

# Barns berättelser – kamratkulturer skapas kring förskolans fotodokumentation

Catarina Wahlgren, Kristina Andersson, Erika Björklund og  
Helena Wahlström Henriksson

## Sammanfattning

Pedagogisk dokumentation i förskolan syftar bland annat till att främja barns delaktighet. Forskning visar dock att dokumentationen tenderar att snarare bidra till att uppfylla förskollära-  
nas intentioner än att lyssna till barns tankar och idéer. Artikeln bygger på teorier om dokumen-  
tationen som en normaliserande makt i interaktion med enskilda subjekts egna agens. Genom  
att lyssna till hur 19 förskolebarn mellan 4–6 år interagerar med pedagogisk fotodokumentation  
eftersträvas i studien att fånga barnens egna perspektiv. Barnen fick prata fritt utifrån fotografi-  
erna i grupper om 2–3 barn. Resultaten visar på två samexisterande kamratdiskurser som barnen  
använde för att förhandla relationer; en kollektiv kamratdiskurs där berättelserna befann sig i den  
gemensamma förskoleverksamheten och en individcentrerad kamratdiskurs där berättelserna fo-  
kuserade på jaget och materiella ting. Barnen förhandlade relationer genom att skapa tillhörighet  
och åtskillnad, ofta genom att använda könsstereotypa uttryck och beteenden. Studien visar att  
barns stora intresse för sig själva och sina kamrater gör att fotodokumentationen, i kombination  
med förskollära-  
arnas aktiva utmanande av stereotypa uttryck och beteenden, kan utgöra en viktig  
bas för barns delaktighet i förskolans relationsarbete.

Nyckelord: barns perspektiv, det kompetenta barnet, dokumentation, förskola

## Children's stories – peer cultures are created in connection with preschool documentation photographs

### Abstract

Preschool documentation aims to enhance children's participation in everyday practice. However, research shows that documentation tends to be controlled in a way that fulfils teachers' intentions rather than compels teachers to listen to the children. Drawing on theories of normalizing power and agency of subjects, this study analyses stories about documentation from 19 preschool children, aged 4–6 years. Children were asked to speak freely as the study aimed to catch children's perspectives. Results show two co-existing discourses of negotiating relations among peers. A 'community peer discourse', oriented towards preschool practice and community interests and an 'individual centred peer discourse' focused on the self and material objects to negotiate relations. Children negotiated relations by constructing belonging and differences, often by using stereotypical gendered expressions and mannerisms. The study shows that children's interests in themselves and their peers, in combination with teacher's active challenge of gender stereotypical expressions, can contribute to preschool's active work with relations among peers.

Key words: children's perspectives, documentation, preschool, the competent child

## Inledning

*Malva, 5 år och Fredrika, 4 år pratar med mig om fotografier som är uppsatta på en vägg och som visar barnen framför sina egna ytterdörrar: "Sigrid, det är min bästa vän", säger Fredrika. "Jag har varit hemma hos hon". På en annan vägg finns fotografier och barnteckningar från avdelningens pågående projekt om vatten. När jag frågar barnen om dessa svarar Malva: "Det där, det är Pelles (förskollärare) vägg."*

Fotografier i förskolan är ofta en del av den pedagogiska dokumentationen som, tillsammans med en kort bildtext eller ett citat från läroplanen (Elfström Pettersson, 2015; Liljestrand och Hammarberg, 2017) delas på förskolans väggar. Pedagogisk dokumentation syftar till att främja barns delaktighet och inflytande i förskoleverksamheten i gruppgemensamma reflektioner (Dahlberg, Moss och Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2000). Dokumentationspraktiken är en del av barnens gemensamma minnesberättelser och praktikgemenskapen på förskolan, som får betydelse för barnens känsla av tillhörighet och sammanhang (Alnervik et al., 2018). I den här artikeln betraktas fotografierna och de vuxenledda reflektionerna kring projektet och förskoleverksamheten som den gemensamma berättelsen, och benämns här efter den *officiella berättelsen*.

Trots ambitionerna att genom den pedagogiska dokumentationen göra barn mer delaktiga i verksamheten, har forskning visat att den till största delen styrs och genomförs av personalen (Folkman, 2017; Liljestrand och Hammarberg, 2017).

På vilket sätt barn kan skapa sina egna berättelser, och på vilka sätt de kan vara delaktiga i dokumentationsarbetet, har betydelse för om den officiella berättelsen riskerar att bli "den enda sanna berättelsen" om barns liv på förskolan (Lindgren, 2012). Detta blir tydligt när Magnusson (2017) i en studie försåg treåringar med kameror så att barnen själva fick dokumentera och synliggöra sina berättelser om förskolan. En perspektivförskjutning

åstadkoms när flera berättelser blev synliga. För att barn ska kunna få det inflytande som läroplanen förespråkar, menar Johansson (2003) att de vuxna behöver förstå barns intentioner genom att försöka inta barns perspektiv. I förevarande studie har samtal med 19 barn i åldrarna fyra till sex år förts för att undersöka deras uppfattning om, delaktighet i, och perspektiv på pedagogisk dokumentation. Frågeställningar som driver studien är:

- *Hur uttrycker sig barn om förskolans fotodokumentation?*
- *Vilka identitetspositioner förhandlas i barnens interaktion med dokumentationen?*

## Delaktighet och synlighet

Dokumentation i förskolan kan vara fotografier, anteckningar, filmer och barns egna teckningar. Den här artikeln fokuserar på dokumentation i form av fotografier. Enligt Lenz Taguchi (1997), blir dokumentationen pedagogisk när den används för att utveckla verksamheten eller utmana barnen i deras läroprocesser genom att dokumentationen diskuteras tillsammans med barnen. Fotografierna sätts upp på förskolans väggar och reflekteras över enskilt och i grupp. Barns delaktighet och inflytande kan finnas med i olika grad i arbetet med fotografierna. Delaktighet kan betyda att barnen involveras i det praktiska dokumentationsarbetet, medan inflytande kan definieras som att barnen har en reell påverkan på det strukturella eller pedagogiska innehållet i verksamheten (Elfström Pettersson, 2015), till exempel genom att barns teckningar och deras diskussioner om dessa påverkar utvecklingen av ett förskoleprojekt (Elfström, 2013).

De gemensamma reflektionerna kring dokumentationen har visat sig kunna främja barns delaktighet i egna läroprocesser samt bidra till en praktikgemenskap (Unga, 2013; Alnervik et al., 2018). Att medverka på fotografier i förskolan presenteras som någonting som är frivilligt, och barnens medverkan måste i förväg godkännas av vårdnadshavare. Deltagandet presenteras också som en rättighet för barnen att

synliggöras som lärande subjekt (Palla, 2011), vilket kan medföra att få väljer att avstå.

Genom att det ofta är vuxna som fotograferar och barn som exponeras så menar flera forskare att den officiella berättelsen riskerar att dominera på ett sätt som styr barns intressen efter de vuxnas intentioner (Adelswärd och Nilholm, 1998; Sparrman och Lindgren, 2010; Emilsson och Samuelsson, 2012; Löfdahl, 2014; Folkman, 2017; Liljestrand och Hammarberg, 2017). Dokumentationen riskerar att bli ett uttryck för att synliggöra vuxnas tankar om den ideala förskoleverksamheten och det önskvärda barnet (Liljestrand och Hammarberg, 2017). Begreppet "det önskvärda barnet" sammanfattas som ett barn som trivs i förskolan och har tillit till pedagogerna, ett omvårdande, demokratiskt och disciplinerat barn som samtidigt är aktivt och meningsskapande (Bjervås, 2011; Markström, 2011). Kritiker menar att dokumentationspraktiken för med sig situationer där vuxna riktar sin blick mot barnen på ett sätt som gör barnen till objekt, kanske till och med förbättringsobjekt (Markström, 2011).

## Förväntningar på barnet

Begreppet *Det kompetenta barnet* härrör från en barnsyn som dominerat nordisk förskolekontext sedan 1980-talet och är grundläggande för arbetet att främja barns delaktighet och inflytande. Bilden av barn som självständiga individer med förmåga till lärande har vuxit fram tillsammans med politiska syften att skapa ett jämställt samhälle med emancipation för såväl kvinnor som män (Kampmann, 2004). Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) påtalar att inga barn ska begränsas i aktiviteter eller uttryck till följd av sitt kön. Det kompetenta barnet, oavsett kön, beskrivs som en aktiv erövrare av omvärlden i samspel, kommunikation och samexistens med andra. I denna samexistens uppstår ett meningsskapande av normer, värderingar och utvecklande av individers identitet (Regeringskansliet, 1997). Vilka möjligheter barnen har att skapa önskvärda positioner i förskolans olika sammanhang

beror på vilka förväntningar som finns på dem. Ett flertal studier visar att förskollärare tenderar att ha olika förväntningar på barn utifrån kön (Eidevald, 2009; Lenz Taguchi, Bodén och Ohrlander, 2011). Bilden av flickor är att de ska vara snälla, omhändertagande och ansvarstagande medan pojkar förväntas ta plats i tid och rum genom att höras och synas. I konfliktsituationer där pojkar tillrättavisas med korta tillsägelser, utgår man från att flickor ska vara verbala och kunna konversera för att lösa problemen (Regeringskansliet, 2006). Hellman (2010) lyfter hur motstridiga föreställningar bidrar till att barnen ibland förväntas tona ned relevansen av kön och omförhandla könsnormer för att i nästa stund förväntas veta exakt hur de ska bete sig för att vara *en riktig flicka* eller *en riktig pojke*. Att vara *en riktig pojke* kopplas till att vara bråkig och göra motstånd (Johansson, Lindgren och Hellman, 2013). Flickor förväntas i högre grad internalisera förskolans normer och upprätthålla självreglerande praktiker i enlighet med dessa (Hellman, 2010).

Det moderna och kompetenta barnet bör kunna planera och investera i sig själv, på kort och lång sikt (Smith, 2012), och då krävs förmågan att kunna reglera och anpassa sig själv på önskvärda sätt i institutionella och sociala sammanhang. Barnen förväntas dels kunna uppfylla de formella förväntningar som finns på dem som förskolebarn, dels agera för att få tillhörighet och en stark position i barngruppen. Relationer och vänner är viktiga för barns trivsel i förskolan (Dencik, 1995; Corsaro, 1998) och barn anstränger sig för att åstadkomma förtroende i kamratgruppen, vilket ibland kan ske genom att utmana de vuxnas regler.

## Teoretiska ingångar

Institutioner, som förskolan, präglas av regulativa och normativa strukturer med fostrande syften. Institutionskulturen skapar stabilitet och ger innebörd till sociala interaktioner (Scott *et al.*, 1994), men riskerar samtidigt att producera konforma beteenden och därmed också skapa avvikande (Goffman, 1973). Detta

sker enligt Foucault (2003) genom en normaliserande makt som visar upp vad som är möjligt eller inte möjligt att göra eller vara inom normalitetens gränser. Den officiella berättelsen som framträder i fotografierna och de vuxenledda aktiviteterna är en del av denna normaliserande makt. I arbetet med dokumentationen används verbalt och kroppsligt språk samt blickar som verktyg för styrning och kontroll och för att korrigera oönskade beteenden. En förutsättning för normalisering är självreglerande subjekt som deltar i processen genom att upprepa och upprätthålla det som framställs som normalt (Foucault, 1993). Självreglerande subjekt existerar tätt sammanvävda med normaliserande diskurser och materialitet (Haraway, 2016), i detta fall fotografier. I dessa sammanvävningar ser Haraway hur olika berättelser kan skapas ur olika perspektiv. Vilka berättelser som görs hörda har betydelse för hur verkligheten kan konstrueras (Haraway, 2016) och vilka identitetspositioner som görs tillgängliga och för vem. Butler (1990) menar, att där det finns ett ideal, finns också avvikelser och viljan att upprepa annorlunda. Såväl Butler (1990) som Foucault (2003) lyfter avvikelset som en möjlighet till förändring, en möjlighet att förskjuta makten, i detta fall; att göra barn mer delaktiga och synliggöra flera berättelser.

För att beskriva hur någonting som gång på gång visas upp som normalt eller önskvärt, också görs begripligt och svårare att ifrågasätta, använder Butler (1990) begreppet performativitet. Det kan uttryckas som att det som blir begripligt utgör en bas för hur subjekten kan konstruera sig själva. I artikeln används begreppet för att utforska hur den normaliserande makten kan verka olika på olika subjekt utifrån kön, där Butler menar att vi genom repetitioner lär oss vad det innebär att vara kvinna respektive man.

Studien utgår från barns berättelser med ambitionen att fånga barns perspektiv, att samla fler berättelser och identifiera diskurser inom vilka barnen gör sig begripliga i förskolan.

Johansson (2003) beskriver barns perspektiv som "det som visar sig för barnet". Med detta som grund är studien gjord med en medvetenhet om att en vuxens tolkning av ett barns uttryck aldrig till fullo kan ses som barnets egen berättelse.

## Metod

### Datinsamling och urval

Ett bekvämlighetsurval gjordes utifrån förskolor som huvudförfattaren, härefter kallad "jag", fått kontakt med via en tjänst på högskolan. En förfrågan om att delta i studien skickades ut till ett tiotal förskolor som arbetade med pedagogisk dokumentation i form av fotografier. En förskola avböjde efter första besöket då de slutat med fotografier till följd av GDPR, en förskola tillkom genom snöbollseffekten då de hörde talas om studien och en förskola föll senare ifrån på grund av sjukdom. Fyra förskolor svarade aldrig på förfrågan. Totalt deltog fyra förskolor och för denna artikel valdes tre avdelningar från olika förskolor ut med barn mellan fyra och sex år. Förskolorna var belägna i två olika kommuner i en storstadsregion i Sverige.

Datinsamlingen genomfördes av huvudförfattaren genom deltagande observationer, insamling av fotografier och samtal med barn kring befintlig dokumentation. De deltagande observationerna genomfördes under cirka tre veckor per avdelning under läsåret 2018/2019. Insamlingen inleddes med att jag tillbringade två-tre dagar i varje barngrupp för att lära känna barn, personal och miljö. Observationerna gav en övergripande bild av vad som fotograferades, av vem och när detta skedde. Dokumentationsväggarna fotograferades av vid ett par tillfällen som fick utgöra representativa snitt av deras sammansättning. Förskollärarna berättade om dokumentationsprocessen och anteckningar gjordes i anslutning till observationstillfällena.

Ett halvår efter mina första besök arrangerades semistrukturerade samtal med sammanlagt tio flickor och nio pojkar. Barn med

vårdnadshavares tillstånd deltog frivilligt i samtalen som skedde i grupper om två-tre barn. Gruppsamtal valdes för att främja samspel och åstadkomma en vardaglig situation för deltagarna (Wilkinson, 1998). Barnen formade själva grupper inför samtalen. Ett fåtal frågor om vem som fotograferat och varför ställdes. Barnen fick prata fritt utifrån de bilder de fastnade för utan att jag avbröt dem eller lotsade dem. Detta för att få tillgång till det som barnen uppfattade som betydelsefullt (Mayall, 2008). Detta skiljde sig från hur förskollärarna reflekterade med barnen kring fotografierna som en gemensam upplevelse. Ibland ställde jag någon nyfiken följdfråga. Jag är utbildad förskollärare och mångåriga erfarenheter av arbete i förskolan hjälpte mig att uppmuntrade lyssna till barnens berättelser.

Samtalen genomfördes i åtta grupper, varav två innehöll både flickor och pojkar. Samtalen videofilmades för att få med barnens ord och kroppsspråk samt vilka bilder de pratade om. Materialet transkriberades ordagrant. Programmet NVivo användes för att lagra data, sortera den och skapa övergripande teman utifrån innehållet i barnens samtal.

## Dataanalys

Från barnens berättelser noterades förhandlingar där normalitet och avvikande kunde urskiljas genom uppmärksammande av för-givettaganden och ifrågasättanden (Goffman, 1973; Butler, 1990; Foucault, 2003); vad i fotografierna togs för givet och vad ifrågasattes. Det noterades även hur barnen anslöt till den officiella berättelsen samt hur de skapade egna berättelser utifrån fotografierna. Hur barnen skapade sin egen närvaro respektive frånvaro i de framställda aktiviteterna blev viktigt för kategoriseringen av materialet. Analysen av samtalen lästes tillsammans med observationsanteckningarna för att få en inblick i när och av vem fotografierna togs.

I ett andra steg användes NVivo för att analysera hur barnen använde språket för att positionera sig och skapa mening. Språket är

ett viktigt verktyg för upprätthållande av diskurser, och i analysen urskildes de performativ som Butler (1990) menar påverkar vilka sätt som är möjliga när det gäller att bli begriplig som flicka eller pojke. Det gjordes en kvantitativ analys av hur barnen använde pronomen, samt en tematisk analys av vad barnen upprätthöll sina berättelser kring.

## Etiska överväganden

Studien har tillstånd från Etikprövningsnämnden, vilket rekommenderas vid forskning med barn. Studien presenterades förenklat för barnen. Personal och vårdnadshavare informerades skriftligt och muntligt om studien och personalen hjälpte till att samla in medgivanden från vårdnadshavare. Två avdelningar lyckades samla in medgivande från nästan samtliga vårdnadshavare, medan en avdelning fick medgivande från en dryg tredjedel. På den sistnämnda avdelningen inkom även ett tydligt avståndstagande från att låta sitt barn medverka i studien. Då artikeln bygger på samtal med barn i mindre grupp uppstod inga problem genom den låga andelen medgivande. Jag pratade med alla barn under mina vistelser på förskolorna, men dokumenterade enbart de som hade medgivande. I samtalsgrupperna deltog bara de som hade medgivande.

Alla namn som används i presentationerna av resultaten är fiktiva med hänsyn till de deltagandes integritet.

## Barns berättelser utifrån dokumentationen

Samtliga avdelningar i studien arbetade i projektform, vilket innebar att gruppen utforskade ett speciellt tema under läsåret. Exempel på tema kan vara kroppen, vatten eller sagor. Avdelningarna arbetade även med relationer och *att-vara-en-bra-kompis* med hjälp av sedelärande sagor, kompisolar (en sol där varje stråle anger egenskaper eller handlingar som återfinns hos en *bra kompis*) och gruppsamtal.

Resultaten visar att i barnens berättelser kring fotografierna framträder två relations-

skapande kamratdiskurser. Den kollektiva kamratdiskursen som är inriktad mot barngruppens gemensamma aktiviteter och ligger när den officiella berättelsen medan den individcenterade kamratdiskursen orienterar sig mot det egna jaget och individer samt materiella ting. Resultaten visar också att barnen positionerar sig som annorlunda än de vuxna, och att det finns en motsägelsefull uppfattning om frivillighet att delta. Barnen uppfattar att det är frivilligt att delta i fotografierna, samtidigt förväntar de sig också att alla barn ska finnas med på fotografierna.

### Skillnader mellan barn och vuxna och en frivillighetsparadox

När jag frågar barnen om de brukar fotografer skrattar de åt mig och uttrycker sig skämtsamt om hur det skulle se ut. "Det skulle bli en massa bilder", säger någon. "Vi vill så gärna sätta bilder här", svarar ett annat barn och pekar på dokumentationsväggen. På min följdfråga om vad de skulle fotografera om de fick chansen ger de flesta barn inget svar. Det finns ett förgivettagande om att det är de vuxna som tar bilderna, och om barnen själva skulle fotografera skulle det skapa oordning (massa bilder).

På frågan om varför fotografierna tas och publiceras på väggen svarar flera barn att de inte vet, men några pekar på att det är knutet till projektarbetet. "Vi har projekt", berättar de. Som framgår i artikelns inledande epigraf uppfattar några barn dokumentationen som något som är till för de vuxna. "Ja tror, för att dom inte ska glömma bort vad dom [de vuxna pedagogerna] har gjort för nåt", svarar Thora. I exempel 1 pekar Lena och Shirin på två hattar som hänger intill dokumentationsväggen och särskiljer i sin konversation vad vuxna och barn kan göra.

*Exempel 1: Förskola A, våren 2019.*

1. Lena: Här finns sagohattar.
2. Shirin: Den där hade Elin (försköllärare) på sig och

*den där hade Ebba (försköllärare) på sig.*

3. C: Vad händer när man sätter på sig dom?
4. Shirin: Då berättar man en saga och det här (pekar på ett fotografi) det var Sussi Snusmumrik (figur i avdelningens projektarbete).
5. C: Jaha, där ser jag hatten.
6. Lena: Sago...sagoberätterskan
7. Shirin: Ja
8. C: Kan barn också sätta på sig hatten?
9. Shirin: Eh...neee (skrattar)
10. Lena: Vi får inte de

Barnen beskriver att bara vuxna kan använda sagohattarna. Thora berättar livfullt att "vår fröken blev konstig och jättemagisk och såg allt som var sant" när hon tog på sig hatten. Berättelserna betonar att vuxna är drivande och att det är vuxna som kan bli magiska och vara *Sagoberätterska*. Genom att skratta åt mina frågor om barn kan ta fotografier eller använda sagohattarna konstruerar barnen frågorna som avvikande och barns och vuxnas olika roller som förgivettagna.

Något som också tas för givet i barnens berättelser är att alla barn och alla barns teckningar på ett visst tema ska finnas uppsatta. När barnen inte hittar sig själva på fotografierna börjar de genast söka förklaringar till varför. "Jag var inte med då, jag var sjuk", "då gick jag nog på en annan förskola" eller "Jag var inte ens född då", är exempel. Genom att hitta giltiga förklaringar till att de inte syns på fotografiet, eller genom att konstruera sin egen närvaro som i exempel 2, skapar barnen en berättelse om att ändå höra till.

*Exempel 2: Förskola A, våren 2019.*

1. Thora pekar på ett barn som syns bakifrån på ett fotografi: De e ja.
2. Meryam pekar på samma barn: De e ja.
3. Thora: De e min pälsmössa, den e väldigt pälsig.
4. Meryam: Nä, de e inte du. De här e jag. Ja har en hästmössa.
5. Thora lägger handen över barnet på bilden: Men de här e min. De här e jag.

6. Meryam pekar på ett annat barn: Vart e jag?

7. Thora: Får ja kolla? Ja, de där e du.

Det finns tydliga förväntningar hos barnen att de ska finnas med på fotografiet. De identifierar sig båda som barnet med pälsig mössa. Efter en kort förhandling om vem som har den pälsigaste mössan (och genom att Thora lägger handen över barnet på fotografiet, rad 5) väljer Meryam att medge att det är Thora på fotografiet. Hon fortsätter att leta efter sig själv (rad 6), och förväntar sig att hon måste finnas med. Thora bekräftar hennes identifiering av ett annat barn som sig själv (rad 7). Thora använder sin kropp för att säkerställa att hon själv är inkluderad i berättelsen. Barnen på fotografierna syns otydligt och identifieringen sker genom en mössa som de tycker sig känna igen. När Thora döljer fotografiet med händerna tvingas Meryam hitta ett annat barn som kan vara hon.

Av barnens strävan att identifiera sig själva på fotografierna framgår att det är viktigt för dem att finnas med. I samtalen uttryckte de däremot tydligt att det bara var att säga ifrån om man inte ville vara med. Dock sågs under observationerna inga barn som tillfrågades innan de fotograferades och inte heller barn som på eget initiativ bad om att slippa. Inga barn förklarade heller sin frånvaro på fotografierna som att de hade valt att inte delta. Hos förskol-

lärarna tycktes det finnas en ambition att alla barn skulle vara med i alla olika moment som dokumenterades. Elvis beskrev hur pedagogen Rodrigo klev upp på en bänk för att få med alla närvarande barn på fotografiet.

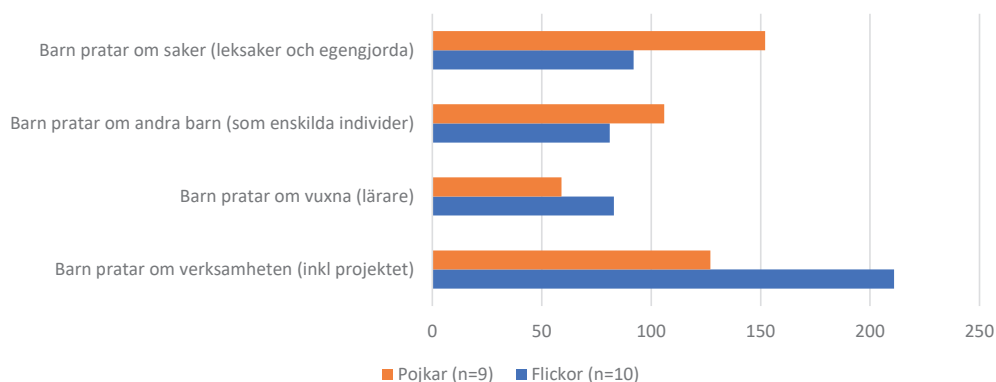
### En kollektiv kamratdiskurs

Barnens sätt att prata om bilderna är delar av att upprätthålla olika diskurser som blir viktiga för hur barn kan agera och vara i förskolekontexten. Majoriteten av barnens berättelser förhöll sig nära den officiella berättelsen genom att återge sekvenser från projektarbetet. Barnens olika språk och val av samtalsobjekt, gjorde det dock möjligt att urskilja två kamratdiskurser i materialet. Den första definieras som den kollektiva kamratdiskursen och aktiverades av berättelser som uttryckte barngruppen som en sammanhållen enhet samt erbjöd positioner i samhörighet. Dessa berättelser var vanligare bland flickorna som uppehöll sig kring de gemensamma aktiviteterna och pratade om de vuxna (tabell 1).

Den kollektiva kamratdiskursen aktiverades också genom användningen av pronomen som uttrycker barngruppen som ett kollektivt *vi*. Även detta förekom oftare i flickornas berättelser. I exempel 1 säger Thora att "*vår* fröken blev konstig..." och Lena svarar "*Vi* får inte de..." på frågan om barn kan sätta på sig hattarna.

Den kollektiva kamratdiskursen förstärktes

### Vad pratar barnen om?



Figur 1: Figuren visar antal gånger som barnen pratar om olika aktiviteter/personer i samtalen.

genom att barnen ibland berättade en historia tillsammans och fyllde i varandras meningar, som i exempel 3.

Exempel 3: Förskola A, våren 2019.

1. Thora: Och här e en lyktgubbe fast de var vår fröken fast de var bara i fantasin... Å då visade hon, vägen för vi lekte att det var jättemörkt, att det var mörkt på natten. De va på natten å då så såg vi ingenting...
2. C: Va ni där på natten?
3. Thora: Nej det va i fantasien. Å då så hållde Elin (förskollärare 1) i den, å sen så går hon iväg å då kunde vi inte se nåt.
4. Meyram: Och då låte de musik, och då...
5. Idun: ...då fick vi dansa.
6. Thora: och då...kasta... Ebba (förskollärare 2) glitter på Elins knä och händer och då gör Elin så hära (visar genom att slå ut händerna). Och första gången när vi kom dit, så ropa Elin så högt mot Ebba så Sussi Snusmumrik blev rädd.

I exempel 3 visas hur berättelser i den kollektiva kamratdiskursen ger de vuxna framträdande roller. I andra exempel från materialet framträder de mer underförstått genom kommentarer som "det får vi inte" eller "vi måste fråga först". I exempel 3 namnges de vuxna och görs till individer i berättelsen, samtidigt

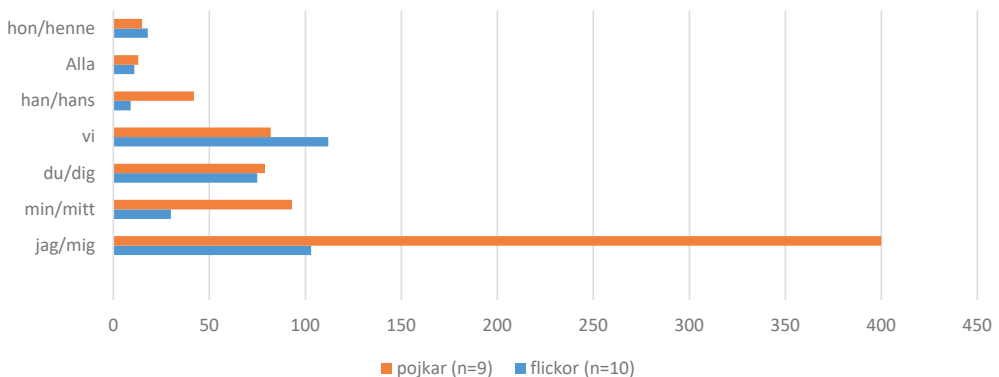
som barnen figurerar som ett kollektivt vi. I exempel 4 förflyttar sig två flickor från dokumentationsvägen till avdelningens samlingsplats för att beskriva förskolans rutiner genom ett bildstödsmaterial.

Exempel 4: Förskola C, våren 2019.

1. Fredrika pekar på bildstöds materialet: De här är en massa bilder vad vi ska göra för nått.
2. Malva: Ja. Först ska vi äta och sen ska vi leka å så där.
3. C: Vilken bild betyder lek då?
4. Malva: Eeeeh
5. Fredrika pekar: Frukost, samling, eh, em, å en matta å frukt,
6. Malva svarar på min fråga: Den har vi inte.
7. Fredrika: Åh frukt, åh det där tror jag... bygga med klossar...
8. Malva: Nej, det där är grupper...
9. Fredrika: Och grupper och...gå på toa, tvätta händer, em, å äta mat, å ha vila å samlas med grupper, och matta och frukt åsså hem (vänder sig om och ler mot kameran)

Genom den kollektiva kamratdiskursen upprätthålls den officiella berättelsen om en rutinstyrd förskoledag där barngruppen under dagen samtidigt gör vissa förutbestämda saker

### Barnens användning av pronomen



Figur 2. Barnens användning av olika pronomen. Pronomen *ni*, *vår* och *din* används i väldigt liten utsträckning; *vår* uteslutande av flickor och *ni* uteslutande av pojkar.



tillsammans. Det finns dock skillnader. När jag ställer frågan om bilden för *lek* tar det en stund innan Malva svarar att den inte finns (rad 6). Lek, som oftare styrs av barns intressen, finns inte med i bildstödet, men finns i barnens berättelse och ger uttryck för att deras berättelse, utifrån samma bilder, skapar ett eget innehåll. Den kollektiva kamratdiskursen ligger nära den officiella berättelsen, men har också ett eget innehåll. En egen berättelse skapas också när Alma fastnar vid en bild som visar filmvisning på fredagar och utbrister: "Om ja skulle jobba på förskola då skulle de va film varje da". Alma aktiverar här den individcenterade kamratdiskursen då hon framställer sig själv i en position som vuxen samtidigt som hon håller sig kvar i en berättelse kring förskoledagen. Shirin och Lena jublar och kastar sig runt hennes hals och det är tydligt att Alma kan använda sin kunskap om den strukturerade förskoledagen för att skapa en positiv relation med vännerna.

### En individcenterad kamratdiskurs

Den andra kamratdiskursen som framträdde ur materialet var den individcenterade. Den individcenterade kamratdiskursen opererar genom att det enskilda barnet sätts i centrum för händelserna, det kan handla om att prata om sig själv eller något annat barn i singularis (se figur 1). Diskursen aktiveras bland annat genom att barnen genast börjar leta efter sig själva och sina närmaste vänner när de interagerar med fotografierna. De berättar om vem som är deras bästa vän och vem de har varit hemma hos eller ska leka med imorgon. I exempel 5 uppmärksammar Alvin och Lorenzo sig själva och sina vänner:

*Exempel 5: förskola B, våren 2019.*

1. Lorenzo: Där va James å Oscar å Leon.
2. Alvin: Där e ja, å där e ja, å där e ja.
3. Lorenzo: Kolla Alvin, där e James å Oscar å Leon.
4. Alvin: Å där e ja å där e ja å där e ja.
5. Lorenzo: Alvin, Alvin, kolla här e James, Oscar och Leon och där e du och där e ja.

Fotografierna blir meningsbärande för barnen genom att de sätter sig själva i ett sammanhang tillsammans med vänner och på så vis är både den kollektiva och den individcenterade kamratdiskursen aktiverade i exempel 5. För Alvin är det viktigast att identifiera sig själv (rad 2+4), medan Lorenzo börjar med att namnge vännerna och till sist inkludera sig själv och Alvin (rad 5). Det som gör att den individcenterade kamratdiskursen tydligare opererar i dialogen i exempel 5 är att barnen pratar om flera kamrater, men de säger aldrig *vi*; de nämner barnen vid namn och de säger *du* och *jag*. Barngruppens gemensamma aktiviteter hamnar i bakgrunden och det viktiga blir att skapa en tillhörighet med sina vänner. Pojkarna pratade oftare om andra barn och om saker och deras berättelser aktiverade oftare den individcenterade kamratdiskursen, även om flickor också var intresserade av att hitta sig själva på fotografierna som i exempel 2.

Den individcenterade kamratdiskursen aktiverades ofta av berättelser som handlade om saker, eller vad barnen själva gjorde, medan den kollektiva kamratdiskursen aktiverades av berättelser som beskrev verksamheten och vad de vuxna gjorde. Den kvantitativa analysen visade att pojkarna oftare använde pronomen som *jag/mig*, *min/mitt* och *han/hans* (figur 2). Genom språket konstruerade pojkarna på så sätt sig själva och andra pojkar som individer i en heterogen barngrupp som gjorde olika saker. Det individcenterade relationsskapandet visade sig också genom att barnen inte uppehöll sig vid samma bild utan diskuterade utifrån olika fotografier. I exempel 6 fastnar Lorenzo vid ett fotografi där han syns leka med lego tillsammans med ett annat barn. Bredvid Lorenzo sitter Alvin och tittar på andra fotografier.

*Exempel 6: Förskola B, våren 2019.*

1. Lorenzo: De här e min favorit...de här e när ja har 1, 2...
2. Alvin pekar på ett annat fotografi: Men det där e Leo. Han har börja skolan.

3. Lorenzo pekar på legot på sitt fotografi: Där.
4. Alvin blir intresserad och vänder blicken mot Lorenzos fotografi: Vänta, vänta, ett sånt där spjut har ja hemma, och ett sånt där svärd men inte såna här gubbar.
5. Lorenzo: Vänta kommer du ihåg när vi hade det där?
6. Alvin: Ja, jag kommer ihåg när vi hade det där legot.
7. Lorenzo som fortfarande tittar på legobilden: Men, vi, att, där, e min favoritbild när jag har 1...
8. Alvin tittar vidare på andra fotografier: Här e jag... och där e jag igen
9. Lorenzo: Jag har de där svärdet och de där spjutet och 1, 2, 3, 4 gubbar. Och där har ja en hjälm
10. Alvin vänder sig mot Lorenzos bild: Ja, den där örnhjälmen.

Den individcentrerade kamratdiskursen aktiveras genom att barnen pratar ur ett *jag*-perspektiv och positionerar sig gentemot varandra genom att tala om vilka saker de har och hur många. Det framträder som viktigare för barnen att framhäva sig själva, bilder på sig själva och olika leksaker som de äger eller lekt med, än att förhålla sig till de gemensamma aktiviteter som förskolan erbjuder. När *vi* används i exempel 6 för att benämna ett lego som fanns på förskolan (rad 5,6), lägger det grunden för hur pojkarna samtidigt kan berätta om vilket lego de själva har hemma. Istället för att skapa relationer genom ett gemensamt *vi* görs det i den individcentrerade kamratdiskursen genom att prata om sig själv. Även när berättelserna utgår från de gemensamma aktiviteterna kan den individcentrerade kamratdiskursen operera och barnet framställer sin egen insats i projektet (exempel 8).

### Åtråvärda respektive icke önskvärda positioner

I barnens berättelser konstrueras vissa positioner som åtråvärda. I exempel 7 har två pojkar hittat ett fotografi av ett par barn som tidigare gått på förskolan. I barnens interaktion med fotografiet framträder positioner som pojkarna finner åtråvärda eller acceptabla samtidigt

som de förhandlar om hierarkiska positioner i barngruppen.

Exempel 7: förskola B, våren 2019.

1. Elvis: Mahmoud å han... asså dom tvingade oss att göra grejer åt dom
2. Ernesto pekar på fotografiet: Nej, det är bara Mahmoud, han bara tvingade oss och han var den starkaste tuffingen.
3. Elvis: Ja, men nu är ja den starkaste tuffingen. Ja bara säger åt dom å göra grejer.  
Ernesto vänder sig till mig för att förklara kamratrelationen.
4. Ernesto: Å då gör vi de för vi e hans vakter och hans slavar. Elvis, visst e vi dina slavar också?

Ernesto framställer i diskussionen "slav" och "vakt" åt "den starkaste tuffingen" som åtråvärda positioner. "Den starkaste tuffingen" beskrivs som en person som slåss och tvingar andra barn att göra saker (rad 3+5). Även om Elvis och Ernesto inte verkar uppskatta Mahmoud som "den starkaste tuffingen" så framstår positionen som den mest åtråvärda att uppnå, medan *slav* och *vakt* beskrivs som personer som står "den starkaste tuffingen" nära.

Tidigare i resultatdelen har nämnts hur några flickor beskriver vuxna pedagogers positioner som åtråvärda. I materialet finns också kommentarer kring ett fotografi av en manlig pedagog, utklädd till Lucia. Oberoende av varandra, kommenterar flera barn detta fotografi. Till skillnad från andra fotografier där de vuxna är utklädda, får detta fotografi samtliga barn att fnissa. Att kunna vara Lucia som man kan ses som ett erbjudande om en alternativ genusidentitet från de vuxna, men ur barnens perspektiv är det en position som lockar till skratt. På så vis konstitueras denna alternativa maskulinitet som en svår position att inta om man inte vill bli skrattad åt. Svårigheten för pojkar att inta identitetspositioner som traditionellt kan sammankopplas med femininitet framträder också i en dialog där Ernesto och Elvis pratar om ett fotografi där Elvis är yngre och ses

leka med sitt gosedjur i ett dockhus. Ernesto påpekar att Elvis är "liten och söt" på bilden. Elvis svarar tvärt "Ja, jag vet" och säger sedan: "Ja de där e ja klar med" och täcker över fotografiet med händerna. Ernesto framhåller Elvis i en annan identitetsposition, yngre och synlig med ett gosedjur och ett dockhus, attribut som traditionellt anses feminina. "Asså de är inte... dåligt, de e bra", säger Ernesto, men trots det formulerar pojkarnas verbala och kroppsliga (lägger händerna över) kommunikation "liten och söt" som egenskaper av lägre status.

Att behärska förskolan och, utifrån detta, kunna skapa åtråvärda positioner som är uppnåeliga för en själv, i såväl den officiella berättelsen som i egna berättelser ger status. Detta gör Elvis genom att aktivera den individcentrerade kamratdiskursen, inte bara när det handlar om att positionera sig gentemot andra barn, utan även i berättelser om de gemensamma aktiviteterna. Han beskriver noggrant hur han tillverkar en fiskebåt, en brygga och ett sjömärke till den stora 3D-kartan som barngruppen tillverkar tillsammans. Han visar fotografier på när han limmar ihop och när han målar bryggan och hur den slutligen tar plats i den gemensamma skapelsen. Han berättar om sina egna insatser och beskriver sig som en aktiv och betydelsefull part i ett gemensamt projekt där olika delmoment ingår. På det sättet positionerar han sig själv som aktiv och delaktig i den verksamhet som de vuxna leder. På samma sätt framhäver Konrad sin egen insats i exempel 8:

*Exempel 8: förskola A, våren 2019.*

*Konrad: min e så, min e så cool (pekar på sitt magiska föremål som han visar upp på fotografiet.)*

*Tyra: min e också cool*

*Konrad: de en e fluga, men egentligen e den en makaron. Vi gör dom själva. De e en fjäder, de e en boll, de e en pappersrulle. (Konrad pekar på de olika detaljerna i föremålet som visas på fotografiet.)*

*C: så ni kan göra magiska...*

*Konrad: De e en glasspinne*

Exempel 8 är från en intervjugrupp där både flickor och pojkar ingick. Studien innehåller två sådana grupper och gemensamt för dem var att flickorna inte pratade så mycket. I exemplet pratar Konrad om vilka saker barnen använder och vad han har skapat av dessa saker. Tyra inflikar att hennes *magiska föremål* också är cool. Konrad tar ingen notis om hennes kommentar utan fortsätter att berätta, dels genom att aktivera den kollektiva kamratdiskursen (rad 3), men också präglad av den individcentrerade kamratdiskursen där han fokuserar på sin egen produkt och sin egen insats.

## Kompetenta barn – i varierade, men könsperformativa upprepningar

Studien utgår från barns berättelser i interaktion med befintlig dokumentation. Resultatet visar att barnen, genom sina berättelser, kan göra sig själva delaktiga i den officiella berättelsen, men de kan också skapa egna berättelser i syfte att förhandla relationer till vänner. Butler (1990) pekar på hur subjektet hela tiden skapas och omskapas, och utifrån samma dokumentation som används för att skapa gemensamma minnen, kan barnen, vid olika tillfällen konstruera olika berättelser som positionerar dem i barngruppen och i förhållande till den officiella berättelsen. Ur barnens berättelser framträder två olika kamratdiskurser; den kollektiva kamratdiskursen samt den individcentrerade kamratdiskursen. De relationsskapande diskurserna är båda verksamma i barnens identitetsskapande processer (Butler, 1990) och kan betraktas som varierade upprepningar av den officiella berättelsen. Den kollektiva kamratdiskursen aktiveras främst i flickornas berättelser då de till stor del uppehåller sig vid förskolans gemensamma aktiviteter. Berättelserna införlivar den officiella berättelsen och, i linje med de förväntningar som finns på flickor (Hellman, 2010), tycks de upprätthålla bilden av hur *en riktig flicka* bör besitta kunskap om förskolelagens struktur och verksamhet för att bli begriplig för omgivningen. Barns relationsbyggande

initiativ inom den kollektiva diskursen relaterar till en tänkbar förskolerutin, som Almas förslag om "film varje dag". Att vara "fröken" görs till en åtråvärd position och pedagogerna framstår som förebilder. Den individcenterade kamratdiskursen aktiveras genom att barnen pratar i *jag*-form och framställer sig själva som betydande för framskridandet av avdelningens projekt, men även med stark position i barngruppen och den fria leken. Ett individcenterat sätt att vara begriplig på skapas och berättelserna ger status till identitetspositioner som förhandlas utanför den officiella berättelsen. Pojkarnas berättelser aktiverade oftare den individcenterade kamratdiskursen och bilden av att vara *en riktig pojke* innefattade såväl drivande positioner inom projektarbetet som hierarkiska positioner i leken.

Åtråvärda positioner konstrueras inom båda kamratdiskurserna. Att kunna balansera och inta åtråvärda positioner inom flera berättelser verkar vara något som höjer barnens status i barngruppen. Detta gör Alma när hon föreslår film varje dag, ett eget initiativ som ändå går inom ramen för vad som uppfattas som en normal förskoleaktivitet. Ett annat exempel är Elvis som framgångsrikt balanserar med sina berättelser som både upprätthåller den offentliga berättelsen, genom att framhäva sig själv som drivande i projektet, och samtidigt utmana den genom att ge sig själv epitetet "den starkaste tuffingen" i en berättelse som ligger utanför förskolans gemensamma rutiner.

Att Elvis skapar bilden av sig själv som "den starkaste tuffingen", en traditionellt maskulin position, samtidigt som han döljer fotografiet där han påstås vara "liten och söt" med händerna, härrör förmodligen från att det är svårare för pojkar att anta feminina uttryck än tvärtom, då det maskulina anses ha högre status (Nordberg, 2005). De vuxnas erbjudande om könsöverskridande uttryck i form av en manlig Lucia resulterar i fnissande hos barnen, vilket indikerar att pojkar som uppvisar feminina intressen riskerar att få en lägre status i kamratgruppen. Barnens könsstereo-

typa repeterande och deras reaktioner på den manlige Lucian vittnar om hur viktigt det är för dem att skaffa sig en inkluderad och attraktiv position inom barngruppen och att de är väl medvetna om var gränserna går.

Enligt Hellman (2010) ger egenskaper och intressen som förväntas av flickor en hög status i vuxnas ögon och beskrivs även av vuxna som kompetens. Det kompetenta barnet blir barnet som bemästrar och reproducerar de gemensamma normerna (Palla, 2011). Dessa förväntningar kan göra det lättare för flickor att förhandla relationer enligt en diskurs som ligger närmare den officiella berättelsen. De har möjlighet att skapa tillhörighet i såväl barngruppen som inkludering i verksamheten efter ett liknande mönster.

Trots förväntningar på *riktiga pojkar* att vara "bråkiga" (Hellman, 2010), motsvarar dock de berättelser som aktiverar den individcenterade kamratdiskursen i hög utsträckning egenskaper som beskrivs hos det kompetenta barnet, som självständighet och aktivt erövrande av omvärlden (Regeringskansliet, 1997). Förväntningar på barns olika kompetenser ger barn olika möjligheter till delaktighet och inflytande. Resultaten ger en motsägelsefull bild av den moderna barnsynen och gör det relevant att fortsätta diskutera diskursen om det kompetenta barnet som ett kärnvärde i den svenska förskolan (Olsson, 2019).

## Studiens implikationer

Resultatet visar att flickor i högre grad begripliggör sig som en del av gemenskapen medan pojkarnas berättelser oftare aktiverar den diskurs som lyfter fram *jaget* i relationsskapandet. Erbjudanden om identitetspositioner som pojkarna själva konstruerar verkar ibland vara mer betydelsefulla för dem än de som skapas i gemensamma, vuxenledda reflektioner. Berättelserna vittnar om barns medvetenhet om hur de blir begripliga inom en könskategori och att arbetet med att motverka stereotypa könsmonster fortfarande är viktigt i förskolan.

Kunskaper om hur relationer förhandlas i

barns kamratdiskurser är användbara i förskolans arbete med *att-vara-en-bra-kompis*, något som samtliga avdelningar arbetade med utan att använda sig av dokumentationspraktiken, vilken snarare inriktades på att uppmärksamma planerade aktiviteter, utforskande och skapande. Resultatet visar att fotografierna bjuder in barnen till att skapa positioner och ifrågasätta förgivetagna mönster på ett sätt som i högre utsträckning skulle kunna fångas upp av förskollärare. Barns egna relationsskapande berättelser skulle kunna synliggöras för att höja statusen på de relationsskapande värden som förskolan företräder. Enligt Elfström Pettersson (2015) är barns intresse tillsammans med vuxnas flexibilitet och förväntningar grundläggande för att göra barn delaktiga. Att göra fler berättelser tillgängliga möjliggör fler sätt att vara delaktig och konstruera verkligheten (Haraway, 2016). Genom att uppmärksamma identitetsskapande som en process kan barnens egna berättelser ses som relevanta inlägg i förskolans relationsarbete. En ökat medvetenhet kring fotografiernas potential att inducera barns relationsskapande kan bidra till ett förändrat fokus i dokumentationspraktiken och göra den till det verktyg för förändring av normer och maktstrukturer som den ibland beskrivs som (Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2000).

## Litteratur

- Adelswärd, V. and Nilholm, C. (1998) Dis-course about Children with Mental Disability: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools, *Language and Education*, 12(2), s. 81–98. doi:10.1080/09500789808666741.
- Alnervik, K. et al. (2018) Barn och vårdnadshavares minnen av deltagande i pedagogisk dokumentation, *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). doi:10.7577/nbf.2342.
- Bjervås, L.-L. (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Acta universitatis Gothoburgensis. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011.
- Butler, J. (1990) *Gender trouble*. New York: Routledge,.
- Corsaro, W.A. (1998) 'The Sociology of Childhood', *British Journal of Educational Studies*, 46(4), s. 464–465.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A.R. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer.
- Dencik, L. (1995) Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn och fel-syn, i Dahlgren, L. och Hultqvist, K. (red.) *Seedet och seedets villkor: en bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS, s. 63–105.
- Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009.
- Elfström, I. (2013) *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-95692> (Hämtad: 15 May 2020).
- Elfström Pettersson, K. (2015) Children´s participation in preschool documentation practices, *Childhood*, 22(2), s. 231–247.
- Emilsson, A. and Samuelsson, I.P. (2012) Jakten på det kompetenta barnet, *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. doi:10.7577/nbf.476.
- Folkman, S. (2017) *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan : En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Lic-avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Foucault (1993) *Diskursens ordning*. 1993rd edn. Höör: Brutus Östlunds bokförlag Symposium AB.
- Foucault, M. (2003) *Övervakning och straff [Surveillance and punishment]*. Lund: Arkiv förlag.
- Goffman, E. (1973) *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Haraway, D.J. (2016) *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press (Book, Whole). doi:10.1215/9780822373780.
- Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2003 årg 8 (1–2), s. 42–57.
- Johansson, T., Lindgren, S. and Hellman, A. (2013) *Nya uppväxtvillkor : Samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67554> (Hämtad: 22 April 2020).
- Kampmann, J. (2004) Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?, i Brembeck, H., Johansson, B. och Kampmann, J. (red.) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, s. 127–152.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2001 Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-71407> (Hämtad: 20 April 2020).
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. and Ohrlander, K. (2011) *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-127625> (Hämtad: 18 May 2020).
- Liljestrand, J. and Hammarberg, A. (2017) The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), s. 39–54. doi:10.1177/1463949117692270.
- Lindgren, A.-L. (2012) Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology, *International Journal of Early Childhood*, 44(3), pp. 327–340. doi:10.1007/s13158-012-0074-x.
- Löfdahl, A. (2014) Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), s. 246–267.
- Magnusson, L.O. (2017) *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. Göteborg: Göteborgs universitet, Diss., 2017. Tillgänglig på: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/53380> (Hämtad: 20 April 2020).
- Markström, A.-M. (2011) "Soft governance" i förskolans utvecklingssamtal, *Educare – Vetenskapliga skrifter 2*, s. 57–75. Tillgänglig på: <http://muep.mau.se/handle/2043/12506> (Hämtad: 12 June 2020).
- Mayall, B. (2008) Conversations with Children: Working with Generational Issues. I Christensen, Pia; James, Allison (red.) *Research with Children. Perspectives and Practises (kap. 5, s. 109–124)*. New York: Routledge.
- Nordberg, M. (ed.) (2005) *Manlighet i fokus : en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-21279> (Hämtad: 30 October 2020).
- Olsson, Å. (2019) Finns det några kompetenta barn här? : Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation, *Nordisk Barnehageforskning*, 18(2), s. 1–12.
- Palla, L. (2011) *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Diss., 2011 Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-8580> (Hämtad: 15 May 2020).

- Regeringskansliet, R. och (1997) *Att erövra omvärlden, Regeringskansliet*. Regeringen och Regeringskansliet. Tillgänglig på: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/> (Hämtad: 20 April 2020).
- Regeringskansliet, R. och (2006) *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete, Regeringskansliet*. Regeringen och Regeringskansliet. Tillgänglig på: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2006/07/sou-200675/> (Hämtad: 20 April 2020).
- Scott et al. (1994) *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. London: SAGE.
- Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan*. Skolverket (2019).
- Smith, K. (2012) Producing governable subjects: Images of childhood old and new, *Childhood*, 19(1), s. 24–37. doi:10.1177/0907568211401434.
- Sparrman, A. and Lindgren, A.-L. (2010) Visual documentation as a normalizing practice: a new discourse of visibility in preschool, *Surveillance & Society*, 7(3/4), s. 248–261. doi:10.24908/ss.v7i3/4.4154.
- Unga, J. (2013) *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in... : Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Lic-avhandling. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88821>
- Wilkinson, S. (1998) Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning, *Women's Studies International Forum*, 21(1), s. 111–125. doi:10.1016/S0277-5395(97)00080-0.
- tation i förskolan. Institutionstjänstgöringen görs genom undervisning på lärarutbildning där Catarina även tidigare undervisat. Intresseområden är förskolan, utbildning, jämställdhet, demokrati samt barns rättigheter och perspektiv.
- Adr: Catarina Wahlgren, Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitet, Avdelningen för utbildning och ekonomi, Högskolan i Gävle, 801 76 Gävle, Sverige  
E-post: [Catarina.wahlgren@gender.uu.se](mailto:Catarina.wahlgren@gender.uu.se)
- Kristina Andersson** är docent och universitetslektor i naturvetenskapernas och teknikens didaktik vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm. Hon har även verkat som forskare och lärare vid Centrum för genusvetenskap vid Uppsala universitet i mer än tio år. Hennes forskning behandlar genusperspektiv på undervisning och lärande inom förskola, skola och högre utbildning främst inom naturvetenskap och teknik.  
E-Post: [Kristina.andersson@gender.uu.se](mailto:Kristina.andersson@gender.uu.se)
- Erika Björklund** är filosofie doktor och lektor i pedagogik vid Högskolan i Gävle. Hennes forskningsintressen handlar huvudsakligen om diskursiva föreställningar och subjektsskapande i hälsofrämjande insatser, gärna i deltagarorienterade utvecklingsarbeten inom skola och arbetsliv. E-post: [Erika.bjorklund@hig.se](mailto:Erika.bjorklund@hig.se)
- Helena Wahlström Henriksson** är professor i genusvetenskap och docent i amerikansk litteratur vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör framför allt kulturstudier, representationer i litteratur, film och media, och familjerelationer, föräldraskap och barn- dom. E-post: [Helena.henriksson@gender.uu.se](mailto:Helena.henriksson@gender.uu.se)

## Författarpresentationer

**Catarina Wahlgren** är utbildad förskollärare och har en fil. mag. i biologi/geovetenskap. Catarina är för närvarande doktorand i genusvetenskap i Uppsala och skriver en sammanläggningsavhandling om dokumen-