

## Pedagogisk dokumentation i tillblivelse

GUNILLA DAHLBERG & INGELA ELFSTRÖM

Avdelningen för förskollärarytbildning och förskoleforskning  
Stockholms universitet

*"Jag har tilltro till livet eftersom  
jag alltid försökt förändra det"*

Loris Malaguzzi (1989)

Diskursen om pedagogisk dokumentation med inspiration från de kommunala förskolorna i den italienska staden Reggio Emilia färdas idag runt världen. Att denna diskurs blivit så framträdande kan till stor del ses som en motkraft mot den reformutveckling som sedan 80-talet pågått inom utbildningssystemet, inte bara i Sverige, utan även internationellt. En reformutveckling som kan kopplas till den globala ekonomiska konkurrensen och som tagit sig uttryck i en ny styrningsrationalitet och nya styrningsmodeller. Styrningsmodeller som idag alltmer kopplas till ledarskapsfilosofier som "new public management", "total quality management" och "public choice". I Sverige har pedagogisk dokumentation på många håll blivit en del av förskolans bedömningskultur, men inte alltid med förankring i dess filosofiska och teoretiska utgångspunkter, med risk för att den då enbart blir teknik och att den tappar sin progressiva kraft. Mot denna bakgrund är artikelns syfte att beskriva den förståelse och de konstruktioner av dokumentation som sedan slutet av 80-talet växt fram inom forskningsgruppen för förskoledidaktik vid Lärarhögskolan (numera Stockholms universitet). Att denna forskningsgrupps förståelse och konstruktion av pedagogisk dokumentation tas som utgångspunkt för artikeln hör ihop med att forskningsgruppen sedan slutet av 80-talet stått i nära dialog med verksamheten i Reggio Emilia och att de konstruktioner av pedagogisk dokumentation som gruppen genom sin

forskning mejslat fram närmast blivit skolbildande för forskning kring pedagogisk dokumentation. I artikeln beskrivs tre konstruktioner av pedagogisk dokumentation som genererats inom forskningsmiljön: pedagogisk dokumentation som reflekterande praktik och formativ utvärdering; pedagogisk dokumentation som redskap för att utmana dominerande diskurser och pedagogisk dokumentation som transformativ kraft.

## BAKGRUND

Diskursen om pedagogisk dokumentation med inspiration från de kommunala förskolorna i den norditalienska staden Reggio Emilia färdas idag runt världen och ger upphov till skilda förståelser och tolkningar inom både forskning och pedagogisk verksamhet (se t.ex. Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014; Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2013; Elfström, 2013; Fleet, Patterson & Robertson, 2006; Giamminuti, 2013; Grieshaber & Hatch, 2003; Insulander & Svärde Åberg, 2014; Kocher, 2008). Att denna diskurs blivit så framträdande kan, enligt vår mening, till stor del ses som en motkraft mot den reformutveckling som sedan 80-talet pågått inom utbildningssystemet, inte bara i Sverige, utan även internationellt. En reformutveckling som kan kopplas till den globala ekonomiska konkurrensen, och som tagit sig uttryck i en ny styrningsrationalitet och nya styrningsmodeller. Styrningsmodeller som idag alltmer kopplas till ledarskapsfilosofier som "new public management, total quality management och public choice" (Hall, 2011), och som har en tendens att ge upphov till mycket verk samma teknologier och kontrollmekanismer för att styra och leda andras handlingar på avstånd (Dahlberg, Moss & Pence 1999/2013; Porter, 1995; se även Dahlberg, 1998, 2003a, 2003b). I dagens svenska bedömningskultur, där förskolor uppmanas använda en mängd olika och många gånger oförenliga utvärderingsverktyg finns en risk att dessa styrningsmodeller, med sin starka styrningsrationalitet, samverkar med invanda tankemönster och att även "pedagogisk dokumentation" görs till en objektiviserande teknik för att påvisa enkelt mätbara resultat.

Inom forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion vid Lärarhögskolan i Stockholm såg vi tidigt hur denna styrningsrationalitet satte utvärderingsfrågan i fokus, och att den makt och det ansvar som en tänkt decentralisering avsåg att ge de professionella tenderade att återtas och centraliseras vid utvärderingen, något som vid den tiden beskrevs som decentraliseringens paradox (Weiler, 1990; se även Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). I relation till denna styrningsrationalitet, som under de senaste två decennierna bidragit till omfattande kvalitetsredovisningar och centraliserad resultatstyrning (Forsberg & Wallin, 2006), hävdade vi att en utvärdering

som endast följer mål och resultat inte bidrar med kunskap om lärprocesser och därmed inte ger tillräckligt stöd för fördjupad förändring av den pedagogiska verksamheten.

En konsekvens av detta utvärderingstänkande var att fler test och skalor började användas i förskolan. I samband därmed ställde vi också frågan om förskolebarn allt tidigare i åldrarna och allt oftare skulle bli bedömda i relation till ett förhållandevis reduktionistiskt sätt att förstå kunskap och lärande på? Med risk att de därmed skulle tappa tilltron till sin egen förmåga och lust att lära (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2013). I relation till marknadstänkandet och ett ekonomiserat språkbruk, där föräldrar i förskolan alltmer beskrevs som kunder, framhöll vi också att förskolan och skolan i relation till sitt demokratiska ansvar inte handlar om varor som ska säljas till kunder på en marknad utan handlar om institutioner med ansvar för symboliska och kulturella aktiviteter (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Dahlberg & Åsén, 1994). I forskningsmiljön ställdes då frågan om likvärdigheten var i fara? Var det så att *e:et* i "equality" höll på att tappas bort och kvar blev endast "quality"?

I det här sammanhanget kom verksamheten vid förskolorna i Reggio Emilia att bli en viktig inspirationskälla för forskningsgruppen. I mötet med deras verksamhet blev det högst påtagligt att detta var frågor som pedagogerna i Reggio Emilia sedan 60-talet problematiserat och kontinuerligt utmanat i sin pedagogiska praktik (AREA-gruppen, 1993; Barsotti, 1986; Edwards, Gandini, & Forman, 1993; Wallin, 1986). Det blev också uppenbart att deras sätt att arbeta med dokumentation tydligt kontrasterade ovan nämnda ledarskapsfilosofier och styrningsmodeller.

## Artikelns syfte

Med ovanstående bakgrund som utgångspunkt är syftet med denna artikel att beskriva den förståelse och de konstruktioner av dokumentation som sedan slutet av 80-talet växt fram inom forskningsgruppen för förskoledidaktik vid Lärarhögskolan (numera Stockholms universitet), en forskningsgrupp som är sprungen ur forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion vid lärarhögskolan i Stockholm. Att denna forskningsgrupps förståelse och konstruktion av pedagogisk dokumentation tas som utgångspunkt för artikeln hör ihop med att forskningsgruppen sedan slutet av 80-talet stått i nära dialog med verksamheten i Reggio Emilia. Under de två senaste decennierna har forskare inom forskningsgruppen också i nära samarbete med Reggio Emilia bedrivit praktikinrä forskning tillsammans med svenska pedagoger som själva försökt förändra den egna verksamheten med inspiration av Reggio Emilias sätt att arbeta med pedagogisk dokumentation. Både nationellt och internationellt tas denna forskning i stor utsträckning som utgångspunkt

vid beskrivning och analys av pedagogisk dokumentation och vi ser det därför som motiverat att ge en beskrivning av hur förståelsen av pedagogisk dokumentation sedan 80-talet utvecklats inom forskningsgruppen.

I artikeln beskrivs tre konstruktioner av pedagogisk dokumentation som genererats inom forskningsmiljön: pedagogisk dokumentation som reflekterande praktik och formativ utvärdering; pedagogisk dokumentation som redskap för att utmana dominerande diskurser och pedagogisk dokumentation som transformativ kraft. Dessa konstruktioner har dels växt fram i mötet med Reggio Emilias praktik; genom veckolånga årliga studiebesök, genom föreläsningar av pedagoger i Reggio Emilia och av pedagoger från Reggio Emilia i Sverige och internationellt, och genom analyser av Reggio Emilias egna beskrivningar i böcker och dokumentationer, dels genom de försöks- och forskningsprojekt med inspiration från Reggio Emilia som vi bedrivit tillsammans med pedagoger i Sverige.

Konstruktionerna har inte skisserats fram i form av en linjär och ordnad process utan de har vuxit fram i skärningspunkten mellan olika kunskaps-teoretiska, filosofiska och etisk/estetiska perspektiv och skilda förskolepraktiker i gemensamma utvecklingsprojekt, och de visar på hur detta genererat verktyg som kan berika en förskoledidaktisk praktik och ge nya möjligheter för förståelse och utmaning av barns läroprocesser. I artikeln ges inga beskrivningar av hur man arbetar med pedagogisk dokumentation, ej heller om de svårigheter som man möter i arbetet med pedagogisk dokumentation och de förutsättningar som behövs för att kunna arbeta på det sätt som här beskrivs. För en sådan analys se ovan nämnda forskning.

### **Pedagogisk dokumentation har sin grund i demokratiska värden och etik**

I en artikel med begränsat utrymme är det inte möjligt att i någon större utsträckning kontextualisera Reggio Emilias sätt att arbeta med pedagogisk dokumentation, samtidigt som det är svårt att beskriva de tre konstruktioner som genererats inom vårt forskningssammanhang utan att koppla dem till det historiska, sociala och kulturella sammanhang inom vilket tänkandet och praktiken kring dokumentation växt fram i Reggio Emilia.

Med andra världskriget och fascismen i färskt minne ville pionjärerna i Reggio Emilia skapa förskolor som kunde leva upp till demokratis former. I en intervju, som en av författarna till denna artikel gjorde 1988 med Renzo Bonazzi (borgmästare i Reggio Emilia mellan åren 1962-1976) hävdade han att stadens pedagogiska projekt drevs fram av erfarenheterna från fascismen. Fascismen hade visat att lydiga människor är farliga människor. Den lärdom som Bonazzi menade att företrädarna för staden drog var att ett villkor för att kunna bygga upp ett nytt samhälle och en bättre värld var en förskola som

kunde fostra barn till kritiskt tänkande och handlande människor. Därav vikten av att skapa en skola som fungerar som en medborgerlig rättighet för alla barn, och som en demokratisk mötesplats där barn och pedagoger ges möjlighet att tillsammans utforska världen genom experimenterande och förhandlingar.

Dokumentationsarbetet i Reggio kopplas därför till skolornas demokratiska värden och uppdrag och det ses därmed inte i första hand som en metod för att säkra kvalitet utan främst som ett demokratiskt förhållnings-sätt, som i möjligaste mån kan svara upp mot den syn på barn, kunskap och lärande, som man valt att ta som utgångspunkt för sin verksamhet. Det är ett demokratiuppdrag där en hel stad är mycket aktivt involverad, och där dokumentationen ses som grund för delaktighet mellan barn, pedagoger, föräldrar, men också mellan politiker, forskare och övriga samhällsmedborgare. Därmed kan dokumentationen ge förskolan en identitet och en historia. En berättelse om barns och pedagogers bidrag till en gemenskap (se vidare Barsotti, Dahlberg, Göthson & Jonstoj, 2014).

Carlina Rinaldi (1995), tidigare pedagogisk handledare (pedagogista) och idag ordförande för Reggio Children och ansvarig för forsknings- och professionsutvecklingscentret "Centro Internazionale Loris Malaguzzi" har uttryckt dokumentationens kraft på följande sätt:

Dokumentation kan erbjuda barn och vuxna verkliga ögonblick av demokrati. En demokrati som har sitt ursprung i erkännandet och synliggörandet av olikhet åstadkommen genom dialog. Detta handlar om värden och etik.

Detta kräver i sin tur en förskola som i sin organisation stödjer pedagoger att utveckla lyhördhet och aktiv närvaro och som uppmuntrar dialog och solidariska lärprocesser. Något som inte alltid är en självklarhet i den bedömningskultur som idag värdesätts och som globalt inryms i dominerande utvärderingsstrategier.

### **Från dokumentation till pedagogisk dokumentation**

I relation till dokumentation som ett värdegrundat pedagogiskt förhållnings-sätt började forskningsgruppen på 80-talet i det svenska sammanhanget tala om "pedagogisk dokumentation" till skillnad från Reggio Emilia som talade om "dokumentation". Att "pedagogisk" lades till hörde ihop med att ordet dokumentation hade en tendens att leda tankarna mot arkivering. Genom att lägga till "pedagogisk" kunde dokumentationens relation till de grundläggande läroplansteoretiska frågeställningarna "varför, vad, hur" synliggöras. Frågeställningar som svarar upp mot ontologiska och epistemologiska

föreställningar och organiserande principer av kulturell, social, filosofisk och vetenskaplig karaktär, och som ligger till grund för valet av vad som ska ses som ett gott liv, god utbildning, goda kunskaper, goda metoder och god omsorg, det vill säga för etiska och didaktiska ställningstaganden.

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM REFLEKTERANDE PRAKTIK OCH FORMATIV UTVÄRDERING

I mötet med Reggio Emilias verksamhet såg vi från början hur deras sätt att dokumentera tog utgångspunkt i en vid syn på kunskap och bildning som en medborgerlig rättighet, och där dokumentationens fokus riktades inte enbart mot det enskilda barnet, utan mot de lärprocesser som i situationen uppstår i mötet mellan barn, lärare och miljön, och mot hur den pedagogiska miljön och organisationen svarade upp mot detta. Genom sin materialitet i form av ett fysiskt material såsom teckningar, lerskapelser, konstruktioner, musik, dramatisk lek, bandinspelningar, reflektionsprotokoll gav dokumentationerna lärarna möjlighet att följa de lärstrategier och organiserande principer som barnen använder när de utforskar och konstruerar världen. Därmed fungerar de som underlag och redskap för reflektion, tolkning, dialog, kommunikation och förhandling mellan alla involverade. Uppgiften är då inte i första hand att befästa och slå fast det som händer, ej heller om barnen är på rätt eller fel väg gentemot ett redan förutbestämt kunskapsinnehåll. Eller som Rinaldi uttryckt saken: "Det innebär att vara lyhörd och mottaglig för de icke förutsägbara resultat som barnens undersökningar och forskning ger (Rinaldi, 2005, p. 19, se även Rinaldi, 2006).

Som en integrerad del i det dagliga pedagogiska arbetet ger dokumentationerna pedagogerna, men även barnen, ett viktigt redskap för att kunna experimentera och forska i den egna verksamheten. I Reggio Emilia används begreppet "projekterande" (*progettazione*) för att beskriva denna forskningsprocess, vilket innebär att barn och pedagoger skapar ett problem innan de söker efter lösningar (Giudici, Rinaldi & Krechevsky 2001; Barsotti, 1986; Alnervik, Göthson & Kennedy, 2012; Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010). Projekterandet och händelserna, i dess singularitet och unicitet, beskrivs sedan narrativt. Den narrativa strukturen medför att det inte är objektiva kategorier som eftersöks utan att det är barnens och pedagogernas lärstrategier och meningsskapande som följs, vilket innebär att det inte är "meanings imposed *ex hypo-thesi* by an outsider" (Bruner, 1991, s. 17). I denna forskningsprocess inbegrips att pedagogerna själva innan de startar upp något större projekt med barnen inventerar forskningsläget och ställer sig i relation till olika filosofiska, teoretiska och estetiska perspektiv. Det narrativa sättet att arbeta lägger i sin tur grunden för förhandlingar. Som Jerome Bruner (1991, s. 17)

skriver: "I have a strong hunch, which may at first seem counterintuitive, that it is this very context sensitivity that makes narrative discourse in everyday life such a viable instrument for cultural negotiation." På så sätt stödjer dokumentationen fortsatt experimenterande och möjliggör utmaning av barns och pedagogers lärande.

### **Förskollärare som reflekterande praktiker**

Dokumentation som grund och redskap för experimenterande och forskning skapade igenkänning vid våra första möten med Reggio Emilias verksamhet, eftersom tänkandet knöt an till John Deweys pragmatiska perspektiv. Ett perspektiv som för femtio år sedan var en viktig utgångspunkt för pedagogerna i Reggio Emilia. I sina arbeten lyfter Dewey (1916/1966; 1933, se även Arfwedson, 2004) fram vikten av att pedagoger är delaktiga som medforskare vid utveckling och förändring av det egna arbetet. De blir då inte bara reproducenter av kunskap utan de blir också delaktiga i producerandet av ny kunskap, något som han menade endast kunde ske om de gavs möjlighet att formulera egna problem och reflektera kring dessa, samt pröva tänkbara lösningar genom handling.

Vid slutet av 80-talet och början på 90-talet fick dessa tankar också starkt stöd från många forskare som intresserat sig för förändringsprocesser inom utbildningsområdet, men även inom andra yrkesområden. Donald Schöns, Bob Tabachnicks och Kenneth Zeichners (Schön, 1983, 1987; Tabachnick & Zeichner, 1991; Zeichner & Liston, 1996) arbeten kring "den reflekterande praktikern" knyter väl an till Reggio Emilias projekterande arbetssätt. Schön menar att den tekniskt-rationella modellen inneburit att mycket av den komplexitet och osäkerhet som präglar en praktik inte analyseras. I det verkliga livet är problem inte något som är givna för praktikern, utan måste konstrueras utifrån problematiska situationers förbryllande, besvärande och osäkra innehåll. Den centrala förmågan är därför, enligt honom, förmågan att kunna konstruera relevanta problem snarare än att finna tekniska lösningar på förelagda problem. Dessa tankar knyter i sin tur an till den italienska historikern Carlo Ginsburgs (Ginsburg, 1989, se även Dahlberg, Moss och Pence, 1999/2013) uttalande om att vi i västvärlden ständigt erbjuds lösningar innan de kritiska frågorna ställts. Även Bengt Molanders (1996) tankar kring "kunskap i handling" och Michael Polanyis (Polanyi, 1966; Rolf, 1991) förståelse av "tacit knowledge", som något som undflyr det mätbara, gav bidrag till ytterligare förståelse och fördjupning av den pedagogiska dokumentationens roll, vilket vi återkommer till under rubriken "Pedagogisk dokumentation som transformativ kraft."

### Formativ bedömning som utvärdering

När lärarna i Reggio Emilia arbetade med dokumentation insåg vi också att deras sätt att dokumentera processer kunde ses som en form av formativ bedömning och utvärdering. Vi lutade oss då mot Sigbrit Franke-Wikbergs och Ulf P. Lundgrens (1980) tankar om teorigrundad och formativ utvärdering. Ett tänkande som alltmer lyfts fram i diskussion och forskning kring bedömning och värdering av lärande (Hattie, 2008; Lundahl, 2011; se även Skolverket, 2011). Rigoröst och systematiskt genomförd kan formativa värderingar även ligga till grund för summativa utvärderingar av verksamheten.

### Ontologiska och epistemologiska ställningstaganden

Ju mer kunskap och erfarenhet som vi under 80-talet och i början av 90-talet fick av Reggio Emilias komplexa verksamhet ju tydligare framträdde deras ontologiska och epistemologiska ställningstaganden kring hur synen på dokumentation hängde samman med deras syn på det kompetenta barnet, på kunskap och lärande och på hela lärmiljön. Ställningstaganden som starkast kom till uttryck i Loris Malaguzzis tankar om att "ett barn har hundra språk men förlorar nittionio på vägen genom utbildningssystemet" (Wallin, Waechel & Barsotti, 1981). Genom idén om de hundra språken utmanade Malaguzzi lärandet som en individuell kognitiv handling, samt dualismer som individ och samhälle, natur och kultur, kropp och själ, tanke och känsla. Även ett additivt tänkande, där olika "språk" adderas till varandra utmanas, något som vi senare i olika sammanhang beskrivit som att barn inte delar upp världen i olika discipliner utan är transdisciplinära och rhizomatiska tänkare (se t.ex. Dahlberg, Olsson & Theorell, 2013; Elfström, 2013; Olsson, 2009; Unga, 2013).

I *tänkandet om att "ett barn har hundra språk"* synliggjordes även att Malaguzzi, och pedagogerna i Reggio, ställt sig i relation till många olika "språk" och akademiska discipliner. I föreläsningar och texter refererar Malaguzzi till historiker, konstnärer, sociologer, naturvetare, lingvister, författare, poeter, antropologer mfl. Piaget, Gramsci, Marx, Calvino, Benjamin, Rodari, Rousseau, Dewey, Vygotsky, Wallon, Freinet, Freire, Picasso, Klee, Bateson, Varela, Maturana, Montalcini, Edelman, Morin, Montessori, Prigigone, Mead, Peirce, Heidegger, Sartre, Makarenko återkommer i föreläsningar och skrifter (Hoyuelo, 2004). Samtidigt påpekade Malaguzzi i sina föreläsningar att man i Reggio inte såg sig som en fånge i någon specifik teori eller "-ism", utan att de såg sig som otrogna älskare av många teorier och perspektiv. Perspektiv som de problematiserar och även skapar förbindelser till och kombinerar på det mest oväntade sätt. En pragmatisk hållning som de delar med Dewey och Schön och som resulterat i ett mycket medvetet

reflekterande, något som Jerome Bruner (citerad i Moss, 2014, s. 184) erfarit vid ett av sina mycket frekventa besök i Reggio Emilia och beskrivit på följande sätt: "It is like a seminar at the graduate department of the university, with the same kind of respect, of exchange in talking about what you have just said, and about your former thinking."

Framförallt blev det påtagligt att pedagogerna utmanat ett traditionellt utvecklingspsykologiskt tänkande genom att sätta interaktioner och relationer i centrum. I det sammanhanget lyfte pedagogerna särskilt fram Gregory Batesons cybernetiska och systemiska tänkande där självreglerande och emergenta processer och förbindelser är i fokus. Med inspiration från Bateson talade de ofta om det "mönster som förbinder samman allt levande" (Vecchi, 2010). Allt från ett levande systems minsta delar till helheten i de allra största sammanhangen, och där cirkulära och horisontella processer istället för linjära och additiva processer fokuseras. Därmed lyfts också relationer och sammankopplingar mellan människan och tingen fram. Som Rinaldi (1996) uttryckt i en föreläsning i Reggio Emilia skapar vi rummet och rummet skapar oss. Hon menade också att vi alltför ofta skapat en relation till tingen som om de var oförmögna att producera handlingar och interaktioner. Tingen är inte bara objekt som barnen handskas med, utan tingen svarar på barnens handlingar. De interagerar med barnen och pedagogerna och i den bemärkelsen blir de subjekt i relation till barnen. Reggio Emiliaskaparen tankar om "det kompetenta barnet" förankras därigenom ontologiskt och epistemologiskt utifrån antaganden om människan som en relationell varelse och lärandet som en relationell plats (Rinaldi, 2001).

Påtagligt var också att när pedagogerna talade om dokumentation påpekade de att vi alltid är deltagare och medkonstruktörer av världen när vi observerar och tolkar. Tankar som de tagit starkt intryck från cybernetiker som Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Umberto Maturana och Francisco Varela (se vidare Steier, 1991).

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM REDSKAP FÖR ATT UTMANA DOMINERANDE DISKURSER

Reggio Emiliaskaparen forskning och experimenterande hållning där lärprocesser och barns meningsskapande är i fokus väckte frågor kring hur synen på barn, kunskap, lärande och miljön konstruerats i den svenska förskolan.

### Utvecklings- och forskningsprojektet "Pedagogik i en föränderlig omvärld – Stockholmsprojektet"

För att utforska dessa frågor fick forskningsgruppen i början på 90-talet möjlighet att i samarbete med Reggio Emilia starta ett praktikorienterat utvecklings- och forskningsprojekt "Pedagogik i en föränderlig omvärld", även kallat Stockholmsprojektet (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2013). Projektet bedrevs i en hel stadsdel, men där framförallt 7 förskolor ingick i ett nätverk under två och ett halvt år. Dessa förskolor hade själva inspirerats av Reggio Emilias tänkande och praktik och försökt arbeta med pedagogisk dokumentation och projektarbeten med inspiration från Reggio Emilia, men haft svårt att utveckla arbetet vidare (Barsotti, Dahlberg, Göthson & Jonstoj, 2014; Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2013; Lenz Taguchi, 1997).

Att vi skapade ett "praktikorienterat" projekt hörde ihop med att Reggio Emilia utmanat våra tankar om relationen mellan forskningen och den pedagogiska verksamheten. Vi ställde då frågan om det var så att pedagogerna i den svenska förskolan framförallt blev konsumenter av forskningsinformation? I Reggio Emilia hade vi mött pedagoger som i likhet med Deweys tankar själva drev forskning och förändring av sin vardagliga praktik i relation till mål och betingelser i miljön, men också i relation till forskning inom olika områden. Som grund för förändringsarbetet fanns även en organisation med "pedagogistor", som deltog i den konkreta verksamheten på ett antal förskolor, och som där fungerade som handledare och med ett särskilt ansvar att följa forskningsfronten inom olika ämnesområden. På varje förskola fanns även en "atelierista" med bakgrund i skilda estetiska kunskapsområden och med ansvar för de ateljéer som fanns på varje förskola (Edwards, Gandini & Forman, 1993). Sedan 2006 har denna basstruktur ytterligare förstärkts genom etablerandet av "Centro Internazionale Loris Malaguzzi" – en mötesplats som knyter samman verksamheten i Reggio Emilia med det globala sammanhanget och som är dedicerat till forskning, innovation och experimenterade kring utbildningens skilda kunskapsinnehåll och processer (<http://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi>).

Inom Stockholmsprojektets ram var det inte möjligt att bygga en liknande basstruktur, men vi kunde bygga ett nätverk med förskolor från en och samma stadsdel, med förhoppningen att något liknande skulle kunna utvecklas vidare i stadsdelen. Detta har också till stor del skett, då man under lång tid byggt upp gemensamma strukturer och en organisation kring pedagogiska utvecklingsstrategier och där pedagogisk dokumentation är en del av utvecklingsarbetet.

### Makt/kunskap regimer

Med inspiration från framförallt Michel Foucaults (1983, 1991), Nicholas Rose (1989) och Valerie Walkerdines (1984) filosofiska och teoretiska perspektiv började vi i projektet analysera och dekonstruera de antaganden som väglett förskolans verksamhet i Sverige. Foucaults tankar om kunskap/makt regimer och den nära koppling som han menade finns mellan expertis, subjektivitet och makt styrde in projektet mot ett undersökande av det som i förskolepraktiken tas för givet och ses som "sanningar" och som därmed fungerar som dominerande diskurser och ges tolkningsföreträde (Foucault, 1983, 1991). Diskurser som materialiserade i en praktik kan bidra till normalisering, exkludering och social ojämlikhet.

I boken *Governing the Soul: The shaping of the private self* hade Rose (1989) vidarefört Foucaults tankar kring "governmentality" och visat hur disciplinering och normalisering inte kan skiljas från de humanistiska och samhällsvetenskapliga disciplinerna och dess teknologier. Teknologier som genomsyras av normer, förväntningar, drömmar, hopp och farhågor. Framförallt synliggjorde han "the psy-sciences" dominerande och avgörande roll för organisering och expansion av tekniker och praktiker för att utvärdera och för att styra subjektiviteten. I det sammanhanget lyfte han särskilt fram psykologin som nära förbunden med den politiska maktens rationaliteter och teknologier i avancerade liberala demokratier, och han visade på vikten av att problematisera "psykologens blick". I slutet av 1800-talet och i början på 1900-talet kom denna blick även att särskilt riktas mot de yngre barnen genom de observationsmetoder som utvecklingspsykologin bidrog med. Som Rose (1989, p. 145) säger: "Observation of young children could, it appeared, cast light upon the nature of human evolution and the characteristics distinguishing man from the animal. It might reveal the extent to which human emotions and expression were inborn or learned". Enligt Rose gjordes utvecklingspsykologin till och med möjlig genom psykologiska kliniker för barn, men också genom förskolan, "the nursery".

Rose och Foucaults tankar gav märkbar inspiration till Stockholmprojektet (se vidare Dahlberg, Moss & Pence, 1999). I Reggio hade vi mött pedagoger som tydligt arbetade med barns lärprocesser och meningsskapande för att på så sätt kunna utmana barnens lärande. För att göra det förstod vi, som vi tidigare sagt, att de utmanat den traditionella utvecklingspsykologins linjära och universella tänkande. Frågan för oss blev därmed: hade utvecklingspsykologin, med dess universella och lagbundna stadier, kommit att fungera som en form av styrningsrationalitet med normalisering som följd i den svenska förskolepraktiken? Om så var fallet hur hade detta tänkande kommit att påverka förskolan som helhet; arkitekturen och miljön, pedagogernas,

men också förskoleforskares, sätt att tänka, ”deras blick”, begreppsvärldar, sätt att arbeta och utvärdera praktiken?

## PEDAGOGISK DOKUMENTATION SOM REDSKAP FÖR ATT UTMANA DOMINERANDE DISKURSER

Vid formulerandet av dessa frågor förstod vi att pedagogisk dokumentation skulle kunna fungera som ett redskap, som en teknologi, för att dekonstruera och därmed utmana dominerande diskurser i syfte att kunna rekonstruera kompletterande och mer bemyndigande diskurser. Med de pedagogiska dokumentationerna som bas ställdes vid projektets nätverksmöten framförallt följande tre frågor: Vilken konstruktion av det lärande barnet har vi? Vilken konstruktion av kunskap och lärande har vi? Vilka erbjudanden ger den pedagogiska miljön för barns meningsskapande, gestaltande och symbolhantering? Vi talade också ofta om att vi behövde ställa oss på tröskeln till våra miljöer och se vilket barn, vilken pedagog och vilken förälder som kunde bli till i det specifika pedagogiska rummet?

I ett försöks- och forskningsprojekt som pågår under 2 1/2 år var det inte möjligt att på djupet utforska projektets komplexa frågeställningar. Det är något som flera förskolor i stadsdelen och projektgruppen gått vidare med sedan dess. Vad som dock blev påtagligt vid nätverksmötena och vid analysen av dokumentationerna var utvecklingspsykologins framträdande roll. Särskilt dess kategoriseringar i stadier och funktioner såsom kognitiv, emotionell och social utveckling. Kategorier som till stor del togs som givna och naturliga, och som vi kom att se som normaliserande tekniker och praktiker vad gäller konstruktionen av barnet (se vidare Dahlberg, 2003b; Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994; Elfström, 2013; Lenz Taguchi, 2000; Lind, 2010; Nordin Hultman, 2004). Något som Lynn Fendler (2001, s. 120), genom att apostrofera Foucaults (1991) tankar om ”governmentality”, beskrivit på följande sätt:

Finding a universal and scientific guide for who the child is, can be and should be by representing, classifying and normalizing the child through the concepts of “developmentality” as well as directing how to govern the child’s development and progress.

I projektet framkom också att pedagogisk dokumentation kan fungera som ett mycket verksamt redskap för att utmana dominerande diskurser och föreställningar kring vad ett barn är, kan vara och borde vara. Detsamma gällde synen på kunskap, lärande och miljön. I projektet synliggjordes också

hur teoretiska klassifikationer och begrepp blir produktiva och materialiseras i praktiken. De är aldrig neutrala och oskyldiga. Därigenom konkretiserades Reggio Emilias och den Foucault-inspirerade forskningens tydliga ställningstagande kring att de tolkningar vi gör inte existerar oberoende och avskilt från vår egen delaktighet, utan är subjektiva och kontextuella konstruktioner, i likhet med hur Walkerdine (1984, s. 163) argumenterar:

The understanding of the 'real' of child development is not a matter of uncovering a set of empirical facts or epistemological truths which stand outside, or prior to, the conditions of their production. In this sense developmental (as other) psychology is productive; its positive effects lie in its production of practices of science and pedagogy.

### **Normen om autonomi**

I likhet med Reggio användes således den pedagogiska dokumentationen i projektet som ett redskap för att kunna öppna upp för kompletterande diskurser, diskurser som förhoppningsvis bidragit till ett mer välkomnande förskolerum präglat av större olikhet och fler perspektiv. Samtidigt behöver relationen mellan dokumentation och makt alltid skärskådas, vilket låg nära till hands i vår forskningsmiljö. Sedan slutet av 70-talet hade forskningsgruppen samarbetat med Basil Bernstein och tagit intryck av hans utbildningssociologiska tänkande kring makt och kontroll. Särskilt hade Bernsteins (1975) analys av den osynliga pedagogiken, där hela barnet med alla dess känslor används i undervisningen, väckt frågor kring relationen makt och kontroll. Med Foucaults, Walkerdines och Rose tänkande fördjupades detta och väckte frågor om huruvida den praktik som pedagogerna tillsammans med forskningsgruppen iscensatt, med stöd av pedagogisk dokumentation, oundvikligen var ett medel för att normalisera och reglera barnet? Eller kunde den bryta disciplinerande och individualiserande principer och bidra till ett vidgat bemyndigande (Dahlberg & Åsén, 2004)? Svaret för oss blev "kanske" – det beror på (Dahlberg & Bloch, 2006).

Liknande frågor har många andra forskare senare ställt i relation till de förändringar i styrningens rationalitet som idag blivit allt synligare (Fendler, 2001; Hultqvist & Dahlberg 2001; Nordin Hultman, 2004; Krejsler, 2006, Vallberg-Roth, 2010). Efter projektets slut uppmärksammade vi också detta i relation till det som Nicholas Rose (1999, se vidare Dahlberg, 2003a; 2003b) kopplat till plikten att vara fri. En plikt som bygger på normen om autonomi, en norm som leder till att vi alltmer uppmuntras att förstå vårt eget liv och styra oss själva, inte i termer av ödet eller social status, utan i termer av vår egen framgång eller vårt eget misslyckande. Barn och föräldrar

måste då stå upp för sina val och ta hand om sina egna risker och misslyckanden, vilket i sin tur väcker frågor om vilka barn som ges dessa möjligheter.

### **Dokumentation som ett lyhört och reellt lyssnande**

Förutom att arbeta med dekonstruktion började vi i slutet av projektet förstå hur viktigt det uppmärksamma lyssnandet är som grund för dokumentationen. Vi insåg då att vi behövde ”lära oss att lyssna”. Som Carlina Rinaldi (2006, s. 68) sagt: “to ensure listening and being listened to is one of the primary tasks of documentation.” Hon menar också att lyssnandet visar barnen att det de gör i förskolan är både viktigt och meningsfullt. I relation till lyssnandet kom Emmanuel Levinas och Jacques Derridas tankar kring välkomnandet och gästfriheten att fungera som filosofiskt stöd i vårt arbete (Derrida, 1997; Levinas, 1969; se även Dahlberg & Moss, 2005; Halvars Franzén, 2010; Todd, 2008; Säfström, 2005). Levinas hävdar att när vi står i en ansikte-till-ansikte relation, i dess etiska betydelse, brister mitt ego och all tematisering, som innebär att jag kan förstå och behärska den Andra, upphör. Jag möter då den Andra genom en handling som inte är densamma som att veta. Välkomnandet och gästfriheten, som börjar med ett lyhört och reellt lyssnande, innebär snarare att man erhåller från den Andra något som är bortom Jagets kapacitet och det självmedvetna. Det är på så sätt ”pre-individuellt. Det är ett jag som formas innan kategorisering, kalkylering, bedömning och igenkänning. Behärskandet genom igenkänning och kategorier, den Logos som namnger, jämnställer Levinas med det omänskliga, eftersom allt som framträder som något enhetligt förutsätter en tidigare våldshandling (Taylor, 1987).

### **Det sagda och sägandet**

För att kunna skapa en relationell etik, en etik om ett möte, hävdar Levinas att vi behöver förstå att den logos som namnger och kan namnges inte är ursprunglig, utan innan kategoriseringar, bedömningar och jämförelser, innan likhet/identitet, existerar, både teoretiskt, praktiskt, intellektuellt och socialt, an-arki. För att söka denna an-arki har Levinas synliggjort skillnaden mellan *det sagda* och *sägandet*. Det sagda står då för språkets komplexa lingvistiska struktur och existerar oberoende av ett specifikt subjekt och det styr allt så kallat rationellt tänkande. Sägandet, däremot härbärgerar händelsen och det etiska ansvaret och det kan inte representeras och assimileras, utan det avtematiserar och refererar till själva händelsen (Taylor, 1987). Det är en relation som präglas av singularitet och multiplicitet och som öppnar upp för erfarenheten av oförutsägbarhet, för det etiska ansvaret, som varje människa får när hon handlar. Här ansluter Levinas till Merleau Pontys tänkande och

hävdar att vi utsätts för skillnaden genom sinnliga och kroppsliga erfarenheter (Kemp, 1992).

Med stöd i Levinas tankar kring händelsen och sägandet började vi alltmer se lyssnandet och den pedagogiska dokumentationen som en möjlighet att fånga händelsen och det singulära och överraskande i situationen, något som enligt Levinas innebär en oändlig uppmärksamhet mot den Andra (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2013; Readings, 1996). Sägandet, som en relation präglad av singularitet och multiplicitet, riktade vårt intresse mot att utforska innebörden i begreppet händelsen och hur den pedagogiska dokumentationen skulle kunna svara upp mot och möta händelsen. Tänkandet kring sägandet och händelsen "triggade också igång" något som vi hade erfarit i Reggio Emilia. En erfarenhet som vi ofta beskrev som att vi fick "gåshud", men när ord skulle sättas på den erfarenheten gled den mellan fingrarna. Detta väckte frågan om det var så att pedagogerna i Reggio Emilia, genom dokumentation och aktivt lyssnande, lyckades möta upp händelsen, dvs. det överraskande och oväntade. Till det som Rinaldi (2006, s. 185) beskrivit som en öppenhet mot ett "universe where there are no limits". Frågan bidrog i sin tur till att projektets ontologiska och epistemologiska ställningstaganden utmanades, något som fick konsekvenser för synen på didaktik och etik, men också för relationen mellan filosofi, vetenskap och konst.

## DOKUMENTATIONEN SOM TRANSFORMATIV KRAFT

Att den pedagogiska dokumentationen sätter fokus på processen, på barns lärstrategier och meningsskapande, innebär att den också måste användas som en integrerad del av vardagsarbetet och inte bara som en bedömningsform efteråt. En didaktisk konsekvens av detta blir att den inte enbart fungerar som rekonstruktion av vad som pågått utan den kräver delaktighet och ett bejakande av det som produceras här och nu i den aktuella praktiken, i händelsen.

### Att händelsefiera existensen

Händelsen och dess dimensioner är något filosofer under olika tider funderat över. Som exempel kan nämnas att Michel Foucault (Foucault, 1991; se även Nordin Hultman, 2004) hävdade att vi i vår kunskapstradition varit så upptagna av det generella, abstrakta och bakomliggande så att vår tillvaro har "avhändelsefierats". För att "händelsefiera tillvaron" menade han att vi behöver återupptäcka och rikta uppmärksamheten mot de oavgjorda processer och livgivande möten och potentialer som i ett givet ögonblick pågår och är i tillblivelse, vilket innebär att vi måste våga öppna upp för det oväntade,

mot icke-kunskap och mot det som sätter olikheten i rörelse. Något som blir särskilt viktigt och intressant i lärandesituationer där barn och pedagoger är inbegripna i pågående processer.

Foucaults tänkande kring händelsen förde oss vidare mot Gilles Deleuze tillblivelseontologiska tänkande. Deleuze skriver *Livet* med stort L och poängterar att *Livet* bärs av händelser. Händelser som han ser som en slags intensiteter och krafter, som för-individuella och för-personliga singulariteter, och som finns innan något stabilt och intersubjektivt VI har uppstått (Rajchman, 2001). Dessa intensiteter och krafter öppnar upp för rörelsen, tillblivelsen, och för affekt och potentialitet i relation till det som är immanent i erfarenhetens nu-ögonblick (Massumi, 2002a). Det är en tillblivelse, som alltid håller på att skapas före det som bringats till medvetande och aktualiserats, positionerats och satts i representationer. För att synliggöra skillnaden mellan det som vi redan aktualiserat och den icke-intentionella omedelbarheten använder Deleuze bland annat begreppet det virtuella. Det virtuella ser han som något reallt och som en potentialitet, som en självgenererande och självkreativ process som frambringas bara under korta ögonblick, innan självreflektion, tolkning och identifikation. För att öppna för händelsen, rörelsen och frambringandets icke verbala språkliga dimensioner föreslår han därför att vi måste försöka "fly representationerna, även om detta inte är möjligt" (Deleuze & Parnet, 1987).

Ett exempel från en förskola på sådana ögonblickliga händelser finns beskrivet i Elfström och Furness (2010) där några barn håller på att göra förstoringar av sina teckningar av exotiska maskar. Mitt i det noggranna och intensiva arbetet med att modulera fram sina idéer och avbildningar börjar de leka och skjuta på varandra med i stunden tillverkade lerpistoler. Så stannar de plötsligt upp och säger: "Vi är vänner i stället" och på bordet formar de en förbindelsesträng mellan maskarna. I efterhand, när strängen redan finns där, namnger barnen den som "pratsträngen". En ledning genom vilken maskarna kan meddela sig med varandra, varna varandra för faror och be om hjälp om man blir sjuk.

Deleuze, liksom Levinas, utmanar således tanken om det självreflexiva och självmedvetna jaget. Han försökte dock träda ur fenomenologin eftersom han ansåg att den lätt leder fram till att man återinstallerar transcenden- den i form av något högre stående bortom subjektet. En dröm om en ursprunglig erfarenhet eller urdoxa. Han inspirerades istället av bland andra matematikern och filosofen Alfred North Whitehead och den radikala pragmatismens fader William James. James pragmatiska och radikala empirism, som fokuserar det som är under tillblivelse och produktion, tillsammans med Whiteheads processuella tänkande blev för Deleuze en möjlig utväg ur tilltron till en annan transcendent värld. Till en tro på immanens och den värld vi

lever i här-och-nu (Rajchman, 2001). Brian Massumi (2011, s. 1.3) skriver med stöd i båda dessa tänkare att vi alltid befinner oss mitt i händelsen, ”in the immediacy” och att denna omedelbarhet är en erfarenhet av aktivitet som vi erfar:

Something's doing ... Something's happening ... in the midst of it ...  
 What's middling in all immediacy is “an experience of activity” ...  
 ”change taking place is a unique content of experience” ... the basic  
 matter of the world ... all this is felt.

### Subjektivitet och lärande som ett relationellt potentialitetsfält

Deleuze tillblivelseontologiska tänkande förutsatte även att vi överskred Levinas centrala föreställning om ansikte-till-ansikte. Istället började vi utforska subjektiviteten och lärandet som en form av rörligt och okonstituerat relationellt potentialitetsfält. En omedierad relation mellan dynamiska element som föregår tolkning, självreflektion, och identifikation – en kollektiv produktion och kreation istället för en medierad representation (Deleuze, 1997; se även Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, 2009; Lenz Taguchi, 2012).

Med utgångspunkt i tanken om det relationella potentialitetsfältet kom vi att se förskolans miljö som en miljö där barn och vuxna rör sig runt och utforskar genom dynamiska rörelser. I miljön fungerar personer, teckningar, papper, färger, dokumentationer, möbler, leksaker, ljud, lukter, traditioner, matematikens tecken, skriftspråkliga tecken, barns sjungande, språkande, gående och olika dramer, som stigar som blandas inte bara med barnets subjektivitet utan också med miljöns subjektivitet. I den bemärkelsen är andra barn och pedagoger en miljö som barnen färdas genom. De passerar genom dess kvaliteteter och krafter (se vidare Deleuze, 1997).

Det relationella tänkandet ger en komplex bild av världen och av vår samexistens. En värld som kontinuerligt vecklar ut och vecklar samman det organiska med det oorganiska, vilket innebär att vi behöver överskrida ontologier och epistemologier som dels tar utgångspunkt i föreställningen om ett stabilt och enhetligt subjekt till skillnad från dynamiska föreställningar om tillblivelser och vitalitet, dels ser att det inte handlar om oberoende utan om relation och inte om ting utan om processer. Som Brian Massumi (2012) säger:

Vitality belongs to individuals only to the degree that they are braced into that field, in differential attunement to its stirring toward movement, to the potential making itself felt in it. Our whole being is in it, body and thought, together toward movement. It's more an intensity

of movement, and of processual attention. It is the virtual force of a process that creates us ... it is a nonconscious thinking-feeling of what happens between.<sup>1</sup>

### Dokumentationen som en transformativ kraft

Det tillblivelseontologiska tänkandet kombinerat med erfarenheterna från Reggio Emilia och egna forskningsstudier i förskolor (Dahlberg, Olsson & Theorell, 2013; Elfström, 2013; Olsson 2009; Unga, 2013) gav oss nya förståelser av dokumentationens funktion som en transformativ kraft som produceras och kollektivt artikuleras och effektueras här-och-nu. Genom att den är förbunden med ett aktivt lyssnande kan den möta upp händelsen och fungera ihop *med* och *genom* andra element i det relationella potentialitetsfältet. Den kan då fungera som verktyg för att ta till vara barnens lust och vitalitet, själva intensiteten och vitaliteten i händelsen. På samma sätt som barn, pedagoger och ting kan fungera som "triggers" kan dokumentationen fungera som ett aktivt "element" för riktningen och konstituerandet av vad som händer. Genom att dokumentera sådana händelser som exemplet ovan med barnens "pratsträng" kan pedagogerna ta vara på barnens uppfinning och deras intresse för hur maskar, liksom de själva, kan kommunicera med varandra. En relevant naturvetenskaplig frågeställning, sprungen ur den potentialitet som öppnades upp i händelsen och inte uttänkt och planerad i förväg av pedagogerna. Men som genom en öppenhet för det oväntade och dess intensitet kan rymmas i förskolans pedagogiska verksamhet och svara mot barnens frågor och engagemang, lust och nyfikenhet.

För att få fatt i händelsen och det immanenta behöver pedagoger placera sig själva i situationen och där låta sig bli absorberade av erfarenhetens relationella vitalitet, intensitet och kreativa processualitet, så att de krafter som uppstår när vi affekteras av "shocken" från det oväntade och överraskande kan vecklas ut (Massumi, 2002a, 2002c). Det handlar om att vara i allians med det som frambringas och är i tillblivelse, med det som Daniel Stern (2004) kallat nu-ögonblicket, dvs. de korta avgränsade händelser som utgör vår erfarenhetsvärld. I sin sista bok "Forms of Vitality" kombinerar Stern (2010) neuro-science och fenomenologi med tankar från konsten och menar att vitalitetsformerna inte hör till något av våra fem sinnen utan att det handlar om en specifik sensorisk modalitet eller domän skild från emotioner, kognition, motivation. En "amodal" vitalitet och affektintoning som är trans-individuell (Massumi, 2011), och som enligt Stern består av en gestalt som på

---

1 (<http://www.peripeti.dk/2012/06/06/affective-attunement-in-a-field-of-catastrophe/comment>)

ett eller annat sätt ”trasslar ihop” kraft, rörelse, tidsflöden, och intentionalitet. En grundläggande icke medveten och icke sinnlig känsla av tillblivelse, som fångar det som händer när vi erfar världen, och som gör att vi känner oss mer levande (Stern, 2010). Massumi (2011, p. 110) säger: “The perceptual feeling of the amodal is the fundamental – it is a nonconscious thinking-feeling of what happens between.” Stern visar också genom empirisk forskning att det går att spåra vitaliteten till reala fysiska, materiella och mentala operationer.

Även de chilenska biologerna Humberto Maturana och Fransisco Varela (1972) har intresserat sig för denna mentala och kroppsliga intoning med hjälp av begreppet ”autopoiesi”. Begreppet autopoiesis har de hämtat från det grekiska begreppet ”poiesis”, som betyder produktion, och till det har de lagt till begreppet ”auto” *för att* synliggöra levande systems självproducerande och självgenererande förmåga. I sina föreläsningar refererade Malaguzzi ofta till Maturana och Varela när han talade om att de i Reggio Emilia försökte skapa en verksamhet som sjuder av ”estetisk vibration” (Vecchi, 2010). En vibration som skiljer sig ifrån det vi redan vet, dvs. kunnandet. Detta är ett tänkande som även stöds av den forskning om spegelneuronen som forskats fram vid neurovetenskapliga institutionen i Parma och gruppen kring professor Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti & Craighero, 2004). En grupp som Reggio Emilia står i nära kontakt med.

Om vi återgår till exemplet ovan så formar barnen pratsträngen med händerna utan att tala om vad det är de gör, de synkroniserar sitt görande utan ord, som ett samfällt gemensamt koreograferande. En uppmärksamhet och intoning till varandra som affekterar de olika kropparnas möte och potentialitet; barnens, lerans, bordets, och som vidgar ögonblickets potentialitet och kraft, en estetisk intensitet och vibration.

Med ovanstående som utgångspunkt, kan vi komma tillbaka till utvecklingen av användandet av pedagogisk dokumentation i Reggio Emilia. Är det så att pedagogerna i Reggio Emilia, genom sitt aktiva lyssnande och sina processdokumentationer, lyckas få fatt i händelsen och de immanenta potentialer som vi aldrig sett eller hört om tidigare? Immanenta inte som något essentiellt, utan som en real and dynamisk process, en energi och kraft, som moduleras inifrån situationen. Den estetiska vibrationen och vitalitetseffekterna är dock inte så lätta att ta in, eftersom de öppnar upp för krafter och perspektiv utanför det ortodoxa tänkandet. Men om man lyckas öppna upp för vitaliteten finns ingen väg tillbaka, vilket många pedagoger som erfarit vitaliteten brukar tala om.

En förutsättning för att skapa en verksamhet som präglas av estetisk vibration är att man kan gå utanför enkla bedömningar och den logik som bygger på förutbestämda planer och program och som: “approaches experience as if we were somehow outside the situation, looking in, as we were disembodied

subjects handling an object" (Massumi, 2002b, s. 11). En ytterligare förutsättning är gedigen och rigorös förberedelse, men även tålamod, eftersom effekten kan ta lång tid innan den blir synlig (Olsson, 2009). Därutöver krävs stor varsamhet och uppmärksamhet så att man inte som vuxen bryter rörelsen och barnens kroppsliga intoning med potentialiteten i situationen. Och framförallt förutsätter det ett stort förtroende för barns potentialer och kapacitet, och att man arbetar tillsammans i en form av ett solidariskt "tillsammansskap" där reellt stöd för barnets utforskande processer och lärande genom lyssnande och radikal dialog, utan givna svar, finns. För att dokumentationen ska kunna ligga till grund för och som stöd för pedagogernas möjlighet att värdera den kollektiva potentialen i det relationella potentialitetsfältet handlar det då om att navigera eller snarare "surfa" situationen mer än att programmera mot redan färdiga mål (Massumi 2002a; Olsson, 2009; Unga, 2013). Personer och objekt spelar därigenom rollen av öppnare som kan "trigga" igång nya relationer och nytt meningsskapande, men de kan också fungera som stängare av nya relationer och ny mening.

### **Immanent utvärdering**

Hur utvärderas det här? Kan affekten och vitaliteten mätas när den är immanent? Hur kan vi värdera vilken sorts erfarenhet vitaliteten producerar? Vilken form av Liv kan erfarenheterna utvecklas till och vilken makt att handla leder de till? Med dessa frågor som grund kan dokumentationen ses som en form av klinisk praktik, en form av diagnostisk kompetens, som innebär att pedagogerna behöver ha förmåga att tillsammans med barnen följa de dynamiska tecken och spår som vecklas ut och öppnas upp eller blockeras i händelsen. "Vad händer här? Vilka nya tankar och handlingar uppstår mellan barn, pedagoger och material? Vilka nya perceptioner och förnimmelser öppnas i våra kroppar? Och vilka nya "existentiella universa" får vi tillgång till (Guattari, 1995)? Framförallt måste vi då börja i det som Deleuzeforskaren Liane Mozère (personlig kommunikation, 3 juni 2008) så insiktsfullt uttryckt: "Vi måste ta vara på de extraordinära små, oväntade och lekfulla strider för livet som barnen utför. Annars ges barnen och alla andra involverade inte möjlighet att "veckla ut" sin makt."

Genom att lägga till ett tillblivelseontologiskt tänkande där den omedelbara vitaliteten och intensiteten och det oförutsägbara uppmärksammas och ges en reell chans kan också de läroplansteoretiska frågorna få en ny och viktig aktualitet. I och med att vars och ens singularitet och unicitet i händelsen tas till vara blir också ontologiska och epistemologiska frågor om synen på barn, kunskap och lärande ständigt aktuella och inte en gång för alla besvarade.

## KONKLUSION

I den här artikeln har vi beskrivit de konstruktioner av pedagogisk dokumentation som sedan 80-talet växt fram inom den förskoledidaktiska forskningsgruppen vid Lärarhögskolan (numera Stockholms universitet) dels med inspiration från staden Reggio Emilia, dels med inspiration från de praktikorienterade forskningsprojekt som vi genomfört tillsammans med barn och pedagoger i olika förskolor. De konstruktioner som vi bidragit med kan med Tom Popkewitz (2005) ord ses som en form av "traveling libraries", som idag färdas runt världen och tvinnas samman med andra forskares konstruktioner, och som i mötet med skilda nationella sammanhang, men även skilda vetenskapliga paradig, förändras, naturaliseras och neutraliseras i relation till specifika kulturella sätt att tänka och handla.

Under de 20-tal år som gått sedan pedagogisk dokumentation började introduceras i svensk förskola har det nationella utvärderingssammanhanget förändrats och är i ständig rörelse och den pedagogiska dokumentationen behöver därför fortlöpande dekonstrueras (Dahlberg, 1998; 2003b), så att inte de klassifikationer och kategorier som används vid värdering av barns lärande utesluter den ofrånkomliga komplexiteten och rikedomen i barnens levda liv. En konkret fara i en tid då det entreprenöriella, problemlösande och flexibla barnet blivit del av en ny konstruktion i en neo-liberal och individcentrerad kontext (se vidare Dahlberg, 1998, 2003b; Elfström, 2005, 2013; Olsson, 2009). Foucault's (1983) tanke om att allting är farligt men inte alltid dåligt kan kanske vägleda oss här?

## REFERENSER

- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Alnervik, K. (2013). *Men så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.
- Alnervik, K., Göthson, H. & Kennedy, B. (red.). (2012). *Ljuspunkten – barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. Stockholms universitets förlag.
- AREA-gruppen (1993). *Ledning med barnet i centrum. Rapport från AREA-gruppen*. Stockholm: Reggio Emilia Institutet.
- Arfwedson, G. (2000). *Reformpedagogik och samhälle: En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Barsotti, A. (1986). *Ett temaarbete på daghem i Reggio Emilia. Steg för steg*. Stockholm: Mariendamfilm – HB Barsotti.
- Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. & Jonstoj, T. (2014). *Stockholmsprojektet*. Stockholm: Liber. Manus under utgivning.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. In *Class, codes and control*. London: Routledge. (pp. 116–56).
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – en diskursanalys*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Cepi, G. & Zini, M. (Eds.). (1998). *Children, spaces and relation: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children and Domus Academy Research Center. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children Publisher.
- Dahlberg, G. (1998). From the "People's home - Folkhemmet - to the enterprise: Reflections on the constitution and reconstitution of the field of early childhood pedagogy in Sweden. In T. S. Popkewitz (Ed.). *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society and the educational community*. Albany, N.Y: State University of New York Press. (pp. 201–221).

- Dahlberg, G. (2003a). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. In M. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & S. Popkewitz (Eds.). *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state*. New York: Palgrave MacMillan. (pp. 261-287).
- Dahlberg, G. (2003b). Det autonoma barnet och det entreprenöra självet - en ny form av styrningsstrategi. I E. Forsberg (red.). *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf. P. Lundgren*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research reports 2003: 2. (ss. 173-188).
- Dahlberg, G., Lundgren, U. P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: LHS Förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994). Evaluation and regulation: A question of empowerment? In P. Moss & A. Pence (Eds.). *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing. (pp.157-171).
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola - om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag. Särtryck av bilaga 3 ur betänkandet "Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola". (SOU 1994:45).
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2013, 3rd edition). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of Evaluation*. New York: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G. & Bloch, M. (2006). Is the power to see and visualize always the power to control? In T. S. Popkewitz, K. Pettersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (Eds.). *The future is not what it appears to be. Pedagogy, genealogy and political epistemology. In honour and in memory of Kenneth Hultqvist*. Stockholm: HLS Förlag. (pp. 105-124).
- Dahlberg, G., Olsson, L. & Theorell, E. (2013). Det magiska språket – små barns relationer till språket, läsande och skrivande i en globaliserad värld. Resultatdialog 2013. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 4: 2013, 59-72.
- Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: Essays on a Life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues*. London. Athlone.

- Derrida, J. (1999). *Adieu to Emmanuel Levinas*. Stanford: Stanford University Press.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, D. C.: Heath & Co.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Licentiatuppsats. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Elfström, I. & Furnes, K. (2010). Solmasken och signaljärnmasken. I M-C. Colliander, L. Stråhle & C. Whener-Godée (red.). *Om värden och omvärlden. Pedagogik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. En vänbok till Gunilla Dahlberg. Stockholm: Stockholms universitets förlag. (ss. 147–159).
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.). *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer. (pp. 119–142).
- Fleet, A., Patterson, C. & Robertson, J. (Eds.). (2006). *Insights behind early childhood pedagogical documentation*. Castle Hill, New South Wales: Pademelon Press.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinov (Eds.). *Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press. (pp. 208–226).
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect*. Chicago: University of Chicago Press. (pp. 87–104).
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1980). *Att utvärdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Giamminuti, S. (2013). *Dancing with Reggio Emilia: Metaphors for quality*. Doctorate thesis. Mt Victoria, NSW: Pademelon Press.
- Ginsburg, C. (1989). *Ledtrådar: Essäer om konst, förbjuden kunskap och dold historia*. Stockholm: Häftnen för kritiska studier.
- Grieshaber, S. & Hatch, J. A. (2003). Child observation and pedagogical documentation as an effect of globalization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 89–102.
- Guattari, G. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press.
- Hall, P. (2011). *Managementbyråkrati: Organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Stockholm: Liber.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hattie, John A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hoyuelos, A. (2001). “La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi”. Thesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Hoyuelos, A. (2013). *The ethics in Loris Malaguzzi's philosophy*. Reykjavik: Isalda.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001). (red.). *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge.
- Insulander, E. & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. I *Nordisk barnehageforskning*, 7 (12), 1–18.
- Kemp, P. (1992). *Levinas: En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Kocher, L. M. (2008). *The disposition to document: The lived experience of teachers who practice pedagogical documentation – a case study*. Doctorate thesis. Faculty of Education, University of Southern Queensland, Australia.
- Krejsler, J. (2006). Education as individualizing technology: exploring new conditions for producing individuality. In T. Popkewitz, K. Pettersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (Eds.). *The future is not what it appears to be. Pedagogy, genealogy and political epistemology. In honour and in memory of Kenneth Hultqvist*. Stockholm: HLS Förlag. (pp. 193–213).

- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa processer*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet.
- Lenz Taguchi, H. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Malaguzzi, L. (1989). Föreläsning i Reggio Emilia, maj 1989.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. (pp. 41–91).
- Malaguzzi, L. (1992). Föreläsning. *Modern Barndom*. 1/ 2012, ss. 21–31.
- Massumi, B. (2002a). *Parables of the virtual. movement, affect, sensation*. Durham & London: Duke University Press.
- Massumi, B. (2002b). 'Navigating Movements: A conversation with Brian Massumi. In M. Zournazi (Ed.). *Hope: New Philosophies of Change*. (pp 210–243). London: Routledge.
- Massumi, B. (2002c). *A Shock to Thought. Expression after Deleuze and Guattari*. London: Routledge.
- Massumi, B. (2011). *Semblance and event: Activist philosophy and the occurrent arts*. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- Massumi, B. (2012) *Affective attunement in a field of catastrophe. A conversation between Erin Manning, Brian Massumi, Jonas Fritsch and Bodil Marie Stavning Thomsen*. Tillgänglig på internet: <http://www.perpeti.dk/2012/06/06/affective.attunement-in-a-field-of-catastrophe/comment>.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*. Dordrecht: Reidel Publishing.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London and New York: Routledge.
- Mozère, L. (2008). Personlig kommunikation 3 juni.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Liber.
- Olsson, L. (2009). *Movement and experimentation. Gilles Deleuze and Felix Guattari in early childhood education*. Doktorsavhandling. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. (Ed.). (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism*. New York: Palgrave MacMillan.
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers*. Princeton University Press.
- Rajchman, J. (2001). Introduction. In G. Deleuze. *Pure immanence: essays on a life*. New York: Zone Books. (pp. 7–25).
- Readings, B. (1996). *The university in the ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rinaldi, C. (1995). Observation and documentation. Paper presenterat vid 'Research Conference', Reggio Emilia, juni 1995.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children. (pp. 78–89).
- Rinaldi, C. (2005). Is a curriculum necessary? *Children in Europe*, 9, 19.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (2013). The Reasons for a choice. In G. Dahlberg, P. Moss & A. Pence. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge, pp. xxv–xxxii.
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review Neuroscience*, 27, 169–92.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Nya Doxa.

- Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *The powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Steier, F. (red.) (1991). *Research and reflexivity*. London: Sage
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology and the arts*. Oxford: Oxford University Press.
- Säfsström, C. A (2005). *Skillnadens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. (Eds.). (1991). *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*. London: Falmer Press.
- Taylor, M. C. (1987). *Altarity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Unga, J. (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in: Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Stockholms universitet: Licentiatuppsats i förskoledidaktik.
- Wallin, J., Waechel, J. & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk: Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia*. Sveriges utbildningsradio AB.
- Wallin, K. (1986) *Om ögat fick makt*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education. In J. Henriques, J. Holloway, W. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen, (pp. 153–202).

- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London och New York: Routledge.
- Weiler, H. (1990). Decentralisering og styrning av utdanning – en övelse i motsigelser? I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (red.) *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlik?* Oslo: Tano. (ss. 47–69).
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.