



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Barn Unga Samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng

”Titta vad jag kan!”

En undersökning över samband mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan

“Look what I can do!”: A Study of the Relationship between Child Perspective, Knowledge and the Visibility of Children’s Learning Processes through Educational Documentation in Preschool

Mihaela Carabin

Hanna Jönsson

Lärarexamen 210hp, grundnivå

Barn- och ungdomsvetenskap

2010-11-02

Examinator: Mariann Enö

Handledare: Annika Månsson

Abstract

Carabin, M. & Jönsson, H. (2010). "Titta vad jag kan!": En undersökning över samband mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Examensarbetets syfte är att få en djupare förståelse för vilket samband det finns mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan. Undersökningen har genomförts på en Reggio Emilia- inspirerad förskola i en mellanstor stad i södra Sverige. Genom att intervjua tre pedagoger på en småbarnsavdelning och genom att göra egna tolkningar av pedagogiska dokumentationer fick vi svar på våra frågeställningar som är följande: Hur beskriver pedagogerna på en Reggio Emiliainspirerad förskola sitt arbete med pedagogisk dokumentation? Vilken kunskapssyn framträder i den pedagogiska dokumentationen? Hur beskriver pedagogerna kunskapssyn i förhållande till pedagogisk dokumentation? Hur beskriver pedagogerna barnsyn i förhållande till pedagogisk dokumentation? Resultatet har analyserats utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv med stöd av den sociokulturella teorin. Analysen visar att den pedagogiska dokumentationen ses som ett redskap för reflektion, vilket hjälper pedagogerna att ta tillvara på barnens tankar och intressen samt att leda arbetet vidare utifrån det. Den kunskapssyn som framkommer i dokumentationerna stämmer överens med det konstruktionistiska perspektivet, eftersom barnen ges möjlighet att utforska, upptäcka och prova egna teorier. Barnen ses därmed som kompetenta, som medkonstruktörer av kultur och kunskap. Synliggörandet av barns läroprocesser tycks höra ihop med att synliggöra barnets utvecklingspotential i den proximala utvecklingszonen.

Nyckelord: Pedagogisk dokumentation, läroprocess, kunskapssyn, barnsyn, småbarn

Förord

Vi har arbetat både enskilt och gemensamt för att nå fram till examensarbetets slutresultat. Efter att ha skrivit olika delar har vi läst igenom, diskuterat och bearbetat varandras texter. När vi har gått igenom dokumentationer, de transkriberade intervjuerna och resultatkapitlet har vi först gjort det enskilt och därefter diskuterat och jämfört vad vi kommit fram till. Arbetet har växt fram steg för steg och därmed har det fungerat som en läroprocess för oss.

Vi tackar pedagogerna som vi intervjuade och de vårdnadshavare som gett oss tillåtelse att göra en tolkning av de pedagogiska dokumentationerna. Vi vill även rikta ett tack till vår handledare Annika Månsson som gett oss ett värdefullt stöd under processens gång.

Lund, 2010-10-25

Hanna Jönsson och Mihaela Carabin

Innehåll

1.	Inledning.....	8
1.1	Bakgrund.....	9
1.2	Syfte och frågeställningar.....	10
2.	Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....	11
2.1	Den sociokulturella teorin.....	11
2.2	Pedagogisk dokumentation.....	14
2.2.1	Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation.....	16
2.3	Barnsyn- en social konstruktion.....	17
2.3.1	Det kompetenta barnet.....	19
2.4	Kunskapssyn.....	20
3.	Metod.....	22
3.1	Metodval.....	22
3.2	Undersökningsgrupp.....	23
3.3	Genomförande.....	23
3.4	Etiska överväganden.....	24
3.5	Analysbeskrivning.....	25
4.	Resultat.....	26
4.1	Pedagogernas tankar kring pedagogisk dokumentation.....	26
4.1.1	Vad innebär arbetet med pedagogisk dokumentation?.....	26
4.1.2	Vad gör dokumentationen pedagogisk?.....	27
4.1.3	Hur används dokumentationen tillsammans med barnen?.....	27
4.1.4	Reflektion.....	28
4.1.5	Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation.....	30

4.2	Pedagogernas tankar kring kunskap och barn	31
4.2.1	Läroprocess	31
4.2.2	Läroprocesser i dokumentationerna.....	32
4.2.3	Synliggörande av barns läroprocesser	34
4.2.4	Läroprocess för barn och vuxna	35
4.2.5	Pedagogernas syn på barn	36
4.3	Pedagogisk dokumentation och kunskapssyn.....	38
4.3.1	Dokumentation: Snö och is	38
4.3.2	Dokumentation: Vi gör ett dinosaurieland	39
4.3.3	Dokumentation: Vi planterar.....	40
4.3.4	Sammanfattning av resultat	40
5.	Analys.....	42
5.1	Pedagogisk dokumentation som redskap.....	42
5.1.1	Att synliggöra barns läroprocesser	42
5.1.2	Redskap för reflektion	43
5.2	Synliggörande av läroprocesser i pedagogisk dokumentation.....	46
5.3	Barnsyn och kunskapssyn sammanvävda i pedagogisk dokumentation.....	50
5.4	Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation.....	52
5.5	Slutsatser, diskussion och kritisk reflektion	53
	Referenslista	56
	Bilaga: Intervjufrågor.....	58

1.Inledning

Detta examensarbete handlar om barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan. Skillnaden mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation är enligt Åberg och Lenz Taguchi (2005) att man i det senare alternativet reflekterar och tänker vidare utifrån det dokumenterade. Dialogen med barnen kring det dokumenterade är betydelsefull då pedagogen utmanar barnen i hur man ska gå vidare. På så vis utformas projektarbeten allteftersom och följer inte en färdig planering. Arbetet med pedagogisk dokumentation hör ihop med en viss barn- och kunskapssyn. Man ser barn som kompetenta att kunna konstruera sin kunskap i samspel med andra barn och vuxna (Lenz Taguchi, 1997). Barnens enskilda och gemensamma läroprocesser blir synliga i den pedagogiska dokumentationen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Att arbeta med dokumentation på detta vis är ett relativt nytt arbetssätt inom förskolan. Det är därför relevant att undersöka om och hur barnens läroprocesser synliggörs men även hur man tar tillvara på barnens erfarenheter och intressen genom dokumentationen. Förskolans läroplan (Lpfö 98, 2006) pekar just på vikten av att i verksamheten ta tillvara barnens kunskaper, att i arbetet utgå från deras erfarenheter och perspektiv. Under "Förskolans värdegrund och uppdrag" står följande: "Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera" (s.28). Under rubriken "Utveckling och lärande" kan man även läsa följande: "Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer skall tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet" (s.30).

Ovanstående citat visar på vikten av att i förskolans verksamhet utgå från barnens perspektiv, det vill säga att ta tillvara deras kunskaper, intressen, tankar och åsikter. Det är därför yrkesrelevant att undersöka om den pedagogiska dokumentationen fungerar som ett redskap för att uppnå ovan citerade uppdrag. Vi anser det även vara yrkesrelevant att få en djupare förståelse för vilket

samband det finns mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation.

1.1 Bakgrund

Idén att arbeta med pedagogisk dokumentation kommer från Reggio Emilia i Italien (Barsotti, 1997). Loris Malaguzzi är den som grundade Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som uppkom i Italien efter andra världskriget. Han ville skapa en demokratisk förskola där barnen lär sig att tänka självständigt. Efter allt som hänt under kriget hade han insett att "lydiga människor kan vara farliga människor" (a.a.:193). Att låta barn bli självständigt tänkande individer ansåg han därför vara relevant och viktigt (a.a.).

"I Reggio har man valt att uppfatta barnet som rikt, kompetent och intelligent, som samkonstruktör av kunskap, en utforskare som aktivt försöker skapa mening i världen" (Moss, 2005:161). Likaså ser man och bemöter barnen som kultur- och kunskapsskapande barn. Malaguzzi talar om "det rika barnet", ett barn som är rikt på resurser redan från födelsen. Vidare beskriver han barnet som vaket, ett barn som redan från början talar, målar och tecknar (Barsotti, 1997:21). Carlina Rinaldi säger att "det vi i Reggio tänker på då vi talar om rika barn är deras inneboende kraft och vilja att växa" (Wallin, 1996:105). "Ett barn har hundra språk men det berövas nittionio" skriver Malaguzzi i sin dikt (Dahlberg & Åsén, 2005:189). Synen på barn som bärare av hundra språk präglar verksamheten på förskolorna i Reggio Emilia, då man låter barnen prova på så många olika uttryckssätt som möjligt. På detta sätt kan varje barn hitta sitt personliga sätt att uttrycka sig på (Barsotti, 1997).

Moss (2005) beskriver hur pedagogen i Reggio Emilia inte ses som en person som överför kunskap och kultur till barnen utan snarare någon som uppmuntrar och utmanar barnen i att utforska världen. Veia Vecchi, bildpedagog i Reggio Emilia, beskriver kunskapsutvecklingen som en process. Pedagogens roll blir att vara en medresenär, att lyssna på barnen, att uppmuntra och skapa situationer där barnen själva kan hitta svaret (Benn, 2003). Barnens hypoteser kring hur ett

visst fenomen fungerar tas på allvar, de ses och bemöts som resursrika och kompetenta barn (Barsotti, 1997).

Det finns även andra syften till varför man arbetar med pedagogisk dokumentation. Barn får till exempel chans att lära av varandra och inspirera varandra till vidare arbete då de tillsammans reflekterar över det dokumenterade. På så vis blir de enskilda och gemensamma läroprocesserna synliga (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Det är även så att barnens röster blir hörda då deras idéer och tankar synliggörs. Pedagogisk dokumentation användes också som grund för att utveckla och förändra pedagogens och barnens arbete (Barsotti, 1997). Dahlberg & Lenz Taguchi (a.a.) menar att praktiken kan synliggöras genom dokumentationen. Dokumentationen är en metod, men utan tänkande och reflektioner kring dokumentationen sker ingen förändring. Därmed kan den fungera som en läroprocess.

1.2 Syfte och frågeställningar

Arbetets syfte är att få en djupare förståelse för vilket samband det finns mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan. Frågeställningarna är följande:

1. Hur beskriver pedagogerna på en Reggio Emiliainspirerad förskola sitt arbete med pedagogisk dokumentation?
2. Vilken kunskapssyn framträder i den pedagogiska dokumentationen?
3. Hur beskriver pedagogerna kunskapssyn i förhållande till pedagogisk dokumentation?
4. Hur beskriver pedagogerna barnsyn i förhållande till pedagogisk dokumentation?

2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Analysen av undersökningens resultat kommer att göras ur ett konstruktionistiskt perspektiv med stöd av den sociokulturella teorin. I detta kapitel presenteras denna teori (2.1), samt en del av den tidigare forskning som berör ämnesområdet. Den framkommer i avsnitten ”Pedagogisk dokumentation” (2.2), ”Barnsyn” (2.3) och ”Kunskapssyn” (2.4).

2.1 Den sociokulturella teorin

Den ryske utvecklingspsykologen Lev Vygotskij (1896-1934) utformade under sin levnadstid den sociokulturella teorin, en teori om lärande och utveckling. Vygotskij vände sig mot den då rådande förmedlingspedagogiken som skulle kunna liknas vid att hålla över information från en container till en annan, från lärarens till elevens huvud (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Han förespråkade istället en syn på kunskapsutveckling som är beroende av kommunikativa processer (Säljö, 2000). Lärandet blir då beroende av ett samspel mellan individ och kollektiv. Han menade att våra avancerade mentala funktioner har sitt ursprung i ett samspel med andra människor. Processen mellan människor omvandlas till en process inom individen. Det som sker inom individen har alltså sitt ursprung ur social aktivitet (Lindahl, 2002). Enligt Vygotskij sker alltså lärandet då barnet internaliserar (införlivar) de processer som uppkom i det sociala samspelet (Bråten & Thurmann-Moe, 1998).

Samhällets uppbyggnad består tack vare människors interaktion med varandra. Till hjälp i denna interaktion har man det som Vygotskij kallar för intellektuella och fysiska verktyg. Intellektuella verktyg kan t.ex. vara konsten att kunna läsa och skriva medan ett fysiskt verktyg kan vara en

dator eller telefon (Säljö, 2000). Dessa redskap hör ihop, och bör användas parallellt, liksom teori och praktik. Säljö (2000) beskriver det genom att visa på vilka redskap man använder då man bygger ett hus. Det räcker inte att ha en spik och en hammare, de fysiska verktygen, utan man behöver även kunna läsa om hur man ska gå tillväga eller prata med vänner som har erfarenhet av att bygga. Under arbetets gång kommer byggaren likaså att behöva diskutera lösningar på eventuella problem och tänka igenom sitt arbetssätt, dvs. använda sina intellektuella redskap. I ett sociokulturellt perspektiv består lärande i att använda och utveckla dessa verktyg i kommunikation med varandra.

Även i själva skapandet och utvecklandet av intellektuella och fysiska verktyg är kommunikationen människor emellan en förutsättning (Säljö, 2000). Redskapen består av kulturella tecken så som bokstäver, penslar och material för skapande verksamhet. När dessa tecken används i syftet att kommunicera ett budskap, lösa ett problem eller genomföra en idé blir de till redskap. Likaså kan ord omformas till redskap då användaren är viss om ordets betydelse och använder det för att få fram sitt budskap (Lindahl, 2002). Språket är enligt Vygotskij vårt viktigaste redskap (Säljö, 2000).

Vi försöker förstå vår omvärld med hjälp av fysiska och intellektuella redskap (Säljö, 2000). Vygotskij talar i sin teori om medierad inläring. Det betyder att man använder ovan nämnda redskap i syfte att förändra tankesätt. Vi förändras till exempel då vi pratar med någon eller läser en bok. Redskapen används även som ett hjälpmedel för att kunna minnas tidigare erfarenheter (Smidt, 2010). I praktiken innebär den medierade inläringen att lärandet sker i dialog och samspel mellan lärare och barn men även mellan barnen själva (Bråten & Thurmann-Moe, 1998).

Med stöd av det vi redan kan, går vi människor hela tiden mot att ta till oss nya former av redskap samt att se nya möjligheter i dessa. Denna ständiga utveckling beskriver Vygotskij med hjälp av det han kallar för den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Genom att visa på denna zon vill han synliggöra den utvecklingspotential ett barn har då det får handledning av någon som är mer kompetent än det själv (Lindahl, 2002). Han definierar utvecklingszonen som "'avståndet' mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera

'under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater'" (Säljö, 2000:120). Pedagogens roll blir således att möta barnet i utvecklingszonen, att utmana och inspirera (Lindahl, 2002). När den mer kompetente möter barnet i utvecklingszonen har den till sin hjälp "kommunikativa stöttor". Dessa stöttor kan vara att strukturera upp problemet för barnet eller att dela upp uppgiften i olika delmoment (Säljö, 2000:123). På så vis kan barnet senare klara av själv vad det nu klarar av med hjälp av den mer kompetente individen. Handlingen har då internaliserats hos barnet. Genom teorin om den proximala utvecklingszonen synliggörs alltså den inneboende potential som finns hos barnet, vilken kan få blomma ut i en miljö som utmanar barns kreativitet (Lindahl, 2002). Strandberg (2006:105) skriver att "kreativa processer är sociala" och pekar vidare på att vi "tar hjälp av och lånar från andra människors idéer, tankar och färdigheter".

Vygotskij betonar vikten av kreativitet. Han visar på hur den mänskliga hjärnan både är reproduktiv och kreativ. Den reproduktiva verksamheten innebär att man inte skapar något nytt utan med hjälp av minnet återupprepar man tidigare erfarenheter. Han liknar det vid hur ett inkört hjulspår underlättar för samma rörelse att återupprepas igen. Den kombinatoriska, eller kreativa, verksamheten blir däremot ett nyskapande där erfarenheter kombineras på nya sätt. Tack vare denna förmåga blir människan en framtidsinriktad varelse som kan skapa sin framtid och inte enbart reproducera gamla mönster (Vygotskij, 1995). I kunskapsprocessen finns det alltså ett ömsesidigt beroende mellan reproduktion (att minnas) och produktion (kreativitet) (Lindahl, 2002). Grunden för allt skapande, för fantasin, är således att kunna sätta in gamla erfarenheter i nya kombinationer (Vygotskij, 1995). Om fantasin inte ges utrymme i pedagogiken finns det en risk att kunskapen enbart blir reproduktiv (Lindahl, 2002). Vygotskij visar på hur uppkomsten av all konst, vetenskap och teknik är ett resultat av en kreativ aktivitet med fantasin som grund (Vygotskij, 1995). Han betonar även vikten av att utgå från barnens verklighet, intressen och behov. Han tar ett exempel från skolans värld där det blir svårt för barnen att tillägna sig skriftspråket om det de skriver om inte knyter an till deras verklighet. Det blir då inte ett redskap som barnen kan använda till att uttrycka sina tankar och känslor. Barnet bör enligt Vygotskij ges möjlighet att skriva om det som det känner till och kring det som för barnet är av intresse. Den vuxnes uppgift blir då att stimulera barnen och se till att det finns material som de kan skapa med

(a.a.).

Sammanfattningsvis är den grundläggande tanken i Vygotskijs teori att barnets utveckling påverkas av kulturella, historiska och sociala förhållanden. Barnet är dock inte utlämnat åt dessa omständigheter utan Vygotskij menar att människan är aktiv, att hon både har kraft och förmåga att vara en kulturskapare (Lindahl, 2002). Det är tydligt att det finns en koppling mellan Vygotskijs och Malaguzzis tankar om barns utveckling och lärande. I Malaguzzis dikt om barn med hundra språk blir det påtagligt hur deras tankar går hand i hand. Där beskrivs det bland annat hur skolan har gjort vetenskap och fantasi till varandras motsatser (Dahlberg & Åsén, 2005). Vi anser därför att det är relevant att låta den sociokulturella teorin belysa pedagogisk dokumentation i förskolan. Det gör även Lindahl (2002), som refererar till Vygotskij, då hon i sin avhandling presenterar sin forskning kring det Reggio Emilia- inspirerade arbetssättet.

2.2 Pedagogisk dokumentation

Dahlberg, Moss och Pence (2001) beskriver pedagogisk dokumentation både som en process och som ett innehåll. Pedagogisk dokumentation som innehåll handlar om vad barnen säger och gör, vilket man till exempel kan få syn på i barnens arbete, pedagogernas anteckningar, bilder och ljudupptagningar. Innehållet visar även på pedagogernas förhållningssätt till barnen och deras arbete. Pedagogisk dokumentation som process innebär att man reflekterar över innehållet med andra pedagoger och med barnen (a.a.:220). På så vis blir det ett redskap som hjälper pedagogen att få syn på barnens individuella och gemensamma kunskapsutveckling (Lenz Taguchi, 1997:34).

Genom att lyssna på barnens hypoteser, förstå deras inlärningsstrategier och meningsskapande, kan pedagogen utmana dem vidare i deras läroprocess (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Dahlberg, Moss och Pence (2001:229) beskriver hur dokumentationen blir en läroprocess då man skapar en miljö av ”utforskande, reflektion, dialog och engagemang”. Både barns, pedagogers och föräldrars röster blir hörda, i det som beskrivs som en meningsskapande process. Barnen och

pedagogerna kan tillsammans se hur barnens läroprocesser utvecklas genom att ställa väl uttänkta frågor som hjälper barnen att själva hitta svar (a.a.). Lenz Taguchi (1997) anser att pedagogisk dokumentation gör att man tar tillvara barnens tankar, teorier och nyfikenhet. På så vis kan arbetet gå vidare utifrån deras intresse och kunskap.

Lindahl (2002) beskriver även hur den pedagogiska dokumentationen kan vara en grund för pedagogernas reflektioner, vilka omfattar deras förhållningssätt, synsätt och föreställningar kring barnens tänkande och lärande. Lenz Taguchi (1997) menar att den kan lyfta fram den osynliga världen som har med barnens upplevelser att göra men även den synliga och yttre miljön. Reflektioner är viktiga eftersom de understödjer och hjälper till i det gemensamma kunskapsskapandet. Alnervik (2007) framhåller vikten av att i den pedagogiska dokumentationen inte bara reflektera över barns läroprocesser utan även över de vuxnas (i Vallberg Roth, 2010). Här behövs det stöd och hon föreslår därför handledning till personal som vill utveckla sin dokumentation till att bli pedagogisk dokumentation. Den kan alltså bli ett verktyg som kan förändra både förhållningssätt och den pedagogiska praktiken (Lenz Taguchi, 1997, i Vallberg Roth, 2010).

Även Dahlberg, Moss & Pence (2001) anser att dokumentation kan bli ett redskap för reflektion. På så vis uppmuntras barnen att själva hitta svar på sina frågor och därigenom fördjupa sig i läroprocessen. Att ge barnen tid i deras läroprocess är viktigare än att snabbt komma fram till ett resultat. Detta arbetssätt kräver alltså mycket tid, men även diskussioner mellan pedagoger och barn, och inom arbetslaget. Elfström (2004) skriver i sin artikel om hur pedagogerna i Reggio Emilias förskolor har två huvudfrågor som driver arbetet med pedagogisk dokumentation framåt. De frågar sig om de ser barnen och om de lyssnar på barnen, om de tar tillvara på deras teorier och hypoteser. Man vill få syn på det som för närvarande pågår mellan barnen. Då går man inte efter en mall, efter vad barn i en viss ålder förväntas göra. Att se barnet handlar alltså här inte om att bedöma var i utvecklingen det befinner sig utan om att få syn på barnets intresse, och så få en idé om hur man tillsammans kan fortsätta att arbeta/leka. När pedagogen ser vad barnet intresserar sig för, och hur det kommunicerar, kan denne utmana barnet vidare till att skapa kunskap i ett för dem meningsfullt sammanhang. Lenz Taguchi (2000) pekar på hur man i olika

tider haft olika syften med dokumentation. Det främsta syftet i dagens förskola är att utvärdera den pedagogiska verksamheten och att synliggöra barns kompetenser och läroprocesser. Den pedagogiska dokumentationen beskrivs som "ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete" (i Vallberg Roth, 2010:201).

2.2.1 Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation

Dokumentation innebär att tankar och aktiviteter synliggörs. Mirzoeff (1998), citerad av Lindgren & Sparrman (2003:59), visar på de två olika maktpositioner som finns i att "betrakta respektive att bli betraktad". De menar att barn, i den pedagogiska dokumentationen, ges en underordnad position då de blir betraktade av vuxna (a.a.). Att vara barn i dagens förskola innebär enligt dem "att bli betraktad eller att betrakta, att studera eller att utvärdera sig själv eller andra" (a.a.:61). Författarna jämför synliggörandet av barn i pedagogiska situationer och i populärkulturen. De visar att man gärna ser betraktandet i den pedagogiska dokumentationen som något positivt medan man i populärkulturen, t.ex. Småstjärnorna, lätt ser synliggörandet som något negativt för barnen (a.a.).

Lindgren och Sparrman (2003) hänvisar i sin artikel till FN:s barnkonvention, vilken visar att barn har rätt att ge samtycke till åtgärder som berör dem. Enligt ovanstående författare kan detta bli problematiskt då det till exempel gäller dokumentation av en tvååring. Något annat som också kan ställa till med problem är att barns identiteter inte skyddas då dokumentationerna kan spridas till politiker och andra arbetslag. Därför föreslår författarna att förskolans dokumentationsprojekt ska omfattas av Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR:s) etiska regler, vilket skulle innebära att spridningen av materialet begränsas (a.a.). De pekar även på risken med att pedagoger fokuserar mer på att dokumentera och observera barnen än att vara aktiva i deras vardag. Vidare menar de att det finns en fara i att pedagoger lägger så stor vikt vid sin "forskarroll" att de tappar deltagandet och omsorgen om barnen (a.a.:66).

2.3 Barnsyn- en social konstruktion

"Föreställningar om vad ett barn är och bör vara kan man kalla *barnsyn*" (Sommer, 2005: 83). Så beskriver Dion Sommer, professor i utvecklingspsykologi, begreppet barnsyn. Vidare förklarar han hur vi ser på barn genom olika filter, vilka gör att vi tolkar barns beteenden på olika sätt, allt efter vår bild över hur ett barn bör vara. Dessa filter formas huvudsakligen utifrån personers egna uppväxterfarenheter men även genom pedagogisk utbildning. Sommer pekar på vikten av att ständigt granska sitt filter allteftersom forskningen om psykologi och pedagogik rörande barn går framåt. Han menar att det blir svårt för vuxna att förstå nutidens barn om de inte med jämna mellanrum justerar sina barnsynsfilter (a.a.).

Den syn som verksamma pedagoger på en förskola har på barn påverkar hur de utformar miljön och verksamheten (Lenz Taguchi, 1997). Även Dahlberg, Moss & Pence (2001) pekar på hur det pedagogiska arbetet är "en produkt av vem vi tror det lilla barnet vara" (a.a.:81). Synen på barn har förändrats genom tiderna. Det är något som människan skapar i relation till andra och därför talar man om ett "socialkonstruktionistiskt synsätt" (Lenz Taguchi, 1997:17). Lenz Taguchi menar vidare att man inte alltid är medveten om vilken barnsyn man har och därmed "förkroppsligar" (a.a.:18). Ett syfte med pedagogisk dokumentation blir följaktligen "att försöka synliggöra och förstå dessa konstruktioner, så att man som pedagog kan öppna sig för nya konstruktioner" (a.a.:19). En barnsyn är alltså inte enbart något vi formulerar med ord utan den påverkar våra handlingar.

Lenz Taguchi (1997) beskriver tre olika sätt att se på barn. Dessa tre är "Barnet som natur", "Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare" och "Barnet som medkonstruktör av kultur och kunskap" (a.a.:27,32). Hon menar att de två första synsätten är de dominerande i svensk förskola men att det tredje är på väg. Även Dahlberg, Moss & Pence (2001) pekar på hur det socialkonstruktionistiska synsättet, att se barnen som medkonstruktörer av kultur och kunskap, är något som blir alltmer framträdande. De varierade bilder av barn som här efter presenteras mer

ingående ger även olika pedagogiska konsekvenser i förskolans verksamhet.

Att se barn som natur innebär ett värnande om det som är naturligt nedlagt i barnet. Motoriska, sociala och psykologiska färdigheter mognar fram hos barnet, efter barnets ålder, i enlighet med bland annat Piagets stadieteori. Hans teori handlar om hur barns utveckling och mognad följer vissa stadier oberoende av kultur (Lenz Taguchi, 1997). Barnets utveckling ses alltså som en naturlig process där betydelsen av barnets egen inverkan och kulturens inflytande är reducerad (Dahlberg, Moss & Pence, 2001).

Bilden av barn som kultur- och kunskapsåterskapare visar på ett barn som ett tomt kärl eller ett oskrivet ark, redo att fyllas av den vuxnes kultur och kunskap. Barnet väntar passivt på att ta emot den kunskap som den vuxne vill "införliva" i barnet (Lenz Taguchi, 1997:28). Barnet befinner sig här i en förberedelseprocess för vuxenlivet och ska på förskolan göras redo för skolan. Det är även så att politiker och företagsledare är måna om att barnen på förskolan ska förberedas till att bli en stabil arbetskraft för framtiden (Dahlberg, Moss & Pence, 2001).

Det tredje sättet är att se barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap. Denna barnsyn och dess pedagogiska konsekvenser finner man i förskolan i Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 1997). Här blir barnen, enligt Lenz Taguchi, subjekt, då pedagogerna i verksamheten tar tillvara deras tankar och frågeställningar, låter dem formulera sina teorier och prova om deras antaganden stämmer. Om man däremot ser på barnet som en kultur- och kunskapsåterskapare kan det ses som att barnet blir ett objekt för pedagogens vilja (a.a.).

Dahlberg, Moss & Pence (2001:74) ser hur de två första konstruktionerna av barn som här presenterats skapar "fattiga barn" som är passiva, beroende och svaga. Det man i Reggio Emilia ser i den tredje konstruktionen är istället ett "rikt barn". Malaguzzi beskriver det barnet, som är medkonstruktör av kultur och kunskap, som "rikt på möjligheter, starkt, kraftfullt, kompetent" (a.a.:77). Genom pedagogisk dokumentation får pedagogerna möjlighet, i reflektionsprocessen, att se barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap istället för att se barn som natur (Lindahl, 2002).

2.3.1 Det kompetenta barnet

Att se barn som kompetenta, som förmögna till att vara medkonstruktörer av kultur och kunskap, är något man inom den internationella barnforskningen har börjat tala om från 1970talet och framåt. Man talar om ett paradigmskifte vad gäller synen på barn som skiljer perioden före 1960talet från perioden efter 1970talet. Det innebär att grundläggande uppfattningar kring barn inom den vetenskapliga forskningen förändrades på ett avgörande sätt. Delar av forskningen kring barn och barndom bytte perspektiv, gick från att se barn som inkompetenta, oskrivna blad som passivt väntar på att bli fyllda, till att se ett barn med både "perceptuella, emotionella, kognitiva och sociala kompetenser" (Sommer, 2005:43). Det här hör ihop med att man efter paradigmskiftet ser "barnets utvidgade värld" (a.a.:33). Istället för att begränsa barnets sociala värld till relationen med sin mamma de första åren började man nu tala om barnets "multipersonella värld" där flera personer kan ha en viktig social betydelse för det lilla barnet (a.a.:35). Forskning visar hur barn mycket tidigt, i en miljö som uppfyller vissa kvalitetskrav, kan utveckla både sociala och känslomässiga kompetenser (a.a.). Barnets utveckling ses alltså inte längre som ett resultat av den vuxnes förmåga att överföra sin verklighet till barnet eller att ett "biologiskt program" automatiskt sätts igång. Det kompetenta barnet ses som aktiv i sin egen utvecklingsprocess, vilken sker i relation till andra (a.a.:43).

Barns kompetens kan betyda olika saker beroende på i vilket sammanhang man talar om det. Sommer beskriver hur man inom psykologin delar upp begreppet i tre delområden. Det första handlar om att se "kompetenser som potentialer". Det innebär att barnet har inneboende möjligheter, potential, till att utveckla kompetens inom olika områden. Man kan även se "kompetenser som utvecklade förmågor". Med det menar man att barnet behärskar att göra något men inte nödvändigtvis använder den kunskapen för tillfället. När man talar om "kompetenser som utföranden och prestationer" innebär det att man ser ett barn utföra något som visar på dess kompetens inom ett visst område (a.a.:44-45).

Månsson (2007) talar i sin artikel om konstruktionen av det kompetenta barnet. Hon presenterar sin studie över små barns (1-3 år) medverkan och deltagande på en Reggio Emiliainspirerad

förskola. Artikeln menar bland annat att barns kompetens inte är något de ärver men att de har potential att utveckla en sådan. Att barns kompetens utvecklas är beroende av samspelet mellan barn och vuxna, vilka material man låter dem använda, om man lyssnar på barnen, låter dem upptäcka och fatta egna beslut (a.a.).

Hur verksamma pedagoger väljer att se på barn påverkar alltså det pedagogiska arbetet i förskolan (Lenz Taguchi, 1997). Pedagogisk dokumentation kan bli ett verktyg som hjälper pedagoger att se barn som kompetenta (Kennedy, 1999) eller att, som inledningsvis nämnt, förstå vilken barnsyn man har för att också kunna öppna sig för nya konstruktioner (Lenz Taguchi, 1997).

2.4 Kunskapssyn

Liksom det finns olika sätt att se på barn finns det även olika sätt att se på kunskap och lärande. I detta avsnitt förklaras två olika synsätt vad gäller kunskap och lärande. Hur vi ser på barn hör ihop med hur vi ser på kunskap. Om vi ser barn som tomma kärl, som kultur- och kunskapsåterskapare, är det den vuxne som besitter all kunskap och målet blir som tidigare nämnt att ”införliva” denna kunskap i barnet (Lenz Taguchi, 1997:28). För barnet handlar lärandet då om att försöka förstå vad den vuxne vill att det ska lära sig, säga eller göra (a.a.). Det här är en historiskt dominant bild, som visar hur en lärare förmedlar sin kunskap till eleven med hjälp av ett medium, till exempel det talade ordet. Elevens uppgift blir att avkoda budskapet och lägga detta på minnet. Kunskap ses här som olika enheter som transporteras från lärarens till elevens huvud. Denna syn på kunskap och inläring kallar man för lednings- eller överföringsmetaforen (Säljö, 2000).

Man kan även se kunskap i ett konstruktionistiskt perspektiv (Lindahl, 2002). Det innebär att kunskap utformas i mötet med omgivningen som individen/subjektet skapar sin egen uppfattning av. Kunskapen som utformas blir här en subjektiv bild, en mental representation av världen (a.a.) till skillnad från lednings- eller överföringsmetaforen där kunskapen ses som en objektiv enhet

(Säljö, 2000). Det här medför att individens erfarenheter blir viktiga i kunskapsutvecklingen (Marton & Booth, 1997, i Lindahl, 2002). Även Lenz Taguchi (1997) förklarar denna kunskapssyn genom att beskriva hur barn utifrån sina erfarenheter redan har med sig mycket kunskap. Vidare pekar hon på att barn är unika, precis som vägen till kunskap är unik (a.a.). Med tanke på detta blir individen och världen varandras förutsättningar. Kunskap blir något som utformas mellan individ och omvärld. Tänkande och upplevelser fyller alltså en viktig funktion vad gäller att skapa ny kunskap (Marton & Booth, 1997, i Lindahl, 2002).

Ett konstruktionistiskt perspektiv innebär en delaktighet från individens håll, då denne ses som en medkonstruktör i kunskapsprocessen. Enligt detta perspektiv skapas kunskapen i samspelet mellan oss och den omgivning som vi representerar. Den medkonstruerande processen gör att barnen tillsammans med andra barn och pedagoger, på ett meningsfullt sätt, bygger upp kunskap om sin omvärld (Lenz Taguchi, 1997, 2000, Dahlberg, Moss och Pence, 1999, i Lindahl, 2002). Med ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap får barnen möjlighet att utforska, upptäcka och prova egna teorier (Lindahl, 2002).

I Reggio Emilia ser man som tidigare nämnt "det rika barnet". Det innebär att barnen utformar kunskap och mening tillsammans med pedagogerna och i samspel med varandra. Ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap hör alltså ihop med en syn på barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap. På samma sätt hör synen på barn som reproducenter av kultur och kunskap, ett så kallat "fattigt barn", ihop med synen på lärande som kunskapsöverföring (Dahlberg, Moss & Pence, 2001:77), den så kallade lednings- eller överföringsmetaforen (Säljö, 2000).

3. Metod

Detta kapitel börjar med en beskrivning av de valda metoderna (3.1). Därefter kommer en presentation av undersökningsgruppen (3.2), hur undersökningen genomfördes (3.3) samt etiska överväganden (3.4). Avslutningsvis presenteras en analysbeskrivning (3.5).

3.1 Metodval

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att göra en tolkning av ett visst antal pedagogiska dokumentationer samt att intervjua pedagogerna kring dessa och deras arbete med pedagogisk dokumentation. De pedagogiska dokumentationerna som blev uttolkade utgjorde en skriftlig källa för vår undersökning. Denscombe (1998) beskriver olika dokumentära källor och menar att även dessa har ett värde för forskningen. Det ses inom forskningen som en specifik undersökningsmetod att använda dessa dokumentära, skriftliga källor.

Intervjuerna som genomfördes med pedagogerna var kvalitativa. Det innebär att svarsalternativen inte var formulerade i förväg utan målet var att förstå ”den intervjuades livsvärld” (Patel & Davidsson, 2003:78). Den kvalitativa intervjun kan jämföras med ett samtal där båda parter är aktiva. Intervjun genomfördes med en låg grad av standardisering, vilket innebär att pedagogerna fick svara med sina egna ord. Under intervjun kom det spontant upp naturliga följdfrågor och frågorna i intervjuguiden ställdes i den ordning som föll sig bäst. Det innebär att intervjun fick en låg grad av strukturering (a.a.).

Løkken & Søbstad (1995:94) anser att intervju är en metod som hjälper oss att ”få inblick i annan människas inre verklighet”. Vidare menar de att det inte är lätt att observera känslor, tankar och avsikter. Intervju blir en viktig metod då det gäller att få syn på detta. Till skillnad från observation får man i intervjun möjlighet att blicka både framåt och bakåt men även att ta del av

tidigare erfarenheter som kan berika undersökningen (a.a.). Intervjuerna spelades in med diktafon och det kan ha påverkat informanterna, eftersom en del människor upplever detta som skrämmande. Man behöver även vara medveten om att diktafonen enbart fångar upp den verbala kommunikationen och att man därmed missar vad informanten uttrycker med sitt kroppsspråk (Denscombe, 1998).

3.2 Undersökningsgrupp

Undersökningen över vilket samband det finns mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation har genomförts på en Reggio Emiliainspirerad förskola i en mellanstor stad i södra Sverige. Vi valde just denna förskola eftersom vi har varit där tidigare, sett deras arbete med pedagogisk dokumentation och blivit inspirerade av det. Vid detta besök träffade vi de tre pedagoger som intervjuades och de uttryckte sig då positiva till att delta i en undersökning. De arbetar på en småbarnsavdelning med 12 barn. I vårt examensarbete benämns de med fingerade namn. Emma är förskollärare, har arbetat som det i fyra år, hela tiden enligt Reggio Emilias filosofi. Sofia är förskollärare, har arbetat som det i sju och ett halvt år, tre och ett halvt år enligt Reggio Emilias filosofi. Lena är barnskötare och har arbetat som det sedan 1995. De senaste åtta åren har hon arbetat enligt Reggio Emilias filosofi, på småbarnsavdelningen där vi gjorde vår undersökning.

3.3 Genomförande

Vi började med att be pedagogerna välja ut ett antal dokumentationer som enligt dem visar på barns läroprocess. Vi valde medvetet att inte be dem ta fram dokumentationer som speglar deras barn- och kunskapssyn eftersom vi trodde att vi skulle få en mer rättvis bild av detta då vi bad dem visa barns läroprocesser. De gav oss fyra olika dokumentationer, som tillsammans utgör ca 20 sidor bilder med tillhörande texter. Vi delade upp dem och studerade dessa var för sig. Med hjälp av den teoretiska bakgrunden tolkade vi vilken kunskapssyn vi fann framträdande samt om

barnens läroprocesser synliggjordes. Därefter formulerades intervjufrågorna (se bilaga) utifrån arbetets syfte, frågeställningar, den teoretiska bakgrunden och vår egen tolkning av dokumentationerna. Vi genomförde två intervjuer vid olika tillfällen och dessa spelades in på en diktafon. Vid det första tillfället intervjuades Emma och Sofia. Dagen därpå intervjuades Lena och Sofia efter samma intervjuguide. Vår tanke var att intervju alla tre tillsammans men eftersom det inte var möjligt valde vi att intervju dem två och två istället. Eftersom Lena inte ville vara själv vid den andra intervjun var Sofia med på båda två. Fördelen med detta blev att Sofia kunde tydliggöra det vi upplevde som oklart från den första intervjun. En nackdel kan ha varit att Sofia hade ett visst försprång då hon redan hade varit med om intervjun en gång och därmed deltog hon och Lena inte under samma förutsättningar. Det här kan ha påverkat Lenas upplevelse av intervjun och de svar hon gav. Varje intervju varade i ca 40-45 minuter och dessa resulterade i ca 25 sidor transkriberat material. Citaten i vårt resultat och analys är korrekt återgivna efter hur pedagogerna uttryckte sig vid tillfället.

3.4 Etiska överväganden

Ett formulär lämnades till de vårdnadshavare, vars barn medverkar i det för arbetet utvalda dokumentationerna, för att be om deras tillåtelse att använda dessa. På så vis uppfylldes samtyckeskravet i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Enligt konfidentialitetskravet har barn och pedagoger i det empiriska materialet fått fingerade namn och kan därmed inte identifieras (Vetenskapsrådet, 2002). Pedagogerna samtyckte till att delta i en forskningsintervju. Det innebär bland annat en överenskommelse om att få citera deras uttalanden i arbetets resultat- och analysdel. Det är även viktigt att det som har sagts ”uppfattas som ett autentiskt uttryck för personens tankar och synpunkter” (Denscombe, 1998:130), vilket vi därför eftersträvade. Pedagogerna som bidrar i vår undersökning har informerats om hur det insamlade materialet kommer att användas, så som Patel & Davidson (2003) förespråkar.

3.5 Analysbeskrivning

Vi läste igenom de transkriberade intervjuerna var för sig och försökte hitta centrala begrepp som relaterar till arbetets syfte och frågeställningar. Därefter jämförde vi och diskuterade över vad vi hade funnit. För att underlätta arbetet med analysen, och för att göra det tydligt för läsaren, valde vi att skriva resultatet i ett kapitel för sig. I resultatet fann vi tre olika kategorier att analysera kring. I analyskapitlet presenteras dessa under rubrikerna ”Pedagogisk dokumentation som redskap” (5.1), ”Synliggörande av läroprocesser i pedagogisk dokumentation” (5.2) och ”Barnsyn och kunskapssyn sammanvävda i pedagogisk dokumentation” (5.3).

4. Resultat

4.1 Pedagogernas tankar kring pedagogisk dokumentation

4.1.1 Vad innebär arbetet med pedagogisk dokumentation?

Emma beskriver arbetet med pedagogisk dokumentation som ”en typ av intervjuteknik med både ögon och öron och... alla sinnen använder ju vi lika mycket som barnen, för att fånga deras... deras tankar”. Hon beskriver det även som ett hjälpmedel.

”Jag tycker att det är hjälpmedel för vårt arbete. Det gör synligt för barnet vad vi gör för någonting men det gör synligt för oss att vi går igenom på vår årsplanering och när vi tittar och utvärderar vår verksamhet. Alla dokumentationer, allt vi har gjort, både skriftligt och med bilder, blir ett redskap tycker jag”.

Hon påpekar även senare att det är ett redskap. Hon säger: "Vi använder det ju vid utvecklingssamtal och sånt också, och vi utvärderar verksamheten, och då har vi ju färdiga utvärderingar för vad vi gör för någonting.”

Lena pekar på att arbetssättet handlar om att fånga barnens intresse. Hon säger: ”Ja, att man tänka vad ska barn tycker om, runt barnen, vad mest de intresserad av, sen vi följer efter tänka på vad de mest intresserar av sen hitta nåt lätt som de förstår”. Sofia berättar att det nästan alltid har kameran med sig "just för att kunna fånga i ögonblicket” och berättar vidare:

”Som idag så hade jag den tillgänglig när de stora barnen hjälpte ett av de mindre barnen och klä av sig så man är framme snabbt och sen kanske man tittar på bilderna och så kommer liksom den pedagogiska dokumentationen genom det, just att man försöker fånga det i ögonblicket”.

På frågan varför de har valt att arbeta med pedagogisk dokumentation svarar Sofia: ”Alltså det är ju det lättaste sättet att jobba med små barn, i och med att man inte har riktigt språket och förståelse där så kan man visa allt med hjälp av bilder, så de ser sig själva, så att det blir tydligare.”

4.1.2 Vad gör dokumentationen pedagogisk?

Sofia säger att ”det är inte bara att fota för att fota utan för att det ska ha ett syfte”. Hon menar att syftet är ”att barnen har något att gå tillbaka till, och vi kan visa barnen, deras minne”. Emma fortsätter med att beskriva hur det ”handlar om att fånga barnens utveckling via bilder eller det som de har gjort själv, skapande, eller på olika sätt visa på barnens utveckling, det tycker jag mycket är pedagogisk dokumentation”. ”För det är ju det vi vill att barnen ska se, sin egen utveckling” säger Emma vid ett senare tillfälle. Hon beskriver skillnaden mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation på följande sätt:

”Tidigare var det så att man har tagit kort om man har åkt på utflykt vi var där och man tar fina kort/.../ men ta kort det handlar mer den situationen en läroprocess när vi ser att barnen lär sig någonting, gör någonting som kan föra projektet vidare till exempel att man har tanke med bilderna detta är pedagogisk dokumentation.”

Lena menar att dokumentationen blir pedagogisk då ”man va hela tiden med barnen och visar från början, när man jobbar på nåt sätt om man ska bygga nåt så barn var från första steget var med”. ”Att de är med i processen menar du?” frågar Hanna. Lena svarar: ”Ja, processen hela tiden. Och sen man tar kort och visar dem och berättar för dem”. ”Så det visar på en process under ett projekt till exempel?” säger Hanna. ”Ja, ja precis” svarar Lena.

4.1.3 Hur används dokumentationen tillsammans med barnen?

Sofia beskriver hur de sätter upp dokumentationerna på väggarna och tittar på dem tillsammans med barnen. De frågar barnen ”kommer ni ihåg vad vi gjorde här?” och berättar vidare: ”Även de

bilderna som är på den digitala fotoramen, där kan man sitta med och höra vad de har för tankar och idéer och vad de minns och så”. När vi senare frågar Sofia vad hon uppskattar mest i arbetet med pedagogisk dokumentation svarar hon bland annat just att man ger barnen minnen. Hon säger:

”Så det behöver inte va så här stort varje gång utan det räcker kanske med en bild, det är så flexibelt men ändå att barnet har ett minne med sig, så de kanske sitter om tio år och juste det var då vi lekte med snö och is och jag lärde mig det här och det här. Det uppskattar jag”.

Även Emma visar på hur barnen minns med hjälp av dokumentationerna. Hon menar till exempel att nästa gång det blir snö har barnen chans att gå tillbaka till dokumentationen om snö och is och då kan nya tankar komma: ”Kommer ni ihåg det? Kan vi inte göra så här? Eller kan vi inte göra så?”. Strax efter berättar hon att när barnen tittar på dokumentationerna kommer de ofta ”ihåg vad de har sagt, inte in i detalj, men de kommer ihåg det och ju mer vi läser för dem frågar de: Vad sa jag där? Vad sa han där?”

Dokumentationerna sätts upp allteftersom projektet går framåt berättar Emma. Allteftersom dinosaurielandsprojektet gick framåt satte de även upp dokumentationer på väggen, ”en efter en dokumentation, efter hand som att det hände något nytt, så blev det en helhet”. Lena beskriver hur pedagogerna visar barnen bilderna, att de ”tar bilden på barnen när de gjorde från början så de känner till igen”. Lena menar att de genom att titta på dokumentationerna med barnen ”hittar bra sätt för nästa gång, vad det saknas” och fortsätter: ”Vad det kunde blir bättre om vi gjorde, ja det blir för nästa gång så vi utvecklar oss också”.

4.1.4 Reflektion

Sofia och Emma är båda överens om att barnens kommentarer kring det dokumenterade kan påverka ett projekts riktning. Emma beskriver hur pedagogerna ibland tycker att de är klara med ett projekt men:

”Sen märker vi när de tittar på bilderna eller när vi pratar om det, så är det ändå fortfarande nån grej som de har fastnat för som vi kanske trott; Jaha tänker du fortfarande på det, nu är vi

här tänker vi. Så då får man gå tillbaka och backa och så”.

Barnens reflektioner över det dokumenterade kan ske när som helst under dagen. Sofia säger: ”Det kan ju komma precis när som helst, när man har satt upp en bild eller sitter där ute och tittar att de kommer med en kommentar som gör, som leder projektet vidare eller i en annan riktning.” Hanna svarar: ”Så då snappar ni upp det, ah, ni tänker så, då skulle vi kunna utforma arbetet så här och så här nu” och Sofia säger ”Ja, precis”. Vidare säger Lena att de på så vis ser vad ”barnen är intresserade av och vad de pratar om” och fortsätter med att beskriva: ”Så i och med att man jobbar så nära varandra så, så blir det 'du vet du vad han sa nu, vi kanske ska prova att göra så här nästa gång vi har projekttid' eller så”.

Lena beskriver hur pedagogerna under sin gemensamma reflektionstid får chans att fånga upp barnens intresse. Hon säger: ”Är de fortfarande intresserade av detta som vi har gjort eller ska vi ändra ? Det är så man tänker...” och Sofia fortsätter: ”Har det tagit någon ny riktning?” Hanna förtydligar: ”Så i dokumentationerna kanske ni kan hitta vad barnen är intresserade av och hur ni kan gå vidare?... det är det det innebär att ni reflekterar tillsammans...?” Lena och Sofia instämmer.

Sofia beskriver hur de har delat upp året i fyra tårtbitar och att de mellan dessa bitar har reflektionsveckor då pedagogerna reflekterar över verksamheten och över dokumentationer. Hon säger: ”Och sen då när det är dags för nästa tårtbit så kanske man fortsätter med sitt projekt eller man börjar med något nytt och sen har man då en ny reflektionsvecka i slutet av den perioden.” Emma berättar om dessa veckor genom att säga:

”Så sitter vi och reflekterar vad vi har gjort under tiden och vi tittar på dokumentationer, reflekterar tillsammans med barnen och vi sitter själva och reflekterar på reflektionsmöte, och sen reflekterar vi med barnen, intervjuar, tittar på bilder, vad vi har gjort och sen blir det en ny reflektion och dokumentation ut efter det.”

På frågan hur lång tid ett projekt kan pågå svarar Emma:

”Det är väldigt olika. Ibland det kan ta en vecka, det beror på, allting handlar om barnens intresse, hur länge intresset finns för projektet och som vi sa innan, hur vägarna går, om det fortsätter på samma spår att det handlar om djur, eller tar ett sidospår om börjar handla om traktorer. Det beror på, hur intresserade de är och hur inspirerande vi är, hur intresserade vi

är. Mycket. Så vårt engagemang spelar också roll ju (skrattar). Så det kan va en vecka, det kan va en termin”.

4.1.5 Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation

Vi frågar pedagogerna om de ser att det finns något som är problematiskt med synliggörandet av barns läroprocesser. Emma tycker det kan vara svårt om man riktar in sig för mycket på att skriva vad barnen säger då inte alla barn använder det talade språket lika mycket. Därför är bilderna viktiga och de kan även tala för sig själva. Hon menar att det är viktigt att inget barn känner sig utanför och därför är det deras uppgift som pedagoger att ”hitta det barnets språk och göra det tydligt i dokumentationen”.

Det som Sofia ser som problematiskt är att få tid till att göra dokumentationerna. ”Då kanske det halkar efter, så missar man lite.” Emma berättar vid ett senare tillfälle att det är lättare att få tid att göra dokumentationer på småbarnsavdelningen än på avdelningen med större barn. De större barnen vilar inte och:

”då måste man ju, ja jobbar ni två stycken nu på 19 barn så kan jag gå ifrån och göra en dokumentation en halvtimme, så får det va då, men här har vi ju automatiskt två timmar, en och en halv timme som vi kan sitta och arbeta”.

Lena ser inte att det skulle finnas något problematiskt med arbetssättet. Hon säger: ”Vi ska inte visa någon annan, det är bara här och barnen och föräldrar, så det är inget problem tror jag. Det är bara lärande, hela processen”.

4.2 Pedagogernas tankar kring kunskap och barn

4.2.1 Läroprocess

I barnens pärmar, som innefattar pedagogiska dokumentationer, läser vi följande: "Genom pärmen vill vi synliggöra barns lärande och läroprocess och göra barnet medvetet om det." Vi ber pedagogerna beskriva vad en läroprocess är för något. Emma säger:

"Allt ifrån att man lär sig att ta på sig en strumpa till att man inte har vågat eller klarat att klättra upp för en stege till klätterställningen och helt plötsligt klarar man det, eller sätta fart på en gunga... det kan vara in i det minsta".

Hon fortsätter strax senare med att ge ytterligare exempel på innebörden i begreppet läroprocess:

"Eller idag hjälpte jag (ett barn) ett mindre barn att ta på sig skon, eller hämta jackan, eller visa på att man är en bra kamrat. Det märker man ganska tidigt, var barnet är i utvecklingen just då, vad det tycker är roligt och spännande, vad det är för hinder och vad de övervinner för hinder, det är också individanpassat, att man ser varje barn".

Emma säger strax senare att när de visar bilderna för barnen, vad de gör, så blir det "en läroprocess för barnen, att de minns och ser vad vi har gjort och då ser de ju också vad de har lärt sig".

Sofia menar att läroprocessen handlar om att "utgå från varje barn, vad de har för förutsättningar". Vidare säger hon att "det som är deras läroprocess, det försöker vi synliggöra, det kan vara en bild, som idag tog jag på mig strumpan för första gången, det är en läroprocess".

Lena definierar läroprocessen på följande vis:

"För ett barn när det har börjat här det finns bilden där på pärmen sen man ser processen hur

de utvecklas, lär sig saker och vad har de jobbat tillsammans med andra barnen. Det är mycket som ändras hela tiden tills de ja, flyttar i en annan avdelning, så det är... man ser på dem hur de utvecklas. Så det är när barnen ser, så det är roligt, kompisarna känner igen det som har gjort här... Det tycker jag på det sättet".

Vi frågar pedagogerna vad skillnaden mellan lärande och läroprocess är. Emma säger:

"Lärande är ju mer att man lär sig någonting men en process kan ju vara flera steg. Där kan det vara en dokumentation som börjar med att de försöker att komma upp på klätterställningen men inte klarar det, och när de klarar det, att man då dokumenterar att de klarade det. De ser sin egen process, men när de har gått igenom den processen så har det blivit ett lärande av den. Så ser jag det".

I den andra intervjun knyter Sofia an till det som Emma sa i den första och säger:

"Det var ju som vi sa igår ju... att läroprocessen, den sker ju hela tiden. Sen har man ju sitt lärande, man kan se det som när man har lärt sig det färdigt men sen kan ju läroprocessen starta igen när man får ny kunskap eller ny fakta. Man har sitt lärande inom sig och sen läroprocessen pågår ju hela tiden".

De verkar överens om att läroprocessen är något som är ständigt pågående, i flera steg, och att den processen ger lärande som resultat.

4.2.2 Läroprocesser i dokumentationerna

Vi frågade pedagogerna hur det gick till då de startade upp projektet om snö och is, som en av dokumentationerna handlar om. De svarade att det var barnens första möte med snö, många blev rädda men några pojkar var väldigt intresserade och frågvisa. Emma beskriver vidare hur de använder sig av de barnen som är intresserade:

"För att man vill att barnen ska inspirera varandra och inte att vi alltid ska vara de som inspirerar utan det är ju lika viktigt att barnen inspirerar varandra, och så var det i detta projektet att det var tre eller fyra lite större barn som var väldigt intresserade".

Barnen blev inspirerade av barn från en annan avdelning och började med att göra en snögubbe.

Vi ber pedagogerna förklara på vilket sätt de tycker att barnens läroprocesser synliggörs i

dokumentationen om snö och is. Sofia berättar att barnen fick experimentera med snön, bland annat genom att hälla på olika kryddor. "Så det var verkligen en läroprocess, vilken (krydda) som fick snön att smälta och vilket som bara smakade konstigt, de fick ju smaka också". Emma berättar hur de tänkte att snö "är lika mycket material som ett annat material" att arbeta med. Det var inte bara snö som de fick experimentera med utan de fick även upptäcka is tillsammans. Sofia pekar på en bild där en pojke står med en istapp. Han hade kommit med den själv och frågade om det också var snö. "Då spann det vidare med nya frågor där. Och då smälte vi ner den och såg vad som hände!" Vi frågade Sofia hur de kom på att de skulle smälta ner istappen till vatten, om det var utifrån en reflektion över det dokumenterade. Hon svarade att det var något de kom på i stunden, när pojken kom med sin istapp. Pojken blev inte ledsen när han såg att istappen hade blivit till vatten utan han tyckte det var jättespännande. Sofia berättar vidare:

"Han hade ju sett att snön hade smält så det kändes som att han kopplade ihop att snö och is, det kom från vatten båda två. Och sen då spann vi ju vidare på att vi kan ju använda vattnet till och se om det blir is eller snö nästa gång. 'Jag tror det blir snö' sa han då. Så var det kul, så fick de se, så gick det vidare. Så det var hans intresse. Han ville ta med den hem..."

Hon visar även att det är istappens vatten som de målade sen, "så att det var ju de själva som drev det vidare där, så det var verkligen en läroprocess". "De tyckte det var roligt att testa" säger Lena.

Barnens kommentarer ledde projektet om snö och is vidare. Sofia ger exemplet på hur projektet tog en ny riktning med pojken som hittade istappen. Emma berättar om hur de där ute pratade med barnen om snön, vad som fanns inne i snön. Då sa de själva: "titta där är det grus och där är det och där är det". Emma berättar vidare: "Det kom också från barnen att vi tog in snön och lät den smälta i påsen".

I dokumentationen över dinosaurieprojektet ser vi hur en äldre flicka kommer in och visar de yngre barnen hur de ska bygga. Vi frågar varför de lät den flickan komma in och de berättar att flickan hade gjort en jätte stor dinosaurie på sin avdelning, med hönsnät som de mindre barnen nu skulle göra ett landskap av. "Så hon kunde ju det" säger Emma och berättar vidare att "tanken blev ju här att hon skulle visa den läroprocessen som hon redan hade lärt sig, på något sätt, till de andra. Visa att det var okej, vissa här tyckte inte alls det var roligt att kladda i tapetklister

liksom".

I dokumentationen över planteringsprojektet läser vi att barnen visste att det behövdes sol och vatten för att kärnorna skulle växa. Hur visste de det? frågade vi pedagogerna. Sofia berättar att de hade pratat om det och att de hade läst en bok. Hon nämner även att en pojke hade med sig erfarenheter hemifrån. Hon säger: "Det vet jag att de har planterat mycket hemma också... så att den kunskapen hade dem". Strax efter säger hon att när man tar tillvara på det som barnen kan, då ser man dem som kompetenta.

4.2.3 Synliggörande av barns läroprocesser

Vi frågar pedagogerna vad det innebär för barnen att deras läroprocesser synliggörs. Lena svarar: "Det sitter mer kanske, där när de kommer nästa gång, ja, i huvudet." Hon berättar vidare att barnen har sin pärm "och ibland sitter de och tittar och kommer ihåg". De tittar även på bilderna på den digitala fotoramen. "Så visar de bilderna vid data så det är väldigt mycket, de kommer ihåg och berättar lite mer och...ja". Hanna förtydligar: "Och det kan va en hjälp då i läroprocessen kanske...?" "Ja, precis ja" svarar Lena. Även Emma säger att dokumentationerna hjälper barnen att komma ihåg. Ett barn kanske då säger: "Titta vad jag kunde då och titta vad jag kan nu." "Så det blir ju en tydlig process i deras kunskap" menar Emma.

Sofia pekar på vikten av att ta tillvara barnens intresse. Hon säger:

"Det som jag har lärt mig bäst i skolan, det var ju det som man var intresserad av, det är ju det man kommer ihåg idag. Så jag tror liksom att, genom att man tar fram deras intressen, vad de vill lära sig, att det sätter sig, att de kommer ihåg till nästa år, ah, men det var ju det vi gjorde med snö... Man hoppas ju det".

Emma spinner vidare och berättar att de arbetar "utforskande tillsammans med barnen" och säger vidare att "då är ju vi medforskare och barnen är forskare". Hon hoppas att det utforskande arbetssättet följer barnen till skolan, "att de blir de här utforskande barnen, för det är det bästa sättet att lära sig på". Hon menar att "utforskande blir ett roligare sätt att lära sig på" och berättar vidare: "Vi leker in kunskap, det är mer så, vi leker in ett intresse för att lära sig saker utan att de

tänker på det". Så arbetar ju vi människor menar hon, "när man studerar eller vad man än gör för någonting i sitt privatliv så utforskar man ju och testar, gör om och gör fel och hittar information på olika ställen. Likadant vill vi att våra barn här ska lära sig liksom".

Emma pekar på vikten av att ta tillvara på barnens frågor då hon säger "deras frågor måste jag ju liksom försöka besvara" och beskriver vidare hur de arbetar utforskande och även att det kan finnas frågor som hon själv vill ta reda på. "Det kan vi ta reda på tillsammans" (med barnen) säger hon. Hon tycker även om att komma med överraskande moment och berättar hur barnen tyckte det var helt tokigt när hon tog in snö inomhus.

Vi ser i dokumentationerna att barnen får använda alla sina sinnen i de projekt de gör och frågar pedagogerna om det är ett medvetet val från deras håll. Sofia svarar att "barn har hundra språk" och att "ett barn kanske uttrycker sig jätte mycket genom sin sång eller dans och har sin glädje, vad roligt det här är". Hon beskriver vidare hur ett annat barn kanske ritar en teckning och det tredje formulerar sig i ord, "så därför är det jätteviktigt att använda alla sinnen, hela kroppen, för att ta till sig det på bästa sätt". Att barn lär sig på olika sätt är även något Emma pekar på och hon menar att pedagogerna behöver ge barnen möjlighet att "känna sig till kunskap", "att se sig till kunskap eller lyssna sig till kunskap". "Så det är medvetet" avslutar Emma. Att det är ett medvetet val menar även Lena som säger att barnen får testa och prova, "barnens nyfikenhet kommer fram".

4.2.4 Läroprocess för barn och vuxna

Det framgår i intervjuerna att även pedagogerna befinner sig i en läroprocess. Emma säger:

"Så kan man säga att det är en läroprocess för mig också inte bara för barnen utan mina ögon måste öppnas och se hur jag kan föra projektet vidare och det är ju via barnen, via tips som jag ser när de gör saker."

Vidare berättar hon att ju fler projekt och pedagogiska dokumentationer de gör, "ju mer ser man ju med de glasögonen inför nästa projekt också". Hon fortsätter med att beskriva hur ett ämne

inte kan flytta vidare från barngrupp till barngrupp. Sofia berättar att:

"Man lär sig grejor själv /.../ April ett år ser inte likadant ut som april nästa år. Det blir mycket roligare att jobba. Man går verkligen utifrån barngruppen så att två grupper ser inte likadana ut, så därför kan inte arbetet se likadant ut heller. Det är jätte härligt att jobba så".

Emma menar att detta arbetssätt har fått henne att bli mer lyhörd och uppmärksam.

Det framgår även i intervjuerna att barn och pedagoger befinner sig i en gemensam läroprocess. När de får i uppgift att berätta hur de visste att det behövdes vatten för att få moroten att fästa på snögubben (i dokumentationen om snö och is) svarar Sofia: "Det var mer bara som vi provade, vi visste nog inte från början... Det var en läroprocess för oss båda, vuxna och barn". Senare under intervjun pekar hon åter igen på vikten av att barn och vuxna lär tillsammans. "För annars blir det bara att då för jag vidare den lilla kunskapen jag har och sen är det slut, men tillsammans kanske vi hittar ännu mer." Även pedagogerna själva strävar efter att ta tillvara på varandras kompetenser. Lena säger: "Vi lär mycket från varandra också så det är jätte bra."

4.2.5 Pedagogernas syn på barn

Inom Reggio Emilia talar man om det "kompetenta barnet". Vi ber pedagogerna berätta vad det innebär för dem. Lena säger bland annat: "Allt som finns här för barnen ska va i barnens nivå för att de kan använda det..." Emma säger att "barnen lär sig väldigt snabbt och kan väldigt mycket". Sofia pekar på vikten av att "ta tillvara det som barnen kan så kommer det andra av sig själv". Hur utvecklas då barnens kompetens? Sofia svarar "Det är ju att få utforska saker på det sättet som passar dem, så det tycker jag att det hänger ihop där ju, att man får sin kompetens". Pedagogernas syn på barn framkommer vid olika tillfällen under intervjun. Lena säger till exempel vid ett tillfälle: "Fast de är så liten, men de är så, vet" och Emma säger vid ett annat att barnen "har en väldig social kompetens, ser varandra och är uppmärksamma gentemot varandra".

Hade pedagogerna kunnat se denna kompetens hos barnen utan att arbeta med pedagogisk dokumentation? "Ja, det hade man ju kunnat" svarar Sofia och fortsätter: "Men det är ju roligare

när man kan visa det för barnen själva, titta vad du kan!" Vidare frågar vi pedagogerna om deras syn på barn har förändrats i arbetet med pedagogisk dokumentation. "Inte synen på barnen så mycket..." säger Sofia och berättar vidare hur hon mer har upplevt det som viktigt att jobba med personer som har samma barnsyn som hon själv. Finns det då ett samband mellan synen på barn som kompetenta och arbetet med pedagogisk dokumentation? "Det tror jag, ja" svarar Sofia och fortsätter: "Men sen behöver man ju inte jobba med dokumentation heller men/.../ som personal på förskolan måste man ju se barnen som kompetenta". Emma säger att hon redan hade den grundtanken från början, att barn kan. Hon menar att hennes barnsyn "inte förändrats men förtydligats".

Pedagogerna får även frågan om deras syn på kunskap har förändrats i arbetet med pedagogisk dokumentation. Både Sofia och Lena säger att den har förändrats. "På vilket sätt har den förändrats?" frågar vi. Lena svarar:

"När jag började här det var så helt annat nivå på barnen/.../ grejorna som finns i barnens nivå, det var inte förr. Det var mest vuxna som bestämde vad ska barnen göra och nu är det bara barnen i centrum så det är viktigt".

Strax senare fortsätter hon med att jämföra med hur det var förr och säger:

"Förut det var inte så, så vi hjälpte mycket, man tänkte inte på, men nu är det, de kan klara sig jätte bra, de kan hjälpa varandra fast de är jätte små /.../ så det är jätte roligt... att titta på nåt annat sätt".

Sofia berättar att förr gjorde man på "samma sätt år efter år och man såg liksom inte de olika barngrupperna". Hon berättar vidare: "Innan var jag nog en pedagog som gav ett färdigt svar. Nu är det mer att nu hittar vi svaret tillsammans". Strax senare fortsätter hon med att säga:

"Jag tycker det har gått från att vara lärare till som vi sa igår, vara medforskare... att man själv lär sig någonting också och inte bara står liksom i korvstoppning/.../ för då tycker man att arbetet är mycket roligare och då förs det ju vidare också".

Emma säger att hennes kunskapssyn inte har förändrats genom arbetet med pedagogisk dokumentation. Vi frågar henne då hur hon ser på kunskap och hon beskriver hur barnen har förmågan att hitta sin egen kunskap. Hon säger:

"Om du upptäcker att det regnar, det är också en kunskap, att det faller något från himlen och vad gör man med det... Där hittar de ju sin egen kunskap, vad kan jag göra med regn och vad gör jag då och vad kan jag göra med snö... Så att barn är väldigt bra på att hitta sin egen kunskap också, genom sin nyfikenhet tycker jag. Så gäller det bara att vi har lika öppna ögon och är lika nyfikna, tillsammans med barnen".

4.3 Pedagogisk dokumentation och kunskapssyn

I detta avsnitt presenterar vi resultatet av de tolkningar vi har gjort av de pedagogiska dokumentationerna. Därmed får vi svar på vilken kunskapssyn som framträder i dessa.

4.3.1 Dokumentation: Snö och is

Projektet börjar med att pedagogerna ställer frågor till barnen och fångar upp deras tankar kring snö, vad som händer när det smälter, hur det känns på fötterna osv. En av de frågorna är: "Finns det bara snö i snö?" En pojke svarar: "Det finns djur inne i snön tror jag. När det smälter kan vi titta". När pedagogerna frågar om snö smälter fortare om man håller på salt och socker svarar samma pojke: "Vad händer med peppar då? Det smälter tror jag".

Barnen får under projektets gång möta snö på olika sätt, både inomhus och utomhus, i grupp och enskilt. Det framgår i dokumentationen att barnen är delaktiga i det som sker. De får erfarenheter av snö, till exempel genom att bygga en snögubbe och de får se vad som händer med snö inomhus. De får använda alla sina sinnen i projektet. I dokumentationen framgår det att några pojkar får se vad som händer då man håller på salt, peppar och socker på snön. Barnen är aktiva då de håller på dessa kryddor på snön, med hjälp av pedagogen. De får även smaka på de olika kryddorna. Socker tycker ett av barnen är gott, "sött är det" säger han. En annan pojke smakar

peppar och säger: ”Det är gott. Nej, starkt. Får jag vatten?”. När de häller salt på snön säger en pojke: ”Det smälter ju”. Hans kompis säger: ”Salt är bra”. Barnen ges möjlighet att känna på snön och uttrycker då att snö känns kallt och att man blir blöt.

Vidare i projektet får barnen tillsammans upptäcka vad som händer när man tar in snö inomhus. De tar in snö i en plastpåse, ser hur det smälter och blir till vatten. Två pojkar jämför sina plastpåsar, som nu är fyllda av vatten, och den ena säger: ”Min snö är smutsig, jag ser pinnar och grus” och den andra säger: ”Min är fin, lite grus bara”. Barnen bygger med isklumpar som själva har valt olika färger som till exempel: blå, röd osv. De byggde torn, sorterade efter färger och gjorde en lång tåg.

Efter experimenten med snö inomhus ser vi i dokumentationen att en pojke har hittat en istapp. Han tänker: ”Kanske blir det snö igen?”. Pedagogerna tar tillvara på pojkens tanke och smälter ner istappen. De utmanar barnen genom att fråga dem: ”Vad händer om vi häller istappsvattnet i muggar och ställer ut dem i kylan?” Barnen målar istappsvattnet i olika färger, häller det i muggar och ställer ut det i kylan. När vattnet har blivit till is frågar pedagogen: ”Kan man bygga med isklumparna?”. Efter att ha provat kommer de fram till att det inte fungerar att bygga med dem inomhus och går därför ut. Där ute kan de bygga torn, sortera efter färg och bygga ett långt tåg. Ett äldre barn ansluter till gruppen och visar hur man bygger.

4.3.2 Dokumentation: Vi gör ett dinosaurieland

”Efter ett intresse bland barnen för dinosaurier bestämde vi oss för att göra ett dinosaurieprojekt”. Med dessa ord inleds dokumentationen ”Vi gör ett dinosaurieland”. Första bilden visar hur en av pedagogerna, tillsammans med två barn, söker fakta om dinosaurier på Internet. Barnen får även prova att själva använda datorn. Böcker om dinosaurier blir ännu ett hjälpmedel för att kunna sätta igång det praktiska arbetet. En flicka mäter och målar med olika färger den kartong som kommer att användas som grund för dinosaurielandet. Barnen jobbar i grupp. En flicka från avdelningen med äldre barn inspirerar och hjälper de mindre genom att visa hur man använder

papier maché. Hon hade erfarenheter av detta eftersom hon hade gjort en stor dinosaurie med sina kompisar på sin avdelning. Hon säger: ”Jag har gjort detta förut, fast en stor dinosaurie, då kan jag visa er lite.” Hon visar hur man använder och formar hönsnätet, hur man tar lite tapetklister och tidningar för att sedan klistra det på nätet. De kommande bilderna visar hur barnen får måla, klippa och riva i papper då de tillsammans tillverkar dinosaurielandet.

4.3.3 Dokumentation: Vi planterar

Dokumentationen ”Vi planterar” inleds med följande ord: ”Barnen är väldigt intresserade av allt som växer nu på våren. Vi bestämde oss för att plantera olika frön”. Pedagogerna ställer frågan: ”Var kan vi hitta frön?”. En pojke svarar: ”I äpplet! Och i äpplekadon! (avokadon)”. Både barn och pedagoger plockar vid fruktstunden ut olika frön från äpplen och päron, men även kärnan från en avokado. Barnen gör om mjölkkartonger till krukor och fyller dessa med jord. Barnen får lukta på jorden. ”Vad luktar det?” frågar pedagogerna. En pojke svarar: ”Jag tycker det luktar lite jord”. På frågan vad kärnorna behöver för att växa svarar ett barn ”Solen!” och ett annat svarar ”Vatten!”. När de är färdiga med planteringen hjälper barnen till att diska tallrikarna.

4.3.4 Sammanfattning av resultat

Pedagogerna uttrycker att den pedagogiska dokumentationen synliggör för barnen vad de gör, de ser sig själva och sin egen utveckling. Dokumentationen blir pedagogisk då de har ett syfte med den. Det blir en hjälp för barnen att minnas och när de reflekterar över det dokumenterade kan nya tankar komma. Läroprocessen blir synlig då dokumentationerna sätts upp allteftersom. På så vis förs projekten vidare, utifrån barnens intresse och tankar. Det pedagogerna ser som problematiskt med synliggörandet är bland annat att få tillräckligt med tid för att göra dokumentationerna. En läroprocess beskrivs som något som sker stegvis, som pågår hela tiden. De verkar överens om att denna process ger lärande som resultat. De beskriver hur barnens

läroprocesser blir synliga i dokumentationerna genom att de får testa och experimentera, inspirera varandra och driva projektet vidare utifrån deras intresse. Pedagogerna berättar om deras utforskande arbetssätt där de är medforskare och barnen forskare. I barns och pedagogers gemensamma läroprocess hittar de mer kunskap än om pedagogen ger ett färdigt svar. Barnen ses som kompetenta att hitta sin egen kunskap då de får utforska på det sättet som passar dem.

Dokumentationerna visar barnens tankar, nyfikenhet, kunskaper och lärande. Det är tydligt att barnen arbetar både i grupp och individuellt. Det framgår att barnen ges möjlighet att skapa på olika sätt, med olika material. Pedagogen tar tillvara på barnens idéer, låter dem testa och hitta svaret på sin fråga. Likaså utmanas och uppmuntras barnen till att utforska och testa olika tekniker, att använda alla sina sinnen. Barnens erfarenheter och kunskaper tas tillvara.

5. Analys

5.1 Pedagogisk dokumentation som redskap

När vi intervjuar pedagogerna kring deras arbete med pedagogisk dokumentation framkommer det att de ser arbetssättet som ett redskap för att nå vissa syften. "Det är inte bara att fota för att fota utan för att det ska ha ett syfte" säger Sofia. Det redskap som pedagogisk dokumentation upplevs vara kan tolkas vara det som Vygotskij, i sin sociokulturella teori, kallar för fysiska verktyg. Han menar att lärande handlar om att använda och utveckla sina verktyg i kommunikation med varandra. Dokumentationerna kan bli ett sådant verktyg för barn och pedagoger då de försöker förstå sin omvärld. Det genomsyrar intervjun att synliggörandet av barnens läroprocesser blir ett redskap för gemensam reflektion. Taguchi (2000) beskriver den pedagogiska dokumentationen som "ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete" (i Vallberg Roth, 2010). Det här verkar syfta till att förändra tankesätt hos barnen och pedagogerna, som Vygotskij menar då han talar om verktygens syfte. På så vis blir dokumentationerna till hjälp i det gemensamma kunskapskapandet.

5.1.1 Att synliggöra barns läroprocesser

Ord som ofta återkommer under intervjun kring arbetet med pedagogisk dokumentation är visa på, se och synligt. Som Lenz Taguchi (2000) säger är ett syfte med pedagogisk dokumentation just att synliggöra barnens läroprocesser (i Vallberg Roth, 2010). Det är ett redskap som hjälper pedagogen att få syn på barns individuella och gemensamma kunskapsutveckling (Lenz Taguchi, 1997). Emma talar just om att låta barnen se sin egen kunskapsutveckling. Likaså säger hon att "det gör synligt för barnet vad vi gör". Sofias exempel på hur hon "fångar ögonblicket" med kameran då de stora barnen hjälpte ett av de mindre att klä av sig, visar på hur man i den

pedagogiska dokumentationen vill få syn på det som för närvarande pågår mellan barnen, så som Elfström (2004) skriver. Emma säger att de i den pedagogiska dokumentationen vill "fånga barnens utveckling" just för att de vill att denna ska synliggöras för dem.

När pedagogerna "fångade" tillfället där de stora barnen hjälper ett av de mindre att klä av sig fångade de både ett tillfälle i en läroprocess och det som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen. Med hjälp av denna zon vill Vygotskij synliggöra den utvecklingspotential ett barn har då det får handledning av någon som är mer kompetent. Pedagogens roll blir att möta barnet i utvecklingszonen, att utmana och inspirera (Lindahl, 2002). I det här fallet är den mer kompetente inte en pedagog utan ett äldre barn, som möter den mindre i dennes utvecklingszon. Emma berättar hur synliggörandet av barns läroprocess blir "en tydlig process i deras kunskap" då de kan säga: "Titta vad jag kunde då och titta vad jag kan nu". Sofia säger: "Så de ser sig själva, så att det blir tydligare". Att synliggöra barns läroprocesser tycks alltså höra ihop med att synliggöra barnets utvecklingspotential i den proximala utvecklingszonen.

5.1.2 Redskap för reflektion

Intervjusvaren visar att synliggörandet av läroprocesser hjälper barnen att minnas vad de tidigare gjort och lärt sig. Sofia berättar att när de tittar på bilderna med barnen hör de "vad de (barnen) har för tankar och idéer och minns och så". Även Emma menar att barnen minns med hjälp av dokumentationerna. Om de till exempel tar fram dokumentationen om snö och is nästa år kan nya tankar och alternativa idéer komma fram. "Kommer ni ihåg det? Kan vi inte göra så här? Eller kan vi inte göra så?" säger Emma som exempel. Vygotskij tar i sin teori upp hur redskapen är en hjälp för att kunna minnas tidigare erfarenheter. Dokumentationerna tycks fungera just på detta sätt, det blir en hjälp för barnen att minnas. När pedagoger och barn tillsammans reflekterar över det dokumenterade sker den medierade inläringen. Då använder man redskap, i detta fall språket och dokumentationen, i samspel med varandra, för att förstå sin omvärld och förändra tankesätt. Det är just detta som blir synligt i exemplet ovan där barn och pedagoger tillsammans minns sina tidigare erfarenheter och kommer på nya idéer och tankar för framtiden. Det här är den kreativa

process som Vygotskij lägger vikt vid, då han beskriver kunskapsprocessen som ett ömsesidigt beroende mellan reproduktion (att minnas) och produktion (kreativitet). När barnen med hjälp av dokumentationerna minns sina tidigare erfarenheter finns det möjlighet till nyskapande, då erfarenheterna kombineras på nya sätt. Dokumentationerna blir på så vis en hjälp för barn och pedagoger att ta tillvara på tidigare erfarenheter, vilket hör ihop med ett konstruktionistiskt synsätt på tillägnande av ny kunskap.

Synliggörandet av barnens läroprocesser tycks leda till ett naturligt tillfälle för reflektion, både för pedagogerna, för barn och pedagoger och för barnen. Emma och Sofia verkar se det på just detta sätt då de berättar om reflektionsveckorna som de har fyra gånger om året. ”Så sitter vi och reflekterar vad vi har gjort under tiden och vi tittar på dokumentationer, reflekterar tillsammans med barnen och vi sitter själva och reflekterar.” Lena berättar att de under den gemensamma reflektionstiden får chans att fånga upp barnens intresse. Genom att reflektera över dokumentationerna finner de vad barnen intresserar sig för och därmed hur de kan gå vidare. Lindahl (2002) tar upp ett annat syfte till pedagogernas reflektioner över det dokumenterade. Hon menar att pedagogerna på så vis får chans att reflektera över sitt eget förhållningssätt, synsätt och föreställningar kring barnens tänkande och lärande. Det här blir tydligt då Lena beskriver pedagogernas och barnens gemensamma reflektioner över det dokumenterade. Hon säger att de "hittar bra sätt för nästa gång, vad det saknas" och fortsätter: "vad det kunde blir bättre om vi gjorde, ja det blir för nästa gång så vi utvecklar oss också". Hon reflekterar alltså inte enbart över barnens intresse utan även över sitt eget förhållningssätt så som Lindahl förespråkar.

Intervjuszvaren visar även att barnen själva reflekterar över det dokumenterade. Det kan ske när som helst under dagen, "att de kommer med en kommentar/.../ som leder projektet vidare eller i en annan riktning". Barnens reflektioner kring det dokumenterade påverkar alltså hur lång tid ett projekt pågår samt vilken riktning det tar. Emma berättar att pedagogerna ibland tänker sig att de är färdiga med ett projekt men när de reflekterar över det dokumenterade med barnen kan det fortfarande vara "nån grej som de har fastnat för/.../ Så då får man gå tillbaka och backa och så". Det här visar att de lyssnar på barnen och att de låter projekt ta tid. Elfström (2004) skriver om hur det i Reggio Emilia bland annat är viktigt att fråga sig om man som pedagog lyssnar på

barnen, om man tar tillvara på deras teorier och hypoteser. Att ge barnen tid i sin läroprocess är något som Dahlberg, Moss & Pence (1999) betonar. De menar att barnen då får chans att fördjupa sig i läroprocessen, vilket ses som viktigare än att snabbt komma fram till ett resultat.

Barnens reflektioner kring det dokumenterade kan påverka ett projekts riktning säger Sofia. Lena menar att de så ser vad "barnen är intresserade av och vad de pratar om". Dokumentationen verkar bli ett redskap för att ta tillvara på barnens tankar och intressen. Lenz Taguchi (1997) anser att pedagogisk dokumentation gör att man tar tillvara barnens tankar, teorier och nyfikenhet och att arbetet på så vis kan gå vidare utifrån deras intresse och kunskap. När Emma berättar hur lång tid ett projekt kan ta blir det tydligt hur de tar tillvara på barnens intresse och låter dem visa vägen. Hon säger att det beror på hur vägarna går, "om det fortsätter på samma spår att det handlar om djur, eller tar ett sidospår och börjar handla om traktorer". Pedagogerna verkar vara öppna för sidospår och för att låta projektet utvecklas efter barnens intresse. När pedagogen ser barnets intresse får de chans att utmana det vidare till att skapa kunskap i ett för dem meningsfullt sammanhang, så som Elfström (2004) skriver.

Reflektion och utmaning har en central roll i arbetet med pedagogisk dokumentation. Dahlberg, Moss & Pence (2001) definierar pedagogisk dokumentation som process och som innehåll. Denna process innebär att man reflekterar över innehållet (det dokumenterade) med barn och pedagoger. Genom att lyssna på barnen och på deras hypoteser kan pedagogerna utmana dem vidare i sin läroprocess. Dokumentationerna tycks tydliggöra för barnet var i läroprocessen och i den proximala utvecklingszonen det befinner sig. Detta synliggörande borde vara en hjälp för pedagogerna att utmana barnen vidare i sin läroprocess. Pedagogerna pratar inte så mycket om att utmana barnen vidare men däremot blir det tydligt i dokumentationen om *snö och is* att detta faktiskt sker. Skillnaden är dock att utmaningen till pojken som har hittat en istapp inte kommer när de tillsammans reflekterar över det dokumenterade utan den kom spontant, när pojken hade hittat istappen. Intervjusvaren visar dock, som tidigare nämnt, att barnens reflektioner över det dokumenterade kan påverka ett projekts riktning. Det framgår däremot inte tydligt i intervjun hur mycket barnen, när de reflekterar över det dokumenterade, uppmuntras och utmanas till att själva hitta svar på sina frågor. Dahlberg, Moss & Pence (2001) menar att det är då den pedagogiska

dokumentationen blir ett redskap för reflektion, som i sin tur gör att barnet kan fördjupa sig i sin läroprocess.

5.2 Synliggörande av läroprocesser i pedagogisk dokumentation

Dahlberg, Moss och Pence (2001:229) beskriver hur dokumentation blir en läroprocess då man skapar en miljö av ”utforskande, reflektion, dialog och engagemang”. Författarna menar även att både barn och pedagoger kan se hur barnens läroprocess utvecklas genom att ställa väl uttänka frågor, som hjälper barnen att hitta själva svaret. Pedagogerna i vår undersökning har olika beskrivningar av begreppet läroprocess. Sofia menar att en läroprocess är att ”utgå från varje barn, vad de har för förutsättningar”. Lenz Taguchi (1997) talar i liknande banor då hon lyfter fram att barn är unika, precis som vägen till kunskap är unik. Lena beskriver hur barn ”...lär sig saker och vad har de jobbat tillsammans med andra barnen”. Det är vad Dahlberg, Moss och Pence (2001) menar, i det konstruktionistiska perspektivet, att kunskapen skapas i samspel mellan oss och den omgivning som vi representerar. Emma säger att: ”...En process kan ju vara flera steg, /.../ De ser sin egen process, men när de har gått igenom den processen så har det blivit ett lärande av den, /.../ sen kan ju läroprocessen starta igen när man får ny kunskap eller fakta”.

Lindahl (2002) beskriver hur den medkonstruerande processen gör att barnen tillsammans med andra barn och pedagoger, på ett meningsfullt sätt, bygger upp kunskap om sin omvärld. Pedagogerna verkar överens om att läroprocessen är något som är ständigt pågående, i flera steg, och att den processen ger lärande som resultat. Som tidigare nämnt, i avsnittet ”Pedagogisk dokumentation som redskap”, tycks det finnas ett samband mellan läroprocess och det som sker i den proximala utvecklingszonen. Det här beskrivs i den sociokulturella teorin, hur barnen tillägnar sig kunskap under handledning av någon som är mer kompetent än det själv. Emma

visar just att läroprocessen handlar om detta då hon ger exemplet: ”Eller idag hjälpte jag ett mindre barn att ta på sig skon, /.../ eller visa på att man är en bra kamrat”.

Barnens läroprocesser synliggörs i dokumentationerna på olika sätt. I dokumentationen *Snö och is* utmanas barnen av pedagogerna då de till exempel får frågan: ”Finns det bara snö i snö?” Moss (2005) beskriver just hur pedagogen i Reggio Emilia inte ses som en person som överför kunskap och kultur till barnen utan snarare någon som uppmuntrar och utmanar barnen i att utforska världen. I dokumentationen framgår det även att pedagogerna tar tillvara på barnens intresse och idéer, vilket även är något som Vygotskij betonar. Han menar att det då blir den vuxnes uppgift att stimulera barnen och se till att det finns material som de kan skapa med. Under intervjun säger Emma att: ”Det kom också från barnen att tog in snön...” Det blir här tydligt hur pedagogerna tar tillvara på barnens intresse och stimulerar dem vidare. Vidare berättar hon att snö är som andra alla material som barnen kan använda för att skapa med.

Dokumentationen visar att barnen får upptäcka snö på olika sätt. Några bilder visar två pojkar som jämför sina påsar med snö. Den ena säger ”Min snö är smutsig, jag ser pinnar och grus” och den andra pojken säger: ”Min är fin, lite grus bara”. Här blir det konstruktionistiska perspektivet på kunskap tydligt, då barnen ges möjlighet att utforska, upptäcka och prova egna teorier (Lindahl, 2002). Pedagogerna tar även tillvara ett barns upptäckarlust och egna teori då han visar en istapp som han har hittat. Barnet utmanas att tänka vad som händer när man smälter ner den. Sofia berättar i intervjun om pojkens teori, ”jag tror det blir snö” säger han. Pojken får se hur istappsvattnet blir till is och pedagogerna beskriver hur barnen på så vis drev projektet vidare. ”...Så det var verkligen en läroprocess” säger Sofia. Lena fortsätter med att säga: ”De tyckte att det var rolig att testa.” Pedagogerna tar även tillvara på ett barns teori då de experimenterar med snö genom att hålla på olika kryddor. De frågar barnen ”smälter snö fortare om man håller på salt och socker?” En pojke svarar ”vad händer med peppar då? Det smälter tror jag”. I dokumentationen finns det en bild på hur pojken strör peppar på snön och på så vis får han chans att prova sin teori.

Pedagogerna menar att det är viktigt att barnen får ta reda på ny kunskap tillsammans och hitta

svar på sina frågor genom att utforska.” ... Då är vi medforskare och barnen forskare” säger Emma. Här blir bilden av barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap tydlig. Det innebär att barnen blir subjekt, då pedagogerna i verksamheten tar tillvara deras tankar och frågeställningar, låter dem formulera sina teorier och prova om deras antagande stämmer (Lenz Taguchi, 1997). Dahlberg, Moss och Pence (2001) pekar på att när barnen uppmuntras att själva hitta svar på sina frågor får de möjlighet att fördjupa sig i sin läroprocess.

I dokumentationen *Vi gör ett dinosaurieland* blir den proximala utvecklingszonen tydlig. Vygotskij menar att när barnet har mött den mer kompetente i utvecklingszonen kan det klara av själv vad det nu klarar av med hjälp av den mer kompetente individen (Lindahl, 2002). I dokumentationen finns det en bild på en äldre flicka som hjälper och inspirerar de mindre barnen. Flickan hade erfarenheter eftersom hon och sina kompisar på sin avdelning hade gjort en stor dinosaurie. Hon säger: ”Jag har gjort detta förut, fast en stor dinosaurie, då kan jag visa er lite.” När vi intervjuar pedagogerna säger Emma: ”Tanken blev ju här att hon skulle visa den läroprocessen som hon redan hade lärt sig/.../ till de andra.” Tänkande och upplevelser fyller alltså en viktig funktion vad gäller att skapa ny kunskap (Marton & Booth, 1997, i Lindahl, 2002).

En bild i dokumentationen visar att pedagogen och två barn sitter framför datorn och söker fakta om dinosaurier. Barnen får själva prova att använda datorn och titta i böcker om dinosaurier. På så vis sätts det praktiska arbetet igång. Det blir här tydligt hur barnen ges en chans att utveckla sin kompetens. Månsson (2007) visar i sin artikel att barns kompetens inte är något de ärver men att de har potential att utveckla en sådan. Hon menar att utvecklingen av barns kompetens är beroende av samspelet mellan barn och vuxna, vilka material man låter dem använda, om man lyssnar på barnen, låter dem upptäcka och fatta egna beslut. Att man ger barnen möjlighet att utveckla sin kompetens blir även tydligt i de kommande bilderna i dokumentationen, som visar hur barnen får måla, klippa och riva i papper. När Sofia under intervjun får frågan ”hur utvecklas då barnens kompetens”? svarar hon just att det är genom ”att få utforska saker på det sättet som passar dem/.../ att det hänger ihop där ju, att man får sin kompetens”.

Barnen ses som kompetenta bland annat genom att de får söka fakta på datorn och känna i tapetklistret. Det blir här tydligt att barnen ges möjlighet att använda sina olika sinnen i projektet. Emma säger i intervjun: ”Så därför är det jätteviktigt att använda alla sinnen, hela kroppen, för att ta till sig det på bästa sätt.” Senare fortsätter hon med att säga att de behöver ge barnen möjlighet att ”känna sig till kunskap, att se sig till kunskap eller lyssna sig till kunskap”. Synen på barn som bärare av hundra språk innebär just att man låter barnen prova på så många olika uttryckssätt som möjligt. På detta sätt kan varje barn hitta sitt personliga sätt att uttrycka sig på (Barsotti, 1997).

Projektet *Vi planterar* börjar utifrån att många barn är intresserade av de växter som kommer under våren. Pedagogerna ställer frågan: Var kan vi hitta frön? En pojke svarar: ” I äpplet! Och äpplekadon! (avokado).” Pedagogerna får under intervjun frågan hur barnen visste att det behövs vatten och sol för att kärnorna skulle växa. De berättar att de läste en bok tillsammans och de diskuterade också med barnen. Det visar att barnens hypoteser kring hur ett visst fenomen fungerar tas på allvar, att de ses och bemöts som resursrika och kompetenta barn (Barsotti, 1997).

I läroplanen för förskolan kan vi läsa följande: ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer skall tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet ”(s.30). Detta citat visar att det är viktigt att man utgår från barnens erfarenheter, intresse, tankar och åsikter. I projektet tar pedagogerna tillvara på barnens erfarenheter som de har med sig hemifrån. Pedagogerna säger: ”Det vet jag att de har planterat mycket hemma också så att den kunskapen hade de.” I det konstruktionistiska perspektivet blir individens erfarenheter viktiga i kunskapsutvecklingen (Marton & Booth, 1997 i Lindahl, 2002). Lenz Taguchi (1997) menar just att barnen bär på kunskap genom sina erfarenheter. På detta vis tar pedagogerna tillvara på barnens kompetens. Barns kompetens definieras bland annat som ”utföranden och prestationer”, vilket innebär att man ser ett barn utföra något som visar på dess kompetens inom ett visst område (Sommer, 2005: 44-45).

5.3 Barnsyn och kunskapssyn sammanvävda i pedagogisk dokumentation

Pedagogerna får berätta vad ”det kompetenta barnet” innebär för dem. Emma säger att: ”barnen lär sig väldigt snabbt och kan väldigt mycket”. Sofia menar att det handlar om att ”ta tillvara det som barnen kan så kommer det andra av sig själv”. Det här stämmer överens med hur man i Reggio Emilia ”har man valt att uppfatta barnet som rikt, kompetent och intelligent, som samkonstruktör av kunskap, en utforskare som aktivt försöker skapa mening i världen” (Moss, 2005:161).

Synen på barn är något som skapas i relation till andra och därför kallas det för ett socialkonstruktionistiskt synsätt (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Synen på barn har förändrats genom tiderna och detta blir tydligt under intervjun när Lena berättar att hennes barnsyn har förändrats i arbetet med pedagogisk dokumentation. Hon säger: ”Förut det var inte så, så vi hjälpte mycket, man tänkte inte på, men nu är det, de kan klara sig jättebra, de kan hjälpa varandra fast de är jätte små/.../ så det är jätteroligt... att titta på nåt annat sätt.” Emma säger att hennes barnsyn inte har förändrats men hon verkar medveten om vikten av att ständigt granska sitt barnsynsfilter, som Sommer (2005) kallar det, för att kunna förstå barnen. Hon säger att det blir en läroprocess för henne själv då hennes ”ögon måste öppnas” för att kunna se barnen och leda projektet vidare ”via tips som jag ser när de gör saker”. Hon pekar på att ju fler projekt och pedagogiska dokumentationer de gör, ju mer ser hon ”med de glasögonen inför nästa projekt också”. Hon verkar villig att förstå nutidens barn genom att justera sina glasögon allteftersom, det som kan tolkas vara en justering av sitt barnsynsfilter.

Sofia säger att hennes barnsyn inte har förändrats i arbetet med pedagogisk dokumentation, ”inte synen på barnen så mycket” säger hon. Däremot säger hon att hennes syn på kunskap har förändrats. Hon säger: ”Innan var jag nog en pedagog som gav ett färdigt svar.” Nu är det mer att nu hittar vi svaret tillsammans”. Strax senare fortsätter hon med att säga: ”Jag tycker det har gått från att vara lärare till som vi sa igår, vara medforskare.” Det här kan tolkas som att hon har gått

från att se lärande utifrån överföringsmetaforen till att se det i ett konstruktionistiskt perspektiv. Det är intressant att hon säger att hennes kunskapssyn har förändrats men inte hennes barnsyn. Har hon gått från att vara lärare till att vara medforskare borde hon även ha gått från att se barn som kultur- och kunskapsåterskapare till att se dem som medkonstruktörer av kultur och kunskap. Likaså borde hon ha gått från att se "ett fattigt barn" till att se "det rika barnet", som "samkonstruktör av kunskap, en utforskare som aktivt försöker skapa mening i världen" (Moss, 2005:161).

Lindahl (2002) menar att pedagogerna, med hjälp av den pedagogiska dokumentationen, ges möjlighet att se barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap istället för att se barn som natur. Det verkar som att den pedagogiska dokumentationen, för Sofia, har fungerat som ett verktyg för att förändra hennes barnsyn utan att hon själv är medveten om det. Hon säger även att förr såg man "liksom inte de olika barngrupperna" vilket tyder på att det är något hon gör nu. Även Taguchi (1997) tar upp hur den pedagogiska dokumentationen kan fungera som ett verktyg både för att förändra förhållningssätt och den pedagogiska praktiken (i Vallberg Roth, 2010). Pedagogerna får därför frågan om de tror att de hade kunnat se barnen som kompetenta utan den pedagogiska dokumentationen. Sofia svarar: "Ja, det hade man ju kunnat" men menar att det blir roligare när man kan visa för barnen vad de kan. Hon säger senare att man inte måste jobba med dokumentation men "som personal på förskolan måste man ju se barnen som kompetenta". De talar inte om hur dokumentationerna kan vara ett verktyg för att förändra sin egen barnsyn utan menar att man kan se barn som kompetenta oavsett. Emma menar snarare att hennes barnsyn "inte förändrats men förtydligats".

Resultatet av undersökningen tydliggör det samband som finns mellan att se barn som kompetenta, som medkonstruktörer av kultur och kunskap, och att se kunskap i ett konstruktionistiskt perspektiv. Detta perspektiv innebär en delaktighet från individens håll och därför ses denne som en medkonstruktör (Lenz Taguchi, 1997, Dahlberg, Moss & Pence, 1999 i Lindahl, 2002). Sofia pekar på vikten av att vuxna och barn lär sig tillsammans "för annars blir det bara att då för jag vidare den lilla kunskapen jag har och sen är det slut, men tillsammans kanske vi hittar ännu mer". Det här visar att hon inte ser på kunskap enligt överföringsmetaforen

utan att hon ser det i ett konstruktionistiskt perspektiv. Barnen ses av pedagogerna som kompetenta att ta till sig kunskap på ett utforskande sätt, att vara medkonstruktörer av kultur och kunskap.

Emma får frågan hur hon ser på kunskap och hon svarar att barnen har förmåga att hitta sin egen kunskap. Hon säger: "Så att barn är väldigt bra på att hitta sin egen kunskap också, genom sin nyfikenhet tycker jag." Så gäller det bara att vi har lika öppna ögon och är lika nyfikna, tillsammans med barnen." Här blir det tydligt hur hon ser barns kompetens som potential, vilken är en av tre definitioner på barns kompetens (Sommer, 2005). Att barn har kompetenser som potentialer innebär att barnet har inneboende möjligheter, potential, till att utveckla kompetens inom olika områden. Synliggörandet av denna potential, genom den pedagogiska dokumentationen, tycks vara en hjälp för pedagogerna att se och behandla barnen som kompetenta, som medkonstruktörer av kultur och kunskap. Lenz Taguchi (1997:19) menar just att ett syfte med pedagogisk dokumentation är "att försöka synliggöra och förstå dessa konstruktioner, så att man som pedagog kan öppna sig för nya konstruktioner".

5.4 Etiska aspekter på pedagogisk dokumentation

Under intervjun får pedagogerna frågan om de ser att det finns något som är problematiskt med synliggörandet av barnens läroprocesser. Det som Sofia ser som problematiskt är att få tid till att göra dokumentationerna. "Då kanske det halkar efter, så missar man lite" säger hon. Emma berättar vid ett senare tillfälle att det är lättare att få tid att göra dokumentationer på småbarnsavdelningen än på avdelningen med större barn. Hon påpekar att de större barnen inte vilar och:

"då måste man ju, ja jobbar ni två stycken nu på 19 barn så kan jag gå ifrån och göra en dokumentation en halvtimme, så får det va då, men här har vi ju automatiskt två timmar, en och en halv timme som vi kan sitta och arbeta".

Lindgren och Sparrman menar att det finns en risk att pedagoger fokuserar mer på att

dokumentera och observera barnen än att vara aktiv i deras vardag. Författarna menar att det finns en fara i att pedagoger lägger så stor vikt vid sin ”forskarroll” att de tappar deltagandet och omsorgen om barnen (2003:66). Det verkar som att pedagogerna prioriterar omsorgen om barnen eftersom de menar att det inte finns tillräckligt med tid för dokumentation. Därmed verkar det inte heller finnas en risk att de fastnar i en ”forskarroll”. Det kan däremot vara mer etiskt försvarbart att göra dokumentationer på en småbarnsavdelning där barnen sover än att göra det på en avdelning med större barn då en pedagog måste lämna barngruppen.

5.5 Slutsatser, diskussion och kritisk reflektion

Arbetets syfte är att få en djupare förståelse för vilket samband det finns mellan barnsyn, kunskapssyn och synliggörande av barns läroprocesser genom pedagogisk dokumentation i förskolan. Den pedagogiska dokumentationen beskrivs av pedagogerna på den undersökta förskolan som ett redskap för att nå vissa syften. Det verkar fungera som ett fysiskt verktyg då det blir ett redskap för reflektion. Reflektion över det dokumenterade hjälper barnen att minnas och därmed att kunna komma på nya tankar och kreativa lösningar. Det blir även en hjälp för pedagogerna att fånga upp barnens intresse, lyssna på dem och leda arbetet vidare utifrån det. Synliggörandet av barns läroprocesser tycks höra ihop med att synliggöra barnets utvecklingspotential i den proximala utvecklingszonen. På så vis får barnen syn på sin egen kunskapsutveckling, de kan utmanas vidare och därmed fördjupa sig i sin läroprocess.

Den kunskapssyn som framträder i dokumentationerna, och som pedagogerna beskriver, stämmer överens med det konstruktionistiska perspektivet. Det blir synligt genom att barnen ges möjlighet att utforska, upptäcka och prova egna teorier. I dokumentationerna framgår det hur barnens intressen och idéer tas tillvara, de får skapa med olika material och använda sina olika sinnen. Även individens erfarenheter blir viktiga i kunskapsutvecklingen. Barnen ses av pedagogerna som kompetenta att ta till sig kunskap på ett utforskande sätt, att vara medkonstruktörer av kultur och kunskap. Som nämnt i inledningen är den här typen av arbete något som förskolans läroplan,

Lpfö98, betonar som en viktig del av kunskapsutvecklingen.

Pedagogisk dokumentation kan fungera som ett verktyg för att förändra förhållningssätt, att se barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap istället för att se barn som natur. Det är intressant att se att en pedagog menar att hennes kunskapssyn har förändrats men inte hennes barnsyn. Hon säger att hon har gått från att vara lärare till att vara medforskare och då borde hon även ha gått från att se barn som kultur- och kunskapsåterskapare till att se barn som medkonstruktörer av kultur och kunskap. Det verkar som att den pedagogiska dokumentationen blev ett verktyg för en förändrad barnsyn utan att hon är medveten om det. En annan pedagog pekar på vikten av att ”justera sina glasögon” allteftersom, det som kan tolkas vara en justering av hennes barnsynsfilter, för att kunna förstå nutidens barn. Ett syfte med pedagogisk dokumentation är just att synliggöra den konstruktion man har av barn och på så vis kunna öppna sig för nya synsätt.

Genom en kritisk reflektion över vår undersökning har vi kommit fram till vad man hade kunnat göra annorlunda. Vi hade till exempel kunnat intervjua pedagogerna en och en istället för två och två eftersom de kanske påverkades av varandras närvaro och uttalanden. Pedagogerna kan även ha påverkats av att de under intervjun behövde ha koll på barnen som sov middag. Det här kan ha medfört att de från och till hade svårt att koncentrera sig på intervjun. Precis före den första intervjun iakttog vi pedagogerna under deras planeringstillfälle för att få syn på hur reflektionen över det dokumenterade kan se ut. Det material som kom fram ur detta tillfälle har dock inte använts i resultat- och analysdelen eftersom det inte visade sig vara relevant för vår undersökning.

Den kritiska reflektionen har även medfört att vi kommit fram till nya frågor. Ett förslag till fortsatt forskning är att undersöka vad synliggörande av barns läroprocesser innebär på en avdelning med äldre barn. En sådan typ av undersökning skulle kunna ge en annan typ av resultat eftersom reflektionsprocessen ser annorlunda ut med äldre barn. Vår undersökning har alltså inte gett en heltäckande bild av vad synliggörande av barns läroprocesser innebär, eftersom det kan innebära olika saker beroende på vilken ålder barnen har. I en undersökning med äldre barn hade

man kunnat använda andra metoder. Man hade till exempel kunnat intervjua barnen och observera dem när de med varandra och pedagogerna reflekterar över de pedagogiska dokumentationerna.

Referenslista

- Barsotti, A. (1997). *D -som Robin Hoods Pilbåge*. Stockholm: HLS Förlag
- Benn, S. (2003). Att upptäcka barns lärandeprocess: I Johansson, E & Pramling Samuelsson, I (red.). *Förskolan- barns första skola!* (s. 105-120). Lund: Studentlitteratur
- Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Cathrine (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis: I Bråten Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken* (s.103-121). Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS Förlag
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia: I Forsell, A (red.). *Boken om pedagogerna* (s.189-211). Stockholm: Liber AB
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Elfström, Ingela (2004). Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Elektroniskt tillgänglig 2010-10-13:http://www.buv.su.se/content/1/c6/05/30/40/IOL_Forskning_26_Ingela_Elfstrom.pdf
- Kennedy, B. (1999). *Glasfåglar i molnen- Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS förlag
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen Malmö Högskola
- Lindgren, A. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad, Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (1-2), 58-69.
- Lpfö 98, Lärarens handbok (2006). Stockholm: Lärarförbundet
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Moss, P. (2005). Det annorlunda hos Reggio: I Abbott, L. & Nutbrown, C. (red.). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia* (s.157-171). Lund: Studentlitteratur

- Månsson, A. (2007). *The construction of "the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. <http://hdl.handle.net/2043/4979> .
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi- utveckling i en förändrad värld*. Runa förlag
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Nordstedts akademiska förlag
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Vallberg Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande- tidig bedömning och dokumentation: I Thullberg, P. & Åsén, G. (red.). *Perspektiv på barndom och barns lärande* (s.175-224). Stockholm: Elanders Sverige AB
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB
- Åberg, A.& Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik -etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

Bilaga: Intervjufrågor

Introduktion

- Hur länge har ni jobbat på denna förskola?
- Hur länge har ni jobbat som förskollärare?
- Hur länge har ni arbetat enligt Reggio Emilias filosofi?

Pedagogisk dokumentation

- Kan ni beskriva för oss vad det innebär att arbeta med pedagogisk dokumentation? Varför har ni valt att göra det?
- Vad innebär det för er att dokumentationen är pedagogisk?
- Hur använder ni dokumentationerna tillsammans med barnen?
- Vad diskuterar ni om under era reflektionssamtal och planeringstillfällen? På vilket sätt tror ni att detta bidrar till ert pedagogiska arbete?
- I dokumentationen "Nu är våren här" skriver ni att "Barnens tankar och frågor leder projektet i obestämd riktning". Hur upplever ni det att starta upp ett projekt "i obestämd riktning"?
- Hur påverkar detta arbetssättet er som pedagoger?

Läroprocess

- I barnens pärm står det att ni vill ”synliggöra barnets läroprocess”. Hur beskriver ni en läroprocess?
- Hur gick det till när ni startade upp projektet om snö och is? På vilket sätt tycker ni att denna dokumentation synliggör barns läroprocesser?

Eventuella följdfrågor:

1. Hur kom ni på att ni behövde vatten för att få moroten att fästa på snögubben?
 2. Hur kom det sig att ni tog in snö inomhus?
 3. Varför bestämde ni er för att färga vatten och ställa ut det i kylan?
 4. Hur kom det sig att ni började måla i snön som ni tagit in?
 5. Var det något i barnens kommentarer under projektets gång som ledde arbetet vidare?
- Vad innebär synliggörandet av barnens läroprocesser? För barnen? För pedagogerna? Finns det något som är problematiskt med detta synliggörande? Varför?
 - Utifrån dokumentationerna ser vi att ni låter barnen använda alla sina sinnen i de projekt ni gör? Är det ett medvetet val från ert håll? Varför så ifall?

Kunskapssyn och barnsyn

- I dinosaurieprojektet lät ni en äldre flicka komma in och visa de yngre barnen hur man skulle bygga. Vilken tanke hade ni med det?
- Planteringsprojektet: Hur visste barnen att det behövs sol och vatten för att kärnorna skulle växa?
- Inom Reggio Emilia talar man om ”det kompetenta barnet”. Vad innebär det för er?

- Hur tror ni att barns kompetens utvecklas?
- Har er syn på barn förändrats av arbetet med pedagogisk dokumentation? Hur så ifall?
- Har er syn på kunskap förändrats av arbetet med pedagogisk dokumentation? Hur så ifall?
- Har er egen pedagogroll förändrats i arbetet med pedagogisk dokumentation?

Avslutning

- Vad uppskattar ni mest i arbetet med pedagogisk dokumentation?

