

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola,  
erfarenhetsbaserad, Utbildningsvetenskap C  
Självständigt arbete 15 hp | vårterminen 2015

# Det är något i mig som stretar emot

– en essä om Reggio Emiliafilosofin, pedagogisk  
dokumentation och vår kunskapsprocess

Av: Anneli Blomdahl och My Pedersen  
Handledare: Ulla Ekström von Essen

## **There is something in me that is resisting - an essay about the Reggio Emilia philosophy, pedagogical documentation and our process of learning**

Author: Anneli Blomdahl and My Pedersen

Mentor: Ulla Ekström von Essen

Term: Spring 2015

The purpose of this essay is to explore the conflict that arises within students like ourselves when they undergo an experience-based education towards preschool teaching where new theoretical knowledge must interact with already proven experience in the profession. The portrayals we write about are based in situations encountered in our practice. Doubt, uncertainty and criticism carried by us have led to a strong desire to find out what these feelings stem from. The Reggio Emilia philosophy seems to be the prevailing in the areas there our portrayals have been experienced and consequently we are inclined to investigate what it stands for. We are also investigating what function pedagogical documentation have and if there are different ways to understanding this. By examining Aristotle's different forms of knowledge, we discover our own proficiency and can relate it to our own learning process and pedagogical documentation. The study we do by writing this essay gives us opportunities to gain knowledge of the Reggio Emilia philosophy, pedagogical documentation and our process of learning. This helps us further our journey to knowledge and in our professional development.

We have chosen to write this paper in essay form since we want to use a method that is challenging and searching in its nature and since it also gives us the opportunity to emanate from our own experiences. To get a better understanding of the issues we investigate, we have tried to view our portrayals from various perspectives with the help of relevant research literature. We have gained a distance to our portrayals by participating in dialogue and reflection with each other, the mentor and with the other students in our study group. Their thoughts and questions have helped us further in our inquiries. In our essay, we use theories like hermeneutics and phenomenology which allows us to utilize our experience to interpret and understand the phenomena occurring in our consciousness.

Keywords: Reggio Emilia Philosophy, pedagogical documentation, learning process, preschool, doubt, knowledge

## Sammanfattning

Författare: Anneli Blomdahl och My Pedersen

Handledare: Ulla Ekström von Essen

Termin: Våren 2015

Syftet med denna essä är att undersöka den konflikt som uppkommer när studenter som vi genomgår en erfarenhetsbaserad förskolläraryrket, där nya teoretiska kunskaper ska samspela med redan beprövad erfarenhet från yrket. De situationer som uppstått i vår praktik har legat till grund för de gestaltningar vi skrivit. Tvivlet, osäkerheten och kritiken vi har burit på har väckt en stark vilja att ta reda på vad dessa känslor bottnar i. Våra gestaltningar har uppstått i en verksamhet där Reggio Emiliafilosofin tycks vara rådande därför vill vi också undersöka vad Reggio Emiliafilosofin står för samt vad verktyget pedagogisk dokumentation är och om det finns olika sätt att förstå detta. Genom att undersöka Aristoteles olika kunskapsformer får vi syn på vårt eget kunnande och kan sätta det i relation till vår kunskapsprocess och pedagogisk dokumentation. Den undersökning vi gör i och med denna essä ger oss möjligheter att få kunskap om Reggio Emiliafilosofin, pedagogisk dokumentation och vår egen kunskapsprocess. Detta hjälper oss vidare på vår kunskapsresa och i vår professionsutveckling.

Vi har valt att skriva i essäform då vi önskar att använda en metod som är prövande och sökande samt att den ger oss möjligheter att utgå från våra egna erfarenheter. För att få en ökad förståelse för de frågor vi undersöker har vi försökt att se våra gestaltningar ur olika perspektiv med hjälp av relevant forskningslitteratur. I dialog och reflektion med varandra, handledaren och med övriga studenter i handledningsgruppen har vi fått distans till våra gestaltningar och gruppens tankar och frågor har hjälpt oss vidare i vårt undersökande. I vår essä använder vi oss av teorier som hermeneutik och fenomenologi vilket ger oss möjlighet att utgå från vår erfarenhet och tolka och förstå de fenomen som uppstår i vårt medvetande.

Nyckelord: Reggio Emiliafilosofi, pedagogisk dokumentation, kunskapsprocess, förskola, tvivel, kunskap

## Innehållsförteckning

There is something in me that is resisting - an essay about the Reggio Emilia philosophy, pedagogical documentation and our process of learning .....	1
Sammanfattning .....	2
Innehållsförteckning.....	3
Den första snön - Annelis gestaltning .....	4
Kaffedoft och kollegor - Annelis gestaltning.....	6
Annelis reflektion.....	7
Ett fördjupat lärande - Mys gestaltning.....	8
Mys reflektion .....	11
Gemensam reflektion .....	12
Syfte och frågeställning .....	14
Metod .....	15
Dokumentation i Lpfö 98.....	16
Från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv till ett konstruktionistiskt synsätt .....	18
Reggio Emiliafilosofin.....	21
Pedagogisk dokumentation .....	24
Kritiska tankar om pedagogisk dokumentation .....	26
Våra tankar om Reggio Emiliafilosofin och pedagogisk dokumentation.....	27
Aristoteles och kunskap .....	28
Aristoteles kunskapsformer i relation till pedagogisk dokumentation.....	30
Praktisk kunskap, dygden mod, hemlösheten och tvivlet.....	31
Reflektionens betydelse för lärande.....	33
Slutord.....	35
Referenser .....	37
Litteratur: .....	37
Övriga källor: .....	39

## Den första snön - Annelis gestaltning

Åtta barn med pigga ögon och rosiga kinder står vid ytterdörren. I famnen har de färgglada hinkar fyllda med is och snö. Den första snön är här och ett ivrigt samlande har ägt rum på gården i dag på förmiddagen. Jag vill ta tillvara barnens intresse och nyfikenhet kring snö och is och ge dem ett tillfälle att fördjupa sitt utforskande så jag frågar om de vill ta med snön och isen in. Det vill barnen gärna och ivriga trängs de nu vid dörren. Väl inne tar jag fram lappar, förstoringsglas och små burkar och vi börjar gemensamt utforska isen och snön. Det här måste jag dokumentera. Var är kameran nu då? Jag inser att jag inte kan leta efter den just nu för då missar jag vad som händer i utforskandet. Penna och papper känns inte aktuellt då det tar alldeles för mycket fokus från barnen när jag ska skriva vad de gör och säger. Då kan jag inte vara den närvarande pedagog jag vill, som entusiasmerar, ställer nyfikna frågor, iakttar och deltar i utforskandet. Jag får skriva sedan.

Barnen undersöker så där som barn gör, ohämmat, utan att sätta upp hinder eller censurera sina frågor. Det är ett surr i rummet av energi och nyfikenhet:

– Oj, kolla! Det är svarta prickar i isen! Vad är det för något?

– Va!?! Får jag se?

– Nä men, nu är det vatten i min kopp. Kolla!

– Jag vet! Snön har smält.

– Iih, känn! Den är kall!

Koppar och lappar far fram och tillbaka över bordet och jag rycks med av barnens entusiasm. Plötsligt blir vi avbrutna av min kollega Eva som meddelar att det är dags att plocka undan för det ska dukas till lunch. Missnöjda gruffar barnen över beskedet, men med ett löfte om att vi kan fortsätta i morgon ställer de ut hinkarna utanför ytterdörren. I huvudet frågar jag mig själv om jag lovade för mycket nu, kan vi fortsätta i morgon? Jag frågar Eva om jag kan sitta en halvtimme på eftermiddagen och skriva ner anteckningar om utforskandet. Hon påminner mig om att det är i dag hon har bokat in ett samtal med en förälder så det är inte möjligt.

Med en suck slår jag mig ner i soffan i personalrummet. Nu ska det bli gott med en kopp te och skönt med en stunds vila. Jag tänker på förmiddagens aktiviteter. Jag är glad att jag fångade upp barnens intresse av den nyfallna snön. Det föll väl ut, de var nyfikna och glada och ville gärna fortsätta sitt utforskande. Kanske kan det här spontana initiativet leda till ett projektarbete om is och snö. Jag känner mig nöjd med mig själv. Så kommer jag att tänka på att jag inte dokumenterat. Jag suckar inombords. Pedagogisk dokumentation är något som ständigt gör mig frustrerad. Jag får inte till det. Antingen är det tekniken som inte vill samarbeta; iPaden finns inte tillgänglig, kameran är inte laddad, skrivaren har slut på bläck eller så har ett papper fastnat. Eller så är det omständigheterna som sätter käppar i hjulet. Jag

har ingen tid att skriva ut bilderna eller som nu, jag har inte möjlighet att efteråt skriva ner situationen. För det är väl inte meningen att jag ska göra det nu, på min rast?

I vår organisation ingår tid för gemensam reflektion i arbetslaget varannan vecka. Det är en vecka kvar till nästa reflektionstid, tiden då vi ska sitta tillsammans i arbetslaget och reflektera över de dokumentationer vi gjort. Tiden då vi ska fundera över hur vi går vidare i arbetet och utmanar och inspirerar barnen till vidare utforskade och fördjupat lärande. En vecka. Om inte barnen vid det laget har glömt att de studerat snö och is i luppar så har åtminstone entusiasmen och nyfikenheten slocknat. Det vet jag av erfarenhet. Barnen är här och nu, det är nu de vill fortsätta sitt utforskade, inte om en vecka. Då kommer jag tillbaka till min undran om jag lovade barnen för mycket, kan vi fortsätta i morgon? Frågan är om jag kan frångå vår struktur på avdelningen med fasta grupper och schemalagda aktiviteter. Kan jag tillåtas att vara spontan och tillmötesgå barnens intressen? Är vår organisation tillräckligt flexibel?

Ledningen förväntar sig att vi använder pedagogisk dokumentation som ett verktyg i vårt arbete med barnen. Genom reflektion i arbetslaget kring dokumentationen ska vi få syn på vilket lärande som sker, vad barnen är nyfikna på, vad de undersöker och hur vi ska gå vidare i arbetet för att stimulera och utmana barnen. Därefter ska vi ta tillbaka dokumentationen till barnen för att de ska få syn på sitt eget lärande och inspireras att gå vidare i sitt utforskande. Vi förväntas också använda dokumentationen för att delge föräldrarna vad vi arbetar med på förskolan och visa på vilket lärande som sker. Dessutom ska materialet fungera som underlag till utvärderingen av verksamheten som kommunen förväntas få in vid slutet av året. Det låter fantastiskt, men är det möjligt?

Jag börjar fundera om det är mig det är fel på. Har jag inte tillräckligt med kunskaper om pedagogisk dokumentation? Behöver jag öva mer? Kanske har jag missförstått hur det ska gå till. Jag har försökt så många gånger men jag upplever att dokumentationen i de flesta fall inte gör situationen rättvisa. Jag som observatör av situationen väljer ut vad jag ska dokumentera. Oftast lyckas jag endast fånga en liten skärva av vad som händer. Jag tvivlar ofta på om jag får med det viktigaste och om min bild av det som händer är samstämmig med barnens bild. Jag har en känsla av att jag missar viktiga saker som barnen gör eller säger när jag är koncentrerad på att fotografera, filma eller skriva. Jag lockas av tanken kring pedagogisk dokumentation och projektarbete, att vi i vårt arbete med barnen ska utgå från deras behov och intressen, att vi ska vara lyhörda och nyfikna för barnens lärande för att kunna utmana dem vidare. Samtidigt är det något i mig som stretar emot. Vad bottnar motståndet i?

## Kaffedoft och kollegor - Annelis gestaltning

Med anteckningsblock under armen och penna i handen går jag med lätta steg genom korridoren. Jag känner mig förväntansfull inför mötet. För några veckor sedan träffades vi för första gången, alla tio förskollärare i enheten, enhetens pedagogiska utvecklare Kajsa och kommunens pedagogiska utvecklare Maud. Tillsammans ska vi försöka förstå vad läroplanen menar med tematiskt arbetssätt och dokumentation och hur det skulle kunna se ut i praktiken på förskolorna i vår enhet. Sist vi träffades fick vi i uppdrag att läsa några kapitel ur skolverkets bok *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan - pedagogisk dokumentation* som handlar om detta spännande arbetssätt och idag ska vi prata om våra upplevelser och funderingar kring texten. Detta ämne är inte nytt för någon av oss. Under mina sju år i förskolan har vi diskuterat detta och det finns en vilja både hos ledningen och pedagogerna att göra detta arbetssätt till verklighet, men det har gått trögt. Vi famlar oss fram. Därför har förskolechefen bjudit in kommunens pedagogiska utvecklare och ordnat detta forum för oss förskollärare. Även under mina studier till förskollärare vid Södertörns högskola har vi läst om och diskuterat tematiskt arbete och dokumentation. Jag tycker att det är mycket spännande och det föder många tankar hos mig. Vad är ett tematiskt arbetssätt? Hur kan pedagogisk dokumentation hjälpa oss i detta arbete? Kan man arbeta med tematiskt arbetssätt och utgå från barnens intressen och ändå arbeta med de mål som läroplanen föreskriver? I teorin tror jag att jag har en uppfattning om vad som menas men jag känner mig fortfarande osäker på hur det ska ske i praktiken. Därför är jag så förväntansfull inför detta möte. Här ska jag sitta med två personer som har som profession att utveckla förskolan och tio erfarna förskollärare som har goda kunskaper om hur man arbetar med barn. Nu ska jag få svar på mina frågor, hjälp att analysera vad som menas och framför allt få goda exempel på hur det skulle kunna gå till i praktiken.

Jag går in i mötesrummet och möts av kaffedoft och glada kollegor. Vi hälsar, pratar och skrattar. Eftersom vi är fyra förskolor i vår enhet träffas vi inte så ofta och vi har mycket att prata om när vi väl gör det. När klockan är nio har alla kommit. Sorlet lägger sig och Maud hälsar alla välkomna. På bordet framför alla deltagare ligger boken vi skulle läsa i till idag. Vad spännande det ska bli. Undrar vad de andra tänker och funderar över? Nu vill jag komma igång med diskussionerna. Jag tänker att idag ska jag inte vara ivrig och prata på utan ta det lite lugnt, låta de andra komma till tals.

Maud inleder mötet med att repetera vad vi pratade om vid vår första träff och ber oss sedan att delge varandra våra reflektioner kring den lästa texten. Det blir knäpptyst kring bordet. Jag hör plötsligt ventilationen surra. Någon skruvar lite på sig. Någon bläddrar lite i boken. Någon tittar ner i bordet. Varför säger ingen något? Det där med att låta andra komma till tals skjuter jag undan och berättar vad jag tänker och funderar på. Maud bemöter det jag har sagt med sina tankar och bollar sedan ordet vidare.

Efter en stund flyter diskussionen på och de flesta är delaktiga i samtalet. Det framkommer att det inte bara är jag som tycker att detta är svårt och både möjligheter, men framförallt hinder för arbetssättet blir synliga under vårt möte. Det är fler än jag som frågar sig hur man praktiskt ska gå tillväga och hur vi skapar en organisation för lärande genom projektarbete och pedagogisk dokumentation i vardagen. Maud försöker förklara. Hon berättar om små grupper om fyra till fem barn, flexibilitet i organisationen, inlyssnande pedagoger, projekt som utgår från barnens behov och intressen, pedagogisk dokumentation som visar vägen i det gemensamma lärandet och vikten av reflektion i arbetslaget.

När jag lämnar rummet går jag med tunga steg genom korridoren. Jag känner mig trött, frustrerad och besviken. Det visade sig att Maud är en person som är övertygad om att tematiskt arbete genom projekt och pedagogisk dokumentation är det enda rätta och dessutom genomförbart. Men jag har fortfarande svårt att förstå hur det ska gå till. Dessutom stämmer inte hennes vision av hur arbetet kan genomföras med hur enhetens chef beskriver hur arbetet ska läggas upp och organiseras. Vem ska jag lyssna på? Jag förväntar mig att mina kollegor, alla utbildade och med många års erfarenhet i verksamheten ska hjälpa mig att ge mig svar på mina tvivel och frågor. Har de samma förväntningar på mig? Förväntar sig ledningen och kollegorna att jag ska vara kunnig och trygg i min yrkesroll eftersom jag nu både har erfarenhet och utbildning? Jag som upplever mig mer tveksam och osäker nu när jag nästan är klar med utbildningen. Det är som att ju mer jag lär mig desto större insikt får jag i att jag ingenting vet.

## Annelis reflektion

*Samtidigt är det något i mig som stretar emot. Vad bottnar motståndet i?* Dessa två meningar som jag skrivit väcker många tankar hos mig. Jag gillar verkligen tanken, så som jag förstår den, med projektarbete och pedagogisk dokumentation, men ändå är det något inom mig som skaver och som gör att jag blir frustrerad och motsträvig. Är det min erfarenhet av hur verkligheten ser ut, att jag ständigt stöter på hinder i organisationen som väcker dessa känslor? Är det mina, som jag upplever det, misslyckade försök av att dokumentera? Har jag inte tillräckliga kunskaper i hantverket? Behöver jag öva mer? Kanske gör jag för stor sak av det, mer komplicerat än vad det är och ställer för höga krav på mig själv och min verksamhet. Eller är det att jag upplever att dokumentationen i de flesta fall inte gör situationen rättvisa, att jag inte får med det viktigaste? Jag gör ett val, medvetet eller omedvetet tar jag ställning till arbetssättet. Vi skulle kunna organisera oss i vardagen och se till att kameran alltid är laddad och iPaden tillgänglig. Har jag på förhand bestämt mig för att det inte går? Eller är det så att jag faktiskt inte vill? Jag upplever att kravet på dokumentation gör att jag måste välja, antingen är jag den närvarande pedagogen som deltar i barnens processer, entusiasmerar och ställer nyfikna frågor eller så följer jag barnen på avstånd och dokumenterar deras utforskande och lärande. Det är svårt för mig att



göra båda sakerna samtidigt. Kanske är det så att tanken om den jag vill vara som pedagog står i vägen för min möjlighet att dokumentera.

Direktiven från ledningen att arbetslaget ska arbeta med projekt och att vi vid dessa tillfällen ska dokumentera barnens lärande sänder signaler om att lärande endast sker i dessa situationer. Finns lärandet bara om det är dokumenterat? Jag har arbetat i förskolan i sju år och vet av erfarenhet att barn lär hela dagen och i alla situationer. I förskolans vardagsrutiner finns många exempel på lärande. Samtalen runt matbordet är både språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Dialogen i hallen över ett par trilskande galonbyxor övar både samarbete och kamratskap. Listan kan göras lång. Vad behövs det för kunnande hos mig för att se detta lärande? Är det min praktiska erfarenhet som gör att jag ser barns lärande i dessa situationer eller är det mina teoretiska kunskaper? Pedagogisk dokumentation är ett sätt att säkerställa kvaliteten i förskolan, men vad är kvalitet? Finns det värden som inte är möjliga att dokumentera?

Vid mötet med de pedagogiska utvecklarna och förskollärarna blev det mycket tyst när vi förväntades uttrycka våra tankar och funderingar. Kan hända har mina kollegor, liksom jag, en känsla av att det finns ett rätt svar i det här sammanhanget. Projektarbete och pedagogisk dokumentation har blivit ett mantra som upprepas i förskolan gång, på gång, på gång. Men vad är det vi menar, och menar vi samma sak? Jag ifrågasätter ofta både mig själv som pedagog och verksamheten jag befinner mig i liksom förskolan i stort. Att diskutera och vrida på saker och ting och se det ur olika perspektiv är roligt och spännande. Det utvecklar både mig som person och pedagog och förhoppningsvis också verksamheten jag arbetar i. Var kommer min kritik ifrån? Bottnar den sig i mina erfarenheter? Jag upplever att de teoretiska kunskaper jag fått under min utbildning gör att jag fått ett annat perspektiv på mig själv som pedagog, verksamheten och förskolan i stort. Är det de kunskaperna som också gör mig mer kritisk? Jag blir nyfiken på och vill veta mer om vad som händer med mina kunskaper som erfaren pedagog när jag får nya teoretiska kunskaper.

## **Ett fördjupat lärande - Mys gestaltning**

- Kul att ni alla är här och välkommen Gunnar! Jag tänkte jag skulle ge er lite historia kring varför vi är här i dag. Vi har i ledningsgruppen känt att vi inom förskolan inte riktigt kommer till någon fördjupning i projekterande arbetssätt. Vi inom ledningen upplever det som ett problem då vi känner och ser att varken barn eller pedagoger kan komma på djupet i olika lärandesituationer. Jag har därför bjudit hit Gunnar som har stor erfarenhet av att handleda framförallt pedagoger i olika nätverk där pedagogisk dokumentation och projekterande arbetssätt är centralt. Ni som arbetar direkt i verksamheten har blivit

utvalda då ni anses ha god kunskap i och kring pedagogisk dokumentation och projekt i den dagliga verksamheten.

Jag sitter här nervös, utvald och med en rad förväntningar på mig och på den verksamhet som jag är ytterst ansvarig för som förskollärare. Jag kan erkänna att jag ibland, särskilt på den senaste tiden blivit mer och mer ifrågasättande kring vad det egentligen är vi håller på med i förskolan. Jag har, med min erfarenhet från yrket samt mina nya teoretiska kunskaper från utbildningen, blivit kritiskt på ett sätt som jag aldrig tidigare upplevt. Ibland kritiserar mina nya teoretiska kunskaper min erfarenhet. För första gången är min yrkesprofession inte baserad huvudsakligen på praktiskt kunnande, känsla och erfarenhet utan också på teoretiska kunskaper. Min nya känsla är starkt kopplad till osäkerhet. Den smyger sig fram i mina tankar och ger en känsla av att inte räcka till. Jag har försökt att inte ge uttryck för detta då jag känt att det hela nog ligger hos mig och inte i förskolan som organisation. Jag har skämts lite. Här kommer jag snart klar, med den senaste utbildningen och är osäker och ifrågasättande. Det passar sig inte. Jag tänker att mina kollegor och mina chefer förväntar sig att jag som har lång erfarenhet och har en ny utbildning ska ge uttryck för att ha en viss säkerhet i min yrkesroll och i de uppgifter som jag förväntas ansvara för. Kan det vara så att det är min långa erfarenhet som på senaste tiden har börjat gnaga inom mig och att denna erfarenhet inom yrket gör mig kritisk? Jag ser på min roll på ett nytt sätt och jag kan inte riktigt få in allt nytt jag läst och det är svårt att få det att passa in i min yrkesprofession utan att jag blir ovän med mig själv.

Jag har med mina nya teoretiska kunskaper fått syn på att min verksamhet är mycket starkt inspirerad av, vad jag uppfattar som en trend inom förskolan, nämligen Reggio Emiliafilosofin. Denna trend inom förskolan kan vara här för att stanna men kanske inom kort byts ut mot en nyare mer attraktiv trend. Jag funderar kring detta och tänker att det här med att internalisera nya synsätt kring barns lärande är mycket starkt kopplat till min egen praktiska kunskap. Jag har på senare tid börjat kritisera mig själv för att jag inte litar på min egen erfarenhet vilket jag tidigare byggde hela min yrkesprofession kring.

Jag tänker att arbetet inom förskolan i dag är mycket mer komplext än det var för några år sen. Jag saknar att bara vara pedagog och att vara med barnen utan krav på ständig fokusering på lärande och dokumentation. Jag med min erfarenhet är väl ändå så pass kunnig att jag kan se lärande utan att för den skull lyckats dokumentera det? Barns lärande sker väl hela tiden och inte endast när vi pedagoger lyckats att dokumentera det? Jag menar, vi har ju sett barns lärande tidigare utan att ha slitit våra hår kring hur vi har gjort det. Vi har bara konstaterat att ett lärande har ägt rum. Vem är det som bestämmer vad som är lärande? Det är jag som pedagog som ansvarar för att göra barnens lärande synligt för dem själva men också för oss pedagoger, ledningen och för barnets föräldrar. Jag upplever ibland att det är

omöjligt att göra alla nöjda inom förskolan. Inte nog med att vi vill ha nöjda barn och föräldrar som vill välja vår förskola. Vi vill också göra chefer och ledning nöjda, för att inte tala om oss själva.

- Hej allesammans, kul att äntligen träffa er. Jag heter som sagt Gunnar och är fostrad inom Reggio Emilia-pedagogiken, vilken jag nu har som yrke att föra vidare. Jag har hört mycket gott om er och ert arbete och det ska bli spännande att få möjligheten att utmana er vidare. Vi kommer att träffas regelbundet under det kommande halvåret, och jag hoppas att ni alla är villiga att dela med er av ert arbete i form av pedagogisk dokumentation.

Handledningen fortsätter och jag kommer på mig själv flera gånger med att sitta och småle så fort Gunnar kommer in på frågorna som rör pedagogisk dokumentation och projekterande arbetssätt. Det Gunnar har att säga känns mycket relevant för mig, min yrkesprofession och för förskolan som organisation. Gunnar bekräftar den kritik jag själv har gett uttryck för:

- Förskolans svårighet i dag är att den slåss mot starka traditioner. Traditionen finns i förskolans väggar och i pedagogernas kroppar och påverkar hur vi tar oss an projekterande arbetssätt och pedagogisk dokumentation. Jag menar att arbetet med att nå en fördjupning inom projekterande arbetssätt har sin början i förskolans organisation och i pedagogers förhållningssätt.

Min blick vandrar genom rummet, letar efter någon annan som också känner som jag. Jag möter inga blickar, alla tittar ner i sina papper och antecknar varje ord som Gunnar säger. Vad tycker de andra om det som Gunnar försöker få oss att förstå? Varför ges det ingen respons? Jag gillar att Gunnar ifrågasätter oss under handledningen. Det är det vi har saknat, någon som ifrågasätter oss och kan få oss pedagoger att fokusera på rätt saker. Ibland är det som om jag kämpar mot en rådande tradition på förskolan där man inte får vara för säker på sin sak men man får inte heller vara osäker.

Gunnar fortsätter: -Jag har inte för avsikt att kritisera ert arbete inom förskolan. Jag vill bara göra er medvetna om och inspirerade till att våga utforska fler vägar till barns lärande. Jag hoppas att vi under denna handledning ska hitta nya ingångar till arbetet med barnen som både kan berika oss i det här rummet men också den verksamhet där ni arbetar. Jag kommer inte ha någon exakt dagordning för dessa möten, då det viktigaste är att vi pratar om den värld där ni är medskapare.

Jag har under en längre tid gått och funderat över saker utan att egentligen ha diskuterat och reflekterat dessa med någon annan, och nu äntligen kom Gunnar. Skönt att äntligen få diskutera och reflektera det som jag har funderat så mycket över. Varför har jag inte gett uttryck för de tankar jag haft? Jag har ju alltid vågat ge uttryck för saker i min yrkesroll, det är ju därför som folk värdesätter mig som kollega. Jag tänker att det inte handlar om att jag inte vågar ge uttryck för de saker som min kritiska blick har sett. Mötet med Gunnar bekräftar mig i det jag har känt men inte riktigt haft rätt ord för.

Kanske mina nya teoretiska kunskaper står i vägen för min erfarenhet vilket gör att jag inte kan sätta ord på det jag känner.

Jag upplever att teoretiska kunskaper väger och värderas högre än erfarenhet, vilket har resulterat i en känsla av osäkerhet i min yrkesprofession. Jag tror att mina kollegor och min ledning förväntar sig av mig att jag ska sitta på de "rätta" svaren. Kan det vara så att de rätta svaren inte kommer att vara de som de förväntar sig att få? Gunnar ser bakom min fasad, han säger inget speciellt men i bland upplever jag att han vet vad jag känner, tycker och ger uttryck för. Gunnar bjuder då och då in mig i hans resonemang och jag känner att han litar på att de tankar jag ger uttryck för kan berika oss i våra fortsatta resonemang. Trots det funderar jag över varför det är så att Gunnar vänder upp och ner på mina tankar. Räcker det inte med att jag själv precis vänt upp och ner på hela min yrkesprofession?

Syftet med denna handledning var att få verktyg för att arbeta med projekterande arbetssätt samt med pedagogisk dokumentation som verktyg. Det är inte det som jag sitter och smålar åt. Gunnar sätter ord på det jag känner och tänker. Min kritiska blick är inte enbart min egen utan jag delar även den med Gunnar. Han bekräftar mig genom att uttrycka de svårigheter som jag upplevt och jag känner att jag för stunden blir vän med mig själv. Känslan av att inte räcka till beror inte bara på mig utan de är även starkt präglade av organisationen och de traditioner som finns inom förskolan.

## Mys reflektion

Min erfarenhet har alltid varit en stöttepelare för mig inom mitt yrke. Den är något som jag förlitar mycket av min yrkesidentitet på, något som jag är stolt över. Vad är det som händer med min erfarenhet när jag får nya teoretiska kunskaper? På vilket sätt visar det sig i mitt dagliga arbete på förskolan? Vad betyder det egentligen för mig att ha vad jag kallar en kritisk blick? Varför har den smugit sig in nu, nästan precis ett halvår innan jag förväntas vara klar med mina studier? Jag går en utbildning med syftet att forma mig till en medveten och reflekterade förskollärare med kritisk blick. Hur tas detta emot i förskolans organisation? Är förskolan redo att ta emot förskollärare med sådana egenskaper? Jag upplever att teoretisk kunskap värderas högre än erfarenhet.

Jag har i min gestaltning gett uttryck för en svårighet när det kommer till att låta min erfarenhet och min nya teoretiska kunskaper samspela. Jag tar mig an detta samspel genom att bli ovän med mig själv. Detta resulterar i en känsla av att vara ifrågasättande och kritisk till vissa verktyg inom förskolan exempelvis pedagogisk dokumentation. Kan det vara så att mina upplevelser av pedagogisk dokumentation är präglade av den svårighet jag upplever mellan att få praktik och teori att samspela? Vidare funderar jag kring om den rådande trenden inom förskolan i form av Reggio Emilia är den enda slags "sanning" vi pedagoger ska förhålla oss till? Kan inte jag som erfaren pedagog se barns lärande

utan att ha dokumenterat det? Har jag inte tillräcklig kunskap för att se barns lärande? Vad händer med mig som pedagog om trender inom förskolan har en tendens att komma och gå? Jag vill vara nytänkande och modern i min roll på förskolan. Betyder det att jag måste tycka att alla nya trender bär på en sanning som man ska basera allt lärande på? Jag har en positiv bild av Reggio Emiliafilosofin. Jag kan arbeta efter det förhållningssätt som Reggio Emiliafilosofin förespråkar och trivs väldigt bra med det. Det känns dock som att ju mer jag lär mig, både genom utbildning samt av erfarenhet desto mindre tycks jag veta och förstå.

Jag upplever pedagogisk dokumentation som ett verktyg som jag är bra på, men mitt i allt ifrågasättande undrar jag om jag verkligen har förstått det på "rätt" sätt. Är det möjligen så att min erfarenhet inom förskolan, den erfarenhet som har hjälpt mig så många gånger med att se och fatta rätt beslut också bidragit till min kritiska blick? I mötet med Gunnar händer något och jag har svårt att dölja mina känslor. Jag blir bekräftad i min erfarenhet och en viss trygghetskänsla kommer återigen till mig och jag kan då inte annat än att le. Jag har under de senaste tre åren fått ny teoretisk kunskap som på många sätt har gjort skillnad, framförallt för mig i min yrkesidentitet. Jag har under utbildningen förstått och kommit fram till att min kunskap inom förskolan tidigare varit hämtad från egen erfarenhet, kollegors erfarenhet och förskolans erfarenhet.

Jag har alltid haft en bild av mig själv som en pedagog som är ständigt närvarande i det som intresserar barnen. Ibland tänker jag att min roll helt enkelt är att skapa meningsfulla sammanhang för barnen och för oss pedagoger där vi tillsammans kan utforska olika vägar att få ett svar kring något vi funderat över. Det känns inte längre möjligt för mig att spela efter de regler som jag själv skapat som pedagog. Spelreglerna har ändrats, både för mig och för mina kollegor i förskolan. Förskolans förändringsarbete har under de senaste åren varit väldigt kraftfullt. Det finns en stark fokusering på pedagogisk dokumentation och mycket av den tid som jag tidigare kunde lägga på att vara med barnen lägger jag i stället på pedagogisk dokumentation. Jag gillar tanken med pedagogisk dokumentation och projekterande arbetssätt. Det är enormt spännande att i vårt arbete med barnen utgå från deras intresse, och utifrån detta synliggöra lärande. Trots detta upplever jag att arbetet med pedagogisk dokumentation får mig att alltför ofta prioritera bort samvaron med barnen. Som jag ser det beror det på att organisationen inte upplagd på sådant sätt att jag har möjlighet att praktiskt arbeta med framställningen av dokumentationen.

## **Gemensam reflektion**

Våra gestaltningar har olika utgångspunkter men också flera gemensamma beröringspunkter. Genom våra gestaltningar ser och förstår vi att något händer med oss och vår kunskap under utbildningen till

förskollärare. Vi upptäcker att det finns en konflikt inom oss mellan teori och praktik. Denna konflikt resulterar i osäkerhet och tvivel men också i ett kritiskt förhållningssätt. Vi ifrågasätter ofta både oss själva som pedagoger och verksamheten vi befinner oss i, lika så förskolan i stort. Vi kan se att vi på senaste tiden blivit mer ifrågasättande kring vad det egentligen är vi håller på med i förskolan. Vad händer med oss själva som erfarna pedagoger när vi får nya teoretiska kunskaper? Varför har vi svårt att kombinera nya teoretiska kunskaper med vår erfarenhet?

Förskolan befinner sig i en förändringsprocess. Den ska, enligt den reviderade läroplanen för förskolan, vila på en vetenskaplig grund. Förskolan har gått från att vara daghem där det huvudsakliga fokuset legat på omsorg till att bli förskola där fokus istället förskjutits mot lärande. Detta utmanar tidigare förhållningssätt, arbetssätt och traditioner. Under denna förändringsprocess upplever vi att det gått en "Reggiovåg" runt om i förskolorna i den region vi arbetar, Stockholm. Vi upplever att man i många förskolor och kommuner ser Reggio Emiliafilosofin som det enda rätta, en slags "sanning". De praktiker vi befinner oss i är präglade av denna filosofi. I enlighet med denna rådande filosofi förväntar sig ledningen på våra respektive förskolor att vi arbetar med ett projekterande arbetssätt där pedagogisk dokumentation är ett verktyg för att synliggöra barns lärande för pedagogerna, barnen, föräldrarna och arbetsgivaren. Det är också ett sätt att kvalitetssäkra verksamheten. För att utbilda och förankra detta arbetssätt hos sin personal tar våra arbetsgivare hjälp av olika satsningar exempelvis kurser i pedagogisk dokumentation eller som i våra gestaltningar, nätverk för förskollärarna.

I våra möten med kollegor och konsulter uppstår en del frågor. Vad är egentligen Reggio Emiliafilosofin? Vad står den för? Har vi förstått den på "rätt" sätt? Hur kan pedagogisk dokumentation hjälpa oss i vårt arbete? Hur kan vi arbeta med pedagogisk dokumentation och vem är den till för? My tror att hon kan det, men kan hon det? Hon vill lära sig mera. Anneli upplever att det är svårt att dokumentera och känner sig frustrerad och kritisk. Även hon vill lära sig mer.

Vad gör den starka övertygelsen om att Reggio Emiliafilosofin är det rätta med oss som pedagoger? Om verksamheten är starkt influerad av Reggio Emiliafilosofin finns det då utrymme för oss att förhålla oss kritiska till den? Är organisationen mottaglig för andra tankar kring synen på pedagogisk dokumentation? Vi gör ett val utifrån den kontext vi befinner oss i, medvetet eller omedvetet. Hakar på eller stretar emot. Vad grundar det sig i?

I läroplanen för förskolan står det att vi ska dokumentera, begreppet pedagogisk dokumentation nämns inte alls. För oss är pedagogisk dokumentation främst ett förhållningssätt till barns lärande och utveckling och en demokratisk syn på hur barnen ska kunna vara delaktiga i sitt eget lärande. Ibland framstår pedagogisk dokumentation mer som en metod. Pedagogen ska fotografera, filma, anteckna på ett speciellt spaltdokument och sedan ska en viss procedur genomgå i olika steg med reflektion i

arbetslag och med barnen. Måste det vara så? Finns det något annat sätt än pedagogisk dokumentation att dokumentera på? Vi gör en tolkning av vad vi anser är pedagogisk dokumentation, men vad är det egentligen? Finns det fler sätt att förstå detta?

Vi upplever att i och med vår teoretiska utbildning till förskollärare ökar kraven på oss själva och vi blir mer kritiska och analyserande. Vi erfar att den teoretiska kunskap vi erövrar under vår utbildning både förklarar och bekräftar men även ifrågasätter den praktiska kunskap vi bär på. Detta skapar ibland förvirring och osäkerhet. Samtidigt förväntar sig ledningen på våra förskolor att vi ska vara trygga i vår yrkesroll och vara med och driva utvecklingen i förskolan i egenskap som förskollärare med både erfarenhet och, numer, teoretiska kunskaper. I vår roll i arbetslaget förväntas vi vara trygga ledare som är säkra i vår yrkesprofession. Är det vår erfarenhet, vår praktiska kunskap som gör att vi förhåller oss kritiska till exempelvis pedagogisk dokumentation? Är det att vi fått ny teoretisk kunskap som gör oss mer reflekterande och kritiska? Eller är det, som My tidigare haft tankar kring, högskolans fostran av oss studenter till självständiga, reflekterande, kritiska pedagoger med ett vetenskapligt förhållningssätt? Är förskolan redo att ta emot förskollärare med dessa egenskaper? Kan det vara positivt för utvecklingen av förskolan att vi är kritiska?

## Syfte och frågeställning

Vår essä handlar om att utforska vår kunskapsutveckling. Vi vill utforska vår praktiska kunskap i relation till vår teoretiska kunskap. Vi har byggt vår yrkesprofession på vår praktiska kunskap, vad händer med den när vi får teoretiska kunskaper? Är det när vi tillgodogör oss teoretisk kunskap som vi blir kritiska? Eller är det när vi under utbildningen till förskollärare övar upp vårt reflektiva och kritiska tänkande? Våra gestaltningar är hämtade ur praktiker där Reggio Emiliafilosofin är rådande och det är i relation till denna vi har upplevt förvirring och kritiska tankar, därför handlar vår essä också om att reda ut vad Reggio Emiliafilosofin står för samt vad pedagogisk dokumentation egentligen är. Finns det olika sätt att förstå vad pedagogisk dokumentation är? Vår önskan med denna essä är också komma fram till ett ställningstagande, en normativ ståndpunkt när det gäller pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg.

Utifrån våra gestaltningar och våra gemensamma reflektioner har vi uppmärksammat att det pågår en konflikt inom oss vilket resulterat i tvivel på den egna kunskapen samt kritiska tankar kring pedagogisk dokumentation. Vi vill undersöka den konflikt, det tvivel och de kritiska tankar som uppstått i oss och det vill vi göra utifrån följande frågeställningar:

- Vad står Reggio Emiliafilosofin för?

- Vad innebär pedagogisk dokumentation? Vilka definitioner av pedagogisk dokumentation kan vi definiera? Hur uttrycks dess mening, mål och funktion?
- Hur förenar vi vårt teoretiska kunnande och våra praktiska erfarenheter till dessa verksamheter? Vad är viktigt?
- Vilka villkor anser vi behöver vara uppfyllda för att vi ska kunna arbeta med pedagogisk dokumentation inom förskolan? Hur tycker vi att det ska vara? Vad krävs för att det ska gå att genomföra?

## Metod

Vi har valt att utforska våra frågeställningar genom att skriva en vetenskaplig text i essäform. Essä betyder enligt Nationalencyklopedin prov eller försök och beskrivs som “en skriftlig framställning av måttligt omfång där man avser att meddela fakta men gör det på ett personligt sätt” (Nationalencyklopedin 2015). Essän är till sin karaktär prövande och sökande där vi som författare utgår från våra egna erfarenheter i en gestaltning. Vår praktiska kunskap är utgångspunkten för vårt vidare utforskande i reflektion med oss själva och tillsammans med andra (Alsterdal 2014, s. 48ff).

Vi utgår från våra personliga erfarenheter och beskriver tre handlingssituationer från vår verklighet, vårt arbete på förskolan. Dessa gestaltningar ligger sedan till grund för vår reflektion och de frågor som vi ämnar undersöka i vår uppsats. I dialog med varandra, studenter i vår handledningsgrupp samt med vår handledare har vi vänt och vridit på de handlingssituationer som ligger till grund för vår essä och försökt se dem ur olika perspektiv. Detta syftar till en ökad förståelse om oss själva, den konflikt våra gestaltningar ger uttryck för samt för vår professionsutveckling i yrket. I vårt fortsatta arbete har vi gemensamt skapat en text som vi båda står för.

Genom reflektion som metod, att reflektera tillsammans med andra, kan vi få syn på nya perspektiv. Det är som journalisten och författaren Jo Bech-Karlsen, skriver: “De goda idéerna föds ofta som associationer till andras tankar” (Bech-Karlsen 1999, s. 14). Vi ser det som en fördel att skriva i par då vi under processen ständigt haft en reflekterande dialog med varandra.

Enligt Maria Hammarén, docent i yrkeskunnande och teknologi, kan skrivandet vara en metod både för reflektion och för att synliggöra kunskap grundad på erfarenhet. Genom att skriva ner sina erfarenheter kan man enligt Hammarén iakttä sig själv utifrån och öppna upp sig själv för den kritiska tanken. “Då först sker ett verkligt möte med oss själva” (Hammarén 2005, s. 17ff).

Analysförfarandet i denna uppsats kommer att präglas av ett hermeneutiskt perspektiv på så sätt att vi utgår från vår erfarenhet och vår förförståelse när vi skriver våra gestaltningar. Runa Patel och Bo Davidsson, båda lärare i forskningsmetodik, skriver att hermeneutik betyder tolka, förklara och



översätta. Den hermeneutiske forskaren har som avsikt att med hjälp av sin egen förståelse subjektivt närma sig det forskningsområde som forskaren önskar att undersöka. Detta ses som en tillgång för att på bästa sätt kunna tolka och förstå det område man är intresserad av (Patel & Davidson 2011, s. 29).

Genom att i text gestalta våra berättelser och reflektera över dessa får vi syn på att det är samspelet mellan vår praktiska och teoretiska kunskap och pedagogisk dokumentation som vi vill undersöka. Vi kommer att i tolkningsprocessen röra oss från helheten till delarna och från delarna till helheten igen. Detta förhållningssätt kallas den "hermeneutiska spiralen". Helheten ger förståelse till delarna och delarna ger förståelse för helheten. För att nå så fullständig förståelse som möjligt kommer vi också ändra perspektiv i tolkningsprocessen och pendla mellan att inta olika infallsvinklar i vår undersökning med hjälp av olika forskningsteorier och perspektiv i för oss relevant forskningslitteratur (Patel & Davidson 2011, s. 30).

Vi tänker oss att vi i vår undersökning använder oss av fenomenologisk reduktion. Professor i den praktiska kunskapens teori, Fredrik Svenaeus skriver: "Reduktionen är inte till för att reducera bort världen, utan för att se världen på ett nytt sätt. Vi inriktar oss på våra egna upplevelser och erfarenheter för att studera dess grundstruktur" (Svenaeus 2010, s. 31). Svenaeus menar att vi genom att vända blicken mot det generella i det individuella kan närma oss en mer systematisk förståelse av innehållet och strukturer i vår upplevelse (Svenaeus 2010, s. 34). "Att bedriva fenomenologi är att 'gå tillbaka till fenomenen såsom de visar sig utifrån oss själva' som Husserl uttryckte det" (Svenaeus 2010, s. 34). Vi kommer att undersöka våra vardagliga erfarenheter som vi varit med om och känner till, men som vi inte har haft möjlighet att studera närmare tidigare. I vår uppsats skapar vi distans till dessa erfarenheter och ser de fenomen som framträder ur olika perspektiv, vårt eget samt tidigare forskning av ämnet.

För att värna om de enskilda individernas integritet har vi anonymiserat personerna i våra gestaltningar så att de inte ska gå att känna igen. Våra gestaltningar handlar om oss och vårt förhållningssätt och syftet är inte att peka ut eller bedöma någon.

För att ta del av Reggio Emiliafilosofins tankar behöver vi vända oss till källlitteratur där författarna är väl förtrogna inom filosofin.

## **Dokumentation i Lpfö 98**

För att utforska vad pedagogisk dokumentation är och vad det har för syfte börjar vi i läroplanen för förskolan. I *Läroplan för förskolan Lpfö 98* står det under rubriken "Utveckling och lärande" att arbetslaget ska ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att dokumentera med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer. Vidare finns under rubriken "Uppföljning, utvärdering och utveckling" beskrivet att både förskolläraren och arbetslaget kontinuerligt och

systematiskt ska dokumentera och följa upp barns utveckling och lärande samt verksamhetens innehåll och aktiviteter. Detta för att säkerställa att förskolan arbetar i enlighet med läroplanens mål och intentioner. Dokumentation skall ligga till grund för det systematiska kvalitetsarbetet för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande (Skolverket 2010, s. 11, 14f). Vi konstaterar, återigen, att begreppet pedagogisk dokumentation inte används i läroplanen.

I *Jord för växande*, ett särtryck ur två betänkanden som låg till grund för förskolans läroplan, finns beskrivet vilka tankar som ligger bakom kravet på dokumentation i förskolan. Barnomsorg och skolkommittén, författarna till detta material, menar att det i förskolan finns en tradition av observation och dokumentation av barnens psykologiska utveckling utifrån förutbestämda utvecklingsstadier hämtade från utvecklingspsykologin. Kommittén anser att ett sådant perspektiv bidrar till att pedagoger klassificerar barnet, till exempel att barn i en viss ålder är på ett visst sätt och att det i sin tur kan leda till att man förutbestämmer vad ett barn bör kunna i en viss ålder. En risk med detta är att metoden blir ett redskap för att avgöra vilka barn som fungerar bra och vilka som fungerar mindre bra, enligt ett generellt, objektifierande och normativt perspektiv. Det leder lätt till kategoriseringar av vad som ses som normalt och inte normalt. För att komma ifrån detta förhållningssätt förordar författarna att pedagogerna istället ska dokumentera och analysera barns lärprocesser. I de sammanhangen kan man skapa rum för att synliggöra men också överskrida dessa klassifikationer och kategoriseringar. I grunden handlar det om att byta förhållningssätt till pedagogiska processer och detta arbete kräver "kontinuerlig problematisering av och reflektion kring det pedagogiska arbetet" (Skolverket 1998, s. 90ff).

I det senare fallet krävs mod att granska sina egna handlingar, att ha tilltro till den egna förmågan och inte minst att förstå de rika möjligheter som inryms i den mänskliga erfarenheten. Detta betyder i sin tur att komplexitet och mångfald, mångtydighet, olikhet och ovisshet ses som en tillgång och inte som ett hinder för utveckling (Skolverket 1998, s. 92).

Kommittén konstaterar att forskning har visat att det är svårt att genomföra reformer i statliga och kommunala institutioner utifrån att man på högsta nivån i en hierarki formulerar mål som de på lägsta nivån i hierarkin ska genomföra. Med hjälp av pedagogisk dokumentation tänker sig Skolverket att utvecklingen och förändringen av verksamheten ska komma underifrån i organisationen, det vill säga från pedagogerna i verksamheten (Skolverket 1998, s. 92). Det är fortfarande, som vi ser det, ett krav från den högsta nivån i hierarkin. Bakom Skolverkets önskan om att svensk förskola ska utvecklas och förändras finns naturligtvis en tanke om att den ska göra det i en viss riktning. Förändringen ska ske enligt läroplanens intentioner. Verktuget är dokumentation, metoden är reflektion och resultatet skall vara i enlighet med läroplanens riktlinjer.

Barnomsorg och skolkommittén hävdar att pedagogisk dokumentation kan vara ett av flera redskap för att “synliggöra och öppna för granskning av den egna praktiken” (Skolverket 1998, s. 93). I och med en sådan granskning menar de att pedagogisk dokumentation blir ett redskap för förändring och utveckling i förskolan. Det krävs dock, enligt författarna, att dokumentationen blir en naturlig och integrerad del av det dagliga arbetet och att man kan skapa en kultur på förskolan av samarbete, reflektion och kommunikation (Skolverket 1998, s. 93).

I detta särtryck, *Jord för växande* beskriver författarna att: “Ett intressant exempel på en reflekterande pedagogisk kultur är den kommunala förskoleverksamheten i den norditalienska staden Reggio Emilia” (Skolverket 1998, s. 93f). De beskriver också hur verksamheten i Reggio Emilia har fungerat som förebild och inspiration för många inom svensk förskola som intresserat sig för pedagogisk dokumentation. Kommittén hävdar att pedagogisk dokumentation kan bli “en kraft i förnyelsen av förskolans pedagogik” samt att den möjliggör “en kvalitetsbedömning av förskolans verksamhet” (Skolverket 1998, s. 95f). Kommittén hävdar, som vi ser det, att pedagogisk dokumentation är verktyget som ska leda till utveckling och förändring i förskolan.

Enligt Skolverket berikar mångfald och olikhet diskussionerna och gynnar utveckling (Skolverket 1998, s. 92). My beskriver i sin gestaltning att hon inte ger uttryck för sina tankar eftersom hon saknar rätt ord för det hon känner. Kanske kan det ändå vara fruktbart för den gemensamma diskussionen och reflektionen att hon uttrycker sina funderingar. Då kan hon få respons från de andra och tillsammans kan de få syn på tankarna hon bär på. Hennes åsikter kan berika diskussionen och även de andra pedagogerna. Anneli upplever i sin gestaltning att dokumentationen inte har blivit en naturlig och integrerad del av verksamheten på sin arbetsplats och inte heller att den präglas av en kultur av reflektion och kommunikation. Kanske är det därför hon upplever att det är svårt att få dokumentationsarbetet att fungera.

## **Från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv till ett konstruktionistiskt synsätt**

Hillevi Lenz Taguchi, professor i pedagogik och barn- och ungdomsvetenskap, skriver att psykologin är den diskurs som har varit den mest dominerande i förskolan. Hon menar att förskolan präglas av en syn på att den kunskap som hänger samman med den motoriska, sociala och psykologiska utvecklingen hos barnet mognar fram. Samtidigt finns en syn att denna kunskap följer universella stadier och behöver ges rätt förutsättningar, men även tränas, för att utvecklas. Faktakunskaper uppfattas som något som överförs från pedagogen till barnet. Kunskapen som ska läras in av barnet är fast och oföränderlig och på förhand bestämd av den vuxne (Lenz Taguchi 1997, s. 27ff).

Lenz Taguchi menar att pedagoger idag har ett konstruktivistiskt synsätt, det vill säga att människan själv skapar sin kunskap i interaktion med andra och världen. I förskolan kallas det för ett "barncentrerat perspektiv, som innebär att man utgår från barnet" (Lenz Taguchi 1997, s. 42f). Ingrid Pramling Samuelsson, professor i pedagogik, Sonja Sheridan, professor och Pia Williams, professor och docent kallar det för ett sociokulturellt perspektiv. De hänvisar till Greeno när de skriver:

I ett sociokulturellt perspektiv är det samspelet mellan kollektiv och individ som är i fokus. Interaktionen och kommunikationen är centrala eftersom dessa ses som länkar för lärandet. Lärandet består i att hela människan befinner sig i ett sammanhang där lärandet inte kan ses som skilt från det sammanhang där det utvecklas. (...) Lärandet kan förstås som en process som innebär att bli delaktig i en kultur, något som inte bara den enskilde deltar i utan det är i sig själv en form av medlemskap. Fokus är på den sociala kontexten, dvs. inte bara den tillfälliga grupp som samarbetar utan de sociala sammanhang där dessa gruppmedlemmar medverkar. Kunskap ses som en aktivitet eller handling av en grupp människor under speciella förhållanden där lärande blir något som involverar hela personen (Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams 2000, s. 30).

Vår tolkning är att pedagogen i ett konstruktivistiskt synsätt tar tillvara den nyfikenhet och kunskap som finns hos barnen och bygger vidare på den. Pedagogen behöver veta hur barnen tänker för att på bästa sätt få barnen att förstå och lära sig vetenskapliga fakta. Barnen får i ett undersökande arbetssätt, där man resonerar tillsammans, ta reda på hur det faktiskt förhåller sig, den vetenskapliga sanningen. Lenz Taguchi menar att även om pedagogerna i förskolan är bärare av detta perspektiv innebär inte det att praktiken genomsyras av detta förhållningssätt. Fortfarande är det vanligt att pedagoger försöker förmedla kunskap till barnen (Lenz Taguchi 1997, s. 42f).

Vi uppfattar att det är den konstruktivistiska synen på kunskap och lärande som läroplanen förmedlar då den beskriver att barn är nyfikna och har lust att lära. Barn har ett flöde av tankar och idéer och ett intresse för att erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Skolverket 2010, s. 6ff). Synen att barnet själv skapar sin kunskap i interaktion med andra och i den kontext det befinner sig i är tydlig: "Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera" (Skolverket 2010, s. 6). Pedagogen ses som en handledare och vägvisare istället för en kunskapsförmedlare: "Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter" (Skolverket 2010, s. 7). Förskolan ska utgå från och ta hänsyn till "barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter" (Skolverket 2010, s. 9) för att barnen ska kunna "söka förstå och skapa sammanhang och mening" (Skolverket 2010, s. 6).

Lenz Taguchi har ställt det konstruktivistiska synsättet bredvid synsättet som finns i Reggio Emiliafilosofin och upptäckt, som hon menar, en tydlig skillnad. Det synsätt som präglar Reggio

Emiliafilosofin och som Lenz Taguchi numer själv förespråkar har hon tillsammans med Gunilla Dahlberg, författare och forskare, givit namnet konstruktionistiskt perspektiv. Detta perspektiv innebär att människan skapar en gemensam mening och innebörd i sitt liv tillsammans med andra genom kommunikation, via språket, kroppsspråket och alla våra andra uttryckssätt så som bild, musik och dans (Lenz Taguchi 1997, s. 18). Kunskapen anses utvecklas i dialogen mellan människor i tid och rum. Detta innebär att kunskapen är föränderlig (Lenz Taguchi 1997, s. 9). Lenz Taguchi menar att människan blir till i relation till världen och till varandra. Den enda kunskap som finns är den vi konstruerar tillsammans. Kunskap finns mellan människor eftersom den skapas och definieras i samspelet mellan oss. Lenz Taguchi ser barnet som en medkonstruktör av kultur och kunskap (Lenz Taguchi 1997, s. 43f). Skillnaden mellan konstruktivism och konstruktionism är som hon ser det:

I det konstruktivistiska synsättet ses kunskapen som skild från subjektet/barnet. Kunskapen ses som en absolut sanning, med den skillnad gentemot det traditionellt synsätt, att den ser *olika ut i olika barn*, dvs. att varje individ skapar sin egen bild av den. (...) För konstruktionisterna går det inte att skilja subjekt och objekt åt, eller för den delen oss och världen. Vi lever i ett fullständigt beroendeförhållande till världen. Vi *blir till* i relation till den och varandra. Ingen annan kunskap finns än den som vi själva konstruerar tillsammans. Kunskap finns alltså inte endast i individens huvud, utan skapas och definieras i samspelet mellan oss människor och finns så att säga *mellan oss* (Lenz Taguchi 1997, s. 43f).

Lenz Taguchi menar att det är viktigt att barnen får utforska sina egna tankar och utveckla egna teorier innan de möter vetenskapligt godkända teorier. De behöver ha något att sätta i relation till dessa "sanningar" för att få en möjlighet att kunna överskrida dem i framtiden (Lenz Taguchi 1997, s. 52).

Vi tolkar att pedagogen i ett konstruktionistiskt förhållningssätt försöker få fatt i vilka teorier barnen bär på och ger dem många tillfällen att resonera om dessa. I ett undersökande arbetssätt får barnen utforska *sina egna* tankar och utifrån det formulera *egna* teorier. Eftersom barnen anses vara medskapare till kultur och kunskap ses deras teorier som lika sanna och betydelsefulla som vetenskapens och man behöver därmed inte nödvändigtvis komma fram till vetenskapens svar på frågan.

Det är bland annat dessa olika perspektiv på barn och lärande vi förväntas få syn på i vårt arbete med pedagogisk dokumentation. För att kunna göra det krävs kunskap om de olika perspektiven. Vi behöver dessutom stå i ständig dialog med våra styrdokument för att kunna avgöra om vi följer dess intentioner.

Vi anser att det i förskolans läroplan finns ett tydligt direktiv att förskolan ska förmedla kunskaper till barnen: "I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv - värden, traditioner och historia, språk och kunskaper - från en generation till nästa" (Skolverket 2010, s. 6). Ett exempel är att förskolan ska sträva efter att varje barn: "utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp" (Skolverket 2010, s. 10) Vi anser att den

konstruktionistiska synen till viss del kan krocka med läroplanens mål att förskolan ska överföra kunskaper till nästa generation.

Att Anneli i sin gestaltning uppfattar att hon får dubbla budskap, ett budskap från chefen hur arbetet ska läggas upp och genomföras och ett annat från den pedagogiska utvecklaren i kommunen, är inte konstigt. Förskolan står med ena foten i det utvecklingspsykologiska synsättet och med den andra i det konstruktivistiska perspektivet. Samtidigt är det en mängd förskolor som anammar den filosofi som finns i Reggio Emilia, den konstruktionistiska synen. Det traditionella synsättet och arbetssättet krockar med nya värderingar. Det skapar förvirring, tvivel och osäkerhet hos oss och säkerligen även hos andra pedagoger och ledningspersoner. Gunnar säger i Mys gestaltning att traditionen sitter i förskolans väggar och pedagogernas kroppar. Lenz Taguchi skriver: "Det verkar som om befintliga handlingsmönster och rutiner blir förkroppsligade i pedagogen efter en tids arbete i praktiken" (Lenz Taguchi 1997, s. 14). Om det är så, kan vi förstå att delar av den kunskap vi fått genom erfarenhet i yrket blir ifrågasatt, dels av läroplanen och dels av den rådande Reggio Emiliatrenden som våra förskolor är inspirerade av, men även av de teoretiska kunskaper vi förvärvat under vår utbildning.

## Reggio Emiliafilosofin

I våra olika gestaltningar ger vi uttryck för en rådande trend i förskolorna i vårt område, Stockholm, i form av Reggio Emiliafilosofin. Denna rådande trend har och får betydelse för oss i arbetet inom förskolan samt för vår egen kunskapsutveckling. För att kunna närma oss den konflikt som uppstår inom oss och i vår relation till pedagogisk dokumentation är det av stor betydelse att vi förstår vilka grundtankar som våra förskolor hämtar sin inspiration ifrån. Det kan hjälpa oss med ytterligare perspektiv på och kring våra gestaltningar.

Sandra Smidt, författare och expert på pedagogik för yngre barn skriver om Loris Malaguzzi, grundare till förskoleverksamheten i Reggio Emilia. Loris Malaguzzi (1920-1994) föddes i Coreggio, en liten stad i Emilia Romagna provinsen (Smidt 2014, s. 10ff). Staden Reggio Emilia är belägen i den rika jordbruks- och industriregionen Emilia Romagna, Italien.

Malaguzzi var uppvuxen i en tid där fascismen styrde, detta påverkade honom mycket samt präglade hans tankar (Smidt 2014, s. 18). Göran Brulin, professor och Birgitta Emriksson, författare, beskriver att Malaguzzi kämpade för att alla människor, både barn, kvinnor och män, ska kunna få utvecklas efter egen kapacitet (Brulin & Emriksson 2008, s. 14f). Malaguzzi var helt övertygad om att förskolan är en plats där demokrati kan uppnås, och att detta bör eftersträvas i arbetet. En önskan och grunden i Malaguzzis filosofi var att eleverna skulle utvecklas till "oberoende, tänkande, ifrågasättande, engagerade och kommunikativa medlemmar i de egna samhällena" (Smidt 2014, s. 136). Malaguzzi

hade en sociohistorisk och kulturell syn på undervisning vilket han kämpade hårt med att stå upp för. Detta resulterade i att staden Reggio Emilia stöttade hans synsätt både filosofiskt och finansiellt och förskoleverksamheten i Reggio Emilia är i dag mycket berömd (Smidt 2014, s. 136).

Malaguzzi har influerats av många stora teoretiker som exempelvis Vygotskij, Piaget och Dewey. Till skillnad från Sverige så har förskolorna i Reggio Emilia inga bestämda styrdokument i form av läroplan. Det görs heller inte några tester där barn förväntas klara vissa saker, det finns inga bestämda mål att uppnå. I förskolorna i Reggio Emilia behöver inte lärarna vara högskoleutbildade. Malaguzzi menade att en förutbestämd läroplan skulle bidra till att undervisningen skulle få ett annat fokus och att lärandet i allt detta skulle förminska. Istället har man projekt som planeras av lärarna men det är barnen som själva bestämmer hur och på vilket sätt de olika projekten ska genomföras. Projekten kan både vara under en kort period men också under en längre period (Smidt 2014, s. 33ff).

Reggio Emiliafilosofin bygger enligt Brulin & Emriksson på att det inte finns några pedagogiska idéer och koncept som redan är fastställda. Det är av största vikt att pedagogiken hela tiden omprövas. Malaguzzi var en stark motståndare till tankar kring pedagogik som vetenskapliggörande vilket innebär att Reggio Emilia pedagogiken utmanar västerländska pedagogiker där idéer om universell giltighet är dominerande. Malaguzzi menar att pedagogik inte kan hållas levande på ett abstrakt plan exempelvis genom texter utan den behöver vara i en ständigt praktisk verksamhet (Brulin & Emriksson 2008, s. 21). Carlo Barsotti, författare, menar att det är synd att det inte finns så mycket skrivet material där Malaguzzi överlämnat sina tankar och skrifter. Det enda som finns är artiklar och en del arbetshäften men saknaden av avhandlingar och forskningsrapporter kan i bland ses som en brist hos Malaguzzi (Barsotti 2011, s. 32).

Malaguzzi inspirerades mycket av två filosofer, Frances och Hawkings. Dessa två hade en tanke om barn som kompetenta och vetgiriga vilket i dag kan ses som en av Reggio Emiliafilosofins grundtankar. Malaguzzi menade att barn och vuxna kan lära av varandra, detta resulterar enligt Malaguzzi i att barn själva kan forma sina egna erfarenheter (Smidt 2014, s. 33ff). Malaguzzi menade att barns kompetens består av en förmåga att kommunicera och skapa relationer. Detta ses som viktiga beståndsdelar i människors strävan av att vara människor. Det är därför av största vikt att de som arbetar med barn har en stor förståelse för relationer och dess komplexitet. Malaguzzi betonade de vuxnas närvaro i förskolorna i Reggio Emilia. Han såg de som unika varelser som alla hade en egen historia av relationer vilket också är en viktig del i undervisningen. Undervisningen i förskolorna i Reggio Emilia bygger på en syn där inläring sker i relationer mellan människor. I och med denna syn på lärande insisterade Malaguzzi på att alla vuxna som på olika sätt befinner sig i skolans lokaler och områden kan ses som lärare. Att vara lärare i Reggio Emilia skiljer sig från att vara lärare i Sverige, då det exempelvis inte

finns någon bestämd läroplan för lärarna att förhålla sig till. Lärarna får mycket av sin utbildning i interna utbildningar. Tillsammans med uppmärksamhet och ett intresse för barnen och dess aktiviteter bildar dessa grunden för planering av verksamheten (Smidt 2014, s. 50f). Lärarens uppgift blir sedan att vara lyhörd för det barnen säger och gör och delta som en resurs med uppgift att hjälpa barnen med förmågor de eventuellt inte ännu har utvecklat. Uppgiften för läraren blir att pendla mellan olika roller i form av observatör, följeslagare och vägvisare. Läraren har också ytterligare en uppgift och den ses som den viktigaste nämligen att göra anteckningar och ta foton för att dokumentera den process som barnet är intresserad av. Dokumentation används bland annat av läraren, dess kollegor och föräldrar. Läraren beskrivs ha en professionell pedagogisk roll där barn ses som kompetenta och bör därför möta barnen med stor respekt (Smidt 2014, s. 53).

Lenz Taguchi skriver att det synsätt som präglar Reggio Emiliafilosofin innebär att: "Det är i *kommunikation* med omvärlden, via språket, kroppsspråket och alla våra andra uttryck (bild, konst, musik och rörelse osv.) som vi tillsammans skapar en gemensam mening och innebörd. Det är därför Malaguzzi menade att alla våra 'hundratals' språk (...) är så viktiga, för att vi ska kunna skapa mening och innebörd i våra liv" (Lenz Taguchi 97, s. 18).

Intresset för Reggio Emiliafilosofin har varit och är mycket stort i Sverige. Anledningen till detta är enligt Gunilla Dahlberg, författare och forskare, Peter Moss, professor i barnomsorg och Alan Pence, professor i barnomsorg, att det finns många likheter mellan Sverige och Reggio Emilia Romagna-regionen. Exempel på likheterna är att de bägge har genomgått stora förändringar i synen på förskolan, samt att föräldrar i hög grad förvärvsarbetar och har en god levnadsstandard. Det finns också likheter i begreppsbyggnad och pedagogiska idéer. Bägge synsätten innefattar en liknande syn på förskoleinstitutioner, detta bidrar till att pedagoger från Sverige har lätt för att identifiera sig med Reggio Emiliafilosofin vid resor till Italien (Dahlberg, Moss & Pence 2002, s. 187f). Under tidigt 1990-tal nådde Reggio Emiliafilosofin i Sverige sin topp genom etableringen av ett Reggio Emiliaprojekt samt Reggio Emiliainstitutet som placerades i Stockholm (Dahlberg, Moss & Pence 2002, s. 190).

Vi har i undersökningen konstaterat en viktig skillnad mellan att vara lärare i förskolan i Reggio Emilia och vara pedagog i den svenska förskolan, nämligen läroplanens existens. Att vi i Sverige har en läroplan att förhålla oss till innebär att pedagogerna behöver arbeta med det innehåll som läroplanen ger uttryck för, ett innehåll där kunskap delvis ska förmedlas från pedagog till barn. Peter Moss menar att man i Reggio Emilia har valt att välja bort tolkningar och konstruktioner om barn som inte innefattar en syn på barn som kompetenta, rika, utforskade konstruktörer av kunskap i relation med andra (Moss 2005, s. 161). Frågan vi ställer oss är om vi i Sverige kan välja bort tolkningar av barn från andra alternativa synsätt? Vi anser att Moss har en poäng i det han skriver eftersom vi i Sverige har en



läroplan som ger uttryck för ett konstruktivistiskt synsätt på barn och lärande. Pedagogerna i Sverige ansvarar för ett visst mått av kunskapsförmedling (Skolverket 2010, s. 6). Därför, anser vi, kan vi låta oss inspireras av, men inte anamma Reggio Emiliafilosofin fullt ut. Vi beskriver i våra gestaltningar att vi bär på ett visst motstånd och att något inom oss stretar emot. Vi kan nu se att en del av motståndet bottnar i motsättningen mellan läroplanens intentioner och Reggio Emiliafilosofins grundtankar.

## Pedagogisk dokumentation

Enligt Skolverket kan pedagogisk dokumentation sammanfattas med följande citat: ”Det handlar om att lyssna noga till det som sägs, omsorgsfullt iaktta det som händer och fånga barnens lärprocesser och lärstrategier genom att fotografera, anteckna och filma det som sker” (Skolverket 2012, s. 15). Som vi skrivit tidigare har förskolan tidigare använt sig av observationer och dokumentationer som främst varit inriktade på att försöka bedöma barns utveckling i förhållande till dennes ålder. Dessa anses inte vara förenliga med läroplanens intentioner då de bygger på en barnsyn där man utgår från att barn utvecklas efter ett förutbestämt sätt (Skolverket 2012, s. 13f). Pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg har dock andra utgångspunkter. Det beskrivs som ett arbetsverktyg som hela tiden samspelar med ett annat arbetssätt och ett annat pedagogiskt tänkande. Till skillnad mot traditionella observationer handlar pedagogisk dokumentation enligt Skolverket om att försöka se och förstå vad som händer i den verksamhet man befinner sig i. Vidare beskrivs pedagogisk dokumentation som ett verktyg för att lyssna in vad som pågår i aktiviteter med barnen. För att kunna synliggöra det som precis skett används dokumentation. En viktig utgångspunkt i pedagogisk dokumentation är enligt Skolverket att ta vara på barnens tankar och resonemang. Dessa ses som betydelsefulla för lärandets utveckling samt för pedagogernas arbete med att gå vidare i det som intresserar barnen. Arbetet med pedagogisk dokumentation gör det möjligt att få syn på både barns och vuxnas lärande, vilket gör att arbetsverktyget kan användas av både pedagoger och barn. Pedagogisk dokumentation ska inte enbart finnas till vid enstaka tillfällen utan det ska vara en del av verksamheten och i det pågående arbetet i förskolan (Skolverket 2012, s. 15ff).

Lenz Taguchi menar att “pedagogisk dokumentation kan användas som ett *arbetsverktyg* för att förändra den inre och yttre pedagogiska miljön, dvs. såväl det pedagogiska förhållningssättet som den pedagogiska praktiken” (Lenz Taguchi 1997, s. 10). Med hjälp av dokumentationen kan pedagogerna få syn på vilket förhållningssätt de har “till barnen, till kunskap, till lärande, till kollegor” (Lenz Taguchi 1997, s. 10). Samtidigt kan dokumentationen hjälpa oss förstå vad barnen kan, hur de tänker och hur de lär sig (Lenz Taguchi 1997, s. 12). Som vi förstår det kan man då se om man arbetar enligt läroplanens intentioner. För att detta ska vara möjligt behöver det finnas tid för gemensam reflektion både i

arbetslaget men också barnen och pedagoger emellan. "Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete" (Lenz Taguchi 1997, s. 15).

Att dokumentera är ett sätt att försöka förstå den värld man befinner sig i menar Hillevi Lenz Taguchi & Ann Åberg, pedagogista och författare. Dokumentation är beroende av reflektion för att kunna fungera som ett verktyg där pedagoger inspireras till ett fortsatt dokumentationsarbete kring barns lärande. Det är i olika nätverk som pedagoger får möjligheten att hitta nya vägar till att förstå andra sätt att tänka. Det är när vi medvetet lyssnar in andras arbetssätt som det blir en skillnad i vårt sätt att ompröva den värld vi trodde var den rätta (Lenz Taguchi & Åberg 2005, s. 13ff).

Siv Benn, universitetsadjunkt, menar att dokumentation kan vara ett av flera sätt att synliggöra förskolans verksamhet både utifrån arbetet och lärandet. Benn menar vidare att dokumentation som arbetsverktyg först och främst är till för pedagogerna. Verktuget ska användas som hjälp till att förstå barn bättre, samt utifrån detta kunna möta dem där de befinner sig. I Reggio Emiliafilosofin finns en tanke om att pedagogen varje dag ska se på barn på ett nytt sätt, för att det ska kunna genomföras behöver pedagogen skapa sig en bild av barnet och situationen. Benn menar att förståelse av barn handlar om pedagogens förmåga att se och förstå vad barn är intresserade och upptagna av (Benn 2003, s. 108ff).

Dahlberg, Moss och Pence refererar till filosofen Michel Foucault när de skriver att vi människor alltid är utövare av makt över oss själva. Författarna menar att dokumentation kan vara ett sätt att identifiera och visualisera de dominerande regimer som på olika sätt utövar makt genom oss. Genom denna makt har vi också konstruerat barn och oss själva som pedagoger. Pedagogisk dokumentation kan enligt författarna "fungera som ett redskap som öppnar upp för en kritisk och reflekterade praktik, som utmanar dominerande diskurser och konstruerar *motdiskurser*, genom vilka vi kan hitta alternativa pedagogiker" (Dahlberg, Moss & Pence 2009, s. 226). Vi anser att det är viktigt att vi pedagoger inser att vi är utövare av makt. För att lyckas använda pedagogisk dokumentation på ett sådant sätt som författarna beskriver krävs enligt oss, den reflektionskultur som skolverket beskriver. Utan gemensam reflektion kan vi inte få syn på och förhålla oss till den makt vi besitter.

Utifrån denna undersökning inser vi att verktyget pedagogisk dokumentation har många funktioner och är mer komplext än vi tidigare förstått. Vi kan konstatera att vi inte fått pedagogisk dokumentation presenterat för oss på ett sådant sätt att vi förstått hela dess mening, mål och funktion. Därför är det inte konstigt att vi ger uttryck för en känsla av förvirring i våra gestaltningar. Karin Alnervik, fil dr i pedagogik, menar att många kommuner har satsat på kurser och fortbildning i pedagogisk dokumentation, trots detta har det inte blivit det kollegiala utvärderings- och fortbildningsverktyg som Skolverket önskat (Alnervik 2013, s. 44 ). För att kunna använda verktyget krävs det att alla parter

förstår vad pedagogisk dokumentation innebär, dess syfte och mål. Först då anser vi att det kan bli ett kollegialt verktyg.

## Kritiska tankar om pedagogisk dokumentation

Elisabet Doverborg, universitets lektor, och Siv Anstett, författare, menar att pedagogisk dokumentation handlar om mer än att lyssna in. Författarna vill understryka pedagogernas uppgift med att försätta barn i aktiviteter och situationer där barn stimuleras och utmanas i sina tankar och strategier. Doverborg och Anstett menar att pedagogens roll utifrån läroplanen för förskolan är tydlig. Pedagogerna i förskolan ska ta barns perspektiv det betyder att dokumentation inte handlar om en undervisningsmetod utan det handlar om ett förhållningssätt till barn och deras lärande (Doverborg & Anstett 2003, s. 85).

Munn (1995 refererad i Benn 2003, s. 108) menar att det finns en risk att pedagogisk dokumentation endast blir en bekräftelse av det pedagogerna redan vet. Reflektionens betydelse blir helt enkelt avgörande för hur pedagoger och verksamheter bemöter barn. Reflektionen är också tänkt att fungera som verktyg för pedagogerna där man kan fundera kring ens eget ställningstagande.

Karin Alnervik sammanställer i sin avhandling några kritiska röster kring pedagogisk dokumentation. Hon skriver att Dahlberg och Moss lyfter faran med pedagogisk dokumentation då det kan användas för kontroll och makt i förhållande till barnet. Alnervik beskriver att författarna anser att det finns en risk att barn bedöms utifrån hur de kan samarbeta och utifrån hur pedagogerna uppfattar barnet (Alnervik 2013, s. 57). Alnervik hävdar att kritiken mot pedagogisk dokumentation främst har riktat sig mot barnens ”utsatthet” i arbetet med pedagogisk dokumentation (Alnervik 2013, s. 58). Hon skriver också att “Pramling Samuelsson menar att de postmoderna teorier som Dahlberg, Moss och Pence inspirerats av, utifrån förskolepersonalens arbete i Reggio Emilia, inte går att använda i den målstyrda svenska förskolan. Det är en intressant motsättning då Skolverket "ger ut ett stödmaterial för att förskollärare ska kunna arbeta med pedagogisk dokumentation" (Alnervik 2013, s. 57). Även Moss skriver om detta. Han menar att pedagogisk dokumentation är beroende av en pedagog som “samkonstruktör, utforskare av världen, reflekterande praktiker” (Moss 2005, s. 162). Detta kan, enligt Moss, inte vara möjligt för en pedagog som har till uppgift att överföra kunskap och kultur (Moss 2005, s. 162).

Vi delar många av de kritiska tankar som framkommit i detta stycke. Det är viktigt att vara medveten om verktygets kvalitativa funktioner men också dess brister. Vi skriver i våra gestaltningar om tvivel och förvirring i relation till pedagogisk dokumentation. Anneli skriver: *Samtidigt är det något i mig som streftar emot. Vad bottnar motståndet i?* De kritiska tankar som vi tagit del av i vår undersökning hjälper oss att se vad motståndet bottnar i.

Vi menar att dokumentationsarbetet i sig inte är en garant för att arbetet i verksamheten blir kvalitativt, men det är heller inte självklart att det kvalitativa arbete som finns redovisas i dokumentationen. Vi anser att om verktyget inte används i en levande process finns det en risk att pedagoger endast dokumenterar för att ledningen kräver det, i syfte att kvalitetssäkra verksamheten. Pedagogerna dokumenterar det de tror att ledningen vill ha istället för att arbeta i en utvecklande process. Fokus ligger på resultatet istället för processen.

## Våra tankar om Reggio Emiliafilosofin och pedagogisk dokumentation

Innan vi började vår undersökning hade vi uppfattningen av att pedagogisk dokumentation var ett förhållningssätt. Det kan ha att göra med att verktyget presenteras i våra verksamheter som en metod i ett paket tillsammans med värderingar om barn och lärande. Vi upplever att metoden pedagogisk dokumentation dessutom serveras tillsammans med ett arbetssätt. När vi läser om vad pedagogisk dokumentation kan vara får vi en ökad förståelse för innebörden av verktyget. Det framstår i de texter vi tagit del av att pedagogisk dokumentation är ett verktyg, ett verktyg som kan användas i många syften. Vi anser att det är svårt att göra en manual om vad pedagogisk dokumentation är. Verktyget bygger på en situationsbunden kunskap. Det handlar om just de här barnen, den här miljön och de här pedagogerna och deras specifika lärandeprocess.

Grundtankarna är som vi uppfattar det: Pedagogisk dokumentation betyder för oss att se saker som vi inte annars hade sett. Genom att skärpa seendet och lyssnandet och fokusera på barnens processer och deras göranden och dokumentera det, kan vi komma underfund med vilket lärande som är pågående just nu. Genom att i reflektion med arbetslaget kritiskt granska, analysera och reflektera över våra dokumentationer kan vi upptäcka vårt förhållningssätt till barnet, pedagogen, lärandet och miljön. Först då kan vi se om vi arbetar enligt läroplanens intentioner. Pedagogisk dokumentation kan också användas till att kommunicera barnens lärande med barnen, föräldrarna, ledningen på förskolan och arbetsgivaren.

Vår uppfattning är att arbetet med pedagogisk dokumentation bygger på ett gemensamt reflekterande och att hela organisationen i Reggio Emilia är skapad utifrån det. Vi uppfattar att ledningen i våra organisationer anammat verktyget pedagogisk dokumentation men inte organiserat så att det kan fungera fullt ut. Dahlberg, Moss och Pence menar att det inte är lätt att etablera en kritisk dialog genom att reflektera med sig själv (Dahlberg, Moss & Pence 2002, s. 209). Av den anledningen, hävdar vi, bygger pedagogisk dokumentation på *gemensam* reflektion.

Vi upplever att Reggio Emiliafilosofin i våra verksamheter har blivit en metod som vi ska förhålla oss till. Vår tolkning är att Reggio Emiliafilosofin är ett förhållningssätt, ingen metod. Vi tolkar det som att förhållningssättet är fast, men sättet att förveckla filosofin, förhållningssättet ska vara föränderligt. Vi

ska lyssna till barnen och lära av varandra. Barn och pedagoger är inte på ett visst sätt, de blir i förhållande till varandra och den miljö de befinner sig i.

Birgitta Kennedy, författare och en av ordföranden i Reggio Emilia institutet beskriver att det krävs mycket av en människa för att kunna utsätta sig själv för granskning. Granskningen tvingar en att tänka själv och ha en egen åsikt. Denna konfrontation med sig själv kan vara såpass svår att man väljer att låta någon annan bestämma hur och vad som ska göras (Kennedy 1999, s. 121). Vi upplever att denna svårighet är något som vi kan se i våra olika verksamheter. Det kan vara så att pedagoger inom förskolan inte är vana att granska sig själva eller den verksamhet som de befinner sig i och att det resulterar i att man är extra mottaglig för nya tankar som någon annan redan tänkt ut. Vi tänker att det tar tid och det krävs kunskap och vilja att granska sig själv och verksamheten. Det är enklare att välja att förhålla sig till en färdig tanke. Vi funderar över om det är så att dessa experter som vi beskriver i våra gestaltningar träder in vid en sådan tidpunkt där pedagoger inte vill, orkar eller vågar delta i granskningsprocessen. Experten ger oss en färdig tanke som ses som det enda rätta och något man bör förhålla sig till.

My skriver i sin reflektion att hon vill vara nytänkande i sin roll på förskolan. Att vara nytänkande och hålla sig ajour med forskning och nya tankar innebär inte för oss att man måste anamma det nya utan att först kritiskt granska och reflektera innehållet. Om man inte gör det riskerar man att bli en marionett som dansar efter någon annans pipa.

## Aristoteles och kunskap

Vi har läst filosofen Christian Nilssons text *Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik* (2009). I den beskriver Nilsson hur Aristoteles talar om olika former av kunskap, teoretisk och praktisk, och hur de hänger ihop med varandra. Nilsson skriver att Aristoteles beskriver den teoretiska formen av kunskap som *episteme*. *Episteme* är vetenskap som alltid är konstant (Nilsson 2009, s. 39). Aristoteles menar att denna form av kunskap inte är beroende av erfarenhet utan att människor kan nå långt inom kunskapen trots sin oerfarenhet inom exempelvis ett yrke. Kunskapen bygger på abstraktionsförmåga vilket gör att kunskapen kan läras ut med hjälp av exempelvis formler (Nilsson 2009, s. 44f).

Vidare beskrivs praktisk kunskap såsom *techne* och *fronesis*. Den förstnämnda av dessa kan enklast översättas med kunnighet. *Techne* som kunskapsform har som uppgift att lära oss hur vi på bästa sätt ska framställa ett hantverk. Vidare beskrivs denna kunskapsform endast inriktad på framställningen och inte alls på hur kunskapen senare ska användas (Nilsson 2009, s. 39, 46). Till sist talar Aristoteles om den högsta formen av praktisk kunskap nämligen *fronesis* vilket också kan beskrivas med praktisk

klokhed. *Fronesis* uppstår alltid i en konkret handlingssituation, och har då som syfte att hjälpa oss i hur vi ska handla. Vidare beskrivs *fronesis* vara viktig för oss människor när vi behöver ändra vissa av de vanor som vi har, exempelvis i en viss situation eller handlande. Det betyder att vår *fronesis* är den som lyckas bryta mönster (Nilsson 2009, s. 48). Detta kunnande behöver vi i vårt yrke när vi ska bryta invanda mönster, tankar och handlingar. Till exempel när vi ska gå ifrån det utvecklingspsykologiska perspektivet till det konstruktivistiska perspektivet i vår syn på barn och lärande. Ibland behöver vi även kunna avgöra om vi inte ska bryta mönster när det kommer nya tankar och trender i förskolan, exempelvis Reggio Emiliafilosofin.

Aristoteles menar att det finns två sätt att uppnå ett lyckligt liv, nämligen via *sofia* som beskrivs som visdom samt *fronesis* som beskrivs som praktisk klokhed. Aristoteles menar att det är vår *fronesis* som gör att vi kan lösa uppgifter och utmaningar som vi under vår livstid på olika sätt möter. *Fronesis* handlar inte om vi ska handla utan *hur* och *när*. Ibland är det klokt att handla, ibland att vänta eller att inte agera alls. När vi människor sedan kan använda vår *fronesis* på ett sådant sätt att den får betydelse har vi även uppnått visdom, vilket för Aristoteles är förenat med ett lyckligt liv (Nilsson 2009, s. 39f). Aristoteles skiljer på två olika former för handling, praktisk kunskap: *praxis* och *poiesis*. *Praxis* är en handlingsform där den utförda handlingen är ett mål i sig, det vill säga processen är viktigare än resultatet. *Poiesis* är en handlingsform där handlingen ska leda till något som är i förväg avsett och planerat, det finns en tydlig föreställning om en slutprodukt (Nilsson 2009, s. 46f).

Idé historikern Bernt Gustavsson refererar till Aristoteles tredelning av kunskapsbegreppet där vetandet, *episteme* är knutet till en säker kunskap som inte behöver ifrågasättas. Vidare beskrivs kunskap i hantverket, *techne* där kunnandet är knutet till framställningen av hantverket. Till sist beskrivs den kunskap som är förbunden med vårt mellanmännsliga, den kunskap som vår klokhed består av, *fronesis* ses som vår praktiska klokhed. Aristoteles gör skillnad på hur vi betraktar världen och vad vi gör i den, vilket beskrivs som teori och praktik (Gustavsson 2000, s. 54f). Utifrån vår erfarenhet kan vi konstatera att det inom vårt yrke finns en slags kunskap som är svår att beskriva, en kunskap som formar oss men som samtidigt är svår att sätta ord på. Denna kunskap kan man inte läsa sig till utan är en kunskap som uppkommer genom erfarenhet och beskrivs som praktisk kunskap. Vi har beskrivit svårigheten som uppstår när vårt praktiska kunnande möter nya teoretiska kunskaper. Under utbildningen till förskollärare har vi fått många nya teoretiska kunskaper som på olika sätt gjort intryck och ökat förståelsen till varför saker är på ett speciellt sätt. Ökade teoretiska kunskaper har också lett till att vi upplever förvirring, osäkerhet och tvivel vilket visar sig genom att vi ifrågasätter den verksamhet som vi befinner oss i men också oss själva. Uppdelningen av kunskap gör att vi kan förstå att vårt handlande inte enbart kan bestå av den ena eller andra formen av kunskap utan att det hela tiden är en

förbindelse mellan dessa. Vi tänker att de nya teoretiska kunskaper vi fått har skapat obalans hos oss mellan de olika kunskapsformerna. Obalansen gör att vi inte litar på oss själva och vi blir osäkra, tvivlande och kritiska. Vi tror och hoppas att teori och praktik så småningom kan samarbeta och uppnå balans.

## Aristoteles kunskapsformer i relation till pedagogisk dokumentation

Vi funderar över de tre kunskapsformer som Aristoteles beskrev och försöker sätta dem i relation till pedagogisk dokumentation. *Episteme* handlar för oss om att få tillräckliga kunskaper om Reggio Emiliafilosofin, pedagogisk dokumentation och dess huvudtankar. Det handlar också om att försöka placera in pedagogisk dokumentation i ett sammanhang där det får betydelse, blir meningsfullt. Ju mer förståelse vi har desto mer levande blir det för oss i arbetet med att försöka synliggöra det vi gör inom förskolan tillsammans med barnen. Vi ser att vi båda hade ett behov av *episteme* i våra situationer, det vill säga en djupare kunskap om varför vi ska använda oss av verktyget pedagogisk dokumentation. Denna kunskap ger oss förståelse och ger verktyget mening. *Techne* handlar enligt oss om att ha vissa färdigheter i hantverket. Det betyder att vi som pedagoger måste ha viss kunskap i IKT (informations och kommunikationsteknik) för att kunna fotografera, filma, spela in ljud och göra anteckningar, samt kunskap i hur vi framställer de dokument som vi behöver. *Fronesis* i relation till pedagogisk dokumentation är för oss att veta hur, vad och när vi ska dokumentera men också att förstå att vissa saker påverkar oss mer än vad vi kan förstå. Det får betydelse för hur en situation framställs i en dokumentation. De handlar också om att vi med vår erfarenhet kan förstå att pedagogisk dokumentation inte alltid ger en rättvis eller sann bild av det som framställs. Vi pedagoger behöver bli medvetna om oss själva i ett maktperspektiv och hur detta får betydelse för vad dokumentationen förmedlar. Vi tänker att *fronesis* inte enbart är kunskap att kunna hantera situationen här och nu utan också att kunna se konsekvenser av sitt handlande, kunna analysera vad som blev bra och mindre bra. Det är även att kunna utvärdera, reflektera och dra slutsatser. Ju fler situationer vi står inför ju fler erfarenheter får vi och kan vi se konsekvenser av vårt handlande och dra slutsatser av det ökar vår praktiska klokhets. Därför är *fronesis* i ett dokumentationssammanhang också förmågan att reflektera kring dokumentationen med kollegor och att kunna se situationen ur olika perspektiv.

När vi tänker på *praxis* och *poiesis* i förhållande till pedagogisk dokumentation så ser vi att vi använder både *praxis* och *poiesis* i dokumentationsarbetet. *Praxis* handlar enligt oss om att vi i dokumentationen fokuserar på processen, inte på resultatet. Det innebär att vi fokuserar på vägen till lärandet men inte på eventuella slutprodukter, exempelvis barnets målning. *Poiesis* däremot innebär att vi i själva dokumentationsprocessen dokumenterar för att kunna sätta upp en "snygg" dokumentation på



väggen, det är fokus på resultatet. Även i barnens kunskapsprocess är det den färdiga produkten, målningen som är viktig. Barnen målar inte för att de ska utforska materialet utan för att det ska bli en förutbestämd slutprodukt. När vi inspireras av Reggio Emiliafilosofin tolkar vi budskapet som att processen är viktigare än resultatet. Vi fokuserar på vad barnen gör och lär och inte på resultatet. Vi upplever att arbetet med pedagogisk dokumentation i våra verksamheter ger dubbla budskap, *praxis* och *poiesis* hamnar i en konflikt med varandra och i oss pedagoger. Å ena sidan ska vi handla enligt *praxis* och använda pedagogisk dokumentation som ett verktyg för att få syn på barnens lärandeprocess för att kunna utmana och inspirera till fortsatt utforskande. Å andra sidan ska vi handla enligt *poiesis* för att kvalitetssäkra den egna verksamheten i form av snygga, tydliga och välarbetade dokumentationer som ska visas upp för föräldrar, ledning och arbetsgivare. Vi upplever att detta skapar ett fokus på *poiesis* vilket leder till en konflikt inom oss då det inte är möjligt att fokusera på processen samtidigt som resultatet. I Mys gestaltning uttrycker ledningen en önskan om att pedagogerna ska komma till en fördjupning i arbetet med pedagogisk dokumentation. Enligt oss är det omöjligt att nå en fördjupning om man fokuserar för mycket på *poiesis*. *Praxis* och *poiesis* behöver vara i balans med varandra för att verktyget pedagogisk dokumentation ska vara meningsfullt. Vi tänker att detta dilemma är en av flera faktorer som ligger till grund för den inre konflikt som vi på olika sätt ger uttryck för i våra gestaltningar. Vi tänker också att *poiesis* gärna blir rådande när man från ledningshåll vill få in nya arbetssätt, visa upp att man jobbar på ett visst sätt i konkurrensen med andra förskolor om föräldrars gunst. Då blir det viktigt att man jobbar med pedagogisk dokumentation men inte *hur*. Det krävs både tid och gemensam reflektion för pedagogerna att göra en *praxis* av utövandet av verktyget.

## Praktisk kunskap, dygden mod, hemlösheten och tvivlet

Filosofen Hubert L. Dreyfus och professorn, matematikern Stuart E. Dreyfus diskuterar praktiskt kunskap som icke medfödd, man får den genom erfarenhet. Praktisk kunskap är något man har förvärvat genom övning. Ett exempel på hur vi människor använder oss av praktisk kunskap skulle kunna vara när vi inte kan eller förmår förklara eller beskriva det vi precis gjort exempelvis en aktivitet. Praktisk kunskap beskrivs som ”Know-how”, att veta hur. Dreyfus och Dreyfus menar att det kan vara så att din praktiska kunskap är så pass självklar för dig i sin form att du inte förstår att den genomsyrar det mesta av din tillvaro. När du utsätts för situationer där den praktiska kunskapen sviker dig blir du medveten om dess innebörd. Resultatet av detta kan vara att din prestation försämras avsevärt (Dreyfus & Dreyfus, 2015 i tryck). Vi upplever att våra gestaltningar ger uttryck för situationer där den befintliga praktiska kunskapen sviker oss, vilket resulterar i en känsla av osäkerhet och tvivel. Kan det vara så att vår praktiska kunskap sviker oss när vi behöver den som mest?



Forskaren Maria Johansson menar att Aristoteles beskriver att praktisk kunskap eller praktisk visdom även består av karaktärsdygderna mod, måttfullhet, rättvisa, mildhet och vänskaplighet (Johansson 2009, s. 250). Vi anser i likhet med det resonemang som förs av Johansson att mod är viktigt i vårt yrke. Mod får betydelse för oss i vår yrkesroll då det kommer till att våga förhålla sig kritisk mot de nya trender som ständigt är aktuella inom förskolan, exempelvis Reggio Emilia. Det handlar också om att våga vara ifrågasättande och att lita på den egna erfarenheten som tillräcklig kunskap. Johansson beskriver att det krävs mod att bli granskad (Johansson 2009, s. 250). Inom vårt yrke och vår yrkesprofession behövs mycket mod och vi kopplar detta till vår praktiska kunskap. Vi anser att vi måste vara modiga för att kunna använda oss av pedagogisk dokumentation. En förutsättning för reflektion i arbetet med dokumentationerna är att våga lämna ut sig själv och låta sig granskas. Johansson beskriver dock att det är lätt att drabbas av övermod eller feighet (Johansson 2009, s. 252). Feighet begränsar oss i våra gestaltningar i form av att inte vara tillräcklig modig att stå upp för den egna kunskapen som vi besitter oavsett om den har sitt ursprung i teori eller praktik. Det kan också handla om att inte våga uttrycka vårt tvivel och vår förvirring kring Reggio Emiliafilosofin och pedagogisk dokumentation.

Svenaesus skriver om Martin Heideggers fenomenologiska filosofi och menar att Heidegger försökte beskriva hur människan skapar mening. Heidegger försökte fånga "människans grundläggande sätt att tänka, känna och handla på, det som han kallar för mänsklig förståelse" (Svenaesus 2010, s. 47). Heidegger skriver om att människan är en del av den värld som hon lever och verkar i. Han talar om "den mänskliga tillvaron som en 'i - världen - varo', där vi redan från början är nedsänkta i livsvärldens meningsmönster på ett oskiljaktigt sätt" (Svenaesus 2010, s. 48). Att vara i världen innebär att göra den till sin egen och känna sig hemmastadd i den. Ibland inträffar tillstånd där man som människa har svårt att finna mening, man känner sig för tillfället hemlös. Svenaesus beskriver sjukdom som ett sådant tillstånd (Svenaesus 2010, s. 47ff). Vi tänker att det finns mängder av sådana tillstånd där man kan känna sig mer eller mindre hemlös. Vår situation i de gestaltningar vi beskriver ger en sådan känsla. Tidigare har vi känt mening i arbetet och tilltro till vår kunskap, vi har känt oss hemmastadda i den verksamhet vi befinner oss i. I och med utbildningen till förskollärare hamnar vi i en ny situation. Vi får ny kunskap och nya perspektiv på tillvaron. Det uppstår en osäkerhet och ett tvivel och vi känner oss kritiska till oss själva och vår verksamhet - vi blir för tillfället hemlösa. All utveckling är en process, vi behöver stå ut med den här känslan av hemlöshet eftersom den vittnar om att vi är i en utvecklingsfas. Vi antar att vi efter en tid, då vi blivit bekanta med den nya situationen och fått bearbeta kunskaperna och gjort dem till våra egna, återigen finner mening och tilltro till oss själva och känner oss hemmastadda. Vi funderar kring våra gestaltningar och vår relation till pedagogisk dokumentation. Det kan vara så att verktyget

saknar mening för oss då det inte har blivit försatt i ett sammanhang där det får betydelse för oss i verksamheten. Om det är som Svenaeus beskriver så är förståelsen viktig för att vi ska kunna göra exempelvis pedagogisk dokumentation till vårt eget, först då blir det meningsfullt.

Khalid El Gaidi, universitetsadjunkt, lärarutbildare och forskare, citerar René Descartes när han skriver att “utan tvivel är man inte klok” (El Gaidi 2007, s. 125). El Gaidi menar att vi kan lära av Descartes tvivel:

Den övergripande lärdomen är att utan tvivel är kunskap inte möjlig. All kunskap värd namnet är något som korsar en förväntan. Vågar man inte ifrågasätta etablerade föreställningar är det knappt möjligt att nå ny kunskap. Men för att ifrågasätta dessa föreställningar måste vi bli medvetna om dem. Det gör vi inte om vi inte konfronterar dem med andras föreställningsvärldar. (...) Att se på ett nytt sätt innebär också att man vågar tänka själv och ta avstånd från både auktoriteter och de gemensamma föreställningar som hör ihop med deras tid (El Gaidi 2007, s. 128).

När vi ser på våra gestaltningar utifrån dessa ord tänker vi att det känns bra att El Gaidi argumenterar för att tvivlet är någonting positivt. My behöver inte “vara ovän med sig själv”, skämmas för att hon tvivlar och inte lever upp till de förväntningar som finns runt omkring henne. Anneli behöver inte vara frustrerad och besviken - tvivlet ingår i en kunskapsprocess. Vi tolkar det som att vårt tvivel uppstår i och med att våra gamla föreställningar krockar med nya kunskaper. När vi i och med utbildningen tillgodogör oss nya kunskaper blir vi medvetna om andra sätt att se och tänka, vi konfronterar de etablerade föreställningarna hos oss själva men också de som finns i förskolan. Det gör att vi tvivlar, ifrågasätter och blir nyfikna och på det viset får vi mer kunskap - vi utvecklas. Vi uppfattar att vi, åtminstone inom oss, vågar tänka själva, vara kritiska och vågar ifrågasätta etablerade föreställningar. I och med denna undersökning får vi nya kunskaper och kan då med goda grunder också bejaka eller ta avstånd från gällande värderingar.

## Reflektionens betydelse för lärande

Det finns ett talesätt som lyder: Om man tänker som man alltid har tänkt, kommer man att göra som man alltid har gjort och då kommer det att bli som det alltid har varit. Vi tänker att om man ska få möjlighet att tänka nytt så att både individen och verksamheten kan utvecklas måste man få möta andras tankar i gemensam reflektion. Reflektionen har betydelse för oss både i verktyget pedagogisk dokumentation, vår kollegiala kunskapsutveckling samt i vår individuella kunskapsutveckling (som student, pedagog och som människa). Arbetet med denna uppsats är till största delen ett arbete i reflektion. En inre reflektion med oss själva, i dialog med varandra, kurskamrater och handledare och till relevant forskningslitteratur i ämnet. En reflektionskamrat är som en spegel som reflekterar tillbaka

mina ord och handlingar så jag ser mig själv, mina tankar och mitt handlande men med nytt perspektiv och nya infallsvinklar. Jag lär mig, får ny kunskap om mig själv och min handlingssituation. Enligt Kristina Fjelkestam, lektor och biträdande professor i litteraturvetenskap, är reflektionen central i kunskapsprocessen: "I reflektionen (...) bemöter vi aktivt våra egna tankar genom kritisk prövning, vilket är centralt i kunskapsprocesser" (Fjelkestam 2009, s. 7).

Filosoferna Carl Cederberg & Eva Schwarz skriver om att reflektion är en nödvändig förutsättning för att pedagoger och ledare i förskolan ska kunna handla professionellt. De beskriver att en bra pedagog är en någon som lyckas vara *med* barnen men också någon som har förmågan att dra sig tillbaka, att distansera sig. För att kunna se vad barnen, kollegorna och man själv gör, och hur man gör det man gör, behöver man reflektera (Cederberg & Schwarz 2013).

Enligt Cederberg & Schwarz kräver pedagogisk reflektion tid, utrymme och kunskap. Kunskap i form av teoretiska perspektiv men också i form av pedagogernas samlade erfarenheter. Dessa erfarenheter ger uttryck för en situationsbunden kunskap som berör just detta barn, denna situation som arbetslaget behöver reflektera kring. Dessutom behövs kunskap om själva reflektionsprocessen, om hur man ska reflektera och till vilket syfte (Cederberg & Schwarz 2013). Cederberg & Schwarz beskriver varför reflektionen är viktig:

Reflektionen är viktig. Den vägleder oss i handling och ger samtidigt möjlighet att kunna distansera oss från själva handlingen. (...) Just denna reflexiva distans behövs för att kunna handla professionellt och intuitivt som pedagoger och ledare (Cederberg & Schwarz 2013).

Vi anser att det är mycket viktigt att det finns tid till reflektion i arbetslaget så vi får tillfälle att resonera om och tänka kring hur vi förhåller oss till barnen, verksamheten och till oss själva. Reflektionen ökar våra möjligheter, som vi tolkar Cederberg & Schwarz, att handla professionellt. Enligt författarna ovan behövs såväl praktisk som teoretisk kunskap för att kunna reflektera på ett sådant sätt att det är betydande. My får i sitt möte med Gunnar syn på att hon saknar någon som ställer utmanande frågor. Som vi tolkar författarna så är det viktigt att ha kunskap i hur man reflekterar och vilka frågor man kan ställa sig.

Vi ställer oss frågan i vår gemensamma reflektion om det är när vi övar upp vår reflekterande och kritiska tänkande vi blir kritiska. Filosoferna Jonna Hjertröm Lappalainen & Eva Schwarz beskriver att det i utbildningen till förskollärare på Södertörns högskola ingår att som student inte bara anpassa sig till sin yrkespraktik utan ett mål med utbildningen är att studenten ska "upptäcka och utforska den (praktiken, vår anmärkning) i syfte att därmed kunna ifrågasätta den". Studenterna ska lära sig att "betrakta sin yrkespraktik i ett större perspektiv, och därmed kanske kunna upptäcka eventuella

motsägelser eller problem i sitt yrke” (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 99). När vi läser detta förstår vi att vi genom utbildningen till förskollärare genomgår en process där vi för första gången på allvar betraktar vår yrkespraktik i ett större perspektiv. Vi förstår varför vi blivit kritiska, varför det uppstår en känsla av tvivel och förvirring och varför vi valt att gestalta just det i våra berättelser.

Hjertström Lappalainen & Schwarz hänvisar till Dewey när de skriver att: “Det är genom tänkande som vi kan betrakta vår erfarenhet, och på så vis utvecklas av den. Erfarenhet blir erfarenhet - och inte bara en händelse som drabbar en människa - genom tänkandet” (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 100). De menar att man i reflektion kan söka sig bort från de möjligheter som ligger närmast till hands och istället söka nya, upptäckta handlingsmöjligheter. På så sätt blir reflektionen, enligt dem, kreativ då den blir upptäckande och framåtblickande. Det är när man söker nya möjligheter och prövar dem i en handlingssituation som man öppnar sig för möjligheten att själv förändras och utvecklas (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 110f). För oss har det varit mycket kreativt och upptäckande att skriva denna essä. När vi skrivit våra gestaltningar har vi sökt oss till för oss nya upptäckta perspektiv. Vi har utforskat och reflekterat över pedagogisk dokumentation, Reggio Emiliafilosofin och vår kunskapsprocess, på så sätt har skrivprocessen varit upptäckande och framåtblickande eftersom vi fått nya kunskaper som gett oss förståelse och mening.

## Slutord

Som vi skrivit ovan har skrivprocessen varit lärorik. Vi vet att den kunskap vi fått kommer att ha betydelse för oss men även för andra. Den undersökning vi gjort i och med denna essä har gett oss möjligheter att få kunskap om Reggio Emiliafilosofin, pedagogisk dokumentation och vår egen kunskapsprocess. Detta hjälper oss vidare på vår kunskapsresa och i vår professionsutveckling. Om vi inte skrivit denna uppsats hade vi aldrig fått syn på orsakerna till konflikten inom oss, det tvivel vi burit på och till våra kritiska tankar.

Vi anser att Reggio Emiliafilosofin är en filosofi som vi gärna vill inspireras av. Vi gillar dess synsätt och anser att filosofin är respektfull, empatisk och sympatisk mot barn och vuxna. Vi inser att vi inte kan anamma dess tankar fullt ut eftersom vi måste förhålla oss till läroplanens direktiv kring att förskolan ska förmedla kunskap, vilket inte Reggio Emiliafilosofin förespråkar.

Vi har i vår undersökning fått kunskap om verktyget pedagogisk dokumentation, dess mening, mål och funktion. Detta har stor betydelse då det är viktigt, ja till och med nödvändigt, för oss att få sätta saker i sitt rätta sammanhang på ett sätt där det skapar ordning och förståelse, först då blir det meningsfullt. Aristoteles kunskapsbegrepp har hjälpt oss att få syn på vilken kunskap som behövs i förhållande till pedagogisk dokumentation.

Att befinna sig i en reflekterande organisation är ett absolut villkor för att kunna realisera den idé om pedagogisk dokumentation som vi ser i vår undersökning. För att det ska kunna bli en kvalificerad reflektion krävs kunskap men också klokt ledarskap som inspirerar och skapar en öppen och lärande atmosfär i arbetslaget. Vi anser att om förskolan ska kunna utveckla och förnya sitt arbetssätt måste det finnas ett klimat där pedagogerna vågar erkänna sin förvirring och osäkerhet. Ett klimat där pedagogerna tillåts vara kritiska och ifrågasättande. Reflektionen föder tvivel men också en önskan att få veta mer och därmed ny kunskap.

Barnomsorg och skolkommittén hävdar att pedagogisk dokumentation kan vara *ett av flera* redskap för att “synliggöra och öppna för granskning av den egna praktiken” (Skolverket 1998, s. 93). Vi frågar oss: Vilka är de andra verktygen? Finns det några alternativ till pedagogisk dokumentation? Här finns något för oss eller någon annan att utforska vidare.

## Referenser

### Litteratur:

Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: Burman, Anders (red.). *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska läroprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola

Barsotti, Carlo (2011). *Mannen från Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur

Bech-Karlsen, Jo (1999). *Jag skriver alltså är jag – En bok för fackskribenten som vill berätta*. Lund: Studentlitteratur

Benn, Siv (2003) "Att upptäcka barns läroprocess". I: Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). *FÖRSKOLAN - barns första skola*. Lund: Studentlitteratur

Brulin, Göran & Emriksson, Birgitta (2008). "En pedagogik för regional utveckling". I: Grut, Katarina (red.). *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag

Doverborg, Elisabet & Anstett, Siv (2003). "Barn ritar och berättar. Dokumentationens pedagogiska möjligheter." I: Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). *FÖRSKOLAN - barns första skola*. Lund: Studentlitteratur

Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E (2015). "Fem steg från nybörjare till expert". I: Lappalainen Hjärtström Jonna (red.). *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Studies in Practical Knowledge. Stockholm: Södertörns högskola

Fjelkestam, Kristina (red.) (2009). *Reflektionens gestalt*. Stockholm: Södertörns högskola

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hammarén, Maria (2005). *Skriva en metod för reflektion*. Stockholm: Santerus förlag

Hjertström, Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2011). "Tänkandets gryning". I: Burman, Anders (red.). *Våga Veta. Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Stockholm: Södertörns högskola

Johansson, Maria (2009). "Om mod, mildhet och strumpbyxor. Aristoteles i skådespelarens vardag". I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola

Kennedy, Birgitta (1999). *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS förlag

Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS förlag

Moss, Peter (2005). "Det annorlunda hos Reggio". I: Abbott, Lesley och Nutbrown, Cathy (red.). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, Christian (2009). "Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik". I: Bornemark, Jonna och Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola

Bo Davidsson & Runa Patel (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (1998). *Jord för växande. Särtryck ur Växa i lärande och Att erövra omvärlden*. Stockholm: Liber

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 (Reviderad 2010)*. Stockholm: Edita

Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan - pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes

Smidt, Sandra (2014). *Malaguzzi: grundare av Reggio Emilias förskoleverksamhet*. Lund: Studentlitteratur

Svenaesus, Fredrik (2010). *Sjukdomens mening. Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik*. E-bok. Stockholm: Natur och kultur

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

### Övriga källor:

Alnervik, Karin (2013). *Men så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. (Elektronisk) Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Tillgänglig:< <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:659182/FULLTEXT01.pdf>> (2015-04-05)

Cederberg, Carl & Schwarz, Eva (2013). "Reflektionstid? - Om närvaro och distans på förskolan". Ur: *Förskoletidningen* nr.6 (2013)

El Gaidi, Khalid (2007). *Lärarens yrkeskunnande: bildning och reflekterande erfarenheter : fallstudie på KTH*. (Elektronisk) Diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan.

Tillgänglig:< <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:11741/FULLTEXT01.pdf>> (2015-03-03)

"Nationalencyklopedin" (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.ne.se/sök/?t=uppslagsverk&q=ess%C3%A4>>(2015-05-01)

Pramling Samuelsson, Ingrid, Sheridan, Sonja & Williams, Pia (2000). *Barns samlärande - En forskningsöversikt*. (Elektronisk) Stockholm: Skolverket. Tillgänglig:

<[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf778.pdf%3Fk%3D778](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf778.pdf%3Fk%3D778)> (2015-04-09)