

Utan tvivel är man inte klok.

- En vetenskaplig essä där jag uppmärksammar och undersöker tvivlet som jag upplever i min profession som förskollärare.

Av: Carina Ryberg

Engelsk titel: No wisdom without doubt: an essay about doubt in my profession as a preschoolteacher.

Handledare: Adrian Ratkic

Södertörns Högskola, Centrum för praktisk kunskap

Magisteruppsats 22,5 hp

Självständigt vetenskapligt arbete vt 2019

Magisterprogram i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete i förskolan 60 hp.



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Innehållsförteckning

Abstract.....	3
Sammanfattning.....	4
Arbetet med Stina.	5
Juni.	5
Augusti.....	6
September.....	8
Reflektion.....	9
Syfte och forskningsfrågor.....	11
Metod, vetenskaplig essä.....	13
Etiska överväganden.....	14
Deltagande observation.....	14
Tillit.....	16
Teoretiskt perspektiv på metoden.....	17
Fältstudie.	19
Analys.	23
Tvivel.	23
Episteme.....	26
Techne.....	26
Fronesis.....	27
Erfarenhet och tänkande.	28
Det administrativa dokumentationsansvaret.....	30
Dokumentation- för vem?	32
Bedömning.	34
Pedagogisk dokumentation.....	38
Läroplanen och mitt eget ansvar.....	40
Sammanfattande reflektion.....	41
Litteraturlista.....	44

Abstract.

Working at preschool is not always easy. Meetings between different people, the ability to weigh and assess situations, analyze documentation, have scientific knowledge and, not least, be able to lead a careful and educational teaching that gives all children the conditions to meet curriculum goals are some of the demands placed on us working in preschool.

The method I have used is to write a scientific essay. But I have also performed participatory observations of two different teams during their pedagogical reflection time. The observations have taken place at two different preschools.

My own story is presented together with other educators' stories that I take part of through participatory observation. I examine our thoughts about preschool teaching through conversations, reflection and literature.

My essay investigates the doubt that I experience in my profession as a preschool teacher. In this essay, doubt for me means a sense of uncertainty how to interpret and perform my assignment as a preschool teacher.

I start from my own perceived contradiction between the administrative documentation responsibility for individual children as the preschool teacher profession entails and my practical knowledge.

The essay investigates four main questions: How can I understand, and interpret the doubt as I experience in my role as a preschool teacher? How can I deal with the perceived contradiction between the documentation obligation that I have as a preschool teacher and the practical knowledge? What difference makes documentation for an individual child? How can an individual child's changed knowledge be made visible in the documentation tool for systematic quality work without it being personal or knowledge assessments?

The study's conclusion is, in a way, two-dimensional because it shows my personal journey in new knowledge adding new perspectives that awaken new thoughts to me. The survey also shows a fundamental clash between Reggio Emilia's thoughts on pedagogical documentation and the Swedish curriculum where individual children's changed knowledge should be made visible in documentation. The investigation also points out that we live in a documentation culture where continuous registration of what we do is important, otherwise there is no.

Keywords. Preschool, practical knowledge, doubts, pedagogical documentation, assessment of children.

Sammanfattning.

Att arbeta på förskola är inte alltid enkelt. Möten mellan olika människor, förmågan att kunna avväga och bedöma situationer, analysera dokumentationer, ha vetenskapliga och teoretiska kunskaper och, inte minst kunna leda en omsorgsfull och pedagogisk undervisning som ger alla barn förutsättningar för att möta läroplansmål är bara några av de krav som ställs på oss som arbetar i förskolan.

Metoden som jag använt mig av är att skriva en vetenskaplig essä. Men jag har dessutom utfört deltagande observationer av två olika arbetslag under deras pedagogiska reflektionstid. Observationerna har skett på två olika förskolor. Genom skrivprocessen med essän undersöker jag mina och informanternas berättelser genom reflektioner med kurskamrater, handledare och vald litteratur.

Essän undersöker tvivlet som jag upplever i min profession som förskollärare. I den här uppsatsen betyder tvivel för mig en känsla av osäkerhet hur jag ska ut tolka och utföra mitt uppdrag som förskollärare. Jag utgår ifrån den självupplevda motsättningen mellan det administrativa dokumentationsansvaret av enskilda barn och min praktiska kunskap.

Utgångspunkten för uppsatsen är fyra frågor: Hur kan jag förstå, och tolka tvivlet som jag upplever i min roll som förskollärare? Hur kan jag förhålla mig till den upplevda motsättningen mellan dokumentationsskyldigheten som jag har i egenskap av förskollärare och den praktiska kunskapen? Att dokumentera enskilda barns utveckling, vad gör det för en skillnad för det enskilda barnet? Hur kan enskilda barns förändrade kunnande synliggöras i dokumentationsverktyget för systematiskt kvalitetsarbete utan att det blir personlighets eller kunskapsbedömningar?

Undersökningens slutsats är på ett sätt tvådimensionell därför att den dels visar min personliga resa genom ny kunskap som tillfört nya perspektiv som väckt nya tankar hos mig. Undersökningen visar även på en fundamental krock mellan Reggio Emilias tankar om pedagogisk dokumentation och den svenska läroplanen där enskilda barns förändrade kunnande ska synliggöras i dokumentationer. Undersökningen pekar dessutom på att vi lever i en dokumentationskultur där kontinuerlig registrering av det vi gör är betydelsefullt, annars finns det inte.

Nyckelord. Förskola, praktisk kunskap, tvivel, pedagogisk dokumentation, bedömning av barn.

Arbetet med Stina.

Juni.

Genom de gamla fönsterna från sjuttioalet lyser solens stålar in och fyller rummet av ljus och värme. Hela min vinterfrusna kropp ler, äntligen kommer värmen. En lång höst och vårtermin börjar lida mot sitt slut. Jag befinner mig i det som jag brukar kalla för familjeleken på min avdelning. Jag sitter på mattan mitt i en "familjs" vardagsbestyr och solen värmer mitt ansikte. Familjeleken, en mötesplats på avdelningen där barnen har möjlighet att leka rollekar. Något som avdelningens barn verkar tycka om eftersom det alltid befinner sig flera barn här. "Pettej, du va pappa!" säger Sara. "Nej, jag va storebror!" hävdar Petter. "Okej, du fåj vaja det...Kom nu åkej vi till Bbc, du skulle få en sputa..". Buss och tågresor med den lilla träratten blandas med besök till Barnavårdscentralen och matlagning. Barnen verkar inte märka solens stålar som värmer upp hela rummet. Just idag är det fem barn från avdelningen som deltar i leken. Idag hamnar mitt fokus framförallt på två barn, Stina och Aron, båda tre år. Stina utbrister plötsligt med en hög stämma "Ajon! Du fåj inte ta den! Jag hade den! Du fåj fjåga mig om du fåj låna!". Jag sitter nära Stina av gammal vana. Ett arbetssätt som tidigare var helt avgörande för att Stina skulle lyckas att bibehålla flowet i en lek. "Ajon! Du fåj stekpannan av mig nu". Stina räcker fram stekpannan till Aron som tar den. Aron vänder sig om och går fram till den lilla träspisen och matlagningen är igång. Stina lyfter upp en docka från golvet och fortsätter prata med Aron "Ajon! Ta den jåsa plast jyggsäcken! Vi åker till Leos lekland!". Träratten som nu varit klart på Bvc-besök med Petter och Sara får åka vidare till Leos lekland med Aron och Stina. Aron vänder sig om och snabbt byts matlagning ut mot en resa mot ett lekland. "Akta Cajina! Nu ska vi åka!". Jag flyttar på mig för att undvika att bli överkörd.

Jag minns hur jag brukade agera som hennes språkrör i leken när hon inte själv gjorde sig förstådd. Idag klarar hon det utan min inblandning.

Anna och Peter, hennes föräldrar är två unga vuxna. De är ovanligt fåordiga båda två och verkar behöva lång tid på sig att hitta orden när de vill berätta någonting, till skillnad mot Stina som nu för tiden får fram många ord på kort tid. Deras kärlek till sitt förstfödda barn går det inte att ta miste på. Varje dag vid lämning och hämtning utbyts kärleksförklaringar som gör mig varm inombords.

Jag minns tillbaka på höstterminen, det var i början på september, när Stina var ny hos oss. Jag satt tillsammans med några barn på den röda cirkelformade mattan i byggrummet. Byggmaterialet i rummet är varierande. Det finns mjuka byggklossar, trästavar i olika

storlekar, Brio-tågbanan med tillhörande tåg och generöst med Duplo-lego i regnbågens alla färger. Just den här dagen hade Ellen, Lovis, Mohamed och Ivo, alla två år, under en lång tid och med en stor koncentration, byggt upp en stor djurpark med i princip allt duplo. De var mycket nöjda. Stina som just vaknat från sin sovstund kommer in i rummet. Hon utropar något med en hög röst som ingen av oss förstår, men jag hinner uppfatta att hon vill ha de gråa Duplohästarna som just installerat sig i den uppbyggda djurparken. Till saken hör att Stinas motoriska utveckling var något sen. Stina kliver på Ellen som sitter närmast dörrhålet och rakt in i den nyigen uppbyggda djurparken. Samtidigt som hon sträcker sig efter hästarna kliver hon på det uppbyggda elefanthänget och tappar balansen. Hon ramlar rakt ned i bygget. Hennes fötter har trampat på Ellens lår som nu skriker av smärta. Djuren i parken flyger åt alla håll som om en virvelstorm just farit fram över djurparken. Lovis, Mohamed och Ivo stämmer in i Ellens skrik, men deras förtvivlan handlar om en raserad djurpark. Allt är över på några sekunder.

När Stina nämner den rosa ryggsäcken som är tillverkad av ett plastmaterial blir jag påmind om hur jag medvetet tagit bort alla tomma ord som *den*, *det*, *här* och *där* och ersatt de med detaljrika beskrivningar av färg och material istället. Även när Stina uppmanar Aron att fråga henne om han får låna stekpannan förstår jag att de konkreta tips och fraser som jag lärt Stina kommer till användning nu. Jag inser att det är ett omfattande arbete som pågått varje dag, i varje rutinsituation, under hela året. Ett omsorgsfullt arbete som ofta skett automatiskt, som om ”jag hade det i mig”, som en tyst kunskap. Det slår mig att det här omfattande arbetet med Stinas språkutveckling inte finns dokumenterat någonstans, och varje barns utveckling och lärande ska ju kontinuerligt och systematiskt följas, dokumenteras och analyseras enligt förskolans styrdokument. Så, vore det inte bra om det här syntes i den pedagogiska dokumentationen, eller i verktyget för det systematiska kvalitetsarbetet? En känsla av osäkerhet och tvivel börjar gro inom mig.

Augusti.

Semestern är över. Jag är tillbaka på jobbet med en upptinad och solbrun kropp. Jag sitter i sandlådan tillsammans med Anna, min kollega sedan tolv år tillbaka, och fyra av avdelningens nyinskolade tvååringar. Barnens solhattar lyser ikapp med solen och värmen känns som en självklarhet i augusti. Ljudet av tvååringarnas frenetiska plattande på hinkarnas botten för att få ut den bästa kakan blandas med ljudet av gungande femåringar som sjunger Idas sommarvisa. Terminens första planeringsdag närmar sig. Jag undrar om vi har fått

dagordningen på mailen ännu. Anna tror inte det, men säger att jag kan gå in läsa mailen för att se om den kommit.

Inne på avdelningen hörs barnröster. Jag går in i rummet där datorn står på en för smal väggfast hylla alldeles intill barnens familjelek. Fyra barn från grannavdelningen leker familj, de noterar att jag kommer in men fortsätter sin lek. Jag sätter mig tillrätta bredvid barnens lek och loggar in på min mail. Barnens samtal om fördelningen av olika roller i familjeleken blandas med inkorgens rubriker. Jag ser att mailet med planeringsdagens dagordning har kommit. Jag öppnar upp mailet och läser igenom punkterna. Dagordningen avslöjar att vi ska avverka flera angelägna ämnen under dagen. Särskilt en punkt fångar min uppmärksamhet; *Enskilda barns dokumentation. Syns enskilda barns förändrade kunskande i dagens dokumentationer?* Det är i princip det jag reflekterade över den där försommardagen i juni när jag deltog i familjeleken med Stina och Aron.

Jag tänker på hur dokumentationsarbetet har förändrats under de senaste åren. Jag arbetar på en förskola som inspireras av Reggio Emiliafilosofin, där metoden för att dokumentera barnen och undervisningen är pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation anses som ett viktigt redskap inom Reggio Emiliafilosofin därför att det bland annat gör pedagogernas förhållningssätt och arbete tydligt.

Jag loggar ut från mailen och klickar på det röda krysset i högra hörnet. Mailen stängs ned. Jag kan inte släppa tanken på utvecklingen som skett med Stinas språk. Finns det verkligen inte dokumenterat någonstans? Jag måste titta i vårt SKA-verktyg som vi använder för det systematiska kvalitets arbetet (SKA).

Jag flyttar datormusen till mappen där vi förvarar powerpointen som är döpt till Vitsippans SKA-verktyg. Jag öppnar upp powerpointen och den första powerpointbilden berättar att det här är avdelning Vitsippans SKA-arbete. På nästa powerpoint-bild finns en stor cirkelform som är indelad i tolv tårtbitar. Rubriken berättar att det här är "Årshjulet". Varje tårtbit är en symbol för en av årets månader. I varje tårtbit är det beskrivet vad arbetslaget och chefen ska göra under den aktuella månaden. I augusti till exempel ska arbetslaget kartlägga den aktuella barngruppen. I september ska aktuella frågeställningar utifrån barnens nyfikenhet och intressen tas fram och i december och maj ska termins och årsutvärderingar skrivas. Efter bilden med årshjulet följer ett tjugotal bilder med fem spalter på varje bild och som är numrerade med veckonummer. Varje vecka har vi fyllt i aktiviteter, reflektioner, analyser över det barngruppen varit med om och beskrivit hur det knyter an till läroplanen, arbetsplanen, teorier, forskning och litteratur.

Vecka: 33 Aktivitet	Vad händer?	Reflektion och analys	Hur går vi vidare?	Koppla till: Styrdokument, teorier, litteratur, forskning mm.
Barninitierad lek. Flera barn leker i familjeleken. Carina sitter med.	Barnen turas om att köra med den lilla träratten, Sam ställer stolar runt ratten så att alla kan åka med. Allan, Sara, Beatrice och Alice säger att de åker till Thailand. De hämtar väskor och stoppar i kapplastavar. Några barn kommer och går men flera barn stannar kvar en längre stund. Pedagog Carina sitter med och pratar, frågar och undrar.	Vad är det de egentligen undersöker med leken? Vi tror att det är resandet som intresserar, de verkar bearbeta resande på olika sätt, att resa med bil, flyg och buss. Hur kan vi utmana barnen i den här leken.	Vi vill genomföra en åktur med den lokala bussen 854:an. Det kan vi även knyta an till temat Hållbar framtid som vi jobbar med. Vi använder våra digitala verktyg (apple-tv:n) och projicerar upp olika resor med olika färdmedel på väggen. Vi försöker få tag i en fläkt så att barnen få uppleva vinden.	Lpfö 98, rev 2018; De fokusområden som vi valt att arbeta aktivt med tex demokrati, leken mm. Arbetsplanen och Förskolans värdeord. Sociokulturell teori; barnen lär framförallt genom samspel, språket har stor betydelse mm. Med inspiration av Eidevald och Åbergs föreläsning.

Jag scrollar igenom det vi skrev under vårterminen. Jag hittar inte Stinas namn någonstans. På de allra flesta ställen står på det ”barnen” eller ”barngruppen”. På något enstaka ställe står enskilda barns namn, men inte Stinas. Det är som att enskilda barn är osynliga i reflektionerna. Osäkerhet och ännu mer tvivel får nu ett ännu starkare fäste i mig. Tvivlet ligger nu som en blöt filt över mig och min profession när jag gör en snabb analys av det jag skrivit. En snabb slutats av det jag läser är att det är Vitsippans initiativrika barn som förekommer med namn i reflektionerna.

Jag väcks ur mina tankar av Elis från grannavdelningen *Carina! Carina! Astrid puttär Albert när vi åker till Leos lekland!*

September.

Sandaler är utbytta mot gymnastikskor. Jag envisas med att ha min tunna sommarkofta på mig, trots att det är svalare i luften. Jag tänker låta sommaren leva kvar en stund till, om det så bara är i klädväg. Idag har solen konkurrens av tunna slöjmoln på himlen. Det är fredag och terminens första planeringsdag. Klockan är tre minuter i åtta och jag står utanför ett av kommunhusets mötesrum högst upp i byggnaden. På dörren sitter en skylt som berättar att det här rummet har samma namn som fyren på ön Öja, söder om Torö, nämligen Landsort. Exakt klockan åtta kommer förskolechefen och låser upp Landsorts dörr. Borden i mötesrummet är

placerade i en U-form och en kateder står längst fram, som taget ur ett klassrum från åttiotalet. På väggen bakom katedern sitter en stor vit whiteboardtavla och där har någon lämnat kvar en beskrivning av en bygglovsprocess. Solen kämpar för att lysa upp rummet och idag är det elementen som får värma rummet.

Jag noterar att nuförtiden verkar det inte så viktigt att sitta tillsammans med sitt arbetslag, ”Vitsippor” sätter sig tillsammans med ”Blåsippor”, ”Solrosor” med ”Gullvivor”. ”Blåsippor” sätter sig tillsammans med både ”Vitsippor” och ”Gullvivor”. Det vilar en förväntan i luften, som det alltid brukar göra på våra planeringsdagar. Viktiga pedagogiska samtal blandas med skratt, allvar och en gemensam lunch. Förskolechefen inleder planeringsdagen från katedern genom att hälsa alla välkomna. Systematiskt och i lagom takt går hon igenom punkterna från dagordningen. Alla som vill får möjlighet att uttala sig och säga sitt. Dokumentationspunkten av enskilda barn är den punkt som får mitt hjärta att klappa lite extra. Jag tar till orda och beskriver mina tankar om arbetet med Stinas språkutveckling, framförallt beskriver jag mina grubblerier som övergått till tvivel att det inte finns dokumenterat någonstans, varken som pedagogisk dokumentation eller i SKA-verktyget. Jag återger, berättar och beskriver, förmodligen för detaljerat än vad som är nödvändigt, hur jag och mina avdelningskollegor arbetat med Stina under året. Helena, en kollega, tar till orda efter tålmodigt lyssnande av mina skildringar av språkarbetet ”Jag kan inte låta bli att fundera på om du hade dokumenterat Stinas språkutveckling, hade det gjort någon skillnad för Stina på riktigt? Du beskriver så detaljerat hur du har varit en ”lyssnande” pedagog under året och mött Stina med din närvaro och kunskap. Du verkar ha gett henne precis det hon behövt för att utveckla sitt språk. Det är väl det som Reggio-filosofin handlar om”. Helena fortsätter ”Känns det som att arbetet med Stina inte har ett värde om det inte är dokumenterat menar du?”. Helenas frågor borrar sig in i djupet av mitt förskollärarhjärta och det känns som att tvivlet vid det här laget har tagit över alla min kunskaper.

Reflektion.

Helenas frågor har synliggjort tvivlet för mig själv. Hur jag brottas mellan min ambition att vara en förskollärare som kan styrdokument som ett rinnande vatten, förstår vad dokumentationsskyldigheten innebär, samtidigt som min önskan att vara en förskollärare där praktisk kunskap är det som kännetecknar min profession. Jag känner ofta att förskolans styrdokument, huvudman och Skolverkets förväntningar och filosofier krockar med mina ambitioner vara en lyssnande förskollärare som är närvarande i nuet. Min inre dialog återkommer hela tiden till några frågor. Hur ska jag kunna förvalta uppdraget som

förskollärare och all administration som det innebär, samtidigt som jag vill vara en klok, närvarande och kunnig praktiker? Hur kan jag använda pedagogisk dokumentation och dokumentationsverktyg som är kopplade till det systematiska kvalitetsarbetet så att det utvecklar projekten. Samtidigt som enskilda barns förändrande kunnande ska bli synligt? Är det ens möjligt?

Känslor av tvivel och osäkerhet upptar allt oftare mina tankar. Röster från skickliga föreläsare som klargör förskollärens förtydligande ansvar i den nya läroplanen ekar i mitt huvud och får det att knyta sig i magen på mig. Hur ska jag klara av mitt uppdrag? Jag verkar ju inte ens veta hur, eller om, jag skulle dokumentera Stians språkutveckling. Vad är det som händer med mig?

När jag arbetade som barnskötare kände jag mig så trygg i min profession, jag handlade utifrån det som känts rätt från tillfälle till tillfälle utan att fundera så mycket på att jag hade ett ansvar gentemot någon annan än barnen. Utbildningen till förskollärare öppnade dörren till vetenskap och teorier på vid gavel. Jag har verkligen upptäckt vad spännande det är. Men, det som händer nu är att jag brottas mellan alla de olika delarna som förskollärollen kräver och det håller på att äta upp mig inifrån.

Att göra det bästa för Stina, är så klart mitt viktigaste perspektiv. Men, det är ju lika viktigt att jag tar mitt ansvar som förskollärare såsom huvudman förväntar sig. Eller? Just nu verkar jag inte ens kunna avgöra vilket perspektiv som är viktigast.

Syfte och forskningsfrågor.

Förskolan behöver förskollärare som undersöker, engagerar, utforskar och forskar kring förskolans verksamhet därför att förskollärare är de som kan förskolans verksamhet bäst och vet vad som är angeläget att undersöka. Den här essän ger mig möjlighet att fördjupa mig i frågor som de senaste året har skavt inom mig.

Syftet med uppsatsen är att uppmärksamma och undersöka tvivlet som jag upplever i min profession som förskollärare. Som utgångspunkt använder jag min egen upplevda motsättning mellan det administrativa dokumentationsansvaret för enskilda barn som förskolläraryrket innebär och den praktiska kunskapen. Den uteblivna dokumentation av Stinas språkutveckling och Helenas frågor har fått mig att fundera över huvudmans krav på dokumentation av enskilda barn. Så ytterligare ett syftet med uppsatsen är att undersöka hur dokumentation av barnens kunnande gör skillnad för enskilda barn.

Uppsatsen ger mig även möjlighet att undersöka om och hur i sådant fall enskilda barns förändrade kunnande synliggörs i SKA-verktyg, utan att det blir personlighets- eller kunskapsbedömningar. Det är betydelsefullt att undersöka eftersom tiden som används för dokumentation och reflektion bör alltid ”komma tillbaka” till barnet.

Jag ser på förskolans utveckling med en positiv blick. Framstegen från daghem till förskola där barn har gått från att vara objekt till att blir subjekt är en värdefull förbättring. Förskolans styrdokument och kravet på förskolan att dokumentera undervisningen ska bland annat vara ett underlag för att säkerställa att barn får det de har rätt till, oavsett var i landet barnet bor. För mig har barn en självklar plats i samhället och ska ses som människor med värdefulla tankar och kunskaper.

Forskningsfrågor:

- Hur kan jag förstå, och tolka tvivlet som jag upplever i min roll som förskollärare?
- Hur kan jag förhålla mig till den upplevda motsättningen mellan dokumentationsskyldigheten som jag har i egenskap av förskollärare och den praktiska kunskapen?
- Vilken skillnad gör dokumentation av språkutvecklingen för ett enskilt barn som Stina?

- Hur kan enskilda barns förändrade kunskande synliggöras i dokumentationsverktyget för systematiskt kvalitetsarbete, det så kallade SKA-verktyget, utan att det blir personliga eller kunskapsbedömningar?

Metod, vetenskaplig essä.

Framlidne docenten och författaren Lotte Alsterdal ställer frågan; vad är en kunnig praktiker? Hon tar hjälp av Jonna Lappalainen och Eva Schwarz, filosofer verksamma vid Centrum för praktisk kunskap för att bringa klarhet. Lappalainen och Schwarz menar att bildning inte enbart är att äga kunskap, utan också att förvalta den väl. I god förvaltning ingår att känna och erkänna sin kunskap, men också att vara medveten om dess begränsningar. Utveckling till att bli en kunnig praktiker sker genom att se och reflektera över sitt eget perspektiv, som ett perspektiv av många andra. Det är en viktig del i en bildningsprocess (Alsterdal, 2014, sid. 60-61).

Metoden för uppsatsskrivandet är vetenskaplig essä. Det som kännetecknar arbetsprocessen med en essä är processen där jag (författaren) växlar mellan läsande, skrivande och undersökande av texten tillsammans med mina kurskamrater och handledare (Alsterdal, 2014, sid 53). Essäformen fokuserar på frågeställningar om livet som kan ses på många olika sätt, men inte bevisas. Man skulle kunna säga att den förhåller sig till det motsägelsefulla (Alsterdal, 2014, sid. 63). I essän finns en berättarröst, i den här uppsatsen är det är min röst. Den är min sanna beskrivning, det är inte en fiktiv berättelse. I essän pågår en dialog mellan mitt teoretiska-jag, mitt praktiska-jag och andra pedagoger. Jag växlar mellan olika ståndpunkter och försöker inta olika perspektiv. Min essä strävar efter att beröra men inte att bli sentimental (Alsterdal, 2014, sid. 64). Det är inte jag som är i fokus, det är mitt ämne. Arbetssättet med essäskrivande som form synliggör och ger möjlighet för reflektion över praktisk kunskap (Alsterdal, 2014, sid. 65).

Processen med att skriva har gett mig möjlighet att undersöka och synliggöra min praktiska kunskap, som är mitt kunnandet som gör att jag handlar klokt, med andra ord, handlar på det sätt som en situation kräver. Praktisk kunskap är ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra. Detta eftersom omständigheterna ändrar sig och konsekvenserna av en handling sällan går att överblicka. Det är först efter en handling som det visar sig om det vi gjorde blev bra eller inte (Alsterdal, 2014, sid. 54).

Skillnaden mellan teoretisk kunskap och praktisk kunskap är att praktisk kunskap är bunden till tid och rum, därför behövs berättelser om konkreta situationer för att praktisk kunskap ska bli tillgänglig för reflektion (Alsterdal, 2014, sid. 55). Min berättelse utgör alltså en viktig del i reflektionen. Även informanternas berättelser och handlingar är en viktig del i reflektionen av den praktiska kunskapen.

Etiska överväganden.

Vetenskapliga metoder behövs för att kunna skaffa sig vetenskaplig kunskap (Starrin & Svensson, 1994, sid. 51). Validiteten i en undersökning beskriver om metoden verkligen mäter vad det är avsett att mäta (Bryman, 2011, sid. 274), det vill säga giltigheten i det som är avsett att mäta. Jag menar att de deltagare som medverkat i min undersökning representerar den kontext som jag vill undersöka och kan på ett ärligt sätt beskriva sina arbetsmetoder. Etiska överväganden som jag övervägt gällande informanterna som deltar i observationerna har handlat om individskydd och förhandsinformation. Genom telefonsamtal och mail har jag redogjort för uppsatsen syfte och hur informanternas medverkan kan bidra till flera infallsvinklar som har betydelse för undersökningen. Jag har även beskrivit hur deras anonymitet garanteras (Vetenskapsrådet, 2011, sid. 41). Alla personnamn är utbytta till påhittade namn. Jag betonade för informanterna att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Jag använder papper och penna för att anteckna det som sägs. Anteckningarna förstörs efter transkriberingen.

Socialfilosofen Martin Bubers menar att i en atmosfär av tillitsfullhet finns det äkta samtalets livsluft. Vidare säger Buber att för att ett äkta samtal ska äga rum så måste var och en som deltar bidra med sig själv (Buber, 1986, sid. 66). Bubers tankar bekräftar min upplevelse av deltagande observation. Tack vare att jag var en bekant person lyckades jag till slut genomföra deltagande observation. Det blev en tillitsfull atmosfär i samtalet med informanterna, så att känslan blev att alla kunde tala fritt utan känna att det finns något rätt eller fel i det som de berättade.

Som forskare eftersträvar jag objektivitet och försöker att inte påverka informanternas beskrivningar (Vetenskapsrådet, 2011, sid. 42). Jag anstränger mig för att låta informanternas egna ord och beskrivningar komma fram.

Enligt Vetenskapsrådet så är valet av metod för en forskning avgörande för betydelsen för resultatets värde och karaktär. Forskning kan vara svårt och kräver lång erfarenhet, även en dos av mod, menar Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2011, sid. 41).

Deltagande observation.

För att få flera infallsvinklar och svar på de frågor som väckts inom mig har jag tagit del av andra pedagogers tankar. Jag har träffat två olika arbetslag från två olika förskolor under deras pedagogiska reflektionstid. Båda dessa förskolor använder samma SKA-verktyg som jag använder på min förskola. Istället för att videofilma valde att dokumentera det som

sågs genom att anteckna med penna i ett anteckningsblock. Jag ville inte använda kamera eller Ipad, detta för att undvika att skapa en distans mellan mig och informanterna. Att endast anteckna gav mig dessutom möjlighet att pendla mellan att delta i samtalen eller bara lyssna. En bonus var att jag kunde utesluta att anteckna det som inte hade med ämnet att göra. Det underlättade efterarbetet med transkriberingen. Direkt efter genomförda observationer satte jag med min dator och transkriberade anteckningarna vilket gjorde att jag hade allt i färskt minne. Genom att använda mig av deltagande observation har jag fått tagit del av pedagogernas praktiska kunskap i att dokumentera, reflektera, analysera sina pedagogiska dokumentationer av både barngrupp och enskilda barn under deras reflektionsstund. Dessutom, tack vare, pedagogernas val att filma sin verksamhet, temaarbeten och projekt med Ipad (som de har som underlag för reflektionen) fick jag även se prov deras praktisk kunskap i verksamheten när de arbetar med barnen.

Att *lyssna* till kollegors berättelser har länge varit ett vardagligt sätt för förskollärare att tillägna sig kunskaper utifrån andras erfarenheter som man sedan kan ha nytta av i sin egen praktik (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén, 2014, sid. 144). Situationen, tiden, platsen och framförallt förtroendet i mötet mellan informanterna och mig har betydelse för hur pedagogernas berättelser tar form (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén, 2014, sid. 148). Just *förtroendet*, och tillit, förstod jag var av stor betydelse för möjlighet till deltagande observation.

Min egen medverkan i resonemanget finns med i form av beskrivningar, tankar och reflektioner från mina egna erfarenheter tillsammans med valda delar från mina deltagande observationer. Den kvalitativa ansatsen och uppsatsens måttliga omfattning gör att tillförlitligheten av empirin som framkommer här endast kan ses som en indikation på hur pedagoger ser på ämnet.

Till observationstillfällena hade jag formulerat tre stödfrågor inom mig så att den röda tråden inte skulle gå förlorad genom observationen:

- Upplever informanterna en motsättning mellan dokumentationsskyldigheten och den praktiska kunskapen? Hur förhåller de sig i sådant fall till den motsättningen?
- Hur dokumenteras enskilda barns förändrade kunnande?
- Hur ser informanterna på personlig och kunskapsbedömningar?

Frågorna ramar in observationen. Observationsmetoden har ansetts som svår och komplicerad i förhållande till enkät och intervju, men med rutin är metoden inte så komplicerad (Johansson & Svedner, 2010, sid. 46).

Till en början betraktade jag deltagande observation som ett motsägelsefullt begrepp, därför att metoden inkluderade både observation och deltagande. Å ena sidan observerade jag deltagarna för att notera vad de säger, å andra sidan deltog jag i samtalen. Inledningsvis tyckte jag att dessa två stod i motsats till varandra. Är jag här som forskare eller forskollärare? Jag insåg ganska snart att jag inte kan borste varken från det ena eller det andra. Jag är forskollärare och väl bekant med förskolans kontext och organisation. Mina kunskaper som jag har kan jag inte bortse från. När jag accepterade det faktumet blev det lättare att utföra observationen. Metoden gav mig en insyn både i praktiken, tack vare pedagogernas val att filma sin verksamhet, och dokumentationskulturen.

Tillit.

Att få komma till förskolor och genomföra fältstudier visade sig vara mycket svårare än vad jag kunnat ana. Till en början frågade jag privata, profilerade och kommunala förskolor. Förskolor som jag inte hade någon koppling till. Jag kände inte till dem och de kände inte till mig. Alla tackade nej att delta.

Jag ägnade mycket tid åt att fundera på vad oviljan att delta beror på. Varför ville ingen delta trots att jag så tydligt försäkrade att det *inte* handlade om någon granskning utan ett samarbete där alla informanter garanteras anonymitet?

Jag drabbades av osäkerhet och besvikelse och trodde till slut att jag inte skulle kunna genomföra fältstudier.

Till slut vände jag mig till förskolor där en eller flera pedagoger på ett eller annat sätt kände till mig. Nu var ovilja och tveksamhet som bortblåst. Jag var välkommen att genomföra mina fältstudier. Inledningsvis funderade jag på om jag verkligen skulle få syn på, eller om jag skulle kunna vara tillräckligt objektiv, för att få fatt på det jag ville undersöka. Detta på grund av att jag var en bekant person för någon, eller några, på förskolorna där observationerna skulle genomföras. Min oro visade sig vara obefogad. Tvärtom mot vad jag till en början trodde förstår jag nu att *tack vare* att jag var en bekant person fick jag ärliga och uppriktiga svar av informanterna. De visade en ärlighet, transparens och orädsla att dela med sig av sina tankar, framgångar och motgångar. Något som jag är tveksam till om det hade skett på samma sätt på förskolor där jag var en helt okänd person.

Teoretiskt perspektiv på metoden.

För att göra det svåra och svårtolkade så nåbart som möjligt antar jag ett fenomenologiskt-hermeneutik teoretiskt perspektiv i min uppsats. Professor Tomas Kroksmark förtydligar fenomenologin på följande sätt:

Fenomen; det som visar sig självt för (någon) och logos; lära- läran om det som visar sig självt. Fenomenologi är dels en konkret filosofi ("till sakerna själva") men också en kvalitativ forskningsansats. Sedan den grundlades (år 1900) har flera olika fenomenologiska möjligheter utvecklats. Den som nu är vanligast inom utbildningsvetenskaperna är livsvärldsfenomenologin som tar sin utgångspunkt i den levda erfarenheten eller i-världen-varon där människan och världen utgör en ouplöslig helhet (Kroksmark, 2014, sid. 37).

Jag fortsätter att tolka begreppet hermeneutik med hjälp av Kroksmark. Hermeneutik innebär läran om tolkning, en filosofi om förståelsens villkor men också en benämning för en forskningsansats med tolkning som analysredskap menar Kroksmark (Kroksmark, 2014, sid. 38). Tolkningen blir en väg till erfarenhet och förståelse. I min uppsats har jag tolkat samtalen med pedagogerna, pedagogernas görande, mig själv och mitt görande för att få olika perspektiv och försöka skapa en djupare förståelse. Tack vare min förtrogenhet med praktiken har jag en förförståelse för begreppen som pedagogerna använder. Detta medför att jag kan göra en djupare reflektion av det pedagogerna berättar. Genom att lyssna, iaktta, och självreflektera har jag försökt att tolka det som visar sig för mig i observationen. Min tolkning gör att det blir svårt att tala om en exakt sanning, därför att sanningen uppfattas olika av alla människor. Men när jag går i dialog med andra och med litteratur kommer jag att göra nya erfarenheter och nå ny förståelse, vilket leder till nya föreställningar om sanningen. Det teoretiska perspektivet belyser det som blir synligt i min uppsats. Min tolkning av det jag ser och hör under mina observationer.

Med utgångspunkt i begreppet förväntningshorisont kritiserar Popper den empiriska uppfattningen att vetenskaplig forskning kan börja med rena observationer utan någon form av teori. I den vetenskapliga verksamheten är teorier och hypoteser en del av den "förväntningshorisont" som föregår all observation. Observation och därmed datainsamling styrs av någon teori och tolkning" (Thomassen, 2007, sid. 87).

Detta citat av filosofen och psykologen Thomassen får mig att reflektera över min egen förväntningshorisont. Min förväntningshorisont är att de pedagoger som jag möter är kunniga praktiker och kan ge mig djupare förståelse av min upplevda krock mellan administrationen runt dokumentationen och praktisk kunskap, och om en eventuell dokumentation av Stinas språkutveckling hade gjort skillnad för henne.

Som jag ser det blir min insamlade data meningsfull först när jag tolkar utifrån ett fenomenologiskt- hermeneutikperspektiv. Att *inte* anta ett perspektiv när jag observerar skulle göra mina observationer ihåliga och tomma. *Tolkningen* är det viktiga när det handlar om att förstå människor, människors handlingar och resultat av människors handlingar. Min deltagande observation ger mig utrymme att ändra frågor utifrån de som deltagarna beskriver och berättar. Men, kan det även finnas en risk i det? I efterhand reflekterade jag över hur lätt det är att tappa den röda tråden. Till exempel när pedagogerna började samtala om planering, praktiska och organisatoriska delar i verksamheten insåg jag vad lätt det är att tappa fokus från ämnet som jag undersöker. Då var det bra att jag hade stödfrågorna som hjälpte mig att hitta tillbaka till den röda tråden. När jag tolkar resultatet av pedagogernas reflektioner, analyser och skrivningarna i SKA-verktyget försöker jag närma mig den praktiska kunskapen. Det är då jag kan få syn på nyanser av pedagogyrket.

Förskolepedagoger är en yrkesgrupp som ställs inför komplexa utmaningar som förutsätter kunskaper i praxis som man inte kan skaffa sig genom enbart teoretiska studier. Praktiska färdigheter kräver övning i praktiken (Thomassen, 2007, sid. 25), något som pedagogerna i min observation visade prov på. Det kunde jag se i de filmsekvenser från verksamheten som de valde att reflektera över. Det var dessutom uppenbart att de hade erfarenheter av att dokumentera i SKA-verktyg, att de kunde bedöma vad som var relevant att reflektera och analysera. Mot bakgrund av detta lämpar sig kvalitativa metoder väl när man vill utforska praktisk kunskap. Det är då jag kan försöka *förstå* utövaren av praktiken.

Fältstudie.

Under två dagar träffade jag tre barnskötare och en förskollärare, med olika många års erfarenhet av yrket. De arbetar på två olika svenska kommunala förskolor i en mellanstor kommun. De senaste åren har båda förskolor inspirerats av Reggio Emiliafilosofin. Barnskötarna benämns som Sara, Elin och Britt. Förskolläraren benämns som Cissi.

Dag 1.

Klockan är halv åtta, det är tisdag morgon. Barnskötarna Sara, Elin, Britt och jag sitter i förskolans reflektionsrum. Vi småpratar några minuter och snart övergår småprat till prat om dokumentationer. De har projicerat upp SKA-verktyget, det vill säga dokumentationsverktyget som är underlag för det systematiska kvalitetsarbetet, på väggen så att alla kan se.

Sara berättar:

-Nu ser du SKA-verktyget på väggen. Det är där vi skriver om barngruppens olika projekt.

Power pointbilden visar fem spalter som ska fyllas i varje vecka för att följa barnens olika processer. ”Aktivitet”, ”Vad händer”, ”Syfte”, ”Hur arbetar vi vidare” och ”Koppling till teori/litteratur/föreläsning” är överskrifterna i de olika spalterna. Jag är väl bekant med utformningen av SKA-verktyget då jag själv har arbetat med det under flera år, precis som Sara, Elin och Britt.

Jag frågar om det är i SKA-verktyget som de dokumenterar enskilda barns förändrade kunnande?

Sara svarar:

-Nej, inte enskilda barn, mera gruppens processer, alltså lärprocesser, tycker jag. Alla barn är ju inte heller med på allt hela tiden.. Det här verktyget som vi använder idag, jag vet inte om det är menat att det ska vara för enskilda barn eftersom det är skrivet som i grupp-form.

Britt fyller i:

-Det är nog mest barngruppen, skulle jag säga. Och egentligen valda delar av hela verksamheten, alltså vissa bitar i vårt projekt.

Britt fortsätter:

Det enskilda barnet pratar vi om innan utvecklingssamtalen på våren. Alla i arbetslaget har olika saker att tillföra.

Britt tar fram Ipaden, hon visar mig albumet med alla filmer från verksamheten, det är säkert ett trettiotal. Arbetslaget tittar på en tvåminuters lång film. Filmen visar fem barn i femårsåldern från avdelningen som med stor entusiasm limmar ihop tomma mjölkkartonger med hjälp av en limpistol. Barnen kommunicerar, hjälps åt att hålla, väntar på sin tur och förhandlar om hur bygget ska fortskrida. Barnskötarna tittar på filmen en gång till, den här gången pausar de ibland för att analysera det som händer på filmen. Sara är den som sitter vid datorn och sammanfattar analyserna och skriver i de olika spalterna. Hon är snabb på tangenterna och verkar kunna sammanfatta det som sägs i rummet på ett självklart sätt. Oftast skriver hon "barngruppen", men när ett barn säger något som de finner intressant så skriver hon det barnets namn.

Jag frågar hur de motiverar sina val av film. Svaret är att det nog till del är slumpmässig, de väljer en film som är aktuell, lagom lång, handlar om det aktuella projektet och där flera barn medverkar.

Jag frågar hur de dokumenterar så att enskilda barns förändrande kunnande blir synligt.

-Hmm... det har vi nog inte tänkt på, säger Sara.

Britt fortsätter:

-det är en bra fråga.. man skulle kunna gå tillbaka och titta på det. Man kan fråga sig, är det nödvändigt? Alltså nödvändigt här i SKA-verktyget.

Sara säger:

-Ja, och är det verkligen det som är meningen med SKA-verktyget..? Jaa du .. jag vet inte.

Sara säger:

-Jag tänker på hur vi gjorde förr i tiden.. om enskilda barn alltså... då skrev vi små berättelser. Det kunde låta så här: idag har jag lekt med Kalle, det tyckte jag var roligt. Hur kunde vi veta det? Att barnet tyckte det var roligt (Skratt).

Britt håller med:

-Eller "idag har du klättrat i berget, eftersom du är duktigt på att klättra i berg så tyckte du att det var roligt" (skratt). Så kunde nog jag skriva!

Elin funderar:

-Hur gör vi idag egentligen...? Idag skriver vi inte så. Eller gör vi det? Nej, det gör vi inte. Idag skriver vi ju om det enskilda barnet inför utvecklingssamtalet... skulle man kunna säga att det är det du menar?

Samtal, analyser och reflektioner av barnens görande blandas med berättelser som innehåller flera målområden från läroplanen. Till exempel när barnen Teodor och Tove upptäcker hur limpistolen fungerar, det blir ett möte med läroplansmålet som handlar om teknik i vardagen, men även samspel i allra högsta grad. Eller hur femåringen Johannes intar en form av ingenjörssroll som mäter mjölkkartonger med tumstock och beskriver för sina kompisar hur bygget kan bli stabilt, en fint exempel mötet med läroplansmål som handlar om matematik och teknik, även samspel. Sara berättar att Johannes pappa är arbetsledare på ett större bygge och det verkar som Johannes lärt sig mycket från sin pappa om byggkonstruktioner.

Barnskötarna växlar mellan olika perspektiv på ett okomplicerat sätt när de samtalar. Ibland lyfts lärande-perspektivet, ibland omsorgs-perspektivet, ibland pedagog-perspektivet, ibland enskilda barn-perspektivet och ibland styrdokuments-perspektivet. När de växlar mellan de olika "glasögonen" och lyfter flera olika perspektiv från samma filmsekvens ser jag tydligt prov på praktiskt kunnande. Till exempel när jag hör enskilda barns namn nämnas.

Pedagogerna beskriver att tillsammans med Tuva, Hanna och Oliver blir Jakob sitt "bästa jag" därför att han inte behöver hålla koll på och bekymra sig för vad Kalle gör, något som han verkar göra annars. De visar ett bra exempel på hur de organiserar barngruppen så att enskilda barn får bästa förutsättningar att leka och lära. Sara fortsätter att sammanfatta det arbetslaget pratar om och skriver i SKA-verktyget. Första spalten som beskriver aktiviteten blir snabbt fylld av beskrivningen av mjölkkartongs-limningen. Jag ser att det står "barngruppen".

Dag 2.

Det är onsdag och förskolläraren Cissi tar emot mig i hallen.

-Välkommen! Det blir du och jag idag! Kom vi går ned till reflektionsrummet.

Förskolan är byggd i två plan och reflektionsrummet, där vi ska sitta, ligger på nedre plan. Vi sitter framför datorn i reflektionsrummet och här används ett liknande SKA-verktyg som på den första förskolan. Cissi beskriver hur de fyller SKA-verktyget utifrån dokumentationer som de har med sig till reflektionstillfället. Jag känner igen beskrivningen från barnskötarna från dag ett. De gör på samma sätt på båda ställen. Jag frågar vem som fyller i SKA-verktyget, ”det gör vi alla på avdelningen” säger Cissi.

Jag börjar att fråga Cissi om hon vill berätta hur hon tänker runt enskilda barns dokumentationer. Genom att formulera frågan på det viset ville jag höra hennes egen beskrivning av hur hon ser på sitt uppdrag och dokumentation av enskilda barn. Tack vare hennes berättelser och beskrivningar av dokumentationsarbetet fick jag syn på den praktiska klokheten i hennes arbete som förskollärare.

-Det är så intressant att du frågar det här just nu... vi har precis reflekterat över just det. Före jul så hände någonting....

Cissi visar en filmsnutt av ett undervisningstillfälle på Ipaden, som ägde rum innan jul. Ett projektarbete som knöt an till målområden från läroplanen som de valt att arbeta med. Nu skulle barnen bli utmanade! Trodde vi, säger Cissi. Det som händer nu, Cissi visar på filmen, är att barnen till en början verkar nyfikna och engagerade. Cissi beskriver hur glad och entusiastisk hon kände sig. De hade bestämt att en i arbetslaget skulle dokumentera det hela genom att filma med Ipaden. Vi tyckte att vi hade lyssnat på barnen och fångat upp det som intresserade barnen, återger Cissi. När vi väl var igång med projektet märker Cissi hur hon förmanar barnen så att de fokuserar på det som projektet går ut på. Filmerna visar hur flera barn efter en stund säger ”Jag är klar nu! Får jag gå?” ”Jag är också klar! Jag vill gå ut och leka nu!”.

-När vi tittade på filmen i efterhand undrade vi vad vi höll på med...? vi bestämde oss för att helt tänka om. Hela vårt ”tänk” och tema-arbetet fullkomligt kraschade...

Cissi fortsätter:

-..... som grädde på moset förstod vi när vi började prata om varje barn på avdelningen, inför utvecklingssamtalen, att vi inte hade koll.. Vi har inte sett enskilda barn. Varken i verksamheten eller i dokumentationer... Alltså... nu får du verkligen höra om vårt misslyckande..

Det Cissi beskriver är hur hon och de andra pedagogerna i arbetslaget använder den pedagogiska reflektionstiden till att analysera projektarbetet. De inser att projektet inte väcker nyfikenhet hos barnen, att de behöver tänka om. Återigen ser jag prov på praktisk klokhet. Hon tyckte att det kändes rätt att handla på ett visst sätt i en viss situation. Cissi återger även hur de blev uppmärksamma på hur de dokumenterar enskilda barn. Vi såg barngruppen men inte enskilda barn förklarar Cissi.

”Uppdraget är så komplext.. så flerdelat eller vad jag ska säga..” försöker Cissi förklara. Hon säger att det blev så tydligt när de började planera för utvecklingssamtalen. Hon förklarar att de försökt att arbeta projekterande med barngruppen och när det var dags att titta på enskilda barn var de ”försvunna” i barngrupps-dokumentationer.

Cissi förklarar att hon arbetar med de äldsta barnen, de som snart ska börja skolan, och menar att de faktiskt gör en viss bedömning. Sedan rättar hon sig själv. Jag gör egentligen bedömningar hela tiden. Jag bedömer hela tiden om jag ska hjälpa barnet eller om barnet klarar uppgiften själv. Vad som är rimligt att barnet klarar av, till exempel med påklädningen. Många barn behöver hjälp att få i dragkedjan men sen klarar de ofta att dra upp själva. Det är ju en bedömning jag har gjort då. Hon förklarar att det aldrig handlar om barns personlighet, utan att en eventuell bedömning kan visa vilket stöd förskolan behöver ge barnet.

Analys.

Tvivel.

Första frågan jag ställer mig hur jag kan tolka och förstå tvivlet som jag upplever i min yrkesroll som förskollärare.

Tvivet som har varit med mig som en trogen följeslagare den senaste tiden kanske ska få vara där? Vad händer om jag omfamnar tvivlet istället för att motarbeta det? Ur tvivlet kanske det föds nya perspektiv, nya tankar och klokheter som Alsterdal gör gällande i antologin *Inifrån och utifrån- om praktisk kunskap i förskolan* (2016). Alsterdal beskriver hur akademisk utbildning kan sätta igång en rörelse bort från att se sig själv och en välbekant praktik inifrån, till att se utifrån med blick som intar distans, ser att det finns andra perspektiv och

problematiserar det förtrogna (Alsterdal, 2016, sid. 396).

Alsterdal säger vidare:

Plötslig osäkerhet och en ny infallsvinkel kring något vardagligt gör att vi börjar reflektera, om vi inte ser problemen och stannar i den första formen av säkerhet finns knappast något som pockar på reflektion (Alsterdal, 2016, sid 395).

Hur jag skulle dokumentera Stinas enskilda utveckling gjorde att jag hamnade i tvivel. Det pockade i allra högsta grad på reflektion. Essän har gett mig möjlighet att reflektera över mitt uppdrag och tvivlet. Vidare i samma text säger Alsterdal att hon i egenskap av högskolelärare blir nöjd när studenter uttrycker tvivel därför att hon säger att hon strävar efter att utbildning ska gå på djupet, tillföra perspektiv och väcka nya tankar som påverkar hur studenterna handlar. Hon vill få till stånd kritiska reflektioner och strävar mot att studenterna ska rikta blicken mot det egna handlandet (Alsterdal, 2016, sid. 395).

Förskolläraren Linn Forssén har beskrivet tvivlet som uppstod när hon intog den nya rollen som förskollärare efter att först arbetat som barnskötare i antologin *Inifrån och Utifrån*. Hon berättar på ett beskrivande sätt som jag kan känna igen mig i:

I mitt yrke har vi osynliga uniformer. Jag bär en uniform som har olika funktioner och uttrycksätt beroende på vilken roll jag har. Min barnskötaruniform visar och uttrycker den praktiska kunskapen, det är en luftig modell så att jag får plats med all erfarenhet jag har och kommer att få med tiden. Uniformen har även en hel del fickor som kan fyllas med kunskap och visdom. När jag iklär mig rollen som förskollärare använder jag samma uniform, men då är fickorna fyllda med teoretisk kunskap, andra perspektiv och en större horisont av praktisk klokhet. Det är inget som syns. Det är nu det blir svårt på förskolans scen, tidigare har vi haft våra tydliga roller, men vilken roll har jag nu? Jag bär samma uniform, men är fickorna fyllda eller inte? Både jag och mina medaktörer har svårt att se vilken roll jag intar i olika situationer, vilket gör att jag blir osäker och inte vet vilken kunskapsficka jag ska öppna (Forssén, 2016, sid. 405).

Alsterdal pekar ut en intressant metafor som Linn Forssén använder i sin text. Forssén tänker sig att i pedagogyrket har vi på oss uniformer som inte syns, fickorna fylls på med olika kunskaper. Som barnskötare tänker hon sig att uniformen framförallt har ett praktiskt innehåll, men uniformen sitter något löst. Under förskollärarytbildningen fylls fickorna på med teoretiska kunskaper. Det är något jag känner igen mig i. Tack vare min förskollärarytbildning börjar jag få en ganska så passande uniform, men här började också eftertänksamheten och osäkerheten komma in. Tänk om det blir hål i en ficka i uniformen och något rinner ut under tiden jag analyserar och reflekterar? Barnskötarna i min fältstudie bekräftar det som Forsséns beskriver. Min tolkning är att de under reflektionstiden var så självklara, både under reflektionen och i arbetet med barnen. Sara fyllde i SKA-verktyget utan att tveka, hon är säker

på att hon sammanfattar det som sägs på ett korrekt sätt. Filmsnutten visar hur de agerar på ett okomplicerat sätt. Förskolläraren, Cissi, beskriver hur hon upplevde att de misslyckats med projekten innan jul, att de helt tänkt om. Hon säger vid ett tillfälle att ”uppdraget är så komplext”, jag tolkar det som att hennes fickor är fyllda med flera olika perspektiv av praktiken, en större horisont av praktisk klokhet som får henne att analysera över sin praktik på ett eftertänksamt sätt.

Alla praktiker är inte reflekterande praktiker. I många situationer fungerar arbetet tämligen bra ändå, det menar forskaren Donald Schön genom Alsterdals text *Hertig av ovisshetsaspekter på yrkeskunnande* (2002). Det finns, vad Schön menar en ”hög, hård grund” som de oreflekterande praktikerna kan stå på. Så länge de håller sig där kan det vara tillräckligt för att behärska en uppsättning inlärd regler eller metoder för att klara sitt arbete. Men i vissa situationer hamnar vi på ett underlag som Schön vill likna vid ett ”vattensjukt träsk” (Alsterdal, 2002, sid. 160). I detta träsk möter vi situationerna som är så röriga och förvirrande att de inte går att hantera med hjälp av inlärd regler och metoder. Det finns människor, menar Schön, som dröjer sig kvar för länge på den ”höga, hårda grunden” där de fortsätter att försöka lösa problem med hjälp av modeller. Det är frestande att se verkligheten så att den passar in i standardmodellen därför att då skulle förskolläraryrket vara så mycket enklare. Andra ger sig ut i träsket och vågar se tvetydigheten, undersöka situationen och pröva att handla med utgångspunkt i vad de ser och hör. Som jag ser det skulle de vara de pedagoger som klarar att lösa oförutsedda, kanske obekväma, situationer som uppstår. Schöns beskrivning liknar mina känslor när jag hamnar i tvivel. Tvivlet tar mig ut i det ”vattensjuka träsket” där förvirring och rörighet tvingar mig att tänka utanför de förgivettagna lösningarna. Jag måste tänka nytt hur jag kan se på dokumentation av enskilda barn till exempel. Förskolecheferna Ann-Charlotte Jönsson och Malin Rydhög skriver i sin bok *Leda och lära tillsammans- medlemskap i förskolan* (2018) att vi kanske ska släppa sökandet efter det perfekta pedagogiska receptet med väl avvägda ingredienser och istället hela tiden fylla på det pedagogiska skafferiet med kunskap och nya infallsvinklar. De menar att ett fruktbart kvalitetsarbete skapas när pedagoger engagerar sig, reflekterar och skapar mening tillsammans, när begrepp förändras eller byts ut och där nya frågor puttar på en förändring av praktikens genomförande (Jönsson & Rydhög, 2018, sid. 150). De menar att när människor möts är dialog den viktigaste ingrediensen för att skapa mening i, och kunna upplösa, praktiker, förståelser, strukturer och modeller. Det är mellan, och i alla, dessa relationer som förståelser skapas och förändras. Att skriva en essä där jag lyfter tvivlet och min tankar hur jag ska tolka dokumentationsuppdraget har gett mig möjlighet att fördjupa mig i litteratur och

tillsammans med andra ha en dialog som för mig har skapat förståelse.

Andra frågan jag ställer mig är; hur kan jag förhålla mig till den upplevda motsättningen mellan det administrativa dokumentationsansvaret som jag har i egenskap av förskollärare och den praktiska kunskapen?

Nu gör jag ett försök att förstå den praktiska kunskapen. I min essä är det min och andra pedagogers praktiska kunskap som är i centrum. Jag tar jag hjälp av filosofen Christian Nilsson som har tolkat den grekiska filosofen Aristoteles kunskapsformer i boken *Vad är praktisk kunskap?* Aristoteles delar in kunskapen i tre olika delar; episteme, techne och fronesis.

Episteme.

Episteme, eller ”vetenskap”, är den form av kunskap som är konstant. Har vi väl en gång upptäckt förhållandet mellan en cirkels radie och dess omkrets, så behöver vi inte mäta upp det varje gång förklarar Nilsson. Vi kan vara säkra på att det förblir likadant även om vi tittar bort (Nilsson, 2009, sid. 44). Jag liknar denna kunskapsform med de teoretiska kunskapar som jag fick till mig under min förskolläraryr utbildning, bland annat matematiska kunskaper, naturvetenskapliga kunskaper, kunskaper om barns språkutveckling. Det är en kunskap som kan ses som konstant.

Techne.

Techne däremot hjälper oss att visa hur saker kan framställas. Techne ger oss ingen överblick över det yttersta syftet med processen, det visar bara själva framställningen. (Nilsson, 2009, sid. 47). Vidare tolkar Nilsson techne att den hjälper oss inte att tala om vad som skall framställas, utan den visar oss bara hur. Techne ger oss ingen överblick av det yttersta syftet med processen: det handlar bara om framställningen. Techne är kort sagt en bestämd kunskapsform. Man kan föreställa sig en ofri människa som tillhandahålls med en instruktion om vad som skall framställas – kanske en delkomponent till en större maskin förklarar Nilsson (Nilsson, 2009, sid. 47). Techne är alltså hantverkskunnande och hit räknar Aristoteles vad vi idag kallar konstnärligt kunnande. Att ha techne innebär förmåga att skapa föremål, att befinna sig i ändamålets tjänst. Därför omfattar techne kunnande om att välja lämpliga material, veta hur ett material ska bearbetas, förstå och följa fastställda principer i en produktionsprocessen (Alsterdal, 2016, sid. 9).

Fronesis.

Fronesis däremot, eller ”praktisk visdom”, är det som Aristoteles beskriver som den högsta formen av praktisk kunskap. När handlingen känns rätt i just den situationen. Såsom jag upplevde att jag gjorde flertal gånger med Stina för att stärka hennes språkutveckling. Även Cissi när hon beskriver hur de där och då innan jul avbröt sitt pågående projekt, för henne kändes rätt att handla på det sättet som hon gjorde i den situationen vilket även nu i efterhand visade sig vara helt rätt. Jag imponeras av hennes mod. Hon kan även beskriva att händelsen ledde till konstruktiva och positiva reflektioner i arbetslaget. Även Britt, Sara och Elin visar prov på praktisk kunskap när de på ett självklart sätt reflekterar, analyserar och skriver i SKA-verktyget. De uttrycker inte en endaste gång tvivel om de väljer den rätta filmen från Ipaden att reflektera över, de tvivlar inte när SKA-verktyget ska fyllas i, för de känns det rätt att handla på det sättet som de gör. Jag avundas deras självklarhet.

Nilsson säger att Aristoteles menar att det som är utmärkande med fronesis som kunskapsform är att den utmärks av människans handlingsfrihet. Fronesis funktion är att lyfta fram och vägleda människor i livet (Nilsson, 2009, sid. 54). Aristoteles förklarar, genom Nilsson, att fronesis mål alltid är godhet. Fronesis finns bara i konkreta handlingssituationer. (Nilsson, 2009, sid. 47-48). Professor Fredrik Svenaeus förtydligar begreppet praktisk kunskap ytterligare. Svenaeus menar att den praktiska kunskapen bygger på den konkreta, upplevda erfarenheten av att vara människa och handla tillsammans med andra. En beskrivning som på ett sätt förklarar vad förskolläraryrket handlar om. Vi i förskolan upplever och agerar tillsammans hela dagarna. Jag gör avvägningar flera gånger varje dag för att det ska bli så bra som möjligt för alla barn. Att skriva om min upplevelse med Stina, samtalen med mina informanter och mina iakttagelser av informanterna i deras arbetsprocess har gett mig möjligheten betrakta och undersöka min egen praktiska kunskap. Det har gett mig kunskap att förstå varför jag gör som jag gör och vilka påföljder det får. Att titta på informanternas agerande har fördjupat min kunskap och gett mig möjlighet att få flera perspektiv på den praktiska kunskapen.

Alsterdal förtydligar ytterligare fronesis, Alsterdal menar, att i vissa situationer finns inga goda lösningar och då tvingas vi välja det minst onda. Eftersom frågeställningar som rör enskilda fall inte har några fastställda svar måste vi överlägga och rådgöra med personer vi uppfattar som praktiskt visa. För att bli en klok person är det viktigt att tidigt tränas in i riktiga vanor. Men träning räcker inte, det krävs också vilja att försöka göra det som är gott för andra. Det är inte möjligt att vara vis, utan att vara god. En vis person handlar inte bara

omdömesgillt, utan hyser tillbörliga känslor kring det omdömet gäller. Detta är en förutsättning för att kunna handla väl (Alsterdal, 2002, sid 10). Min uteblivna dokumentation av Stinas förändrade kunnande vände inte upp och ned på varken mitt liv eller den verksamheten som jag arbetade i. Men, vad hade kunnat vända saker och ting upp och ned? Kanske en granskning från Skolinspektionen där brister uppmärksammas eller ett ifrågasättande från huvudman. Vad hade hänt då? Min tolkning av Aristoteles tankar om fronesis och det mänskliga livet är att det *alltid* är balanserat och i harmoni. Men, i verkligheten är inte livet alltid balanserat och i harmoni. Det finns tillfällen i mitt yrke där livet prövat mig med kaos, otröstlig sorg och ilska. Hur ska jag handla när moralen överger mig och känslor av ytterlighet tar över? Hade jag varit en sämre förskollärare, eller människa, om jag hängivit mig till de starka känslostormarna då?

Jag citerar filosofen Jonna Bornemark det hon skriver i slutet på sin bok *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde* (2018):

Jag upplever att det finns en frustration hos personalen i kärnverksamheten, de som möter patienter, elever, äldre eller andra personer i behov av stöd, en frustration inför manualerna och de evidensbaserade metodernas otillräcklighet. En frustration inför att inte få göra sitt jobb och över en byråkrati som kväver snarare än stödjer kärnverksamheten (Bornemark, 2018, sid. 278).

Bornemark avslutar boken med orden ”Så jag hör viskningarna, jag hör ropen. Vi måste tänka på ett annat sätt. Vi måste ge plats åt det som inte genast kan identifieras och mätas, vi måste ge plats åt erfarenhet, professionell kunskap och reflektion. Vi måste ge plats åt det omätbara. Men inte tyst och i överdriven respekt, utan i lek, experimenterande, omtänkande och klokhet” (Bornemark, 2018, sid. 278-279).

Bornemarks ord gör att koftan av tvivel som jag haft på mig på sistone känns något luftigare. Jag kanske inte ska haka upp mig på om, eller hur, jag skulle mäta och dokumentera Stinas språkutveckling. Istället borde jag känna mig trygg och nöjd med språkarbetet jag gjorde. Jag använde min erfarenhet, min kunskap tillsammans i reflektion med kollegor. Andra dokumentationer av arbetet visar att jag utförde uppdraget utifrån styrdokument.

Erfarenhet och tänkande.

Filosoferna Jonna Hjerström Lappalainen och Eva Schwarz menar i sin text *Tänkandets gryning* (2011) att den praktiska kunskapen ofta förknippas med erfarenhet, till exempel en kunskap som ”sitter i kroppen”. Man kan även beskriva den som en färdighet, som för den sakens skull inte behöver vara medveten eller möjlig att uttrycka i språket. De menar att en

människa som har erfarenhet inom sitt yrke har flera förmågor som han eller hon inte har reflekterat över (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2011, sid. 98).

Vidare i samma text har Hjertström Lappalainen och Schwarz undersökt den amerikanske psykologen John Deweys (1859-1952) syn på erfarenhet och tänkande. Dewey förklarar att han betraktar erfarenhet och tänkande som intimt sammankopplade. För Dewey är tänkandet den intellektuella delen i erfarenheten, och det är också den som gör erfarenheten tydlig. Det är genom tänkande som vi kan betrakta vår erfarenhet, och på så vis utvecklas av den (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2011, sid. 100). Erfarenhet blir erfarenhet – och inte bara en händelse som ”drabbar” en människa genom tänkandet. Min tolkning är att varje erfarenhet bidrar till tänkande som i sin tur bidrar till nya insikter och kunskaper. Jag tänker att det är just det som händer mig just nu. Jag får syn på erfarenheter tack vare mina vidareutbildningar och reflekterar över dem, vilket i sin tur leder till nya insikter.

Dewey säger att alla våra erfarenheter har en prövande fas i sig och menar att det är genom prövandet som tänkandet föds. Dewey säger: ”När vi gör något, och det misslyckas, gör vi något annat och så håller vi på tills vi träffar på något som fungerar”. Utifrån detta prövande kan vi sedan skaffa oss en ”metod”. Detta är enligt Dewey den första formen av tänkande och han kallar den ”trial and error” (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2011, sid. 102). När tänkandet sedan utvecklas blir det så småningom det som kallas ”reflektion”. Jag ser likheter med Deweys tankar om erfarenhet och tänkande med reflektionskulturen som jag är van att arbeta med i förskolan. Till exempel hur vi tidigare arbetat med att kartlägga barns språkutveckling med hjälp av olika kartläggningsmodeller, där fokus ofta hamnade på att kartlägga svagheter. När vi sedan reflekterade över dessa kartläggningar märkte vi att de sällan blev en hjälp för barnet, snarare tvärtom. Vi fick en bild av barn med språkliga brister snarare än förmågor. När vi istället prövade att arbetat språkutvecklande i vardagen, att vara närvarande och agera språkrör vid behov såg vi att det var mer framgångsrikt än kartläggningar. Processen av reflektioner av Stinas språk blev vägvisare till erfarenheter och så småningom till fördjupad kunskap och vetande för oss i arbetslaget. Med stöd av Deweys poäng ställer jag mig frågan om jag behövt dokumentation av Stinas språkutveckling för att få insikt? Det är ju i tänkandet och i reflektionen tillsammans med mina kollegor som erfarenheter, kunskaper och insikter föds, och som sedan kommer tillbaka till Stina i form av arbetssätt som gynnar hennes språkutveckling.

Det administrativa dokumentationsansvaret.

Arbetsprocessen med Stinas språkutveckling finns inte dokumenterad någonstans. Jag vet att det är ett omfattande arbete som gjort skillnad för Stinas utveckling och möjlighet till samspel. Framförallt tack vare min alla ord, begrepp, fraser och tips som jag dag ut och dag in nött in i Stina. Men även mina teoretiska kunskaper, *episteme*.

Filosofen Carl Cederberg skriver i antologin *Inifrån och utifrån* (2016) om pedagogers ansvar bortom förskolans läroplan.

Skollagar och läroplaner utgör viktiga rättesnören för förskolor och skolor. Men även sådana rättesnören får sin verkliga betydelse först när de tolkas och tillämpas. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer påminner i sitt verk *Wahrheit und Methode* om att lagen (och vi kan i förlängningen tänka alla typer av styrdokument) alltid är bristfällig, inte för att den är bristfällig i sig själv, utan därför att i relation till den ordning som lagarna avser är den mänskliga verkligheten nödvändigtvis bristfällig, och den tillåter därför inte någon enkel användning (Cederberg, 2014, sid. 371).

Jag inser att den svenska förskolans läroplan är utformad som ett brett ramverk, eller ”rättesnören”, där mycket lämnas åt egen tolkning därför att den anger inte hur jag ska arbeta, vilket teori jag ska ta stöd i, vilket arbetssätt som är det ”rätta”. Samtidigt som läroplanen ger mig stor handlingsfrihet. På samma gång gör just det mig osäker. Handlingsfriheten måste förvalta med *fronesis* som ständig följeslagare.

Min och informanternas berättelser visar det fronetiska i vår pedagogroll, hur vi avväger, förutser och parerar i olika situationer. Tillfället med den uppbyggda djurparken är en situation där jag kunde valt att förmana Stina som bara kliver rakt in, och rakt på, sina kamraters bygge, att hon måste se sig för och kanske föst ut henne ur rummet. Istället läste jag av situationen, avvägde om jag ska gå in som språkrör eller låta henne pröva förklara och förhandla själv. Just den gången behövde hon min hjälp. Jag fick vara den som berättade för kompisarna att Stina bara vill låna en av hästarna. Eller när Cissi använder handlingsfriheten för att avbryta ett projekt då hon inser att projektet inte upplevs som roligt eller meningsfullt för barnen. Eller när Elin, Britt och Sara använder handlingsfriheten för att välja film från Ipaden som de sedan analyserar och skriver om i SKA-verktyget. Alla dessa tillfällen visar att den mänskliga verkligheten hela tiden pågår i förskolan och inte alltid kan förutses, eller läsas till i läroplanen.

Professorerna Lena Rubinstein Reich, Ingegerd Tallberg Broman och Ann-Christine Vallberg Roth menar i sin bok *Professionell yrkesutövning i förskola- kontinuitet och förändring* att dokumentera handlar om att omvandla praktisk handling till en symbolisk redogörelse. Jag

tror att det finns en risk att detaljer av en helhetsbild av kontexten kan gå förlorad i denna omvandling. Att bara välja att dokumentera vissa processer innebär att stora delar av kontexten blir osynlig i den symboliska redogörelsen. Utifrån min egen erfarenhet med arbetet med Stina hade det varit svårt att beskriva alla de praktiska handlingarna i en redogörelse. Jag tänker på alla tillfällen då vi i arbetslaget behövt hjälpa till på andra avdelningar på grund av personalbrist men ändå lyckats organisera oss på avdelningen så att vi lyckats behålla det språkstöttande arbetssättet med Stina. Eller de gånger då vi märkt att Stina verkar trött och omotiverad och våra förväntningar reducerats till att Stina bara behövde lägga sin mössa på rätt klädhylla (resten gjorde vi pedagoger åt Stina de dagarna). Hon fick även specialuppdrag som alltid inkluderade en språkande pedagogs närvaro, det kunde till exempel handla om att följa med till tvättstugan, eller till köket för att hämta matvagnen och duka. Så att hon trots sin trötthet fortsatte att uppleva att hon lyckas. Eller alla de gånger som vi planerat att erbjuda Stina att delta i en projektgrupp men ändå valt att avstå därför att hon just då deltagit i en som vi uppfattat som ömsesidig, meningsfull och mer språkutvecklande lek med kompisar som verkade mer viktigt för språkutvecklingen än någonting annat just då. Författarna menar också att dokumentationen kan riskera att reducera personer, fabriceras, förskönas och vilseleda. De menar att vissa delar synliggörs och vissa delar förblir osynliga (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017, sid, 218).

Dokumentation- för vem?

Tredje frågan jag ställer mig är vilken skillnad hade dokumentation av Stinas språkutveckling gjort för Stina? Enligt Skolverket syftar dokumentationen till att få syn på vad det är i utbildningen som har betydelse för barns möjligheter att utvecklas

(<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>). När jag tittar igenom våra pedagogiska dokumentationer och det som är nedskrivet i SKA-verktyget ser jag flera delar i vår undervisning som haft betydelse för barns möjlighet att utvecklas. Till exempel hur vi organiserat inomhusmiljön, hur vi medvetet arbetar mot olika mål i läroplanen, vilket material som finns tillgängligt, hur vi arbetat projekterande i mindre barngrupper, att vi pedagoger har ett närvarande arbetssätt och framförallt i analysdelen hur vi ser på barns lärande. Men, jag ser även att de pedagogiska dokumentationerna och SKA-verktyget inte på ett övertygande och tydligt sätt visar enskilda barns utveckling. Något som även mina fältstudier visar. Precis som jag hade informanterna skrivit ”barnen” och ”barngruppen” på de flesta ställen. Cissi beskriver till och med hur hon tycker att enskilda barn ”försvinner” i deras dokumentationer.

I förskolans nya läroplan, som börjar gälla 2019, står det att förskollärare och arbetslaget ska kontinuerligt och systematiskt följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande för att göra det möjligt att följa barns förändrade kunnande samt utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål (Skolverket, 2018, sid. 18). Och Skolverket säger följande på sin hemsida om pedagogisk dokumentation att när pedagoger ska bearbeta till exempel fotografier går det bra att lägga det insamlade materialet på ett bord och samtala tillsammans med barnen och arbetslaget. Det är samtalet och reflektionen som gör en dokumentation till en pedagogisk dokumentation.

Barnens frågor och resonemang blir sedan viktiga för hur pedagoger väljer att gå vidare. Men, mot bakgrund av det som står i läroplanen om enskilda barns dokumentation och det Skolverket säger så finns det inget som säger att Stina behöver en dokumentation där hon själv ska reflektera över sin utveckling. En eventuell dokumentation hade snarare varit en möjlighet för mig som förskollärare att konstatera att jag tillgodosett Stinas möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål.

För Stinas del skedde en språkutveckling tack vare de kunskaper som fanns i arbetslaget. Till exempel arbetssättet med att ta bort tomma ord och ersätta dem med beskrivande ord istället, att alltid vara nära Stina för att vara beredd som språkrör om det behövdes. Men om de kunskaperna inte hade räckt och en språkutveckling hade uteblivit då hade förmodligen

situationen med Stina sett annorlunda ut och jag hade behövt kontakta en specialpedagog eller logoped för att få handledning. Min erfarenhet av att samarbeta med specialpedagoger och logoped är att de behöver någon form av dokumentation som underlag för det som handledningen ska handla om. Hade jag kontaktat en specialpedagog eller logoped hade jag kartlagt Stinas språkliga medvetenhet och dokumenterat hennes fonologiska, semantiska och pragmatiska förmåga. En sådan dokumentation hade gjort skillnad för en specialpedagog eller logoped mer än för Stina. Min uppfattning är att det för abstrakt för en tvååring att få syn på en egen språkutveckling i en sådan dokumentation. Men den ordningsamma förskolläraren i mig hade förmodligen känt sig mer än nöjd över en dokumenterad utveckling, därför att det framförallt skulle visa på kvalitet av förskolans arbete för kontrollinstanser utanför förskolan. Skolverket menar att syftet med ett systematiskt kvalitetsarbete är att synliggöra kvalitet och likvärdighet. Genom att följa upp, analysera och dokumentera ska jag skapa och dela kunskap om vad som leder till framgång. Så, mot bakgrund av det så tolkar jag att de pedagogiska dokumentationerna och det som skrivs i SKA-verktyget ska visa en mer generell bild av verksamheten snarare än att visa enskilda barn så att kvaliteten på verksamheten kan synliggöras och garanteras.

Bedömning.

Fjärde frågan jag ställer mig är hur dokumenteras enskilda barns förändrade kunnande i ett SKA-verktyg utan att det blir personlighets eller kunskapsbedömningar? I förskolans nya läroplan står det ingenstans att barn ska bedömas efter kunskapsnivåer eller att barns personlighet ska bedömas. Förskolans mål handlar om att skapa *förutsättningar för varje barn att utveckla* till exempel förmågan att använda matematik för att undersöka, reflektera över och pröva olika lösningar av egna och andras problemställningar. Förmågan för förståelse för rum, tid och form, och grundläggande egenskaper hos mängder, mönster, antal, ordning, tal, mätning och förändring, samt att resonera matematiskt om detta samt förmågan att urskilja, uttrycka, undersöka och använda matematiska begrepp och samband mellan begrepp (Skolverket, 2018, sid. 14).

Rubenstein Reich, Tallberg Broman och Vallberg Roth menar att dokumentation i förskola kan ses som en del av en global och visuell kultur med en alltmer utpräglad norm om vikten av att synas. För syns du inte, finns du inte. Här finns ett inbyggt budskap om att synliggörande i princip är livsviktigt (Rubenstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017, sid. 225). Det är någonting som jag känner igen mig i. Det kanske är där mitt tvivel botten sig i. När Stinas utveckling inte finns dokumenterad så finns den inte, det var precis så jag kände. Även filosofen Jonna Bornemark är inne på samma spår. I *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde* (2018) menar Bornemark att vi lever i en mätbarhetens tidsålder och vi löser våra problem genom att spalta upp, mäta och kvantifiera. Våra mantran ekar i styrdokument och kvalitetsmätningar: effektivitet och kvalitetssäkring, när vi egentligen behöver skapa utrymme för det som är viktigt på riktigt (Bornemark, 2018, sid. 52) I min vardag som förskollärare gäller det ofta att handla här och nu, att jag använder min praktiska klokhets, precis som exemplet med Stina och djurparksbygget av duplo där jag behövde ingripa för att situationen inte skulle urarta till en konfliktsituation. Samtidigt som läroplanens krav på dokumentation ekar i mitt huvud. Bornemark menar att våra liv ramas in av rankinglistor, betyg, kvalitetsindex, pulsmätare och stegräknare och tilltron sätts till yttre parametrar som vi tänker oss objektivt pekar ut den rätta vägen framåt. Vi bortser det subjektiva, det känslomässiga, det tillfälliga och vår övertygelse hävdar Bornemark. Istället räknas allt i siffror, diagram och staplar, som verkar pålitligare. Ett resultat är att utrymmet för den praktiska kunskapen, för omdöme och situationskunskap blivit allt mindre menar Bornemark (Bornemark, 2018, sid. 53).

För att reda ut begreppet bedömning vänder jag mig till pedagogikprofessor Ann-Christine Vallberg Roth. Vallberg Roth förklarar i sin avhandling *Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering* (2014) att bedömning är ett flertydigt begrepp med föränderlig innebörd över tid och rum. Bedömning kan innebära att försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon (Vallberg Roth, 2014, sid. 407-408).

I forskning som riktats mot kunskapsbedömning och pedagogisk bedömning används begreppen *formativ* och *summativ*. Bedömningen i *summativ* mening beskrivs som en bedömning *av* lärande, jag tolkar det som vad en person kan vid ett visst tillfälle, till exempel när jag upptäcker att Stina behärskar beskrivande ord, den rosafärgade plastryggsäcken, istället för ”den där”. Bedömning i *formativ* mening beskrivs i termer av bedömning *för* lärande, min tolkning av det är att skapa förutsättningar för ett fortsatt lärande (Vallberg Roth, 2014, sid. 407-408). Till exempel att jag kan se att Stina är på väg i sin språkutveckling trots att hon inte behärskar vissa språkljud. Vid situationen när hon trampar på duplo-djurparken gör jag en bedömning av Stinas förmåga att hon inte kommer att klara att reda ut den på egen hand. Så för att kunna reda ut begreppet *bedömning* behöver man ställa sig frågan hur man ser på kunskap, för det har troligtvis även betydelse för hur man ser på begreppet bedömning. Cissi medger att hon bedömer hela tiden, i varje situation. Att bedömningen behövs för att göra en avvägning av vad barnet klarar av själv och när barnet behöver stöd det vill säga en *formativ* bedömning. Forskarna i pedagogik Christian Lundahl och Maria Folke-Fichtelius menar att bedömning är ett mycket kraftfullt pedagogiskt instrument. Detta har universitetslektorn Lise-Lott Bjervås tolkat i sin avhandling *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan- en diskursanalys* från 2011. Att vara den som bedömer är detsamma som att göra sig till ”tillfällig domare” över en annan människa och i rollen som domare avgöra vad som anses vara kunskap samt den aktuella kunskapens värde, menar Lundahl och Folke-Fichtelius genom Bjervås (Bjervås, 2011, sid. 49). Psykologen David Edfeldt sticker ut hakan i sammanhanget och menar i sin föreläsning på ur.se från 2017 *Hjärna i förskola* att vi pedagoger gör bedömningar hela tiden, att det till och med är helt nödvändigt för att kunna ställa rimliga krav på barnen. Han menar att om pedagoger ska lyckas få till en bra lösning i stunden, då behöver vi göra en bra analys av vad barnet förväntas klara av. Edfeldt tycker till och med att det är olyckligt att det förts fram en idé om att pedagoger i förskolan inte ska ägna sig åt bedömningar av barns förmågor, eller jämföra barn med andra barn. Hur ska vi annars veta vad vi kan förvänta oss av barnet? Vidare påstår Edfeldt att det skulle vara fruktansvärt för barn att vara på en förskola där

pedagoger inte gör några bedömningar av vad ett barn klarar av eller inte klarar av. Han använder påklädningssituationen som ett exempel. Han beskriver hur vi hjälper barnet med den svåra biten med blixtlåset för att sedan uppmuntra barnet att göra resten, precis som Cissi beskriver. Den sista delen att dra upp blixtlåset som vi bedömt att barnet klarar av själv. Han menar att detta är ett exempel som bygger på en bedömning av vad som är rimligt för barnet att klara av. Pedagogens roll blir att omväxlande uppmuntra, bromsa, styra och göra motstånd utifrån varje enskilt barn.

Universitetslektorn Carina Hjelmér däremot skriver i en artikel på Skolverkets hemsida den 20:e mars 2019 att skandinaviska forskare ställer sig kritiska till att kartlägga och checka av barns kunskaper enligt standardiserade mallar. Eftersom barnen enligt svensk policy inte ska jämföras med någon annan än sig själv, och inte utifrån fastställda åldersnormer som kan kopplas till stadietänkande eller betygslignande omdömen. Om jag hade dokumenterat Stinas behov av stöd hade jag kanske fallit i fällan att använda någon standardiserad modell för att kartlägga hennes brister och fokus hade hamnat på brister snarare än möjligheter hur jag kan arbeta för att se Stinas förmågor.

Min uppfattning är att den svenska läroplanen bygger på ett relationellt synsätt där social interaktion mellan människor är grunden för förskolans verksamhet. Stinas meningsskapande var i fokus hela tiden och vägledde verksamheten under tiden som språkarbetet pågick. Att använda standardiserade mallar och tester handlar om att mäta vad barn kan vid en specifik tidpunkt utan att ta hänsyn till kontexten, vilket förmodligen inte hade blivit rättvist för Stina. Som jag ser det var det pedagogiska sammanhanget och kunniga pedagoger avgörande för att det blev så bra för Stina. Kartläggningsmaterial riskerar att leda till en snävare normerande syn på vad barn bör kunna vid en viss ålder.

Personbedömningar, till exempel att ett barn är lugnt eller harmoniskt, finns det inte heller något stöd för i läroplanen, detta säger professor Ann-Christine Vallberg Roth i samma artikel som Hjelmér skrivt på Skolverkets hemsida den 20:e mars 2019. Någoting som informanterna Sara, Britt och Elin reflekterar över. De beskrev att de "förr i tiden" kunde bedöma barn, utan att reflektera, utifrån olika personlighetsdrag, till exempel att ett barn var duktig, nyfiken, snabbtänkt eller tyckte att vissa saker var roligt. Elin undrar dessutom vem har egentligen tolkningsrätt att beskriva hur barn upplever förskolans verksamhet? Ett uttryck som beskriver att numera reflekterar de över hur de uttrycker sig när de skriver om barn. Det finns dessutom en risk att personbedömningar kan bli integritetskränkande menar Vallberg Roth. Vidare i samma artikeln menar universitetslektor Eva Johansson att ansvaret för lärande läggs på

barnet snarare än på verksamheten när deras förmågor läggs på barnets personlighet. Min tolkning är att samtal om bedömning av förskolebarn kan samtalas utifrån frågorna *vad*, *hur* och *varför* bedömer vi barnet så att vi hela tiden har ett reflekterade förhållningsätt till bedömning. I situationen med Stina kände jag mig trygg med mina kunskaper om barns språkutveckling, men jag drabbades av tvivel i min förskolläraryroll om vad som förväntades av mig som förskollärare. Men tillsammans med mina kollegor var Stina i fokus och vi reflekterade kring frågor; *vad* gör vi?, *hur* gör vi? och *varför* gör vi som vi gör? Detta för att försäkra oss om att Stinas behov av stöd i språkutvecklingen skulle bli så bra som möjligt. De reflektionerna och det arbetet skedde utan några tankar på Stinas kunskapsnivå eller personlighet. Jag gjorde alltså en bedömning, precis som Edfeldt påstår, och den bedömningen handlade om hur jag skulle anpassa undervisningen så att Stina inkluderades i arbetet att möta alla läroplansmål.

Pedagogisk dokumentation.

Utgångspunkten i Reggio Emiliafilosofin är att lyssna till varje barn och utgå från att varje barn är unikt och kompetent på sitt sätt. Vilket i allra högsta grad skedde med Stina. Jag utgick ifrån att hon hade goda intentioner och stöttade henne så att hon skulle lyckas i de sammanhang hon befann sig i. Men hennes förändrade kunnande tog ingen plats i den pedagogiska dokumentationen, eller i SKA-verktyget. Utformningen av SKA-verktyget där spalterna varje vecka fylls i med iscensatta aktiviteter för barngruppen har inte utrymme, eller tid, för att jag kontinuerligt och systematiskt kan skriva om varje enskilt barn på avdelningen. Loris Malaguzzi, Reggio Emiliafilosofins grundare, ville aldrig skriva ner hur Reggio Emilia-pedagogiken ska användas i praktiken då han menade att var och en behöver göra sin egen tolkning av filosofin. Det som finns nedskrivet om filosofin är tolkningar av Malaguzzis ideér. Det är genom studier av hans förskolor som svenska förskolor fått ”reggio-inspiration”. Reggio Emilias pedagogiska filosofi erbjuder därför inga pedagogiska verktyg som man kan kopiera eller låna och använda rakt av. Så mitt sätt att använda SKA-verktyg och den reflektionskultur är en svensk tolkning av Malaguzzis tankar. Reggio Emilia-filosofin menar att den noggranna dokumentationen synliggör och utvecklar sedan *förskolans arbetsätt* (hämtad från reggioemiliainstitutet.se). Den säger ingenting om enskilda barn såsom vår svenska läroplan anger.

Pedagogisk dokumentation har använts som arbetsredskap i Reggio Emilia i Italien under flera decennier, något som nu även fått stort genomslag i den svenska förskolan. Professor Hillevi Lenz Taguchi och författaren Ann Åberg menar genom högskolelektorn Bente Svenning i boken *Vad berättas om mig- barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation* (Svenning, 2011, sid. 28-29) att den pedagogiska dokumentationens viktigaste uppgift är att synliggöra barnen som rikt utrustade, kompetenta och aktivt kunskapssökande subjekt. Dessutom medverka till att skapa underlag för barnens fortsatta utforskande och kunskapande. Svennings tolkning liknar mer en barnsyn snarare än hur enskilda barn ska synliggöras i den pedagogiska dokumentationen.

Pedagogisk dokumentation handlar om, enligt en artikel på Skolverket.se, att försöka se och förstå vad som pågår i verksamheten, utan en på förhand bestämd ram av förväntningar och normer. Det gäller att lyssna noga till vad som sägs, omsorgsfullt iaktta det som händer och fånga barnens lärprocesser och strategier. Syftet är, menar Skolverket i samma artikel, att bli medveten om både barnens och de vuxnas lärande, utveckla den pedagogiska verksamheten på förskolan och synliggöra barnens lärande, den pedagogiska miljöns betydelse och

pedagogernas förhållningssätt. Men de anger inte *för vem*, vem ska blir medveten? Jag, eller barnen? Den pedagogisk dokumentation ska alltså utgå från det som sker bland barnen. Genom att arbeta med pedagogisk dokumentation ska det bli möjligt att få fatt i både barnens och pedagogernas pågående lärande. Min övertygelse är att det är vi pedagoger som kan få syn på det. Även författaren och universitetsläraren Christina Wehner-Godeé har gjort ett försök att beskriva pedagogisk dokumentation i sin bok *Lyssnandets och seendets villkor- pedagogisk dokumentation* (Wehner-Godeé, 2013, sid. 18). Wehner- Godeé säger att syftet med pedagogisk dokumentation är att dokumentera barnens aktiviteter för att öka den egna kunskapen och förändra verksamheten, så att den stöttar barnen utifrån deras kunnande och kunskapssökande. Vidare säger hon att i Reggio Emilia lägger de ”fokus på gruppen”, och hur individer rör sig, interagerar, bidrar och lär sig från ”andra sätt att lära”. Detta ”grupplärande” och hur barn interagerar sinsemellan synliggörs genom dokumentationen (Wehner- Godeé, 2013, sid. 13). Avslutningsvis konstaterar hon att pedagogisk dokumentation är ”navet i själva hjulet” som kan få pedagogiken och didaktiken i rörelse (Wehner- Godeé, 2013, sid. 128). Får dokumentationen en annorlunda betydelse i våra svenska förskolor än vad den har i Reggio Emilia? Finns det fördelar, eller kanske risker med att tolka en filosofi? Fördelarna, som jag ser det, är att jag fått en kraft och vilja att observera, reflektera och analysera och ett intresse att reflektera över teorier om barns lärande i grupp och enskilt. Risken är att alla ”måsten” i Reggio-filosofin som svenska förskolor tar till sig, såsom att observera, användandet av pedagogisk dokumentation, att svara barn med motfrågor och att arbeta projekterande används utan att reflektera om det är förenlig med de svenska styrdokument. Det är även svårt att vara en lyssnande pedagog när jag förväntas lyssna *genom* observationer och dokumentationer. Sist men inte minst verkar det svenska dokumentationskravet av enskilda barn krocka med Reggio-filosofins tankar om vad som ska dokumenteras. Jag verkar behöva tydligare riktlinjer för att säkerställa att jag utför dokumentationskravet på ett riktigt sätt, så att det godkänns vid en kvalitetskontroll av Skolinspektionen. Sammanfattningsvis, och mot bakgrund av den litteratur jag tagit del av, konstaterar jag att huvudsyftet med pedagogisk dokumentation inte är att synliggöra enskilda barns utveckling. Skolverket, Svenning och Wehner- Godeé fastslår i sina texter att det är *barnen*, *barngruppens* och *pedagogernas* processer som ska synliggöras i den pedagogiska dokumentationen.

Läroplanen och mitt eget ansvar.

Den svenska förskolans läroplan är utformad som ett brett ramverk där mycket lämnas åt egen tolkning. Ett exempel är följande citat från läroplanen:

Varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål (Skolverket, 2018, sid. 18).

Hur ska jag tolka kontinuerligt och systematiskt? Innebär det varje vecka, en gång i månaden eller två gånger per termin?

Mot bakgrund av det Cederberg framhåller tidigare i uppsatsen att skollag och läroplan är självklara viktiga ramverk, men de kan inte liknas med en manual över en teknisk maskin. Idag samtalar och reflekterar jag över vilken verksamhet vi erbjuder enskilda barn och så skriver vi om det enskilda barns utveckling och förändrade kunnande i ett word-dokument inför utvecklingssamtalen. Dokumentet om det enskilda barnet och dialogen med vårdnadshavare det kanske är gott nog? Det kanske är så att kontinuerligt och systematiskt inte nödvändigtvis innebär *varje vecka*. Två gånger per termin kanske innebär kontinuerligt och systematiskt i det här sammanhanget?

Sammanfattande reflektion.

Nu ser jag slutet på denna stundtals arbetsamma men samtidigt spännande resa med min uppsats. En resa som började med frågor och slutar med nya frågor, men också med nya insikter.

Metoden, vetenskaplig essä, låter sig inte sammanfattas på ett enkelt sätt, eftersom själva essäformen; det synliga, reflekterande författarjaget och pendlingen mellan olika former och stilar, som gestaltning, egen reflektion och teoretisk reflektion är en del av själva undersökningen. Men jag ska i detta vetenskapliga sammanhang göra en summering av vad min undersökning lett fram till och vilken betydelse undersökningsmetodiken haft för resultatet.

Metoden har möjliggjort en fördjupning i tvivlet som jag upplever i min yrkesroll. Essän har gett mig möjlighet att utforska och analysera tvivlet utifrån olika infallsvinklar. Genom min gestaltning, andra pedagogers beskrivningar, litteratur, samtal med kurskamrater och handledare har jag förstått att jag inte behöver motarbeta tvivlet, tvärtom. När jag omfamnade tvivlet i stället så ledde det mig till Alsterdals tankar och förklaring om hur utbildning kan väcka tvivel. Undersökningen visar, precis som Alsterdal förutspår, att tvivlet startat en rörelse inom mig. Nya kunskaper som tillfört nya perspektiv och väckt nya tankar och klokheter som fått mig att rikta blicken mot mitt eget handlande. Jönsson och Rydhög pekar på att ett fruktbart kvalitetsarbete skapas när vi slutar att leta efter det perfekta pedagogiska receptet och istället fyller skafferiet med ny kunskap och olika infallsvinklar. Att mötas i dialog är den viktigaste ingrediensen för att skapa förståelse och mening. Genom Nilsson, Svenaeus och Alsterdals texter mötte jag Aristoteles kunskapsformer. Genom att sortera och förstå de olika kunskapsformerna kunde jag se att de haft betydelse för mitt sätt att arbeta på, att de olika kunskapsformerna samverkar, till exempel i arbetet med Stina.

En fundering som har hållit sig kvar i mig genom hela skrivprocessen är oviljan pedagoger visade att delta i fältstudierna som informanter. Tänk om det är så att de, precis som jag, drabbats av tvivel och osäkerhet. De kanske känner tvivel inför uppdraget och det är den osäkerheten gör att de väljer att tacka nej att delta för att inte behöva blotta sina tvivel.

Det är uppenbart att förskolan är inne i en omorientering av vad det innebär att vara förskollärare. Styrdokumentet anger ett tydligare ansvar, utan att det riktigt finns organisatoriska förutsättningar att ta detta ansvar. Liksom det saknas stöd för hur man kan ta det. Är det därför det finns en utbredd känsla av tvivel inom yrkeskåren och en rädsla att avslöja den? Något som metoden för min uppsats inte ger svar på.

En central upptäckt som jag gjort genom skrivprocessen är den fundamentala krocken mellan Reggio Emilias tankar om pedagogisk dokumentation och den svenska läroplanens intentioner där enskilda barns förändrade kunnande ska synliggöras i dokumentationer. Samtidigt är dokumentationen är död utan samtal mellan oss pedagoger, samtal och reflektion är det som gör dokumentationen till en levande pedagogisk dokumentation.

Metoden har gjort mig uppmärksam på otydlighet i förskolans uppdrags. Jag upplever att jag å ena sidan ska bedöma förskolans kvalitet snarare än enskilda barns resultat, och å andra sidan ska jag dokumentera varje barns utveckling och lärande genom den pedagogiska dokumentationen och SKA-verktyget. Det är just detta som gjorde mig osäker om jag skulle dokumentera Stinas utveckling. Det är som att mitt förnuft ställs mot mitt omdöme, där förnuftet representeras av min tolkning av styrdokument. Att kunna leverera kvalitetsredovisningar, mål och resultatrapporter, det som på något vis är mätbart, men det hade inte förmodligen gjort någon skillnad för Stina. Mitt omdöme liknar jag med mitt förnuft, min nyfikenhet, min lyhördhet, min empati, mitt lyssnande och förmåga till ”rörlighet”. En omdömesförmåga som blir tydligt i vardagsrealiteten i förskolan.

Genom Rubenstein Reich, Tallberg Broman och Vallberg Roth och deras diskussion visar jag att vi lever i en dokumentationskultur där vikten av att synliggöra det vi gör, annars finns det inte. Även Bornemarks tankar bekräftar det. Att vi lever i en tidsålder av mätbarhet, vi löser våra problem genom att spalta upp, mäta och kvantifiera när vi egentligen borde skapa utrymme för det som är viktigt på riktigt.

Angående bedömning så finns det en stark tradition i förskolan att barn inte ska bedömas. Bedömningen ska inte göras i relation till specifika kunskaper, utan vilket stöd barnen kan behöva för att möta alla läroplansmål. Jag har tagit hjälp av Vallberg Roths, Bjervås, Edfeldts och Hjelmérs resonemang för att reda ut bedömning i förskolan. Min slutsats är att bedömning av barn i förskolan är inte kan samtalas utifrån rätt eller fel eller ”svart eller vitt”. Det finns flera olika sätt att se på bedömning. Vissa bedömningar av enskilda barn görs i förskolan, och är nödvändiga, så att reflektioner, analyser, förväntningar och planeringar gynnar alla barn i undervisningen. Och dokumentationen kan vara en hjälp att tidigt identifiera barn som behöver anpassning.

Jag har pekat på att pedagogisk dokumentation och användandet av SKA-verktyget visar på barngruppens görande snarare än förutsättningar som skapas för utveckling och förändrat kunnande hos enskilda barn. Genom Svenning, Wehner-Godeé, Reggio Emiliafilosofin och Skolverkets resonemang konstaterar jag att enskilda barn och delar av undervisningen blir

osynlig i den pedagogiska dokumentationen och SKA-verktyget. Det finns då en risk att vissa barn blir osynliga, verksamheten fabriceras, förskönas och vilseleds.

Till att börja med kan vi sluta skriva barnen eller barngruppen i våra dokumentationer, det kommer framförallt göra oss medvetna om vilka barn som omnämns i dokumentationerna. Kan digitala system där många olika aspekter av utbildningen dokumenteras vara en lösning? Ett digitalt system där både enskilda barns förändrade kunnande kan dokumenteras, samtidigt som barngruppens projekt dokumenteras.

Även om min undersökning berör tvivlet som förskolläraryrket innebär så inser jag att den även handlar om vi lever i en dokumentationskultur där risken att det som är viktigt på riktigt hamnar i skymundan. Även att viss bedömning av barn görs i förskolan. Dessutom att det finns en otydlighet runt dokumentationskravet av enskilda barn så skulle det behövas en mer omfattande undersökning där fler pedagoger deltar för att undersökningen ska kunna ses som allmängiltig.

Litteraturlista.

Alsterdal, L (2002). *Hertig av ovisshet- aspekter på yrkeskunnande*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Alsterdal, L (2014). *Essäskrivande som utforskning*. I Burman, A red. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörns högskola. Södertörn Studies in Higher Education 3.

Alsterdal, L red, Pröckl, M, red (2016). *Inifrån och utifrån. Om praktisk kunskap i förskolan*. Huddinge: Södertörns högskola.

Bornemark, J (2018). *Det omätbaras renässans : En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Bryman, A (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Buber, M (1986). *Det äkta samtalet, i Dialogens väsen*. Stockholm: Dialoger

Forssén, Linn (2016). ”Varför tvivlar jag? Om att vara barnskötare och bli förskollärare”. I: *Inifrån och utifrån. Om praktisk kunskap i förskolan*. (Red) Lotte Alsterdal & Maria Pröckl. Huddinge: Södertörns högskola

Johansson, B & Svedner, P O (2010). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Upplaga 5. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johannessen, K (1999). *Det analogiska tänkandet, Dialoger nr 50-51/1999*.

Jönsson, AC & Rydhög, M (2018), *Leda och lära tillsammans- medlemskap i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.

Kroksmark, T (red.). (2014). *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Lappalainen Hjertström, J & Schwarz, E (2011). *Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkande. I: Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Red Burman, A. Södertörns högskola.

Löfdahl, A & Hjalmarsson, M & Franzén, K (red). (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB.

Rubinstein Reich, L, Tallberg Broman, I & Vallberg Roth, AC (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola*. Lund: Studentlitteratur AB

Skolverket (2018). *Läroplanen för förskolan*. Stockholm; Skolverket.

Svenaesus, F (2014). *Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken*. I Bornemark, J, Svenaesus, F, red. *Vad är praktisk kunskap? Södertörn studies i practical knowlege*, Huddinge.

Starrin, B & Svensson P-G (red). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Stockholm: Gleerups.

Från internet.

<https://www.reggioemilia.se>

(<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kritik-mot-standardiserade-program-for-bedomning-i-forskolan>).

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

(<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/pedagogisk-dokumentation-i-forskolan>).

(<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>).

<https://urskola.se/Produkter/204513-UR-Samtiden-Skolforum-2017-Hjarna-i-forskolan>