

Om att bli dokumenterad

Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation

ANNE-LI LINDGREN

ANNA SPARRMAN

Tema Barn, Linköpings universitet

Sammanfattning: *I dagens förskola har dokumentation fått en prioriterad position som arbetsmetod. Hur dokumentation ska gå till och vad den kan användas till finns det relativt utförliga instruktioner om, däremot saknas etiska diskussioner omkring vad dokumentation innebär för de barn som blir dokumenterade. Arbetsmetoden beskrivs ur ett vuxenperspektiv och vi argumenterar här för varför det är angeläget att föra in ett etiskt tänkande i förhållande till de barn som dokumenteras. Barn som dokumenteras bör ges samma skydd som exempelvis forskare erbjuder de barn de beforskar.*

Dokumentation är en arbetsmetod som fått spridning i dagens förskoleverksamhet. Det innebär att vardagen dokumenteras för att ge såväl barn som pedagoger möjligheter att reflektera över hur de agerar och reagerar i olika situationer. Dokumenterandet kan genomföras på skilda sätt, exempelvis med hjälp av anteckningar, fotografering, insamlande av produkter barn skapat eller via videofilmning. I de måldokument som styr förskoleverksamheten uttrycks en tydlig vilja att sprida dokumentation som arbetsmetod. I det betänkande som föregick förskolans nya läroplan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet 1998), menar utredarna att dokumentation ger underlag för förskolläraernas fortbildning och utveckling inom sitt yrke, för idéer om hur hela förskolan kan utvecklas.

Dokumentation ska även ge möjlighet att förmedla barns dagliga aktiviteter till såväl föräldrar som politiker. Samtidigt syftar den till att göra de politiska målen tydligare för de professionella som arbetar med barn (SOU 1997:157 s 87 ff; jfr Lenz Taguchi 2000; Lindgren 2002). Men dokumentation ska också erbjuda barn »möjligheter att minnas, återbesöka, känna igen och reflektera kring sina egna läroprocesser. De blir på så sätt synliga och sedda som subjekt» (SOU 1997:157 s 99). Men barn blir inte bara subjekt tack vare dokumentation, dokumentationen bidrar också till att »synliggöra sådant som annars skulle ha förblivit osynligt» och att ge barn – och pedagoger – »en synlig identitet och historia» (SOU 1997:157 s 99).

Eftersom dokumentation är ett sätt att göra varje barns röst hörd, fokusera på individerna och synliggöra vad barn och pedagoger gör i förskolan anses den gynna ett barnperspektiv. Vi menar dock att det finns fog för att kritiskt granska det självklara i ett sådant antagande, bland annat därför att det utgår från att barnperspektiv alltid främjar barn. Som Gunilla Halldén påpekar i sin artikel i detta temanummer (s 13 ff) är barnperspektiv ett mångtydigt begrepp med stor retorisk kapacitet. Hon menar att man bör skilja på barnperspektiv och barns perspektiv, att orden betyder skilda förhållningssätt för de som ägnar sig åt barn. Barnperspektiv blir då exempelvis att studera vilka positioner barn ges när verksamheter utformas i namn av vad som är barns bästa. Barnperspektiv blir både en politisk målsättning och bestämmande för lokala praktiker, vilket gör att begreppet ges olika inneböder och tolkningar.

Ett av motiven till att arbeta med dokumentation i förskolan är att det ska gagna både barns och pedagogers situation. Det finns emellertid anledning att reflektera kring vilka positioner barn tilldelas. Eftersom dokumentation handlar om att göra tankar, handlingar och utsagor synliga, blir därmed *att betrakta* respektive *bli betraktad* frågor om maktpositioner (Mirzoeff 1998). Den som betraktar har ett övertag över den som blir betraktad, vilket vi kommer att utveckla mer i artikeln. Vi diskuterar också frågor om deltagande. Vill alla barn delta i dokumentationsprojekt? Borde inte barns deltagande omfattas av samma etiska regler som forskare erbjuder barn i forskningsprojekt, det vill säga att barn ska ge informerat samtycke när de deltar, att de erbjuds anonymitetsskydd och att användningen av materialet är fastställd på förhand (jfr Johansson 2000, Sparrman 2002)? Det är omkring dessa etiska aspekter denna artikel kretsar och vi argumenterar för behovet av att införa ett etiskt tänkande i förskolans dokumentationsprojekt.

I artikeln utgår vi från hur dokumentation presenteras som arbetsmetod för pedagoger dels i den utredning som föregick förskolans nya läroplan (SOU 1997:157), dels i en serie utbildningsprogram som producerats av Utbildningsradion, *Barn med rätt att lära* (Utbildningsradion 2000). Utbildningsprogrammen har sänts i SVT och de distribueras på video till förskolor och finns tillgängliga på ett flertal bibliotek i landet. Urvalet är gjort med avsikt att se hur idéer kring den nya läroplanen kommuniceras till flera nivåer i samhället och här intar UR:s produktioner en viktig position. De har bland annat till uppgift att föra ut de riktlinjer och måldokument angående förskolans verksamhet som regeringen, riksdagen och statliga myndigheter formulerar. Valet av utbildningsprogram beror således på deras specifika funktion att utgöra en länk mellan det statliga utredningsväsendet (myndigheter) och en kommunal nivå, där programmen används. Man kan också beskriva det som en uppgift att länka samman rikspolitiken, hemmen och olika professionella grupper bestående av både pedagoger och forskare (Lindgren 2003).

Syftet är att visa på varför det är viktigt att föra in ett etiskt tänkande i dokumentationsprojekt. Vi tar således inte ställning till frågan om dokumentation ska användas i förskolan eller inte, utan vårt motiv är snarare att kritiskt granska vad som görs i namn av ett barnperspektiv. Diskussionen kommer att fokusera på användandet av videofilmning och det är då användningen av tekniken som problematiseras och inte tekniken i sig.

OBSERVATION, DOKUMENTATION OCH BARNPERSPEKTIV

I ett historiskt jämförande perspektiv är det fullt möjligt att betrakta dokumentation som en fortsättning på de olika former av observationer som använts för att beskriva och forska om barn. Anita Holmstedt Lothigius (2002) menar att det skett en sammanblandning av begreppen observation och dokumentation idag. Hon anser att dokumentation snarast beskrivs som ett slags observationsteknik eftersom den används som underlag för utvärdering, vilket är i linje med hur de använts under föregående decennier, det vill säga som underlag för bedömningar av olika slag. Idag talar man i regel inte om observation utan om dokumentation och detta kan kopplas till de förändringar i välfärdssystemen där utvärdering och målstyrning blivit nya nyckelord (Lenz Taguchi 2000, Lindgren 2002).

Även om Holmstedt Lothigius håller fram den kontinuitet som finns mellan begreppen observation och dokumentation, menar hon att det finns nyheter i dagens sätt att ge orden mening. Ett nytt drag kan vara sökandet efter »att finna nya vägar för dokumentation/observationer» (Holmstedt Lothigius 2002 s 60). Trots att förmågan att iaktta hållits fram tidigare börjar man nu betona inte bara förmågan att se utan också att reflektera kring det sedda, gärna i grupp och gärna upprepade gånger (Holmstedt Lothigius 2002).

Det går knappast att hävda att idéerna kring dokumentation är nya men de framförs med ett delvis nytt språkbruk och med en ökad betoning på samspelets betydelse i barns liv. Med samspel avses då bland annat synen på hur barn och vuxna interagerar med varandra. När Skolverket beskriver dokumentation påpekas exempelvis att pedagogerna blir lika nyfikna som barn, att de fångar upp vad barn blir intresserade av och att målen med projekten därför inte är bestämda i förväg. Pedagogerna ges status genom att de placeras på en lärandenivå som liknar barns: »Tidigare lärde pedagogerna barnen, nu forskar barn och pedagoger tillsammans.» (Statens skolverk 2001 s 15) Exemplet visar hur ett barnperspektiv omsätts i praktiken på ett oreflekterat sätt. Ett barnperspektiv blir detsamma som att vuxna intar barns utgångspunkter (barns perspektiv) samtidigt som förskolebarn beskrivs som kompetenta att utföra vad som tidigare varit vuxenaktiviteter, att forska. Finns det fog för att beskriva arbetsmetoder och läroprocesser som likartade för barn och pedagoger? Räcker det att hävda att om vuxna gör som barn intar de ett barnperspektiv?

Med stöd av Lynn Fendlers (2001) går det att svara nej på ovanstående frågor. Hon påpekar att dagens pedagogiska diskurser ofta producerar föreställningen om att interaktionen mellan personal och barn är jämlik, trots att situationerna lika gärna kan beskrivas som dominansförhållanden. Att hävda jämlikhet innebär att man bortser från att de vuxna har starkare positioner i undervisningssystemet, exempelvis på grundval av såväl ålder som rätt att definiera ramar och normer. Det är också de vuxna som sätter upp målen för verksamheten och det är de som avgör när en uppgift är utförd eller inte. En sådan kritik är applicerbar på hur den statliga utredningen och utbildningsprogrammen framställer relationerna mellan barn och personal i dokumentationsprojekt.

ATT GÖRA SYNLIGT – DOKUMENTATION SOM NORMALISERANDE PRAKTIK

I Utbildningsradions (2000) fortbildningsserie *Barn med rätt att lära* ingår tre program: »Att göra synligt», »Ett sätt att se» och »Med öppen blick». De tre programtitlarna alluderar på seendets och synliggörandets betydelse för förskolans verksamhet, vilket förstärks av en återkommande symbol i programmen. Citat från läroplanen presenteras i ett öga, det vill säga i en symbol som väcker associationer till seendet som utforskande av sanning och en form av »ren» observation eller dokumentation. Ögat gör inte bara det osynliga synligt utan det blir också ett slags garant för att eventuella missförhållanden och felaktigheter förs fram i offentlighetens ljus. Såväl ord som bilder för således fram samma budskap som den statliga utredningen om förskolans nya läroplan, nämligen att synliggörande är entydigt positivt (jfr SOU 1997:157, Utbildningsdepartementet 1998). Programmen är också entydiga i sitt budskap att pedagogerna bör använda dokumentation i det dagliga arbetet.

Det ges exempel på olika dokumentationstekniker, exempelvis videofilmning, fotografering och att föra anteckningar. Såväl fotografier som anteckningar av vad barn sagt kan, enligt programmen, användas som utgångspunkter för att få barn att reflektera. Anteckningar kan skrivas in på datorn av pedagoger, förstoras och sättas upp på väggen för att analyseras av både pedagoger och barn. Flera bildsekvenser visar hur förskollärarna arbetar med datorn för att ta fram den här typen av material (Utbildningsradion 2000). Programmen visar också hur pedagoger i praktiken arbetar med de filmmaterial de samlat in och de talar om hur de kan »se» barnen och aktiviteterna på nya sätt med hjälp av dokumentationen. Till exempel berättar en pedagog, samtidigt som dennes egen videofilm visas i bild, hur barns beteenden kan tolkas, vad de är uttryck för. Tittarna ska inse att barn kan mer än vad både pedagoger och forskare tidigare trott. Ett annat exempel är när en pedagog sitter bredvid en TV som visar det filmade materialet – pedagogens videokamera är kopplad till TV:n – medan denne berättar om hur materialet kan analyseras. Här upprepas att det är viktigt att återvända till materialen för att få till stånd reflektion även hos pedagogerna. Genom att återvända till materialen ska de själva kunna se hur de förändrat sina praktiker tack vare att de arbetat med dokumentation (Utbildningsradion 2000, Lindgren 2002).

Om barns reaktioner kommenteras av vuxna är det för att föra fram positiva aspekter, exempelvis att barn visar att de kan kommunicera mer än väntat (Utbildningsradion 2000). Men det är inte bara pedagoger som studerar barn genom dokumentationsprojekt. Tittaren ser också att barn deltar i studerandet av andra barn när projekten genomförs, även om detta inte kommenteras av pedagoger eller speakerrösten. Barn studerar varandra och de är med när kamrater kommenterar och analyserar sig själva (Utbildningsradion 2000). Därmed kan man säga att programmen i någon mening skapar en specifik bild av vad det kan innebära att vara barn i dagens förskola; att bli betraktad eller att betrakta, att studera eller utvärdera sig själv eller andra. Att göra synligt och bli sedd framställs genomgående som en aktivitet som inte bara barn utan alla med anknytning till förskoleverksamheten vinner på. Dokumentation

producerar ökad synlighet på olika nivåer vilket framställs som något gott i sig. Motsatsen, att inte bli eller vilja bli synliggjord, framstår därmed som liktydigt med att vara eller vilja vara osedd och osynlig. Den som inte är synliggjord saknar såväl subjekt som identitet och ett historiskt sammanhang att ingå i (jfr inledningen ovan). I projekten ingår barn från ett års ålder och uppåt.

Dokumentation presenteras således som ett logiskt system inom förskolan, ett system där produktionen av förståelser och aktiviteter återskapas i enlighet med de normer dokumentation erbjuder (jfr Ball, Davies, David & Reay 2002 s 70). Dessa normer är i huvudsak centrerade kring aspekter som synliggörande, analys och utvärdering. Dokumentation framträder därmed som en normaliserande praktik där framför allt barns, men även pedagogers, beteenden kartläggs och beskrivs – det är så det sociala organiseras. Ytterligare en aspekt av detta är att när barn ser sig själva i dokumentationen, och ser andra, blir de påmind om hur de förväntas uppträda för att vara »goda barn» i förskolläraernas – och i de fall dokumentationen visas för föräldrars eller andras – blickar. Dokumentation blir då ett nytt sätt att bli barn på.

Idag betonar gärna forskningen att barn är aktiva, att de går i aktiv dialog med sin omgivning (t ex Mayall 2001; James, Jenks & Prout 1998). Men även om barn är aktiva betraktar de sig själva som underordnade, menar Berry Mayall (2001). Barn betraktar barndom som en specifik social kategori med låg status i relation till vuxnas status. Frågan är i vilken grad dokumentationsprojekt bidrar till att underhålla en sådan självsyn hos barn. Vi ställer den frågan eftersom barn i projekten och i beskrivningarna av dem får sina positioner tilldelade genom att reproduceras via förskollärares och kamraters blickar. I dokumentationsprojekt är barn både betraktade och betraktare i relation till andra barn, men de är alltid betraktade i relation till vuxna, vare sig det rör sig om förskolans personal, föräldrar eller politiker. I den meningen tilldelas de en underordnad position där de andra, pedagoger och barn, har definitionsmyndighet. Men barn tilldelas också positioner där de betraktar andra, kamrater. Detta kan tolkas som att barn som social kategori förstärks samtidigt som kategorins låga status upprätthålls. Barn riktar blicken mot andra barn men inte mot vuxna. Vi återkommer till denna aspekt i avsnittet om vad barn tycker om att bli filmade.

I pedagogiska sammanhang tycks inte betraktandet vara något problem. Men när populärkulturens och den kommersiella marknadens användning av och anspråk på barn kritiserar sker det ofta med argumentet att de skapar en önskan hos barn att bli synliggjorda och sedda, vilket då ges negativa innebörder (jfr Walkerdine 1998). Reaktionerna på programmet »Småstjärnorna»¹ handlade exempelvis om detta. Talet om synliggörande förekommer alltså inom olika arenor.

VARDAG BLIR POLITIK: SYNLIGGÖRANDE SOM DOMINERANDE DISKURS

Dokumentationen förväntas få effekter utanför de enskilda förskolorna. Den kan eller bör utgöra underlag när kommunpolitiker fattar beslut eller när nya

riktlinjer ska utarbetas, vilket ytterligare ökar intrycket av att dokumentation kan vara ett instrument för normalisering. Lynn Fendler (2001) talar om att riktlinjer och pedagogiska system har en tendens att fungera rekursivt: de använder sig av begrepp som på en gång beskriver existerande beteenden och inskriver framtida beteenden. I en sådan tolkningsram kan dokumentation betraktas som ett instrument för reglering. Instrumentet skulle i så fall stärka implementeringen av de mål som fattats på central nivå, i de riktlinjer som styr verksamheten, ett synsätt som också ges stöd i utredningen *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157). Där sägs att utvärderingar inte får skymma de mål som formulerats centralt. Av »Barn med rätt att lära» (Utbildningsradion 2000) och »Från tanke till handling. Implementering av nya läroplanen för förskolan» (Statens skolverk 2001) framgår att den officiella uttolkningen av dokumentation strävat mot en sådan utveckling. Härmed kopplas förskolebarns vardag på ett tydligt sätt till en politisk nivå och vice versa.

Dokumentation är inte bara en företeelse som berör förskolans verksamhet. I dagens moderna samhälle där medierna och de strategier de premierar intar en allt viktigare plats i det sociala och politiska livet, finns det skäl att problematisera hur och när liknande strategier riktas mot barn. Sociologen och medieforskaren John B. Thompson (1995) beskriver just hur »kampen» att göra sig själv hörd eller sedd eller hindra andra från att göra det, blivit en central social och politisk aspekt i den moderna världen (Thompson 1995 s 247). Framför allt medierna har intagit en viktig roll i att sprida och upprätthålla sådana föreställningar och de har samtidigt knutit vardagen närmare politiken:

The media can *politicize the everyday* by making it visible and observable in ways that previously were not possible, thereby turning everyday events into a catalyst for action that spills well beyond the immediate locales in which these events occurred. (Thompson 1995 s 248; kursiv i original)

När arbetsmetoden dokumentation sprids sker en sammanblandning av olika nivåer; vardag, utbildning, forskning och politik. Det vardagliga blir åtkomligt för politiken på nya sätt och allt mindre barn blir indragna i dessa processer. Att hänvisa till att dokumentation på ett självklart sätt främjar ett barnperspektiv blir mot denna bakgrund problematiskt och vi hoppas att vi gett flera exempel på just detta. För vem vinner på att barn i allt yngre åldrar tränas till att inta de positioner såväl politikens som marknadens (mediernas) aktörer strävar efter att upprätthålla? Kan det ge barn ett övertag genom att de lär sig att se igenom eller bortom dessa strategier eller framträder strategierna tvärtom som självklara ingredienser i deras vardag?

I utbildningsprogrammen, men också i andra sammanhang, relateras förskolans verksamhet till forskning för att ge den högre status. I programmen elaboreras ett sådant tema på ett specifikt sätt. Genom film- och klipptechniken underbyggs föreställningar om att det finns en närhet mellan den forskning som utförs av forskare på vetenskapliga institutioner och förskollärarna i förskolorna. Vi ger ett exempel: I en sekvens filmas en professor i pedagogik när hon står och föreläser för en fullsatt aula med pedagoger som åhörare.

Hon pratar om den nya läroplanen och hur den kan tolkas och förstås. Kameran byter vinkel, från professorn till en kvinna i publiken. Kvinnans ansikte zoomas in. När kameran sedan zoomar ut befinner sig kvinnan i en barngrupp i förskolan (Utbildningsradion 2000).

Här skapas således en föreställning om att avstånden mellan forskningen och vardagen i förskolan är mycket korta, det ena går i det andra och den föredömlige pedagogen utgör den länk som binder samman de olika aktiviteterna. En analys av programmen visar således att det är pedagogen och förskolan som står i centrum i utbildningsprogrammets presentation av hur förskolan idealt bör fungera, inte barn och inte etik. Den etiska aspekten lyfts inte heller fram av de forskare som deltar i arbetet med att reformera förskolan, vilket medfört att det i nuläget inte finns något som pekar mot att det får en självklar plats i de alltmer spridda dokumentationsprojekten.

VAD TYCKER BARN OM ATT BLI FILMADE

En faktor som urskiljer dagens dokumentationsprojekt från tidigare observationer är de tekniska redskap som står till buds (se Holmstedt Lothigius 2002). Videokameror, datorer med flera redskap har inte bara blivit billigare och därmed mer lättåtkomliga, utan de har även blivit mindre och enklare att hantera samtidigt som de kan lagra större mängder och mer omfattande information. Forskare som använder etnografisk metod har ofta använt videoteknik för att kunna observera och analysera barns vardag (jfr Sparrman 2002). Även dokumentationen syftar till att hantera vardagliga situationer och teknikutvecklingen har haft betydelse för att exempelvis videofilmning och fotografering blivit allt vanligare i förskolan (se Holmstedt Lothigius 2002).

I en videoetnografisk studie från ett fritidshem visar Anna Sparrman (2002) att barn mellan sex och åtta år förhåller sig på olika sätt till det faktum att de blir videofilmade. När kameran introducerades startades diskussioner bland barnen med hänvisningar till hur det var att vara med på TV, göra videofilm för privat bruk eller att bli övervakad av bevakningskameror. När sistnämnda aspekt togs upp talade barn om att videomaterial kan användas som bevismaterial och det aktualiserades i situationer där barnen behandlade ämnen som skulle kunna beskrivas som känsliga, exempelvis sexualitet, problematiska lärare eller om barnen visste att de gjort något förbjudet (Sparrman 2002, 2003).

När väl filmandet pågick agerade barnen också på olika sätt. Förutom att inte ge några speciella reaktioner kunde de bjuda in forskaren att filma dem. De kunde också demonstrera för omgivningen att de uppnått en åtråvärd position när de blivit filmade eller agera som filmare med hjälp av leksaksvideokameror de tillverkat själva. Då vände barnen på perspektivet och filmade filmaren, dvs forskaren. De kunde även dela med sig av tankar till kameran som filmaren inte fick ta del av vid inspelningstillfället. I sistnämnda fall användes kameran närmast som en förtrolig part och kanske var agerandet också ett sätt att testa forskarens gränser; vad var det tillåtet att ha hemligheter omkring, vad måste forskaren få reda på? Men det hände också

att barn utfärdade konkreta förbud mot att bli filmade. Barnen kunde således både glömma bort kamerans närvaro, agera med den och utmana den, i grunden väldigt skilda förhållningssätt (Sparrman 2002, 2003). Exemplet visar hur mångfacetterat barn kan förhålla sig till det faktum att de blir filmade av en forskare i en offentlig institutionsmiljö och vilka sociala betydelser barn kan tilldela videokameran.

Med tanke på mängden observationer som gjorts på barn, kan det tyckas anmärkningsvärt att frågan om barns förhållningssätt till att de blir filmade inte uppmärksammas mer. Tidigare har tendensen snarare varit att tona ned sådana aspekter. Holmstedt Lothigius ger en möjlig förklaring till detta. Hon menar att den norm om objektivitet som varit dominerande inom forskningen framställt observationer som »rena» och opåverkade av forskningsobjektet, dvs barn. En sådan »vetenskaplig» syn på observationer har spillt över till förskolan, bland annat via utbildningar och instruktioner (jfr Holmstedt Lothigius 2002 s 52 ff). En annan förklaring skulle kunna vara att seende förknippats med sanning och objektivitet och att det därför inte problematiserats (jfr Sontag 1981, Mirzoeff 1998).

Observationer har således uppfattats som något som via träning blir mindre subjektivt och därmed ökar tillförlitligheten på den kunskap som samlas in. En sådan syn reproduceras fortfarande i instruktioner för pedagoger. Exempelvis framställs omedelbarheten i insamlandet som att det bidrar till att »reducera subjektiva bedömningar» (Holmlund & Rönnerman 1995 s 80). Ett sådant förhållningssätt skiljer sig markant från hur forskare ser på sin roll vid insamlandet av material. Där påpekas att forskaren är inblandad i de situationer som uppstår och därmed delaktig i skapandet av materialet och således aldrig i egentlig mening fri att göra objektiva bedömningar av materialet (Adler & Adler 1994, Sparrman 2002). Reflektioner kring den egna inblandningen utgör därför en viktig del av tolkningen av materialet. Det subjektiva inslaget måste alltid beaktas och det finns inga »objektiva» observationer (Ehn & Klein 1994). Forskaren bör hellre använda sin närvaro än bortse ifrån den.

Frågan om forskarens roll handlar också om de maktrelationer som skapas mellan den som forskar och dem som blir beforskade, det vill säga mellan de som betraktar och de som blir betraktade. På liknande sätt som Fendler (2001) kritiserat den pedagogiska diskursen för att vara förment jämlik har exempelvis Laura Mulvey (1992) eller Catherine Lutz och Jane Collins (1991) diskuterat de skilda maktförhållanden som iscensätts via blicken. De menar att betraktande producerar dominansförhållanden, där den som blir betraktad intar en svagare position; exempelvis kvinnor eller personer från andra kulturer. En västerländsk manlig norm har därmed upprätthållits bland annat genom att en manlig blick kunnat ta sig rätten att betrakta, avbilda och visa upp »de andra». I ett sådant perspektiv framstår »synliggörande» som ett både emanciperande och reglerande instrument. Frågan är vilka som kan ta sig rätten att rikta blicken mot andra och vilka dessa andra är? Kan de som blir betraktade förutsättas vinna på att placeras i en underordnad position? Vi har utgått från ett liknande tänkesätt när vi studerat hur barn representeras i dokumentationsprojekt. Det finns anledning att föra diskussioner kring peda-

gogers respektive forskares arbetsmetoder vidare eftersom förskollärarna alltmer kommit att framställas som forskare idag.

DOKUMENTERAD AV PEDAGOGER ELLER OBSERVERAD AV FORSKARE: LIKHETER OCH SKILLNADER

De exempel som vi presenterat ska fungera som en bakgrund till att diskutera det faktum att barn i ökande utsträckning dokumenteras i förskolan, inte av forskare utan av pedagoger de möter dagligen. Det faktum att barnen i Sparrmans (2002) studie var äldre än förskolebarn och därför hade större möjligheter att språkligt reflektera kring att bli filmade, snarare stärker än förklarar intrycket av att detta är en fråga som borde ges mer uppmärksamhet. I studien, där den etiska aspekten framhålls som viktig, tillfrågades barnen om huruvida de tillät filmning eller ej även under det dagliga observationsarbetet. Ger pedagoger barn möjligheter att inte delta på liknande sätt i dokumentationsprojekt? I vilken grad använder barn videon för att testa var gränserna går och hur hanterar i så fall pedagoger detta? Vad är det exempelvis tillåtet att ha hemligheter omkring? I vilken grad använder barn dokumentation som en strategi för att bli synliggjorda på ett sätt som överensstämmer med de ideal populärkulturen för fram? När agerar barn med observatören och när är de utmanande? Vad får utvärderingen av barn för betydelse om dessa exempel på barns erfarenheter av att bli filmade inte tas i beaktande i de analyser som pedagoger gör?

Ett annat viktigt förhållande som aktualiseras av Sparrmans (2002) forskning är hur den vuxnes relation till barn utformas. Forskarrollen innebär att den vuxne är relativt fristående från barnen. Här finns inga krav på ett kontinuerligt deltagande i barnens vardag där både omsorg och pedagogik är viktiga ingredienser. Forskaren förväntas inte förmedla kunskaper eller lära barnen något. Forskaren kommer, stannar under en begränsad period och försvinner sedan ur deras liv. Pedagogen finns kvar i vardagen och barn har ett mer uttalat beroendeförhållande till pedagoger jämfört med till forskare. Vad innebär det för förskolebarns möjligheter att välja att inte delta?

Trots att dokumentationsprojekten inspirerats av hur forskare arbetar med att samla in material för att analysera barns vardagsliv (och pedagogers agerande) har de diskussioner om etiska aspekter, som forskarna i regel för, lämnats därhän. Idag följer forskare de etiska regler som Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1996) stipulerat för all samhällsvetenskaplig forskning. Till de överväganden som görs hör frågor om deltagande där informerat samtycke är norm. De som deltar ska informeras om syftet med studien, vad den ska användas till och hur det insamlade materialet ska behandlas, dvs vilka som kommer att ha tillgång till det. I detta ingår även krav på konfidentialitet, det vill säga att deltagarna erbjuds rätten att vara anonyma. Anonymitetskravet kan gälla både vid bearbetning och rapportering av materialet. Deltagarna ges fingerade namn och i de fall materialet sprids ska inte personerna gå att identifiera. Även om HSFR:s etiska regler följs uppstår specifika etiska problem för forskaren att överväga och hantera just för att det handlar om barn eller institutionsmiljö (jfr Johansson 2000,

Sparrman 2002). Var går gränsen mellan vad barn respektive deras föräldrar bestämt? Hur gör man om ett barn men inte ett annat gett samtycke till filmning? En annan viktig fråga handlar om hur dokumentationsprojekt berör barn i invandrarfamiljer där alla former av dokumenterande kan uppfattas som i strid mot såväl sociala som religiösa föreställningar.

Även inom forskningen har den aspekt vi berört här, nämligen huruvida barn kan antas som självklara studieobjekt utan egna relationer till det faktum att de blir studerade, uppmärksammas relativt sent (Sparrman 2002). I denna fråga har den gängse normen varit i överensstämmelse med hur dokumentationsprojekt hanterar det faktum att barn observeras, det har saknats reflektion kring detta. En sådan ståndpunkt blir dock alltmer svår att försvara och här har FN:s konvention om barns rättigheter också skapat en större medvetenhet om att barn bör samtycka till åtgärder som berör dem (jfr Alderson 2000). Men frågan om ålder är en aspekt som borde diskuteras mer i dessa sammanhang; vad får ålder för betydelse för vad som ska uppfattas som förskolebarns »samtycke» och hur långt i tiden kan ett samtycke förväntas gälla? Hur ska en pedagog – eller forskare – kunna bedöma om en tvååring samtyckt till att delta i ett dokumentationsprojekt?

Att låta de dokumentationsprojekt som genomförs i förskolan omfattas av HSFR:s etiska regler skulle i en mening ge barnet ökat skydd eftersom deras identiteter skulle skyddas och spridningen av materialet skulle begränsas. Dokumentationsprojekt skulle då bli en angelägenhet för en barngrupp och de pedagoger som hör till den, inte för föräldrar, politiker och andra arbetslag. Det är, anser vi, en viktig aspekt som borde föras in tydligare i projekt där barn dokumenteras och analyseras.

AVSLUTNING

Förskolan är idag en institution där en majoritet av barn mellan ett och fem år befinner sig större eller mindre delar av dagen. Det betyder att nya konventioner för fort- och utbildning för personalen genast får stora spridningseffekter, de berör flertalet små barn. I artikeln har vi visat hur dokumentationsprojekt framställs som en positiv metod för att reformera förskolans verksamhet. En sådan framställning utgår dock från ett vuxenperspektiv och vi har argumenterat för varför det är angeläget att föra in en etisk dimension i dokumentationsprojekt. Barn som dokumenteras bör ges samma etiska skydd som exempelvis forskare erbjuder de barn de studerar. Frågan har diskuterats med särskild uppmärksamhet vid de möjligheter nya dokumentationsteknikerna givit men också utifrån de problem som kan förknippas med ett oreflekterat användande av video. Vi har särskilt lyft fram hur barn själva uttryckt sig och agerat inför det faktum att de blivit filmade. Ett sådant perspektiv finns inte med i riktlinjer, politiska utredningar och fortbildningsinsatser för förskolans personal där framför allt ett pedagogperspektiv dominerar, trots allt tal om betydelsen av att inta ett barnperspektiv och oavsett vilken innebörd man ger begreppet.

Även om barn idag har en viss vana av att bli videofilmade av exempelvis föräldrar är exponeringen av det filmade materialet helt olika. I hemmet och i

familjens intima sfär används videofilmerna som rörliga fotoalbum. Forskarens videofilmer ses av ett fåtal, sällan av barn själva, och filmade barn garanteras i regel anonymitet. I pedagogers dokumentation, där videofilmer kan ingå, ska de barn som filmas visas för arbetslag, föräldrar, politiker och kamrater. De barn som filmas är lätta att identifiera, de erbjuds ingen anonymitet och de har små möjligheter att tacka nej till deltagande. Situationen försvåras för alla inblandade eftersom förskollärarna förväntas erbjuda barn omsorg samtidigt som de analyserar och utvärderar deras beteenden. Ett barnperspektiv blir i dessa sammanhang sammanlänkat med synliggörande som blir en ny norm för verksamheten. Samtidigt är synliggörande en aspekt som hålls fram inom allt fler områden idag. Det finns därför anledning att fundera mer kring detta. Tar vi ifrån barn deras fria tid och lek när vi envisas med att dokumentera fler och fler aktiviteter? I takt med att de professionellas intresse för barns aktiviteter ökar finns det kanske fog för att dra gränser för vad som kan anses etiskt försvarbart eller inte? Det vore ett sätt att utveckla ett barnperspektiv som inte enbart tjänar de professionellas och politikens intressen utan också ger barn rätt till integritet.

NOT

1. Småstjärnorna; ett TV-program där barn uppträder och härmar kända artister.

LITTERATUR

- Adler, P.A. & Adler, P. 1994: Observational techniques. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Alderson, P. 2000: Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. I P. Christensen & A. James (red): *Research with children: Perspectives and practice*. London: Routledge Falmer.
- Ball, J.S., Davies, J., David, M. & Reay, D. 2002: ›Classification› and ›judgement›: social class and the ›cognitive structures› of choice in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
- Ehn, B. & Klein, B. 1994: *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Fendler, L. 2001: Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (red): *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Holmlund, K. & Rönnerman, K. 1995: *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstedt Lothigius, A. 2002: Observationer inom barnomsorg och utbildning. I B. Johansson (red): *Barnomsorgsutbildningarna i Norrköping 100 år*. Norrköping: Campus Norrköping, ITUF.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1996: *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: HSFR.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998: *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, B. 2000: *Kom och ät! Jag ska bara dö först. Datorn i barns vardag*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige 31) Göteborg: Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen.
- Lenz Taguchi, H. 2000: *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. (Studies in Educational Sciences 33)

- Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindgren, A-L. 2002: Den ›nyttiga› leken. Sammanlänkningen av begreppen lek och lärande under 1990-talet. *Locus*, 2/2002, 22–35.
- Lindgren, A-L. 2003: TV – samhället som förälder. En statlig kommitté gör utbildningsprogram för barn och vuxna på 1970-talet. I B. Sandin (red): *Politik, påverkan och vägledning. Om barn, jämställdhet, mat och olycksfall i utbildningsprogrammen*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Lutz, C. & Collins, J. 1991: The photograph as an intersection of gazes: The example of ›National Geographic‹. *Visual Anthropology Review*, 7(1) 134–149.
- Mayall, B. 2001: *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mirzoeff, N. (red) 1998: *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Mulvey, L. 1992: Visual pleasure and narrative cinema. I *The sexual subject: A screen reader in sexuality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sontag, S. 1981: *Om fotografi*. Stockholm: Norstedt.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparrman, A. 2002: *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science 205). Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn.
- Sparrman, A. 2003: Aktörsblick, observatörsblick och kameraöga. Videoinspelning som forskningsmetod. I A. Sparrman, U. Torell Åhrén & Snickare, E. (red): *Visuella spår. Bilder i samhälls- och kulturanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Statens skolverk, 2001: *Från tanke till handling. Implementering av den nya läroplanen för förskolan*. Stockholm: Liber.
- Thompson, J.B. 1995: *The Media and modernity: A social theory of the media*. Cambridge: Polity Press.
- Utbildningsdepartementet, 1998: *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsradion, 2000: *Barn med rätt att lära*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Walkerdine, V. 1998: *Daddy's girl: Young girls and popular culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.