

# Dokumentation, kommunikation och lärprocesser i förskolan

Ingrid Pramling Samuelsson, Lise-Lotte Bjervås & Anette Emilson

Vi kommer i denna artikel att göra några korta presentationer av forskningsstudier och diskutera dessa i relation till förskolans praktik. De områden som vi specifikt kommer att beröra är dokumentation, kommunikation och lärprocesser. Dokumentation, som är ett av de områden som det satsats mycket på när det gäller fortbildning, kommer att sättas i relation till kommunikation och lärprocesser som är två andra, i dag viktiga, begrepp i förskolans praktik.

**FÖRSKOLAN FICK EN REVIDERAD** läroplan 2010. I denna har förskolans uppdrag specificerats med avseende på vissa innehållsområden, som har förtydligats och utökats, dessutom har bedömning, utvärdering och kvalitetsutveckling tillkommit, samt att förskolläraren<sup>1</sup> har getts det övergripande pedagogiska uppdraget att se till att barn erbjuds möjligheter att lära sig och utvecklas, i en förskola som är trygg, rolig och lärorik.

Förskolans sätt att organisera sin verksamhet i form av teman, i vilken lek är en väsentlig faktor, ska bevaras, samtidigt som detta förtydligande kan uppfattas ligga snubblande nära skolans ämnen, även om deras innehåll inte ska uppfattas som ämnen. Olika målområden ska istället ses som förutsättningar för en begynnande utveckling mot att

utveckla förståelser och insikter för olika aspekter av barns omvärld (Regeringskansliet, 2010).

Kraven på förskollärare som professionella ledare av förskolans verksamhet har ökat. Detta sker samtidigt som barngruppernas storlek har ökat i många kommuner (Skolverket, 2011). Det förefaller inte bara som om barnantalet i varje grupp ökat, utan det introduceras också en ny form av stora barngrupper, enligt en modell som skapats i Norge. Där kallas de "Basebarnehagar" (Seland, 2009), där barngrupper slås samman för att det därmed ska bli fler lärare som delar på barngruppen som helhet. Idén bakom är att verksamheten då ska bli mindre sårbar, eftersom vikarier inte behöver tas in när någon är sjuk. Eftersom flera barngrupper slås ihop ökar antalet relationer mellan barn och vuxna

<sup>1</sup> Vi kommer att använda begreppet lärare.

och mellan barnen. Samtidigt har det visats i ett nordiskt projekt (Alvestad & Pramling Samuelsson, manus) att massor av tid nu läggs ned på att organisera förskolans verksamhet i åldersspecifika smågrupper. Frågan är vad som ligger bakom dessa till synes två motstridiga och samtida trender. Forskning visar ju att det är bättre för barn, och då speciellt barn i behov av särskilt stöd och yngre barn, att delta i små grupper med färre barn och färre vuxna, än i stora grupper med många vuxna (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001). Dessutom visar studier att vuxna blir mer stressade ju större barngruppen är (Pianta m fl, 2009).

Allt fler förskolor arbetar med dokumentation som ett redskap för att förbättra kvaliteten på verksamheten, vilket läroplanen tar upp som ett av flera sätt att utvärdera, bedöma och utveckla verksamheten (Skolverket, 2010). Att använda dokumentation är naturligt, eftersom Skolverkets (2008) utvärdering visat att dokumentation är en av de vanligaste innehållen i fortbildning för förskolans personal. Också Skolinspektionens (www.skolinspektionen.se) kvalitetsutvärderingar visar på att dokumentation är det vanligaste verktyget för att göra barns värld synlig.

Det brukar hävdas att dokumentation och kommunikation är de två mest framträdande begreppen i dagen förskola. Kommunikation för att de teorier om barns lärande och utveckling som ligger till grund för läroplanen omfattas av ett socio-kulturellt erfarenhetsperspektiv (Säljö, 2000; Sommer 2003; Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011) där kommunikation är en förutsättning för barns meningsskapande och förståelse för sin omvärld. Hur detta tar sig uttryck i vardagen handlar förvisso om hur lärarna förstår sitt uppdrag och ser på barns lärande, och inte minst på hur de skapar möjligheter till kommunikation i vardagen (Thulin,

2011). Anledningen till att arrangera arbetet i smågrupper är, vilket framgår i den nordiska studien om små barn i stora barngrupper, dels att lärarna ska kunna kommunicera med alla barn, och dels att det ska bli bättre ro för lek (Alvestad & Pramling Samuelsson, manus). Men vad innebär detta i praktiken? Vad innebär de olika trender som nu finns i förskolans praktik med större barngrupper, krav på dokumentation och ett teoretiskt perspektiv på verksamheten som sätter strålkastaren på kommunikation? Nu är det heller inte dokumentation i allmänna ordalag som åsyftas, utan just pedagogisk dokumentation.

### **Pedagogisk dokumentation**

Pedagogisk dokumentation är beteckningen på ett arbetsverktyg som har sitt ursprung i verksamheten i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 1997). Det är en form av dokumentation som innebär att lärare följer barns lärprocesser genom att bland annat fotografera, videofilma och/eller skriva ned händelser och processer i den pedagogiska praktiken. Ett villkor för att dokumentationen ska anses vara en pedagogisk dokumentation är att den blir underlag för reflektion (Lenz Taguchi, 1997). Ordet pedagogisk syftar i detta sammanhang inte på kvaliteten på de genomförda dokumentationerna då både dokumentationerna och de efterföljande reflektionerna kan vara av god, mindre god eller av bristfällig kvalitet (Bjervås, 2011).

Pedagogisk dokumentation framställs, bland annat av Skolverket (2008), som ett utvärderingsinstrument där fokus ligger på verksamhetsutveckling, ett dokumentationsverktyg som relaterar barns lärande till det sammanhang som barn är en del av. Detta inkluderar exempelvis andra barn, den fysiska miljö som barn vistas i samt pedagogernas förhållningssätt. Av forskare, lärare och andra verkamma i förskolan beskrivs pedagogisk dokumen-

tation som ett verktyg som gör barn till subjekt. Dokumentationsverktyget sägs synliggöra barns förmågor, tankar, intressen och kunskapande (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Rinaldi, 2004; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). En konsekvens av att barnet blir synliggjort som subjekt är att pedagogisk dokumentation är ett verktyg som oundvikligen för med sig någon form av granskning och bedömning av individen (Bjervås, 2011).

Resultatet från en studie (Bjervås, 2011) där reflektionsprocesser följs i två arbetslag utifrån pedagogiska dokumentationer, med fokus på barn i åldrarna 1–3 år, visar att lärarna i första hand bedömer barnen som kompetenta med många förmågor. Barn beskrivs exempelvis som verbala och som koncentrerade. De bedöms ha förmågor som kräver god kognitiv förmåga. Barnen sägs även "smitta" varandra, det vill säga deras förmågor kommer andra barn till del. De förmågor som lärarna lyfter fram placerar de framför allt i barnen. Andra förmågor uppfattas företrädesvis som ett resultat av det pedagogiska sammanhang som lärarna har arrangerat för barnen. Lärarnas utsagor rymmer bedömningen att det pedagogiska sammanhanget kan vara både stödjande och begränsande för barnens lärprocesser, det vill säga förmågorna hos barnen ligger både i barnet som individ och i relationen med barns omvärld (lärare, barn och artefakter). I samtalen tecknas också bilden av vuxna som kan agera så att de sätter krokben för kompetenta barn (ibid).

Utsagor om barn som visar på en förståelse för barnen utifrån ett mognadstänkande, och som lyfter barns begränsningar ur den aspekten, går att finna i lärarnas reflektioner kring dokumentationen (Bjervås, 2011). Noterbart är att lärarna i dessa utsagor förefaller leta efter brytpunkten när sammanhanget inte längre kan vara stödjande och

hjälpa barnen att överskrida begränsningar. Trots att barn omtalas som kompetenta framhåller lärarna sitt eget ansvar för att i den pedagogiska praktiken ge barnen goda förutsättningar för att utvecklas och lära. Lärarnas bedömningar av barnen i dessa samtal, förda utifrån de pedagogiska dokumentationerna, inbegriper även självbedömning, det vill säga hur väl lärarna själva har klarat av att skapa ett för barnen lärande och utvecklande sammanhang (ibid). De bedömningar som görs sker således i överensstämmelse med skrivningar i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010), nämligen att se barns utveckling och lärande relaterat till den verksamhet som lärarna erbjuder barnen.

I studien berättar lärarna om de pedagogiska dokumentationerna med formuleringar som gör att dokumentationerna framträder som betydelsefulla för de dokumenterade barnen (Bjervås, 2011). Exempel på det är att bilder sägs vara ett stöd för barnen att minnas det de har varit med om. Bilderna sägs även göra det möjligt för barnen att vara aktiva i dialog med de vuxna, en dialog med ett delat talutrymme. Dokumentationerna sägs också medföra att barnen kan associera vidare tillsammans. Lärarna menar att dokumentationerna ger barnen förutsättningar att både visa och nyttja kompetenser. Vidare talar lärarna om dokumentationerna på ett sådant sätt att slutsatsen kan dras att de anser att dokumentationerna gör det möjligt för barnen att överskrida begränsningar och utveckla nya förmågor. I resonemanget framkommer att om lärarna presenterar dokumentationer för barnen på ett genomtänkt sätt kan de yngsta förskolebarnen, 1–2-åringarna, hantera dokumentationerna på ett kompetent sätt (ibid).

Studiens resultat visar även att lärarna ger uttryck för både fördelar och nackdelar med användandet av pedagogisk dokumentation i verksamheten i förskolan (Bjervås, 2011). Dokumentationerna

uppfattas ha en stödjande roll när det gäller barns utveckling och lärande och detta värderas positivt. Samtidigt framhålls i utsagorna risken för att lärare stör barnens processer när de dokumenterar dessa. Dokumentationsprocessen beskrivs som en balansgång innefattande risken att bli ett orosmoment för barnen samtidigt som dokumentationsprocessen genererar underlag för att kunna följa barns lärprocesser på nära håll. Studien innehåller utsagor om att lärare ibland väljer bort att dokumentera för att inte sätta upp en mur mellan sig själva och barnen. En kritisk aspekt av pedagogisk dokumentation att förhålla sig till, som lyftes i utsagorna i studien, är vikten av att vara vaksam på att barnen inte blir objekt som lärarna forskar på (ibid).

Dokumentationerna bedöms dock i hög grad vara berikande samtalsunderlag som fokuserar vad som sker i verksamheten, och lärarna menar att risken för att barnen objektifieras med denna dokumentationsform minskar, som en följd av den gemensamma reflektionsprocessen där olika tankar kring det dokumenterade bryts. I utsagorna värderas således det gemensamma reflektionsarbetet högt. Lärarna ger uttryck för att de fördelar som de har sett med brukandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation kompenserar de nackdelar som de har upptäckt. Att pedagogisk dokumentation inte ska användas oreflekterat är en av studiens slutsatser. Orsaken till detta är just att det kommer fram i utsagorna att arbetet med pedagogisk dokumentation innefattar kritiska aspekter som lärare behöver förhålla sig till (ibid).

I Bjervås (2011) studie framstår pedagogisk dokumentation i förskolan som ett relationellt bedömningsverktyg. Synsättet på dokumentation av barn är vidgat och involverar även sammanhanget, blicken är inte bara vänd mot det enskilda barnet. Därmed möjliggörs att få syn på barns menings-

skapande processer på ett annat sätt än när tester och kartläggningar fryser ögonblick och bedömer dessa. Under samtalen som förs mot bakgrund av dokumentationerna, framhåller lärarna barns styrkor, intressen, nyfikenhet och lärprocesser på ett sätt som förmodligen inte är görligt i samband med standardiserade tester och kartläggningar. Standardiserade tester och kartläggningar för vanligtvis med sig att förskolebarn behöver anpassa sig till bedömningsinstrumentet, av det skälet att detta många gånger är kopplat till en checklista av något slag, innehållande ett fördefinierat sätt att visa efterfrågad kunskap eller förmåga. De verktyg som lärare använder för att testa, kartlägga och bedöma förskolebarn gestaltar föreställningar om kunskap och lärprocesser, men också föreställningar om förskolebarn (Pramling, 2011). Olika test- och bedömningsinstrument medför skilda betingelser för barns lärande i förskolans verksamhet.

Bjervås (2011) resultat visar att pedagogisk dokumentation har potential att vara ett alternativt bedömningsverktyg som kan skapa förståelse för barns meningsskapande relaterat till vad lärarna i förskolan erbjuder barnen. I en global kunskapsökonomi, som efterlyser lärande individer, kan användandet av verktyget pedagogisk dokumentation bidra till att synliggöra, inte enbart barns kunnande eller brist på kunnande utan också kunskap som en meningsskapande process. De pedagogiska dokumentationerna gör det möjligt för lärare att få syn på barns meningsskapande processer, inbegripet barn som vid tester och kartläggningar bedöms ha brister. Dokumentationerna kan fungera som arbetsmaterial för lärare så att de kan finna vägar att stödja och utmana de lärprocesser som pågår i barngruppen (ibid). Det betyder att pedagogisk dokumentation kan ses som både ett bedömningsverktyg och som ett verktyg för att stödja barns lärprocesser.

### Kommunikation med barn

I den forskning Emilson (2008) bedriver om värden i förskolan har kommunikationen mellan lärare och barn en särställning. Värden har studerats genom att kommunikationshandlingar mellan lärare och de yngsta barnen i förskolan har analyserats. En kommunikationshandling ska då förstås som att lärare och barn verbalt och/eller kroppsligt riktar sig mot varandra och på något sätt svarar på varandras signaler. För att tolka och förstå dessa kommunikationshandlingar har Habermas (1995) begrepp om kommunikativt och strategiskt handlande använts, men också utvecklats. Begreppen refererar till två olika kommunikationsformer där intentionen bakom handlingen skiljer sig markant åt.

Karaktäristiskt för strategiskt handlande är att det är mål- och framgångsorienterat. Det betyder att intentionen bakom själva kommunikationen är att uppnå bestämda mål och syften, vilket leder till att vi i kommunikationen utnyttjar andra människor för att nå målpåfyllelse och därmed också framgång. Relationen mellan kommunikationsparterna blir därför starkt asymmetrisk och av subjekt-objekt-karaktär. Studier har visat att disciplinerande värden i princip alltid kommuniceras på detta sätt (Emilson, 2007; 2008; 2011; Emilson & Johansson, 2009). Också omsorgsetiska värden kommuniceras ofta strategiskt – dock inte alltid utan här förekommer även kommunikativt handlande (a.a.).

Karaktäristiskt för det kommunikativa handlandet är att det är förståelseorienterat. Det betyder att intentionen bakom detta handlande snarare är att i kommunikationen med andra nå samförstånd, förståelse och ömsesidighet (Habermas, 1995). En sådan strävan innebär med nödvändighet ett erkännande av andra kommunikationsdeltagare. Detta leder till att relationen mellan i detta fall lä-

rare och barn blir av intersubjektiv och symmetrisk karaktär, vilket gör att vi här har att göra med en subjekt-subjekt-relation. För att kommunicera demokratiska värden föreföll denna typ av kommunikation vara en förutsättning. Att tala i termer av symmetri när det gäller kommunikation mellan lärare och barn kan dock vara problematiskt. Lärare och yngre barn är ju inte jämbördiga ifråga om till exempel kunskap, erfarenhet och makt. Därför måste symmetri istället förstås utifrån idén om alla människors lika värde. I praktiken kan det innebära att både lärare och barn har lika möjligheter att tala och delta i kommunikationen.

Det som blivit tydligt i Emilsons studier är att sättet att kommunicera styr vilka värden som blir möjliga att kommunicera. Till exempel verkar kommunikationen av demokratiska värden inte gå ihop med strategiskt handlande; om intentionen är att kommunicera demokrati strategiskt tycks nämligen andra värden falla ut, ofta av disciplinerande karaktär. Då Emilson främst intresserat sig för demokratiska värden som delaktighet och inflytande har den kommunikation, som karaktäriseras av att makten mellan vuxna och barn förefaller vara jämnare fördelad, ägnats särskild uppmärksamhet. Avsikten är att vinna kunskap om vilka kvaliteter i kommunikationen som kan bidra till att rubba hierarkiska maktstrukturer. De kvaliteter som har visat sig vara väsentliga i sammanhanget är: lärarens förmåga att närma sig barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet (Emilson, 2008; 2011). När dessa kvaliteter genomsyrar kommunikationen verkar hierarkiska maktstrukturer mellan lärare och barn rubbas och det tycks bli möjligt för de båda parterna att mötas på mer lika villkor.

Att *närma sig barns perspektiv* hänvisar här till vissa kvaliteter i lärarnas förhållningssätt. Förutom emotionell närvaro och lekfullhet, som utgör specifika kvaliteter, handlar det även om respekt för, och

nyfikenhet på, barnets eget sätt att erfara och förstå världen. De antaganden som då ligger till grund för förståelsen av barns perspektiv refererar till såväl Johanssons (2003) som Sommers (2003; 2010) teoretiska framskrivningar.

Enligt båda forskarna görs med detta perspektiv anspråk på att man som vuxen måste ta utgångspunkt i barnets tankar, upplevelser, känslor och intentioner. Att närma sig barns perspektiv handlar då om att försöka tolka och förstå ”det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening” (Johansson, 2003, s 43). Enligt Sommer (2003; 2010) är dock detta inte tillräckligt, utan för att kunna tolka och förstå barnet är det också nödvändigt med det han kallar för en korrespondens mellan barnets och den vuxnes perspektiv, och åsyftar då en slags överensstämmelse mellan perspektiven. Ansvar för att få tillstånd en sådan överensstämmelse ligger helt och hållet hos den vuxne.

I Emilsons studier har lärare visat hur de närmar sig barnets perspektiv genom att referera till sådant som är välkänt för barnen, vilket skapar ett sammanhang som barnen kan känna igen sig i. Därigenom kan det också sägas att läraren erkänner barnens sätt att förstå och erfara världen, som i sin tur kan leda till upplevelsen av att vara sedd, hörd och respekterad, men också genuint delaktig. På så vis blir närmandet av barns perspektiv och delaktighet ömsesidigt beroende begrepp, det vill säga begreppen förutsätter varandra.

Teoretiskt har detta ömsesidiga beroende diskuterats av Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) som menar att möjligheterna ligger just i lärarnas förhållningssätt. Resonemanget går ut på att vuxna måste tillskriva barnen en egen kultur och ett eget sätt att förstå och vara i världen, och att låta barn erfara att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respekt-

fullt sätt. Vidare menar författarna att en dylik tolkning av barn förutsätter en gedigen kunskap hos vuxna om såväl barns utveckling och lärande som mer specifik kunskap om det enskilda barnets erfarenheter och förutsättningar.

När lärarna försöker närma sig barnens perspektiv verkar de samtidigt försöka känna in barnen på ett mycket sensitivt sätt och vara följsamma gentemot det som barnen ger uttryck för. Lärarna möter då barnen, och den känsla de kommunicerar, med stor inlevelse. När ett barn skrattar faller läraren in i skrattet, när ett barn är ledset blir lärarens röst mjuk och tröstande. Handlandet verkar spontant och oreflekterat samtidigt som det tycks kräva att läraren är fullständigt närvarande med hela sig i situationen. *Emotionell närvaro* handlar alltså om sensitiv följsamhet och lyhördhet, och ska inte förväxlas med att vara emotionell i största allmänhet. Om en lärare till exempel visar irritation över att barnen inte sitter på bänkarna i samlingsen och använder en arg röst, hot och dominans för att få barnen att lyda skulle det kunna beskrivas som att läraren är emotionell, men inte emotionellt närvarande i enlighet med ovan. Att använda skäll och hot tycks snarare förstärka maktstrukturer än rubba dem. Kvaliteten emotionell närvaro måste därför förstås som en sensitiv följsamhet och lyhördhet gentemot det barnet uttrycker.

Kvaliteten *lekfullhet* utmärks av att lärare och barn förefaller ha roligt tillsammans liksom att det förekommer mycket skratt och skoj. Intressant i sammanhanget är att lärare och barn då ofta är samlade runt något objekt som står utanför dem själva, det vill säga som vare sig relaterar direkt till den enskilde individen eller till själva relationen. Kommunikationen verkar då vara lustfylld, och just lust förefaller vara något fundamentalt för själva lekdimensionen. Lek är dock svårfångat och många har försökt att definiera vad det är, men enligt

Sutton-Smith (2001, 2005) är lek ett så komplicerat fenomen att det hitintills inte gått att nå fram till några riktiga definitioner. Emellertid verkar det råda någon form av samstämmighet i lekforskningen om att lek står för något roligt och lustbetonat som kan förknippas med inre motivation (till exempel Johnson, Christie & Wardle, 2005). Kvaliteten ska dock inte enbart förstås som en rolighetsfaktor i kommunikationen utan lekfullhet kan också tolkas stå för något fundamentalt i själva relationen som har visat sig kunna leda till en slags delad verklighet och en likvärdighet mellan barnet och den vuxne. På så vis knyter aspekten an till de fält inom lekforskningen som framhåller lekens kraft för identitets- och relationsskapande (till exempel Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Det som kan diskuteras är huruvida ovan beskrivna kvaliteter verkligen bidrar till att rubba hierarkiska maktstrukturer mellan lärare och barn eller om dessa endast utgör ett annat sätt att styra och kontrollera barn på. Kanske är till exempel ett lekfullt förhållningssätt ett annat sätt att undvika protester och konflikter som ytterst handlar om att uppmuntra lydnad. Att lärare använder lek för att fostra till social ordning och disciplin har tidigare visats av Tullgren (2003). Det som då sker är att lärare styr barnen bort från det lekinnehåll och de lekhandlingar som inte betraktas som önskvärda och som inte anses bidra till att barnet utvecklar de förmågor och egenskaper som förefaller viktiga för barnets framtida liv. Möjligen kan aspekten lekfullhet just vara ett uttryck för lärares goda vilja att utjämna hierarkiska skillnader i makt, samtidigt som den kan vara ett sätt att medvetet eller omedvetet göra fostran till något lustfyllt.

### Lärprocesser i förskolans praktik

Vad leder då de resultat som vi ovan beskrivit (Emilson, 2008 och Bjervås, 2011), till för lärpro-

cesser hos barnen i dagens situation med nya krav på en mer kunskapsorienterad förskola och samtidigt större barngrupper?

Emilson och Pramling Samuelsson (2012) har studerat kommunikationen mellan lärare och barn när läraren samtidigt dokumenterar och då funnit att vuxna antingen tenderar att bli tysta betraktare eller ivriga förespråkare för specifika upptäckter. Att bli iakttagande och tyst kan tolkas som att det finns en intention att få syn på barns kompetenser utifrån deras egna perspektiv genom att som lärare hålla sig i bakgrunden och upptäcka och lära av det barnen gör och ger uttryck för. När läraren ivrigt förespråkar specifika upptäckter har hon/han full kontroll över både vad som ska kommuniceras och hur denna kommunikation ska gå till. Läraren ställer då slutna frågor och förväntar sig ett givet svar. När barnen inte svarar, ger den vuxne själv det givna ordet. Att bli ivrig förespråkare kan tolkas som att det finnas en strävan från lärarens sida att få syn på särskilda kompetenser utifrån sitt eget perspektiv och intresse vilket då görs till föremål för dokumentationen.

Gemensamt för de situationer där läraren dokumenterar är att barnets görande blir till studieobjekt. Samtidigt framstår kommunikationen som strategisk till karaktären då de vuxna i dessa dokumentationssituationer förefaller starkt målorienterade där det konkreta målet verkar vara att fotografera barnens görande vilket också är det som görs till studieobjekt. Trots att det enligt data verkar finnas både en tro på, och respekt för barns kompetenser uteblir en korrespondens mellan den vuxnes och barnens perspektiv i dessa situationer, varför en slags ömsesidighet i mötet saknas. Relationen är snarare av subjekt-objekt karaktär och därmed tydligt asymmetrisk.

Om lärares strategiska handlande i dokumentationssituationer är en direkt konsekvens av att



barns görande står i fokus för dokumentationen är dock utifrån data svårt att avgöra. Bjervås (2011) visar emellertid i sin studie att dessa lärare själva lyfter risken med att objektifiera barnen och att de bör vara vaksamma på att ”det inte får bli barnen som vi är ute och forskar på” (s 185). Studien visar också att de pedagogiska dokumentationerna kan visa lärare att ”ojdå, vad mycket jag säger” (s 195), vilket är en utsaga som leder vidare till ett resone-mang kring hur de som vuxna kan styra det dithän att kommunikationen kan ske mellan barnen. Att få det dithän beskrivs som en ständig brottnings-kamp utifrån något som dokumentationerna har synliggjort.

Det är uppenbart att förskolan har förutsättningar för att utveckla en verksamhet där barn görs delaktiga i kommunikation (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Emilson & Folkesson, 2006). Pedagogisk dokumentation kan här vara ett verktyg, men som Lenz Tagguchi (2012, s 59) säger är vi ”alltså själva en central del i det vi kallar pedagogisk dokumentation, både som kroppar och i termer av vilka föreställningar, förväntningar och kunskaper vi redan har”. Detta betyder att hur vi som lärare kommunicerar och utmanar barn eller ej har sin grund i hur vi uppfattar vårt uppdrag, vad vi har för kunskaper och hur vi tror att små barn lär sig.

I en ny studie om lärares strategier för att lära barn något specifikt (rörelse, skapande eller språk) av Melker och Ryberg, (manus) visar det sig att man har en öppen och tillåtande attityd, barns röster och initiativ får mycket utrymme och lärare kommunicerar med barn. Men det är oftast något enskilt barns intresse som blir tongivande och därmed kan man se det som att läraren abdikerar från sin roll som den som ska rikta barns uppmärksamhet mot det han/hon vill att barn ska lära sig, det vill säga de mål som finns framskrivna i läroplanen

(Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Att abdikera och bli den som bara följer barnen skrivs fram av Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) som ett uttryck för låg kvalitet i förskolan.

I en tid då teorier handlar om relationella perspektiv och ett målmedvetet arbete framstår det när barn tar över som om vi fortfarande är på ”göra”-stadiet, det vill säga det är barns aktiviteter som kommer i förgrunden och inte primärt deras lärande. Samtidigt som intentionen säkert är att man ska kunna kommunicera med varje barn i smågrupper, när man organiserar arbetet i dessa inom de stora barngrupperna, så är risken att det inte blir en annorlunda pedagogik än den man tidigare praktiserat eftersom det tar tid och mycket reflektion att få syn på sina egna förgivettaganden som lärare (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008.) Många lärare menar emellertid att i det gemensamma reflektionsarbetet kring pedagogiska dokumentationer finns potential för att kommunicera, synliggöra och utmana förgivettaganden kring det som händer i det pedagogiska arbetet med barnen för att förstå detta på ett nytt sätt. (MacDonald, 2007; Kocher, 2008, Buldu, 2010; Bjervås, 2011).

## Referenser

- Alvestad, T. & Pramling Samuelsson, I. (manus). *Små barn i stora barngrupper*. Nordplus projekt.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). *Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom*



- estetik. Nordisk barnehageforskning, 1(1). 41–51. <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Buldu, Mehmet. (2010). *Making learning visible in kindergartens class-rooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique*. Teacher and Teacher Education, 26(7), 1439–1449.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eide, B, Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Små barns medverkan i samlingsstunder*. Nordisk Barnhageforskning, 5(4), 1–21.
- Emilsson, A. & Johansson, E. (2009). *Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool*. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red), *Participatory Learning and the Early years*. Research and pedagogy. Routledge, Taylor & Frances Group.
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (accepterad). *På jakt efter det kompetenta barnet*. Nordisk Barnhageforskning.[www.nordiskbarnehageforskning.no](http://www.nordiskbarnehageforskning.no).
- Emilsson, A. & Folkesson, A-M. (2006). *Children's participation and Teacher control*. Early Child Development and Care, 3–4(176), 219–238.
- Emilsson, A. (2007). *Young Children's Influence in Preschool*. International Journal of Early Childhood, 1(39), 11–38.
- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis, 268.
- Emilsson, A. (2011). *Democracylearning in a preschoolcontext*. I Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (red). Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1–2, 42–57).
- Kocher, Laura. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation. A case study*. (Early Childhood Education). The University of Southern Queensland.
- Lenz Tagguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- MacDonald, Margaret. (2007). *Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms*. Early Childhood Research Quarterly, 22(2), 212–242.
- Pianta, R. C., Barnett, W.S., Murchial, M. & Thornburg, K.R. (2009). *The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know*. Psychological Science in the Public Interest, Vol 10, No 2, pp. 49–88.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?* Nordisk Barnehageforskning, 3(3), 159–167. ([www.nordiskbarnehageforskning.no](http://www.nordiskbarnehageforskning.no))
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Regeringskanliet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar av förskolans läroplan*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se).
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*.

- Listening, researching and learning.* Routledge: London and New York.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal verkelighet.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
- Skolverket. (2008). *Tio år efter førskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan.* Rapport 318. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010.* www.skolverket.se.
- Skolverket (2011). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2010.* <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4318/barn-och-grupper-i-forskolan-15-oktober-2011-1.169862>
- Sommer, D. (2003). *Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig?* Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1–2), 85–100.
- Sommer, D. (2010). Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice.* Dordrecht: Springer.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett socio-kulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik. www.Skolinspektionen.se *Kvalitetsutvärdering av förskolan.*
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.