

”Om du klipper bort våra ansikten syns ju inte våra skratt!”

En vetenskaplig essä om hur förskollärares praktiska kunskap kan påverkas i mötet med det digitala systemet Skolplattformen



Av: Sara Agné

Handledare: Maria Pröckl
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Magisteruppsats 22,5 hp
Den praktiska kunskapens teori | Vårterminen 2021



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Grundtanken är enkel:
Om vi riktar våra blickar mot
de mjuka kropparna
kan den hårda metallen
inte punktera dem
blodet inte rinna ur dem
sångerna inuti ej tystna.

Det är enkelt
vi kan se det hända.
Men för att göra det måste vi lära oss
att möta vår egen blick
när någon annan tittar oss i ögonen.

Jenny Wrangborg, ur *Vad ska vi göra med varandra*, 2014

Sammanfattning

Den här vetenskapliga essän syftar till att undersöka hur förskollärares praktiska kunskap kan påverkas i mötet med det digitala systemet Skolplattformen och hur mötet med ett sådant system kan bidra till att omforma mötet mellan förskollärare och barn. Utgångspunkten är en gestaltad situation från när förskolebarn riktade kritik mot fotodokumentation från en aktivitet de deltog i, som skapats i enlighet med Skolplattformens regelverk. Barnens kritik ledde fram till essäns forskningsfrågor och data till studien insamlas genom deltagande observationer och samtal med såväl barn som förskollärare. Med hjälp av en hermeneutisk metod analyseras empirin sedan tematiskt. Detta görs utifrån ett kroppsfenomenologiskt perspektiv, utifrån teoretikerna Merleau-Ponty och Duesund, och ett ansvarsetiskt perspektiv, ursprungligen från filosofen Lévinas. Empirin undersöks även utifrån ett New Public Management-perspektiv. Essän visar att det är alltför abstrakt för barn i förskoleåldern att förhålla sig till och förstå vad det innebär att följa det regelverk som utformats för dokumentation i Skolplattformen. Utifrån detta uppstår en konflikt i arbetet med att inkludera barnen i skapandet av pedagogisk dokumentation. Det uppstår även en svårighet för förskolläraren att använda sitt professionella omdöme i ett meningsskapande arbete tillsammans med barnen och samtidigt behöva förhålla sig till de regler som finns i det digitala systemet. I essän blir det tydligt att aspekter i mötet mellan förskollärare och barn som rör inflytande, etik och professionellt omdöme riskerar att försvinna ut i periferin när digitala system etableras alltmer och att dessa således riskerar att bidra till en ny norm i skapandet av pedagogisk dokumentation på förskolan, som påverkar förskollärar- respektive barnkropparna på olika sätt. Essän skriver fram den medforskande respektive den rapporterande förskolläraren som två verksamma, och delvis motstridiga, förhållningssätt för förskolläraren i mötet med det digitala systemet.

Summary

“If you cut our faces off, you won't see our laughter!” - A scientific essay about how preschool teachers' practical knowledge can be affected in the meeting with the digital system Skolplattformen

This essay aims to investigate how preschool teachers' practical knowledge can be affected in the meeting with the digital system Skolplattformen and how such systems can contribute to

reshape the meeting between preschool teachers and children. The essay shows that preschool-children find it difficult to understand the requirement of anonymization in pedagogical documentation in Skolplattformen. Based on this a conflict arises in the work of including children in the creation of pedagogical documentation. Aspects of the meeting between preschool teachers and children relating to participation, ethics and professional judgement may disappear into the periphery when digital systems are fully established and that may contribute to a new norm in the creation of pedagogical documentation in preschools in Sweden. The essay describes the co-research teacher and the reporting teacher as two active, and partly conflicting, approaches for the teacher in the meeting with the digital system.

Nyckelord:

praktisk kunskap, förskola, pedagogisk dokumentation, Skolplattformen, digitala verktyg, barns inflytande, meningsskapande, New Public Management, kvalitet i förskolan

Innehåll

Sammanfattning	3
”Om du klipper bort våra ansikten syns ju inte våra skratt!”	6
Skolplattformen – ett digitalt system för bland annat dokumentation	7
Mina erfarenheter av dokumentation och Skolplattformen	8
Syfte och frågeställning.....	10
Att skriva in sig i ett fält	11
Dokumentation i svensk förskola	11
Observationer och bedömningar av enskilda barn	11
Pedagogisk dokumentation	12
Pedagogisk dokumentation och etik	13
Dokumentation som systematiskt kvalitetsarbete	14
Digitalisering i och av förskolan i Sverige	15
Digitala verktyg och etik	16
Barns meningsskapande i relation till foton.....	17
Essäns bidrag	19
Teoretiska utgångspunkter.....	19
Praktisk kunskap.....	19
Fenomenologi	21
Kroppsfenomenologi	21
Ansiktets etik	23
New Public Management i den kommunala förskolan	24
Metod och genomförande	25
Kvalitativ metod	26
Deltagande observation	26
Samtal	27
Essäskrivande som metod.....	28
Analysmetod	29
Etiska överväganden	30
Empiri & reflektion.....	31
Barnen, kropparna, mötena – etik, inflytande och meningsskapande	31
Förskollärarens praktiska kunskap – förskollärarkroppen som levd erfarenhet.....	36
Den medforskande respektive rapporterande förskolläraren	39
Förskolläraren som en digital rapportör.....	41
Slutord	45
Metodreflektion	46
Blicka framåt	47
Tack!.....	47
Källförteckning.....	48
Internetkällor	49

”Om du klipper bort våra ansikten syns ju inte våra skratt!”

Det är torsdag och dagens förmiddagsutflykt med barngruppen har gått till ”Trollberget”. Det är två tredjedelar av gruppen som är med mig och min kollega på utflykten. Resterande del är kvar på förskolan och jobbar med vårt pågående projekt tillsammans med avdelningens tredje pedagog. På Trollberget har vi hittills ägnat oss åt några gemensamma lekar och ätit frukt, men nu har gruppen spridit ut sig spontant och alla sysselsätter sig åt barninitierade aktiviteter. Till höger ser jag hur fyraåringarna Kajsa och Tuva ägnar sig åt att hoppa från en liten klippavsats som bildats på berget. De turas om och hoppar ner från avsatsen, om och om igen. Sedan byter de plats till ett annat ställe som är lite högre upp och fortsätter utforskandet där. Aktiviteten pågår länge och jag närmar mig dem med lärplattan och erbjuder mig att fotografera och filma hoppen så de kan få se hur kropparnas rörelser ser ut från ett annat håll. Det vill de gärna och vi sysselsätter oss en lång stund med att hoppa och fota och titta på rörelserna som fångats i foton och filmerna.

En liten stund senare ser jag att de två femåriga kompisarna Eva och Lotta påbörjat en liknande aktivitet, fast från en parkbänk istället. Jag lockar med mig Kajsa och Tuva dit och vi fortsätter utforskandet tillsammans. Jag fortsätter använda lärplattan för att dokumentera. I mitt huvud har jag redan tänkt på de veckovisa nyhetsinlägg vi publicerar i Skolplattformen sedan en tid tillbaka, och att den här aktiviteten kan bli ett bra exempel på det vi tidigare skrivit till vårdnadshavarna om att vi upplever att gruppen är väldigt intresserad av att utforska kroppens rörelser på olika sätt. Jag sitter på huk när jag fotar, fokuserar på barnens ben. Tänker att det är lika bra att göra så på en gång eftersom vi inte får lägga upp några foton som kan identifieras i Skolplattformen, inga ansikten får synas, inga enskilda individer får framträda, och eftersom jag vet att tiden för redigering av foton knappast finns när jag ska skriva inlägget senare i veckan.

När Eva och Lotta ber att få titta på dokumentationen och vi sätter oss tillsammans vid bänken för att gå igenom foton börjar Eva ifrågasätta mitt sätt att fotografera. ”Men Sara, det är ju bara våra ben som syns!” ”Ja, jag vet. Jag tänkte att det vore kul att lägga upp foton i

Skolplattformen så era föräldrar kan få se hur ni har hoppat här på Trollberget, men i Skolplattformen får inte era ansikten synas, det är därför jag har gjort så.” Eva och Lotta är tysta en liten stund, ser missnöjda ut. Sedan svarar Lotta: ”Men om du klipper bort våra ansikten syns ju inte våra skratt!”. Jag håller med henne och fotar fler hopp, där hela kropparna syns. Barnen älskar att ta del av dokumentationen och vill gärna titta på foton många gånger. Vi pratar om hur det syns att benen rör sig och skrattar åt att ibland hoppar de så fort att kameran inte hinner med att fånga dem i luften.

Jag är nöjd och glad när vi är på väg tillbaka till förskolan för att äta lunch. Förmiddagen har känts meningsfull och jag tänker att jag har haft viktiga möten med Kajsa, Tuva, Eva, Lotta och några barn till som också anslöt. Framför allt har jag fått ta del av utforskanden som barnen själva initierat och som gett dem mycket glädje och positivt samspel. Vi har ägnat oss åt utforskande av kroppens funktioner, av höjder och avstånd. Vi har mötts kring digitala verktyg och dokumenterande och reflekterat tillsammans. Men det är något som skaver i mig, ändå. Lotta och Evas reflektioner över mitt sätt att dokumentera stannar i mig. De lägger sig som ett lager över allt det meningsfulla och sätter igång många tankar i mig. Redan tidigare har jag och mina kollegor pratat om hur vi påverkas i vårt dokumenterande i relation till de regelverk vi fått till oss kring publicering av foton i Skolplattformen. För oss har fokus i pedagogisk dokumentation alltid riktats mot att fånga processen och görandet, men att kraftigt behöva beskära bilder eller tänka ut i vilka vinklar inga barn syns, på det sättet har vi inte tidigare behövt begränsa oss eftersom dokumentationen framför allt varit till för oss och barnen. Jag tänker att jag håller med Lotta. Att något riskerar att gå förlorat om inte ansiktsuttryck eller hela kroppar får vara med. Hur vi pedagoger ser på dem, hur vårdnadshavarna får se dem i verksamheten och också hur barnen får ta del av sina egna processer. Som halshuggna halvkroppar. Hur kommer det påverka dem?

Skolplattformen – ett digitalt system för bland annat dokumentation

I Stockholms kommunala förskoleverksamhet håller Skolplattformen på att införas som ett gemensamt obligatoriskt digitalt system där all närvarohantering och dokumentation¹ kring

¹ I den här texten kommer jag använda begreppen dokumentation och pedagogisk dokumentation, två snarlika begrepp med lite olika innebörd. Se mer om skillnaderna i avsnittet ”Att skriva in sig i ett fält”, där kommer jag

barnen så småningom ska finnas. Skolplattformen är uppbyggd i olika delar, så kallade moduler, som fungerar på lite olika sätt. På nyhetssidan publicerar rektorerna eller förskolan inlägg som till exempel påminnelser om viktiga datum och matsedlar. Här får absolut inga identifierbara foton publiceras, eller personnamn skrivas ut. Detta eftersom inläggen sparas på utländska servrar som anses osäkra. Dokumentation som rör den pedagogiska verksamheten hör till en modul som kallas för ”Planering och bedömning” som sparas på andra, mer säkra, servrar. Här skapas inlägg i så kallade *lärloggar*, vilka finns på individ- och gruppnivå. Individnivå innebär att bara det enskilda barnets vårdnadshavare och berörda pedagoger har tillgång till dokumentationen, gruppnivå innebär att alla vårdnadshavare och pedagoger som hör till den förskolegruppen/avdelningen får tillgång. Vårdnadshavarna ges i dagsläget möjlighet att tacka nej till sitt barns medverkan i grupploggarna, och har även rätt att ändra sig i efterhand, alltså tacka ja först men sedan nej. Med hänvisning till dataskyddsförordningen² (i folkmun kallad GDPR-lagen) och att vårdnadshavarna har rätt att ändra sig, har ledningsgruppen i stadsdelen jag arbetar i, och även i de flesta andra stadsdelar i Stockholm som jag förstår det, fattat beslut om stor försiktighet kring identifierbarhet i grupplärloggarna även om vårdnadshavare godkänt publicering. Därför får i dagsläget³ inga identifierbara foton med synliga ansikten eller hela kroppar användas, eller personnamn skrivas ut, i grupploggarna. I de individuella lärloggarna får bara identifierbara foton på det enskilda barnet visas och endast det barnets förnamn nämnas.

Mina erfarenheter av dokumentation och Skolplattformen

I mitt arbete och min egen process kring att arbeta med den del av pedagogisk dokumentation som rör fotografering, där en stor och viktig del har varit att försöka inkludera barnen i skapandet av dokumentationen på ett meningsfullt sätt, har jag och mina kollegor gjort erfarenheter av att barn gärna vill inkludera människor när de fotograferar. Vi uppfattar det som att det hjälper barnen att minnas och få syn på händelsen eller processen bättre om de ser

även definiera hur jag använder dem i den här essän. För mer djupgående förståelse för skillnaderna se till exempel i Hillevi Lenz Taguchi, *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan* (Malmö: Gleerups förlag, 2013), s. 13ff.

² Se mer information från Integritetsskyddsmyndigheten, Internetkälla: [En introduktion till Dataskyddsförordningen - Integritetsskyddsmyndigheten \(imy.se\)](https://www.integritetsskyddsmyndigheten.se/om-integritetsskyddsmyndigheten) [Hämtad 2021-05-04].

³ Jag skriver ”i dagsläget” flera gånger i det här avsnittet eftersom förutsättningarna kring Skolplattformen ändras gång på gång. Flera saker har förändrats bara under de månader jag skrivit den här texten, till exempel skulle lärloggarna från början följa med barnen in i den kommunala skolan utifrån tanken om det livslånga lärandet, men nyligen har vi fått veta att alla individuella lärloggar kommer raderas när barnen lämnar förskolan, med hänvisning till sekretessen.

sig själva eller andra som var delaktiga i det som hände. Det har till exempel blivit tydligt för oss när vi under flera års tid arbetat med ett väldigt uppskattat moment i verksamheten vi kallar för ”Veckans fotograf”, där barnen får i uppdrag att dokumentera olika delar i verksamheten, till exempel konstruktioner de skapar, material de tycker om att arbeta med, utflyktsplatser vi besöker eller aktiviteter vi ägnar oss åt under dessa utflykter. Genomgående har vi sett att barnen fotograferat sina egna, kompisarnas och de vuxnas ansikten och kroppar på olika sätt när de haft uppdraget som veckans fotograf. Det har lett oss in på frågor som rör integritet och på ett väldigt konkret sätt öppnat upp en dialog i barngruppen kring rätten att välja själv om en vill vara med på foton och om det ansvar den som fotograferar har kring att ta reda på och respektera det.

I övergången till Skolplattformen, där vi nu då har börjat föra in dokumentationen från bland annat ”Veckans fotograf”, har vi varit tvungna att rikta om uppdraget så det inte ska innehålla foton på människor, eftersom vi inte får publicera dem då. De här förskjutningarna i vårt arbete, som smugit sig på, är något vi reflekterat kring i min arbetsgrupp sedan vi började introduceras till Skolplattformen, men de blev än tydligare för mig när barnen själva kritiserade mitt sätt att dokumentera dem.

Förskollärares tid utanför barngrupp är väldigt knapp i relation till det arbete som behöver utföras. Som arbetslag har vi ungefär en timme per vecka då vi sitter ner tillsammans och ska hinna prata ihop oss om allt som rör verksamheten. Det innebär såväl att uppdatera varandra på information kring enskilda barn och vårdnadshavare, som att reflektera över veckan som gått och blicka framåt för att planera den kommande veckan. Tanken är nu alltså att vi då också ska skapa lärloggar i Skolplattformen samt göra uppföljningar i tidigare lärloggar.

Min ingång till den här studien är framför allt att jag upplever att det uppstår en slags krock mellan hur vi pedagoger nu ska dokumentera barnen utifrån ramarna som finns i Skolplattformen och när och hur såväl barnen som jag upplever dokumentation som meningsfull. Utifrån de bristande tidsförutsättningarna vågar jag påstå att det kommer vara omöjligt att, inom ramarna för arbetstiden, utföra båda typerna av dokumentation när Skolplattformens system är helt implementerat för alla kommunala förskolor i Stockholm. Därför upplever jag en oro kring hur förskollärare och barn kan komma att påverkas i förlängningen, det är bakgrunden till varför jag valt att fördjupa mig i det i den här essän.

Syfte och frågeställning

Syftet med den här vetenskapliga essän är att utforska hur förskollärares⁴ praktiska kunskap på olika sätt kan påverkas av mötet med det digitala systemet Skolplattformen när det gäller dokumentation.

Utöver dokumentation undersöker jag också frågor som rör barns perspektiv, kroppar, meningsskapande, etik, kvalitet och professionellt omdöme och hur jag kan förstå dessa i relation till den systematisering och det mätande, vilket jag förstår Skolplattformen som en del av, som blivit allt mer framträdande i förskolan under de senaste decennierna i takt med New Public Management-omställningen.

Essän kommer utgå från, och röra sig kring, frågorna:

- På vilka sätt kan det digitala systemet Skolplattformen bidra till att omforma mötet mellan förskollärare och barn?
- Hur kan förskollärarkroppen⁵ och barnkropparna påverkas av lärplattan och Skolplattformen som arbetsverktyg?
- På vilka sätt kan förskollärares praktik påverkas i mötet Skolplattformen när det gäller arbetet med dokumentation och på vilka sätt påverkas därmed förskollärares möjligheter att använda sitt professionella omdöme och sin praktiska kunskap?

⁴ Inom förskolan arbetar såväl barnskötare som förskollärare men jag använder mig genomgående av begreppet förskollärare i den här texten eftersom det är förskollärarna som är ansvariga för arbetslagets arbete med dokumentation.

⁵ Inom den praktiska kunskapens fält används det fenomenologiska begreppet "den levda kroppen" och dess kunskaper. Ett kroppsfenomenologiskt perspektiv utifrån Maurice Merleau-Ponty och Liv Duesund skrivs fram i teoriavsnittet senare i essän.

Att skriva in sig i ett fält

Jag skriver den här essän inom den praktiska kunskapens teori och därmed är den en ”praktisk kunskap-produkt”, men den är också ett bidrag till det förskolepedagogiska forskningsfältet eftersom förskolan är den verksamhet som undersöks. Nedan skriver jag fram historiska perspektiv och forskning på teman som relaterar till den här essäns teman, och som på olika sätt kan vara relevanta för läsandet av den.⁶

Dokumentation i svensk förskola

Olika former av kartläggningar av barn har varit aktuella i svensk förskola över tid, men vilken utgångspunkt och syfte de haft har skiljt sig åt. Detta i takt med att förskolans uppdrag har förändrats och så även synen på barn. Här följer en sammanfattande redogörelse för att bidra till en bakgrundsförståelse för dokumentation inom svensk förskola genom åren.

Observationer och bedömningar av enskilda barn

Från 1950-talet och framåt ingick det i pedagogernas arbete på förskolan att göra bedömningar kring barnets förmågor när det gällde till exempel motorisk, språklig och social utveckling, allt sprunget ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.⁷ I den finns en tanke om barns mognad utifrån ålder och därmed en förväntad utvecklingsprocess i de olika områdena. Syftet med att göra bedömningar var att kartlägga barn som föll utanför den förväntade normen.⁸ Det här sättet att arbeta visar på en syn på barnet som potentiell bärare av ”fel” och där barnen förväntas passa in i verksamheten, istället för tvärtom. Då blev alltså observationer och dokumentation ett slags ”testresultat” kring det enskilda barnet.

Under 1970- och 80-talet pågick diskussioner kring observationernas vara eller icke vara inom svensk förskola. Den statliga *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26) skriver fram observationer som en metod, men vid en läsning blir det tydligt att bilden av observationer

⁶ Jag har gjort ett aktivt val att avgränsa fokus i den här essän till svensk förskolkontext eftersom Skolplattformen är ett svenskt fenomen och textens utrymme är begränsat.

⁷ Lise-lott Bjervås, *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – en diskursanalys* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2011), s. 45f., Internetkälla: [Talet om förskolebarn och pedagogisk dokumentation i förskolan \(gu.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04].

⁸ Ibid.

som objektiva börjar luckras upp. Till exempel skrivs det att pedagogen behöver vara medveten om att resultatet av en observation aldrig kan ses som objektivt och även att det är avgörande att arbetslaget samtalar om det som observationen visat för att nå gemensamma slutsatser.⁹ I Barnstugeutredningen poängteras också att observationerna inte ska ses som kontroll av barnet eller ett mått som barnet ska nå upp till, utan att det handlar om att göra sig en bild för att pedagogerna ska veta hur de bäst kan stimulera barnet vidare i utvecklingen.¹⁰ Samtidigt var det andra som fortfarande förespråkade metodens fortsatta användning med syftet att hitta ”sanningar” om enskilda barns utveckling.¹¹ Den här diskussionen om observationer som metod kan förstås som ett tecken på en påbörjad förflyttning i synen på barn och det pedagogiska arbetet.

Pedagogisk dokumentation

Under 1990-talet skedde så ett skifte kring hur det talades om barn, från observationernas brist-tänk till tanken om det kompetenta barnet.¹² Under samma tid började de pedagogiska influenserna från Reggio Emilia slå ordentlig rot i Sverige, med etableringen av Reggio Emilia-institutet i Stockholm och det så kallade Stockholmsprojektet.¹³ Det var i och med den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken som pedagogisk dokumentation så småningom kom att bli tongivande inom svensk förskola. Ur ett Reggio Emilia-perspektiv är dokumentationen tänkt som ett arbetsverktyg och en del i den pedagogiska processen, med syftet att synliggöra den för att hjälpa pedagogerna och barnen vidare i det pedagogiska arbetet. I användandet av pedagogisk dokumentation är det gruppens process och hur barn lär som ska vara i fokus, inte vad enskilda barn lärt sig. Förespråkare för en Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk dokumentation har varit noga med att understryka hur syftet med denna skiljer sig från syftet med dokumentation i form av barnobservationer, där de tydligaste skillnaderna alltså sägs vara synen på barnet som kompetent och vetskapen om dokumentation som en subjektiv visualiseringsprocess.¹⁴ Pedagogisk dokumentation utifrån ett Reggio Emilia-perspektiv presenteras som en viktig del i att skapa en demokratisk pedagogisk praktik.¹⁵

⁹ *Barnstugeutredningen* (Socialstyrelsen SOU 1972:26), s. 113, Internetkälla: [1972:26 \(lagen.nu\)](https://lagen.nu/1972:26) [Hämtad 2021-05-05].

¹⁰ *Ibid.*, s. 113f.

¹¹ Bjervås, s. 47f.

¹² *Ibid.*, s.71.

¹³ Dahlberg, Moss & Pence, *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (Stockholm: Liber, 2014), s. 224.

¹⁴ *Ibid.*, s. 252ff.

¹⁵ *Ibid.*, s. 251.

Idag används pedagogisk dokumentation som ett brett begrepp inom svensk förskola för att signalera att det är dokumentation som används i ett pedagogiskt syfte, för att synliggöra processer och göranden. Det är också så jag använder begreppet i den här essän, som en slags nutida svensk förskoldokumentation inspirerad från Reggio Emilia men anpassad till svensk kommunal förskolkontext. När begreppet används i en renodlad Reggio Emilia-inriktad förskolpraktik utgår själva ramarna för processen mer strikt från Reggio Emilia-filosofin och då kan definitionen av pedagogisk dokumentation skilja sig något från hur jag använder begreppet i den här essän.

Pedagogisk dokumentation och etik

Bilden av pedagogisk dokumentation och dokumenterande har delvis komplicerats ytterligare idag och frågor som rör etik och ansvar i relation till pedagogisk dokumentation har lyfts av forskare som till exempel Anne-Li Lindgren, som poängterar komplexiteten i dokumentationsprocessen och det ansvar som vilar på den som dokumenterar.¹⁶ Forskning har även visat att Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk dokumentation inte mer än någon annan dokumentation behöver bidra till barns inflytande eller demokrati i förskolan.¹⁷ Och även att tiden för reflektion och pedagogernas förutsättningar att verkligen använda den pedagogiska dokumentationen som ett förhållnings- och arbetssätt är helt avgörande för att den inte ska bli ännu ett verktyg kring att utvärdera barn.¹⁸ I den här kritiska hållningen lyfts skillnaden mellan vuxnas barnperspektiv och barns egna perspektiv, och att det senare generellt har saknats i arbetet med såväl dokumentation som pedagogisk dokumentation hittills. Ur ett vuxet barnperspektiv dras generella slutsatser kring barn och dokumentation, till exempel att alla barn vill ha sina foton och teckningar upphängda på väggen, medan tanken om barns egna perspektiv handlar om att ta reda på barnens tankar, till exempel genom att låta dem dokumentera själva och sedan berätta om dokumentationerna.¹⁹ I den reviderade läroplanen för förskolan finns följande skrivning: ”Barns rätt till kroppslig och personlig integritet ska

¹⁶ Anne-Li Lindgren, *Etik, integritet och dokumentation i svensk förskola* (Malmö: Gleerup, 2016), s. 44.

¹⁷ Se till exempel Sara Folkman, *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan – en studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*, (Stockholm: Stockholms universitet, 2017) eller Katarina Elfström Pettersson, *Production and products of preschool documentation – entagelments of children, things and templates* (Norrköping: Linköping universitet, 2017). (Se Internetkällor i källhänvisningen.)

¹⁸ Charlotte Holmberg, *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolpedagogers arbete med pedagogisk dokumentation* (Stockholm: Stockholms universitet, 2015), s. 80, Internetkälla: [SU-WordTemplate \(diva-portal.org\)](https://www.su.se/WordTemplate) [Hämtad 2021-05-04].

¹⁹ Bente Svenning, *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation* (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 45ff.

också respekteras. Det gäller bland annat i den dagliga omsorgen och i frågor om dokumentation.”²⁰ Jag tänker att det visar på viss medvetenhet numera kring att dokumentationsarbetet potentiellt kan skada den personliga integriteten och att pedagoger inom förskolan ska ha kunskap om detta och också förhålla sig aktivt angående det i arbetet med barnen.

Dokumentation som systematiskt kvalitetsarbete

I takt med att det systematiska kvalitetsarbetet hamnat i fokus i förskolan har även syftet med pedagogisk dokumentation till viss del förändrats. Från att vara ett arbetsverktyg för att fånga och synliggöra gruppens processer till att bli ett verktyg för att visa på vilka sätt undervisningen gjort skillnad.²¹ I Läroplanen för förskolan formuleras uppdraget bland annat så här: ”...att alla som ingår i arbetslaget systematiskt och kontinuerligt dokumenterar, följer upp, utvärderar och analyserar resultatet i utbildningen”.²² Att dokumentera enskilda barns utveckling och lärande är fortfarande en del av uppdraget, men syftet handlar nu alltså om att det ska ge ett underlag till att utvärdera undervisningen i relation till läroplanens mål och hur denna har bidragit till att öka undervisningens kvalitet. Forskaren Christian Eidevald lyfter fram att en förändrad global syn på konkurrens och kunskap har bidragit till förskjutningar i hur utbildningssystemet i Sverige och andra länder styrs.²³ Att kunskap nu skrivs fram som den mest avgörande produktionsfaktorn för Sverige och att det fått till följd att mätningar och jämförelser mellan olika utbildningars kvalitet blivit efterfrågade.²⁴ Eidevald menar vidare att detta bidragit till att dokumentation i form av standardiserade utvärderingar ökat och också bidragit till en allt högre detaljstyrning i slutändan, trots att målen och formerna för arbetet ofta inte är tvingande.²⁵ Den här förskjutningen kan förstås vara ett resultat av den omställning som skett i samhället i och med New Public Management (NPM), vilket innebär

²⁰ *Läroplan för förskolan* (Skolverket, 2019), s. 3, Internetkälla: [Läroplan \(Lpfö 18\) för förskolan - Skolverket](#) [Hämtad 2021-05-04].

²¹ Christian Eidevald, *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan – Hallå, hur gör man?* (Stockholm: Liber, 2017), s. 37.

²² *Läroplan för förskolan*, s. 6f.

²³ Eidevald, s. 49.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.* s. 50.

att allt fler verksamheter styrs utifrån marknads- och bolagslogik.²⁶ Detta påverkar i hög utsträckning även offentliga verksamheter, som till exempel förskolan.²⁷

Digitalisering i och av förskolan i Sverige

Den tekniska revolutionen och digitaliseringen som tagit världen och Sverige med storm har naturligtvis påverkat även skolvärlden. Regeringen lade fram den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet 2017 och i den skrivs att ”målet är att Sverige ska vara bäst i världen på att använda digitaliseringens möjligheter.”²⁸ För att uppnå det målet är skolväsendet viktigt, eftersom skolan har bäst chanser att nå ut till alla barn och ungdomar och på så vis bidra till att öka jämlikheten när det gäller tillgång till digitala verktyg.²⁹ Såväl i digitaliseringsstrategin för skolväsendet som i läroplanen för förskolan används begreppet *adekvat digital kompetens* genomgående. I läroplanen formuleras det så här:

Utbildningen ska också ge barnen förutsättningar att utveckla adekvat digital kompetens genom att ge dem möjlighet att utveckla en förståelse för den digitalisering de möter i vardagen. Barnen ska ges möjlighet att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att de på sikt ska kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information.³⁰

Efter att målet om adekvat digital kompetens skrevs in i läroplanen är det alltså inte längre relevant att diskutera *om* digitala verktyg har en plats i förskolan eller inte, utan istället *hur* det digitala arbetet bäst struktureras och implementeras.³¹

Susanne Kjällander, förskollärare och forskare vid Stockholms universitet, forskar om digitalisering i förskolan och är, vad jag förstår, en tongivande röst i den rådande dominerande tanken om barn i förskolan som digitala producenter istället för digitala konsumenter. Kjällander lyfter fram demokratiaspekten kring användandet av digitala verktyg

²⁶ Carl Cederberg (red.), *Yrkesmänniskan i den kapitaliserade välfärden* (Huddinge: Södertörns högskola, 2019), s. 7.

²⁷ Se mer om detta under *New Public Management i den kommunala förskolan* i teoriavsnittet.

²⁸ Regeringen, *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*, 2017, s. 3, Internetkälla: [nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolasasendet.pdf](https://www.regeringen.se/491313/publications/491313) (regeringen.se) [Hämtad 2021-05-04].

²⁹ Ibid.

³⁰ *Läroplan för förskolan*, s. 5.

³¹ Susanne Kjällander & Bim Riddersporre (red.), *Digitalisering i förskolan på vetenskaplig grund* (Stockholm: Natur & Kultur, 2019), s. 22.

i förskolan och understryker att det innebär ett kompensatoriskt uppdrag.³² Vidare poängterar hon att barn som lär i en digital miljö blir problemlösare och att de digitala verktygen ska ses som ett tillägg istället för ersättning till analoga metoder.³³ Forskning visar att pedagogers roll vid användande av digitala verktyg är central. Om de digitala verktygen ska bidra till att öka barnens kunskap och om digitala verktyg verkligen ska bidra till inkludering och ökad delaktighet krävs ett genomtänkt arbetssätt och pedagoger med rätt kompetens och förutsättningar.³⁴ Kjällander menar även att hur de vuxna guidar barnen är avgörande i huruvida digitala verktyg blir pedagogiska eller inte.³⁵

Jag tänker att digitalisering i och av förskolan handlar om två spår. Dels handlar det om användandet av digital teknik i undervisningen tillsammans med barnen, som till exempel programmeringsrobotar, projekterade undervisningsmiljöer och barns användande av lärplattor på olika sätt. Dels handlar det om att digitalisera förskollärarnas arbete genom att i högre utsträckning använda datorer och lärplattor som arbetsverktyg för dokumentation och att föra in digitala system som till exempel Skolplattformen för närvarohantering och pedagogisk dokumentation. Den här essän handlar framför allt om det senare, alltså förskollärares arbete med digitala verktyg. Men eftersom barnen blir påverkade av den digitala dokumentation som skapas om dem och som publiceras i de digitala systemen, och eftersom de i bästa fall även är aktiva deltagare i det arbetet, tänker jag att de två spåren hänger ihop. Det digitala arbetet som rör programmeringsrobotar, projicerade miljöer och liknande kommer däremot inte beröras ytterligare i den här texten.³⁶

Digitala verktyg och etik

I linje med det som skrevs om pedagogisk dokumentation i förra kapitlet finns etiska aspekter som reglerar förskolors arbete med och i digitala verktyg som är värda att nämna.

Dataskyddsförordningen, vanligen kallad GDPR-lagen, ersatte personuppgiftslagen i maj 2018 och gäller i hela EU. Syftet med dataskyddsförordningen är att skydda den enskilde

³² Ibid., s. 35.

³³ Ibid., s. 23f.

³⁴ Ibid. s. 24.

³⁵ Ibid., s. 34.

³⁶ För mer kunskap om hur detta arbete utvecklats i Norden de senaste åren, se till exempel: Nordiskt ministerråd, *Lek och lärande med digitala verktyg i nordiska förskolor – erfarenheter från två Nordplus-projekt 2015–2019*, Internetkälla: [Lek och lärande med digitala verktyg i nordiska förskolor \(diva-portal.org\)](http://diva-portal.org) [Hämtad 2021-04-30].

medborgarens personliga integritet och gäller all automatiserad behandling av personuppgifter, främst digital behandling men i vissa fall även manuell.³⁷ Införandet av GDPR är en del av att modernisera lagstiftningen efter den digitala tid vi lever i. Med personuppgifter menas till exempel namn, adress och personnummer, men även foton och ljudinspelning som lagras digitalt, även i fall där namn inte framkommer.³⁸ Integritetsmyndigheten menar att barns personuppgifter är särskilt viktiga att skydda ”eftersom barn kan ha svårare att förutse riskerna med att lämna ifrån sig uppgifter och förstå vilken rätt de har till skydd för sina uppgifter”.³⁹ GDPR-lagen skiljer sig inte jättemycket från personuppgiftslagen för oss som är verksamma på golvet i förskolan, vi har ju redan tidigare behövt förhålla oss till känsligheten i hantering av personuppgifter och användning av dessa ska alltid föregås av en bedömning kring ändamålet. Den kanske mest kända skillnaden mellan personuppgiftslagen och GDPR-lagen handlar om att den personuppgiftsansvarige (för kommunala förskolor är detta den ansvariga nämnden) kan bli skyldig att betala en hög straffavgift om lagen bryts.⁴⁰

Barns meningsskapande i relation till foton

Som redan nämnts har pedagogisk dokumentation, ofta i form av foton, använts länge i förskolan för att synliggöra processer och hjälpa barn och pedagoger att se och förstå vad som händer i en viss undervisningssituation. Genom tillbakablickar på det dokumenterade har sedan kunskap kunnat bearbetas och befastas. När det gäller barns egna fotograferande och dokumenterande finns det forskning som visar att när barn själva får styra verkar de ofta uppskatta att deras vardag dokumenteras och att de då initierar dokumenterande kring händelser de upplever som viktiga, till exempel när de skapar saker på förskolan.⁴¹ Då använder barnen dokumentationen för att reflektera och känna igen sig och för att, precis som är syftet med så kallade tillbakablickar, gå tillbaka till det som händer för att fortsätta utforskandet.⁴² Det visar sig också att dokumentationerna hjälper barnen att konstatera att ett

³⁷ Integritetsskyddsmyndigheten, Internetkälla: [Dataskyddsförordningens \(GDPRs\) syfte och tillämpningsområde - Integritetsskyddsmyndigheten \(imy.se\)](#) [Hämtad 2021-04-30].

³⁸ Integritetsskyddsmyndigheten, Internetkälla: [Vad är egentligen en personuppgift? - Integritetsskyddsmyndigheten \(imy.se\)](#) [Hämtad 2021-04-30].

³⁹ Integritetsskyddsmyndigheten, Internetkälla: [Skolor och förskolor - Integritetsskyddsmyndigheten \(imy.se\)](#) [Hämtad 2021-04-30].

⁴⁰ Lotta Kavtaradze, ”GDPR – så påverkas förskolan”, i; *Förskoletidningen*, nr. 6, 2017, Internetkälla: [GDPR – så påverkas förskolan | Förskoletidningen \(forskoletidningen.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04].

⁴¹ Holmberg, s. 108.

⁴² Ibid., s. 121f.

lärande skett när det visualiseras med hjälp av ett foto, detta genom uttalanden av barnen som ”titta vad jag kan” eller ”här har jag lärt mig”.⁴³ Annan forskning har visat att barnen behöver ha varit delaktiga i undervisningen för att den ska bli relevant för dem i en fotodokumentation senare och även att barn i högre grad visar intresse för dokumentationer som inkluderar människor.⁴⁴ När förskollärare erbjöd barn återblickar med hjälp av dokumentationer från undervisningssituationer där barn inte fanns med visade barnen inget intresse av att ta del av dokumentationen.⁴⁵ I en studie som gjorts med förskolebarn i USA där de fått fotografera sin förskolvardag och berätta om den såväl med som utan foton har det visat sig att barnens egna foton fungerade som viktig visuell minneshjälp och att deras berättelser blev såväl rikare som mer personliga när de hade foton som hjälp.⁴⁶ Det visade sig även i studien att barnen fotograferade människor i högre grad än saker eller platser när de ombads fotografera sin vardag på förskolan.⁴⁷ Forskarna som genomförde studien menar att barnens foton visar vad de upplever som intressant på förskolan och att deras fotograferande blev ett sätt för barnen att visa vad som var meningsfullt för dem. Bland barnen som deltog i studien visade det sig att vänskap och interaktion med andra barn var det viktigaste.⁴⁸

I läroplanen för förskolan finns det numera inskrivet att barnen ske ges förutsättningar att utveckla sin egen förmåga att dokumentera:

Arbetslaget ska skapa förutsättningar för barnen att utveckla sin egen förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankar med hjälp av olika uttrycksformer, såväl med som utan digitala verktyg.⁴⁹

Trots detta finns det forskning som visar att barn i hög utsträckning fortfarande är mer mottagare av dokumentation än skapare av den och även att det finns en motstridighet kring vilka syften den pedagogiska dokumentationen har.⁵⁰

⁴³ Ibid., s. 122.

⁴⁴ Bjersås, s. 163f.

⁴⁵ Ibid., s. 164f.

⁴⁶ Darlene DeMarie & Elizabeth A. Ethridge, "Children's images of preschool – The power of photography", i *Young Children*, Washington, Vol 61, January 2006, Internetkälla: [Children's Images of Preschool: The Power of Photography - ProQuest](#) [Hämtad 2021-04-30].

⁴⁷ Ibid., s. 103.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ *Läroplan för förskolan*, s. 11.

⁵⁰ Frida Lindroth, *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till delaktighet*, Växjö, Linnéuniversitetet, 2018, s. 124f, Internetkälla: [Microsoft Word - Licentianduppsats 20171227 3 \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-05-04].

Essäns bidrag

Fotografering har kommit att bli en av de vanligaste delarna av pedagogisk dokumentation, vid sidan av exempelvis anteckningar, reflektionsprotokoll och filmklipp. Skolplattformen är ett gemensamt digitalt system för Stockholm stads förskolor och skolor, men flera andra liknande system finns och används av fristående förskolor och skolor.⁵¹ I den här essän låter jag Skolplattformen och den del av pedagogisk dokumentation som rör fotografering utgöra exempel på något jag upplever är väldigt aktuellt för förskolor i Sverige idag, nämligen det att de digitala delarna av förskollärares arbete och den pedagogiska dokumentationen allt mer vävs samman och/eller korsläggs. Därför upplever jag att det uppkommit ett behov av att undersöka hur dessa delar kan påverka varandra och hur det i sin tur kan tänkas påverka förskollärare och förskolebarn. I den här essän försöker jag påbörja ett sådant undersökande och då kroka i tidigare forskning kring såväl dokumentationsarbete i förskolan som förskollärares arbete med digitala verktyg.

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt redogör jag för de utgångspunkter jag arbetar utifrån i den här essän. Dessa olika teorier, perspektiv och begrepp påverkar textens innehåll, hur den skrivs fram, på vilka sätt det empiriska materialet används och vilka reflektioner jag gör utifrån mina forskningsfrågor, därför är det viktigt att de presenteras.

Praktisk kunskap

Det jag undersöker i den här essän handlar om hur förskollärares praktiska kunskap kan påverkas i mötet med Skolplattformens dokumentationssystem och hur olika etiska aspekter i mötet med barnen kan relateras till det. Men vad är då praktisk kunskap? Enligt Fredrik Svenaeus, professor i den praktiska kunskapens teori vid Södertörns högskola, handlar den praktiska kunskapen om göranden i det mänskliga livet, sådant som vi utför dagligen, men

⁵¹ Två exempel är applikationen Tyra och systemet SchoolSoft som båda är vanligt förekommande inom den privata skolsektorn, se mer information: [TYRA | Den kompletta förskoleappen!](#) och [SchoolSoft](#) [Hämtade 2021-06-02].

ofta utan reflektion.⁵² Inom den praktiska kunskapens fält talas det om den levda kroppen och kroppslig kunskap vilket jag förstår som att den praktiska kunskapen är tätt sammankopplad med kroppen. Erfarenheten härbärgeras av kroppen, som i sin tur utför den praktiskt. En praktisk kunskap utövas på ett intuitivt sätt utifrån ett kunnande som tagit plats i människan.⁵³ Mer om detta i avsnittet om kroppsfenomenologi som kommer lite senare.

Forskningen inom den praktiska kunskapens fält rör sig kring mänskliga relationer kopplat till professionalitet och handlar ofta om olika etiska frågor.⁵⁴ På Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola har mycket tid ägnats åt att förstå de markanta förändringar som välfärdssystemet genomgått de senaste decennierna och hur dessa förändringar påverkar yrkespersonernas möjligheter att handla klokt.⁵⁵ I den här essän använder jag mig genomgående av begreppet professionellt omdöme och kopplar det till den praktiska kunskapens teori. Jag använder begreppet utifrån Jonna Bornemark, professor i filosofi och verksam vid Centrum för praktisk kunskap, som säger: ”Omdöme handlar här om att kunna handla i en situation där man inte vet allt men ändå måste handla.”⁵⁶ Utifrån ett praktisk kunskap-perspektiv kan det professionella omdömet sättas i relation till det kontroll- och mätbarhetssamhälle som vi lever i efter New Public Managements införande, och hur det lett till att det professionella omdömet hos yrkesutövarna efterfrågas allt mer sällan eftersom system och rutiner av olika slag i allt högre utsträckning tänks ersätta detta.⁵⁷

Det ligger inbäddat i fältet att forskningen kring praktisk kunskap inte handlar om att eftersträva mätbara resultat, men däremot att det handlar om att teoretiskt och metodiskt försöka ge en röst åt denna, så ofta tysta, praktiska kunskap. Ett undersökande av förskollärares praktiska kunskap i mötet med Skolplattformen kan bidra till ny eller förändrad förståelse om vad digitala system kan orsaka för förskjutningar i förskollärares arbete. Hur olika etiska och relationella aspekter som inte är möjliga att mäta eller räkna i antal inlägg i en digital plattform kan komma att bortprioriteras eller osynliggöras i takt med att digitala

⁵² Fredrik Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap?”, i: Bornemark & Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 12f.

⁵³ *Ibid.*, s. 13.

⁵⁴ Cederberg, s. 7f.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Jonna Bornemark, *Det omätbaras renässans* (Stockholm: Volante, 2018), s. 72.

⁵⁷ *Ibid.*, s. 71.

system blir norm för dokumentation i förskolan och allt mer används som kvalitetssäkrande system.

Fenomenologi

Fenomenologi kan vara såväl ett filosofiskt tankesätt som en forskningsansats och är tätt sammankopplad med en kvalitativ forskningsmetod (se mer om kvalitativ metod i metodavsnittet längre ner).⁵⁸ Den tyske filosofen Edmund Husserl grundade den fenomenologiska rörelsen. Husserls idé med fenomenologin var att göra det möjligt att finna vissa övergripande meningsmönster i världen genom att utförligt beskriva och systematisera olika upplevelser och erfarenheter från den.⁵⁹ Fenomenologi betyder läran om det som visar sig självt och utgår från en tanke om *livsvärlden*. Med det menas att vår förståelse för världen vi lever i påverkas av våra levda erfarenheter, och att eftersom världen alltså ser olika ut för oss kommer vi också beskriva den på olika sätt.⁶⁰ Livsvärlden är dynamisk och föränderlig över tid, det som är begripligt för en människa behöver inte vara det för en annan. Genom livsvärlden skapas människors upplevda mening av att vara existerande och deltagande i världen.⁶¹ Ett fenomenologiskt angreppssätt i den här essän blir dels ett slags förhållningssätt eller en utgångspunkt i hur jag som forskare och förskollärare förstår det som händer i observationerna jag gör och i reflektionerna efteråt, dels i hur personerna som kommer till tals i den här essän blir representanter för olika sätt att förstå dokumentation i relation till det digitala systemet Skolplattformen. Det betyder, tänker jag, att den här vetenskapliga essän inte kommer presentera någon objektiv sanning, men att den däremot gör ett försök att, utifrån en fenomenologisk forskningsansats, hitta meningsmönster genom att tematisera olika upplevelser och erfarenheter och på så vis presentera ett sätt att förstå hur förskollärare och förskolebarn kan påverkas av Skolplattformens dokumentation.

Kroppsfenomenologi

Essän utgår ifrån och använder sig av ett fenomenologiskt perspektiv som är inriktat på kroppen och den kroppsliga erfarenheten. Jag kommer luta mina kroppsfenomenologiska resonemang senare i texten framför allt mot den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty och

⁵⁸ Tomas Kroksmark (red.), *Förskola på vetenskaplig grund* (Lund: Studentlitteratur, 2014), s. 37.

⁵⁹ Svenaeus, s. 26.

⁶⁰ *Ibid.*, s. 27f.

⁶¹ Maria Pröckl, *Tyngd, svängd och empatisk timing - förskollärares kroppsliga kunskaper* (Huddinge: Södertörns högskola, 2020), s. 85.

Liv Duesund, norsk professor i specialpedagogik.⁶² Merleau-Ponty skrev fram en förändrad syn på hur kroppen kan förstås som subjekt snarare än objekt och att det är genom kroppen medvetandet tar form. I Merleau-Pontys kroppsfenomenologi är en viktig ingång tanken om skillnaden mellan kroppen som ett slags ting bland andra ting i världen och kroppen som levd erfarenhet.⁶³ Duesund menar, utifrån Merleau-Ponty, att vår självförståelse alltid är kopplad till hur vi uppfattas av andra och att medvetenheten om kroppen därmed inte utvecklas isolerat.⁶⁴ Men även att vår uppfattning om de egna handlingsmöjligheterna också finns i den andras uppfattning. Ur ett kroppsfenomenologiskt perspektiv finns det sociala sammanhanget alltså med både i konkret mening och i vår upplevelse av hur vi tror oss uppfattas av andra. Våra kroppar förhåller sig därmed alltid till varandra i en slags mellankroppslighet.⁶⁵ Ur det här sättet att tänka bildar min kropp och den andres kropp en slags helhet som kan förstås som två sidor av ett och samma fenomen. Dock att relationen mellan de två kropparna alltid är ojämn eller sned, detta eftersom de båda ju upplever såväl sig själv som den andre ifrån sitt eget perspektiv.⁶⁶ I en förskolpraktik och vetenskaplig essä om dokumenterande i digitala system som styrs av GDPR-lagen blir det kroppsligt relationella väldigt relevant och intressant att använda sig av tänker jag. Detta eftersom det är helt centralt för essän med kroppars närvaro respektive frånvaro och såväl förskollärares som förskolebarns upplevelser av vad denna närvaro eller frånvaro gör med till exempel upplevelsen av meningsskapande och inflytande.

Relevant blir även Maurice Merleau-Pontys teorier om kroppen och tingen och hur vissa ting kan förstås som förlängningar av kroppen.⁶⁷ Merleau-Ponty exemplifierar med den blindes käpp, hur den blinde initialt ”ser” med hjälp av käppen, men hur käppen sedan successivt blir som en förlängning av den blindes kropp. I den här essän blir det förskollärares lärplatta (och Skolplattformen som system) som alltmer kan förstås som en del av förskollärarkroppen, eftersom vi bär lärplattan med oss nästan hela tiden och förväntas genomföra en stor del av vårt arbete i och genom den och det digitala systemet.

⁶² Numera verksam vid Berkeley universitet i Kalifornien.

⁶³ Pröckl, s. 84.

⁶⁴ Liv Duesund, *Kropp, kunskap och självuppfattning* (Stockholm: Liber utbildning, 1996), s. 56.

⁶⁵ Se Pröckl, s. 86f. för mer fördjupad förståelse av begreppet mellankroppslighet.

⁶⁶ Duesund, s. 57f.

⁶⁷ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg: Daidalos, 2018), s. 107ff.

Ansiktets etik

Den fransk-judiske filosofen Emmanuel Lévinas (1906–1995) räknas som en del av den fenomenologiska rörelsen och var bland annat inspirerad av Husserl, vars livsvärldsfenomenologi jag skrivit fram tidigare under teoriavsnittet.⁶⁸ För Lévinas kom etiken i första rummet, han menade att själva existensen är etisk och att det etiska ansvaret är personligt. Lévinas talade om ”ansiktets etik” där ansiktet förstås ur ett brett perspektiv, som en symbol för den andres utsatthet men också på det konkreta vis att ett möte ansikte mot ansikte innebär något alldeles särskilt i relation till etik och ansvar.⁶⁹ Att mötet med en annans människas ansikte blir som en uppmaning till oss att visa omsorg och ta ansvar.⁷⁰ Jag förstår Lévinas tankar om ansiktet som en slags kraft av ansvar som slår an i oss vid ett mellanmänniskt möte två ansikten emellan. När ansiktet uttrycker sig lägger jag märke till den andres genomborrande blick. Den går in i min kropp och riktar sig mot mitt inre, med Lévinas ord så *appellerar* blicken till mig.⁷¹

Ansiktets etik har kommit att bli den del av Lévinas arbete vilken blivit mest omtalad och det är också det jag kommer använda mig av i min analys i empiriavsnittet. Framför allt kommer jag utgå ifrån hur Bodil Halvars-Franzén och Simon Ceder använt Lévinas tankar i relation till pedagogiska sammanhang.⁷² Att möta en person genom att möta dennes ansikte möjliggör ett möte, men det skapar också ett oändligt ansvar. Lévinas menade att mötet mellan jaget och den andre alltid innebär en asymmetrisk relation, där den andre alltid har en upphöjd position och jaget ett enormt ansvar.⁷³ Det säger också något om den pedagogiska relationens villkor, som ju bygger på en asymmetrisk relation mellan vuxen och barn.

⁶⁸ Peter Kemp, *Emmanuel Lévinas – En introduktion* (Göteborg: Daidalos, 1992), s. 9ff.

⁶⁹ Simon Ceder, ”Etik och jämlikhet – En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Lévinas filosofi”, i: *Utbildning och demokrati*, vol. 23, nr. 2, s. 96, Internetkälla: [Etik och jämlikhet - En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Levinas filosofi](#) [Hämtad 2021-05-05].

⁷⁰ Annika Åkerblom, ”Omsorgens många ansikten”, i: Riddersporre & Bruce (red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (Stockholm: Natur & Kultur, 2016), s. 73.

⁷¹ Kemp, s. 43f.

⁷² Bodil Halvars-Franzén, *Barn och etik – möten och möjligheter i två förskoleklassers vardag* (Stockholm: Stockholms universitet, 2010), Internetkälla: [II - Barn och etik 10033I \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-05-04].

⁷³ Ceder, s. 96ff.

New Public Management i den kommunala förskolan

Jag har tidigare nämnt att kommunala välfärdsverksamheter som omsorg och skola påverkats av New Public Managements införande under de senaste decennierna. I den kommunala förskoleverksamheten innebär det konkurrensinriktade tänket att det antas bidra till att verksamheternas kvalitet höjs, genom att de med lägst kvalitet systematiskt väljs bort.⁷⁴ Huvudmän och politiker efterfrågar ofta system som förväntas kunna bidra till såväl en kvalitetshöjning som till jämförelser för att på så vis sortera förskolorna sinsemellan. Detta bidrar till en svårighet för de verksamma pedagogerna att veta vad systemen egentligen är till för.⁷⁵ Ett exempel är de så kallade brukarundersökningarna, där vårdnadshavarna årligen får poängsätta förskolans verksamhet utifrån olika givna frågeställningar om innehållet i verksamheten. Eidevald, som är forskare i pedagogik vid Göteborgs universitet, lyfter problemet med att använda resultatet av dessa undersökningar som ett sätt att mäta kvalitet, eftersom vårdnadshavares nöjdhet naturligtvis hänger ihop med deras förväntningar, men att dessa inte alls behöver gå i linje med de styrdokument som reglerar förskolornas uppdrag.⁷⁶ På liknande sätt går det att tänka kring olika kvalitetssystem där pedagoger skattar sin egen undervisning inom olika områden för att få syn på vad som behöver förbättras men även hur hög eller låg kvaliteten är i verksamheten.

I takt med att NPM blivit tongivande för den kommunala förskolan i Sverige kan vi också se hur administrationsbördan ökat för förskollärarna och hur begrepp från industrins kontrollsystem tagit sig in, som till exempel *måluppfyllelse*, *resultat*, *kvalitetskontroll* och *effektivitet*.⁷⁷ Bornemark menar att när dessa begrepp blivit centrala tillåts de att definiera verksamheternas kvalitet och att begrepp som rör ”mjuka värden” som *demokrati*, *inflytande* och *kunskapande* då knuffas undan.⁷⁸

Gert J. J. Biesta, professor i pedagogisk teori, ägnar sig bland annat åt att diskutera vad god utbildning innebär i dagens tid av mätningar och resultat. Biesta förespråkar att vi ska ställa oss frågan *varför* när det gäller utbildning och hur den ska bedrivas och att det är först när vi

⁷⁴ Eidevald, s. 79.

⁷⁵ Ibid., s. 13.

⁷⁶ Eidevald, s. 79.

⁷⁷ Bornemark, s. 64.

⁷⁸ Ibid.

vet vad vi förväntar oss av utbildningen som vi kan avgöra dess kvalitet.⁷⁹ Biesta talar om subjektifiering som en central del i utbildningens syfte, tillsammans med kvalificering och socialisation.⁸⁰ Med subjektifiering menar han processen att bli ett subjekt och enligt Biesta är målet med utbildningen ur det perspektivet att bidra till att de utbildade blir ”mer oberoende och autonoma i tanke och handling”.⁸¹ Här blir det unika tilltalet mellan förskollärare och barn helt avgörande och de digitala systemen kan då förstås som representationer för att det standardiserade ställs mot det unika. Utifrån ett New Public Management-perspektiv blir det tydligt att kvalitet och vad som är god utbildning är allt annat än neutralt. Biesta menar därför att den frågan aldrig kan besvaras genom mättningsresultat.⁸²

Flera forskare skriver om och problematiserar användandet av begreppet ”kvalitet” i förskolan i Sverige idag. Dahlberg, Moss och Pence menar att kvalitet är ett konstruerat begrepp som vare sig är neutralt eller naturligt och att det kan bli ett kontrollerande och normerande verktyg som används för att styra på avstånd.⁸³ Där den här föreställda, men normerande, kvaliteten då hindrar oss att stanna upp och diskutera och reflektera kring frågor som rör kvalitet på djupet och som egentligen borde vara det vi ägnar oss åt, som till exempel vad vi menar med utbildning respektive omsorg.⁸⁴ Även Eidevald problematiserar att kvalitetsbegreppet presenteras som något objektivt och neutralt inom förskolan idag genom att exemplifiera med hur Skolverket skriver fram det i sina allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete, utan klara definitioner eller problematiseringar kring hur kvalitetsmätningar kan möjliggöras.⁸⁵

Metod och genomförande

I det här avsnittet skriver jag fram vilka metoder jag har använt mig av i min studie och hur jag gått tillväga kring datainsamling och analys av materialet. Insamlingen sker genom så

⁷⁹ Gert J.J. Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv* (Stockholm: Liber, 2017), s. 79.

⁸⁰ *Ibid.*, s. 27.

⁸¹ *Ibid.*, s. 29.

⁸² *Ibid.*, s. 130.

⁸³ Dahlberg, Moss och Pierce, s. 7.

⁸⁴ *Ibid.*, s. 8.

⁸⁵ Eidevald, s. 18.

kallad materialtriangulering, vilket i den här essän innebär att deltagande observationer kompletteras med samtal och egna anteckningar. Detta för att försöka få en bredare bild kring materialet som insamlas.⁸⁶ Jag ville undersöka mina forskningsfrågor från flera håll för att öka chanserna att förstå dem på olika sätt, såväl inifrån den egna praktiken som lite mer utifrån. Därför valde jag metodtriangulering med ett ganska stort undersökningsmaterial som inkluderade såväl observationer och samtal med mina egna kollegor, som samtal med förskollärare från andra förskolor, samt samtalande aktiviteter med mina egna förskolebarn.

Kvalitativ metod

All forskning inom den praktiska kunskapens fält bedrivs genom kvalitativ metod och så även denna vetenskapliga essä. Metoden syftar till att skapa en djupare förståelse, till skillnad från en kvantitativ metod som snarare sysslar redogörande, till exempel genom att göra översiktliga datainsamlingar. Tanken om en kvalitativ metod med syftet att försöka förstå bygger på ett synsätt om att världen är subjektivt uppfattad och att den därmed inte går att förklara i generella termer.⁸⁷ Inom den kvalitativa forskningen tänker en alltså att det inte går att hitta entydiga svar på allmänna frågor som rör företeelser inom till exempel förskolan, eftersom det som fungerar bra på en förskola inte alls fungerar på en annan. Den kvalitativa forskningen är således subjektivistisk, det vill säga den menar att alla människor tolkar världen utifrån en egen förståelsehorisont, som bygger på de erfarenheter vi har med oss.⁸⁸

Deltagande observation

Deltagande observation började först användas som vetenskapligt tillvägagångssätt inom antropologin. Under tidigt 1900-tal, då metoden introducerades, tänktes det att observatören var en neutral skildrare av verkligheten och att resultatet därmed blev en slags heltäckande sanningsbeskrivning om det studerade.⁸⁹ Mycket har hänt med synen på deltagande observation sedan dess när det gäller forskarens roll som deltagare i det som sker, men fortfarande är det en av antropologins mest använda metoder.

⁸⁶ Oscar Pripp & Magnus Öhlander, "Observation", i: Kaijser & Pripp (red.), *Etnologiskt fältarbete* (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 115f.

⁸⁷ Kroksmark, s. 33.

⁸⁸ Ibid., s. 34.

⁸⁹ Martin Gunnarson, "Att utforska praktisk kunskap genom deltagande observation", i: Gunnarson (red.), *Att utforska praktisk kunskap: undersökande, prövande och avtäckande metoder* (Huddinge: Södertörns högskola, 2019), s. 230.

I den här studien tänker jag att deltagande observation inneburit att jag, som forskare i det här fallet, intagit en ny eller förändrad position i verksamheten och deltagit med syftet att observera det som sker för att utforska det mänskliga handlandet och praktiska kunskapandet i situationen.⁹⁰ Jag har observerat två förskollärarkollegor som arbetar på samma förskola som jag, men på andra avdelningar, i olika undervisningssituationer, i texten kallade Marielle och Jasmine. Som deltagande observatör försökte jag få syn på hur Marielle och Jasmine använde lärplattan när de dokumenterade undervisningen med barnen. Efter observationstillfällena gestaltade jag min upplevelse och skrev ner några följdfrågor och reflektioner och delgav dem till Marielle respektive Jasmine, vilka senare svarade till mig skriftligen och även delgav mig de foton de tagit under undervisningstillfällena då jag var med. På det här sättet försökte jag förhålla mig till det som kallas för den reflexiva vändningen och som handlar om att jag som forskare behöver skriva fram mig själv och inta ett reflexivt förhållningssätt för att synliggöra hur min förståelse påverkat situationerna jag observerat.⁹¹ I slutet av essän skriver jag fram en metodreflektion kring hur valet av metod och genomförandet kan ha påverkat resultatet och hur jag kunnat göra annorlunda.

Samtal

I min empiriinsamling har jag även genomfört samtal. Jag haft ett kollegialt reflekterande samtal med mina förskollärarkollegor Marielle, Jasmine (alltså de två jag observerat) och Malin. Utifrån samma underlag genomförde jag en ”walk and talk”, d v s ett promenadsamtal, med Katarina och Elin som båda är förskollärare i den enhet jag arbetar i, men på två andra förskolor. Anledningen till att vi genomförde en walk and talk är för att pandemin stoppade oss från att ses inomhus, men att jag ändå upplevde att det var viktigt att jag fick samtala med några förskollärare från andra förskolor än min egen. Elin är dessutom digitaliseringsansvarig för enheten och ägnar en del av sin arbetstid åt implementeringen av Skolplattformen. Via mejl och telefon, utifrån samma underlag som i övriga samtal, har jag också haft en dialog med förskolläraren Mia, som arbetat länge i samma stadsdel som jag men i en annan enhet och därmed för en annan ledning. Jag har även genomfört ett digitalt samtal med en av personerna som varit ansvarig för Skolplattformens införande på förskolenivå i den stadsdel jag arbetar i, detta för att få mer bakgrund kring Skolplattformens syfte och uppbyggnad utifrån stadsdelsförvaltningens perspektiv. Slutligen har jag genomfört samtalande aktiviteter

⁹⁰ Ibid., s. 231.

⁹¹ Ibid., s. 233.

i barngruppen för att försöka fånga barnens tankar om fotoanvändande i undervisningen och vad som är viktigt för dem i fotodokumentationer och varför. I aktiviteterna delgav jag några av barnen i min barngrupp (totalt tio barn vid tre olika tillfällen) olika typer av fotodokumentationer jag gjort i undervisningen med dem tidigare under läsåret. Såväl dokumentation som följer Skolplattformens publiceringspolicy (alltså avidentifierade foton) som foton tagna i annat syfte och där barnen ofta varit inkluderade på ett eller annat sätt, antingen att de arrangerat fotot eller att de fotograferat själva. Utifrån detta reflekterade vi och samtalade kring vad de olika foton väckte för tankar och hur barnen mindes aktiviteterna utifrån foton. Syftet med de samtalade aktiviteterna med barnen var att få tillgång till deras perspektiv för att än bättre försöka förstå hur barnen kan påverkas av det digitala systemet och dokumentationen i det.

Essäskrivande som metod

En vetenskaplig essä skiljer sig från traditionellt uppsatsskrivande eftersom skrivandet av essän blir en del av själva processen som utgör studien. Begreppet *essä* brukar översättas som försök och kommer från fransmannen Michel de Montaigne, som sägs vara den som uppfann skrivformen.⁹² Den kännetecknas av att författarens egna erfarenheter och tankar följer som en slags linje genom texten, som sammanflätas med eller talar till olika tänkare, teorier och perspektiv. Essän syftar inte till att reda ut eller bevisa något, istället ägnar den sig åt att leda fram till reflektioner i ett vetenskapligt undersökande med öppet slut. I essän finns författaren med som ett synligt jag. Trots detta är det inte mig essän ska handla om, utan fokus riktas mot ämnet som ska utforskas.⁹³ Jag tänker att min röst i essän blir en slags representant för ämnet och mina erfarenheter får, tillsammans med de andra rösterna som kommer till tals, utgöra en språngbräda i mötet med de olika teorier och begrepp jag valt som utgångspunkter.

Att använda essäskrivande som en slags metod för ett utforskande av praktisk kunskap syftar till att låta de egna erfarenheterna möta teorierna på ett kreativt sätt och då förhoppningsvis öppna upp för nya tankar och perspektiv som inte hade blivit synliga annars.⁹⁴ Den praktiska kunskapen är föränderlig och beroende av sina sammanhang, inte något mätbart och statistiskt.

⁹² Lotte Alsterdal, "Essäskrivande som utforskning", i: Burman (red.), *Konst och lärande – essäer om estetiska uttrycksformer*, Södertörns högskola, 2014, s. 58f, Internetkälla: [Microsoft Word - Konst_o_larande_2014-04-23.doc \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/) [Hämtad 2021-04-30].

⁹³ Ibid., s. 59.

⁹⁴ Ibid., s. 49f.

Därför är gestaltade erfarenheter från praktiken ett viktigt sätt att ”fånga in” den praktiska kunskapen för att kunna reflektera kring undersöka och den. För ett sådant undersökande passar essäskrivande som form väldigt bra, eftersom den på samma gång har berättande som undersökande och teoretiserande inslag.

Analysmetod

En fenomenologisk forskningsansats syftar till att hitta meningsmönster genom att tematisera olika upplevelser och erfarenheter. Undersökningen skrivs fram utifrån en hermeneutisk tematisk analysmetod. Den hermeneutiska kunskapsteorin är nära sammankopplad med, och utgår ifrån, fenomenologin. Hermeneutiken kan förstås som en slags förståelselära som sysslar med att formulera och beskriva den mänskliga förståelsen för meningsbärande fenomen.⁹⁵ Hermeneutiken förknippas med Hans-Georg Gadamer som genom sin bok *Sanning och metod: grunderna till en filosofisk hermeneutik* skrev fram den moderna hermeneutikens nyckelverk.⁹⁶ I den här essän blir en hermeneutisk tematisk analysmetod ett sätt att försöka åstadkomma en ”horisontsammansmältning” av de olika förståelsehorisonter som möts vid mellanmännsliga aktiviteter.⁹⁷ I det arbetet blev materialtriangleringen viktig för mig eftersom de olika delarna bidrog till fler möjligheter för mig att ”borra mig in” i och verkligen försöka förstå deltagarnas handlingar, tankar och perspektiv och där mitt nedtecknande av observationerna och samtalen sedan fick bli speglingar av detta, som deltagarna sedan i sin tur fick möjlighet att justera och spegla tillbaka. Vid genomgång och tolkning av det empiriska materialet har jag successivt sorterat det utifrån olika spår och teman som jag fått syn på. Tematiseringen av materialet är en viktig del i att tolka och förstå empirin utifrån forskningsfrågorna för essän. Under skrivprocessen bearbetas materialet ytterligare och reflekteras kring och de olika temana från empirin vävs och låts samtala med de olika teoretiska perspektiven.

⁹⁵ Svenaeus, s. 21.

⁹⁶ Ibid., s. 23.

⁹⁷ Ibid., s. 22.

Etiska överväganden

I arbetet med den här essän har jag förhållit mig till Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed*.⁹⁸ Det innebär att alla namn som förekommer är fingerade och platser likaså. Inför de deltagande observationerna informerades berörda vårdnadshavare och alla fick underteckna ett medgivande kring att deras barn kunde komma att bli observerade som en del av den här studien. De vuxna informanterna har samtliga fått en förfrågan via mejl med bakgrund till studien och även fått tillgång till samtalsunderlaget på förhand. Alla deltagande vuxna informanter har delgivits skriftliga sammanfattningar i efterhand för att ges en chans att få insyn i materialet som samlats in och även möjlighet att justera bilderna i detta material.

När det gäller barnen som deltagit i aktiviteter har deras vårdnadshavare först informerats och förfrågats om de godkänner sitt barns eventuella medverkan. I nästa steg har barnen själva bjudits in till aktiviteten med frågan om de kan tänka sig att hjälpa mig med en undersökning till mitt skolarbete (de vet sedan tidigare att jag går i skolan). De barn som inte visade intresse för att delta behövde inte göra det och de som deltog fick lämna aktiviteten när de ville. Jag antecknade vad barnen sa om fotografierna som vi reflekterade kring och läste sedan upp för varje barn vad jag skrivit så de fick en chans att justera eller motsäga sig min nedskrivna version.

Eftersom jag har undersökt min egen och mina kollegors praktik innebär det ett ytterligare ansvar för mig som forskare när jag skriver fram den här vetenskapliga essän. Detta eftersom det skulle kunna vara möjligt att identifiera vem som sagt vad i de utsnitt i empirin där citat används. Att tolka människors yttranden och handlingar innebär en potentiell risk för att människor känner sig missförstådda eller misstolkade, därför är det viktigt för mig att understryka igen att den här essän inte gör anspråk på att skriva fram några objektiva sanningar. Det den däremot gör är att skriva fram mina tolkningar utifrån vad som sagts och gjorts under datainsamlingen. Utifrån en annan persons förståelse och med ett annat teoretiskt ramverk är det möjligt att andra tolkningar hade kunnat skrivas fram.

⁹⁸ *God forskningssed* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2017), Internetkälla: [God forskningssed \(vr.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04].

Empiri & reflektion

Nedan presenterar jag de fyra teman som framträtt i empirin under analysarbetet. I respektive avsnitt provar jag att väva teorier och empiri med varandra utifrån de forskningsfrågor jag formulerat. Vävandet skapar reflektionerna som utgör det nya bidrag den här vetenskapliga essän lämnar vidare till den som läser.

Barnen, kropparna, mötena – etik, inflytande och meningsskapande

När Eva och Lotta kritiserade mitt sätt att dokumentera dem i essäns inledande gestaltning förstår jag det som att de tog makten över dokumenterandet. Men de klev även in och påverkade sin identitetskonstruktion och de bilder som skapas av dem i förskolan. För mig blir det tydligt att Eva och Lotta genom sin kritik såg till att säkerställa sin rätt till en synlig identitet i den stunden och att de även blottlade mig som en slags utövare av kontroll och makt.⁹⁹ I det första avsnittet av empirin är barnen i fokus och jag ger dem medvetet stor plats. Deras tankar om och upplevelser av olika dokumentationer utgör utgångspunkten, vilka jag sedan väver med mina tankar om hur dessa kan kopplas till kropp, etik, inflytande och meningsskapande med hjälp av de olika teorierna.

Det är förmiddag och jag är inne på förskolans avdelning med en grupp barn. Vi har tittat på dokumentationer som jag lagt upp i Skolplattformen där barnen ägnar sig åt olika utforskanden, men där bara halva kroppar, eller bara händer, är med. Ivan, som är 5 år vid tidpunkten för aktiviteten, fastnar i frågan varför vi inte får publicera foton på barnen där deras ansikten syns. Jag försöker förklara tanken om att skydda barnens integritet och att foton lagras digitalt för lång tid framöver, men inser snart att det blir alltför abstrakt för dem. Jag känner mig frustrerad över att inte kunna konkretisera något som faktiskt rör dem och som allt mer påverkar hur de dokumenteras på förskolan. Ivan verkar känna samma frustration:

Men varför får dom inte se våra ansikten? Dom är våra föräldrar, dom ser mitt ansikte varje dag! Och mina kompisars

⁹⁹ Dahlberg, Moss & Pence, s. 265.

ansikten också! På gården, min pappa såg Noels ansikte idag när han lämnade mig.

Utifrån samtalen med Ivan och de andra barnen i min empiri blir det tydligt att frågan om dokumentationens utformning i enlighet med Skolplattformens regelverk hamnar på en abstraktionsnivå som är omöjlig för barn att greppa. Barn som föds i Sverige idag blir generellt dokumenterade och även ”delade” på sociala medier från samma sekund de föds, eller till och med långt innan dess. Det märks ofta på förskolan när de poserar vant framför sina olika byggen och konstruktioner, eller när de dokumenterar varandra. Jag tänker att barns rika erfarenheter av att bli dokumenterade ökar komplexiteten kring att involvera dem på riktigt i dokumenterandet på förskolan nu när dokumentationen alltmer ska publiceras digitalt. För hur blir det när barnen inte tänker eller reagerar som vuxna tänker och tror?

Här blir det relevant att återkoppla till skillnaden mellan ett vuxet barnperspektiv och barns egna perspektiv, som jag skrivit fram tidigare. I forskningen som jag hänvisar till i avsnittet ”Pedagogisk dokumentation och etik” blir barns perspektiv representationer för barns rätt till integritet i relation till dokumenterande i förskolan, utifrån en vuxentanke om att skydda barn.¹⁰⁰ Men i min empiri framträder barns egna perspektiv snarare som företrädare till motsatsen; som ett slags motståndare mot att bli skyddade i dokumentationerna. Vi pratar om barns inflytande och demokrati i förskolan, om rätten att säga nej, men här handlar frågan plötsligt om huruvida de har rätten att säga ja och faktiskt påverka dokumentationer åt motsatt håll, från avidentifierade halvkroppar till fullt identifierbara synliga ansikten. Om barnen inte har rätt till det med hänvisning till att dokumentationen förväntas bli publicerad i Skolplattformen eller liknande digitala system reglerade av GDPR-lagen, hur kan vi då förhålla oss till ett demokratiarbete på förskolan där barnen förväntas vara aktiva producenter i skapandet av dokumentationen?

Jag låter Ivans frustrerade uttalande angående ansiktena som inte får visas i foton här bli ett exempel på ansiktets centrala roll i mellanmänniska möten. Med hjälp av Lévinas tanke om ansiktets etik, där ansiktet sägs appellera med full kraft och därmed slå an ett ansvar inom oss, blir det än mer tydligt varför barnen verkar uppleva att det är viktigt att ansiktena finns med i fotodokumentationer.

¹⁰⁰ Se till exempel Lindgren som hänvisas till tidigare.

Förskolläraren Mia är inne på vad ansiktsuttryck innebär i kommunikation och hur det blir när ansikten ”blurras”:

Men bilder är starkt kopplat till identitet och ansiktsuttryck och kroppsspråk är en stor del i hur vi kommunicerar. Att ”blurra” ett ansikte tycker jag personligen är ett förfärligt sätt att visa ett barn på, som en icke dömd kriminell, sådana bilder är bättre att vara utan.

Att suddat ut ett ansikte eller beskära foton så ansikten försvinner blir ett sätt att försvåra kommunikationen, utifrån Mias sätt att tänka. Ett utsuddat ansikte appellerar ingenting till den det möter, ingen kraft av ansvar eller omsorg slår an inom oss. Under en av aktiviteterna kring dokumentationer tittar Lotta igen på foton jag tagit på hennes och Evas ben när de hoppar från parkbänken. Hon säger: ”Det blir konstigt när inte huvudet syns. Jag tycker inte om det.” Jag tänker att både Ivan, Lotta och Mia ger uttryck för just detta som ansiktets etik handlar om, där ansiktet fyller en faktisk funktion i det mänskliga mötet. Hur blickarna som möts framkallar omsorg och ansvar för den andre.

Även ur ett kroppsfenomenologiskt sätt att förstå fotodokumentation blir det svårt att förhålla sig till ett regelverk utifrån GDPR-lagen, tänker jag. Då hänger kroppen ihop och kunskapandet, eller meningsskapandet, sker i kroppen som helhet. I Evas och Lottas kritik blir det tydligt att det uppstår ett glapp mellan den upplevda kroppen och erfarenheten från rörelsen och dokumentationen som ju är tänkt att vara en slags spegling av det som händer. Genom kroppens användning och rörelse *vet* Eva och Lotta att de är en kropp. Deras identitet och självuppfattning finns i kroppen.¹⁰¹ När de protesterar över mitt sätt att dokumentera deras hopp visar de tydligt att de *är* sin kropp och att det är i och genom kroppen de bär sina erfarenheter om hur skratten och ansiktena är nära sammankopplade med hoppet de gör från parkbänken. Glappet uppstår när dokumentationen inte speglar dem på det sättet. I foton är kroppen halverad eftersom min fokus i dokumenterandet uppenbarligen fanns någon annanstans (i Skolplattformens regelverk) än i tanken om kroppen som levande erfarenhet. Då blir det logiskt att Eva och Lotta tyckte att mitt sätt att fota deras aktivitet var helt befängd, jag missade ju halva kroppen och därmed hela grejen.

¹⁰¹ Duesund, s. 140f.

På samma sätt förstår jag George, 5 år, som reflekterar kring olika foton från undervisningen i förskoleverksamheten både han och jag är deltagare i:

Det är lättare med en sån bild där jag är med, för då vet jag, aha, jag gjorde det, eller okej, Ivan gjorde det. Jag minns när jag ser fotot: det där var jag med på och då tänkte jag såhär.

George har valt ett foto där han sitter tillsammans med sin kompis Ivan. De har använt förskolans populära storklossar och byggt ett hus tillsammans. Det är symmetriskt byggt och har en ingång framtill. På bilden sitter George och Ivan på varsin sida av ingången och båda har ett nöjt och stolt uttryck i ansiktet. Jag minns tydligt hur de instruerade mig när de ville att jag skulle fotografera deras bygge, hur de skulle sitta och var jag skulle stå. Eftersom vi uppmuntrar barnen att fota själva också finns ett foto till, på bara själva bygget, som George har fotat. Om fotot på bara själva bygget säger han: ”Det är inte lika bra när det bara är klossarna, då vet ju ingen vem som gjort det”. George ger, precis som Eva och Lotta, uttryck för det som barn i tidigare forskning också vittnat om, att fotodokumentation blir mer meningsfull och till större hjälp om de ser sig själva, eller kompisarna, i fotot. George säger att han minns hur han tänkte om han ser fotot på sig själv och bygget och jag tolkar det som att hans kroppsliga erfarenhet från bygget tillsammans med Ivan ”framkallas” när han ser sig själv i fotot.

Hulda, 5 år, går runt den lila mattan där de stora fotografierna ligger utspridda. Hon söker målmedvetet och jag följer hennes rörelser när hon sveper med blicken över fotona. Hon går flera varv runt mattan, tar några steg in på den för att se bättre. När hon tittat länge utbrister hon: ”Det är ingen bild där jag är med!” Jag svarar: ”Är det inte? Vad tänker du om det?” Hulda tittar surt på mig utan att svara. Jag hinner tänka att det här verkar kunna bli en svår situation för henne, det var inte alls min plan och inget jag hade förutspått heller. Hon vänder sig mot mattan igen och tittar en stund till. Sätter sig på huk vid ett foto som föreställer två ben på väg att klättra upp för ett träd. Säger för sig själv: ”Är det här jag?” På fotot syns också en barnhand som håller under den ena foten som är på väg att klättra upp i trädet, det ser ut som handen formar ett slags stöd. Jag minns händelsen, det är jag som har fotat de två barnen som hjälptes åt att klättra i träden under en av höstterminens första dagar. Jag vet att det inte är Hulda som är med på fotot, däremot ett barn som har likadana gymnastikskor som hon. Jag väljer att inte svara henne angående om det är hon eller inte. Hulda lyfter upp fotot och säger:

”Jag väljer det här för att det kanske är jag”. Vid flera andra tillfällen när jag dokumenterat barnens aktiviteter är det just Hulda som tydligt kritiserat mig för att ha fotat henne utan att fråga först, vilket lett oss till viktiga samtal om vuxnas ansvar att ta reda på om barn vill bli fotograferade eller inte. Huldans delvis motstridiga agerande under datainsamlingen leder in mig på en reflektion om hur mångfacetterat arbetet kring barn och pedagogisk dokumentation är och vilken professionalitet och medvetenhet som krävs hos de som dokumenterar. Det blir tydligt att det inte kan finnas någon färdig mall att utgå ifrån, eftersom verkligheten är alldeles för komplex för det. Men Hulda och de andra barnens agerande påminner mig också om den pedagogiska dokumentationens möjligheter att bidra till att utmana förgivet taganden och att det faktiskt kan leda till att förändra den pedagogiska praktiken.¹⁰²

Min upplevelse är att barn som dokumenteras utifrån ett syfte som är meningsfullt för dem allra helst vill se sig själva i fotot för att minnas, med Georges ord: ”det där var jag med på och då tänkte jag så här”. I aktiviteterna jag genomförde, som totalt tio olika barn deltog i, valde alla ut dokumentationer som innehöll foton där människor framträdde. Alla utom en valde foton på sig själva, eller foton där de trodde att det var dem själva. Ett barn, John, valde ett foto där han själv inte var med, men däremot några kompisar: ”För där är Kajsa och jag gillar henne”.

Analysarbetet utifrån barns egna perspektiv kring fotodokumentationer får mig att tänka på, och relatera till, den resa som genuspedagogiken gjort sedan den introducerades under 1990-talet. Då den kompensatoriska pedagogiken var tongivande och där pedagogerna tänkte att barn behövde olika saker beroende på om de förstods som pojkar eller flickor. Att barnen delades in i grupper och uppmuntrades att träna på olika saker som ”saknades” för den gruppen (till exempel att pojkar uppmuntrades att sätta ord på känslor och utforska mjukhet samtidigt som flickor uppmuntrades till fysisk aktivitet som klättring och att ”ta för sig”). Men hur forskningen sedan ledde fram till en mer komplicerande pedagogik (som senare blivit känd som normkritisk- eller normkreativ pedagogik), eftersom det upptäcktes att den kompensatoriska pedagogiken ju också utgått från stereotypa föreställningar om pojkar och flickor. Kanske behöver vi tänka på samma sätt om barns delaktighet i skapandet av pedagogisk dokumentation, att det är dags att komplicera bilden ytterligare? Från att ha tänkt att vi dokumenterar barns lärande och utveckling, att alla steg ska dokumenteras, vidare till att

¹⁰² Dahlberg, Moss & Pence, s. 260f.

kritisera det eviga dokumenterandet och tänka på etik och barns integritet, till att faktiskt involvera barnens perspektiv på riktigt och inte vara rädda för att de kanske inte tänker som vi förväntar oss alla gånger när det gäller fotograferande som en del av dokumentationen på förskolan? Det blir tydligt här att ett sådant komplicerande förhållningssätt utifrån barns egna perspektiv troligen skulle hamna i konflikt med Skolplattformen som regleras av lagar som inte går att rubba på. Men det får mig än mer att tänka att den komplicerande diskussionen behövs och att det också skulle bidra till att vi måste fundera kring för vems skull dokumentationen i det digitala systemet finns. Det talas om Skolplattformen som en väg till likvärdig utbildning – men var är barnen i den?

Förskollärarens praktiska kunskap – förskollärarkroppen som levd erfarenhet

Utifrån Merleau-Pontys kroppsfenomenologi blir det tydligt för mig att lärplattan blev en del av min kropp i den inledande gestaltningen när jag dokumenterade Eva och Lottas hopp. Min blick var riktad mot lärplattan istället för mot deras kroppar direkt. Jag tänker att lärplattan och förutsättningarna i och med Skolplattformens regelverk kan förstås som ett slags filter vilket jag såg via när jag dokumenterade barnens kroppar. Jag påverkades i den stunden av lärplattan och Skolplattformen, vilket gjorde att barnens kroppar blev som beskurna för mig redan från början. När jag senare observerade min kollega Marielle blev detta aktuellt igen. Hon genomförde under observationen en undervisningssituation där hon erbjöd barnen att utforska isägg ute på förskolans gård. I min gestaltning från den situationen blev det än mer tydligt för mig att jag kan förstå lärplattan som en del av min förskollärarkropp, denna gång utifrån känslan av saknad eller tomhet när lärplattan plötsligt inte var närvarande. Detta utifrån att jag hann bygga upp en stress när Marielle ännu inte tagit fram lärplattan och börjat fotografera, trots att aktiviteten var i full gång och redan pågått en bra stund. Jag kom då på mig själv att söka oroligt med blicken efter lärplattan och tänka för mig själv att jag undrade om hon glömt att ta med den ut. Det är en känsla som jag minns tydligt i kroppen från den stunden. När jag delade den här reflektionen med Marielle i efterhand hade hon ett annat sätt att tänka på situationen, som också blir intressant i relation till tanken om förskollärarkroppen som levd erfarenhet:

När jag börjar fota senare så har jag redan en dokumentation i mitt huvud, just för att jag är medutforskande och upplever

med min kropp, tillsammans med barnen. Och liksom, det är inte att förkasta, det är nästan det viktigaste i hela mitt arbetssätt. Och då tar jag vid med dom [barnen] vid nästa tillfälle, eftersom det finns i min kropp och huvud sen då också. Allt är inte mätbart på det sättet [syftar på Skolplattformens dokumentation].

Marielle uttrycker explicit hur hon bär dokumentationen i sin egen kropp, istället för i lärplattan. Och att hon då kan ”ta vid” med barnen vid nästa tillfälle, eftersom kroppen bär erfarenheten av utforskandet med barnen. I samtal med Marielle framkom att det var ett aktivt val av henne att ibland vänta med att ta fram lärplattan, eller helt strunta i att inkludera den under pågående undervisning, för att lyckas vara mer närvarande i stunden med barnen. Jag relaterar detta till den fenomenologiska tanken om kroppen och det sociala sammanhanget, kropparna som två sidor av samma fenomen.¹⁰³ Att Marielle här visar på en medvetenhet kring hur viktigt det är att hennes förskollärarkropp får göra praktiska erfarenheter tillsammans med barnkropparna för att på så vis bidra till ett lärande och också bära med sig kunskapen i kroppen till nästa tillfälle. Malin hakar i Marielles tanke om att dela upplevelsen med barnen, utifrån vad hon tänker är viktigt:

Jag tänker på det relationella också, det är det som skaver i en själv, att relationen syns ju inte här [pekar på anonymiserad dokumentation] och det är därför jag fastnar i det här med, som du sa [vänder sig till Marielle], att strunta i att dokumentera över huvud taget. Det viktiga för mig, och det jag upplever som viktigt för barnen, det kan aldrig synas här [pekar på samma dokumentation], så då spelar det ingen roll för mig. Jag orkar inte ens bry mig.

Malin beskriver alltså ett kroppsligt ”skav” orsakat av att hon inte upplever sig kunna förmedla det relationella i en avidentifierad dokumentation och att det leder till, som hon säger, att hon inte orkar bry sig om att dokumentera. Jag tänker att Marielles och Malins uttalanden och ageranden visar på hur mötet med Skolplattformens regelverk kring dokumentationer påverkar deras förskollärarkroppar på olika sätt.

I mitt samtal med Elin, som är digitaliseringsansvarig och erfaren kring att arbeta med digitala verktyg och, vad jag förstår, positivt inställt till Skolplattformens dokumentationssystem, får

¹⁰³ Duesund, s. 57f.

jag också en bild av hur lärplattan påverkat förskollärarkroppen och, likt mina inledande upplevelser, hur den verkar ha blivit en del av kroppen i vissa sammanhang. Elin pratar vant om sin arbetsstruktur kring dokumentation i lärplattan. Hur hon har ett mappsystem för alla barns foton och en fast rutin kring hur hon fotograferar undervisningssituationer med barngruppen. Det slår mig att hon verkar fri från den potentiellt negativa upplevelsen av lärplattan som en del av förskollärarkroppen trots att hon uttrycker att ”den är med där hela tiden”. Elin verkar inte heller uppleva sig negativt påverkad av det regelverk som kräver avidentifierade foton i Skolplattformen och säger sig aldrig ha hamnat i diskussioner med barnen kring hur avidentifierade dokumentationer blir för dem. Detta får mig att tänka igen på Merleau-Pontys beskrivning av blindkäppen och processen kring hur gränsen mellan kroppen och redskapet suddas ut. Ett liknande exempel, från Duesund, är att nya piloter beskriver att de flyger flygplanet, medan erfarna piloter snarare beskriver att de flyger.¹⁰⁴ Kanske kan jag förstå skillnaden i olika förskollärares upplevelse med hjälp av den tanken? Då Malin och Marielle, utifrån sina beskrivningar i empirin, här kan förstås som förskollärarkroppar där gränsen till lärplattan ännu inte suddats ut. Istället använder de den fortfarande som ett slags hjälpmedel som är frikopplat från kroppen, de, så att säga, flyger flygplanet fortfarande. Men där Elin framträder i empirin som en flygande förskollärarkropp vilken i högre utsträckning suddat ut gränsen mellan kropp och lärplatta och att en upplevd känsla av ”skav” kanske därmed också uteblir?

I bakgrunden till den här essän beskriver jag min upplevelse av att arbeta med barn och dokumentationer och hur Skolplattformens regelverk orsakat oro i mig, det tolkar jag här som ett motstånd mot att ta steget fullt ut och acceptera lärplattan som en slags tredje arm. Om jag lägger ihop oron och motståndet med min upplevelse av tomhet som uppstod när Marielle inte använde sin lärplatta, och även hur jag agerade när jag dokumenterade Eva och Lottas hopp i inledningen, kan jag förstå mig själv som någonstans mitt emellan den nyblivne och erfarna piloten. Det är tydligt för mig att sättet vi¹⁰⁵ dokumenterade innan Skolplattformen infördes alltmer suddas ut i takt med att det digitala systemet blir dokumentationernas permanenta hemvist. Då kommer inte längre ansikten eller hela kroppar existera i de pedagogiska dokumentationerna. Jag tror att motståndet i mig kring detta hänger ihop med upplevelsen av

¹⁰⁴ Duesund, s. 125.

¹⁰⁵ Här är det relevant att reflektera kring vilka ”vi” är och poängtera att jag inte på något sätt påstår att rätt konsensus bland förskollärare i Sverige kring att dokumentera innan Skolplattformen infördes.

att få utrymme att utöva min praktiska kunskap och mitt professionella omdöme, men att olika förskollärare kan göra olika tolkningar av vad detta innebär. Mer om det i nästa avsnitt.

Den medforskande respektive rapporterande förskolläraren

Skillnaden i de olika förskollärarnas upplevelser kring arbetet i enlighet med Skolplattformens dokumentation väckte många frågor i mig. Inledningsvis var det helt omöjligt för mig att ta in att verksamma förskollärare, som dessutom arbetar i samma stadsdel, kan ha så olika upplevelser av vad det digitala systemet gör med deras arbete. Jag upplever oss alla som kompetenta yrkespersoner och de flesta av oss är dessutom utbildade ungefär under samma tidsperiod. Det fick mina frågor att bli än fler och jag har ägnat en stor del av analysarbetet åt att gå igenom materialet och försöka tematisera det på olika sätt för att prova vad det kunnat göra med min förståelse kring dessa skilda upplevelser. Utifrån det har jag skrivit fram två verksamma förskollärare: *Den medforskande förskolläraren* respektive *Den rapporterande förskolläraren*. Dessa två förskollärare kan förstås som två olika förhållningssätt eller sätt att tolka förskolläraryrket och att dessa tolkningar leder till skillnader i upplevelsen av mötet med Skolplattformen. Jag förstår de två förskollärarna som delvis motstridiga, men också att de kan finnas i en och samma person men aktiveras i olika sammanhang och i relation till olika personer. Marielle kallar sig i empirin för ”medutforskande” och framträder som den jag kallar för den medforskande förskolläraren när hon beskriver att hon aktivt väljer bort att använda lärplattan ibland för att vara närvarande i stunden med barnen istället. I samband med det säger hon vidare:

På något sätt behöver vi hela tiden visa allting, på ett sätt som inte ens är rimligt, istället för att bara lita på att det vi håller på med, det ... Vi vet vad vi håller på med ... Och jag tror det är det som skapar ganska mycket stress också. För som du säger, jag vet precis när det är meningsfullt och när jag känner att det är ett lärande och möten och hela det, men man måste ju hela tiden: ”Vi ska ut, vi ska ut” [syftar på att ”bevisa” vad vi gör genom dokumentationer som ska nå ut till rektor och vårdnadshavare], istället för att bara: *Jag är lärare, jag lär barnen.*

Jag tolkar det som att Marielle kritiserar den rapporterande delen av förskolläraryrket och att hon upplever hur dessa delar fråntar henne möjligheten att utöva sitt professionella omdöme, det som borde utgöra grunden. Det är också något som framkommer i empirin generellt, detta

att tiden för att ägna sig åt utforskanden med barnen eller inkludera barnen i ett dokumenterande som blir meningsfullt för dem äts upp av de rapporterade delarna. Mia är inne på hur Skolplattformen skulle kunna bli ett verktyg för en medforskande förskollärare, men att det enligt henne krävs en hel del för att nå dit:

Men där många med mig tycker att den [Skolplattformen] behöver göras om i grunden, med mindre och enklare funktioner för att passa förskolans behov och att det behövs mer diskussioner om att använda den med måtta och skapa meningsfullhet i syfte att förbättra på ett djupare plan, där det nu lätt blir ytligt hyvlade för att uppnå mängden dokumentation och avbockande mot läroplansmål, med en allt mer inriktning mot att påvisa barnets individuella lärande.

Jag tänker på mig själv och hur jag i den gestaltade inledningen med Eva och Lotta fokuserade på inläggen i Skolplattformen och ”gjorde mig redo” redan i och under själva mötet med barnen för att kunna publicera inlägg som följer publiceringspolicyn. Jag tänker på min oroliga blick ute på förskolgården som sökte efter Marielles lärplatta när hon utforskade isägg tillsammans med barnen. I dessa två situationer förstår jag mig själv som den rapporterade förskolläraren, med fokus på att kunna leverera lärloggar. Det finns ett stort motstånd i mig mot att inse detta; jag vill inte vara en digital rapportör! Det är en svidande insikt i arbetet med den här essän att förstå att jag ändå är det. Men så dyker andra situationer upp i tanken, som eftermiddagarna då jag struntar i att ta ut min reflektionstid framför datorn för att få mer tid med barnen i barngrupp, eller då jag medvetet lämnar lärplattan i kärnan under utflykterna och istället, tillsammans med barnen, fokuserar på hur myrorna rör på benen när de äter äppelbitarna vi gett dem. Då framträder den medforskande förskolläraren. Hon som litar på sitt professionella omdöme och vågar låta den praktiska kunskapen ta plats.

Mia kommer in på den ”duktiga” förskollärare jag här valt att kalla för en rapporterad sådan:

Jag tänker att arbetsverktyget också kan trigga igång ett behov att visa hur ”duktig” jag är som pedagog, utifrån att jag vet att det jag skriver kan användas som en bedömning av mig som pedagog i exempelvis underlag till lönesamtal, eller vilken ”bra” verksamhet vi har genom att göra ”snygga” lärloggar, där det för somliga blir viktigare att skriva om sin undervisning än att bedriva den. Där jag ser en fara i att mätandet också formar hur

vi agerar i praktiken. Iscensätter det ”perfekta fotot” och gör en tolkning för att visa på något som kanske inte ens var det som faktiskt skedde.

Jag kan relatera till det som Mia säger. Det är belönande att känna sig duktig och systemet med lärloggar kan lätt tilltala alla stressade förskollärare, inklusive jag själv, som så gärna vill prestera men som ständigt känner att de inte hinner med de långa processerna ett meningsskapande arbete innebär. Att skapa likriktade dokumentationer efter en färdig mall jämfört med att fånga en komplex process, det säger sig självt vilket som sparar mest tid när du har 20 barn eller fler att ansvara för och den gemensamma reflektionstiden på en timme i veckan flyger förbi. Utifrån detta tänker jag att den medforskande förskolläraren och den rapporterande förskolläraren kan beskrivas som meningsfull respektive meningslös, men också ”osynlig/onyttig” respektive ”synlig/duktig” utifrån den upplevda konflikten som framkommer i empirin mellan att ”göra rätt” utifrån uppdraget i och med Skolplattformen kontra att ”göra rätt” utifrån det professionella omdömet, så som jag uppfattar det.

Mia uttrycker att Skolplattformens system utgör en risk för att det blir viktigare för förskolläraren att skriva om sin undervisning *istället* för att bedriva den och jag tänker att hon är inne på något oerhört viktigt här. Det här är egentligen ingen ny tanke, den har funnits närvarande åtminstone under de dryga tio år som jag varit verksam som förskollärare. Barnskötare har uppmärksammat att deras förskollärarkollegor hamnar allt längre bort från barngruppen i takt med att dokumentations- och administrationsbördan ökar, men också förskollärare själva har lyft detta. Jag tänker att de digitala dokumentationssystemen riskerar att befästa just detta fenomen och bekräfta den rapporterande förskolläraren som duktig, trots att hon då, med Mias kloka formulering, riskerar att alltmer skriva om sin undervisning istället för att faktiskt bedriva den.

Förskolläraren som en digital rapportör

I empirin från samtalen med förskollärarna blev det tydligt för mig att det som vägde tyngst var tankar som gick att relatera till praktisk kunskap och professionellt omdöme och hur dessa upplevdes hamna i konflikt med hur förskollärares uppdrag förändrats i takt med ”New Public Management-ifieringen” av förskolan, vilket jag tänker Skolplattformen som en tydlig del av.

Ur ett New Public Management-perspektiv tornar Skolplattformen upp sig som ett slags förklätt kontroll- och granskningssystem. Den använder ord med pedagogiska förtecken (till exempel ”lärllogg” och ”reflektion”) men i praktiken riskerar den bli ett platt kontrollsystem utifrån hur den är uppbyggd just nu och med de begränsningar den har med hänvisning till GDPR-lagen. Precis som andra påpekat presenteras ofta digitala system som neutrala hjälpmedel för kommunikation och dokumentation, när de i själva verket är långt ifrån neutrala.¹⁰⁶ Utifrån det här sättet och tänka kan Skolplattformen beskrivas som ett slags panoptikon, alltså ett system uppbyggt av en struktur som potentiellt kan övervaka och granska.¹⁰⁷ Ett panoptikon bidrar till att den som är övervakad kontrollerar sig själv för att kunna leva upp till kraven som ställs på en.¹⁰⁸ Ett sådant system tänker jag talar lockande till den rapporterade förskolläraren som vill prestera och känna sig duktig inför rektor och vårdnadshavare, men som saknar förutsättningar och/eller kunskap att göra det på ett mer meningsfullt sätt.

Mia berättar vad de fått för instruktioner kring lärloggarna från hennes ledning:

Det är mer inriktat på att visa på mer mätbara resultat. //
Direktiv från ledning om att göra en till tre allmänna lärloggar per vecka och en individuell lärllogg i månaden per barn, med inriktning på ”avcheckande” av läroplansmål. Det ska levereras, synliggöras och produceras med text och bild inriktad på undervisning och lärande med målstyrda lärprocesser.

Här är det tydligt att dokumentationen i Skolplattformen blir en slags rapporter som handlar om att redovisa ett visst resultat, vilket jag tänker hamnar i konflikt med pedagogisk dokumentation, som ju inte går att förbestämma i antal eller inriktning i läroplanen eftersom den pedagogiska dokumentationen syftar till att synliggöra barnens process och är ett redskap för att komma vidare, ingen slutrapport. Jasmine är inne på just komplexiteten i att använda sitt professionella omdöme och samtidigt ”leverera” utifrån de regler och krav som finns kring dokumentationen i Skolplattformen:

¹⁰⁶ Se till exempel Kristina von Hausswloff, *Kunskap, digitala system och den professionella läraren – en problematisering av digitala system vid kunskapsbeskrivningar i skolan* (Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2014), s. 1–3 för en genomgång av digitala system i skolan och dess inbyggda begränsningar. Internetkälla: [Microsoft Word - Examensarbete Masterexamen von Hausswloff \(diva-portal.org\)](https://www.diva-portal.org/) [Hämtad 2021-05-04].

¹⁰⁷ Panoptikon som begrepp myntades av filosofen Jeremy Bentham i slutet av 1700-talet men har även kommit att användas av, och därmed ofta förknippats med, filosofen Michel Foucault.

¹⁰⁸ von Hausswloff, s. 12.

Annars blir det ju så att man bara dokumenterar material, alltså så här: "Det här har vi gjort!" Men då blir det ju så här fokus på slut... alltså på resultatet och det ska det ju inte heller vara. Det blir ju svårt, för oss ... alltså, det går ju emot allt jag har lärt mig, känner jag.

Katarina pratar om att hon upplever sig hjälpt av lärloggarna och de etiketter som hon kan använda sig av i dem för att markera vilka ämnesområden hon arbetat med i sin undervisning. Att det ger en riktning kring vad hon därmed behöver arbeta mer med, för att försäkra sig om att hon "täckt upp" läroplanens delar. Etiketterna i Skolplattformens lärloggar utgår från den webbaserade kvalitetsindikator (WKI) som utförs två gånger per år där vi ska poängsätta vår verksamhet utifrån olika kriterier och skriva åtgärdsförslag till oss själva kring hur vi kan förbättra oss i de områden där vi inte når upp till en godtagbar nivå. Etiketterna som går att välja för att "tagga" en lärlogg är matematisk utveckling, naturvetenskap och teknik, pedagogisk miljö och material, skapande verksamhet och språklig utveckling. Inga etiketter om läroplanens delar rörande värdegrundsfrågor som till exempel demokrati- och mångfaldsarbete, omsorg eller socialt samspel, alltså. Jag tänker att detta tydligt visar i vilken riktning lärloggarna tar oss.

När Katarina pratar om etiketterna minns jag att det var just så vi fick systemet presenterat till oss innan det var igång, att vi lätt skulle få en överblick kring vår undervisning för att se vad vi behövde arbeta mer kring. Men nu när jag står här och ser det hända kan jag inte riktigt förstå var det är vi har hamnat? I ett panoptikon där digitala rapportörer (tidigare kända som förskollärare) levererar det som systemet efterfrågar, oavsett vad det är? Samtidigt som förskollärarna enligt läroplanen för förskolan ansvarar för att "kritiskt granska att de utvärderingsmetoder som används utgår från de grundläggande värden och intentioner som uttrycks i läroplanen".¹⁰⁹ Precis som i många andra delar av empirin uppstår en motstridighet här. För vem är det egentligen som får överblicken kring dokumentationerna i Skolplattformen och andra digitala system, och varför? Och vad hände med läroplanens strävansmål som just mål att sträva mot och tanken om att alla de olika ämnesdelarna i läroplanen är något som barn ska ges möjligheter att utforska under hela sin förskoltid, inte under en termin eller ett läsår? Med Biestas tanke om subjektifiering som en viktig del av god utbildning blir det tydligt att i Skolplattformens system för dokumentation försvinner just den

¹⁰⁹ *Läroplan för förskolan*, s. 14.

unika dialogen till förmån för standardiserade oidentifierade ”avcheckanden”, som samtidigt sägs visa något om kvalitet och en likvärdig förskola för alla barn i Stockholms kommunala förskolor. Utifrån det digitala systemets uppbyggnad, till exempel med etiketterna som saknar innehåll från läroplanens värdegrundsdelar, blir det högst relevant, utifrån Biesta, att fundera över om vi mäter det vi verkligen tycker är viktigt, eller om vi mäter det som är enkelt att mäta.¹¹⁰

I det kollegiala samtalet med Jasmine, Marielle och Malin kommer vi in just på att Skolplattformens dokumentation syftar till att kunna mäta och säkerställa likvärdigheten i stadens förskolor. Marielle säger:

Och jag menar, det är ganska lätt att fejka också. Det är bara ta en bild och liksom, ni förstår vad jag menar, det har ingenting med kvalitet att göra. Det är inget säkert system att mäta ifrån.

Med Bornemarks tänk om förpappringen av arbetslivet kan jag förstå Skolplattformen och liknande digitala system som nästa nivå i New Public Management-välfärdens dokumentationsdjungel. Då som en slags digitaliserad ”kvalitetskontroll” förklädd till pedagogisk kvalitet. Bornemark är inne på att vi riskerar hamna i att ”pappersvärlden”, som i den här essän blir det digitala systemet, riskerar att tappa kontakten med den levda världen när allt dokumenteras och systematiseras.¹¹¹ I det här digitala systemets design finns inte plats för allt det komplexa som den levda verkligheten innehåller, alla motstridigheter som uppstår i ett mellanmänniskt arbete med barn. Arbetet på en förskola är allt annat än svart eller vitt, snarare fullt av en stor mängd blandade färgkombinationer med barn som positionerar sig på olika sätt, gör motstånd och förändras i olika sammanhang och i relation till olika personer. Jag tänker att när den färggranna mångfalden rationaliseras bort i ett tillrättalagt system riskerar vi att än mer tappa vad vi verksamma förskollärare egentligen tänker om god utbildning och kvalitet i förskolan utifrån vårt professionella omdöme och all den praktiska kunskap vi har. Detta är frågor som behöver lyftas kontinuerligt i arbetsgrupperna och som aldrig går att hitta enkla svar på, men det blir tydligt att de försvinner längre bort från oss på golvet när det digitala systemet nu allt mer berättar för oss vad det är vi ska fokusera på.

¹¹⁰ Biesta, s. 22.

¹¹¹ Bornemark, s. 60f.

Slutord

I den här essän blev dokumenterandet i Skolplattformen ett exempel på att förskollärares kunskaper riskerar att sättas ur spel av system som presenteras som verktyg tänkta att underlätta arbetet, men vars ramverk i stället kan visa sig påverka verksamheten i grunden. Forskningsfrågorna som jag utgått ifrån och rört mig kring handlar om förskollärares praktiska kunskap och professionella omdöme, om mötet mellan förskollärare och barn samt om hur Skolplattformen och lärplattan som arbetsverktyg kan påverka barn- och förskollärarkropparna. Det blev tydligt i min empiri att barns perspektiv blir svåra att inkludera i skapandet av pedagogisk dokumentation i enlighet med Skolplattformens regelverk. Detta eftersom barnen var helt eniga om vikten av att få framträda som hela kroppar och att få mötas ansikte mot ansikte med människorna i fotografierna, precis som i verkliga livet, för att den pedagogiska dokumentationen ska bli meningsfull för dem. Barnen uttrycker, precis som flera av pedagogerna, ett behov av att ta del av ansikten och hela kroppar för att erfarenheterna ska bli relevant speglade i dokumentationen. Empirin visar därmed att såväl barnkropparna som förskollärarkropparna kan påverkas på olika sätt i mötet med Skolplattformens dokumentation och att olika etiska aspekter som rör inflytande, meningsskapande och ansvar riskerar att hamna i periferin när dokumentationen som skapas i förskolan allt mer publiceras i Skolplattformen. Därför efterfrågar jag en komplicerad av diskussionen kring pedagogisk dokumentation i den digitala tid vi lever i, där barns perspektiv behöver inkluderas. I empirin jag skriver fram visas också att Skolplattformen och liknande digitala systemen riskerar att bidra till att omforma mötet mellan förskollärare och barn när förskolläraren alltmer kan förstås som en slags digital rapportör.

I min empiri framträder alltså två möjliga förhållningssätt för förskollärarna i mötet med Skolplattformen: den medforskande förskolläraren och den rapporterade förskolläraren. I reflektionerna förstår jag de två som delvis sprungna ur olika livsvärldar. Då blir det mer förståeligt att det går att uppfatta mötet med det digitala systemet på skilda sätt. För den rapporterade förskolläraren tänker jag att Skolplattformen kan uppfattas som det användbara och neutrala arbetsverktyg det presenterats som. Men för den medforskande förskolläraren framträder Skolplattformen här istället som ett slags panoptikon vilket orsakar inskränkningar på det professionella omdömet och den praktiska kunskapen. Tydligt blir oavsett att

förskollärares praktik och därmed möjligheter att utöva sitt professionella omdöme påverkas av Skolplattformen och liknande digitala system, det visar sig till exempel i empirin när viktiga frågor om kvalitetsbegreppet lyfts och när dessa relateras till ett New Public Management-perspektiv.

Mitt undersökande i den här essän börjar ta slut, men många frågor kvarstår. När den pedagogiska dokumentationen inte får vara just individuell och identifierbar, och därmed potentiellt känslig, vad kan vi då egentligen lämna för information? När inga identifierbara kroppar eller personnamn får träda fram, hur kan den då säga något om individernas utveckling och meningsskapande på förskolan? Det talas mycket om de digitala spåren vi lämnar och det är självklart en viktig tanke som måste hållas levande för alla som ansvarar för barn eftersom vi lever i en digitaliserad värld. Men hur utslätat behöver det bli för att de digitala spåren ska bli helt ofarliga och kan vi då verkligen försvara Skolplattformen som ett meningsfullt arbetsverktyg? Samtidigt presenteras det digitala systemet som ett sätt att visa på eller uppnå likvärdig kvalitet för barnen som vistas i den kommunala förskoleverksamheten i Stockholm, men vad är det för kvalitet som är möjlig att mäta i ett så utslätat system?

Metodreflektion

En pandemi har pågått under hela arbetet med den här essän. Det har påverkat det praktiska genomförandet men också mig som människa. På grund av restriktionerna som kraftigt begränsat vår rörelsefrihet har alla deltagande observationer gjorts på min egen arbetsplats. Samtal med utomstående har genomförts antingen utomhus genom ”walk and talk”-metoden (i snöstorm!) eller via och mejl, Teams och telefon. Dessutom blev jag själv sjuk i covid-19 just när all datainsamling var inplanerad. Alla sådana yttre förutsättningar har påverkat metod och genomförande och i en annan tid, utan pandemi, hade jag haft fler möjligheter att välja mellan vid insamlingen av data. Samtidigt upplever jag att det har varit otroligt meningsfullt och lärorikt att få ”gräva där jag står” och verkligen djupdyka i en praktik där jag är väl hemmastadd. Jag tänker att min förändrade position som forskare i den egna yrkespraktiken går att förstå som att jag hamnade i en slags rörlig dimension där förhållandet mellan att vara insider och outsider och där närheten och distansen till verksamheten var i ständig rörelse.¹¹² Det har gett mig många nya perspektiv och tankar som jag är tacksam över.

¹¹² Gunnarson, s. 236f.

Blicka framåt

I ett fortsatt utforskande kring Skolplattformen som arbetsverktyg för pedagogisk dokumentation vore det relevantt att genomföra ett aktionsforskningsprojekt tillsammans med barnen där de ges chansen att bli inkluderade i skapandet av sina egna lärloggar, utan begränsningarna som finns inbyggda i Skolplattformen på grund av GDPR och etiketter som skickar signaler kring vad det är vi ska prioritera. Kanske skulle det visa att i ett meningsskapande arbete med barnen är det omöjligt att använda Skolplattformen för pedagogisk dokumentation? Eller kanske kan barnen vägleda den rapporterande förskolläraren att hitta andra vägar till ett meningsskapande arbete tillsammans? Vem vet, i framtiden kanske den medforskande och den rapporterande förskolläraren kan hitta sätt att mötas och lära av varandra och därmed bli meningsfulla och duktiga samtidigt? Det låter utopiskt för mig när jag skriver det, men sannerligen viktigt att utforska vidare.

En dikt av Jenny Wrangborg fick inleda den här essän. Dikten talar till mig om blickarnas möjlighet, där blicken i min läsning blir en symbol för de mänskliga mötena, precis som den fått vara genom hela essän. Blicken och ansiktet som representanter för de livsviktiga men omätbara möten som sker varje dag i förskolan och som inte går att standardisera i ett digitalt system med krav på aidentifiering. Wrangborgs dikt talar om att skydda mjuka kroppar från hård metall genom att möta sin egen blick när någon annan tittar en i ögonen. När Eva och Lotta framförde kritik om mitt sätt att dokumentera dem tänker jag att det var just det som hände. Jag vågade möta min egen blick tack vare att de såg mig i ögonen och den här essän är ett försök att, utifrån det mötet, undersöka anledningar till att fortsätta rikta blickarna mot de mjuka kropparna så det hårda inte fortsätter tränga igenom mer än det redan har gjort. Vi får aldrig låta sångerna inuti tystna.

Tack!

Till alla barn jag möter i förskolan varje dag, den här vetenskapliga essän tillägnar jag er. Tack för att ni får mig att aldrig stanna upp, vare sig i tanke eller kropp! Särskilt tack till ”Eva” och ”Lotta” som genom sina kritiska blickar och kloka ord fick upp mina ögon den där förmiddagen på ”Trollberget”. Varma tack till alla de skarpa förskollärare som så generöst delat med sig av sig själva under datainsamlingen och därmed lämnat ovärderliga bidrag till essäns empiri. Slutligen lika varma tack till mina kollegor som arbetat med barnen på

förskolan när jag suttit framför datorn och skrivit istället, utan ert skickliga och ödmjuka samarbete hade det aldrig varit möjligt. Tack, tack, tack!

Källförteckning

Biesta, Gert, *God utbildning i mätningens tidevarv* (Stockholm: Liber, 2011)

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

Cederberg, Carl (red.), *Yrkesmänniskan i den kapitaliserade välfärden* (Huddinge: Södertörns högskola, 2019)

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Allan, *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (Stockholm: Liber, 2014)

Duesund, Liv, *Kropp, kunskap och självuppfattning* (Stockholm: Liber, 1996)

Eidevald, Christian, *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan – Hallå, hur gör man?* (Stockholm: Liber, 2018)

Gunnarson, Martin (red.), *Att utforska praktisk kunskap* (Huddinge: Södertörns högskola, 2019)

Kemp, Peter, *Emmanuel Lévinas – En introduktion* (Göteborg: Daidalos förlag, 1992)

Kjällander, Susanne, Riddersporre, Bim (red.), *Digitalisering i förskolan på vetenskaplig grund* (Stockholm: Natur & Kultur, 2019)

Krokmark, Thomas (red.), *Förskola på vetenskaplig grund* (Lund: Studentlitteratur, 2014)

Lenz Taguchi, Hillevi, *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan* (Malmö: Gleerups förlag, 2013)

Lindgren, Anne-Lie, *Etik, integritet och dokumentation i förskolan* (Malmö: Gleerups förlag, 2016)

Merleau-Ponty, Maurice, *Kroppens fenomenologi*, (Göteborg: Daidalos förlag, 2018)

Pripp, Oscar & Öhlander, Magnus, ”*Observation*”, i: Kaijser, Lars. & Öhlander, Magnus (red.), *Etnologiskt fältarbete* (Lund: Studentlitteratur, 2011)

Pröckl, Maria, *Tyngd, sväng och empatisk timing: förskollärares kroppsliga kunskaper* (Huddinge: Södertörns högskola, 2020)

Svenning, Bente, *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation* (Lund: Studentlitteratur, 2011)

Wrangborg, Jenny, *Vad ska vi göra med varandra* (Stockholm: Ordfront, 2014)

Åkerblom, Annika, ”Omsorgens många ansikten”, i: Riddersporre & Bruce (red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (Stockholm: Natur & Kultur, 2016)

Internetkällor

Alsterdal, Lotte, ”Essäskrivande som utforskning”, i: Burman, Anders (red.), *Konst och lärande – Essäer om estetiska lärprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014):
[Microsoft Word - Konst o larande 2014-04-23.doc \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-04-30]

Barnstugeutredningen (Socialstyrelsen, SOU1972:26):
[1972:26 \(lagen.nu\)](#) [Hämtad 2021-05-05]

Bjervås, Lise-lott, *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – en diskursanalys*, doktorsavhandling (Göteborg: Göteborgs universitet, 2011):
[Talet om förskolebarn och pedagogisk dokumentation i förskolan \(gu.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04]

Ceder, Simon, ”Etik och jämlikhet. En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Lévinas filosofi”, i: *Utbildning & Demokrati*, vol 23, nr 2, 93–107, 2014:
Etik och jämlikhet - En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Levinas filosofi [Hämtad 2021-05-05]

Dataskyddsförordningen (Integritetsskyddsmyndigheten, 2018):
För personuppgiftsansvariga inom skola och förskola - Integritetsskyddsmyndigheten (imy.se)
[Hämtad 2021-04-30]

DeMarie Darlene & Ethridge A. Elizabeth, “Children’s images of preschool – The power of photography”, i *Young Children*, Washington, Vol 61, January 2006, Internetkälla: Children's Images of Preschool: The Power of Photography - ProQuest [Hämtad 2021-04-30]

Elfström Pettersson, Katarina, *Production and products of preschool documentation – entanglements of children, things and templates*, doktorsavhandling (Norrköping: Linköping universitet, 2017):
Production and Products of Preschool Documentation Entanglements of children, things, and templates (diva-portal.org) [Hämtad 2021-05-05]

Folkman, Sara, *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan – en studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*, doktorsavhandling (Stockholm: Stockholms universitet, 2017): SU-WordTemplate (diva-portal.org) [Hämtad 2021-05-05]

Halvars-Franzén, Bodil, *Barn och etik – möten och möjligheter i två förskoleklassers vardag*, doktorsavhandling, (Stockholm: Stockholms universitet, 2010): II - Barn och etik 10033I (diva-portal.org) [Hämtad 2021-05-04]

Holmberg, Charlotte, *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolpedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*, licentiatavhandling (Stockholm: Stockholms universitet, 2015): SU-WordTemplate (diva-portal.org) [Hämtad 2021-05-04]

Kavtaradze, Lotta, "GDPR – så påverkas förskolan", i: *Förskoletidningen* (nr. 6, 2017): [GDPR – så påverkas förskolan | Förskoletidningen \(forskoletidningen.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04]

Lindroth, Frida, *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till delaktighet*, licentiatavhandling (Växjö: Linnéuniversitetet, 2018): [Microsoft Word - Licentiatuppsats 20171227 3 \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-05-04]

Läroplan för förskolan, (Skolverket, 2019):
[Läroplan \(Lpfö 18\) för förskolan - Skolverket](#) [Hämtad 2021-05-04]

Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Regeringen, 2017):
[nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf \(regeringen.se\)](#) [Hämtad 2021-05-04]

Nordiskt ministerråd, *Lek och lärande med digitala verktyg i nordiska förskolor – erfarenheter från två Nordplus-projekt 2015–2019*: [Lek och lärande med digitala verktyg i nordiska förskolor \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-04-30]

von Hausswolff, Kristina, *Kunskap, digitala system och den professionella läraren – En problematisering av användandet av digitala system vid kunskapsbeskrivningar i skolan*, masteruppsats (Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2014):
[Microsoft Word - Examensarbete Masterexamen von Hausswolf \(diva-portal.org\)](#) [Hämtad 2021-05-04]