka sätt kan vi utifrån att flera studier, inklusive denna, visar att det skett en förskjutning av förskolans innehåll mot olika ämnen och en skolförberedande diskurs få det att innefatta även kunskap om demokratiska värden redan för de yngsta barnen i förskolan?

ENGLISH SUMMARY

This is the English summary of the essay *Med uppdrag att dokumentera de yngsta barnens lärande. En verksamhetsteoretisk analys av förskolors dokumentation*. [The task of documenting the youngest children's development and learning: An activity-theoretical analysis of documentation in Swedish preschools].

Introduction

Interest in preschool learning has gained interest in Sweden and internationally. Preschool is seen as an early intervention and an important support in *all* children's development and learning, not least in relation to children with different cultural and linguistic backgrounds (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015). Documentation is highlighted as an important tool for monitoring and analyzing children's learning (Education Act, SFC 2010:800; Skolverket, 2018a). The requirements for documentation have been formalized and preschool teachers have been given responsibility for teaching and for systematic evaluation and development. Evaluating documentation of learning is gaining momentum, moving from self-assessments to external audits and responsibility falling on the School Inspectorate (Vallberg Roth, 2012). Preschool evaluations, traditionally a group-oriented thematic approach, is now changed to analyzing children's learning in relation to subject-oriented goals, which is a relatively new task for the preschool teachers.

The present thesis explores how two teams, in the study referred to as the Anemone [Vitsippan] and the Starfish [Sjöstjärnan], who work with 1-3 year old children in multicultural preschools, handle increased demands of documentation of individual child's learning. This is seen in relation to evaluation of the quality of the preschool, i.e. its organization, content and implementation. The work with documentation and evaluation is therefore studied in relation to tensions that arise when the preschool's strong emphasis on a combination of care and learning is challenged by a shift towards a school preparation and subject-oriented content (Jönsson, Sandell & Tallberg Broman, 2012; Karila, 2012; Persson, 2017; Åsén & Vallberg Roth, 2012).

The preschool's ideological foundation, as it appears in policy documents, can be seen as different layers of historical voices and currents. Different societal needs, educational ideas and methods have influenced preschool pedagogy from the mid-1900s until today (Hammarström-Levenhagen, 2013). What we (society) expects from the preschool training manifests itself as different ways of thinking about the motives and purposes of education as well as how we think about children (Biesta, 2017). In this way, preschool contributes to create different childhoods (Lindgren, 2016; Persson, 2014). Nilsson and Alnervik (2015) describe preschool as a multi-motive driven activity consisting of different tasks that sometimes compete with each other.

Current research shows how the interest in documentation and evaluation has significantly increased and changed substantially during the latter parts of the 1990s and forwards (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). Today there are demands for a different public visibility than ever before, where an individual view of the child is also becoming more prominent (Biesta, 2017; Kampmann, 2013, 2014). Documentation is used for various purposes such as accentuating children's 'meaning making of their world' and is also the basis for collective learning of the teacher team (Dahlberg et al., 2001/2014; Lenz Taguchi, 2013; Rönnerman, 2010, 2011). This include assessing the quality of the pedagogical environment and teaching, both internally and externally (Sheridan, 2009b; Williams & Sheridan 2018), and in a way even assess the teachers (Elfström Pettersson, 2017).

The assessment can lead to tensions between different motives for everyday work with documentation, which in turn can lead to a performative purpose of the documentation (Ball, 2006; Löfdahl & Folke- Fichtelius, 2015; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009, 2010). Since evaluation and assessment are woven into all documentation, often without being problematized, it is important to highlight the purposes of the documentation (Friedson, 2001; Vallberg Roth, 2014). The present study contributes to further elucidate and problematize this area in relation to the task of making visible the learning of preschool children who are 1-3 years old. By understanding the evaluation and documentation based on a cultural activity theoretical framework (CHAT), it becomes possible to make visible how different activities affect and are affected by each other (Engeström 1987/2014).

Aim and research questions

The study examines, with the support of CHAT as a framework, the preschool's work with documentation, as expressed through the systematic quality work. The purpose is to contribute with knowledge about the preschool's documentation practices by investigating how two teams, working with children aged 1-3 years old, handle increased demands on visibility and analysis of each child's learning in relation to evaluation of the quality of the preschool. Against this background, the following questions are asked:

- What are the teams trying to achieve with their actions linked to documentation?
- What contradictions arise in the work with documentation and evaluation?
- How can the work with documentation be understood based on the preschool's cultural-historical traditions?

Background

In the municipality where the study was conducted, there are common templates for planning and evaluation of the systematic quality work, as well as a common plan for preschool development which the teams are required to use. The municipal politicians, together with the principals

of the preschools, decided that Science and Technology is the priority for 2015-2016. This focus was relevant when the data was collected in spring 2016. Both preschools have been working with action research to support their development work for the past four to five years. Each team formulates an issue for the actions, i.e. the changes that are implemented in relation to the previous way of working with the educational content. Such changes can be directed at the organization as well as the educational environments or the working methods (Rönnerman, 2011).

In the Anemone team, they have drawn attention to the children's interest in water to base their question. Their question was: how can we see that the children understand that some things flow and some fall? The Starfish's team has been guided by their principal to focus on energy. The children where's interested in things that are rolling and therefore chose to work with inclined plane (technology) and friction (physical phenomenon). The Starfish team put forward the question: how can we as educators encourage children to explore the inclined planet with a focus on friction?

Theoretical and methodical frame

The changes the preschool has undergone and is undergoing can be described and explained in many different ways. The point of departure for this study is that changes are always related to the development of society, in this case specifically to the emergence of preschool as part of the educational system. The research problem has been investigated with the support of CHAT to understand the work on evaluation and documentation in the preschool systemically. CHAT seeks contextual, as well as historical, understanding of how institutional activities arise and change. The theory, like sociocultural theories, is based on the development of Lev Vygotsky's cultural-historical theory of artifact mediation and that human learning and development cannot be understood without its social, cultural and historical context (Engeström1987/2014). This section summarizes some of the basic concepts in CHAT: *activity system* as unit of analysis, *actions*, and *contradictions* as sources of change and development.

Activity system

According to Engeström (1987/2014, 2001) an *activity system* is always driven by a motive and is object oriented. The motive for an activity is based on human needs, naturally or culturally, historically and socially developed, as well as a possible object for the activity. Ideally, everything we do is directed at this object, including an idea of what it can, through actions, be processed and transformed to towards meeting the needs (Engeström, 1987/2014). The object should not only be understood as something material, as a thing, since there is always a human intention attached to the object. In preschool, for example, the object may be to develop children's learning. In this way education – one of several societal motives, is included in the object of the activity.

In this context, activity systems are to be understood as the complex collective communities where people implement collective *actions* that respond to different societal needs and motives (Engeström, 1987/2014; Leontiev, 1986). As an example of this, preschool can be seen as an activity system that responds to society's needs for both childcare and education of young children. Leontiev (1986) further describes how an activity always enters into a system of different activities that are mutually dependent on each other in a continuous process of influence, which Engeström (1987/2014, 2001) has also noted. The education board within the municipality, homes and schools can be understood as different activity systems that both affect and are affected by the preschool's activities. In CHAT, the activity system is the prime unit of analysis. In the present study, each department of the preschools is seen as unit.

Actions

Activities, based on CHAT, do not exist in any other way than in the form of their actions, or a chain of actions. Actions are always goal-directed and always artifact-mediated (Leontiev, 1986). People performing actions using artifacts, both intellectual (linguistic) and physical, often combined, which in themselves mediate historical and cultural knowledge (Vygotsky, 1978).

In a CHAT analysis, it is important to be able to discern the historical trends and various significant changes that have taken place (Engeström, 2005). Such a process of actions must always be understood in relation to the activity system in which it is part of, as well as its contextual, global and historical development (Engeström, 2001). In this way, an activity system takes shape and is transformed over time. Thus, it is only possible to understand the actions that are performed within an action system in relation to the actual activity's own local history. It should be understood in relation to its specific objects, the community, materials, artifacts and theoretical ideas that shaped it (Engeström, 2001, 2009). The object is what separates different activities from one another and can be visible by studying the concrete everyday actions and its intended aims.

Contradictions

Due to CHAT, contradictions are a philosophical analytical concept, as opposed to contradiction in everyday speech. The concept should therefore not be understood as a conflict, paradox, or a dilemma; these are rather manifestations of contradictions (Sannino, 2005). Contradictions are one of the most central concepts in CHAT and should be seen as the driving force for change. According to Engeström (2001), contradictions are historically accumulated tensions that arise within and between activities, between two or more nodes (see model 1). Contradictions are almost never directly observable. They become visible in their manifestations and through an analysis of the disturbances or problems occurring to what is expected in everyday work (Engeström, 2008).

A historical analysis helps the researcher discover ongoing disturbances and tensions by seeing them in relation to previous development cycles (Engeström, 2008). The identification of internal contradictions in the activity system points out important aspects to be able to recreate order in the disorder that local disruptions give rise to. At the same time it create a zone for proximate development within the activity system (Engeström, 2008). If participants in an activity system understand the source of internal contradictions that arise, opportunities can be created to collectively dissolve them. This is why contradictions are seen as in-

novative and evolving potentials to transform the activity (Engeström, 1987/2014, 2008).

Empirical data

The main data consists of recorded conversations⁴² about the documentation produced in connection to the systematic quality work. In addition a summary of those processes, together with completed municipal planning and evaluation forms and a development plan has been collected. The data also consists of notes from a conversation with both principals. As part of the validation of the study's preliminary results, feedback conversation was held with each team in the middle of the analysis. Notes from this conversation are also part of the study's empirical data.

Analysis

The analysis work took place in three stages, where Engeströms (1987/2014) graphic model in the form of a triangle with six nodes was used as an important tool. The model is used to study how activity systems changes. Throughout the analysis, the first question: what the teams are trying to achieve with their actions linked to documentation, has been guiding. The first step in the analysis, which happened more or less in parallel with step two, has been aimed at distinguishing the goal-driven actions. These have been discerned by means of step two – an analysis of contradictions with support in Engeström's (1987/2014) graphical model below. The third step consisted of an analysis of contradictions between the use value and exchange value of the documentation.

In the figure the upper part can be compared with Vygotsky's (1999) model of artifacts as mediated links between subject and object. The lower nodes: rules, community and division of labor describes the social dimensions of an activity system. Rules consist of both explicit and implicit regulations, norms, curricula etc. Community includes those who share the same object and division of labor represent the distribution of the responsibility for the work both horizontally and vertically.

---

⁴² Four in the Anemone's team and three in the Starfish.

Figure 1: Model of the activity system (Engeström, 1987 p.78)

Result

By analyzing the disruptions that occurred within the Anemone's and the Starfish's activity systems when the teams tried to realize the documentation and evaluation, three categories of central actions have become visible: *Engineering environments*, *Interpreting children's expressions* and *Adjust the documentation*.

Engineering environments

The type of actions that are referred to as engineering environments have been identified by the tensions that arose between instruments and rules. The teams tries to direct children's attention to a specific content through arranging the environment and materials. It becomes clear how the material is given agency and is expected to enable learning. Disruptions occur when both teams are acting in a *pending way and await children's own initiative*. A wait-and-see approach is justified by the norm of *children as competent*, a norm both teams express that they have developed by jointly reading and reflecting on current research-based literature. The norm in both teams is not to control the children but an ambivalent attitude becomes visible when the children do not show interest in the material presented for them or if the children have high absenteeism.

The teams states that in relation to these children the team members become too controlling. This can be understood both in relation to an

equality aspect where it is important that all children are offered to explore the material, but also based on an assessment aspect when it is included in the assignment to document and analyze each child's learning (National Agency for Education, 2018). An ambivalence between how much they should let the spontaneous interests of the children dominate versus how much they should guide and direct their learning becomes visible in the statements of the teams. The actions taken by the Anemone's team are to *pull the children a little* or to *gently push* them to create interest in the material presented. The direction is thus about placing the child in front of the material.

Interpreting children's expressions

The Anemone's group of children, all children except one child, have Swedish as a second language. At the Starfish seven of the sixteen children have Swedish as a second language. Both teams talk about the importance of giving the children the vocabulary and concepts to understand the related content. The Anemone's cooperates with the teachers in the children's first languages they ask to work with the concepts of floating and sinking when they teach the children. They also were asked to translate the key concepts into the children's first language. However, it turned out to be more complex than they believed as several of the words appeared as multiple words in some of the children's first languages. In the Starfish's team, they emphasize that they themselves need to agree on the concepts they should use to direct children's attention to friction. The great emphasis that is placed on the Swedish language can be related partly to the preschool's compensatory work which shows that the preschool has a special importance for those children who are immigrants (Persson, 2015c). It could also be linked to the preschool's cultural-historical tradition where language and concept development has always been important. The language is also emphasized as crucial for the teams to be able to know if and what the children have learned. A lot of time is spent interpreting what the children express.

Interpreting children's expressions and actions, are expressed by the fact that both teams organize for moments where they are with the children individually looking at photos and trying to get them to talk about the

scientific content. In the Anemone's team, they talk about the difficulties of *constantly interpreting*. The children are small and cannot put words into what they are doing. They emphasize the risk that children's learning is so dependent on adult interpretations that you might just see *what fits in for us*, and potentially misinterpret. For example, they describe a situation out in the yard where a boy is standing by a puddle and poking a stick. The boy is quiet but by adding a text to the photo they have taken: *Here M. stands and explores what is floating and is sinking*, they create the image of an entrepreneurial child. Both teams emphasize the commonly read literature as an important tool in understanding and interpreting both the children's and the team's own actions.

Adjust the documentation

The paragraph above has shown that the documentation is adapted to be suitable for the team, which becomes visible in both teams' actions, but in different ways. In the Anemone's team, this primarily means that they refrain from documenting situations they do not want to present. In the Starfish's team learning about a subject-oriented content is given interpretative preference over social learning, at least in their documentation. Such a procedure can be compared to Löfdahl's (2014), which shows how preschool staff selects appropriate content for documentation, including what would be appealing to parents. It can also be linked to the performative function of the documentation where what is documented also becomes the most desirable since we value what we measure (Löfdahl & Perez Prieto, 2009).

An example from the work in the Anemone is when they introduce the concepts of 'float and sink' by offering children a large tub of water as well as different types of materials. The tub invites the children to enter the water fully clothed or only wearing their underwear. The team stated that a dilemma arises when the children are not used to playing with water or taking their clothes off in public. How to document, and how much to share with their parents? From past experiences, they do not believe that parents will appreciate letting the children undress or go in the water with their clothes on. The tub is therefore replaced with a transparent aquarium and placed in the sink, with the idea that it is

easier for the children to discover what is floating and what is sinking. In this way they avoid documenting situations that could possibly lead to norm challenges between preschool and home. However disruptions occur within the node of rule, in relation to the team's common norm to have a permissible approach.

In the Starfish's team, actions are seen which can be interpreted as adaptation of the documentation and as a disturbance between the rules and the object. Tensions arise when a subject-oriented learning about friction competes with a care approach. In one of the conversations, a situation is discussed when the children pick some small snow sleds to go down the hill in the yard. There is no snow and Kim prevented the children from continuing because grass will not grow there in the spring if they continue sliding down the hill. Elisabeth sees it as a way for the children to show that they are exploring friction. The situation is perceived differently among the team members. Although the children were hindered in their play, Elisabeth, who was given the responsibility of the quality work, suggests that it should be documented in the reflection matrix under the heading: *What learning do we see among the children?* The documentation is directed to the knowledge assignment and adapted to show the content with the highest status, which means that the social pedagogical dimension is not documented.

Conclusion

The main results of the study show that the motive that drives both teams' work with documentation is to make visible *the independent learning of children*. Although the motive is the same, the goal-oriented actions differ between the activity systems. In the Anemone it means they document both the children's actions and their own work mainly to satisfy *the need for external evaluation*. The motive is to *deliver the documentation upwards*, to managers and administration, and outwards to market the preschool. They express that a lot of demands come from the top and that the systematic quality work sometimes feels like an achievement that they have to manage successfully. They have to be trusted in doing what they should, *without having to show everything in the documentation*, they say. When the municipal-wide forms for planning and evaluation that the preschools are required to use, as well

as the work competence development the municipality efforts, are not linked to the goals to be prioritized, it leads to uncertainty about what and how much to document. At the same time as the Anemone's team speaks of so-called top-down control, they see the documentation as an important tool for collective reflection. The documentation both enables and legitimizes that time spent on jointly following up and evaluating the activity. The disruptions that occur can be related to whether documentation becomes a *tool for control* or a *tool for developing the work*. The bureaucratic governance based on hierarchies, formal procedures and transparency predominates, while the profession- and trust-driven logic becomes less prominent (Friedson, 2001; Vallberg Roth, 2014).

The Starfish team also talks about *being able to prove that they are working towards the goals*, which is a control function. The principal's decision to focus the systematic quality work on energy, according to the team, on the one hand has sometimes led them *far from the children's interests*, but on the other hand *opened up a new area* that they would never dared to experience on their own. The decision can be reconciled with the children's interests and has thus helped the children learn about friction (energy). Top-down control is transformed in the Starfish's actions into what can be termed a miniature cycle for innovative learning and which could lead to expansionary learning (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999). This also means that the documentation in the Starfish' team is mainly used *to evaluate one's own teaching and activities*.

When the tensions in the documentation are put in relation to the preschool's cultural-historical traditions regarding evaluation, the internal social contradictions between *the use value* of the documentation and *the exchange value* have become visible. The analysis has shown how different institutional logic create implications for everyday work. In this way, the study contributes to seeing documentation from a broader perspective and to problematize the simplification of the documentation for the preschool's practice. Simplification which is found, in various supporting materials and in the inspections of the School Inspectorate.

REFERENSER

- Alasuutari, M., Markström, A-M., & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan* (Doktorsavhandling, Jönköping, nr 2013:19). Jönköping: Högskolan Jönköping.
- Arias de Sanchez, G., Dorion, R., & Gabriel, M. (2012). An examination of international early childhood curriculum documents. *Canadian Children*, 37(2), 29-47.
- Bakhurst, D. (2009). Reflection on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210. Routledge.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S.J. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. I H. Launder, P. Brown, J.A. Dillabough & A-H. Halsey (Red.), *Education, Globalization & Social Change* (s. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18.

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling, Karlstad University studies, nr 2007:19). Karlstad: Karlstad universitet.
- Biesta, G. J.J. (2017). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande - småbarns möten med matematik* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björk-Willén, P. (2013). Samtal i förskolans tambur – på skilda villkor. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 91-115). Stockholm: Liber.
- Björk-Willén, P., Gruber, S., & Puskás, T. (2013). Förskolan som nationell välfärdsinstitution. Perspektiv och begrepp. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 11-23). Stockholm: Liber.
- Björk-Willén, P., Pramling, N., & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. Barn 3-4, 39-57.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Boréus, K. (2015). Texter i vardag och samhälle. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 156-175). Stockholm: Liber.
- Bruse, B. (2016). Omsorgsfullt samspråkande. I B. Riddersporre & B. Bruse (Red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s. 145-160). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a upplagan). Stockholm: Liber.

- Buldu, M. (2010). "Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique". *Teaching and Teacher Education* 26(7), 1439-1449.
- Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, J., Novac, J., Rönnberg, L., & Segerholm, C. (2014). Skolinspektionen som styrning. *Utbildning & Demokrati*, 32(1), 5-20.
- Cekaite, A., & Björk Willén, P. (2017). Svenska som andraspråk i förskolan: Utveckling, lek och lärarledda aktiviteter. I A-L. Lindgren, N. Pramling, R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling. Grundbok för förskollärare* (s. 125-137). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dahlbeck, J. (2014). Svensk förskola mellan universell moral och relationell ontologi. *Pedagogisk forskning i Sverige. Tema Posthumanistiska perspektiv*, 19(2-3), 173-192.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlgren, S. (2012). Att göra det annorlunda normalt. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: Inte bara goda föresatser*. Södertörns Studies in Education 2 (s. 155-172). Huddinge: Södertörns högskola.
- Doverborg, E., Helenius, O., Sterner, G., & Wallby, K. (Red.). (2016). *Små barns matematik – undervisning och lärande*. Göteborg: NCM.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1985/2012). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.

- Drange, N., & Telle, K. (2015). Promoting integration of immigrants: Effects of free child care on child enrollment and parental employment. *Labour Economics*, 34, 26-38.
- Dyrdahl, T., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209.
- Edlund, L. (2016). *De yngsta barnen och läroplanen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan – Hallå hur gör man?* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L., & Wehner-Godée, C. (2014). *Barn och naturvetenskap – upptäcka, utforska, lära i förskola och skola* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and products of preschool documentation entanglements of children, things, and templates* (Doktorsavhandling, Linköping studies in education and social sciences; 12). Linköping: Linköping University.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early years*, 34(2), 175-187.
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2015). *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.

- Engeström, Y. (1987/2014). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsingfors: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research. Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning. Towards an activity-theoretical reconceptualization. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theorists of learning: Learning theorists – in their own words* (s. 53-73). London; New York: Routledge
- Engeström, Y., Nummijoki, J., & Sannino, A. (2012). Embodied germ cell at work: Building an expansive concept or physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 287-309.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(23), 368-387. Emerald Group Publishing.
- Esser, F. (2015). Fabricating the developing child in institutions of education. A historical approach to documentation. *Children & Society*, 29(3), 174-183.
- Farahani, F. (2010). On being an insider and/or an outsider: A diasporic researcher's catch-22. In Naidoo, L. (Red.), *Education without borders* (s.13-30). Nova Science.
- Fleer, M., & Hoban, G. (2012). Using 'slowmation' for intentional teaching in early childhood centres: Possibilities and imaginings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 61-70.
- Folkman, S. (2017). *Distans, discipliner och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholm universitet.

- Freidson, E. (2001). *Professionalism the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gars, C. (2002). *Delad Vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholm universitet.
- Gars, C. (2006). *Utvecklingssamtal – en berättelse om barn, föräldrar och förskollärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Goldstein- Kyaga, K., Borgström, M., & Hübinette, T. (2012). *Den interkulturella blicken – inte bara goda föresatser*. (Södertörns Studies in Education 2). Huddinge: Södertörns högskola.
- Gruber, S., & Puskás, T. (2013). Förskolan i det mångkulturella samhället. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 24-44). Stockholm: Liber.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrade. Pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Hedegaard, M. (2010). A cultural-historical approach to children's development of multiple cultural identities. I M. Kontopodis, C.Wulf & B. Fichtner (Red.), *Children, development and education. Cultural, historical, anthropological perspectives*, 3, (s. 117-135). London, New York: Springer.
- Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A., & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokrati-fostran: - i ett föränderligt samhälle*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Häll, L. (2013). Kommunikativ mångfald i förskolebarns lek. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 71-90). Stockholm: Liber.

- Insulander, E., Ehrlin, A., & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in Swedish preschools: Possibilities for and constraints on children's active participation. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1545-1555.
- Insulander, E. & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Norsk Barne-hageforskning*, 7(12), 1-18.
- Jansen, K. (1999). Refleksjoner – langs en ”metodevei”. Om forforståelsens betydning. *Didaktisk tidskrift – för praktiker och forskare*, 9(4), 303-326. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, J-E. (2017). Förskolans pedagogiska tradition och barns utveckling med exempel från förskolans barndom. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling. grundbok för förskollärare* (s. 45-55). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Johansson, M. E. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 391). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Jönsson I., Sandell, A., & Tallberg- Broman, I. (2012). Change or paradigm shift in Swedish preschool? I *Sociologia Problemas e Práticas*, (69), 47-61.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 127-152). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 1-4.

- Kampmann, J. (2014). Young children as learners. I G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (Red.). *Sage Handbook of Child Research* (s. 2-19). London: Sage.
- Kryger, N. (2004). Childhood and “new learning” in a Nordic context. In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 153-176). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kultti, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*. 183(12), 1955-1969.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*. 34(1), 18-31.
- Kärby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2 (1), 25-42.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 379). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lahdenperä, P. (2018). Barnuppfostran och föräldrasamverkan – hinder och möjligheter. I P. Lahdenperä (Red.), *Den interkulturella förskolan* (s. 62-74). Stockholm: Liber.
- Landahl, J. (2017). Kris och internationella jämförelser. I J. Landahl & C. Lundahl (Red.), *Bortom Pisa. Internationell och jämförande pedagogik* (s. 41-63). Stockholm: Kultur och Natur.
- Lenz Taguchi, (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lenz Taguchi. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan* (2:a uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Lingard, B., Sellar, S., & Baroutsis, A. (2015). Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 25-42.
- Lindgren, A.-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (1-2), 59-70.
- Lindgren, T. (2018). *Föränderlig tillblivelse: Figuration av det posthumana förskolebarnet* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö universitet.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet* (Licentiatuppsats). Växjö: Linnaeus University.
- Lundgren, U. P. (2017). Förskolans framväxt och styrning – läroplaner och huvudmannaskap. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling. Grundbok för förskollärare* (s. 29-44). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lunneblad, J. (2013). Tid att bli svensk. En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(7), 1-14.
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 246-267.
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: Omsorg i termer av lärande och kunskap. *Kapet*, 10(1), 1-14.
- Löfdahl Hultman, A., Folke-Fichtelius, M., & Löfgren, H. (2015). Synliggörande dokumentation och en förändrad lärarprofession i förskolan. *Resultatdialog 2015* (s.129-137). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional narratives within the performative preschool in Sweden. 'If we write that we're no good, that's not good publicity!'. *Early years*, 29(3), 261-270
- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Martin-Korpi, B. (2006/2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(19), 3-12.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet. En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations och bedömningspraktik* (Licentiatuppsats). Växjö: Linnaeus University.
- Nilsson, M., & Alnervik, K. (2015). Verksamhetsteori som redskap i förskolans systematiska kvalitetsarbete. I G. Åsén (Red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (s. 126-141). Stockholm: Liber.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Obondo, M. A. Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Interkulturell pedagogik i praktik och handling – utmaningar och möjligheter. I P. Lahdenperä & E. Sundgren, (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (s. 182-204). Stockholm: Liber.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Palla, L. (2016). Åtgärdsprogram i förskolan? Specialpedagogers motstånd och alternativ. *Socialmedicinsk tidskrift*, 93(2), 190-198.

- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskolan, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2014). Vad vill förskolan med barnet? I Y. Holmberg (Red.), *Rösträtt: Musik på barns villkor* (s. 31-38). Stockholm: Gehrmans musikförlag.
- Persson, S. (2015a). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015b). Förskolans samhällsprojekt – att forma barn. I I. Englund & E. Äremalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare - mångfacetterad komplexitet* (s. 42-45). Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2015c). Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A.-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola tidig intervention* (s. 121-140). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2017). Förskolans Janusansikte. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (2:a uppl.) (s. 65-88). Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, S., & Gustavsson, L. H. (2016). Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet. I B. Riddersporre & B. Bruse (Red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s. 15-31). Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb" Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (4), 257-278.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordisk pedagogik*, 29(4), 325-337.
- 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.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 159-167.

- Pramling Samuelsson, I. (2011). På spaning efter den roll barnperspektiv och barns perspektiv spelar i förskolepedagogiken. I I. Pramling Samuelsson, D. Sommer & K. Hundeide. *Barnperspektiv och barnets perspektiv i teori och praktik* (s.170-194). Stockholm: Liber.
- Prøitz, T.S. (2015). Uploading, downloading and uploading again, concepts for policy integration in educational research. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1) 70-80.
- Puskás, T. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 45-70). Stockholm: Liber.
- Puskás, T. (2017). Picking up the threads. Languaging in a Swedish mainstream preschool. *Early Years*, 37(3), 313-325.
- Reis, M. (2011). *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 314). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Riddersporre, B., & Bruse, B. (2016). Inledning. I B. Riddersporre & B. Bruse (Red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s.11-12). Stockholm: Natur och Kultur.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roth, W-M., & Lee, Y-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Runfors, A. (2013). Policy, praktik och politik. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 137-150). Stockholm: Liber.
- Rönnerman, K. (2010). I M. Nylund, K. Rönnerman, C. Sandback & B. Wilhelms-son (Red.), *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt* (s.13-30). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s. 50-63). Forskning som undervisning och lärande 5. Stockholm: SAF.

Sannino, A. (2005). Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. I K. Yamazumi, Y. Engeström & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges. Going beyond the industrial age system of school and work*, (p. 165-195). Osaka: Kansai university press.

Sannino, A. (2011). Activity Theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597.

Schulz, M. (2015). The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society*, 29(3), 209-218.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 160). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2009a). Perspektiv på kvalitet. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson, & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2009b). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 245-261.

Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

Skolinspektionen. (2011:10). *Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskning*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2012:7). *Förskola före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017a). *Förskolans arbete med matematik, naturvetenskap och matematik*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017b). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 293*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010a). *Entreprenörskap i skolan – en kartläggning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012a). *Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2012b). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Flera språk i förskolan – teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Förskolan*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Måltuppfyllelse i förskolan*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Wolters Kluwerts.
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018c). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. Dnr: 2017:783. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (1975a). *Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1975b). *Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1975c). *Vi upptäcker och utforskar – om naturvetenskap i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1975d). *Invandrarbarnen i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1978). *Små barn på daghem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1979). *Samtal, samvaro och språk*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd*, 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen..
- Socialstyrelsen. (1990). *Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. Allmänna råd*. Stockholm: Norstedts.
- Sommer, D. (1999/2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- SOU 1972:26. *Förskolan Del I. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- Sparrman, A. & Lindgren, A.-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 7(3-4), 248-261.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70-88.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Traditioner och förnyelse i svensk skolforskning. Forskning i fokus 12* (s. 71-90). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Tallberg Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I B. Ridersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap i förskola*, (2.a upplagan), (s. 17-41). Stockholm: Natur och Kultur.
- Tallberg Broman, I., & Bruse, B. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A.-C., Palla, L., & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thulin, S. (Red.).(2016). *Naturvetenskap i ett förskoleperspektiv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*.
- Utbildningsdepartementet. (2018). *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödsatser*. Regeringens proposition 2017/18:195. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), s. 1-18.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Styrning genom dokumentation och bedömning. I T. Axelsson, J. Balldin & J. Qvarsebo. *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*, (s. 103-125). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2015). Spår av transformativ bedömning i multidokumentation. I G. Åsén (Red.). *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*, (s. 51-71). Stockholm: Liber.
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning och demokrati*, 15(3), 31-61.
- Vetenskapsrådet (2011/2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallström, H. (2018). *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 414). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: A resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219-233.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

Williams, P., & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens - Skärningspunkten i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36(3-4), 127-146.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

Åsén, G. (2002). *Utvärdering i förskolan: Frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket.

Åsén, G. (2015). Tio grundläggande frågor i samband med utvärdering. I G. Åsén (Red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (s. 74-98). Stockholm: Liber.

Åsén, G., & Vallberg Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGOR

Underlag för planering av prioriterat mål/utvecklingsområde

På våra kommunala förskolor växer kreativa och demokratiska barn med framtidstro som leker och lär tillsammans.

Förskola/DBV	Avdelning/Grupp	Datum
Prioriterat mål ur Lpfö98/10 från avdelningsplanen		
<i>"Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen,"</i>		
Vad vill vi utveckla?		
Vilka effekter förväntar vi oss på lång sikt och på kort sikt? Vad är vårt förväntade resultat? Mål på kort sikt: Mål på lång sikt:		
Hur skall vi genomföra vårt utvecklingsarbete?		
När skall vi arbeta med detta?		
Vilka dokumentationsmetoder skall vi och barnen använda? (t ex loggbok, kamera, lärplatta etc.)		
När kommer vi att reflektera och följa upp dokumentationen? (t ex bestämd veckodag eller månadsvis)		
Vad behöver vi tänka på gällande barngruppens sammansättning och storlek (se kartläggning)?		
Det här ska vi tänka på när det gäller förhållningssätt och bemötande.		

Bilaga 2

Utvärdering prioriterat mål

Underlag för utvärdering av utvecklingsområde inom förskoleverksamheten i xxxx kommun

På våra kommunala förskolor växer kreativa och demokratiska barn med framtidstro som leker och lär tillsammans.

Förskola/DBV	Avdelning	Datum
I nedanstående delar skall koppling göras till vetenskaplig forskning och litteratur Presentera utvecklingsområdet (detta har vi valt att prioritera, detta vill vi utveckla), koppla till Lpfö. Område: Lpfö 98/10 Mål på kort sikt: Mål på lång sikt:		
BESKRIV: Hur har vi arbetat för att sträva mot målet, vårt förhållningssätt och agerande? Beskriv er process och er pedagogiska dokumentation. Litteratur:		
ANALYSERA: Hur har arbetet med det prioriterade målet varit synligt i verksamheten? Hur upplevde barnen arbetet? Vilka förväntade effekter kan vi se? Så här "blev det", varför blev det så? Reflektera över och analysera resultatet. Leta efter skillnader och likheter från tidigare. Utgå både från gruppens och från individens perspektiv.		
LÄRANDE/ RESULTAT: Vilket lärande har skett? Vad tycker barnen att de har lärt sig? Vilket lärande kan vi vuxna se? Hur går vi vidare?		
Utöver målet vi prioriterat – vad mer har vi lärt oss utifrån följande rubriker i Lpfö98/10:		
Vilka generella slutsatser kan vi dra? Inför nästa gång kommer vi att...		
Analysera hur barngruppens sammansättning och storlek påverkat arbetet med det prioriterade målet.		
Nytt utvecklingsområde? Börja på nytt underlag för utveckling t.ex. med ett nytt målområde eller med nya delmål under samma målområde.		

Beskrivning av verksamheten på avdelningen:

Normer och värden:

Utveckling och lärande:

Barns inflytande

Förskola och hem

Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet

Uppföljning, utvärdering och utveckling.

Särskilt stöd

Utifrån arbetslagets dokumenterade förhållningssätt och planering, läroplanens mål”(Lpfö98/10)” barns intressen och rätt till lärande, utveckling och omsorg kommer vi att under höst- och vårterminen, läsåret xxxx prioritera följande målområden i vår verksamhet:

Refleksionsprotokoll Nr:

Datum och närvarande pedagoger	Mål/syfte
Föreläsningar och förberedelser	
Vad såg vi? Vad gjorde barnen?	
Vad frågade/sa barnen? Vad var barnen nyfikna på? Hur kommunicerade barnen (gester–ord-blickar)?	
Vilket lärande ser vi hos barnen? Vad ser vi för lärande processer och förändrat lärande hos barnen?	
Vilket lärande ser vi hos oss pedagoger? Ser vi någon förändring i vårt förhållningssätt?	

Bilaga 4

Hur har vi synliggjort lärandet för barnen?	
Hur går vi vidare? Hur ger vi detta tillbaka till barnen?	
På vilket sätt får barnen påverka hur vi ska gå vidare?	
Vilket stöd finner vi i litteraturen för vårt arbete?(Analysverktyg)	
Kopplat till Lpfö 98	

Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series

Licentiate Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Licentiate 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)

1. Öhman-Gullberg, Lisa: Movere. Att sätta kunskap i rörelse. 2006.
2. Lutz, Kristian: Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. 2006.
3. Horck, Jan: A mixed crew complement. 2006.
4. Economou, Catarina: Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? 2007.
5. Christensen, Jonas. Företagsekonomi och ekonomiska studier i Litauen. Om ett universitetsämnes konstituering. 2007.
6. Schenker, Katarina. Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning – med hjälp av digitala verktyg. 2007.
7. Holmgren, Barbro. Svensklärares arbete. Om villkor för gymnasieskolans svenskämne. 2008.
8. Hansson, Fredrik: Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal. 2008.
9. Amhag, Lisbeth. Potentialen och rösterna i nätbaserade dialoger. Dialogiska och medierande redskap för lärande. 2009.
10. Jonasson, Kalle. Klungan och barndomens sociala rum – Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen. 2010.
11. Welwert, Gunnilla. "Bilderna påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. 2010.
12. Dahl, Christoffer. Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. 2010.
13. Lundström, Mats. Vetenskap eller pseudovetenskap? En studie om elevers uppfattningar om naturvetenskap, pseudovetenskap och tillförlitlighet. 2010.
14. Lansheim, Birgitta. Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser. 2010.
15. Kouns, Maria. Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andra språk. 2010.
16. Skans, Anders. En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. 2011.

17. Lelinge, Balli. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. 2011.
18. Bringéus, Eva. När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass. 2011.
19. Källström, Lisa. Berättelser om en röd stuga. Föreställningar om en idyll ur ett svensksdidaktiskt perspektiv. 2011.
20. Magnusson, Petra. Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv. 2011.
21. Westlund, Kristina. Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. 2011.
22. Thörnqvist, Petter. Heder på schemat. En didaktisk studie av hederskultur i svensk ungdomslitteratur. 2011.
23. Waltå Lilja, Katrin. Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare. 2011.
24. Söderling, Maria. Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras film läsning. 2011.
25. Sjögren, Stella. Att säga tulipanaros... Svensklärares arbete och lärarutbildningens relevans för arbetet som svensklärare sett ur ett professionsperspektiv. 2012.
26. Thelander, Maria. Om fostran i förskoleklass. 2012.
27. Malmström, Martin. Tillbaka till texten. Derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass. 2012.
28. Andersson, Helena. En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar. 2013.
29. Delacour, Laurence. Didaktiska kontrakt i förskolepraktik. Förskollärares transformering av matematiska mål i ett läroplansdidaktiskt perspektiv. 2013.
30. Ljunggren, Åsa. Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola. Fria och riktade handlingsområden. 2013.
31. Svensson, Petra. Elever med utländsk bakgrund berättar. Möjligheter att lära matematik. 2014.
32. Sjunnesson, Helena. Bedömning av läsförståelse – och sen då? Pedagogers meningsskapande i en kommun-övergripande bedömningsprocess. 2014.
33. Dahl, Jonas. The problem-solving citizen. 2014.
34. Lembrér, Dorota. Towards an understanding of how the swedish preschool constructs mathematics. Children being and becoming mathematicians. 2014.
35. Berkhuizen, Carina. Deyngstabarnens möjligheter till samspel på förskolegården. 2014.
36. Wester, Richard. Matematikundervisning utifrån ett elevperspektiv. 2015.
37. Lindgren, Therese. Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan. 2015.
38. Öhrfelt Sjöstrand, Magdalena. Barn i natur och natur i barn. En diskursanalys av texter om utomhuspedagogik och utförskola. 2015.

39. Sundman Marknäs, Anna. Betygssättning i grundskolans svenskämne. 2015.
40. Sjöblom, Marie. Promoting student-to-student interactions in mathematics. A study in a multilingual upper secondary classroom. 2015.
41. Thorshag, Kristina. Barns teknikskapande - en studie av bygg- och konstruktionslek i förskolan. 2019.
42. Lindgren, Ann-Charlotte. Med uppdrag att dokumentera de yngsta barnens lärande. En verksamhetsteoretisk analys av förskolors dokumentation. 2020.

Dokumentationsuppdraget i förskolan har blivit allt mer formaliserat. I studien granskas hur ökade krav på synliggörande och analys av *varje* barns lärande i relation till utvärdering av förskolans kvalitet hanteras. Vad försöker arbetslag som arbetar med förskolans yngsta barn åstadkomma med sina handlingar kopplade till dokumentation? Vilka motsättningar uppstår i arbetet med dokumentation och utvärdering och hur kan det förstås i relation till förskolans kulturhistoriska traditioner?

Självständighet värderas högt i den svenska förskolan och ett gemensamt motiv som driver arbetslagens arbete med dokumentation är att kunna synliggöra barns *självständiga* lärande. Handlingar riktas mot att iscensätta miljöer där barnen förväntas utforska det material som iordningställs medan de vuxna avvaktar barns agerande. Ytterligare motiv som blir drivande är att kunna tillfredsställa behovet av *extern granskning* men också att kunna följa upp undervisningen för att svara mot behovet av *intern utvärdering och utveckling*. Den kulturhistoriska analysen visar på utvärderingens roll som styrmedel genom att olika institutionella styrningslogiker får implikationer på vardagsarbetet.

ISBN 978-91-86295-88-2 (print)

ISBN 978-91-86295-89-9 (pdf)

ISSN 1653-6037

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE